

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE  
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LUCIANO MENDES PEREIRA**

**NIVEL DE MOTIVAÇÃO DOS ESTUDANTES DO 6º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL PARA A ATIVIDADE DE ESTUDO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ademir Damazio

**CRICIÚMA  
2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

P436n Pereira, Luciano Mendes.

Nível de motivação dos estudantes do 6º ano do ensino fundamental para a atividade de estudo / Luciano Mendes Pereira. - 2021.

138 p. ; il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2021.

Orientação: Ademir Damazio.

1. Motivação na educação. 2. Teoria da atividade. 3. Teorias da aprendizagem. 4. Estudantes do ensino fundamental. 5. RAMDI (Registro da Atividade e Método Direto e Indireto). I. Título.

CDD. 22. ed. 370.154

## LUCIANO MENDES PEREIRA

### “NÍVEL DE MOTIVAÇÃO DOS ESTUDANTES DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA A ATIVIDADE DE ESTUDO”

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 31 de agosto de 2021.

#### BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Ademir Damazio  
(Orientador – UNESC)



Prof. Dra. Débora Cristina Piotto  
(Membro – USP/Ribeirão Preto)



Prof. Dr. Vidaleir Ortigara  
(Membro – UNESC)

Prof. Dra. Graziela Fátima Giacomazzo  
(Suplente – UNESC)



Prof. Dr. Rafael Rodrigo Mueller  
Coordenador – Adjunto do PPGE-  
UNESC



Luciano Mendes Pereira  
Mestrando

Agradeço e dedico esta Dissertação a minha família, em especial à dona Palmira, minha Mãe (in memoriam), que nos deixou nesta trajetória, e que sempre está presente em minhas memórias.

## AGRADECIMENTOS

A Deus pai, que sempre esteve ao meu lado; à condução de Nossa Senhora do Rocio e Nossa Senhora Aparecida, sempre dando força. Mesmo nos momentos mais complicados foi a elas que sempre recorri. Obrigado pela saúde, felicidade e oportunidades que foram dadas para ter crescimento por meio do conhecimento. A minha esposa Vanessa e meu filho Bernardo, que sempre estão ao meu lado.

Ao professor Dr. Ademir Damazio, que com toda paciência e dedicação esteve sempre conduzindo minha caminhada. Ao professor Dr. Vidalcir Ortigara, que apresentou e emprestou muitas das referências de Diego Serra. A todos os membros do PPGE, pelo incentivo para não desistir e pela compreensão nas horas difíceis. Não posso deixar de mencionar a Vanessa, secretária do PPGE, que sempre deu suporte com muita eficiência e dedicação. Muito obrigado!

Aos meus gestores, que disponibilizaram recursos e tempo para que eu pudesse estar no programa de mestrado. À equipe da Marista Escola Social Ir. Walmir, que participou e ajudou na coleta de dados em meio a tantas atividades. Sem eles, esta pesquisa não seria possível. E, principalmente, aos estudantes que contribuíram muito com este estudo, gratidão!

“Ninguém pode se sentir satisfeito enquanto ainda houver crianças, milhões de crianças, que não recebem uma educação que lhes ofereça dignidade e o direito de viver suas vidas completamente”

Nelson Mandela (Madiba)

## RESUMO

O estudo sobre a motivação no espaço escolar tem levado pesquisadores a abordá-lo sob vários pontos teóricos, mais especificamente, centrado nos índices de desempenho escolar dos estudantes, sem estabelecer a relação com a atividade de estudo. Assim, a presente investigação se guiou pelo seguinte problema de pesquisa: Qual o nível atual de motivação dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, revelado no questionário RAMDI (SERRA, 2017), que contribua para o desenvolvimento da atividade de estudo? De modo geral, seu objetivo foi analisar as características e possibilidades da motivação dos estudantes do sexto ano e seus respectivos níveis motivacionais. Para tanto, teve como base a Teoria Histórico-Cultural articulada, analiticamente, como uma base instrumental elaborada por Diego Serra, por meio do desenvolvimento do RAMDI E. (manual). Além de buscar subsídios para ações futuras nos processos pedagógicos, a preocupação foi com a avaliação do nível de motivação dos estudantes, inter-relacionado com as necessidades e motivos para a atividade de estudo. Os participantes da pesquisa foram 49 estudantes de uma escola de caráter social, situada em uma cidade do sul do estado de Santa Catarina – Brasil. Os estudantes foram escolhidos com os seguintes critérios: estar no mesmo ciclo educacional e ano escolar, sem distinção de sexo, com idades entre 11 e 13 anos, isto é, que estivessem cursando o 6º ano do Ensino Fundamental. Os dados foram obtidos com a utilização do questionário do Registro da Atividade Método Direto e Indireto – RAMDI E (manual). Os dados revelam a significância tanto da motivação extrínseca – neste caso, trata-se do fator social de estar em atividade domiciliar – quanto a intrínseca – apontados nas necessidades individuais. Ao relacionar essas duas motivações, verificou-se que as diferenças nos níveis de insatisfações (discrepâncias), entre os grupos, variam de percentuais aceitáveis (SERRA, 2017).

**Palavras-chave:** Motivação, Registro da Atividade, RAMDI E, Necessidade e Motivo

## ABSTRACT

The study of motivation in the school environment has led researchers to approach it from various theoretical points, more specifically, centered on the students' school performance indexes, without establishing a relationship with the study activity. Thus, the present study was guided by the following research problem: What is the current level of motivation of students in the 6th year of elementary school, revealed in the RAMDI questionnaire (SERRA, 2017), which contributes to the development of the study activity? In general, its objective was to analyze the characteristics and possibilities of motivation of sixth-year students and their respective motivational levels. For that, it was based on Historical-Cultural Theory articulated, analytically, as an instrumental base elaborated by Diego Serra, through the development of RAMDI E. (manual). In addition to seeking support for future actions in pedagogical processes, the concern was to assess the level of motivation of students, interrelated with the needs and reasons for the study activity. The research participants were 49 students from a social school located in a city in the south of the state of Santa Catarina – Brazil. The school, and by extension the students, is located in a region of high social vulnerability. Students were chosen according to the following criteria: being in the same educational cycle and school year, regardless of gender, aged between 11 and 13, that is, they were attending the 6th year of elementary school. Given the pandemic circumstance of the second half of 2020, the questionnaire of the Direct and Indirect Method Activity Register – RAMDI E (manual) was applied mediated by technology. The research provided a look at the levels of motivation of students and their relationship with the needs and reasons to develop motivation for the study activity. The data reveal the significance of both the extrinsic motivation – in this case, it is the social factor of being at home – and the intrinsic one – pointed out in individual needs. By relating these two motivations, it was found that the differences in the levels of dissatisfaction (discrepancies) between the groups vary from acceptable percentages per Serra.

**Keywords:** Motivation, Activity Record, RAMDI E, Need and Motive.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cartão resposta personagem fictício.....	78
Tabela 2 – Cartão resposta desejos ou aspirações futuras.....	82
Tabela 3 – Cartão resposta desejos ou aspirações atuais.....	84
Tabela 4 – Cartão resposta geral.....	85
Tabela 5 – Equivalência entre OSS e OIS.....	88
Tabela 6 – Identificação do público pesquisado.....	96
Tabela 7 – Comparativo dos índices do MD e MI (RA) em relação ao desejo de estar na escola.....	98
Tabela 8 – Porcentagens dos índices gerais de necessidades por agrupamento.....	100
Tabela 9 – Média dos índices do MD e MI no Registro da Atividade de estudo.....	104
Tabela 10 – Índices das médias da OSS e OSI do RAMDI E.....	107
Tabela 11 - Conversão dos resultados para os índices de motivação.....	109
Tabela 12 – Dados subsidiadores para indicar o nível de motivação dos estudantes.....	110
Tabela 13 – Relação de itens com mais frequência de resposta.....	113
Tabela 14 – Comparativo dos níveis de motivação dos grupos.....	117

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Comparação das necessidades sociais e individuais.....114

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

RAMDI	Registro da Atividade e Método Direto e Indireto.
RAMDI CG	Registro da Atividade e Método Direto e Indireto Geral de Conhecimento
RAMDI E	Registro da Atividade e Método Direto e Indireto de Estudo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
OIS	Orientação Individual Superior
OSS	Orientação Social Superior
OSD	Orientação Social Diversa
OSI	Orientação Social Individual
RA	Registro da Atividade
MD	Método Direto
MI	Método Indireto
RA	Registro da Atividades

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1. INTRODUÇÃO: Problematização e processos Metodológicos da pesquisa.....</b>	<b>15</b>
1.1 PROBLEMATIZAÇÃO.....	15
1.2 PROCESSO METODOLÓGICO DE PESQUISA.....	22
<b>1.2.1 Participantes da Pesquisa.....</b>	<b>26</b>
<b>1.2.2 Instrumento de Coleta e Análise de Dados.....</b>	<b>28</b>
<b>2. BASES TEÓRICAS.....</b>	<b>34</b>
2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA TEORIA DA ATIVIDADE.....	35
<b>2.1.1 Concepções históricas e teóricas da teoria da atividade.....</b>	<b>36</b>
2.2 A PERSPECTIVA HISTÓRICA DA MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM.....	58
<b>2.2.1 Uma breve revisão da literatura.....</b>	<b>59</b>
<b>2.2.2 Fundamentos da motivação.....</b>	<b>63</b>
<b>3. ESTUDO PRELIMINAR E DESCRIÇÃO DO INSTRUMENTO E ANÁLISE DO OBJETO DE ESTUDO.....</b>	<b>71</b>
3.1 ANÁLISE DE DADOS RAMDI (E): UMA REFERÊNCIA PRELIMINAR.....	72
3.2 DESCRIÇÃO DO INSTRUMENTO.....	76
<b>3.2.1 Reafirmando os fundamentos do RAMDI E.....</b>	<b>86</b>
<b>4. A MOTIVAÇÃO DOS ESTUDANTES DO SEXTO ANO, NO RAMDI E: ANÁLISE DO OBJETO DE ESTUDO.....</b>	<b>94</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>122</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>129</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>133</b>
ANEXO A: Exemplar do questionário do método direto, representativo de índice mais alto.....	135
ANEXO B: Exemplar do questionário do método direto, representativo de índice inferior.....	136
ANEXO C: Exemplar do questionário do método indireto, representativo de índice mais alto.....	137
ANEXO D: Exemplar do questionário do método indireto, representativo de índice inferior.....	138

## APRESENTAÇÃO

A base deste estudo tem sua origem no início de minha caminhada acadêmica no curso de Pedagogia, o qual me provocava com a seguinte questão: por que os estudantes, à medida que avançam no processo escolar, sentem menos vontade de estudar? Tal questão levou a uma pesquisa científica sobre o tema motivação. No contexto dessa temática busquei modos de estudo voltados para o entendimento da motivação, seus fundamentos teóricos e como utilizá-los para qualificar os processos pedagógicos de uma escola.

O percurso se deu com a apropriação das teorias que abordam o tema e seu processo histórico, o que me levou à concepção de Diego Serra referente ao Registro de Atividade e Método Direto e Indireto (RAMDI GC). O autor pesquisa e elabora instrumentos para investigar a motivação para o trabalho, o estudo e a orientação autônoma ou adaptativa, que permite a observação de respostas intrínsecas e extrínsecas em relação ao que se pretende das referidas atividades. Mais especificamente, o objetivo é estudar a hierarquia de motivos e conflitos, pressões e insatisfações em indivíduos e grupos.

Essas contribuições subsidiaram a organização e uma adaptação deste teste, o qual foi chamado RAMDI E, que requer a participação dos sujeitos em dois momentos/instrumentos: escrita de um breve texto, história, sobre as aspirações de um personagem imaginário, combinado com o preenchimento de um questionário (26 questões), que dão base para a investigação da motivação para a atividade de estudo.

A referida teoria tem como pressuposto estudar a motivação a partir da abordagem dialética e Histórico-Cultural e se constituiu em um princípio metodológico essencial para o desenvolvimento desta pesquisa. O pensamento dialético e Histórico-Cultural leva à ideia fundamental de que o desenvolvimento e a involução ocorrem em virtude da unidade das contradições externas e internas, ideia que se expressou na situação social do desenvolvimento de Vigotsky e na unidade da psique.

E, por sua vez, contribuiu na teorização da atividade humana dada por Leontiev, Rubinstein e Davidov. Resumindo, a essência da concepção Histórico-Cultural é a prática social como base para o desenvolvimento do indivíduo, do grupo e da sociedade, isto é, a formação de um ser humano pautada na necessidade geradora de motivo, voltado para o bem dos outros e a si mesmo, dando o significado de vida e a sua trajetória.

Essa compreensão superou minhas aprendizagens e entendimento formados no processo de formação inicial que, até então, ainda não tinha muito bem definido o que e como estudar essas diferentes concepções teóricas da motivação, pois não compreendíamos a essência do porquê desses conceitos teóricos. Foi na pós-graduação (*stricto sensu*/mestrado) que avisto a oportunidade de melhor estudar e determinar o objeto de pesquisa.

Nesse contexto é que se delineou o objeto de estudo, o nível de motivação de estudantes em um determinado ciclo de ensino. Para tanto, o estudo científico desse objeto só faria sentido para a Educação com um determinado referencial teórico que, no mínimo, apontasse argumentos para uma análise que revelasse a sua relação essencial, cuja matriz é a Psicologia Histórico Cultural e Dialético.

Na presente dissertação, a apresentação do processo de investigação do referido objeto ocorre, então, em cinco capítulos. No primeiro, apresento a organização da ideia em um processo teórico metodológico, referente ao objeto e às tarefas de pesquisa. Ou seja, trago o caminho percorrido pela investigação para chegar às delimitações e às definições necessárias. Tem caráter introdutório, em que apresento as experiências do percurso acadêmico e algumas das inquietações engendradas nesse processo, que resultaram no problema e no processo da pesquisa.

No segundo capítulo ocorre a discussão das bases teóricas e da revisão bibliográfica, com a contextualização do processo histórico do estudo da motivação, visto por diferentes prismas teóricos. Enquanto, no terceiro capítulo, a discussão centra-se na teoria que fundamenta a pesquisa, com o estudo preliminar com o objetivo de fazer o leitor se apropriar do instrumento de análise e do objeto de estudo.

Em relação ao quarto capítulo, visa articular a análise dos resultados obtidos na aplicação do teste RAMDI E de Diego Serra. Enfim, o foco é a evidência dos dados do questionário articulados com a teoria da motivação, com o pressuposto Histórico-Cultural, cujos autores de maior referência são: Diego Serra, Vigotsky, Leontiev, Davíдов e Rubinstein. Pontualmente, expomos conceitos como: atividade e seus componentes estruturais, motivo, consciência, personalidade e atividade e, por fim, o contexto teórico da motivação.

E, finalizando, o quinto capítulo traz a exposição de quais significados sustentaram o debate da motivação para a atividade de estudo – particularmente, dos estudantes partícipes do estudo – e as principais considerações desta pesquisa, bem como as possibilidades de avanços em investigações próximas.

## **1 INTRODUÇÃO: Problematização e processos Metodológicos da pesquisa**

O presente capítulo está dividido em duas seções. A primeira, intitulada *Problematização*, expressa o movimento revelador da definição do tema, objeto, problema e objetivos da pesquisa. A referência é a contextualização que articula uma prática social com as bases teóricas, centradas no conceito de motivação para o estudo. A segunda seção – *Processo Metodológico de Pesquisa* – traz indicadores sobre o método e seus fundamentos, bem como os procedimentos pertinentes para a análise do objeto de estudo.

### **1.1 PROBLEMATIZAÇÃO**

O debate sobre o tema desta dissertação surge devido à observação, em minha atividade pedagógica, da ausência – por parte dos alunos que chegavam ao sexto ano do Ensino Fundamental, anos finais – daquilo que é comum convencionar de motivo ou motivação para a atividade de estudo. Outro ponto relevante é o pressuposto de que até aquele momento esses estudantes não tinham entrado em atividade de estudo, como propõem os estudiosos da Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1978; DAVIDOV, 1988).

Tal processo chamou a atenção devido a algumas testagens que eram aplicadas no início do ano letivo na escola na qual trabalho, em que os resultados apontavam para este cenário: os estudantes sem motivação para estudar.

Outro pressuposto que move o presente estudo é que, falar sobre motivação, ou estudá-la, significa buscar respostas para perguntas complexas a respeito da natureza humana. Levando em conta as relações humanas e sua importância no desenvolvimento das funções intelectuais superiores (VIGOTSKI, 2000), é importante a compreensão de que elas não estão ligadas exclusivamente à mudança do comportamento humano – como preconiza as teorias behavioristas –, em que a palavra-chave da teoria de Skinner (1970) é comportamento.

Para ele, a aprendizagem concentra-se na capacidade de estimular ou reprimir comportamentos, desejáveis ou indesejáveis, que podem ser obtidos por meio de um reforço ou incentivo ao que se deseja com um estímulo repetido até que ele se torne automático. As leis do desenvolvimento são entendidas como naturais e, por isso, a

aprendizagem nada pode modificá-las (SKINNER, 1970). Isso significa que, no ensino escolar, os alunos recebem passivamente o conhecimento do professor.

Em contraposição a tal concepção, a Teoria Histórico-Cultural entende que esse desenvolvimento se atrela ao processo de aprendizagem e do lugar que o indivíduo ocupa nas relações sociais vinculadas a uma determinada etapa ou atividade humana.

É nesse contexto que me coloco em processo de busca do debate teórico acerca da motivação, motivos e atividade de estudo. Como base inicial, trago o significado da palavra, não na perspectiva acadêmica, mas no âmbito linguístico. No *Novo Aurélio Dicionário de Língua Portuguesa*, a palavra motivar significa: dar motivo a, causar, expor motivo.

O sinônimo da palavra motivação é: causa, razão, fim e infinito. Logo, a palavra motivação vem da palavra motivo mais o sufixo ação, que quer dizer movimento, atuação ou manifestação de uma força, uma energia, um agente (NOVO AURÉLIO DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2016).

Com olhar para a etimologia da palavra e sua perspectiva, o debate inicia com o nascimento da cultura ocidental, pelos primeiros filósofos que procuravam entender os motivos que levavam o homem a pensar e buscar novas conquistas. Essa ideia evoluiu para as ciências sociais, chegando à Psicologia, cujo objeto é a busca incessante por saber o que leva o homem a novas aquisições. É nesse contexto que percebemos o nascimento dos primeiros relatos referentes às forças motivacionais (SKINER, 1953).

Em contraponto ao processo comportamentalista da motivação, alguns estudos contemporâneos de diversas matrizes teóricas (DEWEY, 1959; MONTESSORI, 1965; PIAGET, 1974; DAVIDOV E SLOBOCHOWSKI, 1991; VIGOTSKY, 2000), embora com compreensões distintas e até antagônicas, a colocam no âmbito da aprendizagem. Eles mostram o papel ativo no processo de aquisição de conhecimento no contexto escolar.

No entanto, com base nesta consideração, adoto a perspectiva Histórico-Cultural pela importância atribuída à função do professor e da escola no processo de aprendizagem dos estudantes (VIGOTSKY, 2001; DAVIDOV, 1988; entre outros).

Isso se revela na necessidade apontada por esses atores para um modo de organização do ensino, para o desenvolvimento de motivação para a apropriação de conhecimento, de modo estável e que lhes

possibilitem o desenvolvimento de um sentido pessoal (LEONTIEV, 2017).

O estudo de alguns teóricos da perspectiva Histórico-Cultural possibilitou-me o entendimento de que a atividade de estudo constitui-se em uma fase do desenvolvimento do indivíduo humano, ligada ao lugar que ocupa nas relações sociais da humanidade em seu nível atual. Ela precede a atividade do trabalho e é antecedida à do jogo do jogo (LEONTIEV, 1978).

Nesse âmbito, a motivação para a atividade de estudo se constitui nas relações sociais e suas concepções culturais. Dito com outros termos: a motivação para o estudo não é algo inato, mas é desenvolvida por condições peculiares no âmbito das relações sociais. É com esse teor que estabeleço, a seguir, o debate sobre a temática: a motivação para a atividade de estudo dos estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola periférica.

Para tanto, busco discorrer sobre as relações da motivação do estudante para a atividade de estudo, com olhar para o contexto social onde a escola está inserida. Nesse caso, é necessário compreender a escola como espaço de contribuição social, isto é, de proporcionar o desenvolvimento das máximas capacidades dos estudantes, por via da apropriação dos conceitos científicos (VIGOTSKY, 2000; DAVIDOV, 1988), por consequência, contribuir para uma formação crítico-reflexiva dos estudantes.

Por sinal, no contexto atual, cabe o entendimento das relações sociais, que se encontram mediadas pela alienação social, à qual esta geração é exposta. Nelas, se expressa um mundo pensado para a passividade dos indivíduos. Por decorrência, traz implicações positivas ou negativas para o desenvolvimento de uma motivação, tanto no âmbito pessoal como social (SERRA, 2012).

O presente estudo traz o entendimento de que a escola tem uma função educadora. E, nesse processo, contribui para que os estudantes se desenvolvam pela atividade de estudo. Por consequência, cria as condições para o surgimento de necessidades e as consequentes motivações pessoais e sociais (SERRA, 2012).

Cabe esclarecer que uma das principais razões, que me levaram a esta temática, decorre das observações de estudantes do sexto ano que chegam na escola em que trabalho. O que mais me coloca em movimento de busca de entendimento é a constituição socioeconômica e cultural da comunidade do bairro na qual a escola está localizada, pois apresenta condições de vulnerabilidade social em alto grau para os estudantes.

Por isso, minha reflexão parte da conjuntura em que se encontrava a escola no ano de 2015, o momento marcado por uma crise, em que ela esteve prestes a fechar pelas condições sociais na qual estava envolvida: violência interna, muitas trocas de gestão, equipe descrente da possibilidade de melhoria da escola.

A partir de então, houve um processo de retomada das atividades da escola, e no ano de 2016 emerge a necessidade da formação dos docentes, com vista ao engajamento na busca de ações que levassem a unidade escolar a cumprir com seu papel social de desenvolvimento dos estudantes. Vale salientar o contexto político, econômico, cultural e social em que ela se insere, cujos indicadores, entre outros, são: baixa renda familiar, os níveis elementares de escolaridade dos pais, separação conjugal, membros familiares no sistema prisional e as condições de violência, de todo tipo, difundidas na vida cotidiana, inclusive na escola.

A partir desse contexto, percebi os desafios e as limitações impostos pelas condições objetivas encontradas, tanto para ações pedagógicas, como para as condições voltadas para a motivação, quanto para delimitação do objeto desta pesquisa.

Enquanto campo de estudo, considero as funções sociais da escola como a de propiciar a interação pedagógica entre os estudantes e as áreas do conhecimento. Dito em outros termos, a escola é o espaço habitado por eles, de forma dinâmica, organizada e previamente planejado. A preocupação é, pois, com a apropriação conceitual das mais diversas áreas do conhecimento de modo que os levem ao entendimento das diversas relações que se estabelecem sobre o espaço social da escola e a sociedade.

Considerando este pressuposto, apresento a necessidade do presente estudo com o **tema** referente à *motivação do estudante*. Mas a sua abrangência requer o estabelecimento de algo mais delimitado, isto é, um **objeto** de pesquisa, definido como sendo: *o nível de motivação dos estudantes do 6º ano, para registro da atividade de estudo*. Neste objeto dois conceitos são essenciais – motivação e atividade de estudo –, e só fazem sentido se tratados articuladamente, uma vez que, na teoria Histórico-Cultural, um é constituinte do outro (LEONTIEV, 1978; DAVIDOV, 1988; SERRA, 2010, 2012).

Vale dizer que há estudos que abordam este tema na área da psicologia e da educação, devido à sua relevância para o ensino e a aprendizagem. Porém, alguns deles têm um viés das teorias comportamentalistas (BZUNENECK, 2000; GUIMARÃES, 2000; BURUCHOVITCH, 2000; BROPHY, 1998; CHIAVENATO, 2003), pois observam somente os aspectos internalistas da motivação, sem

considerar os componentes sociais e fundamentais do desenvolvimento humano.

Tratar deste objeto, num contexto escolar marcado por tantas mazelas sociais, como anteriormente apontadas, é de suma importância para tê-lo como base, a fim de orientar e estabelecer ações que levem os escolares a desenvolver a motivação para a atividade de estudo. A escolha dos estudantes, oriundos do sexto ano, para participar desta pesquisa ocorreu pelas circunstâncias que chegam neste ciclo educacional (a escola oferece ensino do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio). Uma delas é o enfrentamento de estar em um ambiente de descontinuidade, isto é, numa escola que não foi aquela dos seus estudos anteriores.

Outra circunstância são as suas próprias características emocionais por consequência da realidade social que, por extensão, afeta a motivação para o estudo. A convivência com eles tem mostrado a dificuldade de identificar se a maioria desenvolveu ou não um motivo pessoal para o estudo, com base na própria necessidade social de contribuir para o desenvolvimento humano.

Esses estudantes, ao chegarem na escola, vêm desprovidos de uma necessidade para o estudo, pois não a desenvolveram na pré-escola, como preconiza Davídov (1978). Por consequência, chegam na escola e se prolonga até fim do período escolar, com um motivo não compreensivo. O que eles trazem é uma necessidade atrelada ao motivo eficaz (LEONTIEV, 1978) dos pais que os colocam na escola: alimentação e bolsa família.

Tal motivo se transforma em compreensível (LEONTIEV, 1978) para os estudantes. Eles sabem que precisam ir para a escola e, nela, têm obrigações. Isso existe em suas consciências, mas, como diz Leontiev (1978), não são psicologicamente eficazes.

Segundo Leontiev (1978), o vínculo estabelecido pelas ações externas em que os significados e a realidade de um mundo objetivo, é o que dá sentido pessoal. Este fica compreendido no significado da realidade da própria vida do sujeito, isto é, aos seus motivos. Nesse caso, o sentido pessoal corresponde ao processo psicológico que se responsabiliza pela parcialidade da consciência humana, tendo proximidade com as inclinações, sentidos e manifestação do ser humano junto à sua realidade.

Leontiev (1978) considera a consciência social como um fenômeno, com base em significados, os quais refletem, para o indivíduo, os objetos. Para o autor, o significado é social, e por este pressuposto não depende da vida do sujeito singular, embora exista na

sua consciência. O sentido pessoal é profundamente íntimo e se vincula ao aspecto psicológico com os seus motivos.

Leontiev (1978) compreende que os aspectos afetivo-emocionais da atividade humana são mais diretamente dependentes do sentido decorrente da atividade. A partir dessas considerações pode-se perceber que uma mesma ação desenvolve diferentes emoções e sentimentos, o que dependerá do seu sentido vinculado ao motivo de uma determinada atividade.

Esse pressuposto é base para o entendimento prévio de que a presença na escola dos estudantes da pesquisa em foco só ocorre por necessidades imediatas que levam à geração de motivos compreensíveis, mas ainda não se traduziram, para eles, em eficazes (LEONTIEV, 1978), promotores de sentido pessoal. Percebo, de modo empírico, que o que leva esses estudantes à escola é, por exemplo: garantir o benefício governamental do bolsa família e imposições familiares, para evitar punições legais por negligência familiar.

Aqui merece uma alusão referente a interferências, por mim recebidas do meio social, para essa compreensão. Nela está a expectativa que os sujeitos da pesquisa tenham a mesma motivação dos alunos pertencentes à classe média: o estudo como meio de manter um *status quo* e exercer, na vida adulta, profissões com maior rentabilidade financeira e mais valorizadas.

Contudo, tal entendimento traz também expectativa, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, uma vez que os motivos são desenvolvidos no próprio processo de atividade (LEONTIEV, 1978; DAVIDOV, 1988). Ora, se os estudantes vivem no contexto de uma sociedade dividida em classe sociais, e eles pertencem àquela menos favorecida, então se apropriam de sentidos peculiares ao seu lugar social. Aí estão as condições para que eles concebam, como dito anteriormente: estão na escola para cumprir obrigações legais.

Se os motivos não são estáticos e se desenvolvem no âmbito da própria atividade, é para ela que se volta a atenção num processo de pesquisa. Por isso, parto do pressuposto de que o desenvolvimento de motivos para atividade de estudo traz implicações de ordem pedagógica (DAVIDOV, 1988). Diante disso, vislumbram-se duas possibilidades. Uma delas, de cunho adaptativo, isto é, desenvolver o motivo, que atenda aos princípios da proposta existente na escola. Ou seja, atenda aquilo que a escola se dispõe no momento.

Outra possibilidade é criar as condições para uma nova proposição de organização da atividade pedagógica, distinta daquela em efetivação na escola. No entanto, no presente estudo a referência será a

motivação do estudante para o estudo, até então desenvolvido no percurso escolar, o que na certa recebeu influência tanto do contexto social como daquilo que vivenciou no processo escolar.

Diante do exposto, importa salientar que o presente estudo se volta àquilo que os estudantes desenvolveram em relação ao estudo. E, para analisar as suas manifestações de motivação, recorro a um instrumento produzido nos meios científicos para tal finalidade: a RAMDI E (SERRA, 2017). A expectativa, no entanto, é que os achados da pesquisa poderão subsidiar a reflexão para o desenvolvimento de um modo de organização pedagógica, o que requereria novas postulações teóricas, distintas daquela adotada pela escola. Ou, no mínimo, postulará uma revisão das ações de seu modo geral de organização do ensino.

Importa salientar que a concepção de motivação, aqui defendida, é aquela que apresenta características eminentemente sociais que, segundo Serra (2012), constitui-se como um reflexo do ser humano em relação com a estrutura da sociedade. Elas se constituem nas interações dos sujeitos, mediados por objetos – materiais e ideais – e suas necessidades sociais e naturais, pela atividade. Desse modo, configura-se como um processo de conhecimento.

A problematização desenvolvida, até o momento, leva-me à elaboração da seguinte hipótese: a motivação apresenta relação com o processo que leva o escolar a entrar em atividade de estudo. Por consequência, requer alguma ação que indique o estágio atual da motivação dos estudantes, isto é, que aponte o resultado dos níveis de satisfação ou insatisfação em relação à atividade de estudo. Só assim é possível estabelecer ações pedagógicas que coloquem o estudante em efetivo desenvolvimento na referida atividade.

Nesse sentido, na literatura de cunho Histórico-Cultural, encontramos em Serra (2017) um estudo minucioso referente à motivação humana. Para tanto, há uma metodologia específica e detalhada que tem como referência um questionário e um processo de análise, denominado RAMDI (Registro da Atividade e Método Direto e Indireto)<sup>1</sup>.

O exposto até o momento e as bases teóricas subsidiaram a definição do seguinte **problema** de pesquisa: *Qual o nível atual de motivação para a atividade de estudo dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, revelado no questionário RAMDI (SERRA, 2017)?*

Essa questão de referência propõe a definição do seguinte **objetivo**: *Estudar as características e possibilidades da motivação dos*

---

<sup>1</sup> Na seção 1.2 detalho as características do questionário e procedimentos de análise.

*estudantes do sexto ano – de uma escola localizada em um município do sul de Santa Catarina –, tendo por base o desenvolvimento do teste RAMDI. Por decorrência, apresentam-se os seguintes **objetivos específicos** com o propósito de analisar: 1) as manifestações dos níveis de motivação dos estudantes para a atividade de estudo; 2) as possibilidades dos resultados do teste para indicações de ações pedagógicas com vistas ao maior envolvimento dos estudantes na atividade de estudo.*

A investigação conduzida por tal questão e objetivos requer a imersão nos pressupostos da teoria Histórico-Cultural referente à motivação de modo a evidenciar seus pressupostos que conduzam ao alcance das finalidades e objetivos do presente estudo. Para tanto, autores de contribuições indispensáveis são: Leontiev (1978 e 2017), Rubinstein (1977), Davidov (1988), Vigotsky (2001) e Serra (2004, 2008, 2012, 2017). Este último terá uma atenção particular, pois é autor do teste ao qual foram submetidos os estudantes partícipes que produziram os dados de análise da pesquisa.

Serra (2008) parte do pressuposto de que o estudo da motivação requer um olhar para as necessidades, com base em indicadores orgânicos e adquiridos, além de considerar os aspectos afetivos dos objetos do mundo exterior e das palavras. O autor entende que os requerimentos gerais orgânicos se estabelecem nas palavras e nos objetos. Nesse processo, ele apresenta o teste RAMDI (Registro da Atividade e Método Direto e Indireto) geral que olha para a hierarquia das necessidades, alinhadas aos desejos imaginários, do qual se estabelece o seu marco teórico.

Os procedimentos delineativos mais detalhados do processo de pesquisa serão expostos na próxima seção. Nele, o esforço foi para situar o leitor do movimento de construção e objetivação do desenho metodológico que permitiu a execução da pesquisa.

## 1.2 PROCESSO METODOLÓGICO DE PESQUISA

Na presente seção são apresentadas algumas delineações para a viabilização do objetivo proposto. Uma delas requereu um estudo do processo necessário para a pesquisa, o que necessariamente recaiu nas várias tipologias de metodologia de pesquisa. Foi necessário estabelecer um procedimento em alinhamento ao tipo de estudo desejado. Segundo Pradanov e Freitas (2013, p. 14):

[...] é a aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser observados para construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade. Para entender as características da pesquisa científica e seus métodos, é preciso, previamente, compreender o que vem a ser ciência.

O pressuposto é de que tais condições são fundamentais no processo de pesquisa, a fim de entender que a produção do conhecimento está ligada a uma necessidade social ou para se constituir como ciência. No caso do presente estudo, o objeto se define no contexto do nível de motivação dos alunos do sexto ano para a atividade de estudo. Para tanto, requer uma linguagem coerente, que se manifesta no seu método de exposição, apoiado em decisões que articulam o objeto de estudo com seu referencial teórico.

