

As necessidades e os motivos da atividade (1961)¹²

Aleksei N. Leontiev

CONCEITO GERAL DAS NECESSIDADES

Toda atividade do organismo está dirigida a satisfazer as necessidades naquilo que lhe é indispensável para prolongar e desenvolver sua vida. Tomemos, por exemplo, a necessidade do alimento.

Quando o organismo está precisando de determinados elementos indispensáveis para a vida, isso se manifesta na exigência desses elementos, ou, falando de outra maneira, reivindica a satisfação de suas *necessidades*³.

Todos os organismos vivos têm necessidades e, portanto, também as tem o homem. A atividade do homem está dirigida a satisfazer suas necessidades.

A necessidade do organismo manifesta-se em uma excitabilidade que aumenta conforme determinadas influências. Nas formas mais simples, a excitabilidade aumenta de acordo com as influências *diretas e incondicionadas*, ou seja, no sentido daquelas que por si mesmas são capazes de mudar o estado do organismo na direção necessária (esta é, por exemplo, a influência das substâncias alimentícias sobre o organismo). Nas formas mais complicadas e derivadas, a necessidade é a excitabilidade aumentada em relação às influências que por si mesmas não podem mudar o estado do organismo, mas que estão conectadas com influências diretas determinadas e desempenham em relação a elas uma *função de sinal* (este é, por exemplo, o tipo de excitabilidade aumentada que tem um animal faminto diante do cheiro ou da visão da comida).

A excitabilidade para as influências dos sinais forma-se como resultado das conexões condicionadas. No processo da evolução biológica, essas conexões podem se fixar pela herança,

¹ LEONTIEV, A. N. As necessidades e os motivos da atividade (1961). O texto da presente tradução trata-se de um dos capítulos de Leontiev inserido na obra *Psicologia (Antologia)* editada pela Academia de Ciências Pedagógicas da R.S.S.F.R., organizada por Smirnov, A. A.; Leontiev, A. N.; Rubinstein, S. L., e Tieplov, B. M., traduzido direto do russo para o espanhol por Florêncio Villa Landa, em 1961.

² Tradução: Andréa Maturano Longarezi e Patrícia Lopes Jorge Franco. Revisão técnica: Elaine Sampaio Araújo. Esta atividade foi desenvolvida como parte das ações previstas em pesquisa financiada pela Capes e CNPq, com a colaboração da Profa. Carolina Afonso da Silva Casto, do Centro Cultural de La Lengua Española – Uberlândia/MG.

³ Foram mantidas nesta tradução todos os grifos do original.

transformando-se em conexões incondicionadas. Por isso, algumas necessidades do organismo manifestam-se em uma excitabilidade para fatores que, ainda que não possam mudar por si mesmos seu estado e tenham unicamente uma função de sinal, adquiriram caráter de estímulo incondicionado. Pode servir de exemplo o reflexo de bicar dos pintinhos com os quais eles respondem a estímulos visuais, ou seja, quando veem um grão. Ainda que tais estímulos tenham unicamente uma função de sinal, são incondicionados, já que motivam a reação de bicar, porque na galinha existem conexões nervosas pré-natais que lhes servem de base.

À medida que se complica a estrutura dos organismos, suas necessidades são mais complexas, mais ricas e variadas. Estas são, sobretudo, ricas e variadas *no homem*; nele adquirem novas particularidades qualitativas e estão submetidas a leis que atuam unicamente *na vida social*. Mas, ao mesmo tempo, há características gerais comuns às necessidades de todos os organismos superiores. *O traço principal e primeiro de toda necessidade é que esta tem um objetivo*: tem-se a necessidade de algo, de um objeto material determinado ou de um resultado ou outro de uma atividade. Não se pode caracterizar uma necessidade se não se mostra seu objetivo, se não se expressa seu conteúdo (fala-se de necessidade de alimento, de água, de movimento etc.). As necessidades diferenciam-se umas das outras precisamente naquilo que necessita o organismo para satisfazê-las.

Nos casos em que o objetivo da necessidade não é uma coisa material, mas uma *atividade* do organismo, somente se pode satisfazê-la quando existem algumas condições determinadas. Por exemplo, o movimento exige algumas condições determinadas de espaço; a respiração exige a existência de oxigênio. Nisso consiste a semelhança essencial entre as *necessidades objetivas* (necessidades de objetos) e *as necessidades funcionais*; umas e outras necessitam, para sua satisfação, de condições determinadas do meio ambiente.

O segundo traço fundamental das necessidades consiste no fato de que toda necessidade adquire um conteúdo concreto segundo as condições e a maneira como se satisfaz. O estado interno de necessidade do organismo determina unicamente que é indispensável mudar esse estado, ou seja, eliminar essas necessidades. Mas a forma concreta em que se manifestam depende das condições externas, daquilo que em determinadas condições permite satisfazer praticamente a necessidade.

As observações que demonstram o que antecede foram descritas já por Darwin. Se um grupo de vermes se separa de seu meio natural e se alimenta exclusivamente das folhas de uma árvore determinada, esses vermes rejeitam as folhas de outros tipos de árvores, ainda que objetivamente estas possam servir de alimento para ele. Darwin observou que esses vermes chegam a morrer de fome, mas não

comem as folhas de outra árvore, ainda que tenham sido sua comida habitual quando viviam em estado natural. Portanto, a necessidade de alimento manifesta-se no verme em forma de necessidade de folhas de uma árvore determinada. Somente essas folhas motivam o reflexo alimentício.

