

O ensino como lugar de encontros alegres: reflexões a partir da psicologia socio-histórica e da filosofia de Espinosa

4

Teaching as a place of joyful encounters: reflections from the socio-historical psychology and the philosophy of Espinosa

Maria Vilani Costa Carvalho*
Eliana Sousa Alencar Marques**

Resumo: O artigo apresenta reflexões teóricas sobre a atividade de ensino que se torna práxis bem-sucedida. Essa discussão gira em torno de duas categorias teóricas: atividade e afetação. A atividade, categoria teórica de base marxista, é discutida a partir dos aportes da psicologia sócio-histórica. A categoria afetação é aqui analisada com base na filosofia de Baruc de Espinosa. Realizamos este estudo a partir de pesquisa bibliográfica que tem como objetivo refletir sobre o que contribui para que o professor consiga realizar um ensino capaz de afetar com alegria seus alunos levando ao desenvolvimento de uma *práxis* bem-sucedida. A pesquisa bibliográfica é realizada a partir dos teóricos da psicologia sócio-histórica, sobretudo Vygotsky (2009, 2000, 1998) e Leontiev (1978). Da filosofia de Espinosa pesquisamos a obra *Ética* (2008). Os resultados revelam que professores e alunos são sujeitos que se constituem historicamente, a partir de múltiplas mediações. Significados, sentidos e afetações são parte das mediações que constituem professores e alunos envolvidos em atividades de ensino consideradas exitosas. O estudo aprofundado acerca dessas categorias poderá contribuir de forma determinante para que o ensino, como atividade social que se realiza entre pessoas, possa tornar-se um encontro alegre, gerador de afetos que potencializem desejos e aumentem a potência de agir e pensar de professores e alunos, fato que contribui para a emancipação humana.

Palavras-chave: Atividade de ensinar. Sentido e significado. Encontros alegres. Afetação.

* Doutora em Educação. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI). *E-mail:* vilacosme@ufpi.edu.br

** Doutora em Educação. Professora na Universidade Federal do Piauí (UFPI). *E-mail:* esalencar123@gmail.com

Abstract: The paper presents theoretical reflections on the teaching activity that becomes successful praxis. This discussion revolves around two theoretical categories: activity and affectation. Activity, basic Marxist theoretical category, is discussed from the contributions of socio-historical psychology. The category allocation is analyzed here based on the philosophy of Baruch Spinoza. We conducted this study from the literature that aims to reflect on what helps the teacher to conduct a teaching that can affect of joy his students leading to the development of a successful practice. The literature search has been performed from the theorists of socio-historical psychology, especially Vygotsky (2009, 2000, 1998) and Leontiev (1978) and the philosophy of Spinoza based on the work *Ethics* (2008). The results achieved in this study reveal that teachers and students are subjects that are constituted historically from multiple mediations. Meanings and Senses constituted in activity as well as the affectations, are part of mediations that constitute teachers and students involved in teaching activities considered successful. The in-depth study on these categories can significantly contribute to the teaching, while social activity that takes place among people, can become a joyous gathering, generator of affections that enhance wishes and increases the power of acting and thinking of teachers and students, fact that contributes to human emancipation.

Keywords: Teaching activity. Sense and meaning. Joyful encounters. Affectation.

Introdução

A categoria *atividade* presente na obra de Vygotsky (2000) e Leontiev (1978) tem como matriz os fundamentos ontológicos e sócio-históricos da teoria marxista. De acordo com essa teoria, foi pela atividade que os homens romperam os limites impostos pela espécie, sendo capazes de transformar a natureza e a si mesmos, garantindo, dessa forma, um salto qualitativo na história social e cultural da humanidade. Situando essa discussão nos contextos educativos, percebemos que a atividade do professor ganha destaque por ser o elemento mediador entre o ensino e a prática real da educação. Isso, nas palavras de Severino (2005), significa que a atividade de ensinar é a atividade humana sem a qual a educação seria entidade abstrata. Nessa direção, o tipo de atividade de ensino que o professor realiza passa a ser vista como instrumento capaz de promover a transformação da realidade social que envolve professores e alunos, sendo, dessa forma, objeto de interesse em pesquisas que se proponham

a compreender como e em que condições essa atividade pode gerar *práxis* bem-sucedida.