Nesse processo, a definição de um método é o que possibilita a discussão que busca a evidenciação e articulação dos seus diversos nexos conceituais que constituem o referido objeto. Como diz Demo (2000, p. 25), “[...] criticar e ser criticado são, essencialmente, o mesmo procedimento metodológico”. Vale ressaltar, contudo, com respaldo em Demo (2000), o entendimento de que conhecimento científico “não produz certezas, mas fragilidades mais controladas”.

Isso significa que não foi suficiente apenas posicionamento metodológico com o seu peculiar discurso, mas também a articulação com os conhecimentos produzidos, isto é, com a base teórica, mais notadamente: Leontiev (1978), Davíдов (1988), Serra (2010, 2013, 2017). Tais precedentes contribuíram para estabelecer uma exposição com consistência lógica, promotora de novas reflexões referentes a uma singularidade, a motivação, uma vez que se refere a um grupo de estudantes com certas características e situados num determinado lugar geográfico e social.

À preocupação de que o estudo ora desenvolvido se constituísse em realmente científico acresce-se a necessidade de coerência teórica, lógica, sistemática e argumentado teórica e empiricamente. Enfim, um processo que caracterizasse um propósito científico.

Para tanto, a orientação foi dada por Demo (2000) ao mostrar que, primeiramente, os critérios devem compor e responder os seguintes pontos com base na literatura de estudos científicos: um objeto de estudo bem definido, isto é, aquilo que estudará e responderá a um

problema; um objetivo que busque com clareza a resposta do problema. Dito nas palavras de Demo (2000, p. 28):

[...] refere-se ao esforço – sempre incompleto – de tratar a realidade assim como ela é; não se trata de ‘objetividade’, porque impossível, mas do compromisso metodológico de dar conta da realidade da maneira mais próxima possível, o que tem instigado o conhecimento a ser ‘experimental’, dentro da lógica do experimento.

Tal proposição deriva das necessidades e de afirmações feitas anteriormente, que podem ser discutidas por outras pessoas, com a colocação em pauta do objeto a ser constituído. Porém, é sempre passível de se duvidar de um objeto e buscar uma nova forma de trazê-lo ao debate para que, assim, possa ser chamado de ciência.

Outro pressuposto é de que todo conhecimento científico se fundamenta em possibilidades de buscar respostas a respeito de um determinado problema, a fim de contribuir no desenvolvimento crítico de uma proposta científica a partir de uma problemática. Esse pressuposto se estende com a possibilidade de considerar que a necessidade de estudar alguns fenômenos humanos e sociais – como é o caso da motivação dos escolares para o estudo – só tem razão de ser se tal objeto for estudado no âmbito de uma sociedade, que está condicionada à consciência das relações de poder, interesses e situações econômicas.

O conhecimento dos fenômenos, estabelecidos por uma sociedade, traz à tona a necessidade de se fundamentar em teorias das ciências humanas e sociais, por elas possibilitarem vários debates. De acordo com Demo (2000), um dos principais propósitos de uma pesquisa é a busca da emancipação dos seus processos clássicos, em relação ao que estabelece somente uma visão naturalista das atividades sociais.

Os pressupostos da pesquisa das Ciências Humanas e Sociais constituem-se em desafio a ser considerado no presente estudo, visto que sua perspectiva está voltada para uma sociedade do trabalho, o qual necessita da materialidade do conhecimento, condicionadas na imparcialidade, no olhar da experiência e de suas previsões, não obstante da rigorosidade da produção do conhecimento.

Contudo, tais pressupostos ajudaram na opção por uma orientação metodológica sem, no entanto, adentrarmos por definições

pertinentes a uma linha cartesiana de pesquisa de racionalidade descrita por Descartes e de outros teóricos de tal perspectiva teórica. Dito de outro modo, procurei evitar o caminho teórico metodológico daqueles que defendem a razão como a única forma de obtenção de conhecimento verdadeiro. Todo esse debate se fez necessário para que a definição do método adotado seja entendida como fundante nesta pesquisa.

Ao definir o objeto de pesquisa e sua finalidade de estudo, tornou-se necessária a indicação de qual abordagem metodológica seria a mais adequada. De início, a pressuposição foi de que várias delas eram passíveis de adoção, mas, dada a finalidade do estudo e de seu objeto, a opção foi por estabelecer uma aproximação alinhada de base triangular: uma especificidade metodológica no âmbito qualitativo, investigativo e estudo de caso.

Tendo decidido quais os aspectos devem ser estudados na situação em questão, qual aparato teórico a ser utilizado, vou tratar dos dados de forma a torná-los compatíveis com a análise estatística. Observando a seleção de eventos individuais do método do RAMDI E, e da amostragem que difere os estudos experimentais feitos inicialmente, ao qual deverá compor a base estatística.

Em relação ao método escolhido, este se justifica a partir de Freitas e Jabbour (2011) que, em suas revisões de literatura, encontram as seguintes definições:

O propósito de um estudo de caso é reunir informações detalhadas e sistemáticas sobre um fenômeno (PATTON, 2002). É um procedimento metodológico que enfatiza entendimentos contextuais, sem esquecer-se da representatividade (LEWELLYN; NORTHCOTT, 2007), centrando-se na compreensão da dinâmica do contexto real (EISENHARDT, 1989) e envolvendo-se num estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento (GIL, 2007, p. 10).

O entendimento é que o estudo de caso se constitui numa escolha para um aprofundamento do objeto, ou seja, as condições motivacionais de um determinado grupo, em um mesmo espaço escolar. Uma das características mais evidentes sobre o referido modo de pesquisa,

segundo Gil (2010), é o foco de atenção do pesquisador, sobre um objeto em particular com olhar para a sua complexidade.

O autor considera que uma das vantagens do estudo de caso é a possibilidade de entender detalhadamente o fenômeno estudado, por aproximar o pesquisador da concretude das práticas sociais, em que é possível tornar mais evidente a globalidade do objeto.

Sendo assim, há necessidade de se ater aos movimentos que constituem o objeto e suas várias derivações diante da realidade. Para Pontes (1995), a realidade é constituída pelos momentos da ação da pesquisa as quais levam a uma ação superior do conhecimento e suas relações sociais.

É nesse contexto que se apresenta o desejo da efetivação desta pesquisa movido pelo interesse de tratar com profundidade e amplitude o fenômeno/caso: estudantes do sexto ano e sua motivação para o estudo. Para tanto, não se perdeu de vista a integração entre os níveis de análise coerentemente com o problema e os objetivos definidos. Também foi levada em consideração a observação do contexto das relações do tema com as necessidades sociais expostas neste trabalho.

Portanto, esta fundamentação metodológica permitiu uma perspectiva clara das necessidades e dos passos para a realização da pesquisa. De forma resumida, foram levadas em consideração as seguintes orientações: definição pela abordagem qualitativa; contextualização do objeto para estabelecer as necessidades exploratórias e as situações não verificadas; alinhamento do escopo da pesquisa para desenvolver uma linha orientadora, o estudo de caso; estabelecer os critérios necessários para os registros dos dados empíricos definidos como sendo o protocolo, gravações e transcrições; planejamento do melhor instrumento de coleta das evidências e informações, o teste RAMDI (SERRA, 2017); definições de estratégias coerentes ao objeto de estudo e aos objetivos a serem descritos, com posicionamento teórico que sustentasse as informações e as evidências. As três últimas orientações serão mais bem caracterizadas nas próximas subseções.

### **1.2.1 Participantes da Pesquisa**

A pesquisa contou com a participação de 49 estudantes matriculados no sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola filantrópica, em uma cidade do extremo sul catarinense. A idade dos estudantes oscila no intervalo entre 12 e 14 anos. A escolha pela escola é

justificada pela oportunidade incontestável em realizar a pesquisa, uma vez que o pesquisador compõe o seu quadro funcional e, conseqüentemente, pelas condições sociais e objetivas existentes na instituição.

Outro ponto preponderante surgiu da observação, ao longo de três anos. Os estudantes chegavam ao sexto ano do ensino fundamental nesta escola em questão, a qual inicia seu ciclo a partir do 6º ano do ensino fundamental, oriundos de outro espaço escolar com suas culturas ali estabelecidas.

No decorrer desse percurso ocorreu a percepção de que havia muitas lacunas. Uma delas, considerada a mais relevante, é a motivação para a atividade de estudo, uma vez que, à primeira vista, se manifestava nas defasagens, como por exemplo o baixo rendimento escolar e a dispersão em sala. Tais evidências resultam no apontamento por parte dos professores: “*Os alunos estão desmotivados*”.

Diante dessas constatações, início a pesquisa voltada para a falta de motivação dos estudantes. Assim farei um breve relato de como se deu o processo de aplicação do referido questionário.

À etapa inicial seguiu-se um período de reuniões com pequenos grupos, visando estabelecer uma proximidade com o público da pesquisa e suas famílias. Tal convite deu-se para estabelecer um clima de confiança entre o pesquisador e pesquisados, para que tivessem a liberdade e espontaneidade necessárias para entender o que estava sendo pedido. Iniciou-se com a explicação de como se dava o processo de respostas e preenchimento do instrumento, e após esse primeiro momento abriu-se para sanar dúvidas. Uma das principais dúvidas foi em relação à escala de 0 a 9 e como classificar esta satisfação.

Após dirimida esta dúvida, exercitamos como se dá o preenchimento, suas principais características, como nível de satisfação das necessidades, do que tratava cada questão e com responder em relação ao personagem imaginário. Esse momento foi enriquecendo a discussão sobre o assunto e contribuindo para uma maior assertividade do processo.

A partir dessas contribuições e esclarecimentos, foi organizado o encaminhamento dos instrumentos da pesquisa, os quais foram feitos nas suas residências, devido ao processo de isolamento.

No desenvolvimento dessa atividade (preenchimento do RAMDI E), os estudantes tinham um prazo determinado, o qual foi maior que o descrito por SERRA (2017), em que o RAMDI é aplicado em um tempo máximo de duas horas, e nesse caso isso ocorreu durante três semanas devido à dinâmica de cumprimento dos protocolos de segurança sanitária. Durante esse tempo, quando os estudantes tinham dúvidas

entravam em contato via redes sociais para conversar, tirando suas dúvidas ou informando a conclusão.

Nesse caso, as intervenções foram realizadas apenas quando houve necessidade em situações que sinalizavam alguma confusão no processo de resposta ou preenchimento, ou quando se mostrava necessário recompor o contexto do RAMDI E, por questão de se distanciarem da proposta. Tal realização foi possível devido à participação das famílias com relação à entrega dos questionários e a responsabilidade de cumprimento dos prazos.

Considerando o momento, percebeu-se uma grande interação dos estudantes com a pesquisa, sendo uma das principais características a relação virtual sem um momento marcado. Essa relação deixou o processo muito mais tranquilo e com grande adesão por parte dos estudantes.

Assim, o propício para dimensionar e fundamentar esta caminhada, voltou-se em identificar e caracterizar os elementos constituintes da motivação desse ciclo escolar e quais os seus devidos níveis, apresentados a partir das respostas no questionário, visando à possibilidade de intervenções pedagógicas no decorrer do percurso escolar desse estudante.

### **1.2.2 Instrumento de Coleta e Análise de Dados**

Ao falar de instrumento de coleta e análise de dados, na presente pesquisa, necessariamente a referência são as obras de Serra e, de modo particular, o RAMDI, um questionário criado por ele para indicar a motivação para uma determinada atividade humana. Na elaboração dos questionários, Serra segue orientações da Psicologia Dialética, que tem como referência o desenvolvimento humano, no âmbito da atividade e, por extensão, das relações sociais.

Um dos pressupostos de Serra (2001) é de que a metodologia de toda ciência psicológica consiste em uma unidade dialética da investigação empírica em movimento com suas interconexões, pautados em geral na fundamentação teórica da pesquisa.

Portanto, as pesquisas de Serra pautam-se na investigação psicológica, que se caracteriza por observação e experimento. Serra (2001) alerta que, ao contrário de um diagnóstico psicológico, as pesquisas devem buscar resultados de aplicação concreta. Para tanto, é necessária uma análise mais ampla das necessidades sociais e psíquicas, que determinam a pessoalidade do sujeito. Por consequência, urge que

se submeta às constatações de modo articulado com uma fundamentação teórica. Porém, sem se constituir na única ou exclusiva necessidade e desejo do pesquisador, uma vez que a ele requer o conhecimento do objeto de estudo e com base em suas posições teóricas.

Para o autor, o estudo em Psicologia leva em consideração: o ideal, o subjetivo, o secundário e o histórico social. O ideal constitui os parâmetros estabelecidos por outros estudos. O subjetivo é a necessidade de análise do seu objeto em geral, o qual fundamenta sua existência como ciência. O secundário se refere às proposições estabelecidas a partir do subjetivo. O histórico social corresponde às características sociais e culturais do sujeito.

Nesse sentido, Serra (2001) aponta a necessidade de entender as investigações de cunho psicológico na unidade dialética constituída pelo mundo material e a sociedade, em que o sujeito é o transformador da atividade social. Isso significa que uma das condições requeridas ao pesquisador é a compreensão dos fenômenos de uma sociedade, como sendo caracterizados pelas relações de poder e interesses particulares. Portanto, condicionam as pessoas a determinadas situações sociais, que podem ser evidenciadas em suas relações.

Para Serra (2001), a metodologia ou técnica de RAMDI GC (Registro da Atividade Método Direto e Indireto – Geral de Conhecimento) contribui para uma análise da motivação humana no âmbito de suas relações, o que remete ao processo de evidenciação das condicionalidades da consciência. Além disso, possibilita uma análise da hierarquia das necessidades tendo como base a teoria social. Isso ocorre a partir de uma análise da estrutura motivacional e de seus determinantes, das leis do seu desenvolvimento e como se expressam os processos psíquicos. Em geral, os critérios teóricos decidem os procedimentos empíricos e os desenhos experimentais que devem orientar a investigação.

O RAMDI (SERRA, 2017) objetiva a verificação dos níveis normais de motivação e suas variações, sendo eles altos ou baixos. Por consequência, oferecer conhecimentos básicos para o desenvolvimento da motivação pertinentes aos deveres sociais. Neste caso específico, ele usa o RAMDI GC, que permite estabelecer as condições essenciais para entender quais os níveis de motivação que as pessoas possuem no momento da resposta do questionário.

Em seus estudos, Serra (2017) reconhece a importância de um enfoque integrador com base na orientação teórica da psicologia dialética, Histórico-Cultural. Sua sugestão é o RAMDI aberto, que trabalha com um personagem imaginário, para observar os níveis de

desenvolvimento motivacional individuais. E, em outro momento, considera o RAMDI fechado, que tem como objetivo fundamental integrar os métodos direto e indireto como forma de registro da atividade, o qual considera cada necessidade.

No desenvolver de seu estudo, ele reconhece a necessidade de especificar o seu teste, que se divide em duas novas categorias, RAMDI GC, e outra voltada para o trabalho e estudo. Nesta segunda categorização seu principal foco está no argumento do trabalho, que estabelece as relações motivacionais em sua construção social, respeitando os aspectos gerais do seu princípio teórico.

Como meu interesse está ligado ao processo de estudo escolar, o foco principal é o RAMDI E, o qual estabelece questões e códigos para a análise de conteúdos que investigam a motivação para o estudo. Serra (1995) coloca como um dos principais objetos de análise as condições sociais individuais que trazem a possibilidade de se expressar de formas diferentes, por distintas vias.

O autor parte do princípio de que a necessidade pode ser um estado ativo-passivo. Enquanto passivo, ele se manifesta na dependência do indivíduo em relação ao objeto de suas necessidades. Por sua vez, o ativo implica necessariamente a aspiração de sua satisfação e tem raízes na vontade, que pode ser dirigida à obtenção de meta ou objetivo.

Para contemplar esses pressupostos, o autor adota o método – originalmente elaborado e empregado por Rubinstein – de auto-observação, que combina: “[...] o registro da atividade cotidiana do sujeito (que reflete a manifestação ativa da personalidade) com o estudo de seus desejos e imaginações (que melhor expressam sua manifestação passiva)” (SERRA, 1995, p. 209). A este procedimento de auto-observação é acrescido um questionário que contempla dados pessoais que propiciam a obtenção de indicadores das reais condições de vida dos sujeitos.

Esses procedimentos são movidos pela premissa de que o conhecimento de si mesmo é caracterizado por muitas dificuldades, se a referência é a vivência pessoal, de certa forma, profunda. Isso porque os juízos a respeito de outra pessoa dizem muito mais do que se a referência for a si mesmo.

Por esse motivo, para investigar a diferença entre expressão consciente e aplicação de necessidades (que o sujeito nos oferece abertamente ao falar sobre si mesmo) com aquelas necessidades que

existem em um nível mais íntimo de consciência ou inconscientes, usamos um método direto (digamos 10 desejos seus) e um método indireto baseado na elaboração da imaginação (invente um personagem e diga 10 desejos). (SERRA, 1995, p. 210, tradução nossa).

Serra (1995) faz questão de diferenciar os dois métodos. O direto é aquele em que o sujeito fala a respeito de si mesmo, expresso em 10 desejos. Por sua vez, o método indireto centra na fala do sujeito a respeito de 10 desejos de um personagem imaginário. A interpretação do sentido psicológico dos dois tipos de resposta (obtidas pelo método direto e indireto) tem como ponto de partida o estudo do comportamento real do sujeito, ante a determinadas situações objetivas. Estas se constituem em dados essenciais para interpretação, tanto das técnicas como da verificação das hipóteses ou teorias.

A técnica do RAMDI sempre obedece a seguinte ordem para a resposta dos questionários: primeiro, o método direto e indireto; segundo, o registro da atividade; o terceiro é o questionário geral de dados. Sua aplicação deve ser preferencialmente coletiva e simultânea com o preenchimento do formulário impresso, entregue para estes estudantes, que devem escrever uma história de um personagem imaginário e responder preenchendo o formulário escrito. Trata-se de uma metodologia que foi aplicada exitosamente entre crianças do primeiro ano do ciclo educacional (seis e sete anos de idade). Também ocorre com efetividade entre adolescentes, tanto o método direto quanto o indireto, pois possibilitam uma verificação dos níveis de motivação para a atividade de estudo.

Segundo Serra (1995), a análise do RAMDI se efetiva por meio das codificações feitas e revisadas pelo próprio aplicador para que seja possível um comparativo entre as respostas. As discrepâncias entre os dois métodos devem ser resolvidas por um acordo entre eles e a intervenção de terceiros (analisador). Por este motivo, a RAMDI GC estabelece os métodos diretos e indiretos em virtude de serem questionários abertos, em que as respostas precisam ser codificadas.

No processamento dos dados de ambos questionários usa-se um código para análise de conteúdo, em que cada resposta recebe os símbolos apropriados, que não podem ter mais que dois. Nesse caso, é estabelecido o mesmo grupo de códigos para ambos, isto é, o indireto e o direto.

Esse processo ocorre de forma estatística. Para Serra (1995), isso pode ser dividido em dois momentos: o primeiro por meio das comparações das respostas entre método direto e indireto e o segundo pela comparação das discrepâncias entre as respostas.

Partindo desse pressuposto, percebe-se que Serra (2001) evidencia os fatos, as significativas correlações matemáticas estatísticas entre dados empíricos dos sujeitos de todas as idades, estabelecidas por meio do questionário, que leva em consideração os seguintes critérios fundamentais:

- A maior atividade orientada para a satisfação das necessidades sociais se correlaciona positivamente e de forma estatisticamente significativa com a atividade orientada para a satisfação das necessidades individuais ou é diretamente proporcional a ela e vice-versa.
- A atividade orientada para a satisfação das necessidades sociais e individuais se correlaciona positivamente com uma alta autorrealização na atividade.
- A atividade intensa, voltada para a satisfação das necessidades sociais e individuais, e a autorrealização se correlacionam negativamente e de forma estatisticamente significativa, com o aumento de contradições e insatisfações. (SERRA, 2017, p. 41, tradução minha)

As correlações empíricas, dos dados oferecidos pelo RAMDI, correspondem às conclusões derivadas das investigações teóricas que fundamentam a existência de níveis do desenvolvimento da motivação. Serra (2017) estabelece que os referidos critérios são de suma importância para definir os níveis de motivação, pois fundamentam e cancelam a sua teoria sobre a motivação.

Vale ressaltar que deve haver um equilíbrio entre a motivação e a atividade motivadora de uma pessoa. Serra (1995) destaca que o desenvolvimento ontogênico da motivação não deve ser somente centrado na necessidade, mas também fundamentado na atividade de estudo.

Portanto, o questionário RAMDI se estabelece no enfoque dialético e histórico cultural da motivação. Trata-se de um reflexo criativo, com a concepção de que a motivação se assenta no meio social, o qual é determinante para a constituição do sujeito individual e social

(SERRA, 2017). Desse modo, o questionário RAMDI aproxima meu objeto de estudo das realidades peculiares ao objeto da presente pesquisa centrado nos escolares do sexto ano de uma região periférica da cidade. Trata-se de um instrumento metodológico que consolida uma proposição teórica.

A adoção dessa metodologia ocorreu com um olhar para as necessidades das motivações sociais e, por meio delas, as individuais, sem tomar por base as atividades secundárias como o motivo destas relações. Portanto, a análise seguiu a orientação destacada por Serra (2017) em sua teoria.

Para tanto, a adoção do RAMDI com os sujeitos da pesquisa foi antecedida pela aplicação com outros sujeitos – duas pessoas adultas e dois estudantes do ensino fundamental – a fim de que eu adquirisse experiência com esse processo, até então desconhecido. Ou seja, busquei a identificação de possíveis equívocos e inconsistências, de minha parte, no momento de aplicação do questionário e no tratamento dos dados, mais especificamente no uso da tabela de quantificação dos resultados e suas devidas análises.

## 2. BASES TEÓRICAS

O presente capítulo tem o propósito de elencar a base histórica e os conceitos da Teoria Histórico-Cultural, uma vez que é ela que fundamenta todo o desenvolvimento da presente pesquisa. Para tanto, procuro entrelaçar seus pressupostos incidentes na teoria da atividade.

Parto do pressuposto que todo processo de pesquisa necessita de um modo geral de organização. Para tanto, adoto como critério os estudos no contexto de seus fundadores. Abordo os teóricos em seus contextos históricos e estabeleço uma ordem de suas linhas de pesquisa.

Dito de outro modo, adoto a premissa de que os precursores de uma teoria organizam seus estudos em sua generalidade, a qual proporciona os fundamentos para o propósito do objeto da presente dissertação. Nesse contexto, trago alguns teóricos que discorrem sobre a teoria da atividade e a teoria da motivação. Afinal, a temática desta pesquisa é justamente a motivação dos estudantes, particularmente do sexto ano do ensino fundamental.

Com esse propósito, elucido a concepção de motivação do escolar para a atividade de estudo, alinhada com a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Esta indicará a relação dos escolares no que diz respeito à motivação para que estejam em atividade de estudo. Cabe salientar que a fundamentação e as opções teóricas aproximam o debate do propósito deste objeto de estudo.

No entanto, não tenho a intenção de fechar e consolidar o presente estudo como uma verdade absoluta, visto que se trata de um processo que envolve pessoas, adolescentes. Por consequência, ocorre grandes variações de análise, de um grupo para outro, os quais são passíveis de alterações conforme as determinações sociais e históricas de cada elemento.

Vale apontar algumas circunstâncias, dadas as condições necessárias ao percurso do mestrado, que vislumbraram uma ação sobre as referentes necessidades deste projeto de pesquisa: ao objeto estudado, a ferramenta adotada, visa estabelecer um processo mais abrangente para obtenção de resultados mais próximo de uma realidade.

Para Moresi (2003, p. 7), na atualidade o

[...] sucesso como pesquisador está vinculado, cada vez mais, a sua capacidade de captar recursos, enredar pessoas para trabalhar em sua equipe e fazer alianças que proporcionem a

tecnologia e os equipamentos necessários para o desenvolvimento de sua pesquisa.

Com base nessa perspectiva, considero que tanto os meios formais quanto informais da pesquisa se alinham ao contexto teórico e ao seu objetivo. Nesse âmbito, o presente capítulo é dividido em duas seções: o contexto histórico da teoria da atividade e Histórico-Cultural e o contexto da motivação com base no questionário RAMDI. Tal organização auxiliou no alinhamento e exposição de determinados conceitos.

Enfim, este capítulo voltou-se ao entendimento da unidade dialética de teoria da atividade e *motivação para o estudo* (o objeto de pesquisa), a fim de compreender os elementos constituintes do sistema de conceitos teóricos, isto é, de modo entrelaçado uns aos outros. Por isso, elucidarei alguns pressupostos da Teoria Histórico-Cultural referentes: à atividade de estudo e ao seu contexto; à atividade como um dos objetos da Psicologia Histórico-Cultural; à motivação e ao motivo como meios para atividade de estudo e aos componentes do questionário RAMDI e sua vinculação com a proposta do objeto deste estudo. Cada um deles foi considerado em uma seção específica.

## 2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA TEORIA DA ATIVIDADE

A presente seção tem a finalidade de na apresentar as bases da Teoria da Atividade de Estudo, pois responde às necessidades iniciais do tema de pesquisa. A categoria atividade é tratada a partir da Teoria Histórico-Cultural, que contou com o esforço de um grupo de teóricos e pesquisadores que a abordam no âmbito da filosofia e do método materialista histórico e dialético.

Com tal intenção, apresento uma contribuição teórica com um foco nas obras de Vygotsky, Davydov, Leontiev e Rubinstein, os quais mantêm uma relação entre a Teoria Histórico-Cultural e a Concepção da Atividade de Estudo. Procuo trazer a gênese e desenvolvimento das pesquisas desses autores no contexto da antiga União Soviética e que ganham o mundo com outros pesquisadores. Nesse âmbito, destaco a motivação para atividade de estudo, por meio do RAMDI, canal norteador desta pesquisa.

A atividade de estudo, por exemplo, vem sendo elaborada há mais de 50 anos, por três gerações de psicólogos originários da antiga União Soviética. Seu precursor, L. S. Vygotsky, propõe uma concepção

Histórico-Cultural com o pressuposto da inter-relação entre o desenvolvimento do psiquismo humano e a prática social. Ele contribuiu significativamente no processo de constituição da Psicologia Histórico-Cultural, sendo influenciado pela pedagogia progressista, norteado pelos princípios da filosofia marxista-leninista, com vistas à superação das concepções mecanicistas e associacionistas.

### **2.1.1 Concepções históricas e teóricas da Teoria da Atividade**

A composição teórica desta subseção tem correspondência com a fundamentação propositiva desta dissertação que, recentemente, atraiu meu interesse pelos estudos dos psicólogos soviéticos. Para tanto, o esforço foi no sentido de apresentar o problema da atividade humana e seus princípios no âmbito da psicologia soviética. Além disso, a preocupação foi em como expressar uma interpretação do trabalho de L. S. Vygotsky (1896-1934), como criador de uma teoria psicológica com base no conceito de atividade.

A teoria de L. S. Vygotsky com a abordagem da atividade na psicologia foi o centro de análise dos seus trabalhos entre as décadas de 1930 e 1970. Essa circunstância é especialmente vivida pelos partidários de sua escola científica, que estão desenvolvendo a chamada Teoria da Atividade na Psicologia. Os estudos referentes às produções teóricas de Vygotsky se estendem por quase um século e refletem certos estágios de sua formação.

O desenvolvimento e direção da Teoria da Atividade na psicologia soviética está especialmente e intimamente ligado a Vygotsky e a chamada "Escola Vygotsky-Leontiev-Luria". Originou-se no ano de 1929, no círculo de ideias da "teoria Histórico-Cultural", em que o grupo:

[...] dedicou-se ao estudo da atividade "significativa" precoce, expressão com a qual pretendemos designar a maneira pela qual a criança chega a engajar-se em atividades que dão significado aos estímulos que lhe são solicitados a dominar, criando, com isso, suas próprias atividades mediadoras, instrumentais. (LÚRIA, 2006, p. 66).

O estudo da atividade “significativa” e seu aparato conceitual foi determinado nos anos 1940, principalmente com Leontiev. Em seguida, apresenta-se Galperin, que traz um teor pedagógico para a atividade na relação entre atividade externa e interna.

O aparato conceitual dessa teoria adquiriu a abrangência que permite falar sobre parte de seu núcleo, o qual coloca como premissa a Teoria da Atividade humana. De acordo com Oliveira (1997), o destaque é para Luria (1902-1977) e Leontiev (1904-1977). Luria desenvolveu pesquisas neuropsicológicas a fim de identificar os processos mentais resultantes da atividade, ou seja, da relação dos seres humanos com os objetivos sociais com os quais interagem.

Portanto, partiu da consideração de Vygotsky de que as interações e mediações são os principais mecanismos a serem compreendidos no estudo do ser humano. Trata-se de um processo em que as atividades externas e as funções interpessoais transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas.

No decorrer desse tempo foram criados esquemas explicativos e estruturais da Teoria da Atividade que se espalharam para novos ramos da psicologia dos processos sensoriais e cognitivos. Nos anos 1970, a Teoria da Atividade continuou a ser inserida em outros campos, por exemplo, da psicologia da personalidade. O mais importante é que, a partir do final dos referidos anos, ocorre o período de reflexão metodológica aguda da teoria, principalmente em relação aos seus princípios fundamentais, o que representa um marco em seu desenvolvimento.

Em cada um desses estágios a Teoria da Atividade estava invariavelmente correlacionada com a teoria de Vygotsky, no entanto com objetivos substancialmente semelhantes, mas com estudo de especificidades fundamentais.

Isso significa que os seguidores de Vygotsky confiavam nas suas formulações iniciais, ao mesmo tempo que se fixavam nas especificidades de sua abordagem, sua irredutibilidade, em particular, a teoria Histórico-Cultural. A partir da década de 1950, a Teoria da Atividade já aparece de forma mais ou menos desenvolvida e é separada do trabalho de Vygotsky. Por decorrência, surgiu a tarefa de uma análise histórica de seu trabalho (OLIVEIRA, 1992).

Claro, não ao mesmo tempo, essa análise tornou possível reconstruir muitas das principais ideias de Vygotsky (2000) e destacar o fato geral de seu conceito, relacionado a ele com a Teoria da Atividade. Ressalta-se a conexão de Vygotsky com a abordagem da atividade em filosofia e psicologia. Porém, não nos cabe levantar considerações dos

trabalhos voltados para estas áreas do conhecimento. Passamos a um debate mais geral – aos princípios da pesquisa histórica e teórica.

O trabalho de L. S. Vygotsky, como qualquer fenômeno cultural, fora do contexto histórico é uma espécie de "estudo em si" que não pode ser investigado. Mas o fenômeno, se considerado o contexto histórico, pode ser abordado de duas maneiras.

Uma delas é tomar o estado atual da ciência como um ponto de referência e tentar identificar momentos de generalidade e diferenças entre as visões de Vygotsky, Leontiev, Luria, Davydov e Rubinstein, sem preferência de seguir um único autor. O outro modo é seguir um caminho completamente diferente do ponto de partida e procurar a lógica interna do desenvolvimento de seu conceito.

Parece que a posição inicial é mais adequada às tarefas de considerar a teoria psicológica da atividade, desde que explique as premissas filosóficas e metodológicas ocultas, estabelecidas por Vygotsky. Tal explicação pressupõe, antes de tudo, um apelo à sua metodologia. Sabe-se que L. S. Vygotsky era um excelente proponente de metodologia não só para a psicologia, como por exemplo o adotado em seus estudos experimentais, o método genético de dupla estimulação (VIGOTSKY, 2000).

A conexão interna da metodologia e da psicologia é o "nó nervoso" de todo o trabalho de Vygotsky. Aqui, chega-se a um problema que merece atenção. Alguns pesquisadores notaram uma inconsistência em seus trabalhos, um processo de interesse de Vygotsky pelas emoções e uma posição racionalista na psicologia, que ele assumiu nos últimos anos de sua vida (GALPERIN, 2007).

Por sua vez, Elkonin (1998) diz que há uma contradição entre o método histórico de Vygotsky e a oposição das funções mentais "culturais" e "naturais", conforme estudo de A. N. Leontiev. Este autor penetrou profundamente na natureza dessa contradição, que se revela entre as instalações iniciais de Vygotsky e sua implementação específica no trabalho de formação de conceitos.

Esse entendimento expressa um certo limite de penetração na lógica interna do conceito de Vygotsky do ponto de vista da teoria psicológica da atividade. Se formos além dessas posições, nessa "inconsistência" de Vygotsky, pode-se ver a interação de duas camadas de "criatividade" – a metodologia e a psicologia. No entanto, nesse momento não é possível nos debruçar sobre todas as obras metodológicas de Vygotsky. Por isso, focaremos em alguns de seus conceitos.

Segundo Vygotsky (2010), o pensamento é o resultado do discurso social que se compreende em seu discurso privado, sendo internalizado em suas ações sociais. Com a apropriação dos signos culturais, em destaque a linguagem, os seres humanos adquirem a capacidade de pensar em ordem superior.

Um dos elementos principais de sua teoria é o papel das relações entre desenvolvimento e aprendizagem. Conforme Coelho e Pisoni (2012, p. 148),

Vygotsky dá um lugar de destaque para as relações de desenvolvimento e aprendizagem dentro de suas obras. Para ele, a criança inicia seu aprendizado muito antes de chegar à escola, mas o aprendizado escolar vai introduzir elementos novos no seu desenvolvimento. A aprendizagem é um processo contínuo e a educação é caracterizada por saltos qualitativos de um nível de aprendizagem a outro, daí a importância das relações sociais

Tal relação, para Vygotsky (2010), se manifesta pela atividade, pautada na prática social, ou seja, no âmbito coletivo. Isso porque a pessoa faz uso da linguagem peculiar do ambiente, sua cultura, que contribui para o seu desenvolvimento, por decorrência da principal finalidade: o conhecimento Histórico-Cultural.