O mesmo ocorre no seguinte experimento: um grupo de sapos alimentava-se durante muito tempo de lombrigas, e outro grupo, de aranhas redondas. Depois de certo período de fome, aos sapos foram mostrados objetos não comestíveis de distintas formas, compridos e redondos. Resultou que os dois grupos de sapos reagiam de maneira diferente a esses objetos, ainda que todos tentassem pegar o que lhes era mostrado: o primeiro grupo tentava pegar exclusivamente os objetos compridos, e o segundo grupo, os objetos redondos.

Da mesma maneira apresenta-se a questão nos mamíferos. Suas necessidades também estão determinadas pelas condições de vida. Os experimentos realizados por Tsitovich no laboratório de I. P. Pavlov mostram que, se os filhotes recém-nascidos alimentam-se unicamente de leite, quando veem pão e cheiram-no, ou quando se lhes apresenta carne, não há neles secreção reflexiva de saliva. Somente depois de alimentá-los com pão e carne obtém-se o reflexo da secreção salivar quando cheiram essas substâncias⁴.

As necessidades caracterizam-se pelo seu conteúdo objetivo, e este se determina pelas condições do meio exterior. Daí resulta que *toda necessidade é uma das formas particulares de refletir-se a realidade*.

Como consequência, a *necessidade vai seguida de uma atividade do organismo unicamente se, sobre ele, atuam os objetos adequados para satisfazê-la*. Por exemplo, a fome caracteriza-se por excitações internas determinadas que criam uma atitude seletiva do organismo para certas influências externas; no entanto, essas excitações internas não podem motivar nenhuma conduta que tenha por objeto satisfazer a necessidade existente. Para isso, é necessário que atue sobre o animal o *objeto da necessidade* (o alimento), que resulta ser o *estímulo da atividade*.

Um cão faminto tem uma excitabilidade aumentada para os agentes que podem satisfazer sua necessidade de comida. Mas, se esses estímulos não atuam, sua conduta caracteriza-se unicamente por reações de orientação mais vivas que não têm por objeto buscar a comida. Somente quando atuam estímulos relacionados direta ou indiretamente com a comida, a conduta do cão adquire um fim determinado: quando sente o odor da comida, começa a buscá-la; se vê a pessoa que correntemente lhe dá de comer, começa a acariciá-la. Dessa maneira, resulta que, só pelo fato de que o cão esteja faminto, não

⁴ Foram respeitados todos os destaques, com tamanho de letra menor para indicar os exemplos das ideias, conforme o original em tradução – nota das tradutoras.

podemos dizer como vai se portar. Sua conduta depende dos estímulos que nessas condições atuam sobre ele e fazem-no mover-se de acordo com sua necessidade.

O terceiro traço das necessidades é que uma mesma necessidade pode se repetir. Isso se vê com clareza, sobretudo, quando nos atentamos às necessidades elementares: a necessidade de comida, de movimento etc. Estas se repetem em intervalos determinados, *têm ciclos* mais ou menos manifestos que dependem das mudanças periódicas no estado do organismo e do meio ambiente. Outras necessidades mais complicadas, como, por exemplo, a de relacionar-se com os demais, não têm esse caráter cíclico, mas, no entanto, reparam-se muitas vezes quando há condições internas ou externas determinadas.

A repetição das necessidades é uma condição importante para sua forma e seu desenvolvimento. Somente quando se repetem enriquecem o conteúdo das necessidades.

O quarto traço geral de todas as necessidades consiste no fato de que estas se desenvolvem à medida que se amplia o círculo de objetos e de meios para satisfazê-las. No início, enriquece-se o círculo de objetos que mantém e desenvolve a vida do indivíduo ou da espécie determinada; sobre essa base, enriquece-se e desenvolve-se a necessidade correspondente. Essa é a lei mais geral do desenvolvimento das necessidades.

NATUREZA ESPECIAL DAS NECESSIDADES HUMANAS

O homem, assim como os animais, para conservar sua existência física, necessita de algumas condições externas determinadas. Essas *necessidades naturais* do homem são análogas às dos animais superiores, mas, ao mesmo tempo, diferenciam-se delas. As necessidades naturais humanas diferenciam-se das dos animais pelo objeto e pela maneira de satisfazê-las. Tanto um quanto o outro são resultado do *desenvolvimento social*.

Enquanto os animais satisfazem suas necessidades unicamente utilizando os objetos naturais que encontram já preparados no meio que lhes rodeia, *o homem elabora e produz com seu trabalho os objetos que satisfazem suas necessidades.* Isso permite que o conteúdo objetivo e a maneira de satisfazer suas necessidades naturais modifiquem-se. O que significa, por sua vez, que mudam também essas necessidades; no homem, aparecem muitas outras necessidades novas. Inclusive a necessidade humana de alimentos é distinta da necessidade de comer que têm os animais.