Quando falamos de *práxis* bem-sucedida, não estamos falando de qualquer atividade de ensino, mas, sobretudo, daquelas que têm se destacado por produzirem histórias de sucesso entre discentes e docentes. Sobre a natureza desse tipo de atividade, entendemos como atividades bem-sucedidas aquelas que, segundo Vygotsky (1998), tornam-se fonte de desenvolvimento e surgimento do novo. Para esse teórico, a qualidade do desenvolvimento psicológico da criança não é inerente a qualquer ensino, mas depende de como ele é organizado. Nesse sentido, compreendemos como bem-sucedidas as atividades que produzem o novo, que, ao afetarem com alegria professores e alunos, alteram suas realidades positivamente, gerando desenvolvimento e aprendizagens.

Para desenvolver essas ideias, discutimos à luz da psicologia sócio-histórica (PSH) e da filosofia de Espinosa a atividade de ensinar mediada pelas categorias *significado, sentido e afetação*, com o objetivo de refletir sobre o que contribui para que o professor consiga realizar um ensino capaz de afetar com alegria seus alunos levando ao desenvolvimento de uma *práxis* bem-sucedida. Ao final de nossas reflexões teóricas, apresentamos algumas considerações acerca do objeto que constitui o interesse do nosso estudo e da sua relação com a construção histórica e social de significados e sentidos de atividades de ensino produzidas por professores em atividade.

Atividades de ensino e *práxis* bem-sucedida: uma leitura a partir da psicologia sócio-histórica

Quando verificamos que ainda são alarmantes os dados relativos ao número de analfabetos em nosso país, percebemos quão significativas são as histórias de professores e alunos, sobretudo da Região Nordeste, que, mesmo diante de muitas adversidades, conseguem realizar com sucesso seu trabalho. Por essa razão, ao nos depararmos com situações educativas marcadas por histórias bem-sucedidas, somos instigados a questionar: Como esses professores compreendem o que fazem? Como se sentem em relação à atividade de ensinar? O que significa ensinar para eles? Como realizam essa atividade?

Os estudos aprofundados acerca da atividade de ensino a partir dos postulados da PSH tem-nos feito compreender que o modo como cada

um de nós, professores, exerce essa atividade está diretamente relacionado ao modo como a compreendemos; em outras palavras, aos significados e aos sentidos produzidos sobre a atividade de ensinar, um dos campos da subjetividade dos sujeitos, nesse caso, dos professores.

Vygotsky (1998) há muito já afirmava que toda atividade humana é significada e que, a partir de uma análise profunda desses significados, podemos penetrar nas zonas mais fluídas e instáveis da consciência, ou seja, as zonas de sentido. Essa ideia reforça nosso interesse em compreender o que são significados e sentidos na perspectiva da PSH e como eles medeiam o desenvolvimento da atividade humana, em especial, da atividade de ensinar.

Significado e sentido são duas categorias importantes da PSH, estudadas por Vygotsky, no percurso de sua investigação acerca do desenvolvimento do psiquismo. Para esse teórico, a compreensão do desenvolvimento do psiquismo está relacionada diretamente ao estudo do desenvolvimento histórico-cultural das funções psíquicas superiores. Nesse estudo, o autor procura demonstrar que o pensamento é inseparável da linguagem, e que compreender a dialética dessa relação é um dos principais caminhos para a descoberta do funcionamento e desenvolvimento da consciência humana.

Na sua investigação, as categorias *significado* e *sentido* ganham relevante destaque porque ajudam a apontar à fragilidade das explicações encontradas pela psicologia da sua época para a relação entre pensamento e linguagem. Para esse teórico, “embora a Psicologia tivesse definido a si mesma como a ciência da consciência, seu conhecimento a respeito desta era quase nulo”. (VYGOTSKY, 2004, p. 171).