Diante desse entendimento, Vigotsky (2000) traz um conceito central de sua teoria, Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)<sup>2</sup>, colocado no âmbito da interação social – da criança, do estudante – com outras pessoas que tenham mais conhecimento ou experiência para avançar no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Uma pessoa mais capaz, como professor ou colega, presta assistência ao estudante, que se torna sujeito em condições de completar uma tarefa, que até então não conseguia desenvolvê-la. Isso significa que a constituição de Zona de Desenvolvimento Proximal só ocorre diante de situações de ensino ativo, isto é, que coloquem o pensamento do estudante em movimento, em processo de devir.

Outra inferência da teoria de Vygotsky postula que o aprendido é decorrente do que foi ensinado. Isso significa que aos professores compete a organização e adoção de práticas orientadas em sala de aula (DUARTE, 2000). Como diz Davidov (1988), com base nos

---

<sup>2</sup> Tradução de The zone of proximal development in Vygotsky.

pressupostos teóricos vigotskianos, o professor assume o importante papel de organizar um modo geral de ensino para que os escolares se desenvolvam em atividade de estudo.

Enfim, organizar o ensino de modo que os alunos participem ativamente do desenvolvimento das tarefas que lhes são atribuídas, em que a linguagem assume uma deferência especial, pois é uma das formas de mediação para a aprendizagem. A linguagem se constitui em um componente que propicia, aos estudantes, a atribuição de sentido à tarefa a ser executada, que leva à elaboração a partir da sua própria dimensão cognitiva.

Nesse processo de apropriações, a condição é de que os estudantes precisam experimentar várias estratégias pertinentes ao desenvolvimento das tarefas a eles atribuídas. Dentre elas a atividade de estudo, o que requer uma integração com as teorias de Vygotsky, como síntese de elaborações historicamente produzidas pela humanidade.

Portanto, a teoria de Vygotsky enfatiza a natureza social e cultural do desenvolvimento, que ocorre nas interações sociais, em vez de estruturas inatas. O contexto social refere-se às interações com as pessoas que, por sua vez, são carregadas de significados e, no contexto da atividade, são essenciais na elaboração de sentidos pessoais. As interações são cruciais para o desenvolvimento, desde o início da vida.

A aquisição da linguagem e o papel da interação social surgiram como um importante fundamento da teoria. Para Vigotsky (2000), a linguagem que desenvolvemos, desde o início da vida, tem um caráter eminentemente social.

Ela aparece pela primeira vez na comunicação entre pessoas e a atividade a ser executada. Isso significa que a sua existência é primeiramente em sua forma externa como função comunicativa e, posteriormente, a internalizamos (discurso interno).

Por isso, o diálogo se torna uma das principais formas para o desenvolvimento do pensamento. Em outras palavras, a função externa que aparece durante a infância, nas interações sociais, transforma-se em pessoal, interno e se constitui em capacidade cognitiva de pensar.

É no contexto das teorizações e pesquisas de Vigotsky que se inseriram os estudos de Leontiev, também um dos precursores da base teórica Histórico-Cultural. Seu olhar para os pressupostos de Vygotsky extrapolou o estudo da psicologia por entendê-los, entendê-los, além disso, como um processo metodológico. Isso lhe permitiu novas possibilidades, que contribuíram para estabelecer um debate teórico sobre a atividade, que passa a ser considerada como o objeto de estudo da ciência psicológica.

O conceito de atividade, de acordo com Leontiev (1978), é interpretado com base na tese do materialismo histórico e dialético de que o trabalho – mediador da relação de mútua transformação entre homem e natureza – é a base genética de todo o processo de desenvolvimento humano. Dele – gênero fundamental de atividade –, no processo histórico, emergiram os tipos de atividades: artística, no campo da moral, da lei, da religião e, no século XIX, do esporte (DAVYDOV, 1999).

De um modo geral, Leontiev (1978) preocupou-se em caracterizar teoricamente os componentes conceituais que estruturam toda a atividade humana. Isso se revela já em seus primeiros trabalhos, ao enfatizar que a estrutura da atividade é uma consequência do surgimento da atividade coletiva de trabalho. Um de seus pressupostos é que a atividade traz como um dos seus componentes a ação. Para explicá-la, articula com outros componentes: necessidade, motivo, objetos, condições necessárias ligadas a uma finalidade e operação.

Em Leontiev (1983), a característica importante do conceito de atividade é que sua estrutura está intimamente inter-relacionada com a da consciência e da personalidade, sendo mutuamente transitórias.

É na dinamicidade e possibilidade de transformação dos elementos estruturais da atividade humana, no âmbito de uma determinada relação social, que o conceito de personalidade é introduzido. Portanto, como intrínseco à atividade, resultante da hierarquização das atividades em dadas relações de natureza social com o mundo. Nesse contexto, o indivíduo adquire uma qualidade especial e torna-se uma pessoa.

No livro "Atividade, Consciência e Personalidade" (LEONTIEV, 1978), algumas ideias foram revisadas. Antes de tudo, a ênfase é para a natureza indivisível e molar da atividade, pois trata-se de um sistema com estrutura, transições e transformações internas próprias. Desse modo, apresenta um desenvolvimento peculiar, em que se inclui o sistema de relações da e na sociedade.

Isso significa dizer que uma pessoa não se enquadra apenas nas condições externas, sociais, nas quais ajusta sua atividade, pois elas carregam os motivos e objetivos de sua atividade. Dessa maneira, em primeiro lugar, a sociedade cria a atividade dos indivíduos, que é governada pelo próprio objeto (o mundo objetivo). Em segundo lugar, por sua imagem, como produto subjetivo da atividade que traz o conteúdo objetivo.

Após a publicação da obra supracitada, Leontiev, segundo Asbahr (2005), escreveu dois novos trabalhos sobre atividade. O primeiro é um

relatório do Congresso Psicológico, de 27 de junho de 1977, publicado postumamente. Nele, os acentos são colocados de maneira mais clara e, a propósito, as direções para um maior desenvolvimento são igualmente delineadas.

Estamos falando sobre os seguintes problemas: da atividade e atitude, da atividade suprassituacional, do estabelecimento de metas, das habilidades. A ideia principal é da atividade como unidade do ser humano, mesmo aquela realizada pelo pensamento, é um processo que inclui necessariamente elos extracerebrais, onde Vigotsky também parte desta afirmação.

O segundo trabalho, conforme Asbahr (2005), é um dos mais recentes (início de 1978), que não estava concluído. Trata-se de um artigo "Sobre a análise da psicologia da atividade" (manuscrito). Aqui Leontiev retorna ao problema da atividade e da comunicação, em que revisa sua posição com as tentativas de "dividir" a vida humana em processos paralelos de atividade e processos de linguagem. A afirmativa é de que as relações dos indivíduos com o mundo objetivo não existem fora da comunicação, gerada pelos seus próprios desenvolvimentos.

Para Leontiev (1978), a atividade humana não existe senão na forma de uma ou cadeia de *ações* que, para serem desencadeadas, requerem que a atividade seja movida por uma *necessidade* geradora de *motivo*. A necessidade, conforme Leontiev (1978), é a base de uma atividade e o motivo tem vínculo com o objeto que satisfaz a necessidade e, assim, se estreita com uma finalidade.

De acordo com o autor, a necessidade é fruto da reflexão, em que a atenção se dirige ao objeto. Nesse movimento emerge o motivo em harmonia com as condições produzidas historicamente, pela humanidade, o que possibilita a sua satisfação. No entanto, Leontiev (1978, p. 14, destaque no original) destaca:

Acontece que, na própria condição de necessidade do sujeito, o objeto que é capaz de satisfazer a necessidade não é claramente delineado. Até o momento de sua primeira satisfação, a necessidade "não conhece" seu objeto; ele ainda precisa ser revelado. Só como resultado dessa revelação, é que a necessidade adquire sua objetividade e o objeto percebido (representado, imaginado) vem a adquirir sua atividade provocativa e diretiva como função; isto é, torna-se um motivo.

Cada ação e cadeia delas estão subordinadas a uma *finalidade*, que se vinculam a uma tarefa. Ação é um processo em que objeto e motivo não coincidem. Porém, ambos se refletem na psique do sujeito; caso contrário, ela perde seu significado. A ação apresenta dois aspectos: sua intencionalidade, o que deve ser alcançado; sua operacionalidade, como, de que maneira ela pode ser desenvolvida.

Desse último decorre outro componente da estrutura da atividade, a operação, isto é, o modo pelo qual ocorre a efetivação da ação, que depende das condições objetivas. A operação possibilita que uma pessoa reflita subjetivamente a conexão real ou possível de suas ações com a obtenção de um resultado comum. Por consequência, a pessoa executa determinadas ações que pareceriam ineficazes se tomadas isoladamente, fora da atividade coletiva.

A fusão psicológica de ações privadas, individuais, significa a transformação em operação. Além disso, o conteúdo, que anteriormente ocupava o lugar dos objetivos conscientes dessas ações particulares, ocupa o lugar estrutural das condições para sua realização na estrutura da ação complexa.

Dessa unidade principal da atividade humana, segundo Leontiev (1978), surge a unidade básica – de natureza social da psique humana –, um significado razoável para uma pessoa a que sua atividade é direcionada. Ao mesmo tempo, aparece a possibilidade de designação, apresentação do próprio mundo objetivo, realizado com a ajuda da linguagem. Como resultado da qual a consciência emerge no sentido próprio, como um reflexo da realidade por meio de significados linguísticos.

Uma definição ligeiramente diferente de uma operação está relacionada à qualidade pela qual se forma a ação. Isso levanta a questão de dividir a atividade em unidades fracionárias em que a operação é a manifestação de uma ação apropriada e se torna uma das condições para a execução de uma ação nova. Desse modo, algum tipo de operação nasce de uma simples adaptação da ação às condições de sua execução (LEONTIEV, 1978).

Nesse processo transformativo existe a possibilidade de surgimento de uma atividade originária de uma ação que recebeu um motivo independente. Nesse caso, trata-se de um motivo consciente, o que não ocorre de imediato, pois requer algum ato especial de refletir a relação do motivo dessa nova atividade em particular com aquela da atividade em geral.

Leontiev (1978) defende a tese que o contexto de análise da atividade é a base do estudo da estrutura da consciência, isto é,

associada a uma abordagem genética. Então, a consciência não pode ser entendida senão como um produto da atividade. Funcionalmente, suas conexões são recíprocas: as atividades são "controladas pela consciência" que, ao mesmo tempo, em certo sentido, controlam-na, sendo uma via de mão dupla de igual proporção.

Por tanto, a gênese, o desenvolvimento e o funcionamento da consciência são derivados de um ou outro nível de desenvolvimento das formas e funções da atividade. Isso significa que, juntamente com uma mudança na estrutura da atividade humana, muda a estrutura interna de sua consciência. Esta, como reflexão mental, é sempre parcial.

Contudo, há algo correlacionado com as conexões objetivas, interações, que entra na consciência pública e é fixado na linguagem. Mas depende da atitude do sujeito em particular, em relação ao objeto refletido.

Daí a distinção entre significado social e sentido pessoal, frequentemente analisada por diferentes autores, que se apresenta no desenvolvimento da ação que se subordina a um sistema delas. Em termos de consciência, isso significa uma transição de um objetivo consciente para uma condição consciente de ação (LEONTIEV, 1978).

Leontiev (1978) concebe que o surgimento de níveis de consciência ocorre na divisão da especialização do trabalho e da produção, pois leva a uma mudança de motivo para a meta e a transformação da ação em atividade. Dependendo do modo de produção, novos motivos e necessidades são criados e ocorre uma diferenciação qualitativa adicional da consciência.

Por decorrência, ocorre a transição para processos mentais realmente internos, o surgimento da fase teórica, originada da atividade prática. As ações internas aparecem e, posteriormente, são formadas de acordo com a lei geral da mudança de motivos, atividade e operações internas.

Mas a atividade ideal não é fundamentalmente separada da prática externa. Ambos são processos igualmente importantes e formadores de significado, em que a integridade da vida humana é expressa em sua comunidade. Sendo assim, a ação está intrinsecamente ligada ao sentido pessoal, às operações conscientes, bem como correlacionadas com significados que cristalizam para a consciência do indivíduo a experiência social que ele assimila.

Como a atividade, a consciência não é uma simples soma de elementos, ela tem sua própria estrutura, sua própria integridade interna, sua própria lógica. Se a vida humana é um sistema de atividades sucessivas, coexistentes ou conflitantes, então a consciência é o que as

une, bem como garante sua reprodução, variação, desenvolvimento e hierarquia.

Para Leontiev (1978), a imagem consciente é entendida como uma medida ideal incorporada na atividade. Então, a consciência é definida como o movimento interno de seus geradores, cuja ênfase está no fato de que as ações não são separadas na composição da atividade.

Essas conexões, no entanto, não são de forma alguma definidas pelo indivíduo como um tipo de formação extra – ativa ou supra-ativa; o desenvolvimento, a expansão do próprio círculo de atividades leva à sua ligação a "nós" e, portanto, à formação de um novo nível de consciência para o indivíduo. Com essa prerrogativa, os problemas que não foram totalmente desenvolvidos incluem, em particular, o problema do motivo (LEONTIEV, 1978).

Importa salientar que todo esse processo, exposto por Leontiev (1978), diz respeito a uma elaboração detalhada dos mecanismos psicológicos da reflexão sensorial, sua essência e estrutura da atividade. Sua teoria e o trabalho de Vygotsky atraem considerável atenção de representantes da psicologia cultural e da abordagem sociocultural. Todas suas afirmativas devem ser levadas em consideração na avaliação do seu patrimônio teórico-metodológico.

Isso porque, para Leontiev (1978), atividade não é apenas um conjunto de processos do real de uma pessoa, mediado pela reflexão mental. Na realidade, ela carrega em si as contradições e transformações internas que dão origem à psique que, por sua vez, atua como uma condição para a realização de atividades. Em sua abrangência, a atividade é uma forma de comunicação do sujeito com o mundo.

Nesse âmbito, conforme Leontiev (1978), existem dois processos complementares: a transformação ativa do mundo pelo sujeito e a mudança do próprio sujeito. Este absorve uma parte cada vez mais ampla do mundo, como condição para a realização de atividades, em que ocorre a apropriação do mundo objetivo.

Existe, pois, uma certa plasticidade, uma vez que a atividade está à mercê do sujeito para o qual é direcionada. Nesse processo cíclico, também se desenvolvem novas capacidades, interesses, necessidades e outros elementos da subjetividade humana, ao agir no mundo exterior.

Outra característica da atividade, exposta por Leontiev (1978), é sua objetividade, sobre a qual pode ser dito que está ligada a um objeto. Entende-se não apenas algo físico, natural, mas também os elementos da cultura, nos quais é fixada uma certa maneira socialmente desenvolvida de trabalhar com ele. Não é possível estabelecer a atividade sem antes

definir seu objeto. Isso não ocorre no âmbito individual, pois é consequência de padrões socialmente estabelecidos na atividade.

Portanto, apresenta-se a segunda característica da atividade: a sua natureza sócio-histórica, que requer a transição para a atividade individual. Uma atividade se manifesta na atuação do sujeito, que não se caracteriza por uma combinação de reações, mas por um sistema de ações cimentadas por um motivo que a impulsiona, isto é, para que serve a atividade, que determina o sentido do que uma pessoa faz.

Conforme Leontiev (1983), a atividade mental interna e a externa têm o mesmo caráter instrumental. Elas apresentam sistemas de signos (principalmente a linguagem), que não são inventados pelo indivíduo, mas são assimilados por ele, uma vez que apresentam uma origem cultural e histórica.

Isso significa que eles podem ser transferidos e apropriados por outra pessoa, no curso de atividades conjuntas, inicialmente, externas, materiais, práticas. Nesse processo, o resultado é o surgimento de uma forma especial de reflexão mental "consciência - conhecimento conjunto", que não é simplesmente reduzido a uma sequência de atividades ou ações internas.

O fato é que, nas atividades externas e internas coexiste o plano sucessivo, no qual a sequência de atos é apresentada. Também há outro plano simultâneo especial que dá unidade e integridade a qualquer atividade: o plano da imagem que proporciona a reflexão simultânea das condições iniciais, do curso da atividade (interna e externa) e do resultado esperado.

E, finalmente, vale algumas considerações a mais da contribuição de Leontiev (1978). Sua visão transacional da formação do indivíduo humanizado toma por base um método ontológico coerente. Ou seja, é filogenética, histórica e ontogeneticamente fundamentado na Teoria da Atividade, como a premissa do desenvolvimento humano. Portanto, compreende o processo de humanização como sendo derivado dos processos de produção material que a engendram: as relações sociais entre pessoas e subjetividade individual.

Essa visão fornece um fundamento ontológico não reducionista, pois entende o homem no contexto da realidade social mais ampla de práticas sociais transformadoras e específicas. No entanto, Leontiev deixa possibilidades para a continuidade da sua trajetória teórica, que seria a busca por uma concepção viável e relevante para superar a naturalização do ser humano no campo da psicologia, em que percebemos que a velocidade das comunicações, as relações virtuais e o

mundo em extrema mudança favorecem uma nova relação para a teoria de Leontiev.

Desse modo, há um estado de devir da teoria psicológica da atividade, sua estrutura geral, no âmbito externo e o decorrente material da atividade interna ou mental. Isso significa que existe uma teoria dessa transição (internalização) – da qual, aqui, apenas será mencionada sem detalhes –, o que foi objeto de investigação de Galperin (1978), denominada de formação controlada, assimilação por etapas das "ações mentais, conceitos e imagens". Para Galperin (1978), a ação material externa, antes de se tornar mental, passa por uma série de estágios, em cada um dos quais sofre mudanças significativas e adquire novas propriedades.

É fundamental o entendimento de que as formas iniciais de ação material externa, para atingir o nível interno, requerem a participação de outras pessoas (pais, professores), que envolve os estudantes ou filhos, em diferentes tipos de ações. Estas têm como conteúdo, além da orientação e execução, o controle e a avaliação. A manifestação da correta execução da função de controle e da avaliação é indicativo da ocorrência da internalização das ações, o que requereu o desenvolvimento da atenção.

Como complementação dos aspectos teóricos da atividade, passo a referenciar como contribuição primordial para esta seção o posicionamento de S.L. Rubinstein (1889-1960), que formulou o princípio da unidade de consciência e atividade. Rubinstein (1963) começou com o princípio das atividades amadoras criativas.

Considera a psique como um objeto de análise que atenta para suas conexões e mediações objetivas essenciais, no contexto da atividade. O autor, ao decidir sobre a relação entre atividade prática e consciência, adotou a posição de que é impossível considerar a atividade mental interna como sendo formada pelo resultado da restrição da prática externa.

Parte do princípio de que as causas externas agem por meio de condições internas. Com essa interpretação, atividade e consciência são consideradas não como duas formas de manifestação de algo único, diferindo nos meios de análise empírica, mas como duas instâncias que formam uma unidade indissolúvel.

Rubinstein (1963) liderou experimentos que consideraram a atividade (correlacionada com o motivo) constituída de ações (tendo seus próprios objetivos) e operações (acordadas com as condições). A base da personalidade, nas condições normais e na patologia, estabelece a hierarquia de seus motivos.

Ele conduziu pesquisas sobre uma ampla gama de problemas psicológicos: o surgimento e o desenvolvimento da psique na filogênese, o surgimento da consciência na antropogênese, o desenvolvimento mental na ontogênese, a estrutura da atividade e a consciência, a esfera motivacional, semântica da personalidade, a metodologia e a história da psicologia.

Por decorrência, Rubinstein (1963) formula alguns princípios básicos: a unidade da consciência e da atividade, formada na atividade; a psique e a consciência se manifestam na atividade; atividade e consciência não são dois lados diferentes dos aspectos invertidos, elas formam uma unidade orgânica, mas não uma identidade.

Atividade não é uma combinação de reações reflexas a um estímulo externo, pois é regulada pela consciência. Esta é considerada uma realidade que não é dada diretamente ao sujeito para sua auto-observação. A consciência pode ser conhecida apenas por meio de um sistema de relações subjetivas, bem como pela atividade do sujeito.

Para Rubinstein (1963), a consciência não se manifesta apenas como uma realidade separada, mas também está embutida e intrinsecamente ligada a ela. A atividade diz respeito ao conjunto de ações para atingir objetivos. É determinada por seu objeto, mas não ligada diretamente a ele, mas por meio de suas leis internas. Nesse sentido as causas externas podem agir nas condições internas.

Com base nesse pressuposto, o referido autor chama a atenção para se diferenciar a atividade do comportamento, pois ela depende de três condições, que caracterizam a sua natureza molar e indivisível: conhecimento, habilidades e motivação. É um sistema que tem sua própria estrutura, transições e transformações internas, que se atrelam ao sistema de relações da sociedade.

Ao inserir-se na sociedade, uma pessoa não incorpora apenas as condições externas peculiares da atividade. Para além disso, ela se vincula às próprias condições sociais, com os seus motivos e objetivos. Dessa maneira, a sociedade cria a atividade dos indivíduos que as formam.

Rubinstein (1977) reafirma que, primeiramente, a atividade é governada pelo próprio objeto (o mundo objetivo). E, em segundo lugar, por sua imagem como produto subjetivo da atividade que, por sua vez, carrega o conteúdo objetivo.

Desse modo, a consciência é revelada como o movimento interno de seus geradores, no qual se inclui o geral da atividade. Por consequência, as ações não são entidades separadas na composição da

atividade humana, a qual não existe senão na forma de uma ação ou cadeia delas.

Rubinstein (1979) considera a subjetividade como o mecanismo mais importante dessa inclusão. A relação do homem com o mundo é realizada de várias formas: cognitiva, ativa e relacional, que compõem a essência do sujeito e são formadas na atividade. O sujeito – com seu conhecimento, ação e atitude – se relaciona com o outro.

Ele desenvolve os processos cognitivos que se transformam pela ação e fortalecem sua atitude, bem como a essência de outra pessoa. Assim, o princípio da subjetividade (sujeito) está intrinsecamente ligado ao princípio da atividade (RUBINSTEIN, 1963).

A atividade em si atua como uma forma de existência de si própria. A sua abordagem subjetiva é transformada em uma atividade ativa, definida como habilidades superiores funcionais, as quais podem (ou não) estar ligadas à capacidade de ser de um sujeito.

Sendo assim, para Rubinstein (1979), a atividade é uma qualidade sistêmica de uma pessoa, que inclui um foco diferente, em várias experiências de vida. Dito de maneira resumida, certas atividades podem caracterizar uma pessoa como sujeito e suas estruturas interconectadas: posição da vida, linha da vida e significado ou conceito de vida.

Com base nessa consideração, Rubinstein (1979) estabelece que as necessidades são controladas pela atividade do sujeito, mas só conseguem cumprir essa função com a condição de serem objetivas. Percebe-se que, conforme Rubinstein (1979), a forma de organização da ação conjunta é uma forma de difusão cultural, porque a interação dos participantes em uma situação conjunta medeia padrões historicamente estabelecidos de ações cognitivas.

A Teoria da Atividade, segundo Rubinstein (1963) – que começou com o princípio das atividades amadoras criativas – considera a psique como um objeto de análise pela divulgação de suas conexões e mediações objetivas essenciais, em particular por meio da atividade. Em sua formulação, Rubinstein (1979) adota o princípio do desenvolvimento mental, em que as causas externas agem por meio de condições internas.

Com essa interpretação, a atividade e a consciência são consideradas não como duas formas de manifestação de algo único. O plano interno de consciência é formado no processo de reduzir as ações inicialmente práticas. Desse modo, a consciência e a atividade se distinguem como imagem – um movimento acumulado, ações dobradas – no processo de sua formação.

Rubinstein (1964), em experimentos conduzidos sob sua liderança, considera a atividade (correlacionada com o motivo), consistindo em ações (tendo seus próprios objetivos) e operações (acordadas com as condições). É esta a base da personalidade, em que estabelece a hierarquia de seus motivos.

Com fundamento nessa disposição, Rubinstein (1967) expõe o princípio básico: a unidade da consciência e da atividade. A atividade forma a psique e a consciência que, reciprocamente, se manifestam nela.

Para Rubinstein (1977), a atividade não é uma combinação de reações reflexas a um estímulo externo, pois é regulada pela consciência, considerada uma realidade que não é dada diretamente ao sujeito para sua auto-observação. A consciência pode ser conhecida apenas por meio de um sistema de relações subjetivas, inclusive pela atividade do sujeito, durante a qual ele se desenvolve. Conforme Rubinstein (1960), a consciência não se manifesta apenas como uma realidade separada, pois está intrinsecamente ligada à sua própria atividade constituída por um conjunto de ações, para atingir objetivos.

Trata-se de um sistema que tem sua própria estrutura, seu próprio desenvolvimento, no qual inclui as relações da sociedade. Uma pessoa se enquadra na sociedade tanto pelas condições sociais externas quanto pelos motivos e objetivos de sua atividade. Dessa maneira, a sociedade cria a atividade dos indivíduos.

A imagem consciente é entendida, ao mesmo tempo, como uma medida ideal incorporada na atividade. A consciência humana está essencialmente envolvida no movimento da atividade, juntamente com o que Rubinstein (1965) denomina de imagem-consciência e atividade-consciência.

Nesse caso, para Rubinstein (1964), o sujeito e a atividade se confluem em uma única base lógica. A subjetividade é um mecanismo importante dessa inclusão, uma vez que a relação do homem com o mundo é realizada de várias formas: cognitiva, ativa e relacional, sendo esta última condição fortemente presente no debate desta teoria.

A atividade do sujeito é a manifestação de sua relação com a realidade que, de acordo com Rubinstein (1967), ocorre nas formas de autodeterminação, autoinfligência e autoatividade. Ela atua como uma forma de existência de si própria.

A atividade subjetiva é transformada em ativa-subjetiva, definida como habilidades superiores funcionais, fornecedoras (ou não) da capacidade de ser um sujeito. Refere-se, pois, a uma qualidade sistêmica da pessoa, que inclui um foco diferente, em várias experiências de vida.

Resumidamente, certas atividades caracterizam uma pessoa como sujeito e suas estruturas interconectadas: posição da vida, linha da vida e significado ou conceito de vida. As necessidades de um sujeito são controladas pela sua atividade. A satisfação delas ocorre em função da condição de ser objetiva.

Portanto, o pressuposto, estabelecido por Rubinstein (1977), é de que a organização social da atividade humana está de fato na objetividade da divisão do trabalho, que determina certas características da motivação. Isso permite o entendimento de que o motivo do indivíduo, de sua atividade, pode ter satisfação em suas próprias necessidades pessoais.

Esse processo permite a compreensão da diferença entre os interesses e motivações, sejam elas pessoais ou sociais. Nesse caso, os motivos e propósitos também diferem em conformidade com os fins da sua atividade.

Percebe-se, nos escritos de Rubinstein (1977), o encontro entre motivo e motivação para a atividade de estudo que tem entre suas finalidades, na organização social, a preparação para a futura atividade do trabalho. Isso também é concebido nos estudos de Leontiev.

Se Leontiev e Rubinstein trataram da teorização da atividade e Galperin da teoria de transformação de atividade externa em interna, Elkonin, Davydov, Repkin, Zancov e Talizina foram, entre outros, estudiosos que se dedicaram à investigação de como organizar o ensino com base nesse aparato teórico (PUENTES, 2019).

Diferindo-se da maioria dos cientistas de sua geração, Davydov combinou ineditamente, em seus estudos, metodologias, filosofias e a psicologia. Além de professor, teórico, trabalhou como professor universitário e no ensino fundamental, em escolas experimentais. Foi um erudito, de temperamento criativo, entusiasmado, polêmico.

Ao mesmo tempo, tinha a capacidade de entender com calma, consistência e multilateralmente um ou outro problema complexo. Acresce-se, ainda, seu interesse sincero pela unidade indissolúvel da ciência psicológica e da prática pedagógica. Sua contribuição científica se caracteriza por sua solidez na abordagem dos problemas mais complexos do desenvolvimento das capacidades humanas nos escolares, nas condições de atividade, ensino e educação (ASBAHR, 2005).

Tentarei considerar brevemente a evolução de seus estudos e contribuições, principalmente, no que diz respeito à Teoria da Atividade de Estudo (PUENTES, 2019) e seu modo geral de organização do ensino. Para isso, é necessário, antes de tudo, esclarecer o contexto

histórico contraditório em que seu trabalho começou e se estabeleceu no contexto da Rússia e sua internacionalização.

A partir de sua pós-graduação, Davydov (1930-1998) foi um seguidor ardente e vívido da teoria da **internalização**. Acima de tudo, da formação por etapas de **ações** mentais, criadas por Galperin. Com base em sua compreensão e em seu desenvolvimento criativo adicional dessa teoria, ele generalizou, de maneira extremamente nítida, estudos referentes ao problema do desenvolvimento do pensamento teórico das crianças.

Isso se manifesta em “A Correlação dos Conceitos de Formação e Desenvolvimento da Psique”, publicado em 1966, que deu margem para que muitos outros estudiosos discutissem os problemas metodológicos mais prementes da sua teoria. Davydov revela o papel decisivo da educação na formação da psique de pré-escolares. Assim, Davydov (1978) abandona o termo desenvolvimento aplicado a uma pessoa individual.

Em vez disso, ele considera justificado usar o termo formação da psique do indivíduo, o que significa dominar, adquirir, apropriar daquilo que de mais atual se objetivou na cultura material e espiritual, isto é, nos produtos especiais da atividade de sujeito das gerações anteriores.

É pela e na atividade e, em particular, seus mecanismos de controle que os indivíduos se desenvolvem em todos os sentidos. De acordo com Davydov (1988), todos os tipos e métodos de atividade humana – em que se incluem necessidades, aspirações, inclinações – resultam da apropriação de padrões socialmente definidos e, em certo sentido, normativos.

As instituições públicas, de uma maneira ou de outra, determinam a natureza do processo de formação de um indivíduo à sua própria imagem e semelhança. Esse desenvolvimento é condizente com a sociedade como um todo, mas não com o indivíduo em si, que, nesse caso, se insere num processo de formação peculiar a determinados interesses sociais (DAVÍDOV, 1988).

No entanto, Davydov (1978), desde o início de sua imersão nas pesquisas científicas, entendeu que surgem problemas difíceis que requerem investigações especiais. Por exemplo, ele observa que, de acordo com seus oponentes, a formação é entendida no âmbito de um indivíduo passivo. Pelo contrário, na perspectiva desenvolvimental defendida por ele, requer indivíduos em atividade investigativa – em processo de desenvolvimento, movida pela aprendizagem –, o que se torna uma tarefa complexa pela dinamicidade na qual se insere.

Davydov (1978) entende a forma extremamente universal do processo objetivo da formação de um indivíduo, porém, de maneira alguma exclui sua própria atividade cognitivo-volitiva. Ele acrescenta que o caráter ativo é indicador de interações, por exemplo, da criança com os adultos de acordo com padrões históricos. Nesse processo interativo, os indivíduos, mediados por uma determinada atividade, se apropriam não só dos conceitos como também dos modos generalizados de ação.

Sua adesão é clara em relação – em determinados aspectos supera – à essência da teoria da internalização de Leontiev e Galperin, que foi sujeita a críticas por parte de Rubinstein, no final dos anos 1950. O conceito de atividade-sujeito de Rubinstein e sua escola tem como princípio central: causas externas (pedagógicas e outras) atuam apenas por meio de condições internas que formam a base do desenvolvimento.

Sendo assim, a própria atividade (capacidade de aprendizado, geralmente condições internas) mesmo de um bebê e de uma criança, não é derivada, mas inicial. As influências externas – causas, padrões sociais normativos – permanecem. No entanto, não determinam diretamente toda a vida das pessoas.

Vale acentuar que Davydov (1987) revela as especificidades psicológicas e pedagógicas de seu programa amplamente inovador para transformar todo o ensino fundamental na então escola soviética. Ele explica exatamente o significado de formação da psique das crianças. Na sua proposição, explicita que é necessário, antes de tudo, mudar fundamentalmente o próprio princípio (método) de formação dos sujeitos, por via do ensino e da educação, a fim de assimilar os conceitos científicos e, por consequência, o desenvolvimento das capacidades de pensamento genuíno.

As disciplinas (matemática, linguagem e outras áreas do conhecimento) devem ser organizadas de tal maneira que os conceitos gerais, relativos à respectiva área de estudo, sejam expostos desde o início do processo de desenvolvimento da atividade de estudo. Esta é a principal atividade dos indivíduos no período escolar, que é antecedida pela atividade do jogo (na infância pré-escolar) e precedida pelo trabalho (na idade adulta).

No processo de apropriação dos conceitos, na atividade de estudo, o movimento ocorre do geral para o particular. Isso significa dizer que as ações requerem situações de análises em que, de início, os estudantes destaquem os elementos constitutivos da relação geneticamente inicial, substancial, de cada área do conhecimento e do próprio conceito.

Ou seja, o professor orienta os alunos para que, a partir do geral, deduzam a característica essencial dos objetos cognoscíveis. Tal movimento – do geral para o particular – desenvolve a capacidade dos estudantes caracterizada por uma abstração completa, isto é, teórica que supera por incorporação a análise e síntese de fenômenos empíricos específicos (DAVÍDOV, 1988).

Assim, o desenho e a reconstrução dos currículos tornam-se prementes para o desenvolvimento do pensamento teórico dos escolares. A abordagem psicológica e pedagógica de Davydov (1987) contrasta fortemente com o ponto de vista da maioria dos didáticos e psicólogos, que defendem o movimento do particular para o geral como única possibilidade de ensinar o conhecimento.

A teoria inovadora de Davídov (1988) reúne o material empírico obtido por ele e seus colaboradores em várias classes experimentais do ensino fundamental em contraste com as classes de controle. Trata-se de um novo modo geral de organização de ensino caracterizado pela possibilidade e necessidade de formar o pensamento teórico entre os alunos desde o início do período escolar.

Esse método, denominado de experimento formativo, começou pelos escolares do primeiro ano, com base no princípio do geral para o particular que, por sua vez, estabelece o desenvolvimento do pensamento dos escolares com base no movimento dialético de ascensão do abstrato ao concreto.