Marx dizia: “A fome sempre é fome, mas, no entanto, a fome que se satisfaz comendo carne cozida com faca e garfo é distinta da fome que obriga engolir carne crua” (Marx; Engels,

[19--?] t. XII, p. 353, 182, paginação irregular). *A produção de objetos para satisfazer as necessidades naturais do homem modifica, portanto, essas necessidades.*

No desenvolvimento histórico do homem, aparecem necessidades que não existem nos animais. Essas são as *necessidades superiores de caráter social*. Sua satisfação não conduz diretamente a suprimir uma ou outra necessidade biológica do organismo. Elas são motivadas pelas condições de vida da sociedade.

Começam a fazer parte das necessidades superiores, em primeiro lugar, a necessidade de objetos materiais criados pela produção social e postos a serviço do homem (objetos caseiros, instrumentos para o trabalho, etc.); essas são as *necessidades materiais superiores*. Além disso, começam a fazer parte das necessidades superiores humanas os objetos ideais, tais como a arte, os conhecimentos etc. Essas são as necessidades estéticas, de cultura etc., que juntas são denominadas de *necessidades espirituais*.

Ainda que entre as necessidades materiais superiores e as espirituais haja diferença, esta é unicamente relativa. Para satisfazer as necessidades espirituais, são necessárias determinadas condições materiais; por exemplo, para satisfazer as necessidades intelectuais, são necessários livros, instrumentos etc. De outra parte, outras necessidades do tipo material, como, por exemplo, a necessidade de vestimenta, inclui exigências do tipo estético e do tipo social.

Também é necessário sublinhar a conexão estreita que há entre *as necessidades funcionais superiores* (por exemplo, a necessidade de trabalhar, de se relacionar com outras pessoas etc.) com as *necessidades de objetos*; por exemplo, a necessidade de trabalhar sempre está relacionada com o conteúdo objetivo do trabalho. Um trabalho sem finalidade determinada e sem objeto não pode ser uma necessidade para o homem, já que, em geral, isso deixa de ser trabalho. Inclusive a necessidade de jogar supõe que o jogo tenha um conteúdo real. A criança que tende a satisfazer sua necessidade de jogar não é indiferente ao conteúdo do jogo: uns aceitam os jogos, enquanto outros os rejeitam.

O surgimento de novas necessidades no curso do desenvolvimento histórico-social da humanidade está vinculado também ao surgimento de *novas maneiras de satisfazê-las*.

As necessidades naturais do homem, assim como as dos animais, satisfazem-se por meio de objetos determinados que conduzem *diretamente* à manutenção e ao desenvolvimento da vida. Outra questão é como se satisfazem as necessidades superiores. Por exemplo, as necessidades cognitivas satisfazem-se pela aquisição de conhecimentos. Ainda que para isso se utilizem objetos materiais, estes são unicamente uma condição para satisfazer a necessidade espiritual. Por exemplo, para satisfazer as necessidades de cultura, utilizam-se livros, os quais constituem somente uma condição para assimilar seu conteúdo. Da mesma maneira, satisfaz-se

a necessidade de instrumentos de trabalho, de objetos para casa etc. Essas necessidades satisfazem-se pela assimilação do conteúdo dos objetos e por sua utilização. Quando o homem utiliza os instrumentos em seu trabalho ou os objetos caseiros, estes *não lhes servem de uma maneira imediata* para manter e desenvolver sua vida.

As necessidades dos homens estão determinadas pelas condições sociais de vida. No entanto, em um indivíduo concreto, ainda que o desenvolvimento de suas necessidades dependa de suas condições pessoais de vida, estas últimas estão condicionadas, de todo modo, pelas relações sociais e pelo lugar que tal indivíduo ocupa nesse sistema de relações. Nas condições da sociedade dividida em classe, os membros da classe explorada têm uma possibilidade muito limitada para satisfazer suas necessidades, que não podem ter um desenvolvimento amplo. Ao contrário, as pessoas que pertencem à classe exploradora têm as mais amplas possibilidades materiais para satisfazer suas necessidades, inclusive sua situação de classe engendra nelas com frequência um desenvolvimento monstruoso e até uma desfiguração das mesmas.

Com o desenvolvimento da sociedade socialista, criam-se condições essencialmente diferentes para o desenvolvimento das necessidades, e, com a passagem para a sociedade comunista, na qual, pela primeira vez na história, as necessidades humanas têm a possibilidade de se desenvolver por completo e em todos os sentidos, terão sua expressão individual e peculiar para cada pessoa determinada.

AS NECESSIDADES E OS MOTIVOS DA ATIVIDADE

As necessidades do homem subjetivamente se manifestam como *desejos e tendências*. Os desejos e tendências, ao mesmo tempo em que destacam que apareceu ou se satisfaz uma necessidade, regulam a atividade do homem, motivando o aparecimento, o crescimento ou o desaparecimento dessa necessidade.

A existência de uma necessidade que se manifeste em forma de desejo ou de tendência ainda não é suficiente para que se realize uma atividade. Para isso, é indispensável que haja um *objetivo* que, respondendo à necessidade, seja o estímulo para atuar e lhe dê à ação *uma direção concreta determinada*, um fim.

No homem, os objetivos que lhe estimulam a atuar podem se refletir em forma de imagens ou representações, de pensamentos ou de conceitos e também na forma de ideias morais.

Denomina-se *motivo da atividade aquilo que, refletindo-se no cérebro do homem, excita-o a agir e dirige a ação a satisfazer uma necessidade determinada*.

Citemos alguns exemplos de motivos.