Percorrendo um caminho inverso ao estabelecido em sua época, o bielorusso postula que as relações entre pensamento e palavra não são dadas *a priori*, mas se constituem unicamente no processo de desenvolvimento histórico-cultural da consciência humana, sendo elas próprias um produto e não uma premissa da formação do homem.

Com essa tese, Vygotsky (2009) apresenta um novo ponto de partida para a explicação do desenvolvimento psíquico do homem. Esse novo ponto de partida, na explicação do desenvolvimento do psiquismo, aponta que a principal falha metodológica da maioria das investigações acerca do pensamento e da linguagem realizadas pela psicologia, até então, estava em considerar esses dois processos como “dois elementos autônomos, independentes e isolados, cuja unificação externa faz surgir

o pensamento verbal com todas as suas propriedades inerentes”. (2009, p. 396).

Vygotsky (2009) propõe, então, estudar o “pensamento discursivo como uma totalidade constituída por unidades que possuem propriedades inerentes a essa totalidade e são suscetíveis de explicação. Essa unidade ele chamou de significado:

O significado da palavra, como tentamos elucidar anteriormente, é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ela seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. Deste modo parece que temos todo o fundamento para considerá-la como um fenômeno do discurso. (VYGOTSKY, 2009, p. 398).

Dessa forma, compreendemos, de acordo com Vygotsky (2009), que o significado é, ao mesmo tempo, um fenômeno do pensamento e do discurso, o que nas palavras do autor significa a unidade da palavra com o pensamento. No campo semântico, o significado corresponde às relações que a palavra encerra. No campo psicológico, são as generalizações, os conceitos que são partilhados, construídos e reconstruídos historicamente pelos homens que dividem a mesma cultura. Em outras palavras, é o que possibilita a comunicação entre os homens. Nessa direção, fundamentada nos postulados desse teórico, o significado é para nós fenômeno do pensamento e do discurso que expressa uma generalização.

A identificação do significado, como sendo a unidade que representa a totalidade do pensamento discursivo, possibilitou a Vygotsky (2009) o estudo concreto do desenvolvimento da linguagem discursiva e da explicação das suas mais importantes peculiaridades, nos diferentes estágios do desenvolvimento humano. Entretanto, a sua mais importante descoberta está no fato de que o significado das palavras se desenvolve. De acordo com ele,

a descoberta da mudança dos significados das palavras e do seu desenvolvimento é a nossa descoberta principal, que permite pela primeira vez, superar definitivamente o postulado da constância e da

imutabilidade do significado da palavra, que serve de base a todas as teorias anteriores do pensamento e da linguagem. (2009, p. 399).

Essa descoberta, segundo Vygotsky (2004, 2009), foi o caminho encontrado para tirar do impasse a teoria do pensamento e da linguagem. Conceber o significado como uma formação dinâmica e não estática é o que leva à compreensão da relação do pensamento e da linguagem como processo, um movimento que vai do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento. De acordo com o autor, essa relação é vista como um processo em desenvolvimento, que passa por uma série de fases, é mediado por todas as mudanças que são suscitadas pelo desenvolvimento histórico do sentido da palavra. O autor chama a atenção para o fato de que não se trata de um desenvolvimento etário, mas, sobretudo, funcional. Nas palavras de Vygotsky, significa que

todo pensamento tem um fluxo, um desdobramento, em suma, o pensamento cumpre alguma função, executa alguma trabalho, resolve alguma tarefa. Esse fluxo do pensamento se realiza como movimento interno, através de uma série de planos, como uma transição do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento. (2009, p. 409).

Sobre essa transição é importante que se esclareça um aspecto que Vygotsky (2009) aponta como sendo essencial à nossa compreensão. O fato de que a linguagem não é um puro reflexo do pensamento. Segundo o autor, ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. Sendo assim, ele esclarece que o pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra, razão pela qual ele considera ser possível falar em “formação (unidade do ser e não ser) do pensamento na palavra” (p. 409), revelando, assim, a dialética que caracteriza esse processo.