Davydov (1987) subordinou o desenvolvimento de todos os seus subsequentes estudos teóricos e experimentais a tal método, que proporcionou a teorização referente ao conteúdo, ao objeto e à finalidade da atividade de estudo. Ele desenvolveu e mudou significativamente esses aspectos, mas não de maneira linear e definitiva. Pelo contrário, rejeitou muitos de seus outros pontos de partida e ideias, até chegar na compreensão exposta em uma das suas últimas produções, como por exemplo, Davydov (1999).

Puentes (2019, p. 114) evidencia a evolução do entendimento de Davídov, com apoio de colaboradores (principalmente Márkova e Slobochicov), da evolução referente à compreensão do conteúdo da atividade de estudo:

A formulação do conteúdo da atividade de estudo chegou, nessa etapa, a seu máximo nível de elaboração e especificação teórica. Na primeira etapa, o conteúdo tinha sido definido como a assimilação apenas dos modos de ação; na

segunda, dos modos generalizados de ação e dos conceitos científicos (o pensamento teórico); na terceira, a “assimilação dos modos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e as mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança que acontecem sobre essa base (DAVIDOV, MÁRKOVA, 1981/1987, p. 324). Dessa maneira, o produto final da Atividade de Estudo, isto é, a transformação do aluno, passava a aparecer de maneira explícita no conteúdo dessa atividade.

Outra contribuição davydoviana, expressa em Davydov (1999), diz respeito à estrutura da atividade. Ao concebê-la como um fenômeno que, em sua natureza, é essencialmente social-pública, humana, contribui com dois posicionamentos, em relação à compreensão de Leontiev.

Um deles é a concordância com a estrutura de atividade indicada por Leontiev. O outro é sua ressalva pelo não interesse de seu referente interlocutor de incluir dois outros componentes atrelados à necessidade: desejo e emoção.

Davydov (1999), em uma reflexão ainda preliminar, entende que as emoções funcionam a base das necessidades e desejos. Esses três componentes não podem ser considerados separadamente. Na inter-relação entre eles, o desejo se constitui como essência entre si. A necessidade é a base e origem da emoção. Esta permite que o homem estabeleça suas próprias tarefas vitais.

Nesse âmbito, Davydov (1999) apresenta o que considera os elementos da estrutura da atividade que, de certo, também se refere à cognição e à vontade: desejos, necessidades, emoções, tarefas, ações, motivos para as ações, meios usados para as ações, planos (perceptual, mnemônico, pensamento, criativo).

Observa-se, pois, que Davydov se ocupou, principalmente, com as posições da teoria da interiorização de Galperin e em parte de Leontiev. Em seus estudos, cada vez mais independentes, tomou deles seus fundamentos e, com muita determinação, assume as posições da teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e se torna seu seguidor apaixonado.

Portanto, seus estudos experimentais se desenvolvem em consonância, com processamento criativo, dos estudos dos autores supracitados, acrescidos da contribuição ímpar de Elkonin, a ponto de

criarem um sistema de ensino denominado de Elkonin–Davydov, adotado em escolas da Rússia e outros países, na atualidade.

Observa-se que Davídov transitou pela evolução que parte da originalidade dos pressupostos de Vigotski, ascende à Teoria da Atividade de Leontiev, expande para o esforço de Galperin (seu orientador da tese de doutorado) para criar um sistema de aprendizado totalmente controlado, além de se aliar a Elkonin para a teorização da atividade estudo.

Nesse movimento, chega-se ao estágio de compreensão de que a apropriação é entendida como uma forma universal de desenvolvimento mental. Isso significa que ocorrem mudanças qualitativas regulares no nível e na forma do desenvolvimento do indivíduo que se atribuem a vários tipos de atividades, de natureza social, indicadoras do lugar que se ocupa nas relações sociais.

Decorrente dessas posições, Davídov (1988) faz críticas profundas a Piaget pelo fato de que, no ponto de vista deste autor, o desenvolvimento mental é considerado um processo completamente independente, por possuir leis internas próprias e, em princípio, independentes.

Contrariamente, para Davídov (1988), a apropriação pelas crianças de conhecimentos e atitudes (aprendizagem em sentido amplo) é precisamente uma forma de desenvolvimento mental. De modo algum a apropriação é um processo independente ao desenvolvimento ou mesmo ao invés dele.

A apropriação ocorre em uma atividade criativa e peculiar da criança. Muitas vezes, vai além dos estabelecidos pelo sistema de educação direcionada, pois se mostra inadequada à verdadeira capacidade de apropriação da criança, decorrente do sistema de experiência social.

Com base nestes pressupostos, Davydov e Markova (1988) propõem, com base na lógica dialética, o desenvolvimento de pensamento conceitual, a partir do geral em que se revela a conexão essencial de um dado sistema. Isso pode aparecer duas vezes diante de uma pessoa: primeiro na forma de contemplação e representação, depois na forma teórica.

Como dito, anteriormente, para chegar a esse nível de compreensão, Davydov (1988) repensou substancialmente todo o patrimônio científico de Vygotsky e, com entusiasmo, desenvolveu sua própria contribuição com mudança acentuada, principalmente, no que diz respeito à teoria dos conceitos infantis (cotidianos e científicos).

Para Davydov (1988), a aprendizagem no desenvolvimento de uma pessoa, no contexto escolar, se refere à apropriação dos conceitos científicos. Foi essa a ideia que o autor em referência introduziu nas ciências psicológicas e pedagógicas modernas, com expressão na nova prática educacional.

Sua convicção de que os estudantes, desde o primeiro ano escolar, apresentam as condições para o desenvolvimento do pensamento teórico é uma manifestação de que leva em consideração o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky. Ou seja, trata-se de um conceito-chave no seu modo geral de organização da atividade de estudo.

Importa salientar que Davydov e Slobódchikov (1991) reforçam a convicção das possibilidades do ensino desenvolvimental galgadas no que denominam de Pedagogia da Colaboração. Nesse sentido, difere significativamente da teoria da internalização de Galperin, que visa analisar apenas as atividades individuais da criança, que são realizadas sob a orientação do pesquisador e do professor.

A proposta davydoviana de organização do ensino, na perspectiva desenvolvimental, coloca o estudante em interação com os pares e professor para estar em constante ação investigativa, isto é, como sujeito em atividade, em constante estado de devir, cujo produto é um ser criativo. A criatividade é a manifestação de que o humano está sendo desenvolvido nos estudantes.

Davydov e Slobódchikov (1991) reconheceram, corretamente, o conceito de um coletivo e não apenas um sujeito individual, como legítimo e muito significativo. Por isso, a imersão em estudos experimentais, que possibilitaram, entre tantas, a conclusão: é a própria teoria da formação do sujeito da atividade educativa que medeia a conexão entre a aprendizagem e o desenvolvimento mental dos alunos.

Para tanto, a premissa é de que o conteúdo do desenvolvimento da educação primária é o conhecimento teórico, que se atrela ao método em que a organização da atividade de estudo é realizada em conjunto com os próprios estudantes.

Segundo Libâneo (2015), a sistematização didática proposta por Davydov visa a que a atividade de ensino do professor, conectada à atividade de aprendizagem do escolar, propicie a aquisição do pensamento teórico-científico e, por consequência, a ampliação do desenvolvimento mental dos escolares.

Com base nesse processo teórico, considero que o encontro entre motivo, motivação e atividade de estudo pode constituir uma dinâmica entre estes três eixos. Eles podem auxiliar no modelo teórico pelo qual

devo seguir neste debate sobre motivação de estudantes do 6º ano de uma escola na região sul de Santa Catarina.

## 2.2 A PERSPECTIVA HISTÓRICA DA MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM

Os vários estudos sobre a motivação (BZUNENECK, 2000; GUIMARÃES, 2000; BURUCHOVITCH, 2000; BROPHY, 1998; CHIAVENATO, 2003; MASLOW, 1970) consideram que suas raízes remontam à antiguidade, com a teoria de que ela explica os porquês do comportamento das pessoas. Na teoria educacional, a motivação era vista como busca de notas escolares e das recompensas salariais e materiais do trabalho ou da valorização social que poderia gerar.

Com o decorrer dos tempos, as experiências demonstraram que o pagamento ou recompensa salarial e a nota obtida pelo aluno não são o único fator decisivo na satisfação de estudantes e professores. Parte-se do pressuposto de que é necessário considerar que o homem também é motivado por recompensas sociais, simbólicas e não materiais.

Dessa forma, a motivação assume um novo conceito para a educação atual: a demonstração de um interesse, no processo motivacional do estudante, com um olhar para o aprendizado.

Este debate ocorre a partir da Escola Humanista, a primeira que enfatizou a satisfação do aluno e do professor. Também foi a pioneira em se ocupar com as questões afetivas e pessoais, ao propor que se estudasse e analisasse, de maneira sistemática, os aspectos humanos dentro das funções de ensinar e aprender.

Nas teorias clássicas da motivação, o enfoque estava nas recompensas e reforçavam o aspecto comportamental dos estudantes. Porém, mais recentemente, as recompensas não são mais o enfoque dos professores e de seus estudantes, quer sejam, respectivamente, salários compatíveis ou notas aferidas.

Evidentemente são importantes as pesquisas sobre motivação do estudante, em que os especialistas fazem a imprescindível reflexão, profunda e sistemática, referente ao tema com diferentes pontos de vista. Como decorrência, ocorre a indicação dos problemas, das dificuldades e de que a falta de motivação dos estudantes – para a atividade de estudo – estabelece alguns indicadores para subsidiar alguma solução. É por essas questões que transitarão as próximas subseções.

### 2.2.1 Uma breve revisão da literatura

Muitos são os estudos que buscam caracterizar e definir a motivação, considerada um fenômeno pessoal internalizado, interligada a metas pessoais que se edificam nas inter-relações. Além do que foi tratado no capítulo, bem como nas seções anteriores, torna-se conveniente referenciar outros estudos e contribuições teóricas.

Um dos estudiosos da motivação é o psicólogo Abraham H. Maslow (1908-1970), que fez história com a sua célebre teoria da pirâmide das necessidades humanas. Apresentou uma teoria da motivação, segundo a qual as necessidades humanas estão dispostas em níveis, numa hierarquia de importância e influência.

Bzuneck (2001) traz uma visão panorâmica dos estudos mais recentes sobre motivação no contexto escolar, seus problemas e linhas de solução. Salienta que foi, especialmente, a partir do começo dos anos 1980 que se iniciou, em diversos países do mundo, um período de intensa pesquisa psicológica sobre esse tema e que perdura até o momento.

Boruchovitch (2001) apresenta um trabalho atualizado sobre conceitos de inteligência, bem como o seu significado educacional. Em particular, é mostrado como a motivação do aluno se liga à capacidade para produzir os melhores resultados de aprendizagem. A crença sobre inteligência, como entidade fixa ou como passível de crescimento, é particularmente focalizada nos estudos sobre motivação em sala de aula.

No âmbito dessa compreensão, Boruchovitch (2001) considera que o processo de ensinar não se trata de esperar que os motivos sejam amadurecidos sozinhos. O autor lembra que, muitas vezes, o começar a estudar é movido por obediência, mas isso não basta. Porém, no desenvolvimento da atividade pedagógica, ao professor é outorgada a tarefa da sensibilidade de propor aos alunos ações que mostrem os caminhos por onde o conhecimento pode levá-los.

Como diz Boruchovitch (2001, p. 102): “Uma certa dose de repetição faz parte do arsenal de um autor que não consegue se libertar do hábito de toda uma vida dedicada a ensinar, ou seja, a persuadir à medida que expõe”. Tudo indica que Boruchovitch (2001) compreende que esse processo de repetição favorece a transição dos motivos.

Brophy (1998), um dos considerados grandes estudiosos da motivação para aprendizagem da atualidade, afirma que o conceito de motivação do aluno, em sala de aula, tem como finalidade a explicação do grau que ele investe em atenção e esforço em várias direções, dentre

as quais aquelas que podem ou não ser desejadas pelos professores. O autor destaca que a motivação do aluno tem vinculação com as suas experiências subjetivas e as razões que o levam a se envolver com maior ou menor intensidade nas tarefas de aprendizagem.

Segundo Chiavenato (2003), a “Teoria Contingencial da Motivação”, de Victor Vroom, provê um modelo de quando as pessoas decidem exercer autocontrole para perseguir um determinado objetivo. Trata-se de um modelo voltado para a expectativa da motivação.

Todos esses estudiosos têm algo em comum: entendem os aspectos motivacionais pelo prisma comportamental. Consideram-nos pelo viés da concepção fundamentada na relação incentivo e resposta com base em necessidades específicas. Porém, admitem o ser humano como social e que suas relações podem influenciar nas decisões, ações e conceitos, mas não conseguem vislumbrar as implicações dessa situação.

Antes de falar sobre a motivação na perspectiva Histórico-Cultural, devo trazer uma trajetória de outras visões a seu respeito. Os primeiros relatos vêm do nascimento da cultura ocidental com os primeiros filósofos, que buscavam o entendimento de quais eram os motivos que levavam o homem a pensar e buscar novas conquistas.

Tais preocupações evoluíram para as ciências sociais, chegando à descoberta da Psicologia, que tinha como objeto as razões que levam o homem a novas conquistas. Daí nascem os primeiros relatos referentes às forças motivacionais.

Os autores citados buscam o entendimento dos aspectos inerentes à motivação. Seus estudos tiveram por objetivo esclarecer e mostrar – aos psicólogos educacionais, professores e educadores – a força dessa área de conhecimento psicológico, que é a motivação do aluno no seu contexto escolar.

Eles propuseram uma ferramenta conceitual atualizada, tendo como esteio uma bibliografia, para enfrentar o difícil problema que é motivar alunos para as atividades das diversas disciplinas escolares. Para tanto, selecionaram os principais estudiosos como aqueles citados anteriormente, que mostram aquilo de mais desenvolvido na literatura contemporânea a respeito da motivação na educação.

A motivação foi vista durante muito tempo no âmbito das questões comportamentais. Conforme aponta Bergamini (1990, p. 26):

[...] a motivação passa a ser compreendida como um esquema de ligação Estímulo-Resposta [...] e que o homem pode ser colocado em movimento

por meio de uma sequência de hábitos que são o fruto de um condicionamento imposto pelo poder das forças condicionantes do meio exterior.

Entendo que a teoria behaviorista pode representar, de certa forma, um perigo caso chegue indevidamente à percepção de que o homem está verdadeiramente motivado, quando na verdade está apenas alterando seu comportamento, isto é, somente uma forma de reação ao meio exterior e em estado de movimento. Assim, a crença de que é possível dirigir o comportamento das pessoas, a partir de uma programação controlada independentemente de suas vontades, ameaça o sentido da identidade pessoal definido e mantido ao longo de toda a vida.

Outra linha de debate teórico é ligada aos cognitivistas. Eles admitem que todo indivíduo possui valores, opiniões e expectativas em relação ao mundo ao seu redor. Esses três aspectos direcionam os comportamentos do indivíduo com base nas suas representações internalizadas do ambiente, que envolvem os processos de percepção, pensamento e aprendizagem. Segundo Motta (1986, p. 124): “De acordo com estas representações, os indivíduos formulam objetivos e lutam para atingi-los”.

Todavia, não podemos esquecer que os indivíduos tendem a buscar o prazer e afastar-se do sofrimento. Entretanto, a escolha feita em determinada situação é ocasionada pelos motivos e cognições próprios do momento em que ela é feita (AGUIAR, 1992, p. 256).

Dessa forma, as forças motivacionais de cada aluno são determinadas pelo seu grau de interesse, por aquilo determinado em sala de aula. Todavia, na realidade, uma possível ação do professor é criar situações que, à luz da sua experiência e conhecimento, sejam capazes de produzir determinadas espécies de reação, por parte do educando. Isso requer que professores e alunos estejam em sintonia no processo de produção do aprendizado. Ensinar é propiciar situações que permitam, ao educando, a modificação do seu comportamento e de determinado modo (SEAGOR, 1972, p. 07).

Também identifica-se uma tendência de entendimento de que existe certa articulação entre os motivos e as necessidades. Estas são as que movem os indivíduos. Os motivos e necessidades dirigem-se para os objetivos, que estão fora dos indivíduos. Por exemplo, se alguém está pensando em suprir a necessidade de comer, dirige seu comportamento em direção ao objetivo comida (SEAGOR, 1972).

Quando é proposto a ideia de estudo, o autor defende que:

A condição essencial é que exista alguma tensão não resolvida, ou uma tendência a conquistar um objetivo. O aprendizado não se dá pela simples repetição de um ato, ou pela exposição a uma situação. É preciso haver motivação, isto é, o educando precisa querer aprender. (SEAGOR, 1972, p. 17).

A definição da motivação na educação, como condição para a aprendizagem, é tudo que faça o aluno iniciar uma “atividade”, permaneça empenhado nela e se limite a essa particular tarefa (SEAGOR, 1972, p. 17). O incentivo é a força propulsora para que haja motivação e, geralmente, provoca o início da aprendizagem.

Segundo Bergamini (1997), as pessoas motivadas pela realização de sua tarefa se empenham mais, quando: suas carências são supridas; seus companheiros ou superiores lhe dão uma resposta positiva de seu trabalho e avaliam detalhadamente seus comportamentos. Do ponto de vista da educação e da aprendizagem, isso ocorre ao se evidenciar que a colaboração é, tecnicamente, capaz de mostrar resultados.

Para Piaget (1976, p. 97), o conhecimento "realiza-se através de construções contínuas e renovadas a partir da interação com o real". Não ocorre, pois, pela mera cópia da realidade. Em vez disso, é produto da assimilação e acomodação das estruturas anteriores que, por sua vez, criam condições para o desenvolvimento das estruturas seguintes. Neste caso, caracteriza o motivo como correspondente a algo interno ou externo do processo de construção do conhecimento.

Seagor (1972) diz que os termos determinados como motivação intrínseca e extrínseca são frequentes na aplicação da teoria da motivação, mas trazem alguns equívocos a respeito de seus significados. Para ele, a motivação repousa em algum ponto de uma escala contínua que se estende do intrínseco ao extrínseco.

Ela pode ser vista sob dois aspectos: aplicada em uma situação real da vida, isto é, mais ou menos relevante (intrínseca) ou irrelevante (extrínseca). Ela pode se aplicar ao aluno como indivíduo distinto dos outros, isto é, vir de dentro (ser intrínseca) ou de fora (ser extrínseca). É claro que quanto mais relevante for a motivação induzida para a criança ou às recompensas normais da vida quotidiana, mais eficaz ela será.

Até o momento, a referência da discussão foi aos estudos sobre motivação no aspecto comportamental e cognitivista. A partir de agora, o debate volta-se para a Teoria Histórico-Cultural, fazendo um

contraponto que possibilite um olhar mais amplo sobre o objeto de estudo referendado nesta dissertação. Nesse sentido, faz-se necessário compreender o aspecto processual da motivação e a organização da atividade do estudante.

Estabelecidos estes elementos, vejo a motivação da aprendizagem escolar do estudante como elemento fundante e importante no âmbito da atividade de estudo, como o entendem Leontiev (1978), Davidov (1988) e Rubinstein (1960). O pressuposto é de que poderá ser um fator decisivo na efetividade do processo escolar.

A base metodológica para o estudo são as disposições da Teoria da Atividade sobre o conteúdo psicológico, funções, mecanismo de formação e funcionamento dos motivos. A leitura de uma abordagem da atividade significa a possibilidade e a necessidade de estudar os motivos educacionais como um elemento estrutural da atividade de estudo, como uma importante fase do desenvolvimento humano. Particularmente, a consideração de como, na psicologia escolar, trata as questões básicas da teoria da motivação dos estudantes do 6º ano do ensino fundamental.

### **2.2.2 Fundamentos da motivação**

De início, o termo motivação requer ver qual a totalidade dos fatores motivadores que causam a atividade do sujeito e que determinam sua direção (MARKOVA, 1990). Além disso, a motivação requer uma observação sobre um sistema bastante complexo de motivos, cada qual como um componente estrutural da motivação educacional, por definição.

As qualidades dinâmicas estão associadas às características psicofisiológicas da criança e se manifestam na: estabilidade do motivo, sua força e severidade, colocação emocional, velocidade de ocorrência. Mukhina (1997) sugere a caracterização dos motivos em duas linhas (critérios) principais: conteúdo (foco) e estado (nível de formação). O estado é caracterizado por uma medida de consciência dos motivos, uma compreensão de seu significado, uma medida da eficácia deles.

Markova (1990) também distingue dois grupos de características (critérios) psicológicas de motivos educacionais: substancial e dinâmico. As qualidades substanciais dos motivos estão associadas, de acordo com a autora, à natureza da própria atividade educacional e incluem: consciência, independência de ocorrência ou manifestação, generalização, efetividade, dominância na sua estrutura ou grau de distribuição para vários sujeitos.

Com base no pressuposto de Mukhina (1997) – que considera dois tipos de motivos educacionais (motivação), e adota os critérios de conteúdo (foco) e estado (nível de formação) – nota-se a não existência de uma classificação única e, geralmente, aceita de motivos na estrutura da base teórica destacada pelo autor. Trata-se, então, de classificações de motivos educacionais por conteúdo (foco).

A classificação proposta por Markova (1990), com base em Buzneck (2001), é considerada a mais completa, pois identifica grupos semelhantes de motivos educacionais, com a diferenciação de cada um deles. Os níveis de motivação incluem: motivos cognitivos amplos (orientação para dominar novos conhecimentos, fatos, fenômenos, padrões); motivos educacionais e cognitivos (orientação para dominar métodos de obtenção de conhecimento, métodos de autoaquisição de conhecimento); motivos de autoeducação (orientação para aquisição de conhecimento adicional e, em seguida, construir um programa especial de autoaperfeiçoamento).

Conforme Bzneck (2001), os motivos sociais podem ter os seguintes níveis: amplo social (dever e responsabilidade, compreensão do significado social da aprendizagem); estreitos sociais ou posicionais (o desejo de tomar uma certa posição nas relações com os outros, obter sua aprovação); de cooperação social (foco em diferentes maneiras de interagir com outras pessoas).

Outro ponto de vista é o de Galperin (1982), que apresenta uma classificação bastante comum, em que os motivos são divididos em externo e interno. A literatura pertinente faz duas abordagens para distinguir esses dois tipos. Uma delas utiliza como critério de separação a natureza da relação entre o motivo educacional e outros componentes da aprendizagem (sua finalidade, processo).

Se um motivo traduz uma necessidade cognitiva, está associado a conhecimentos e atividades em processo de assimilação (coincide com o objetivo final da aprendizagem), então é interno. Por sua vez, se o motivo se vincula a uma necessidade desconhecida (classificada socialmente), isto é, não está associado à aquisição de conhecimento (não coincide com o objetivo do aprendizado), então é chamado de externo. Nesse caso, são motivos internos apenas os cognitivos que visam à aquisição de novos conhecimentos e os métodos para obtê-los.

No cerne da segunda abordagem, juntamente com o critério indicado anteriormente, está o destaque para a natureza do significado pessoal (pragmático-utilitarista e ou valor). Nesse caso, traz o pressuposto de que o conhecimento adquirido desempenha um papel no desenvolvimento espiritual do indivíduo, nas suas próprias convicções,

na visão de mundo como um todo. Se um motivo tem um significado utilitarista-pragmático para uma pessoa, ou seja, percebe a necessidade de bem-estar externo (material e/ou social), então eles são chamados de externos.

De outra parte, motivos são designados como internos se têm um significado de valor para uma pessoa; ou seja, ele se atrela à necessidade de bem-estar interior, de harmonização do mundo interior, de avaliação, correção, formação de um sistema de crenças pessoais, atitudes, reivindicações, autoestima. Nesta base, outro motivo é acrescentado aos internos: de autoaperfeiçoamento (MARKOVA, 1990).

Nos últimos anos foi desenvolvida uma tendência à abordagem da atividade educacional como polimotivada. Isso se reflete nos trabalhos de Markova (1990, p. 78), que considera a formação da motivação como uma complicação da “estrutura da esfera motivacional, seus motivos, o estabelecimento de novas relações mais maduras e, às vezes, contraditórias”.

Os indicadores de Markova (1990) são apresentados sob a ótica de alguns resultados. No entanto, a questão permanece incerta no que diz respeito aos casos de discrepâncias ou que indiquem um nível específico.

Nessas situações, a autora aponta não ter conseguido uma metodologia que identificasse o nível de desenvolvimento da motivação educacional como um todo. É justamente isso que resolveria o problema de comparar inúmeros parâmetros e obter uma nota final para suas várias combinações.

Para Markova (1990), os indicadores aqui considerados são: o local da aprendizagem no sistema de tipos de atividades pessoalmente significativas de um aluno (está aprendendo uma atividade significativa); o papel do professor nas matérias que são pessoalmente significativas para o aluno (o professor tem participação significativa que proporciona um impacto direto na motivação da aprendizagem); atitude em relação à aprendizagem (um sinal de relacionamento, a proporção de motivos sociais e cognitivos do ensino do aluno na hierarquia); a atitude do aluno em relação às disciplinas escolares (definição de disciplinas "favoritas" e "não amadas").

Segundo Rubinstein (1977), existem duas maneiras pelas quais a função reguladora da reflexão da realidade, pelo indivíduo, se manifesta: na forma de regulação indutiva e na forma de regulação executiva. A regulação indutiva leva à ação e determina a direção que ela toma. Para Serra (2017), o reflexo de um objeto, que serve para satisfazer alguma

necessidade do indivíduo, provoca nele tendências indutoras à ação e determinam a direção e o sentido que o coloca em ação.

A partir desse processo de debate, o destaque é para Serra (2004), que distingue dois tipos principais de motivos: um social e outro individual. Os individuais – que têm origens diferentes, alguns deles (cognitivos), gerados principalmente pela própria atividade educacional – estão diretamente relacionados ao conteúdo e processo de aprendizagem. Os sociais são gerados por todo o sistema de relações existentes entre a criança e a realidade que a cerca. Estão, por assim dizer, fora do processo educacional.

Serra (2004) destaca que a classificação dos motivos educacionais é utilizada em termos de seu sentido pessoal, bem como na função desempenhada. Existem motivos de formação de sentido que não apenas estimulam a atividade, mas também lhe conferem significado pessoal. Há, também, motivos de incentivo que, agindo em paralelo com o primeiro, servem como impulsos adicionais. Se o estudante estiver satisfeito com a forma que seu motivo de formação de sentido é realizado na atividade, ele se esforçará para continuar, mesmo que em algum momento não permitirá o desempenho do estímulo-motivo.

Serra (2004) estabelece que a correlação entre seus determinantes externos e internos é altamente importante na dinâmica motivacional. Assim sendo, a motivação interna nem sempre está na mesma relação com estímulos externos e exigências orgânicas. Nesse caso, a motivação reativa é aquela que regula a atividade como resposta ou reação a estímulos externos e exigências orgânicas (motivo) que afetam positiva ou negativamente as necessidades do sujeito.

Segundo Serra (2008), a motivação reativa é típica do animal e da criança pequena, que também está presente no homem adulto. Ambos se sentem compelidos a agir sob a influência de estímulos externos e suas exigências orgânicas (motivo).

Serra (2004) destaca o exemplo com a ação do fogo no corpo ou o barulho ensurdecedor de uma explosão ou, inversamente, a presença de um belo panorama, de um presente ou de uma conversa agradável. Essas situações nos estimulam a reagir motivacionalmente, tanto para evitar os danos quanto para buscar e desfrutar de estímulos satisfatórios.

Serra (2008) aponta que, inicialmente, é apenas um objeto externo que satisfaz uma necessidade ou serve como um meio para tal. Ele se expressa como um reflexo psíquico do sujeito, torna-se um objetivo adaptativo que pode se tornar autônomo.

Neste caso, alguns dos indicadores da formação da motivação educacional são: as especificidades de estabelecimento de metas (quais

metas o aluno define e realiza na aprendizagem); emoções durante a aprendizagem (como ele está passando pelo processo de aprendizagem) e o estado da capacidade de aprender (sua aprendizagem).

Vale observar que um mérito incondicional do autor é a sua descrição bastante detalhada da forma de chegar nesta análise. Ele apresenta: as peculiaridades da interação do caráter da motivação do estudante com o tipo de sua atitude em relação à aprendizagem, além do estado da atividade de aprendizagem em geral.

Tal pressuposto, em relação ao nível de motivação educacional, deve incluir, de acordo com Serra (2017), alguns aspectos realmente motivacionais: os direcionados, os emocionais e os cognitivos.

O método do RAMDI de Serra, ao classificar os motivos em sociais e individuais com a caracterização dos seus diversos aspectos na busca de compreendê-los, se aproxima da proposição de Markova (1990). Esta sugere o uso de um conjunto de técnicas de diagnóstico, sendo os principais: a observação sob condições comuns, as condições de um experimento psicológico e pedagógico, conversação, criação de uma situação de escolha real e técnicas projetivas.

Serra (2004) aponta para um mesmo processo de entendimento voltado ao desenvolvimento filogenético e ontogenético. O autor sugere três níveis de análise: o biológico, o psicológico inferior e o psicológico superior ou social, que considera como sendo especificamente humano.

Além disso, Serra (2008) indica os tipos determinantes: o inferior e o superior. Estes são diferentes e irredutíveis um ao outro, cada qual com sua natureza específica, mas se refletem e se contêm, sempre pelas suas respectivas naturezas.

O autor estabelece ainda que o determinante superior contém o inferior: a personalidade social possui caráter individual, é penetrada pelas tendências e pelas características biológicas e psicofisiológicas do ser humano.

Serra (2017) considera a possibilidade de manifestação desses três níveis. Porém, o mais relevante é o caráter social superior, que apresenta característica predominante e distintiva. Outra reflexão feita por Serra está em que o inferior contém o superior. Ou seja, a biologia do ser humano tem um caráter social: o próprio organismo do homem é modificado pela personalidade social e expressa em sua operação.

Esse princípio leva à distinção entre a motivação do indivíduo em relação aos objetivos e normas dos grupos e as instituições que orientam e promovem a atividade desses grupos e elas próprias (SERRA, 2008). Nesse sentido, Serra (1995) considera que a motivação do ser humano é determinada pela interação indivíduo-ambiente social, pois os objetivos

e normas dos grupos e instituições são determinados pela vida social desses grupos, instituições e classes, a vida econômica da sociedade. Há, portanto, uma relação efetiva entre a psique do indivíduo e a consciência social da sociedade.

Tal pressuposto estabelecido por Serra (2008) considera que na sociedade existe uma diferença irredutível e uma relativa autonomia recíproca. Mas, ao mesmo tempo, está uma unidade dialética, na qual o indivíduo assimila os objetivos e normas dos grupos e instituições sociais em que participa, os quais predomina na regulação de sua atividade. Por sua vez, ao determinar a orientação e o impulso da atividade dos grupos e instituições, os indivíduos líderes ocupam um lugar especialmente importante e são os que, em geral, decidem a conduta do grupo ou instituição.

Serra (2008) reconhece, da mesma forma, que o desenvolvimento da motivação do indivíduo passa da ação individual do estudante para o senso de responsabilidade social que caracteriza o processo de atividades sociais, entre elas a atividade de estudo. Do mesmo modo, a motivação de pessoas normais e adultas é caracterizada pela predominância das necessidades sociais assumidas na regulação de suas atividades – diferente daqueles com perda dessa capacidade – indicam a importância da correlação entre motivos sociais e individuais no ser humano.

Considerando tal afirmativa de Serra, percebo que, para Markova (1990), a motivação da aprendizagem ocorre com base na comparação e análise dos resultados de três tipos de métodos: direto, projetivo e indireto. Por sinal, também são considerados por Serra (2012), quando fala da classificação das necessidades. Nesse caso, a contribuição está nas suas categorias: as necessidades sociais pessoalmente significativas e necessidades puramente pessoais.

É nesse âmbito de discussão que se apresentam as proposições de estudo da motivação com base em dados. Ambos os autores destacam algumas técnicas, que têm como critério a atividade do próprio sujeito, no seu procedimento, ao conduzir para métodos indiretos.

Os dados são coletados indiretamente, ao executar técnicas projetivas (personagens), em que o próprio aluno realiza tarefas experimentais. Também ocorre de forma direta, pois o aluno responde questões sobre a sua percepção, isto é, não há um personagem como intermediador.

Até aqui, a minha preocupação foi com o material teórico e empírico que caracteriza a formação e funcionamento da motivação no contexto educacional. A síntese é de que o conteúdo psicológico dos

conceitos de motivação educacional e motivo educacional é determinado pelas necessidades sociais e individuais do estudante, que se manifestam no questionário RAMDI. Para tanto, foram apresentados: classificações de motivos educacionais, os métodos para diagnosticar a estrutura da motivação educacional, as formulações e disposições para as condições de sua formação (SERRA, 1995).

Esse enfoque entra em consonância com o olhar da Pedagogia Histórico-Crítica ao entender que a motivação para a aprendizagem se estende sobre processo muito mais amplo, no que diz respeito aos seus determinantes. Importa tanto o processo de transmissão e assimilação dos conteúdos historicamente produzidos pela humanidade quanto os interesses, atividades, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico (SAVIANI, 2000).

Para Saviani (2000), a formação para o estudo é um processo que depende da sua condição social e da própria natureza das relações de produção. Para a maioria das crianças – por consequência dos determinantes sociais – a consciência de sua condição e de sua posição das relações sociais impele para a instrução escolar. O sentido dessa instrução é a própria transformação da criança: sua entrada no mundo adulto.

Contudo, Leontiev (1978) considera que o motivo psicológico da Atividade nem sempre está ligado ao motivo e às formas de alcançá-lo. A criança precisa de tempo, esforço e ajuda para apreendê-la. Isso demonstra que a motivação para aprendizagem toma certo tempo e só termina seu desenvolvimento quando a criança busca autonomamente a instrução, que lhe tira de um lugar e o leva a outro em termos de relações sociais.