Um dia, com um tempo muito ruim, um excursionista que sente muito frio tem necessidade de aquecer-se. Ele sente que tem frio e quer se esquentar. Olha ao seu redor, mas não vê nenhum lugar habitado e continua andando para adiante. De repente, vê uma fogueira um pouco separada do caminho. Então, o calor da fogueira, que ele pensa poder esquentar seu corpo, incita-lhe a interromper seu caminho (é como se a fogueira o movesse) e torna-se o motivo de sua conduta. O viajante, então, dirige-se para a fogueira.

Esse é um exemplo simples. Aqui, o motivo é concreto e reflete-se na consciência na forma de imagem sensorial associada às representações. O motivo estimula uma ação isolada correspondente ao objeto da ação, que é alcançado ao ser realizada.

Nos casos mais complicados, os motivos não correspondem diretamente aos fins de uma ação isolada, exigem muitas ações intermediárias e têm de conseguir muitos fins parciais. Algumas vezes, a atividade que responde a esse motivo prolonga-se durante muito tempo, meses e, algumas vezes, anos.

Suponhamos que em um indivíduo apareceu a necessidade de adquirir conhecimentos especiais num determinado ramo da ciência. Essa necessidade pode ser satisfeita estudando-se em um centro de ensino superior, e isso se torna o motivo de uma série completa de atos: tendo em conta suas condições de vida, o indivíduo ingressa, por exemplo, num instituto de ensino por correspondência, executa as tarefas que lhe enviam, apresenta-se para os exames etc. Cada um desses atos tem por objetivo alcançar um ou outro fim parcial: resolver bem as tarefas, examinar-se em seu tempo etc. No entanto, tudo isso tem *um motivo geral*: terminar o curso. Aqui já não correspondem diretamente *os objetivos* dos atos parciais (o que se consegue com cada ato em particular) e seu *motivo parcial* (o que se consegue com cada um dos fins particulares).

Segundo as condições de vida, um mesmo motivo pode originar diferentes atos com fins distintos, e atos iguais podem ser causados por diferentes motivos.

Se as condições de vida, por exemplo, são outras, e o indivíduo pode ingressar diretamente no Instituto de Ensino, então o motivo é o mesmo, fazer um curso no instituto; mas esse motivo conduz a atos que têm outros fins: transladar-se à cidade onde está o instituto, obter uma vaga na residência etc. Esses mesmos atos podem conduzir o sujeito também por outro motivo, como, por exemplo, o desejo de viver no meio estudantil ou qualquer outro.

Tudo isso explica porque é necessário diferenciar *os motivos dos fins da ação*.

É muito importante saber os motivos da atividade. O significado psicológico de uma ou outra ação depende de seu motivo, do *sentido* que tem para o sujeito, o qual caracteriza fundamentalmente sua fisionomia psicológica.

Os atos valiosos que se realizam em benefício dos demais, da comunidade ou da pátria são psicologicamente esplêndido e mostram um alto nível moral do sujeito; mas, se esses mesmos atos estão motivados por uma audácia vazia e aventureira, eles caracterizam de outra maneira o sujeito.

Muitas qualidades dos atos dependem dos motivos. Somente os motivos elevados dão aos atos um conteúdo completo e firme.

Para ilustra o papel dos motivos na execução dos atos, mostremos alguns exemplos.

É sabido que às crianças de idade pré-escolar é muito difícil conservar durante um longo tempo uma mesma posição sem se mover. Se se exige de uma criança dessa idade que fique por algum tempo imóvel, correntemente isso se consegue com dificuldade. Mas, se esse fim põe-se em relação com algo que tem para a criança uma grande significação, nesse caso pode-se conseguir tal propósito. Se o papel que desempenha na brincadeira exige que a criança fique imóvel, ela conseguirá não se mover durante um tempo três ou quatro vezes maior do que quando essa exigência tenha um motivo que não seja de interesse para ela (experiências de Manuilenko).

Isso também se observa no estudo da fixação na memória com um fim determinado e outros atos mentais da criança (por exemplo, o cálculo da memória). A constância e a efetividade desses processos estão sempre diretamente relacionadas com o motivo que os causam, com o sentido que têm para a criança.

Os motivos do estudo têm uma significação importante. Suponhamos que o motivo principal de estudo de um estudante é preparar-se para sua atividade futura, e um outro motivo é obter boas notas para evitar cenas desagradáveis em casa. No primeiro caso, o estudante procura compreender profundamente o que estuda para conhecer melhor a realidade e a atividade prática. No segundo, a atitude no estudo será puramente formal, e o estudante apenas tentará responder bem às aulas. Por isso, uma das tarefas educativas mais importantes é criar motivos sérios para o estudo.

Os motivos morais de uma conduta têm uma importância especial. Um mesmo ato pode ter distinta significação moral segundo seu motivo e, portanto, será julgado de diferentes maneiras pelos demais. Vejamos, como exemplo, o caso simples de um estudante que se queixa de outro para o professor ou para o educador pela sua má conduta. Esse fato terá um sentido quando estiver motivado pelo desejo de defender a honra da classe ou do coletivo escolar, e terá

outro sentido, completamente distinto, se estiver motivado pelo desejo de vingar-se do companheiro ou de encobrir seu próprio erro. No segundo caso, essa conduta não reforça a moral da criança, senão a degrada. Para não atuar formalmente ao valorizar os atos da criança, o educador deve saber descobrir os motivos reais que os determinam e compreender o sentido subjetivo, a significação que esses atos têm para a criança.