O pensamento é um processo interno, gigantesco, de modo que sua expressão em palavras é quase impossível. É por esse motivo que Vygotsky (2009) conclui que “o pensamento não coincide diretamente com a sua expressão verbalizada”, ou seja, o significado medeia “o pensamento em sua caminhada rumo à expressão verbal, isto é, o caminho entre o pensamento e a palavra é um caminho indireto, internamente mediatizado” (p. 479), sobretudo pelas motivações que estão na consciência desse sujeito, ou seja,

para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo. De igual maneira, na análise psicológica de qualquer enunciado só chegamos ao fim quando descobrimos esse plano interior último e mais encoberto do pensamento verbal: a sua motivação. (VYGOTSKY, 2009, p. 481).

Para Vygostky (2009), a descoberta dos motivos que medeiam o nascimento do pensamento e orientam o seu fluxo pode nos levar ao encontro das zonas mais fluídas, dinâmicas e complexas, e que se configura na soma de todos os eventos psicológicos despertados em nossa consciência, ou seja, ao encontro dos sentidos.

Enquanto os significados implicam generalizações, por esse motivo são mais fixos e cristalizados pela cultura, e os sentidos por serem construções pessoais, ligados aos aspectos afetivos, são determinados pelo conjunto de momentos afetivo-volitivos existentes na nossa consciência, portanto, são muito mais amplos que os significados. Para explicar melhor a relação entre significado e sentido na formação do pensamento verbal, tomamos de Vygostky a seguinte explicação:

O sentido real de uma palavra é inconstante. Em uma operação ela aparece com um sentido, em outra, adquire outro. Esse dinamismo do sentido é o que nos leva ao problema de Paulham, ao problema da correlação entre significado e sentido. Tomada isoladamente, no léxico, a palavra tem apenas um significado. Mas este não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido. (VYGOTSKY, 2009, p. 475).

Essa passagem serve para demonstrar que são os sentidos que conferem riqueza de significados às palavras. O pensamento nunca é igual ao significado direto das palavras. Como dito, o significado medeia o pensamento em sua caminhada rumo à expressão verbal, mediatizado pelos sentidos. Nessa direção, conceituamos sentido como sendo fenômeno do pensamento e do discurso mediatizado pelas motivações, capaz de subverter o significado.

Essas explicações preliminares evidenciam que o pensamento verbal, constitutivo de significados e sentidos revela muito dos sujeitos, pois

nos permite penetrar no campo da subjetividade. Aguiar e Ozella (2006, p. 7) consideram que, ao estudar significados e sentidos, “queremos nos apropriar daquilo que diz respeito ao sujeito, daquilo que representa o novo que, mesmo quando não colocado explícita ou intencionalmente, é a expressão do sujeito”.

Leontiev (1978) ajuda-nos a entender essa questão ao explicar sobre a atividade consciente dos homens, esclarecendo que a base fundamental na qual repousa a atividade humana consciente é a relação entre significado e sentido. De acordo com esse teórico, a consciência é o reflexo da realidade conhecida pelo homem. Entretanto, não se trata de reflexo puro e imediato, condicionado, vivenciado pelo homem de forma passiva, mas o produto que se origina do “prisma das significações e dos conceitos lingüísticos elaborados socialmente”. (p. 88). Isso significa que a consciência é uma construção histórica de particularidades diferenciadas a partir das condições sociais de vida que os homens levam, ou melhor, das suas práticas sociais. Em outras palavras, o sujeito é resultado das relações sociais que vivencia e só dessa forma pode ser compreendido. Afinal, como bem diz Vygotsky (2000, p. 33), “o homem é o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo”.

Sobre a natureza social do homem, Marx e Engels (2002, p. 123) definem que “a essência do homem não é uma abstração, que pertença a um indivíduo específico. Em sua realidade, ela é um conjunto de todas as relações sociais”, ou seja, o modo como pensamos, agimos ou sentimos a realidade está diretamente ligado à nossa vida material, às nossas práticas cotidianas, às nossas relações sociais e materiais. Não é possível, pois, compreendermos como se dá a construção da consciência humana sem o desvelamento do seu desenvolvimento histórico, é preciso conhecer o modo de vida desses homens. ou seja, é preciso conhecer o homem em atividade para compreendermos o desenvolvimento da sua consciência.