Esse tipo de motivo tem uma história de desenvolvimento, cujos episódios se desenham ao longo de toda a escolarização e não se realizam sem algumas crises. Trata-se, então, de apropriações e reflexos de um modo geral para estar em atividade, no caso o estudo.

No entanto, não é fácil encontrar os meios para essa transição entre os motivos apenas compreendidos e os efetivos, conforme define Leontiev (1978), ainda mais, como vemos, em uma sociedade alienada.

Diante do exposto no presente capítulo, considero o motivo e motivação como algo muito amplo, isto é, não há somente uma possibilidade a se adotar por base em um estudo. Mesmo assim, subsidia o propósito, do presente estudo, de analisar suas manifestações em um grupo de estudantes do 6º ano.

Porém, com a precaução de prestar a atenção com a tendência, por parte dos estudantes, de apontar uma gama de interesses,

inicialmente vaga, em nível aparente. No entanto, a partir das literaturas aludidas é possível anteceder – ainda que eminentemente de modo empírico – o pressuposto de que os estudantes nessa fase escolar ainda não conseguem identificar especificamente qual o fator motivador para a atividade de estudo. Entretanto, dizem com mais certeza o que não lhes interessa.

Mesmo assim, tais indefinições e definições, por parte dos estudantes, subsidiam outro passo a ser caracterizado no estudo: evidenciar quais deles estão motivados pela aquisição de conhecimento em detrimento de uma avaliação dos seus resultados demonstrados. De outro lado, é possível que tenham uma grande quantidade de informações sobre um determinado assunto e, ao mesmo tempo, ter marcas satisfatórias. Isso significaria que ainda não desenvolveram a atividade de estudo e, por extensão, os motivos para tal.

Encerro este capítulo que visou à evidenciação de que a motivação e o motivo são dois pressupostos apontados por teóricos (SERRA, 1995, 2008, 2017; MARKOVA, 1990; SAVIANI, 2000; LEONTIEV, 1978; RUBINSTEIN, 1977). Além disso, há uma predominante preocupação ligada às concepções que explicitam seus fatores internos (individuais) e fatores externos (sociais).

Vale ressaltar que a perspectiva defendida neste trabalho é aquela que entende a temática com um olhar para os contextos: social, cultural, escolar, bem como os fatores pessoais internos e externos. Especialmente, a linha adotada é a que sua objetivação expressa no RAMDI, de Diego Serra, o principal aporte teórico para o presente estudo.

### **3. ESTUDO PRELIMINAR E DESCRIÇÃO DO INSTRUMENTO E ANÁLISE DO OBJETO DE ESTUDO.**

A adoção da perspectiva Histórico-Cultural, como base deste estudo, traz o reconhecimento de um novo tipo de conhecimento – se tomasse como referência a concepção comportamentalista – a respeito do processo cognitivo e formativo humano. Em sua essência, para um estudo específico – a motivação de estudantes – também atenta à sua concepção filosófica e metodológica para não se adequar ao método de identificação e descrição do objeto de pesquisa, numa visão positivista de ciência.

Saliento, ainda, que a atenção se voltou para uma ontológica concepção do objeto como inserido no sistema universal de fenômenos do mundo material humanizado. Portanto, trago uma identificação objetiva do papel das relações sociais na formação humana, como afirmado por Serra. Assim, a referência é o princípio da unidade de consciência e atividade (RUBINSTEIN, 1977), destacado como central desde a definição dos sujeitos do estudo.

A preocupação, como formulado em outros momentos da exposição, foi com base em uma compreensão crítica do estado da motivação dos estudantes do sexto ano de uma escola periférica de uma cidade do sul do Estado de Santa Catarina. Enfim, o esforço foi pela concretização da presença filosófica numa perspectiva crítica do objeto de estudo, tendo como referência a motivação no âmbito da atividade de estudo.

Com base nesses pressupostos, trato de evidenciar as necessidades essenciais no momento da aplicação do RAMDI E, de Diego Serra, que, nas suas pesquisas, traz uma visão da Teoria Histórico-Cultural. É nesse âmbito que ele estabelece seus próprios princípios metodológicos, essenciais para determinar os sujeitos, as diretrizes adequadas à essência da pesquisa referente à realidade da motivação para a atividade de estudo. Nisso, exclui a natureza puramente empírica, aleatória que oblitera saída para as questões de investigação, mesmo que o modo de evidenciação do objeto seja por vias de resultados do questionário.

Por outro lado, numa direção analítica – que considero importante na presente pesquisa – é o princípio da atividade, peculiar à Teoria da Atividade. Um dos seus teóricos é Leontiev, que coloca o motivo, no âmbito dos elementos essenciais da estrutura da atividade. Contudo, para falar de motivo ou motivação no contexto da atividade, também,

conto com as contribuições de Rubinstein (1969), o qual afirmou que a psique, consciência, se desenvolve e se manifesta em atividade.

Para Serra (2017), o conceito motivação, está em completa interação dos processos psíquicos. Tal autor considera a motivação como sendo um processo caracterizado pelas relações estabelecidas entre as motivações sociais e individuais, que regulam a direção e a intensidade da atividade.

Em linhas gerais, acrescenta: é um conjunto de processos psíquicos, que se une à atividade externa, isto é, ambos se contêm, interagem, determinam e se transformam. Portanto, o estudo da motivação pressupõe que ela está na unidade da atividade, em que objetos e ambiente social externo trazem contribuições para o seu desenvolvimento.

Feitas essas considerações, que retomam e sintetizam as bases teóricas da investigação, apresentarei – na seção a seguir – uma prévia da análise a respeito da aplicação do RAMDI E. Prévia porque se trata de desenvolvimento do teste com pessoas que não constituem os sujeitos propriamente ditos. É uma espécie de estudo-piloto com objetivo de entender e superar dúvidas que poderiam se apresentar no processo de aplicação do referido instrumento com os estudantes partícipes da pesquisa.

### 3.1 ANÁLISE DE DADOS RAMDI E: UMA REFERÊNCIA PRELIMINAR

Esta seção tem como finalidade expor brevemente a constituição da análise do RAMDI E (Registro da Atividade e Método Direto e Indireto de Estudo), bem como verificar as possíveis necessidades ou não de adaptação do processo de aplicação deste instrumento. Para tanto, a base é a compreensão do nível de motivação para a atividade de estudo como *locus* de apropriação de um modo geral deste nível motivacional.

Para elaboração do processo preliminar, foi organizado o questionário RAMDI E (manual), já referido anteriormente, adaptando-o à realidade do objeto de estudo, mais especificamente para estudantes do 6º ano. Tal adaptação se fez necessária porque o RAMDI E (manual), abordado nos estudos de Serra, fala da linha geral de conhecimento sobre a motivação e se dirigia a um público de pessoas com diversas idades e formações (jovens, adultos e idosos). Portanto, era muito amplo, pois buscava a mensuração da motivação de forma geral.

A adaptação essencial se refere ao atendimento das características pessoais de diferentes níveis de formação, idade e gênero, com o objetivo de levantar necessidades e categorias específicas dos atributos do significado do RAMDI E.

Quatro pessoas responderam ao RAMDI E (manual), um questionário semiestruturado, dos quais dois são estudantes da educação básica, um com graduação e outro estudante de graduação. Com base nas questões básicas RAMDI E (SERRA, 2017), a aplicação ocorreu em momentos diferentes. Cada um respondeu de forma orientada e sozinho, em uma sala, de modo que fosse possível identificar quais as dificuldades de compreender o questionário e elaborar as respostas.

Seguindo a orientação de Serra, as respostas foram feitas pelos respondentes e anotadas para não se perder o que foi levantado em relação a dificuldades de compreensão e emissão da resposta, sem perder de vista a análise detalhada e reflexiva sobre o conteúdo da temática: motivação para a atividade de estudo. Serra (2017) estabelece parâmetros para as respostas do RAMDI GC (Registro da Atividade Método Direto e Indireto Geral de Conhecimento). Estes também foram adotados, mais especificamente as relações entre discrepâncias, personagem fictício e realidade que se encontra.

Na constituição do questionário foram feitas 26 questões, que apontam níveis numéricos – de 0 ao 9 – indicadores de sua necessidade e a respectiva satisfação. As questões, como meio orientativo, direcionam instruções ao seu preenchimento, com o cuidado para não influenciar na produção das respostas.

Os questionários foram aplicados individualmente e, em momentos ocasionais, realizamos pequenas reuniões para tratar das observações feitas pelos pesquisados. Eram feitas no próprio local de trabalho e estudos dos participantes, garantindo os seus anonimatos, pois não foi exigida a identificação ou assinatura. Esse cuidado também assegurou o sigilo das respostas individuais. Quando os participantes respondiam de forma contínua (sem interrupção), o uso do tempo variou de 20 a 40 minutos, que é aceitável dentro da perspectiva de SERRA (2017).

Este primeiro estágio verificou o nível de compreensão dos diferentes respondentes sobre o teste do RAMDI E, bem como apontou as dúvidas e o entendimento do que tratava este material. Outro ponto foi observar como seriam as respostas aos questionamentos e quanto seria próximo da análise de Serra, nos seus estudos.

Na análise, houve a necessidade de fazer caracterização dos membros dessa imersão preliminar na pesquisa para o entendimento do

processo. No que diz respeito aos respondentes adultos, importa destacar duas características fundamentais: um é do sexo masculino em fase de conclusão do ensino superior; o outro é feminino com ensino superior completo.

Esta escolha foi estabelecida para identificar diferenças nas respostas e quais os níveis de motivação de cada respondente adulto, com o cuidado para não interferir na análise propriamente dita do objeto de pesquisa com os estudantes do sexto ano.

Em relação aos adolescentes, também foi adotado o critério de sexo, idade (11 a 14 anos), ano que está cursando, neste caso foi estabelecido que deveriam ser do ensino fundamental, mas com idades e ciclos educacionais distintos. Essa escolha foi decisiva para que conseguisse aproximar com os sujeitos de referência do objeto de estudo, isto é, estudantes do sexto ano do ensino fundamental.

Esses respondentes tinham 12 e 13 anos, um do sexo masculino e outro feminino, respectivamente, cursando o 6º e o 7º ano do ensino fundamental. A participação desse grupo de pessoas possibilitou a verificação de quais as principais dúvidas dentre elas, a escala de satisfação, o tempo de resposta, qual questionário era mais importante e como pode ser feito em caso de dúvidas, e, conseqüentemente, a reorganização de alguns pontos do questionário.

Com isso, teria o prenúncio de investigar a hierarquia de motivos e da motivação para a atividade de estudo, conforme estabelece Serra (2017). Ou seja, a explicitação analítica dos seus motivos sociais e individuais, a partir da representação de si mesmo e da projeção em alguém fictício.

Com base nesses pressupostos, passamos às análises das questões estabelecendo as devidas relações com o propósito de verificar os níveis de motivação para a atividade de estudo. Foram estudados os resultados, de modo comparativo com os estudos de Serra, para verificar não só as atitudes dos respondentes, mas também para estabelecer pontos em comum. Trata-se, pois, de reconhecer se os resultados estão de acordo com aqueles apontados nas pesquisas de Serra (2017).

Nessa leitura, observou-se a existência de alguns pontos de atenção. Um deles está ligado ao acadêmico de graduação, pois, para ele, os motivos e sua motivação têm como finalidade o olhar para a sua posição social e profissional. Dito de outro modo, a relação da atividade de estudo está diretamente ligada às necessidades sociais.

Em relação ao pesquisado que já possui a graduação, o resultado aponta para uma motivação individual não estabelecendo relações sociais a esta atividade. Sendo assim, por não estar mais no âmbito

escolar, suas respostas induzem para a busca por novas formações, as quais apontam seu interesse.

Pensando no público a ser estudado, observei que, em relação aos dois estudantes do ensino fundamental, anos finais, eles possuem semelhanças em relação aos motivos que os colocam em atividade de estudo. Também foi possível perceber qual é a motivação deles para esta atividade.

Em conformidade com a análise do RAMDI E, os estudantes do ensino fundamental apontam semelhanças nos níveis de motivação. Para melhor identificação, nomeio os pesquisados, de forma a cumprir com a condição do anonimato, com as nomenclaturas: ESTUDANTE-1 e ESTUDANTE-2.

No caso do ESTUDANTE-1 apresenta-se dentro da média estabelecida por SERRA (2017), na faixa de 4,22 de média motivacional. Em resposta à atividade de estudo, suas dúvidas foram: na escala de satisfação 0 a 9 (se poderia repetir valores); e em relação ao personagem fictício (como caracterizá-lo).

O ESTUDANTE-2 possui uma média motivacional de 4,33 em relação à atividade de estudo. No que diz respeito às suas dificuldades para responder o questionário, destacam-se: indicar o número a ser adotado para expor seu nível de satisfação com relação à pergunta; ao elevado número de perguntas e aos correspondentes números de colunas.

Mesmo com tais dificuldades, os estudantes conseguiram responder as questões. Às vezes foram necessárias algumas explicações, de minha parte, após o início do preenchimento, mas sem interferência direta nas respostas. Essas interrupções fizeram com que eles levassem mais tempo do que os adultos.

Em síntese, observou-se que alguns realizam bem a tarefa, apesar do nível de instrução, neste caso falando dos estudantes do ensino fundamental, anos finais, mas tende-se a contar com muitos questionamentos, alongando, assim, o tempo de resposta. Todo esse processo fundamenta-se na perspectiva teórica de Serra, o qual nos mostra estatisticamente como medir os níveis motivacionais para a atividade de estudo.

O resultado deste estudo preliminar permitiu a elaboração de uma nova versão do RAMDI E, em relação à primeira versão. Contudo, foram mantidas quase todas as questões. A exceção foi o item 14 (Você deseja ser querido (a), receber o carinho e o afeto dos demais), que necessitou ser reformulado, por mostrar um entendimento que, a meu ver, apresentou um desvio por parte dos estudantes.

Isso porque a resposta deles ficou no âmbito de relacionamento afetivo (namoro), o que revela, para eles, o teor confuso e não claro da questão. Outro ponto importante foi que o primeiro questionário era constituído de duas partes: um personagem fictício e as condições reais dos estudantes. Na sua versão final, atendeu a mais uma recomendação de Serra (2017), qual seja: explicitar as aspirações futuras.

Em relação aos itens mantidos, foram necessárias algumas modificações na redação para aproximar à linguagem dos estudantes. Os ajustes ocorreram no formulário de explicação e na elaboração das questões, a fim de corrigir alguma situação não entendida.

Além disso, como forma de preparar para a análise dos resultados da pesquisa propriamente dita, procurei fazer a releitura do material teórico, como forma de buscar as devidas interpretações apontadas por Serra (2017). A nova elaboração dos itens e as respostas apontadas pelos participantes deste estudo preliminar subsidiaram a aproximação aos resultados apontados por Serra.

Vale ressaltar que, de modo geral, todos os respondentes conseguiram adotar os procedimentos de preenchimento adequados para estabelecer uma relação entre a resposta e os níveis de satisfação estabelecidos por Serra (2017). Eles também preencheram a tabela que indica o nível de motivação e as discrepâncias apontadas nas respostas, que são o pressuposto da pesquisa.

Portanto, este estudo preliminar permitiu que eu estabelecesse uma relação de confiança com a continuidade do processo de pesquisa. Ou seja, subsidiou o início da aplicação com os estudantes do 6º ano do ensino fundamental.

### 3.2 DESCRIÇÃO DO INSTRUMENTO

O RAMDI E (SERRA, 2017) propõe que os fatos e as correlações matemáticas da estatística dos resultados do questionário são significativos entre dados empíricos de sujeitos de todas as idades. Para o autor, estas correlações empíricas nos dados oferecidos pelo RAMDI E, no registro de atividade, correspondem às conclusões derivadas da investigação teórica.

Dito em outros termos, o RAMDI E se estabelece no âmbito de um referencial, isto é, traz a síntese dos seus fundamentos, capaz de revelar a existência de níveis de desenvolvimento da motivação. Os dados evidenciam tanto a média geral dos pesquisados quanto das

discrepâncias, apontados pelos questionários, condutores para a análise da motivação para atividades de estudo.

Importa lembrar que o questionário elaborado por Serra (2017) visa ao registro de diversas necessidades da atividade, a partir do método direto – que procura evidenciar os desejos do sujeito – e o método indireto, com base nas elaborações imaginadas, com vista à identificação do motivo para o estudo.

O questionário explora 26 necessidades do sujeito e sua intensidade, em que o próprio respondente valora conforme sua expressão sobre a atividade do cotidiano. Também olha para suas aspirações conscientes de maneira direta e para a formulação em um personagem que está em sua imaginação (SERRA, 2012, p. 47).

Apresento, a seguir, o questionário com as devidas adaptações, isto é, com suas composições definitivas, que se tornou o meio de compreender, por sua aplicação, os fundamentos do objeto de estudo em questão.

## RAMDI E: PRIMEIRA PARTE

### QUESTIONÁRIO FECHADO.

*Este é um estudo científico. Peço sua colaboração. Sua ajuda será muito valiosa.*

*O questionário é anônimo. Não precisa dizer seu nome, mas só ler cuidadosamente e, seguir as instruções que seguem. É composto de quatro partes:*

*A primeira é uma prova de imaginação. Pedimos que invente uma história sobre um personagem, pode ser menino ou menina, de qualquer idade que seja superior à sua.*

*A segunda parte consiste em um questionário de autoavaliação, em que deverá valorar (colocar uma nota) seus desejos e aspirações futuras.*

*A terceira parte consiste em um questionário de autoavaliação, em que deverá valorar (colocar uma nota) com base nas suas atividades atuais.*

*A quarta parte consiste no cartão resposta para fechamento dos resultados.*

*Não responda neste questionário, e sim na folha de resposta.*

### PRIMEIRA PARTE: PROVA DE IMAGINAÇÃO

#### INSTRUÇÕES

*Crie uma breve história sobre um personagem da sua imaginação, que não seja mais jovem do que você. Não pode ser você, nem alguma pessoa ou algum personagem que você conhece da vida real ou de um filme ou novela.*

*Invente um personagem novo.*

*Escreva na folha de respostas:*

*1) Que idade tem o personagem?*

*2) Qual é seu sexo, masculino ou feminino?*

*3) Como ele ou ela é? Qual é sua situação atual, o que ele faz, qual as suas necessidades?*

*Na sequência, aparece uma lista de desejos ou aspirações que pode ter este personagem. Escreva na folha de resposta onde diz "o personagem imaginado" e, ao lado do número e o símbolo desse desejo ou aspiração, ponha um número segundo a intensidade ou importância do desejo para o personagem imaginado.*

*Escreva 9 se é o que mais deseja; 1 se não o deseja; 5 se o deseja, mas não muito.*

*Não deve ser colocado o mesmo valor numérico em todos os desejos, deve ter uma diferença entre eles, segundo seja sua intensidade. Pode repetir o número valorativo, mas não muito.*

*Não escrevas aqui, responda na folha de respostas.*

*Na sequência, aparece uma escala de 9 a 0, para que você possa valorar (colocar uma nota) dos desejos desse personagem.*

*Escreva:*

*9 se for o que mais esse personagem deseja*

*8 se a intensidade de seu desejo se encontra entre 9 e 7*

*7 se deseja muito*

*6 se a intensidade de seu desejo se encontra entre 7 e 5*

*5 se deseja, mas não muito*

*4 se a intensidade de seu desejo se encontra entre 5 e 3*

*3 se deseja pouco*

*2 se a intensidade de seu desejo se encontra entre 3 e 1*

*1 não o deseja*

*0 (zero) se na vida atual não existem circunstâncias nem condições para ter esse desejo.*

Fonte: Serra (2017)

Tabela 1 – Cartão resposta personagem fictício

CARTÃO RESPOSTA 01			
Desejos ou aspirações do personagem Imaginário são:			
Nº	SIGLA	ITEM	NOTA
1	LD	Deseja estar sozinho(a), estar longe dos demais. (I)	
2	ID	Aspira ser independente, não depender de ninguém. (I)	
3	EA	Quer estudar em sua escola atual. (I)	
4	ER	Ser especialista em um ramo de estudo. (I)	
5	DV	Quer divertir-se, desfrutar das diversões. (I)	
6	DR	Quer ser destaque, ocupar posições, ser reconhecido(a) em sala de aula. (S)	
7	EE	Ser um estudante exemplar. (S)	
8	DE	Seu desejo na escola é aprender. (I)	
9	AF	Ser aprovado no fim de um ano. (I)	
10	VE	Quer ter uma boa imagem de si mesmo (a), e ser valorizado na escola. (S)	
11	AC	Deseja ajudar outros colegas ou ensinar colegas na escola. (S)	
12	DN	Seu desejo é ficar sem fazer nada. (I)	
13	EX	Deseja ter êxito em suas atividades de estudo. (I)	
14	AF	Deseja ser querido(a), receber o carinho e o afeto dos demais amigos. (S)	
15	AJ	Quer ajudar seus pais e irmãos. (S)	
16	GP	Gosta de pensar. (I)	
17	EA	Desejo estar na escola pelos amigos. (S)	
18	CI	Deseja conhecer coisas, ler, estar bem informado(a). (I)	
19	GA	Deseja ganhar ou ter muito dinheiro. (I)	
20	NI	Vou para escola porque não gosto de me sentir isolado. (S)	
21	NA	Deseja ajudar alguém da sua família ou aquele que necessite. (S)	
22	OP	Quer exercer um o ofício ou profissão no futuro. (S)	
23	DD	Quer desfrutar do descanso, dormir bem. (I)	
24	RS	Deseja poder realizar seus projetos futuros. (I)	
25	CS	Na escola tenho grupos para conversar e relacionar. (S)	
26	EI	Deseja estudar outras coisas que são importantes. (I)	

Fonte: Serra (2017)

**SEGUNDA PARTE:  
AUTOCONHECIMENTO, SEUS DESEJOS E ASPIRAÇÕES FUTURAS.**

**INSTRUÇÕES**

*Agora apresentamos outra tarefa. Este é um questionário sobre seus desejos e suas aspirações. Na sequência, aparece uma lista de **desejos ou aspirações que você pode ter**.*

*Na folha de respostas, ao lado da questão referente ao desejo ou aspiração, ponha um número segundo a intensidade ou importância do seu desejo.*

*Escreva 9, se é o que mais deseja; 1, se não o deseja; 5, se o deseja, mas não muito.*

*Não coloque o mesmo valor numérico em todos os desejos, deve ter uma diferença entre eles, segundo seja sua intensidade. Pode repetir o número valorativo, mas não muito.*

*Não escrevas aqui, responda na folha de respostas.*

*Na sequência aparece uma escala de 9 a 0, para que você possa valorar seus desejos.*

*Escreva:*

*9 se for o que mais deseja esse personagem*

*8 se a intensidade de seu desejo se encontra entre 9 e 7*

*7 se deseja muito*

*6 se a intensidade de seu desejo se encontra entre 7 e 5*

*5 se deseja, mas não muito*

*4 se a intensidade de seu desejo se encontra entre 5 e 3*

*3 se deseja pouco*

*2 se a intensidade de seu desejo se encontra entre 3 e 1*

*1 não o deseja*

*0 (zero) se na vida atual não existem circunstâncias nem condições para ter esse desejo.*

Tabela 2 – Cartão resposta desejos ou aspirações futuras

<b>CARTÃO RESPOSTA 02</b>			
Seus desejos ou aspirações futuras são:			
<b>Nº</b>	<b>SIGLA</b>	<b>ITEM</b>	<b>NOTA</b>
1	LD	Deseja estar sozinho(a), estar longe dos demais. (I)	
2	ID	Aspira ser independente, não depender de ninguém. (I)	
3	EA	Quer estudar em sua escola atual. (I)	
4	ER	Ser especialista em um ramo de estudo. (I)	
5	DV	Quer divertir-se, desfrutar das diversões. (I)	
6	DR	Quer ser destaque, ocupar posições, ser reconhecido(a) em sala de aula. (S)	
7	EE	Ser um estudante exemplar. (S)	
8	DE	Seu desejo na escola é aprender. (I)	
9	AF	Ser aprovado no fim de um ano. (I)	
10	VE	Quer ter uma boa imagem de si mesmo (a), e ser valorizado na escola. (S)	
11	AC	Deseja ajudar outros colegas ou ensinar colegas na escola. (S)	
12	DN	Seu desejo é ficar sem fazer nada. (I)	
13	EX	Deseja ter êxito em suas atividades de estudo. (I)	
14	AF	Deseja ser querido(a), receber o carinho e o afeto dos demais amigos. (S)	
15	AJ	Quer ajudar seus pais e irmãos. (S)	
16	GP	Gosta de pensar. (I)	
17	EA	Desejo estar na escola pelos amigos. (S)	
18	CI	Deseja conhecer coisas, ler, estar bem informado(a). (I)	
19	GA	Deseja ganhar ou ter muito dinheiro. (I)	
20	NI	Vou para escola porque não gosto de me sentir isolado. (S)	
21	NA	Deseja ajudar alguém da sua família ou aquele que necessite. (S)	
22	OP	Quer exercer um o ofício ou profissão no futuro. (S)	
23	DD	Quer desfrutar do descanso, dormir bem. (I)	
24	RS	Deseja poder realizar seus projetos futuros. (I)	
25	CS	Na escola tenho grupos para conversar e relacionar. (S)	
26	EI	Deseja estudar outras coisas que são importantes. (I)	

Fonte: Adaptação de Serra (2017)

**TERCEIRA PARTE:  
AUTOCONHECIMENTO, SUA ATIVIDADE ATUAL.**

**INSTRUÇÕES**

*Agora, apresentamos outra tarefa. Este é um questionário sobre suas atividades atuais. Na sequência, aparece uma lista de perguntas de como você percebe as suas atividades diárias neste momento.*

*Na folha de respostas, ao lado da questão referente ao desejo ou aspiração, ponha um número segundo a intensidade ou importância do seu desejo.*

*Escreva 9, se é o que mais deseja; 1, se não o deseja; 5, se o deseja, mas não muito.*

*Não coloque o mesmo valor numérico em todos os desejos, deve ter uma diferença entre eles, segundo seja sua intensidade. Pode repetir o número valorativo, mas não muito.*

*Não escrevas aqui, responda na folha de respostas.*

*Na sequência aparece uma escala de 9 a 0, para que você possa valorar seus desejos.*

*Escreva:*

*9 se for o que mais deseja esse personagem*

*8 se a intensidade de seu desejo se encontra entre 9 e 7*

*7 se deseja muito*

*6 se a intensidade de seu desejo se encontra entre 7 e 5*

*5 se deseja, mas não muito*

*4 se a intensidade de seu desejo se encontra entre 5 e 3*

*3 se deseja pouco*

*2 se a intensidade de seu desejo se encontra entre 3 e 1*

*1 não o deseja*

*0 (zero) se na vida atual não existem circunstâncias nem condições para ter esse desejo.*

Fonte: Adaptação de Serra (2017).

Tabela 3 – Cartão resposta desejos ou aspirações atuais

<b>CARTÃO RESPOSTA 03</b>			
Seus desejos ou aspirações atuais são:			
<b>Nº</b>	<b>SIGLA</b>	<b>ITEM</b>	<b>NOTA</b>
1	LD	Deseja estar sozinho(a), estar longe dos demais. (I)	
2	ID	Aspira ser independente, não depender de ninguém. (I)	
3	EA	Quer estudar em sua escola atual. (I)	
4	ER	Ser especialista em um ramo de estudo. (I)	
5	DV	Quer divertir-se, desfrutar das diversões. (I)	
6	DR	Quer ser destaque, ocupar posições, ser reconhecido(a) em sala de aula. (S)	
7	EE	Ser um estudante exemplar. (S)	
8	DE	Seu desejo na escola é aprender. (I)	
9	AF	Ser aprovado no fim de um ano. (I)	
10	VE	Quer ter uma boa imagem de si mesmo (a), e ser valorizado na escola. (S)	
11	AC	Deseja ajudar outros colegas ou ensinar colegas na escola. (S)	
12	DN	Seu desejo é ficar sem fazer nada. (I)	
13	EX	Deseja ter êxito em suas atividades de estudo. (I)	
14	AF	Deseja ser querido(a), receber o carinho e o afeto dos demais amigos. (S)	
15	AJ	Quer ajudar seus pais e irmãos. (S)	
16	GP	Gosta de pensar. (I)	
17	EA	Desejo estar na escola pelos amigos. (S)	
18	CI	Deseja conhecer coisas, ler, estar bem informado(a). (I)	
19	GA	Deseja ganhar ou ter muito dinheiro. (I)	
20	NI	Vou para escola porque não gosto de me sentir isolado. (S)	
21	NA	Deseja ajudar alguém da sua família ou aquele que necessite. (S)	
22	OP	Quer exercer um o ofício ou profissão no futuro. (S)	
23	DD	Quer desfrutar do descanso, dormir bem. (I)	
24	RS	Deseja poder realizar seus projetos futuros. (I)	
25	CS	Na escola tenho grupos para conversar e relacionar. (S)	
26	EI	Deseja estudar outras coisas que são importantes. (I)	

Fonte: SERRA (2017)

Tabela 4 – Cartão resposta geral

ID	1) Personagem imaginado	CARTÃO RESPOSTA 01	2) Meu desejo e aspirações	CARTÃO RESPOSTA 02	3) Minha atividade anual (RA)	CARTÃO RESPOSTA 03	Cat. S.	Cat. I.	Cat. S. RESULTADO	Cat. I. RESULTADO	DISCREPANCIA
1	LD		LD		LD						
2	ID		ID		ID						
3	EA		EA		EA						
4	ER		ER		ER		RAX1				
5	DV		DV		DV						
6	DR		DR		DR		RAX2				
7	EE		EE		EE						
8	DE		DE		DE						
9	AF		AF		AF						
10	VE		VE		VE						
11	AC		AC		AC						
12	DN		DN		DN						
13	EX		EX		EX						
14	AF		AF		AF		RAX2				
15	AJ		AJ		AJ						
16	GP		GP		GP						
17	EA		EA		EA						
18	CI		CI		CI						
19	GA		GA		GA						
20	NI		NI		NI		RAX1				
21	NA		NA		NA						
22	OP		OP		OP						
23	DD		DD		DD		RAX2				
24	RS		RS		RS		RAX2				
25	CS		CS		CS						
26	EI		EI		EI						
							SOMA	SOMA			

Fonte: SERRA (2017)

Serra adota um instrumento pouco diferente do que estou apresentando aqui: o questionário RAMDI GC. Este é composto por uma tabela de siglas e dividido em três colunas para que sejam colocados os níveis de satisfação do respondente.

Também possui questões de ordem pessoal que falam sobre família, trabalho e diversão. Contudo, não se aplicaria totalmente ao público da pesquisa. Por isso, estabeleci algumas questões voltadas somente para atividade de estudo, conforme instrumentos expostos anteriormente.

Tais perguntas suscitam respostas que correspondem, respectivamente: aos desejos de um personagem criado, seus desejos futuros e sua realidade. Para tanto, estabelecem-se atributos valorativos para as expectativas e a realidade que servem para descrever este instrumento de pesquisa.

A partir desta reflexão adotei para apresentação do RAMDI E um formato tabular, que consiste em quatro colunas: na primeira, estão os números das 26 questões; na segunda, as siglas correspondentes às questões; na terceira, a descrição da resposta (adaptação para o público da pesquisa) e, na quarta, o indicativo da resposta.

Os outros componentes e as demais informações são utilizadas para auxiliar o respondente no preenchimento do RAMDI E, que estão postas antes das questões. Antes da apresentação do questionário propriamente dito, antecedem: instruções referentes à exposição do

objetivo da aplicação do RAMDI E; solicitação de colaboração do participante e explicação de como respondê-lo. Isso contribui para facilitar a compreensão das questões contidas no instrumento.

### **3.2.1 Reafirmando os fundamentos do RAMDI E**

Vale registrar que o RAMDI E foca sua análise na motivação para a atividades de estudo. Segue, segundo Serra (2012), o princípio da unidade dialética do social e do indivíduo, o que leva a considerar a existência de dois grandes grupos de necessidades no ser humano: as necessidades sociais pessoalmente significativas e as necessidades individuais de natureza social.

Nesse sentido, o dever é o componente moral da vontade humana, isto é, do indivíduo para quem as necessidades e demandas sociais também são pessoalmente significativas. Ao contrário, necessidades individuais são aquelas que partem de suas necessidades biológicas e de sua individualidade psicológica formada no decorrer de sua vida, as quais são reveladas no questionário, pelos estudantes.

O caminho a ser seguido parte dos pressupostos de Serra (2008) de que a motivação é uma atividade psíquica em relação dialética mútua de influência. Ambos os tipos de necessidades (sociais e individuais) se interpenetram e se influenciam, formando uma unidade. Isso porque as necessidades sociais, sendo assimiladas pelo ser humano, são penetradas por sua individualidade.

Do mesmo modo, as necessidades individuais, à medida que surgem e são satisfeitas na sociedade, possuem caráter social e uma maior complexidade, tipicamente humana (SERRA, 2012). Embora haja uma unidade dialética entre as necessidades sociais e individuais, elas são diferentes e relativamente independentes umas das outras.

A superestrutura social se reflete tanto nas necessidades sociais e individuais quanto em uma certa hierarquia entre elas (SERRA, 2008). Sendo assim, possui um conteúdo e uma estrutura psicológica organizada.

Para Serra (2017), o fim direto da atividade humana, socialmente organizado, é a realização de uma certa função social. O motivo, para o indivíduo, pode ser a satisfação de suas próprias necessidades puramente pessoais (orgânicas, individuais).

No entanto, no processo de formação da personalidade, o fim social se torna um motivo em si. A atividade do homem tem como aspecto essencial e predominante “a realização de uma determinada

função social” (SERRA, 2008, p. 95). No caso dos participantes desta pesquisa, a função social ou lugar que eles ocupam na sociedade deveria ser caracterizada predominantemente pela atividade de estudo.