O grande conhecedor dos homens, Gorki⁵, dizia: “Não há nada mais importante e curioso na vida que os motivos dos atos humanos”.

TIPOS DE MOTIVOS

Os motivos da atividade humana caracterizam-se por sua variedade. Diferenciam-se uns dos outros, em primeiro lugar, pelo tipo de necessidade a que correspondem. Assim como as necessidades, os motivos dividem-se em *naturais e superiores, entre estes, existem os materiais e os espirituais*. Também se podem diferenciar pela forma com que se manifesta seu conteúdo: podem ter forma de imagem, de conceito, de pensamento, de ideal etc. Os motivos podem ter distinta relação com a possibilidade de realizar a atividade que os origina. Para que um motivo cause realmente uma atividade, deve haver condições que permitam ao sujeito planejar o fim correspondente e atuar para alcançá-lo. Somente nesse caso o motivo tem resultado efetivo. Quando não se dão essas condições e não se planeja o fim correspondente ao motivo, ainda que seja próximo, tal motivo não é efetivo e não desenvolve a atividade que conduz à satisfação da necessidade. Sua ação manifesta-se unicamente numa reação de orientação no meio ambiente e, algumas vezes, origina uma atividade imaginativa em forma de ilusão.

A impressão recebida no teatro motiva em uma garota o desejo de tornar-se artista, mas sua atividade real continua sendo a anterior; assim como antes, continua indo à escola, a patinar, a reunir-se com suas amigas etc. Quando estuda, pratica esporte, trabalha ou diverte-se, sua atividade não está relacionada com o novo motivo que apareceu nela, o qual se manifesta unicamente na atenção dada a tudo aquilo que está relacionado direta ou indiretamente com o teatro e no qual algumas vezes imaginam-se seus êxitos futuros na atividade teatral. Ao mesmo tempo, não se pode dizer que o interesse que se formou não tenha nenhuma influência real e que as ilusões nascidas desse motivo não tenham nenhuma significação. Pode ser que chegue um dia em que seu interesse conduza-lhe ao círculo dramático, e as ilusões que mantêm sua predileção para a cena exijam que se ocupe seriamente da arte teatral. Mas pode ter um resultado diferente: pode apagar-se o motivo antes que a garota tenha a possibilidade de planejar

⁵ Na obra em tradução não há nenhum indicativo de referência desta citação (nota das tradutoras).

o fim real correspondente, e, então, a única marca que ficará dele será a lembrança dos interesses e ilusões que teve.

Dessa maneira, é necessário diferenciar os *motivos eficazes dos ineficazes*, segundo as condições dadas⁶.

As atividades complicadas em geral são respostas a vários motivos que atuam simultaneamente. Esse fato faz com que os motivos sejam psicologicamente diferentes.

Como exemplo claro disso, podem servir os motivos da atividade de estudo na escola. Quando se investigam esses motivos, vê-se que são diferentes por seu caráter geral e pelo papel que desempenham.

Um gênero de motivos da atividade de estudo é *geral e amplo* (por exemplo, adquirir formação cultural, preparar-se para o trabalho futuro etc.). Outro gênero de motivo é *particular e estreito* (por exemplo, receber prêmios, não ter castigos). O primeiro é mais constante, atua durante muito tempo e não depende de situações casuais. O segundo tipo atua durante pouco tempo e segundo circunstâncias diretas (por exemplo, a atitude do professor). Quando motivos de um e outro gênero atuam simultaneamente, formam uma espécie de sistema único, no qual cada um deles tem papel distinto: os motivos gerais e amplos dão ao estudo do estudante um sentido determinado, e os do segundo grupo estimulam à ação imediata. Assim, por exemplo, o motivo geral permanente para os estudantes dos últimos anos de curso é a ideia de trabalho futuro, e isso dá um sentido vital ao estudo de cada dia. No entanto, nem sempre isso é suficiente para estimular o aluno a estudar: a tarefa pode ser deixada de lado apesar desse motivo. É aqui que entra em jogo o papel dos demais motivos, que servem de estímulo complementar. Esses motivos podem ser as indicações feitas por alguém da família, a ideia de que na classe o estudante possa receber alguma crítica etc. Esses motivos particulares não mudam, naturalmente, o sentido do estudo, mas estimulam o estudante a realizar aquilo a que se havia proposto.

Essa relação mútua entre os motivos é típica não só para o estudo; ela se manifesta também em outras atividades complicadas, em que uns motivos dão uma direção determinada e um sentido às ações que os constituem, e outros servem de estímulo direto para realizá-las. Para

⁶ Ao longo de sua obra, Leontiev utiliza diferentes terminologias para denominar os tipos de motivos: (Leontiev, 1983, p. 119-120: “motivos dotantes de sentido” e “motivos estímulos”); (Leontiev, [197-?], p. 318: “motivos que agem realmente” e “motivos apenas compreendidos”); (Leontiev, 1978, p. 299: “motivos que agem realmente” e “motivos apenas compreendidos”); (Leontiev, 2006, p. 70: “motivos realmente eficazes” e “motivos apenas compreensíveis”); (Leontiev, 1989, p. 310: “motivos geradores de sentido” e “motivos estímulos”); (Smirnov; Leontiev; Rubinstein y Tieplov, 1961, p. 348-349: “motivos eficazes y motivos ineficaces”); (Leontiev, A. N., 1978, Tradução de Marie J. Hall e Transcrição de Nate Schmolze, 2000, encontramos a terminologia “senseforming function” e “motives-stimuli”, *Longarezi; Franco, 2913, p. 90, nota das tradutoras).

realizar algumas atividades, é absolutamente indispensável a existência de uns e outros motivos. Por isso, a existência de motivos gerais e muito constantes não exclui a necessidade de criarem-se motivos suplementares que estimulem a ação. Por sua vez, os motivos que estimulam diretamente não são suficientes para que a atividade realize-se plenamente. A atividade que não tem um motivo geral e amplo carece de sentido para o indivíduo que a realiza. Essa atividade não somente não se pode enriquecer e melhorar em seu conteúdo, como se torna uma carga para o sujeito. Isso acontece, por exemplo, com tudo o que se faz por imposição. Por isso, apesar da importância que têm os motivos-estímulos, a tarefa pedagógica consiste em criar motivos gerais significativos, que não somente incitem à ação, mas que também deem um sentido determinado ao que se faz.

Muitas atividades complicadas não respondem a uma necessidade, senão a várias, criadas por uns tantos motivos gerais e, portanto, têm para o sujeito um *sentido multifacetado*. Por exemplo, o estudo pode estar motivado não somente pela necessidade de adquirir conhecimentos indispensáveis para o trabalho futuro, mas também pela necessidade de ocupar um posto determinado na coletividade (na classe, na escola, no curso, na faculdade etc.). Nesse caso, os motivos do estudo são dois, e, para o estudante, o estudo tem dois sentidos.

Entre os motivos que causam uma atividade complicada sempre há um que é o *principal*. Nas distintas etapas do desenvolvimento da personalidade, podem aparecer como principais motivos diferentes. Por exemplo, se, para muitos estudantes, ao entrarem na escola, o motivo principal para o estudo é sua situação, ou seja, a idade, que leva cada um deles a ser um estudante, posteriormente, o motivo principal para cada um pode ser outro, por exemplo, o lugar que eles ocupam na coletividade estudantil e, em outro período ainda mais avançado, a preparação para a profissão futura.

Já se indicou antes a importância de o educador compreender os motivos dos atos dos estudantes. Não menos importante é que os próprios estudantes tenham consciência desses motivos. O problema está no fato de que o sujeito nem sempre tem consciência dos motivos que condicionam seus atos. É muito importante que os motivos sejam conscientes, pois isso permite valorizar os atos e mudar a influência dos motivos determinados. Se um ato causa uma atitude negativa para o sujeito e seu motivo é consciente, este se eliminará, e, no caso contrário, quando a atitude é positiva, adquirirá um caráter mais constante e efetivo.

Algumas vezes, quando o sujeito adquire consciência dos motivos de seus atos, pode ver as coisas de outra maneira e modificar sua conduta. Eis aqui por que é muito importante ensinar ao sujeito que *tenha consciência dos motivos de sua conduta*.

OS INTERESSES

O interesse é a direção determinada que têm as funções cognoscitivas para os objetos e fenômenos da realidade. Pode servir de exemplo o que já se mostrou antes sobre a garota interessada pelo teatro. A impressão que ela tinha do teatro não modificava sua atividade, porque não existiam as condições indispensáveis para isso. No entanto, tudo o que tinha relação com ele despertava sua atenção e o desejo de conhecer; nisso se manifestava seu interesse. Esse interesse levou-a depois a planejar fins concretos, que condicionaram a conduta da garota (por exemplo, sua intervenção no círculo dramático). Ao mesmo tempo, conduziu-a a adquirir conhecimento da arte teatral, da profissão de artista etc., o que lhe ajudou a alcançar os fins propostos.

Esse *papel preparatório* vê-se muito claramente nos interesses prematuros das crianças por aquilo que pode ser o conteúdo de suas atividades futuras (os interesses pela técnica, pelas viagens etc.). Por exemplo, o interesse da criança pelo automóvel ou pelo trator pode aparecer casualmente, mas a conduz a adquirir conhecimentos sobre essas máquinas. Algumas vezes é difícil saber por que as crianças de sete a oito anos conhecem as marcas das máquinas ou sabem como consertá-las; eles ainda não podem dirigi-las, mas já são uma espécie de “especialistas”. Esse interesse inicial com frequência transforma-se depois num interesse mais sério para a física e a técnica, e, quando esses jovens terminam o ensino médio, começam a trabalhar com umas máquinas ou com outras, ainda que elas não sejam exatamente as mesmas pelas quais se interessavam no princípio. Esse interesse resulta em jovens mais preparados para esse trabalho que seus contemporâneos. Essa preparação para a atividade prática ocorre em virtude do interesse.

Esses exemplos referem-se àqueles casos nos quais o interesse não está diretamente relacionado com a atividade prática correspondente. No entanto, não são menos frequentes aqueles que aparecem seguidos da *atividade indispensável para alcançar os fins* que este interesse motiva. Tais são os interesses pelo estudo, pelo trabalho etc. O indivíduo que se ocupa de questões técnicas, por exemplo, manifesta um interesse marcado para tudo o que a elas se refere. O mesmo ocorre com o interesse pelo estudo. Esses interesses correntemente se manifestam ao mesmo tempo em que se atua.