A partir desse processo de cunho teórico, discorrerei sobre os passos iniciais da análise de Serra dos questionários do RAMDI E. Antes, porém, faço uma retomada sintética do conteúdo dos conceitos de motivação do estudante, motivo para aprendizagem, que são o referencial das análises, bem como trago alguns conceitos de Serra. Parto do pressuposto de que contribui para a definição direta do termo "motivação educacional".

Isso se deve à ambiguidade terminológica, que existe na psicologia em geral, a respeito do referido conceito. Contudo, nessa inserção teórica foi possível observar que são usados como sinônimos – em sentido amplo ou restrito – os termos: “motivação educacional”, “motivação da aprendizagem”, “motivação da atividade de aprendizagem”, “esfera motivacional de um aluno”.

Com forma de contextualizar e de melhor compreender a relação existente entre a motivação humana e as organizações dos motivos, abordarei principalmente as teorias de Serra (1995), as quais são frequentemente utilizadas neste estudo e referendam a análise do que os estudantes expuseram no questionário.

Por sinal, essa é uma premissa que tem consonância com as perspectivas deste estudo, o qual, vale reafirmar, aborda Motivo, Motivação e atividade de estudo dos estudantes do 6º ano. Nesse caso, o olhar é para os resultados do questionário de RAMDI E, com vistas à identificação de situações motivadoras, estabelecidas pela teoria de Serra (1985) e suas relações com a atividade de estudo.

Concentro a análise do meu objeto na relação da atividade de estudo com a motivação, tendo como referência os dados obtidos na RAMDI E (SERRA, 2017). Volto-me, assim, à hierarquia reguladora dos motivos atuais que se manifestam no público pesquisado.

Convém esclarecer alguns pontos referentes à aplicação do questionário do RAMDI E, estabelecendo um processo, com base no planejado por Serra (2017), de estudo da hierarquia dos motivos da Orientação Individual Superior (OIS) e a Orientação Social Superior (OSS) (SERRA, (2017). Tais hierarquias visam ao estabelecimento da autorregulação de todos os aspectos que compõem o motivo para a atividade de estudo, bem como suas possíveis discrepâncias.

Com isso, é possível evidenciar as respostas e identificar a hierarquia dos motivos da atividade de estudo, além de considerar os níveis de motivação dos estudantes do sexto ano. Para tanto, é

apresentada a tabela de equivalência, que estabelece os níveis motivacionais, conforme a referência de Serra (2017, p. 61).

Tabela 5 – Equivalência entre OSS e OIS

VALORAÇÃO	OSS (RA)	OIS (RA)	VALORAÇÃO	OSS (RA)	OSI (RA)
9	99	137	4,9	53	73
8,9	97	134	4,8	52	72
8,8	96	132	4,7	51	70
8,7	95	131	4,6	50	69
8,6	94	130	4,5	48	66
8,5	92	127	4,4	47	65
8,4	91	126	4,3	46	63
8,3	90	124	4,2	45	62
8,2	89	123	4,1	44	61
8,1	88	121	4	43	59
8	87	120	3,9	42	58
7,9	86	119	3,8	41	56
7,8	85	117	3,7	40	55
7,7	84	116	3,6	39	54
7,6	83	114	3,5	37	51
7,5	81	112	3,4	36	50
7,4	80	110	3,3	35	48
7,3	79	109	3,2	34	47
7,2	78	108	3,1	33	45
7,1	77	106	3	32	44
7	76	105	2,9	31	45
6,9	75	103	2,8	30	41
6,8	74	102	2,7	29	40
6,7	73	101	2,6	28	39
6,6	72	99	2,5	26	36
6,5	70	97	2,4	25	34
6,4	69	95	2,3	24	33
6,3	68	94	2,2	23	36

6,2	67	92		2,1	22	30
6,1	66	91		2	21	29
6	65	90		1,9	20	28
5,9	64	88		1,8	19	26
5,8	63	87		1,7	18	25
5,7	62	85		1,6	17	23
5,6	61	84		1,5	15	21
5,5	59	81		1,4	14	19
5,4	58	80		1,3	13	18
5,3	57	79		1,2	12	16
5,2	56	77		1,1	11	15
5,1	55	76		1	10	14
5	54	74				

Fonte: SERRA (2017).

A base para o questionário aplicado está na perspectiva de Serra (2017), que originalmente está composto de 27 questões fechadas. Porém, no questionário adaptado fiz algumas alterações, as quais são descritas a seguir. Ele está composto de vinte e seis (26) questões, das quais quinze (15) são de observação individual e onze (11) de observação social.

Segundo Serra (2017), a hierarquia dos motivos atuantes se expressa no Registro da Atividade (RA), em que as aspirações conscientes são vistas pelo método direto (MD) e as necessidades íntimas e inconscientes são previstas no imaginário pelo método indireto (MI). A expressão das respostas dos registros da atividade dos adolescentes pode mostrar discrepâncias entre suas aspirações reais e as previstas no imaginário, que subsidia a análise da sua motivação para a atividade de estudo.

Abro um parêntese para ilustrar que considero o questionário imaginário como algo pertinente ao método de Vigotsky (2000) de “dupla estimulação”, em que coloca os pesquisados em situação de observação e análise diante de duas séries de situações: uma como objeto da sua atividade e a outra como signos que servem para a sua própria organização. Traz as raízes do método dialético, ao reconhecer “que os processos psíquicos se desenvolvem em indissolúvel ligação com todos os outros processos no organismo e estão sujeitos exatamente

às mesmas leis a que está todo o restante na natureza” (VIGOTSKY, 2001, p. 8).

Voltando à descrição do questionário, o cálculo, estabelecido por Serra (2017), observa a orientação social e a individual do registro da atividade (RA), o qual determina a análise pela categoria mais forte indicada na maior nota, isto é, 9, respeitando a escala de satisfação. É feito da seguinte forma: primeiramente são feitos os cálculos da orientação social superior (OSS), cujo resultado é multiplicado por 1 ou por 2.

Para tanto, observa-se a classificação das necessidades em relação: à importância social, às atividades que exerce, à orientação social individual, que também segue a mesma forma de calcular. Após feito este cálculo, somam-se ambas as colunas para identificar o valor de referência.

Por exemplo, se a soma da OSS (RA) for igual a 73, pega-se esse resultado e vai à tabela e identifica-se a que ela corresponde, no caso, ficaria em 4,9. Em relação ao OSI (RA), segue a mesma forma, somente tendo referências numéricas diferentes. Exemplo, o mesmo resultado da soma 73 seria igual a 6,7 em sua referência.

No que diz respeito às discrepâncias, são observadas quando há uma frequência de cinco pontos ou mais, em relação aos verificados no método direto e indireto no registro da atividade (RA). Ao ser observado em cada categoria, informa seu nível de frustração ou insatisfação para a devida atividade.

Quanto aos cálculos dos métodos direto e indireto, são obedecidos os seguintes parâmetros: a soma do MD, menos MI e mais a RA (+MD-MI+RA), o que equivale à sua necessidade.

Para o cálculo da motivação são pegos os resultados da OSS, OSI, Discrepâncias, MD e MI para dividir por 5, configurando, assim, sua média. A partir daí, estabelece uma hierarquia e uma predominância das respostas.

Além disso, coloco ênfase na unidade do empírico (índices numéricos) e do teórico (referencial teórico, para que possa dar validade ao questionário aplicado e sua avaliação científica, proposta por Serra (2017). Para o autor, a validade da construção do modelo aplicado por ele é explicada por um pressuposto teórico-empírico que fundamenta as variáveis de interesse da pesquisa.

Ele também expressa que a validade do questionário passa por três estágios: 1. A relação teórica entre os conceitos é estabelecida e especificada (com base no referencial teórico); 2. Os conceitos são correlacionados e de forma cuidadosamente analisada; 3. A evidência

empírica é interpretada de acordo com o nível em que esclarece a validade do questionário, que apresenta uma medição particular (SERRA, 2012, p. 54).

Partindo dos critérios estabelecidos por Serra, de uma técnica diagnóstica, é possível verificar o nível motivacional dos estudantes para a atividade de estudo, isto é, evidências de validade no desenvolvimento da técnica RAMDI E (Manual).

Com base nos critérios apresentados, abordo a validade do questionário RAMDI E. Este é constituído de um personagem fictício e um processo de autoavaliação, processados de forma manual, com 26 itens. Eles são a base, na avaliação do registro da atividade, para estabelecer a hierarquia de motivos.

O questionário aplicado começa com uma ou mais necessidades e está incorporado em um motivo. Para Serra (2017), a necessidade é uma propriedade estável do caráter que se manifesta em uma determinada situação, dependendo do momento que o sujeito vivencia. Cada necessidade pode gerar um objetivo, há uma necessidade de algo: alimento, atividade, afeto, conhecimento, sucesso, cumprir o dever, entre outras.

Serra (2017) chama de motivo a reflexão cognitiva da possibilidade real, para o sujeito, satisfazer uma ou mais necessidades, ele incorpora a tensão ativa de tais necessidades e impulsiona o indivíduo à ação e se expressa em sua atividade. De acordo com o autor, a necessidade pode ser passiva, em um estado de satisfação ou insatisfação, quando não leva à ação. Mas, quando surge o motivo, a necessidade torna-se ativa, faz parte do motivo e impulsiona a atividade.

Há, ainda, motivos atuais e potenciais. Serra (2008) afirma que o motivo atual está vinculado àquela necessidade ou conjunto de necessidades, que encontrou na realidade – presente, externa e interna ou subjetiva – a possibilidade real de sua satisfação que, conseqüentemente, movimenta a atividade. Em relação à necessidade passiva, Serra estabelece que não há movimentação pela inexistência das circunstâncias apropriadas (externas e subjetivas) para atingir sua satisfação.

Nesse caso, vincula-se a um motivo potencial, uma vez que foi canalizado para uma possibilidade futura de satisfação real. É o caso nas avaliações mais altas que o sujeito oferece nos métodos direto e indireto (consciente e inconscientemente) e nas mais baixas na atividade. Eles podem ser motivos potenciais ou não específicos (SERRA, 2017)

Serra (2013) enfatiza que, independente da maior ou menor influência no comportamento, os motivos (e as necessidades que neles

se expressam) atuam em uma determinada hierarquia, que se manifesta em conflitos. Tal hierarquia se caracteriza com base no grau de persistência e esforço do indivíduo na satisfação de uma determinada necessidade ou conjunto delas.

Esses motivos predominantes são aqueles que ocupam os lugares mais altos na hierarquia. Daí a importância fundamental do registro da atividade para conhecer qual é a hierarquia dos motivos atuais e atuantes.

O RAMDI E refere-se à hierarquia de motivos, o que significa que a diversidade de motivos e necessidades humanas deve ser levada em consideração. Ao olhar para outras teorias (BZUNENECK, 2000; GUIMARÃES, 2000; BURUCHOVITCH, 2000; BROPHY, 1998; CHIAVENATO, 2003; MASLOW, 1970), percebe-se que existem classificações muito diferentes de motivos e necessidades humanas. Cada autor, que tratou deste tópico, oferece uma classificação diferente.

Por sua vez, Serra (2008) apresenta uma classificação de indivíduos psicobiológicos: *psicogênicos* (comuns ao homem e animal) e *sociogênicos*, aprendidos do meio social e específicos do ser humano, aceitando, assim, a diferença e a unidade dialética das necessidades inatas e adquiridas.

Além disso, cinco orientações motivacionais fundamentais se destacam em sua teoria: 1. para a satisfação imediata; 2. para a segurança (com respeito aos outros, a si mesmo e à vida); 3. em direção à realização e autorrealização; 4. para a agressão ou autoagressão e 5. para o altruísmo e dever social.

Para Serra (2013), tais critérios, desta hierarquia de motivos, são estabelecidos no curso da vida de acordo com a concepção teórica, as condições históricas e sociais em que nos encontramos. Por exemplo, que existem diferenças indiscutíveis na hierarquia dos motivos expressos na atividade entre jovens estudantes, adultos trabalhadores e idosos.

Uma característica desta pesquisa foi trazer somente estudantes, com suas relações comuns encontradas no total dos sujeitos pesquisados. Foram observados os diferentes componentes somatórios para que, assim, surpreendeu a possibilidade de verificar a existência de níveis de motivação e os critérios que estabelecemos para os avaliar, individualmente e em grupos.

Esses critérios são encontrados nos dados fornecidos pelo que chamamos de somatório (SERRA, 2017). Portanto, uma breve explicação de cada um dos dados que compõem a soma é conveniente.

Passo a definir esses dados. OSS (RA), Orientação Social Superior, no registro da atividade, é aquela importante atividade social (trabalho, profissão, patriotismo e altruísmo) em que o sujeito se entrega totalmente e oferece a avaliação máxima de 9. Este critério será pouco utilizado, em virtude de falarmos de atividade de estudo, mesmo assim terá sua relevância nos resultados em virtude das relações e aspirações sociais.

OIS (RA), Orientação Individual Superior, no registro da atividade, expressa a satisfação de uma ou várias necessidades individuais, para a qual o indivíduo se entrega totalmente, com uma avaliação de 9. Este dado terá passos fundantes nos critérios tomados para avaliar o nível de motivação.

Partindo do pressuposto de Serra (2013), posso considerar uma não correspondência entre atividade direta (em menor grau) ou aspirações indiretas (em maior grau) em relação à necessidade de estudar. Examinando os resultados a partir da comparação dos três indicadores da avaliação e das discrepâncias entre eles, os quais apresentam as seguintes abreviaturas: (MI) significa método indireto; (MD) método direto e (RA) registro da atividade. Considero a questão de como validar o método direto e indireto, bem como se eles correspondem exatamente ao comportamento real, os quais contribuem para observar o nível de motivação dos estudantes.

Partindo desta condição de análise, a escolha recaiu para aquela que estivesse dentro de um critério social diferente dos grandes centros educacionais com todos os aparatos de condições sociais já estabelecidos. Dentre eles, cita-se: apoio familiar, condições financeiras adequadas e menor índice de vulnerabilidade social, entre outros fatores que auxiliam no processo educacional.

Indo no contraponto destes processos, foi escolhida uma escola em que o ciclo educacional está na contramão destes fatores, pois as questões sociais de vulnerabilidade estão em maior evidência com a violência, falta de acompanhamento familiar, serviços públicos precários, entre outros fatores que afetam diretamente a necessidade de estudar.

#### 4. A MOTIVAÇÃO DOS ESTUDANTES DO SEXTO ANO: ANÁLISE DO OBJETO DE ESTUDO

A centralidade, na presente seção, é a análise da relação entre atividade de estudo e motivação dos estudantes do 6º ano do ensino fundamental, tendo por base os resultados da aplicação do questionário do RAMDI E (manual), isto é, as respostas por eles indicadas.

Feitas estas considerações, centro o estudo no questionário individual dos 49 estudantes, matriculados no 6º ano do ensino fundamental. O processo de desenvolvimento do questionário ocorreu nas mesmas condições indicadas por Serra (2017), em que na dinâmica do ser humano destacam-se alguns fatores motivacionais importantes que, por sua vez, constituem uma expressão da interligação das necessidades entre si e com o meio ambiente. Sua constituição se caracteriza pelos seguintes critérios, em que a mesma necessidade pode ser orientada:

- Para sua satisfação atual ou imediata.
- Para a sua garantia com vista à satisfação futura.
- Para o sucesso na atividade que leva à sua satisfação ou segurança.
- Se essas orientações são ameaçadas, impedidas, frustradas ou insatisfeitas, a necessidade se expressa no sofrimento passivo, na automutilação ou na orientação agressiva para com os outros de forma específica ou inespecífica.
- Se, ao contrário, a necessidade é satisfeita de forma atual ou em perspectiva, ela é altruísta e favoravelmente orientada para a fonte de satisfação e segurança. (SERRA, 2017 p. 20).

Serra (2017) considera que estas cinco maneiras de manifestar cada necessidade explicam as cinco orientações ou tendências importantes da motivação humana, as quais fundamentam seus estudos.

Este processo estabelece que as necessidades são diversas, são integradas e expressas em orientações dinâmicas importantes, cujo conhecimento é especialmente valioso para a compreensão da motivação da atividade humana.

Após esta breve introdução, trago as evidências relacionadas ao processo de análise e suas constituintes. Uma das primeiras informações a ser organizada está relacionada aos envolvidos neste processo, o qual contou com o apoio de uma equipe psicossocial (assistente social e psicólogo), profissionais da escola, que auxiliou no levantamento e distribuição dos estudantes em dois grupos.

A separação em dois grupos não se constitui em algo necessário conceitualmente em termos de método ou procedimento de pesquisa, ou algo inerente ao que propõe Serra e a própria RAMDI E. Trata-se de uma decisão particular como forma de ter um parâmetro de comparação, entre os referidos estudantes. Por isso, estabeleci, junto com a equipe psicossocial, algumas possibilidades de critérios que ajudassem a verificar tal comparação.

A preocupação é exclusivamente em estabelecer diálogo com um e outro no momento da análise. São eles: a questão do gênero masculino e feminino, nível de vulnerabilidade de cada estudante, composição familiar e comorbidades identificadas.

Com tal equiparação, a partir desses indicadores, foi possível ter grupos mais homogêneos de comparação, que pudessem evidenciar a importância e generalidade do questionário, independente de qualquer agrupamento, com o pressuposto de não haver muitas diferenças nos resultados obtidos sobre eles.

Outro ponto importante, a ser exposto nesse momento, foram os contatos prévios com os estudantes e suas famílias, pois ajudou durante a aplicação do RAMDI E (manual). Esse processo se deu em forma de conversas individuais e pequenos grupos, devido à situação de isolamento social, e muitas vezes por meio digital através de aplicativos de comunicação.

Após estabelecidas estas relações e consolidado o processo, pude fazer a intervenção e aplicação do questionário do RAMDI E (manual). Esses procedimentos deram suporte para o desenvolvimento da pesquisa, de modo especial no que diz respeito ao envolvimento dos estudantes.

Vale reafirmar que a justificativa desta abordagem se caracterizou pela oposição ao behaviorismo, que só reconhece os dados objetivos como os válidos. E, também, da fenomenologia humanista, que considera somente os dados da experiência. Por isso, admito o método comparativo de Serra (2017), o qual observa o método projetivo ou indireto e o método direto, subsidiado pela Psicologia Histórico-Cultural e a dialética.

Com base nesse pressuposto, a pesquisa partiu do número de matriculados no sexto ano, isto é, 49 estudantes da referida escola. Importa mencionar, novamente, que ela fica localizada em uma região periférica de uma cidade de sul do Estado de Santa Catarina e com grande vulnerabilidade social. A característica da idade dos estudantes fica na média entre 11 e 14 anos, dos quais 23 são do sexo masculino e 26 do sexo feminino.

Tabela 6 – Identificação do público pesquisado

IDADE 11-14 anos	GÊNERO		TOTAL
	MASCULINO	FEMININO	
Número e percentual	23	26	49
	46,90%	53,10%	100%

Fonte: Elaboração do autor.

Esta primeira configuração ressalta a necessidade de equilíbrio dos grupos, conforme indicação anterior. Desse modo, foi feita a separação em GRUPO 1 e GRUPO 2, compostos, respectivamente, por femininos e masculinos, não havendo distinção de grupos homogêneos somente feminino ou masculino.

Esse processo de separação se fez necessário devido a não haver uma referência, e para verificação da fidelidade das respostas esse comparativo contribui para melhor compreensão dos resultados.

O envolvimento com os estudantes pesquisados se inicia no mês de setembro de 2020. Naquele momento, contatamos com os respondentes para esclarecimentos e informações sobre o teste e como ele se desenvolveria. Isso ocorreu de forma individual e em pequenos grupos.

Nesses contatos, atendemos a orientação dos órgãos públicos de saúde que indicavam o distanciamento social, devido à pandemia da COVID-19. Em outubro de 2020 foi entregue e aplicado o RAMDI E (manual) para os 49 estudantes.

Após essas duas etapas (orientação e entrega), foi estabelecido com base na realidade atual um prazo de 30 dias para a devolução do referido instrumento, que foi cumprido integralmente pelos estudantes. No final do mês de novembro de 2020 o instrumento retornou preenchido devidamente. Com ele em mãos, foram realizadas as tabulações dos resultados.

Posteriormente, com os dados organizados, ocorreu o processo de análise do nível de motivação dos estudantes do 6º ano. Isso se deu levando em consideração os métodos direto e indireto. Também houve articulação com a base teórica que referenda este estudo, com ênfase às concepções de Serra (2008, 2012, 2017); Rubinstein (1978) e Davidov (1979). Estes autores se configuram entre os expoentes da teoria Histórico-Cultural.

Em relação ao nível de motivação, foi considerada o RAMDI E, com sua escala que serviu como parâmetro para a validação dos resultados. Ou seja, foi o que subsidiou e orientou este estudo para indicar o nível de motivação dos estudantes.

Após esta exposição sobre os princípios norteadores para esta análise, exporei os resultados apresentados pelos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, isto é, a análise propriamente dita.

Antes, porém, vale esclarecer que o grupo pesquisado é entendido como uma amostra intencional e não representativa de nenhum grupo em particular. A comparação de estudantes do mesmo grupo etário e do mesmo ciclo educacional coloca a proposta como tendo um resultado do nível de motivação deste grupo específico.

Na comparação entre eles, considero o critério de que os estudantes, em correspondência com os seus diferentes hábitos e influência social, expressaram, em seus registros, uma maior avaliação do dever para o estudo, ficando de fora outros indicadores de análise apontados por Serra (2008), tais como: enfermidade, patriotismo (dever social) e trabalho.

Um dos primeiros aspectos observados nos dois grupos foi o nível de satisfação das necessidades individuais, que se verifica com mais frequência no que diz respeito à situação de responsabilidade social com a escola. Isso se manifesta, por exemplo, quando a maioria (43 estudantes) aponta o desejo “de estudar na escola atual”.

Saindo dessa situação particular, exponho os resultados da aplicação do RAMDI E (Manual) no registro da atividade que expressa os motivos atuais e atuantes, de acordo com as avaliações oferecidas pelos sujeitos, conforme Tabela 7. Nela, são evidenciadas quantitativamente a diferença entre o MD e MI referente ao desejo de estar na escola:

Tabela 7 – Comparativo dos índices do MD e MI (RA) em relação ao desejo de estar na escola.

Item	GRUPO 1	GRUPO 2	DIFERENÇA
Método Direto MD (RA)	78,5%	82,4%	3,9
Método Indireto MI (RA)	21,5%	17,6	3,9
TOTAL	100%	100%	

Fonte: Baseado na formulação de Serra (2017)

Como se pode verificar, os grupos apresentam características semelhantes em ambos os métodos. A diferença de 3,9 não se caracteriza como algo relevante e confirma a validade do processo do RAMDI E (manual). Uma característica observada, nos grupos, está ligada às questões, de ambos, expostas no método direto. Os estudantes demonstram suas necessidades de estar na escola, cujas justificativas têm forte vinculação com a atual situação em que vivenciam um isolamento social, por consequência da pandemia.

Dadas essas circunstâncias, a motivação emerge da necessidade de convivência com os colegas no ambiente escolar. Aqui observa-se uma vinculação da necessidade de estar na escola, muito mais relacionada ao desejo de convívio social – estar com os amigos, conforme questionário do MD – do que a motivação para o estudo propriamente dito. Outra análise possível é de que pode se referir à emergência de um motivo eficaz (LEONTIEV, 1978) da atividade de estudo.

Nesse sentido, Davydov (1999), ao defender o desejo como componente da estrutura da atividade, o considera como o núcleo básico de uma necessidade. Uma atividade integral, além desses dois componentes (necessidades e desejos), também tem por base as emoções, das quais ainda pouco se sabe.

Da mesma forma, pouco se sabe da transformação do desejo em necessidade. No entanto, considera que no desejo está a reprodução de uma essência, qual seja, a inseparabilidade das emoções de uma necessidade.

No caso dos estudantes pesquisados, suas manifestações revelam uma parcialidade – uma não ciência – em relação à atividade de estudo, pois essa confluência de seus desejos e necessidades, em vez de se voltar para o conteúdo e finalidade deste (apropriação dos conceitual em nível teórico), se dirige para uma de suas peculiaridades: de estar com os outros.

Contudo, não se trata de algo negativo, pois o apelo aos outros, segundo o autor, é a base para o surgimento de padrões numa coletividade, isto é, protótipos culturais. O desejo gerador da necessidade de estar com os outros colegas, do âmbito escolar, na referida circunstância, até pode ser uma manifestação de eles se considerarem fracos.

Porém, Davydov (1999) entende que o autêntico apelo a outros tem o significado de que o indivíduo é constituinte de um “indivíduo coletivo”. E, como tal, traz uma ideia a respeito de suas posições e potencialidades. Em outros termos, significa o ideal no homem, plano ideal presente em um indivíduo, conforme expressão adotada pelo autor.

Ainda, conforme Davydov (1999), é possível que as razões que levam os estudantes a desejar estar com os outros é somente para refletir sobre as suas ações, que não são bem-sucedidas ou que conclamam por ajuda, avaliação ou controle. Isso porque a situação, vivida no momento, está em níveis superiores de suas possibilidades e que poderiam ser analisadas por quem estão recorrendo.

As manifestações dos estudantes, nos dois métodos, ficam próximo do esperado – no referente à inter-relação social/individual - de acordo com o que expressa a teoria de Serra (2017), de que as necessidades pessoais advêm das necessidades sociais. Ou seja, há uma correlação entre unidade social, coletiva (dever familiar, coletivismo, humanidade, etc.) e a unidade individual (alimentação, interesse cognitivo, concepções, etc.).

De um modo geral, no concernente às aspirações conscientes, no método direto, os estudantes demonstram ciência da necessidade de estudar. Isso se revela nas suas afirmações, quando o RAMDI E (manual) faz referência às necessidades. Os dois grupos apontam a realização pessoal, em relação ao estar na escola.

Esta foi uma manifestação com maior número de resposta dos estudantes. Como refletido anteriormente, o pressuposto é de que isso tenha ocorrido devido à situação em que eles estão expostos, em que a escola está fechada e somente com atividades domiciliares.

Ao olhar para o método indireto foi possível observar que as impressões dos estudantes se aproximam da relação com o método direto. Ou seja, o processo imaginário – a forma representativa em outro personagem – também coloca-o em situação de necessidade de estar na escola.

Em relação a esta primeira parte, podemos dizer que o registro da atividade desta técnica refletiu fielmente as diferenças esperadas, conforme estabelece a teoria de Serra (2012), em termos de sua

hierarquia de motivos e comportamento real. O destaque, embora mínimo (3,9), é para o método direto.

Essa margem de diferença se caracteriza pelo fato de o personagem de alguns estudantes não ser colocado em circunstâncias e condições do momento atual pandêmico. Daí se conclui que o método indireto é o que se distancia da atividade real.

Observou-se que as diferenças entre os métodos com base nos níveis de motivação apresentados pelos estudantes, em relação as discrepâncias, são menos expressivas, contendo índices de diferença pequenos, os quais não afetam o resultado. Serra (2012) considera uma discrepância a partir do seguinte índice estatístico representados com valores acima de 5 pontos.

Os números indicam a média das avaliações do grupo em determinada categoria e método. Para os avaliadores, a recomendação é que as maiores diferenças sejam destacadas e as menores negligenciadas.

Na tabela seguinte, destaco três itens do questionário: a atividade de estudo, as relações sociais e a diversão. Com isso, pretendo evidenciar como os estudantes estruturaram suas respostas no que tange ao retrato da atual situação em que estão expostos.

Isso porque, nesse momento pandêmico, a escola deixa de ser um espaço de interação com o conhecimento e das relações sociais secundárias para ter um caráter de visitação pontual. As circunstâncias atuais a coloca em uma unidade apenas de apoio pedagógico.

Portanto, estabelece outras maneiras de estar em atividade escolar, uma vez que eles não tinham aulas online, o que se apresentava era somente tarefas impressas. A observação destas questões subsidiam o processo de verificação deste estado, com atenção dos apontamentos feitos por Serra (2008), quando se refere que as interações sociais interferem nas individuais. Vejamos como se caracterizam estas condições.

Tabela 8 – Porcentagens dos índices gerais de necessidades por agrupamento

ITEM	GRUPO 1	GRUPO 2	DIFERENÇA
Estudar	73,3%	78,6%	5,3
Divertir-se	12,4%	8,4%	4,0
Atividades Sociais	14,3%	13%	1,3

Fonte: Construção do autor.

Aqui, percebe-se como os estudantes do GRUPO 2 expressam com maior frequência, em relação ao GRUPO 1, no que diz respeito às necessidades de estudar, contudo, possuem índices próximos. Outro ponto relevante, em relação a estes grupos, fica no segundo item da tabela 8 (DIVERTIR-SE), pois o GRUPO 2 apresenta uma necessidade menor para esta atividade, em comparação ao GRUPO 1.

Este fator mostra que – em relação às 26 necessidades distribuídas no RAMDI E (manual), sejam elas sociais e individuais – há o predomínio das atividades individuais (ESTUDO), como apontam os índices da tabela.

Para Serra (2008), embora o predomínio individual seja uma diferença típica e característica entre regulação voluntária e involuntária, não há como negar que certos fins conscientes podem atuar de forma desintegradora e contra os deveres assumidos. Além disso, não se pode desconsiderar que certas motivações superiores e integrativas podem se manifestar no inconsciente de maneira não intencional.

Tais considerações são pertinentes com a compreensão de Leontiev (1978) de que o desenvolvimento do homem ocorre pela necessidade de uma relação com o meio em que está inserido, ou com a satisfação de alguma necessidade pessoal. Portanto, reafirma o que está exposto na tabela: o meio social da escola traz uma necessidade individual de estar presente nela.

Nesse sentido, vale evidenciar, conforme Leontiev (1978), que a aprendizagem se apresenta no contexto da atividade humana, entre elas a de estudo. Sendo assim, tem por base o pressuposto de que ocorre em meio social, em que os sujeitos (professor e estudante) estão em ação de interação, mediada pelo objeto de conhecimento.

É possível inferir que estes fatores se fazem presentes no modo de pensar dos estudantes, conforme os dados da tabela 8. Se por um lado a maioria dos estudantes revelaram necessidade individual de estar na escola, implicitamente eles focaram no meio social (escola), o que Leontiev (1978) destaca como ponto importante para a atividade de estudo.

Esta vincula-se diretamente à ideia da necessidade de estar na escola. Porém, devido às circunstâncias, gera sentimento de que estudar é importante, não tanto pelo predomínio da vontade de se apropriar do conhecimento, mas porque o coloca em interação com os pares. Nessa interação entram em cena várias necessidades: comunicação, amizade, sentimental e até de estudo, entre outros.

Vale destacar que essa dispersão de necessidades também pode, segundo Davíдов (1988), promover diferentes aprendizagens. Porém, o

autor, ao se voltar para a investigação de um modo geral de organização de ensino – correspondente à atividade principal, na idade escolar, o estudo –, estabelece como finalidade da escola a função de propiciar a assimilação das necessidades da consciência social.

Mais especificamente, o autor diz que à escola compete criar as condições para que os estudantes desenvolvam, como necessidade da atividade de estudo, a apropriação do conhecimento teórico. Da mesma forma, considera como motivo a apropriação dos modos de reprodução do conhecimento teórico, por meio de ações de estudos pertinentes à realização da tarefa de estudo.

Neste âmbito, vale lembrar que Serra (2012) concebe como necessidades: dever familiar, dever de trabalhar, posição social, estudo e participação política. Além disso, encontra-se a ciência, a arte, a moralidade, a lei. Isso se traduz na relação do conhecimento, na formação da consciência social, nas capacidades humanas historicamente produzidas.

Em relação às Atividades Sociais e Diversão é possível verificar, pelos dados quantitativos (tabela 8), que a necessidade emergente para elas aparece como secundária. De acordo com Serra (2012), elas correspondem aos motivos voluntários conscientes e não um desejo inicial para a atividade. Para Leontiev (1988), a satisfação de uma necessidade, pelo sujeito, está relacionada ao objeto, com o motivo que o coloca a executar a atividade.

Com base neste pressuposto, vale observar que o índice indicado nas respostas sobre diversão - corresponde a 12,4% no Grupo 1 e 8,4% no Grupo 2 – remete ao entendimento de que a relação com esta atividade (DIVERSÃO), para a maioria dos estudantes, não desvia a atenção em relação à atividade de estudo.

Tal consideração dá subsídios para dizer que, nesse momento, a necessidade social de diversão não atinge uma abrangência total do coletivo de estudantes. Ela está ligada diretamente à relação individual de um grupo deles, o que demonstra um índice diferente em relação ao que teoriza Serra (2012).

Isso se revela na discrepância entre uma outra atividade e a diversão que, para o autor, está no patamar superior a 9 pontos. No caso do presente estudo, a diferença entre a necessidade de estar na escola e da diversão atingiu os percentuais aproximadamente de 14 pontos, que é possível justificar pelo contexto de isolamento.

Serra (2017) considera que a diferença – nos dois métodos, referente ao predomínio da significação estatística entre as médias da primeira (imaginário) e da segunda (real) aplicação –, não pode ser

muito alta. Ele admite como diferença ideal a média 9 a 5 pontos entre as respostas.

Um índice superior gera uma discrepância, o que foi caracterizado nessa aplicação. Isso gerou preocupação em relação à superação demonstrada pela média, pois, segundo Serra (2008), ocorre a hipótese de uma possível enfermidade dos respondentes.

Diante disso, a questão que se apresenta é: estariam estes estudantes em estado emocional depressivo devido ao isolamento? Essa hipótese encontra respaldo em Serra (2012, p. 55): “Os enfermos se caracterizam por uma motivação reativa de isolamento, agressão e agressão com si mesmo por uma privação e insatisfação das necessidades”.