Nesses casos, o interesse influencia não só na atividade futura, mas também *na que se realiza* nesse momento, e facilita alcançar os fins propostos e um desenvolvimento mais completo.

A existência de interesse é uma das condições principais para a atitude criadora no trabalho.

A atitude criadora para o trabalho consiste em buscar constantemente métodos melhores para efetuarlo. Isso não pode ocorrer se o círculo em que se desenvolve essa busca for limitado pelas condições habituais e pelos costumes de um determinado trabalho. O interesse nesses casos amplia o círculo, ou, como geralmente se diz, amplia as perspectivas do indivíduo, em particular as perspectivas profissionais, se se trata do trabalho profissional.

O interesse é muito importante *para aprender*. Para aprender algo com êxito é fundamental que se tenha interesse naquilo que se estuda. Se o conteúdo lhe interessar e responder ao que deseja conhecer, o que é estudado adquire um sentido para o estudante, o qual depende dos motivos de sua atividade. Isso significa que a aprendizagem deve estar relacionada com a atividade do estudante e com a atitude que ele tem em relação ao mundo e à sociedade. Se isso é assim, os conhecimentos que adquirem na escola são apropriados profundamente, mas, caso contrário, a apropriação será somente formal, e o aprendido significará uma carga morta que rapidamente será esquecida.

Tudo isso obriga a tornar o estudo interessante para o estudante. A solução dessa tarefa pode se embasar nos fatos psicológicos. Em primeiro lugar, *o ensino deve ter como base os interesses que já tem o aluno*, ainda que não se refiram diretamente à matéria que se ensina. Isso, no entanto, não soluciona o problema. É necessário, ademais, *despertar novos interesses* para aquilo que se estuda. Somente estes podem ser considerados de valor completo, mas é necessário cria-los de uma maneira ativa.

Os interesses para o estudo surgirão desenvolvendo-se os motivos em torno do que se estuda, os quais devem ser amplos e de viva significação para a criança.

Entre os interesses, cabe distinguir os *temporais*, que aparecem no processo de realização e esgotam-se quando se termina a tarefa que se realiza. Assim é, por exemplo, o interesse despertado por um jogo divertido, por uma história de aventura ou por um problema engraçado. Estes são *interesses situacionais* que se despertam pelas situações em que se atua; entre elas, cabe mencionar a atitude mental interna. Dependem principalmente das particularidades do que se faz e das condições em que se atua.

O conteúdo de um artigo científico, por exemplo, pode se apresentar de tal maneira que unicamente interesse aos estudantes vinculados por seus estudos ao ramo de conhecimentos que nele se expõe, mas esse mesmo conteúdo pode ter uma forma de apresentação tal que o artigo atraia a atenção e desperte o interesse inclusive de alunos vinculados a objetivos de estudo diferentes. Pode se apresentar de uma forma interessante e divertida, não porque nele se trata, por exemplo, das viagens interplanetárias, mas porque o relato está construído de maneira que o leitor se encontra numa trama de problemas, com complicações e dificuldades referentes ao

tema, apresentados com simplicidade e amenidade, dando o resultado na forma de solução do problema geral, introduzindo o leitor, ao mesmo tempo e de uma forma paralela, num círculo determinado de conhecimentos.

Os interesses dessa natureza têm uma significação de que, graças a eles, a atenção (nesse caso, a atenção do leitor) fixa-se em fenômenos nos quais, em outras condições, não se fixaria (dados investigados por N. Morozova e outros⁷). Isso pode conduzir, por sua vez, ao enriquecimento dos interesses permanentes.

ETAPAS NO DESENVOLVIMENTO DOS MOTIVOS PARA O ESTUDO NOS ESCOLARES

A maioria das crianças, ao ingressar na escola, quer estudar. Falando de outra maneira, *o motivo fundamental para estudar* é realizar uma atividade obrigatória e valorizada pela sociedade que permite às crianças ampliarem seus conhecimentos e abri-lhes o caminho para sua vida futura. De acordo com isso, o sentido geral da aprendizagem para a criança consiste, a princípio, *na aprendizagem mesma, na execução das obrigações escolares.*

Isso se vê nos numerosos dados obtidos quando se investigam os motivos pelos quais os estudantes estudam (Bozhovich et al.⁸). Se se investiga, por exemplo, do que menos gostam os estudantes do primeiro ano do ensino primário⁹, observa-se que são as tarefas livres, ou seja, quando o professor propõe fazer o que eles quiserem, por exemplo, desenhar livremente. Também eles gostam das aulas de educação física, nas que brincam, segundo eles, “como no jardim de infância”. Isso é compreensível, já que nessas tarefas não se manifesta claramente o que para o estudante é o novo e que caracteriza *o ensino e a atividade escolar: a obrigatoriedade.*

No terceiro e no quarto ano desse mesmo nível de ensino, há um novo motivo para o estudo: *ser bom aluno.* As crianças seguem interessando-se, assim como antes, pelo próprio processo de aprendizagem, mas já não ficam tristes se, por qualquer causa, não há uma aula ou se não lhes dão tarefas para fazer em casa; em compensação, aumenta o interesse por ter boas notas, pela valorização que o coletivo faz de sua conduta, e cresce o sentido de responsabilidade e de honra da aula e da escola, assim como sua consciência do dever.