No item atividade social, os grupos respondem de forma semelhante: Grupo 1 considera a atividade 14,3% relevante e o grupo 2 13%. Percebe-se, pois, que estão no mesmo nível de satisfação desta necessidade. O índice relativamente baixo em relação à atividade social parece ser coerente com o lugar que os estudantes ocupam nas relações sociais, pois a atividade principal nesse período de desenvolvimento é o estudo.

Nesse sentido, Leontiev (1978a) traz contribuição interpretativa, ao expressar que a necessidade tem um fim materializado nas condições objetivas do que é material ou ideal. Desse modo, quando a necessidade social está direcionada a um fim, a atividade mostra-se importante e se orienta por um objeto que a responde. A resposta dos estudantes revela que o objeto da sua atividade é estudar, mas sem descartar que nela incidem relações sociais.

Vale lembrar que, conforme Serra (2012), o estado passivo se manifesta na dependência do indivíduo em relação ao objeto de suas necessidades. Por sua vez, o estado ativo implica a aspiração de sua satisfação e tem raízes na vontade, que pode ser dirigida à obtenção de meta ou objetivo.

Estabelecido este pressuposto, faço a análise dos índices que se manifestam, no Método Direto (MD) em comparação ao Método Indireto (MI), no registro da atividade de estudo. Na tabela a seguir exponho a média geral dos grupos e as informações referentes a estes métodos e suas devidas comparações.

Tabela 9 – Média dos índices do MD e MI no Registro da Atividade de estudo

ITEM	MÉDIA DO MD (RA)	MÉDIA DO MI (RA)	DIFERENÇA
GRUPO 1	5,87	3,54	2,33
GRUPO 2	6,69	3,49	3,20

Fonte: Construção do autor

A partir da leitura da tabela 9 observa-se que tanto o GRUPO 1 quanto o GRUPO 2 não apresentam diferenças significativas nas respostas aos correspondentes aos dois métodos. Em ambos, expressam maior necessidade de estudar. Conforme tabela 5, Serra (2017) considera como normal índice abaixo de 7 pontos no método direto e abaixo 6 pontos para método indireto.

Para Serra (2017), a correlação entre seus determinantes externos e internos é de grande importância na dinâmica motivacional, pois considera que a motivação e o motivo são sempre internos, ou passivos. Não estando, portanto, na mesma relação com estímulos externos e requisitos orgânicos.

Isso, conforme o autor, corresponde à motivação reativa, isto é, aquela que regula a atividade como uma resposta ou reação a estímulos externos e requisitos orgânicos que afetam positiva ou negativamente as necessidades do sujeito. Nesse caso, o autor chama a atenção de que essa motivação é típica do animal e da criança pequena.

Considero que mesmo nesse tipo de motivação é consequência de uma necessidade de estudar, mas tem um significado de desejo devido às condições que se apresentam. Para Leontiev (1960), o motivo define o que é refletido no cérebro a partir das condições presentes na realidade externa. É nessa relação entre interno e externo que leva o indivíduo a atuar em busca da satisfação de uma determinada necessidade.

Vale destacar, aqui, que as necessidades expostas no MD são entendidas como passivo, o que corresponde à expressão da necessidade real. Leontiev (1978) ressalta que as necessidades, os motivos e interesses são desenvolvidos pelas crianças na relação com a sociedade, a partir das condições de vida e educação.

A teoria de Leontiev (1978) contribui na análise, ao afirmar que os interesses humanos não são algo natural e imutável. Pelo contrário, eles mudam a partir de novas necessidades que se apresentam no processo de qualquer atividade. Tal premissa explica que os índices satisfatórios – que secundarizam outras atividades sociais e destacam o

estudo, apresentados no MD e MI – estão ligados à condição das tarefas domiciliares.

As condições do momento remetem a aspirações imaginárias consideradas como ativas, que possibilita o surgimento de um desejo em pretensão de se transformar em necessidade (DAVYDOV, 1999). Isso fica, de certo modo, evidenciado no método indireto (MI) referente ao registro de atividade (RA).

Ou seja, eles não apresentam discrepâncias tão significativas com base na relação das respostas, na qual a necessidade de estudar se manifesta em grau menor que no caráter imaginário. Isso indica, para estes estudantes, uma insatisfação, uma privação na esfera de estudar.

Outra diferença se verifica no que corresponde ao MD para o registro da atividade. Em geral, os estudantes apresentam discrepâncias mais acentuadas em relação a este item. As médias não demonstram um destaque, em relação ao dever de estudar. Isso indica, segundo Serra (2017), que as condições externas afetam as necessidades internas e, assim, podem se organizar de maneiras diferentes para a possibilidade de satisfação desta necessidade.

Importa ressaltar que o entendimento a expressar a respeito das referidas médias, dos dois métodos, é a manifestação de sentimento dos estudantes em relação aos impactos do contexto social. Estes imprimem mudanças na relação com os estudos, em que confluem influências de outros ciclos sociais – que se apresentam com a não presença na escola – como: a familiar, os meios de interação virtual e os processos de isolamento social. Eles implicam insatisfações ou frustrações por consequência do momento vivido.

O exposto encontra respaldo em Leontiev (1978), para quem a consciência social é uma peculiaridade humana, em atividade. Sendo assim, traz diferentes significados que refletem, no indivíduo, em seus objetivos. Para o autor, a necessidade social não se caracteriza pelo sujeito singular, embora exista na sua consciência.

Vale observar que essas necessidades não atendidas são expressas em maior grau no método direto. Por sua vez, o método indireto deixa poucas informações, o que causa os níveis de discrepâncias muito próximo do exposto no método direto. Dessa maneira, os fatos favorecem a validade dos métodos direto e indireto para expressar necessidades insatisfeitas ou não atendidas.

Outra forma de considerar os índices de motivação requer um olhar para alguns aspectos levantados por Serra (2008) e na Tabela 10. Os critérios estabelecidos, por ele, para a análise dos níveis de

motivação, leva em conta duas formas de orientação: social e individual. O questionário RAMDI E (Manual) pondera ambas as formas.

Segundo Serra (2012), deve-se atentar à orientação social superior (OSS) quando um ou mais dos deveres sociais tem maior amplitude (DR, EE, VE, OP e AJ)<sup>3</sup>, isto é, são valorizados com o índice máximo (9), o que destaca o nível de motivação para o registro da atividade.

Da mesma forma, há orientação individual superior (OSI) se um ou mais dos motivos individuais são pontuados com índice nove (9). Esse patamar numérico revela que as aspirações estão mais próximas dos níveis ideais de motivação para o estudo.

Para Serra (2008), a orientação diversa (intermediária entre o social e o individual, por exemplo, relações afetivas) leva em consideração o lugar hierárquico que ocupam todos os motivos, seja na orientação social ou individual. Ambos, o social e o individual, são calculados separadamente.

A orientação social superior (OSS) considera a hierarquia dos motivos sociais. Serra (2008) estabelece que quando uma pessoa pode ter uma orientação social superior em respectivo nível pode acabar determinando uma categoria específica de forma predominante. Em outros casos, quando orientação social citada se torna inferior pode levar a mudanças individuais e o contrário também pode acontecer.

Nesse processo, Serra (2008), no que diz respeito à orientação social, considera que os seus critérios se organizam com base nos fatos da cultura local. No adulto e no idoso ocorre o contrário, pois são geralmente aqueles que têm o peso fundamental do dever social, enquanto os jovens estão se preparando para isso.

Quanto à Orientação Social Diversa dos grupos, os resultados da qualificação RAMDI E (Manual) foram obtidos pelo critério das médias do MD e MI. Para tanto, ocorreu a comparação entre os dois grupos quando possível, porém não houve uma equalização plena, pois: primeiro, porque não tínhamos números iguais de estudantes nos grupos com base nos critérios estabelecidos anteriormente (um grupo com 25 e outro com 24 estudantes); segundo, devido às vulnerabilidades, entre outros.

A diferença nas médias entre os dois grupos (tabela 10) foi analisada estatisticamente, para a verificação da OSS e da OSI.

---

<sup>3</sup> O questionário do RAMDI E adota as seguintes siglas: DR – Destaque e reconhecimento; EE – Estudante exemplar; VE – Valorização na escola; OP – Ofício e profissão e AJ – Ajuda aos pais.

Tabela 10 – Índices das médias da OSS e OSI do RAMDI E

ORIENTAÇÃO (OSS/ OSI)	GRUPO 1	GRUPO 2	DIFERENÇAS
OSS	2,89	3,98	1,09
OSI	2,78	3,05	0,27

Fonte: Elaboração do autor

A tabela 10 mostra os índices de discrepâncias entre a Orientação Social Superior (OSS) e a Orientação Social Individual (OSI), para o registro da atividade. Percebe-se que não houve diferenças significativas entre os dois grupos, por isso faço uma análise mais global. Verifica-se que os estudantes do GRUPO 1 apresentam índices menores de discrepâncias nas duas categorias (OSS e OSI), em relação ao GRUPO 2, o qual é referendado pelo método direto e indireto sobre registro da atividade.

Importa destacar que, mesmo sendo ínfima, existe uma diferença com valor superior para a OSS em relação à OSI. Nesse sentido, essa superioridade encontra respaldo em Vygotski (1993), ao considerar o papel da cultura na formação da criança.

Dito de outro modo, os aspectos psicológicos individuais antes se estabelecem na relação social. Isso contribui para o entendimento de que a OSS pode ser determinante para a OSI. Serra (2017) corrobora ao reconhecer que as necessidades sociais podem estabelecer uma relação íntima com as necessidades individuais dos estudantes.

Portanto, os índices apontados de 2,89 e 3,98 na OSS reafirmam o pressuposto de Vygotski (1993) de que a natureza psicológica dos homens representa o agregado de relações sociais internalizadas que se tornam, para o indivíduo, funções e formas de sua estrutura.

Do mesmo modo, Davídov (1988) ressalta o papel da atividade humana coletiva na organização de processos psíquicos superiores, o que incide no desenvolvimento da atividade de estudo. Sendo assim, a OSS possui caráter de mediação cultural no desenvolvimento do conhecimento, bem como no processo de apropriação conceitual. O autor considera, ao mesmo tempo, que a aprendizagem na atividade de estudo é consequência do processo de apropriação da experiência sociocultural, pertinentes aos conceitos científicos.

Observa-se que, para o autor, a atividade de estudo é desenvolvida não pelos signos culturais dados empiricamente. Em vez disso, os conteúdos e métodos de ensino se voltam para as manifestações teóricas da cultura humana social e historicamente

produzida, isto é, o conhecimento e o conceito teórico. Enfim, tal leitura permite considerar que a OSS é revelada na visão da OSI, conforme Serra (2017), que acrescenta: as manifestações sociais do registro da atividade são percursos das necessidades individuais.

Ainda, ao observar a tabela 10, percebe-se que os estudantes dos dois grupos apresentam mais insatisfações no âmbito social (OSS) do que no individual, pois aponta uma diferença, cujo índice é de 1,09, enquanto no plano individual (OSI) é de apenas 0,27. Esses resultados são consistentes, a partir da leitura de Serra (2017), que considera índices mínimos (1,0 a 4,9) como normais, isto é, sem caracterizar qualquer anomalia de ordem patológica.

Como mencionado anteriormente, Serra (2008) considera que a OSS está ligada aos motivos do cumprimento das obrigações sociais. Por sua vez, para a maioria dos estudantes do presente estudo, trata-se de um processo de inclusão social. Por exemplo, para o adulto e alguns estudantes, estudar se constitui em um direito e um dever social e para outros estudantes isso se insere num contexto de outras interações e de necessidades geradoras de motivos individuais.

Importa destacar que as diferenças entre GRUPO 1 e GRUPO 2 são vistas sobretudo no registro do método direto (em menor grau, no método indireto), que é a expressão de uma motivação superior. Mas, para tanto, devemos considerar o conteúdo da categoria OSS, que se expressa na atividade de estudo, como possibilidade para aspirações futuras de ocupar lugares mais elevados da estratificação social.

Para Serra (2017), esse conteúdo indica o vislumbrar de projetos futuros. Trata-se, pois, de potencialidades, manifestadas no registro do RAMDI E (manual), que indicam a predominância dos projetos futuros, o que se constitui como anunciativo de uma motivação. Além disso, observa-se uma maior regulação consciente da atividade nos estudantes do GRUPO 2 em relação ao GRUPO 1, embora predomine em ambos.

Com base em Serra (2017), vale esclarecer que a relação entre método direto e indireto pressupõe que à medida que as insatisfações diminuem no registro da atividade os níveis de motivação aumentam e, por consequência, as discrepâncias totais diminuem.

Vejamos outra diferença entre os grupos, cuja análise se volta para o dever de estudar em relação à OSS. Percebe-se que, para os estudantes, o dever de estudar está ligado à relação familiar, uma vez que os adultos têm como prioridade o cumprimento social disposto pelas legislações vigentes. Por outro lado, o estudante considera que o espaço da escola está posto como dever social das relações fora do espaço familiar.

Até o momento a análise se centrou no processo de observação dos dados referentes aos métodos (MD e MI) e na OSS e OSI. Agora, discutiremos o nível de motivação do grupo de estudantes. Isso requer um retorno aos aspectos analisados anteriormente, o que faremos por meio da tabela 11, que resume os indicadores necessários para o cálculo da motivação.

Para tanto, na referida tabela repetimos os dados já analisados (MD, MI, OSS, OSI e discrepâncias). Além disso, acrescentamos: a diferença entre métodos MD e MI, Insatisfação e Pressão. Vale informar que o dado referente a insatisfação é obtido através da diferença entre as discrepâncias e os conflitos das respostas em relação de algumas questões específicas do RAMDI E. Por exemplo, se estudante no MD atribui valor 1 (um) e no MI o valor superior a 7 (sete), gera uma discrepância e caracteriza uma insatisfação individual.

Da mesma forma, o índice de pressão se estabelece nas condições de discrepâncias apontadas pelas respostas que correspondem a OSS, em que os fatores de responsabilidade social exercem uma pressão na condição social. Um exemplo é quando um estudante responde no MD algo totalmente diferente daquilo que ele propõe no MI. Para ilustrar, no método direto ele estuda com vista à ascensão social e no método indireto ele não revela uma necessidade específica.

É a partir desses dados que, segundo Serra (2017), se obtém o nível de motivação dos estudantes, cuja conversão é dada pela tabela 11, a seguir:

Tabela 11 - Conversão dos resultados para os índices de motivação.

<b>Cálculo do nível de motivação</b>	<b>Pontuação (4)</b>	<b>Pontuação (3)</b>	<b>Pontuação (2)</b>	<b>Pontuação (1)</b>
OSS	7 ou mais 99 a 76	6 75 a 65	5 64 a 54	4 ou menos 53 a 1
OSI	7 ou mais 137 a 104	6 137 a 89	5 88 a 74	4 o menos 73 a 1
Pressões	7 ou mais	6	5	4 ou menos
Discrepâncias	9 ou menos	10 a 12	13 a 15	16 ou mais
Insatisfações	4 ou menos	5 a 6	7 a 8	9 ou menos

Fonte: Serra (2017, p. 64)

Esses cálculos e conversões, de acordo com Serra (2017), são realizados da seguinte maneira: por exemplo, a média do grupo 1 da OSI é 86,37 (tabela 12). Nesse caso, se considera apenas o número inteiro (86), o que equivale a uma pontuação de 4 na tabela referência 11. A

exclusão da parte decimal ocorrerá para todos os aspectos avaliados (OSS, OSI, Pressões, Discrepâncias e Insatisfações).

A partir do arredondamento para o número inteiro, observar-se-á o valor correspondente na primeira linha da tabela 11 em cada um dos aspectos da primeira coluna. Com essa base de cálculo, apresento a tabela 12, cujos dados permitiram indicar o índice de motivação dos estudantes.

Tabela 12 – Dados subsidiadores para indicar o nível de motivação dos estudantes.

ITEM	GRUPO 1	Valor de referência a partir da tabela 11	GRUPO 2	Valor de referência a partir da tabela 11
OSS no RA	84,37	4	86,78	4
OSI no RA	86,37	2	90,36	3
Pressões	6,89	3	7,45	4
Discrepância	9,77	4	9,12	4
Insatisfação	5,89	3	2,98	4
<b>Nível de Motivação</b>	<b>3,2</b>		<b>3,8</b>	

Fonte: Elaboração do autor

Observa-se na tabela 12 que o nível de motivação do grupo 1 é 3,2, que, em conformidade na orientação de Serra (2017), se obtém pela média aritmética dos valores de referência (terceira coluna da tabela 12), ou seja:  $(4+2+3+4+3) \div 5 = 3,2$ . Assim, também, o nível de motivação do grupo 2 é 3,8 obtido com base na mesma relação matemática, isto é:  $(4+3+4+4+4) \div 5 = 3,8$ .

A análise da tabela 12 mostra as diferenças entre os grupos e como cada um deles se comporta diante do RAMDI E (manual). Serra (2008) considera que os níveis de motivação adequados para as idades entre 12 e 17 anos transitam entre 2,2 e 5,6. Isso significa que o nível 3,2 e 3,8, respectivamente, dos grupos 1 e 2, estão dentro da normalidade.

Para Serra (2008, p. 64), o baixo nível de motivação se apresenta no intervalo entre 1 e 2. Nesse caso, ocorre

[...] a perda de motivação ou motivação não muito intensa, não muito ativa, que se manifesta

fracamente na atividade voltada para a satisfação de suas necessidades sociais (altruístas) e individuais, em que o sujeito manifesta não autorrealização na atividade e apresenta muitas contradições psicológicas (conflitos, pressões externas e sobretudo muitas insatisfações).

Os índices – 3,2 e 3,8 – dos dois grupos revelam que não houve perda de motivação. Percebe-se, na tabela 12, que em ambos os grupos quanto maior o nível de motivação menor são os índices de pressão e insatisfação, em relação à atividade de estudo.

Observa-se, ainda, que no resultado da orientação social e individual (OSS e OSI), quando comparado entre os dois grupos, a diferença é irrelevante. Isso se explica em virtude de estarem próximos da mesma idade e no mesmo ciclo social (SERRA, 2012). Desse modo, pode-se dizer que os grupos estão dentro do esperado. No entanto, isso se alterará, pois Serra (2012) afirma que quanto mais idade eles possuírem maior será a sua relação na OSS, o que não é tão evidente nesse ciclo etário (12 a 17 anos).

A transição da adolescência para a idade adulta poderá apontar maior nível de motivação, uma vez que estarão em processo de desenvolvimento da atividade de estudo profissional (DAVÍDOV, 1988). Ocorre, pois, uma inversão: nível mais alto de motivação e uma diminuição na orientação social individual.

Segundo Serra (2008), a tendência é que a autorrealização assuma sua maior intensidade (no registro de atividade) na adolescência e diminui ligeiramente nos adultos e, ainda mais, nos idosos. O argumento para tal prospecção encontra-se em Leontiev (1978), quando afirma que o lugar ocupado pelo indivíduo nas relações sociais é caracterizado por uma atividade principal, por assumir níveis diferentes de responsabilidades.

Diante do exposto, percebe-se que o nível de motivação dos estudantes fica dentro do esperado, isso se explica pela maior orientação e integração social e pela relativa harmonia que caracteriza a estrutura motivacional dos estudantes em relação ao registro da atividade de estudo.

Serra (2017) considera que, para ter evidências concretas dos níveis de motivação, há necessidade de uma análise dos elementos apresentados anteriormente a fim de entender os resultados posteriores,

com base nas regularidades das médias, que se caracterizam nos grupos apresentados.

Vale acrescentar que as afirmações de Serra (2017) estabelecem que o nível mais alto da motivação (de 4 ou mais) é típico de adultos normais. Tal valorização dos sujeitos adultos e normais está entre 30 e 55 anos, o que não atinge a faixa etária do nosso estudo, cuja referência foram os estudantes que não chegaram à vida adulta.

Portanto, possuem uma outra relação com o dever social, uma vez que os indivíduos estudados têm idades entre 11 e 14 anos, em que os níveis normais de motivação ficam entre 2 (dois) ou mais pontos.

Aqui, merece uma articulação entre esses dados numéricos, relacionado ao nível de motivação dos estudantes, com os aspectos teóricos apontados por Serra (2008). Para este autor, a motivação estabelece uma relação com interesse por desafios ou curiosidades (necessidades), cujas articulações, entre si, podem mobilizar para uma determinada atividade.

Sobre este tema, Leontiev considera as contribuições de Vigotsky, para quem tal relação se estabelece entre o sujeito e o objeto, mediada por signos (sinais gráficos), símbolos (conceitos), gestos (expressões corporais) e instrumentos (corpóreos ou extracorpóreos), os quais compõem os processos psíquicos dos seres humanos. Leontiev compreende que “O desenvolvimento do conteúdo do objeto da atividade encontra sua expressão no desenvolvimento que segue a reflexão psíquica que regula a atividade em um objeto” (LEONTIEV, 1983, p. 69).

Nesse sentido, Leontiev (1978) mostra que a combinação estabelecida entre as sensações externas aponta para o significado de um mundo objetivo e, por extensão, traz um sentido pessoal, bem como uma relação com a própria vida, em conformidade com seus motivos.

Nesse contexto, Serra (2008) faz a seguinte relação entre motivação e personalidade:

A motivação, como um conjunto de processos psíquicos, expressa e contém a personalidade e, por sua vez, reflete o mundo externo. As propriedades da personalidade participam da motivação como componentes desta, por exemplo, **suas necessidades, atitudes, traços volitivos, projetos e objetivos, sentimentos e convicções**, mas, por sua vez, esses fatores internos, na medida em que participam da motivação, são indissolúvelmente ligados à reflexão atual da

realidade e ato penetrado, condicionado e influenciado por essa reflexão (SERRA 2008, p. 73, grifos no original).

Essa exposição de Serra (2008) conduz às suas formulações aritméticas. Nelas verifica-se que os índices de respostas dos estudantes estão ligados ao método direto, o qual estabelece o desejo real. Vale lembrar que a média de indicações no método direto fica estabelecido em, aproximadamente, 80% de aceitação.

Neste caso, o desempenho obtido na aplicação do RAMDI E (manual) mostra que, de um modo geral, os estudantes estão em níveis de motivação dentro do esperado. Porém, não se pode desmerecer os 20% dos estudantes que mostram não estar motivados para a atividade de estudos. Vale mencionar que nesse percentual se insere um estudante que, por consequência do isolamento social, apresentou características de estado de enfermidade<sup>4</sup>.

O dito até o momento sobre as necessidades individuais e sociais levou à elaboração da tabela 13, que evidencia os desejos de maior frequência, apontados pelos estudantes dos dois grupos, reveladores de suas necessidades, incidentes no nível de motivação.

A leitura da tabela 13 indica que as respostas relacionadas a cada item (desejos) representam a maioria, pois as frequências estão entre 28 e 46 (lembrando que o número de estudantes é 49).

Tabela 13 – Relação de itens com mais frequência de resposta.

Itens com maior frequência extraídos do questionário RAMDI E			
Nº	SIGLA	ITEM	QUANT.
1	LD	Deseja estar sozinho(a), estar longe dos demais. (I)	33
2	EA	Quer estudar em sua escola atual. (I)	43
3	DV	Quer divertir-se, desfrutar das diversões. (I)	28
4	DE	Seu desejo na escola é aprender. (I)	37
5	AF	Ser aprovado no fim de um ano. (I)	46
6	AJ	Quer ajudar seus pais e irmãos. (S)	32
7	EA	Desejo estar na escola pelos amigos. (S)	40
8	GA	Deseja ganhar ou ter muito dinheiro. (I)	46
9	NI	Vou para escola porque não gosto de me sentir isolado.	39

<sup>4</sup> Não é nosso objetivo de pesquisa tratar, neste momento, de casos particulares. Contudo, vale dizer que, no retorno às aulas presenciais, foi detectado pela equipe Psicossocial da escola que o referido estudante, realmente, está com problemas emocionais e, por isso, está sendo acompanhado por profissionais especializados.

		(S)	
10	NA	Deseja ajudar alguém da sua família ou aquele que necessite. (S)	28
11	CS	Na escola, tenho grupos para conversar e relacionar. (S)	34

Fonte: Elaboração do autor

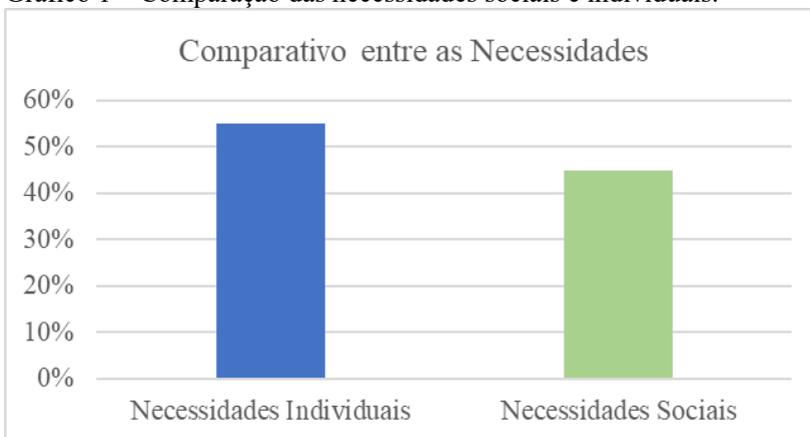
Na tabela supracitada, estão elencadas 11 dos 26 desejos trazidos pelo questionário RAMDI E (manual), pois foram os que apresentaram maior frequência. Por isso, carece de análise de maneira a perceber a sua influência nos resultados obtidos. Davydov (1999) prenuncia que os desejos se transformam em necessidade.

Por isso, a partir dos dados da tabela 13, foi elaborado o gráfico 1, com a explicitação dos percentuais referentes às necessidades sociais (S) e individuais (I). Nele, percebe-se que, de modo geral, há equilíbrio entre ambas, respectivamente, 45% e 55%, embora se sobressaiam as individuais.

Segundo Serra (2008), o ambiente sócio-histórico e a função ativa do sujeito – que agem por meio de seus processos e propriedades psíquicas – engendram o conteúdo e a hierarquia de suas necessidades e disposições. Esta consideração de Serra demonstra que o espaço social, nesse momento, tem influência sobre as necessidades do sujeito, como se percebe no nível das respostas no RAMDI E.

Vejamos como isso se traduz no gráfico, a seguir:

Gráfico 1 – Comparação das necessidades sociais e individuais.



Fonte: Elaboração do autor

Com percentuais muito próximos, a maior questão das necessidades envolvidas, neste âmbito, foi perceber que os estudantes possuem satisfação em relação à atividade de estudo, a partir da leitura das necessidades sociais e individuais. A variação de, aproximadamente, 10% de diferença possibilita o entendimento de que os estudantes refletem psicologicamente a respeito de objetos externos que satisfazem as suas necessidades ou que constituem em meios de atuação.

Além disso, percebem novos componentes determinados pela natureza de um novo ambiente e da atividade. Por extensão, “a generalização e automação dessa reflexão gera novas necessidades ou concreções das necessidades existentes” (SERRA, 2008 p. 108).

Aqui Serra (2008) chama a atenção para que se atente à importância da experiência emocional, derivada da satisfação ou insatisfação das necessidades existentes. Isso porque ele considera como um mecanismo interno decisivo para o estabelecimento de novas ligações afetivas ou inibição das até então presentes, o que implica o surgimento de outras necessidades ou a extinção das existentes.

Nesse sentido, o autor recorre ao conceito de experiência, introduzido por Vigotsky, ao destacar e apontar que a realidade psicológica é fundamental para o desenvolvimento das funções intelectuais superiores. Por isso, a imprescindibilidade de iniciar a análise do papel do meio ambiente social na formação da criança. Esta afirmativa contribuiu para a percepção de que o espaço onde os estudantes pesquisados se encontram, neste momento, são fundantes para as suas respostas, cuja quantificação foi evidenciada no gráfico anterior.

Esse pressuposto constitui-se base para a análise das relações entre as necessidades individuais e sociais. Nesse sentido, uma das primeiras verificações foi a existência de influência de uma sobre a outra, isto é, as necessidades sociais tendem a influenciar nas respostas individuais. Esta proximidade pode ser percebida na pequena diferença que foi entre 6 e 3 pontos.

Tal verificação leva à afirmação de Rubinstein (1964, p. 444) de que

[...] os motivos de comportamento, morais, sociais, especificamente humanos, devem ser compreendidos em sua peculiaridade qualitativa, mas não devem ser separados das necessidades e inclinações organicamente condicionadas.

Portanto, para satisfazer suas necessidades, os seres humanos devem fazer da satisfação das necessidades sociais um objetivo direto de suas ações. Por sinal, isso foi percebido entre os estudantes no RAMDI E, pois apresentaram níveis de motivação adequados e elevados.

Esse mecanismo, conforme Leontiev (1978), significa uma forma de emergência de necessidades, pois, no curso da atividade humana (composta de ações que respondem a um objetivo parcial ou fim, que é impulsionada e guiada por um motivo), pode acontecer que o fim parcial se torne um motivo por si, independente ou autônomo do motivo que inicialmente impulsionou a atividade.

Segundo Serra (2008), isso ocorre quando a execução do ato leva a algo mais importante do que o motivo original. Por exemplo, o estudante faz o dever de casa, ou seja, cumpre a meta parcial, movido pelo motivo específico, atrelado à vontade de se divertir.

Mas fazer o dever de casa pode levar a uma boa nota na escola e a uma posição melhor na sala de aula. Essa gratificação é muito importante para ele; portanto, o que antes era apenas uma finalidade parcial (fazer o dever de casa) torna-se um motivo em si, independente da vontade de brincar que antes o motivava.

Serra (2008, p. 57) afirma que “o fim direto da atividade humana, socialmente organizada, é o desempenho de uma determinada função social. O motivo para o indivíduo pode ser a satisfação de suas próprias necessidades individuais”.

Os resultados, obtidos na aplicação do RAMDI E, trazem nitidamente este aspecto, em que esse caminho leva ao surgimento das necessidades superiores. Segundo Serra (2008), a divisão social do trabalho, que estabelece a atividade do ser humano, não serve diretamente para a satisfação das necessidades individuais, mas é dirigida, em primeiro lugar, para atender às demandas e necessidades sociais.

Concluindo este debate, sobre o nível da motivação dos estudantes do 6º ano, em relação à atividade de estudo, importa reafirmar a perceptível ocorrência do pressuposto de Serra (2012) de que a motivação humana é histórico-social, em que o ser humano assimila a consciência social (psicológica e ideológica). Por decorrência, ocorre a apropriação das responsabilidades e aspirações, que movem a atividade individual, mas atrelada à vida social. Isso porque ela se constitui pela interação de grupos, instituições e classes que, por sua vez, condiciona e determina os aspectos essenciais da motivação das pessoas.

Portanto, Serra (2008) trata a motivação humana como uma resposta à consciência social – e não como um estímulo programado

para obter uma resposta imediata, como prescreve a teoria comportamentalista – que reflete o caráter de classe em um certo nível de desenvolvimento da vida material da sociedade. Contudo, dialeticamente, mesmo sendo este processo histórico-social, é sempre a motivação de um indivíduo, de um ser humano, que possui uma biografia única, requisitos e características derivadas de seu organismo biológico e psicofisiológico. Como um ser histórico, o homem adota características e leis típicas do indivíduo, que se diferenciam das leis do desenvolvimento social, pois entre ambas existe uma diferença irreduzível e, ao mesmo tempo, uma unidade dialética (SERRA, 2008)

Partindo desse pressuposto e de todas as observações realizadas nos diversos âmbitos de análise, a partir do RAMDI E (manual) é possível trazer outras evidências quantitativas a respeito do nível de motivação dos estudantes do 6º ano do ensino fundamental. Para tanto, é apresentada, a seguir, a tabela 14.

Tabela 14 – Comparativo dos níveis de motivação dos grupos.

ITEM	GRUPO 1	GRUPO 2
Motivados em relação ao RA	85,53%	89,63%
Baixa motivação em relação ao RA	10,47%	6,85%
Percentual de Discrepâncias	4,00%	3,52%

Fonte: Elaboração do autor

Os resultados da tabela 14 revelaram, em relação ao registro da atividade, índice conforme estabelecido por Serra (2008). Para o autor, a característica da motivação é que sua emergência parte do ponto de vista de cada sujeito e se expressa nas concepções sobre o desenvolvimento ontogenético. A motivação não pode ser outra, senão a transformação do sujeito, centrada nas suas necessidades individuais.

Na Tabela 14 é possível observar que, no GRUPO 1, 85,53% dos estudantes dizem estar motivados. Os demais, 10,47%, estão com baixa motivação para a atividade de estudo. No GRUPO 2, 89,63% revelam-se motivados para a atividade de estudo e 6,85% com menor motivação.

Os resultados diferem entre os grupos, mas com percentuais próximos. Nesta questão, chamam a atenção as discrepâncias apontadas pelos grupos que reafirmam: quanto maior o seu número menor o nível de motivação.

A partir destas informações, a questão que se apresenta para a reflexão é: existe um predomínio de uma orientação motivacional mais intrínseca ou extrínseca? Nesse sentido, recorremos a Serra (2008), que faz observação a respeito da motivação extrínseca e intrínseca, bem como de estímulos para o surgimento de necessidades.

Os estímulos extrínsecos são aqueles que vêm de fora (recompensas e punições). A motivação extrínseca é aquela voltada para uma meta parcial, cujos motivos estão fora dela, por exemplo, trabalhar por dinheiro. Os intrínsecos são aqueles estímulos que vêm de dentro, ou seja, de necessidades já existentes. A motivação intrínseca é aquela que encontra a sua satisfação na obtenção do próprio objetivo que se propõe, por exemplo, quando o trabalho é satisfatório em si mesmo, porque se sente útil, pelo seu caráter interessante. (SERRA, 2008, p. 115).

De acordo com Serra (2012), pode acontecer que a mera existência de estímulos extrínsecos engendre motivação extrínseca ou, fundamentalmente, adaptativa. Ao contrário, o uso predominante de estímulos intrínsecos leva a motivações autônomas, desde que não sejam confundidas com o intrínseco.