A etapa seguinte no desenvolvimento dos motivos para estudar aparece aproximadamente no sétimo ano e no oitavo. Nessa etapa, o motivo fundamental para estudar *é a preparação para*

⁷ Sem indicação de referência (nota das tradutoras)

⁸ Sem indicação de referência (nota das tradutoras)

⁹ O “primeiro ano do ensino primário” na ex-União Soviética corresponde ao que, no Brasil, conhecemos por “primeiro ano do ensino fundamental” (Nota das tradutoras).

a vida futura. As matérias valorizam-se tendo em vista a profissão futura. Quando se pergunta quais são as matérias mais interessantes, recebem-se as seguintes respostas: “Gosto, sobretudo, da Matemática; e a matéria de que menos gosto é Anatomia, porque nunca serei médico”; “depende do que pense ser na vida”; “a mim, o que mais interessa é a Física” etc.

Às três etapas do desenvolvimento dos motivos para estudar correspondem às três etapas do desenvolvimento dos interesses principais.

Na primeira, as crianças ainda *não têm nenhum interesse especial* pelo conteúdo da aula e das matérias que estudam. As investigações mostram que tudo o que fazem as crianças dos primeiros anos é para elas igualmente interessante, seja escrever, fazer contas ou relatar algo. Se tem alguma preferência, esta depende unicamente de uma ou outra tarefa ser mais ou menos difícil para elas.

Na segunda etapa, os interesses nas ocupações escolares *começam a se diferenciar*. Manifesta-se claramente a significação do conteúdo do que se estuda. Aparecem os verdadeiros *interesses do estudo*. Ao mesmo tempo, algumas coisas começam a parecer carentes de interesse e realizam-se sob a influência de que são indispensáveis pela obrigação.

Os interesses movimentam-se do cumprimento da tarefa escolar ao seu conteúdo e, se esse conteúdo não pode chegar a ser motivo de aprendizagem para a criança, então, a atividade escolar estimula-se somente por aqueles outros motivos (como são as notas ou qualquer outro) que desempenham o papel de estímulo direto. Com frequência, isso ocasiona dificuldades manifestadas no ensino, já que submeter as ações a um motivo que, por si mesmo, não engendra um interesse direto pelo conteúdo do material de estudo exige uma atividade de caráter voluntário que nem sempre se consegue nos alunos do primário.

Por outro lado, a diferenciação dos interesses do estudante pelas matérias de estudo, que começa na segunda etapa, em muitos casos adquire um desenvolvimento completo. Diante do adolescente, começa a descobrir-se a significação do conhecimento científico: desenvolvem-se os *interesses cognoscitivos* próprios, que adquirem uma ou outra tonalidade conforme se desenvolvem os motivos gerais para o estudo. Essa é a época para o desenvolvimento dos interesses cognoscitivos científicos.

Finalmente, *nos últimos anos* (terceira etapa), os interesses para o estudo novamente mudam algo. Manifestam mais sua dependência dos motivos, que estão na esfera da atividade futura dos alunos, da ampla vida que se abre diante deles na sociedade, da concepção de mundo, das tendências vitais e dos ideais do estudante.

REFERÊNCIAS

LEONTIEV, A. N. Las necesidades y los sentimientos. In: SMIRNOV, A.A.; LEONTIEV, A.N.; RUBINSTEIN, S.L.; TIEPLOV, B.M. *Psicología* (Antología). Ediciones Pedagógicas. Imprenta Nacional de Cuba, 1961. (Traducción directa del ruso por el doctor Florencio Villa Landa) p. 341-354.

_____, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Editorial Pueblo y Educación, Habana, 1983.

_____, A. N. *Activity, Consciousness, and Personality*, 1ª ed. (1978) da Editora: Prentice-Hall. Tradução de Marie J. Hall e Transcrição de Nate Schmolze, 2000. Disponível em www.marxist.org. Acesso em: 14 mai. 2012.

_____, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria Penha Villalobos. 10ª ed. Ed. Ícone, 2006.

_____, A. N. *O Desenvolvimento do psiquismo*. 1ª edição. Editora Moraes, [197-?]. Traduzido do francês por Manoel Dias Duarte.

_____, A. N. *O Desenvolvimento do psiquismo*. Editora Horizonte, 1978. Traduzido do francês por Manoel Dias Duarte.

LONGAREZI, A. M.; FRANCO, P. J. L. A. N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da Atividade. In: LONGAREZI, A. M. e PUENTES, R. V. *Ensino Desenvolvidor: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: EDUFU, 2013, p. 90.

MARX, C.; ENGELS, F. *Obras Completas*, TRADUÇÃO RUSSA, TOMO xii, [19--?]. Paginação irregular.

SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. *Psicologia da Academia de ciências Pedagógicas de la R. S. S. F. R. Instituto de investigación científica*. Traducción directa del ruso por Florencio Villa Landa, Cuba, 1961, p. 341-354.

LEONTIEV, A. N. As necessidades e os motivos da atividade. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. **Ensino Desenvolvemental**: Antologia. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 39-57.