O autônomo, neste caso, trata-se do que é elaborado pessoalmente pelo sujeito, de forma relativamente independente de pressões e circunstâncias externas. Isso significa que um indivíduo pode estabelecer uma meta pessoal de estudar para uma carreira em um futuro distante. O melhor modo de formação de necessidades e motivos é o uso harmonioso de estímulos extrínsecos e intrínsecos, de forma que uns não limitem ou interfiram nos outros.

Os estímulos extrínsecos podem ser os mais eficientes. O ideal é que eles sejam adequados para que os intrínsecos venham à tona e, por decorrência, surja o papel ativo do sujeito na formação de suas próprias necessidades e motivos (SERRA, 2008).

O RAMDI E (manual), adotado na presente pesquisa, permitiu a comparação da motivação entre os dois grupos de estudantes, nos diferentes aspectos das suas necessidades. Os dados revelam,

estatisticamente, a significância da motivação extrínseca que, neste caso, trata-se do fator social de estar em atividade domiciliar<sup>5</sup>.

Quanto à motivação intrínseca, como é apontado nas necessidades individuais, ao relacioná-la com a motivação extrínseca, verificou-se que as diferenças entre os dois grupos estiveram presentes nos níveis de insatisfações (discrepâncias), com um valor de variação de 4 a 3 (tabela 14) pontos percentuais.

Essas diferenças indicam maior motivação extrínseca nos estudantes do GRUPO 2 em relação aos do GRUPO 1. O GRUPO 2 não apresentou diferenças significativas em comparação à motivação intrínseca. Neste caso em específico, indica que os estudantes se mostraram mais motivados intrinsecamente que o revelado pelo GRUPO 1.

No que diz respeito aos estudantes do GRUPO 2, os dados mostram que a motivação intrínseca se correlacionou positivamente e de forma moderada, seja ela na OSS ou na OSI. O desempenho geral foi 89,53% de estudantes motivados, revelando que quanto maior a motivação intrínseca, melhor o desempenho.

No que concerne à motivação extrínseca, também houve uma correlação negativa e baixa. Isso mostra que quanto menor a motivação extrínseca maior é o número de insatisfações em relação à atividade de estudo.

Com o GRUPO 1, os resultados revelaram uma correlação positiva, porém com mais restrições, em que o desempenho geral fica na casa dos 85,63%. Neste caso, a motivação intrínseca se correlaciona em níveis mais baixos na OSS.

Os estudantes, que manifestaram uma maior motivação intrínseca, também apresentaram desempenho melhor na OSI e, por outro lado, uma menor motivação. Isso influencia diretamente nos seus níveis motivacionais.

Os dados encontrados enfocaram a correlação entre as expectativas da presente pesquisa e a motivação expressa no Registro da Atividade, o que foi observado nos métodos direto e indireto. Vale lembrar que o olhar foi para a atividade de estudo, com a interface da teoria de Diego Serra.

Essa inter-relação se insere no âmbito das preocupações atuais, no meio acadêmico e científico, em que a aprendizagem tem sido, na atualidade, um importante tema de debate da psicologia.

---

<sup>5</sup> A escola estava fechada e as aulas estavam sendo desenvolvidas em ambiente remoto, por conta da pandemia de COVID-19.

Como tratado nos capítulos anteriores, há diferentes concepções. Por exemplo, os psicólogos behavioristas enfatizaram o papel do comportamento e da determinação externa na aprendizagem. De outro modo, os psicólogos cognitivistas, humanistas e construtivistas têm destacado o papel decisivo do psíquico, da constituição interna.

E, por outro lado, a abordagem de Serra (2000, 2008, 2012, 2017), com fundamentos na Teoria Histórico-Cultural e da Atividade, traz uma concepção teórica integrativa e dialética de reconhecer a importância das interações das atividades humanas externas e da autodeterminação na formação das necessidades.

Para o autor, não só se adquire hábitos, conhecimentos e habilidades, mas também se desenvolvem necessidades, motivos, disposições e valores, dado o caráter ativo das ações humanas. Serra (2008) aponta como determinantes imediatos da aprendizagem, na atividade: estruturação psíquica, reforço e repetição.

Serra (2008) considera que a estruturação psíquica, que leva ao surgimento das necessidades, é a regulação indutiva, o processo motivacional, que tem como conteúdo aquilo que se generaliza de modo consciente. O reforço consiste no componente afetivo positivo ou negativo que corrige ou elimina esses processos ou reflexos psíquicos. Porém, não se trata de um reforço ligado a um estímulo programado como concebem os adeptos à teoria comportamentalista.

Em vez disso, refere-se à influência das condições extrínsecas e intrínsecas, no contexto da atividade. A repetição na atividade de estruturação, desde que qualificada pelo seu conteúdo das relações peculiares das ações humanas, desempenha um papel importante na aprendizagem. Também aqui não se trata de uma repetição mecânica, mas mediada por um determinado conhecimento que promove a reflexão daquilo que se pretende.

Com base em sua dinâmica instrumental, Serra (2012) destaca alguns fatores motivacionais importantes que, por sua vez, constituem a expressão da interconexão das necessidades entre si e com o meio social. Só com o conhecimento deles estas necessidades podem ser orientadas para: a satisfação atual ou imediata e a garantia com vista à realização futura; o sucesso na atividade que leva à sua satisfação ou segurança; a indicação se as orientações são ameaçadas, impedidas, frustradas ou insatisfeitas, bem como se a necessidade se expressa em sofrimento passivo ou é orientada agressivamente de forma específica ou inespecífica; ou, pelo contrário, se a necessidade é satisfeita de uma forma atual ou perspectiva, é altruísta e, favoravelmente, orientada para a fonte de satisfação e segurança.

O fechamento deste capítulo da dissertação é movido pelo sentimento de que os resultados e reflexões do presente estudo podem contribuir com professores que buscam por um novo modo de organizar a atividade de ensino, com foco na relação entre atividade de estudo e a satisfação das necessidades que ela faz emergir nos estudantes.

Portanto, a importância da pesquisa está na sua centralidade: o estudo do processo de desenvolvimento da motivação dos estudantes. Ela traz elementos mediadores para a reflexão do processo pedagógico adotado, até então desenvolvido, para ampliar o olhar sobre as necessidades sociais e individuais dos estudantes. Além disso, contribui para o entendimento de como as experiências históricas movimentam o desenvolvimento da motivação para a atividade de estudo.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste estudo pautou-se em compreender a relação existente entre motivação e atividade de estudo. Para tanto, a base de análise foi a correlação entre os níveis de motivação e o registro da atividade, evidenciado num instrumento: RAMDI E. A expectativa, para além do estudo propriamente dito, está em contribuir com profissionais da educação na atuação (RUBINSTEIN, 1973) em suas atividades.

De modo mais específico, a preocupação foi em verificar as manifestações dos níveis de motivação dos estudantes para a atividade de estudo. Além disso, pautou-se em refletir as possibilidades dos resultados do teste – meio de obtenção de dados para análise – na possibilidade de ser referência para indicações de ações pedagógicas futuras, com vistas ao maior envolvimento dos estudantes na atividade de estudo.

Considero que o exposto, em todo o texto, se constitui em argumento para expressar que tais objetivos, de certo modo, foram perseguidos e atingidos. Por mais atenção que dei a eles e ao objeto de pesquisa, provavelmente, ocorreram alguns desvios. Contudo, outros enfoques compensaram essas dispersões e deram mais consistência às contribuições esperadas.

Por estar inserida em um contexto escolar da educação básica, a produção da dissertação também foi movida pela necessidade de novas abordagens do tema. Por isso, trouxe o intuito de contribuir, especialmente, com aqueles professores e pesquisadores que anseiam por explicações e reflexões que lhes acrescentam elementos novos à tarefa de colocar, realmente, os escolares em atividade de estudo.

Isso, segundo Leontiev (1978), requer o desenvolvimento de necessidades, das quais emergem os motivos atrelados às finalidades – peculiares às ações – que, por sua vez, se efetivam a partir das condições, isto é, dos meios (operações) para promover a formação dos estudantes.

E, assim, fiz uma caminhada com o olhar para a motivação, tendo como referência os estudos científicos de Serra (2004, 2008, 2012, 2017). Vale reportar que, em suas obras, o autor também reafirma o entendimento de que a atividade é quem possibilita a manifestação das necessidades geradoras dos seus próprios motivos.

Sua premissa é de que se uma necessidade é expressa na execução da atividade então ela pode ser considerada como

predominantemente ativa. É nesse âmbito que Serra (2000, 2002, 2012, 2017) me inspirou com sua teorização – porém, sem desconsiderar a base empírica – de métodos diretos e indiretos para trazer à tona as necessidades e motivos de uma dada atividade.

Foi aqui que a RAMDI E apresentou-se como um meio de buscar a manifestação de motivação dos escolares para a atividade de estudo. Afinal, trata-se de metodologia elaborada minunciosamente, aplicada com êxito, pelo próprio Serra, com estudantes e indivíduos de outras faixas de idade.

Para tanto, segue uma determinada sequência para a obtenção das respostas reveladoras dos motivos: o método direto e indireto, o registro da atividade e o questionário geral de dados. Com essa metodologia, é possível explicitar a hierarquia dos motivos atuantes por meio do Registro da Atividade.

Nesse processo, as aspirações conscientes se manifestam pelo método direto. Este, portanto, proporciona que os estudantes exponham a expressão passiva da necessidade, orientada para a sua realidade. Por sua vez, as necessidades íntimas, em estado de devir, são previstas no imaginário, peculiaridade do método indireto. Vale lembrar que essas necessidades se incorporam no motivo, entendido como a reflexão cognitiva da possibilidade real que leva o estudante à satisfação das necessidades (SERRA, 2017).

A RAMDI E, ao adotar o método direto e indireto, permite a percepção da tensão ativa das necessidades, incorporadas no motivo, que impulsiona o indivíduo à ação em sua atividade. Também leva à identificação, pelo método direto, da inter-relação entre a necessidade passiva, em estado de satisfação ou insatisfação que não leva à ação.

Por isso, a contribuição do método indireto, imaginário, que coloca o estudante em estado de vislumbrar possibilidades, ou seja, em emergência de motivos eficazes (LEONTIEV, 1978), isto é, a necessidade torna-se ativa por fazer parte deles e impulsionará o estudante para se colocarem em atividade.

Portanto, a RAMDI E se apresenta como possibilidade de apreensão da existência de dois tipos de motivos: 1) *atuais* incorporadores de necessidades que se encontram na realidade externa e interna ou subjetiva, bem como a possibilidade real de sua satisfação e, por decorrência, movimenta ou estagna a atividade; 2) *potenciais* que estão em estado de *vir a ser* que, necessariamente, requisitam a participação de outros indivíduos para o desenvolvimento das condições, a fim de que eles emergam nos patamares não só compreensíveis como também eficazes (LEONTIEV, 1978).

Desse modo, o método indireto pode se apresentar como possibilidade de criar as condições para a constituição de zonas de desenvolvimento proximais (VIGOTSKY, 2001). Mas, para que isso se efetive, uma tarefa se apresenta para a escola: organizar o ensino de modo que coloque os estudantes em movimento de pensamento conceitual (DAVIDOV, 1988) para superar suas necessidades passivas que, conforme Serra (2017), não estão em estado de movimentação, por decorrência das circunstâncias (externas e subjetivas) não apropriadas para atingir sua satisfação.

Assim, as necessidades passivas podem se inserir em um motivo potencial à medida que se apresenta tal possibilidade para definida satisfação real. Essa perspectiva de movimento de necessidades e motivos é o que proporciona as avaliações – tanto as mais altas, quanto as mais baixas – dos sujeitos, oriundas do emprego dos métodos direto e indireto (consciente e inconscientemente) (SERRA, 2017).

A base teórica, principalmente a contribuição de Serra, foi decisiva para a percepção de que as necessidades se expressam predominantemente na vivência e não no registro da atividade. Por isso a adoção do método direto quando do estudo científico para análise das manifestações dos motivos por parte dos indivíduos.

O entendimento, nesse caso, é de que a necessidade, mesmo que seja passiva, está orientada para a realidade, para a atividade. Seu predomínio é na esfera subjetiva do indivíduo, a partir da intersubjetividade.

Ao contrário, o método indireto fornece a manifestação das necessidades – e os motivos delas emergentes – que se expressa na esfera subjetiva, uma vez que elas não são conscientemente orientadas para a realidade. Nessas circunstâncias, elas se apresentam como sendo indicadoras da sua expressão na imaginação.

Vale salientar que toda técnica tem sua aplicação específica, suas limitações, suas vantagens e seu grau de fundamentação ou validade científica. O mesmo ocorre em relação ao RAMDI E. Por isso, nenhuma técnica, nem mesmo a mais perfeita, pode ser recomendada como infalível em todos os tipos de estudo.

Caso isso aconteça, descaracterizaria a compreensão dialética de que a realidade é dinâmica, sempre em processo de vislumbrar algo mais em relação ao estágio de compreensão atingido em um determinado momento. Ciente dessa possibilidade de limitação é que a escolha recaiu para o RAMDI E, por considerá-lo como sendo o que mais se aproxima das necessidades e objetivos da pesquisa.

Sua contribuição maior está na evidenciação dos níveis de motivação dos estudantes do 6º ano de uma escola localizada em um espaço geográfico em que a vulnerabilidade social é alta. A sua adoção, além de um certo ineditismo em estudo da referida temática em contexto investigativo brasileiro, constitui-se em um meio objetivo de apresentar mais um instrumento para o estudo da diversidade dos processos educacionais.

Se ele não dá os elementos efetivos de organização da atividade pedagógica para que os estudantes desenvolvam os motivos para a atividade de estudo, no entanto proporciona a percepção do lugar motivacional dos sujeitos. Respalda-se, pois, na função tanto diagnóstica quanto prognóstica, o que se constitui como uma condição para o estabelecimento de ações e suas respectivas operações da atividade de ensino, que promova o desenvolvimento da atividade de estudo nesses escolares.

Dito com outras palavras, o RAMDI E responde ao objetivo principal de verificar a hierarquia das necessidades e da sua expressão direta, indireta e ativa, bem como a identificação dos níveis de motivação dos estudantes, com base nesse pressuposto. Por consequência, a unidade dialética e da inter-relação no uso dos dois métodos se constituem em uma possibilidade na investigação do tema relacionado à motivação.

Um dos destaques das análises é o fato de a motivação se vincular às relações sociais, em particular, sua função no âmbito familiar. O argumento para esta afirmação é a resposta mais expressiva, entre os estudantes, de que estudar se constitui na possibilidade de ter uma posição socioeconômica mais elevada.

Esta alusão fica mais evidente no método direto, por consequência do seu direcionamento que possibilita a manifestação do que o estudante está sentindo e pensando naquele momento a respeito de suas necessidades. Enfim, os dados referentes às necessidades de motivação são mais consistentes.

Os dados evidenciados, pelo RAMDI E (manual), indicam que os estudantes, partícipes da pesquisa, apresentaram em média uma motivação de 87,58%. Isso representa uma tendência consciente sobre as atividades, o qual ocupa um lugar hierárquico superior. Por consequência, supõe uma diminuição no nível inferior da regulação inconsciente da atividade, portanto reduzida a uma motivação mais adaptativa.

Tais contribuições se mostram pelas manifestações das suas necessidades no MD e MI, que podem explicar aquilo que responderam.

Isso se revela nos resultados afirmados e traduzidos nos comparativos da discrepância que ficou em média entre 3 e 4 pontos percentuais. Em relação a este aspecto, percebo que, mesmo em níveis de respostas pelo MI, os estudantes demonstram estar cientes da atividade e suas condições objetivas.

O exposto pelos 49 pesquisados – tanto no instrumento do método direto quanto do indireto – permite detectar analiticamente a situação social do desenvolvimento em que eles se encontram, no que diz respeito aos seus determinantes externos e internos, bem como a influência de uns sobre os outros. Os dois métodos possibilitaram a avaliação das condições vivenciadas em relação às pressões, privações e conflitos que afetam os estudantes.

Um exemplo desse processo está exposto claramente no número de respondentes sobre a questão “Vou para escola porque não gosto de me sentir isolado”. A esse respeito, 39 dos 49 pesquisados demonstraram que o processo de isolamento social afeta de alguma maneira as suas condições para a atividade de estudo. Além disso, subsidia a continuidade para investigar, em cada sujeito ou grupo, a sua orientação social ou individual para a atividade de estudo e suas relações sociais.

Os resultados obtidos pelo RAMDI E também apontam para a ideia central de que as motivações inconscientes participam na regulação da atividade de estudantes. Isso se revela em manifestações do tipo: estar próximo de outras pessoas com a finalidade de companhia; realizar tarefas com o sentido de uma ascensão social; obter sucesso por meio dos recursos financeiros ou função social. Desse modo, as motivações, projetos e intenções conscientes e superiores têm um lugar predominante na regulação da atividade, que leva à sua autorrealização e cumprimento dos deveres individuais e sociais.

Uma das principais situações não caracterizada de forma explícita está ligada à necessidade de evitar o fracasso. Por isso, as respostas mais frequentes se voltaram para situações de ser aprovado no fim de um ano, bem como ganhar ou ter muito dinheiro.

Esses fragmentos, representativos do pensamento expresso pelos estudantes, de um modo geral, demonstram que a motivação, inerente ao psiquismo do ser humano, é um reflexo criativo e individual da consciência social. E, como tal, é antes uma realidade externa historicamente determinada, que se expressa na palavra, na cultura material e nas relações humanas. Esse reflexo da consciência social, no indivíduo, ocorre em função da atividade externa do sujeito, que

depende das suas condições materiais de vida (SERRA, 2008). Rubinstein (1973, p. 77) corrobora com esse pressuposto ao afirmar que

As motivações da atividade humana são muito diversas. Resultam das diferentes necessidades e interesses que se formam na vida social. Nas suas formas evoluídas vêm condicionadas pela tomada de consciência dos deveres sociais, pelas responsabilidades que a vida social impõe ao homem.

Em síntese, os subsídios deste estudo estão em proporcionar, aos professores leitores, a reflexão sobre as possibilidades de expor as necessidades essenciais que determinam os princípios da motivação de seus estudantes em relação à atividade de estudo.

De posse dessa identificação, que se pressupõe subsidiadora para as suas reflexões, levará à ciência de que motivar para atividade de estudo implica pensar em recursos metodológicos de ensino pontuais e abrangentes para o desenvolvimento, nos estudantes, de necessidades e motivos para estudo.

Como dizem Davidov e Slobódchikov (1991, p. 135, tradução própria), o escolar “assimila algo em forma de atividade de estudo só quando experimenta uma necessidade interna e uma motivação” para a apropriação das relações essenciais dos conceitos científicos e os correspondentes modos de ação.

Vale, nesse momento, o acréscimo dos autores: “As necessidades e motivos de estudo orientam os alunos a obter conhecimentos como resultado da própria atividade transformadora”. Essas afirmações dão respaldo para o entendimento de que as manifestações dos estudantes – por consequência do envolvimento no método direto e indireto (RAMDI E) – dão elementos importantes para a organização escolar.

Saliento e, para tanto, recorro novamente a Davidov e Slobódchikov (1991, p. 135, tradução própria), que não é qualquer necessidade de estudo que está em referência, mas aquela que faz com que os escolares experimentem “real ou mentalmente com um ou outro objeto, com a finalidade de separar, nele, os aspectos gerais, essenciais, bem como particulares externos e suas inter-relações”.

Portanto, a percepção analítica proporcionada pela pesquisa é de que os níveis de motivação dão subsídios para que se possa lançar mão de trabalhos que relacionem experiência, valores, interesse e expectativa, aos estudantes. A participação do professor está em criar as

condições para motivação, ou seja, transformar os conceitos científicos em necessidade para o estudante.

Sendo assim, a motivação não se caracteriza com alguma estratégia no início de cada aula para que o aluno preste atenção na exposição dos temas a serem abordados. Em vez disso, é a própria atividade promotora de aprendizagem, que gera desenvolvimento.

Contudo, nos limites da presente dissertação, não é possível expor toda estruturação e seus princípios de uma organização da atividade pedagógica que corresponda aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Isso é a abertura que fica para se transformar em objeto para uma próxima investigação.

## REFERÊNCIAS

ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Rev. Bras. Educ.** n. 29 Rio de Janeiro maio/ago. 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413). Acessado em maio de 2019

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno. Contribuições da Psicologia contemporânea.** Petrópolis: Vozes, 2001.

BROPHY J. E. **Motivating students to learn.** New York: Mc Graw-Hill, 1988.

BZUNECK, J. A. As crenças de auto eficácia dos professores. In: SISTO, F. F.; OLIVEIRA G. de; FINI, L. D. T. (Org.). **Leituras de psicologia para formação de professores.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

COELHO, L.; PISONI, S. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. **Revista e Ped.** – FACOS/CNEC, Osório, RS, vol. 2, nº1, AGO/2012 – ISSN2237-7077.

DAVÍDOV, V. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. In: SHUARE, M. **La Psicología evolutiva y pedagogía en la URSS:** Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

DAVÍDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el Desarrollo Psíquico:** investigación teórica y experimental. Trad. Marta Shuare. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVÍDOV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza.** Habana: Pueblo y educación, 1978.

DAVÍDOV, V. V.; SLOBÓDCHIKOV, V. I. La enseñanza que desarrolla en la escuela del desarrollo. In: LIJNETS, J. L. **La educación y la enseñanza:** una mirada al futuro. Moscú: Progreso, 1991, p. 118-144.

DAVYDOV, V. V. Uma nova abordagem para a interpretação da estrutura e do conteúdo da atividade. *In*: CHAIKLIN, Seth; HEDEGAARD, M. (orgs.). **Activity theory and social practice: cultural-historical approaches**. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas. Arthus: University Press, 1999.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DEWEY, J. **A escola e a sociedade: a criança e o currículo**. Lisboa: Relógio D'água, 2002.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio século XXI: dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2016.

GALPERIN, P. Ya. **Introducción a la Psicología**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Habana: Pueblo y Educación, 1978.

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

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia personalidad**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LIBÂNEO, J. C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação e Realidade**. Porto Alegre. v. 40, n. 2, p. 629 -650, abr/jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217>. Acesso em: 14 de abril 2019.

LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10ª edição. São Paulo: Ícone Editora, 2006.

MARKOVA, A. K. **La formación de la motivación de estudio en la edad escolar**. Moscú: Proviéschenie, 1990.

MONTESORI, M. **Pedagogia Científica: a descoberta da criança**. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MORESI, E. (Org.). **Metodologia da Pesquisa**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2003.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. 1.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: alguns equívocos na interpretação de seu pensamento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.81, p.67-74, 1992

PIAGET, J. Tratado de Psicologia Experimental: A inteligência. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Forense, 1969.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. Novo Hamburgo - Rio Grande do Sul – Brasil: Feevale, 2013.

PUNTES, R. V. Uma nova abordagem da Teoria da Aprendizagem Desenvolvidamental. In: PUNTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (org.). **Teoria da Atividade de Estudo Contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. Curitiba: CRV; Uberlândia, MG: EDUFU, 2019.

RUBINSTEIN, S. L. **El ser y la conciencia**. México: Grijalbo, 1963.

RUBINSTEIN, S. L. **El desarrollo de la psicología: principios y métodos**. Habana: Editora del Consejo Nacional de Universidades, 1964.

RUBINSTEIN, S. **Princípios da psicologia geral**. Vol. 7. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.

RUBINSTEIN, S. **Principios de psicología general**. México: Grijalbo, 1979.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica primeiras aproximações**. 9ª ed. Campinas: Autores associados, 2000.

SERRA, D. J. G. **Teoría de la motivación y práctica profesional**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

SERRA, D. J. G. **La psicología del reflejo creador**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2004.

SERRA, D. J. G. **Psicología de la motivación**. La Habana: Editorial Ciencias Médicas, 2008.

SERRA, D. J. G. **Criterios y técnicas para el estudio de la motivación**, Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2012.

SERRA, D. J. G. **Los niveles de la motivación: Teoría y Evaluación**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2017.

SKINNER, B. F. **Ciência e Comportamento Humano**. Brasília: Ed. UnB/ FUNBEC, (1953), 1970.

SKINNER, B. F. **Questões Recentes na Análise Comportamental**. Campinas: Papyrus, (1989), 1995.

VIGOTSKY, L. S. A. **Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

**ANEXOS**

## ESCLARECIMENTOS

Os anexos, como especificado no sumário, é construído dos instrumentos do RAMDI E, tanto do método direto quanto do indireto. Isso significa que, dado o número de participantes (49), acumularia a mais 196 páginas. Para evitar esse aumento de volume, a opção foi de anexar uma amostra, de acordo com os seguintes critérios:

1. Um questionário respondido do método direto, representativo de índice mais alto.
2. Um questionário respondido do método direto, representativo de índice inferior.
3. Um questionário respondido do método indireto, representativo de índice mais alto.
4. Um questionário respondido do método indireto, representativo de índice inferior.

**ANEXO A** – Exemplar do questionário do método direto, representativo de índice mais alto

<b>CARTÃO RESPOSTA 3</b>			
Seus desejos ou aspirações atuais são:			
<b>Nº</b>	<b>SIGLA</b>	<b>ITEM</b>	<b>NOTA</b>
1	LD	Deseja estar sozinho(a), estar longe dos demais. (I)	6
2	ID	Aspira ser independente, não depender de ninguém. (I)	9
3	EA	Quer estudar em sua escola atual. (I)	9
4	ER	Ser especialista em um ramo de estudo. (I)	9
5	DV	Quer divertir-se, desfrutar das diversões. (I)	9
6	DR	Quer ser destaque, ocupar posições, ser reconhecido(a) em sala de aula. (S)	7
7	EE	Ser um estudante exemplar. (S)	9
8	DE	Seu desejo na escola é aprender. (I)	9
9	AF	Ser aprovado no fim de um ano. (I)	9
10	VE	Quer ter uma boa imagem de si mesmo (a), e ser valorizado na escola. (S)	9
11	AC	Deseja ajudar outros colegas ou ensinar colegas na escola. (S)	8
12	DN	Seu desejo é ficar sem fazer nada. (I)	9
13	EX	Deseja ter êxito em suas atividades de estudo. (I)	9
14	AF	Deseja ser querido(a), receber o carinho e o afeto dos demais amigos. (S)	9
15	AJ	Quer ajudar seus pais e irmãos. (S)	9
16	GP	Gosta de pensar. (I)	9
17	EA	Desejo estar na escola pelos amigos. (S)	8
18	CI	Deseja conhecer coisas, ler, estar bem informado(a). (I)	9
19	GA	Deseja ganhar ou ter muito dinheiro. (I)	8
20	NI	Vou para escola porque não gosto de me sentir isolado. (S)	8
21	NA	Deseja ajudar alguém da sua família ou aquele que necessite. (S)	9
22	OP	Quer exercer um o ofício ou profissão no futuro. (S)	9
23	DD	Quer desfrutar do descanso, dormir bem. (I)	9
24	RS	Deseja poder realizar seus projetos futuros. (I)	9
25	CS	Na escola tenho grupos para conversar e relacionar. (S)	9
26	EI	Deseja estudar outras coisas que são importantes. (I)	9

**ANEXO B** – Exemplar do questionário do método direto, representativo de índice inferior

<b>CARTÃO RESPOSTA 3</b>			
Seus desejos ou aspirações atuais são:			
<b>Nº</b>	<b>SIGLA</b>	<b>ITEM</b>	<b>NOTA</b>
1	LD	Deseja estar sozinho(a), estar longe dos demais. (I)	7
2	ID	Aspira ser independente, não depender de ninguém. (I)	9
3	EA	Quer estudar em sua escola atual. (I)	5
4	ER	Ser especialista em um ramo de estudo. (I)	1
5	DV	Quer divertir-se, desfrutar das diversões. (I)	9
6	DR	Quer ser destaque, ocupar posições, ser reconhecido(a) em sala de aula. (S)	1
7	EE	Ser um estudante exemplar. (S)	1
8	DE	Seu desejo na escola é aprender. (I)	9
9	AF	Ser aprovado no fim de um ano. (I)	9
10	VE	Quer ter uma boa imagem de si mesmo (a), e ser valorizado na escola. (S)	5
11	AC	Deseja ajudar outros colegas ou ensinar colegas na escola. (S)	9
12	DN	Seu desejo é ficar sem fazer nada. (I)	1
13	EX	Deseja ter êxito em suas atividades de estudo. (I)	7
14	AF	Deseja ser querido(a), receber o carinho e o afeto dos demais amigos. (S)	9
15	AJ	Quer ajudar seus pais e irmãos. (S)	1
16	GP	Gosta de pensar. (I)	9
17	EA	Desejo estar na escola pelos amigos. (S)	1
18	CI	Deseja conhecer coisas, ler, estar bem informado(a). (I)	9
19	GA	Deseja ganhar ou ter muito dinheiro. (I)	9
20	NI	Vou para escola porque não gosto de me sentir isolado. (S)	5
21	NA	Deseja ajudar alguém da sua família ou aquele que necessite. (S)	7
22	OP	Quer exercer um o ofício ou profissão no futuro. (S)	9
23	DD	Quer desfrutar do descanso, dormir bem. (I)	9
24	RS	Deseja poder realizar seus projetos futuros. (I)	9
25	CS	Na escola tenho grupos para conversar e relacionar. (S)	1
26	EI	Deseja estudar outras coisas que são importantes. (I)	5

**ANEXO C – Exemplo do questionário do método indireto, representativo de índice mais alto**

<b>CARTÃO RESPOSTA 1</b>			
Desejos ou aspirações do personagem Imaginário são:			
<b>Nº</b>	<b>SIGLA</b>	<b>ITEM</b>	<b>NOTA</b>
1	LD	Deseja estar sozinho(a), estar longe dos demais. (I)	1
2	ID	Aspira ser independente, não depender de ninguém. (I)	9
3	EA	Quer estudar em sua escola atual. (I)	9
4	ER	Ser especialista em um ramo de estudo. (I)	5
5	DV	Quer divertir-se, desfrutar das diversões. (I)	7
6	DR	Quer ser destaque, ocupar posições, ser reconhecido(a) em sala de aula. (S)	9
7	EE	Ser um estudante exemplar. (S)	9
8	DE	Seu desejo na escola é aprender. (I)	9
9	AF	Ser aprovado no fim de um ano. (I)	9
10	VE	Quer ter uma boa imagem de si mesmo (a), e ser valorizado na escola. (S)	9
11	AC	Deseja ajudar outros colegas ou ensinar colegas na escola. (S)	9
12	DN	Seu desejo é ficar sem fazer nada. (I)	3
13	EX	Deseja ter êxito em suas atividades de estudo. (I)	1
14	AF	Deseja ser querido(a), receber o carinho e o afeto dos demais amigos. (S)	9
15	AJ	Quer ajudar seus pais e irmãos. (S)	5
16	GP	Gosta de pensar. (I)	1
17	EA	Desejo estar na escola pelos amigos. (S)	2
18	CI	Deseja conhecer coisas, ler, estar bem informado(a). (I)	8
19	GA	Deseja ganhar ou ter muito dinheiro. (I)	9
20	NI	Vou para escola porque não gosto de me sentir isolado. (S)	3
21	NA	Deseja ajudar alguém da sua família ou aquele que necessite. (S)	9
22	OP	Quer exercer um o ofício ou profissão no futuro. (S)	3
23	DD	Quer desfrutar do descanso, dormir bem. (I)	3
24	RS	Deseja poder realizar seus projetos futuros. (I)	9
25	CS	Na escola tenho grupos para conversar e relacionar. (S)	1
26	EI	Deseja estudar outras coisas que são importantes. (I)	9

**ANEXO D** – Exemplar do questionário do método indireto, representativo de índice inferior.

<b>CARTÃO RESPOSTA 1</b>			
Desejos ou aspirações do personagem Imaginário são:			
<b>Nº</b>	<b>SIGLA</b>	<b>ITEM</b>	<b>NOTA</b>
1	LD	Deseja estar sozinho(a), estar longe dos demais. (I)	5
2	ID	Aspira ser independente, não depender de ninguém. (I)	9
3	EA	Quer estudar em sua escola atual. (I)	1
4	ER	Ser especialista em um ramo de estudo. (I)	1
5	DV	Quer divertir-se, desfrutar das diversões. (I)	8
6	DR	Quer ser destaque, ocupar posições, ser reconhecido(a) em sala de aula. (S)	1
7	EE	Ser um estudante exemplar. (S)	1
8	DE	Seu desejo na escola é aprender. (I)	1
9	AF	Ser aprovado no fim de um ano. (I)	1
10	VE	Quer ter uma boa imagem de si mesmo (a), e ser valorizado na escola. (S)	1
11	AC	Deseja ajudar outros colegas ou ensinar colegas na escola. (S)	1
12	DN	Seu desejo é ficar sem fazer nada. (I)	1
13	EX	Deseja ter êxito em suas atividades de estudo. (I)	1
14	AF	Deseja ser querido(a), receber o carinho e o afeto dos demais amigos. (S)	8
15	AJ	Quer ajudar seus pais e irmãos. (S)	9
16	GP	Gosta de pensar. (I)	9
17	EA	Desejo estar na escola pelos amigos. (S)	5
18	CI	Deseja conhecer coisas, ler, estar bem informado(a). (I)	1
19	GA	Deseja ganhar ou ter muito dinheiro. (I)	1
20	NI	Vou para escola porque não gosto de me sentir isolado. (S)	1
21	NA	Deseja ajudar alguém da sua família ou aquele que necessite. (S)	8
22	OP	Quer exercer um o ofício ou profissão no futuro. (S)	2
23	DD	Quer desfrutar do descanso, dormir bem. (I)	8
24	RS	Deseja poder realizar seus projetos futuros. (I)	8
25	CS	Na escola tenho grupos para conversar e relacionar. (S)	1
26	EI	Deseja estudar outras coisas que são importantes. (I)	2