Compreender a consciência, nessa perspectiva, significa considerá-la como “um sistema integrado, numa processualidade permanente, determinada pelas condições sociais e históricas do homem”. (AGUIAR, 2007, p. 98). Para estudar a consciência humana, todo esse processual e histórico, Vygotsky (2009) elege a atividade simbólica, que encontra na linguagem sua maior forma de expressão.

Produto dos homens, a linguagem é o instrumento social e histórico pelo qual são materializadas as significações, permitindo a apreensão dos significados que estão para além do aparente, ou seja, o próprio

pensamento. A palavra com significado é, segundo Vygotsky (2009, p. 486), “o microcosmo da consciência”, a unidade que tem as propriedades inerentes ao pensamento discursivo e que reflete, de forma mais simples, a coesão entre pensamento e linguagem. Isso quer dizer que estudar os significados e sentidos, por meio da palavra, é o que possibilita a compreensão do pensamento, pois o significado e o sentido da palavra são fenômenos ao mesmo tempo do discurso e do pensamento. Essa é a forma pela qual conseguimos apreender a consciência humana, por meio da linguagem, por meio da apreensão dos significados e sentidos constituídos pelo sujeito em atividade, ou seja, o que está na consciência da pessoa sobre o que pensa e sente acerca da atividade que realiza.

Clot (2010, p. 5) se posiciona quanto a isso quando afirma que o “sentido da atividade, verdadeiro regulador dessa última, é o que afeta as emoções e as cognições, quando da realização de uma tarefa”. Portanto, apreender significados e sentidos da atividade de ensinar, significa apreendermos as motivações, os desejos, os sentimentos envolvidos na realização da atividade desenvolvida pelo professor.

Não é por acaso que as pesquisas mais recentes como as realizadas por Martins (2012), Brando (2012), Soares (2011), Sousa (2011), Bock e Gonçalves (2009) e Murta (2008) voltam-se ao entendimento dessa dimensão humana, ou seja, a dimensão subjetiva da docência. Essas e outras pesquisas têm ajudado a esclarecer a constituição social e histórica da atividade do professor, articulada, sobretudo, ao desenvolvimento da sua consciência.

Quando pressupomos que a atividade de ensinar é prática social, sistemática, organizada, planejada e, sobretudo, consciente, que objetiva a efetivação com sucesso do processo de ensino e aprendizagem, logo entendemos que essa não pode ser desenvolvida desvinculada das condições subjetivas e objetivas do professor que a desenvolve. É nesse sentido que Vygotsky (2009) postula que nenhuma ação humana acontece desvinculada dos motivos, dos afetos e das emoções. Isso significa que, para compreendermos a fundo a atividade do professor, necessitamos desenvolver pesquisas que se proponham a conhecer os professores que exercem essa atividade, o significado e o sentido que atribuem ao que fazem, elementos da consciência que estão diretamente relacionados às suas necessidades, às motivações, às expectativas, aos sentimentos e às emoções.

Em outras palavras, é preciso apreender aquilo que o afeto, o que constitui sua motivação principal, a causa de suas ações, pois, para Vygotsky (2009, p. 479), a “motivação do pensamento é comparada ao vento que movimenta as nuvens”. Essa relação entre afeto e intelecto muito difundida nos escritos de Vygotsky (2009) encontra respaldo no pensamento de Espinosa. Assunto que será tratado no tópico seguinte deste artigo.

O encontro entre Vygotsky e Espinosa: reflexões sobre afeto e intelecto

Os estudos realizados em torno dos fundamentos filosóficos do pensamento de Vygotsky demonstram que esse encontrou em Espinosa as explicações para suas análises acerca da relação entre afeto e intelecto.

Muito embora Espinosa (2008) não tenha tratado explicitamente sobre uma teoria educativa, não faltam em seus escritos referências, conceitos e princípios que denotem que “o conhecimento é o instrumento de acesso a uma esfera ideal de compreensão da realidade em si mesma”. (PINTO; RODRIGUES, 2013, p. 111). Sua filosofia aponta à importância do conhecimento para o ser humano, no alcance da sua libertação. Dessa forma, engendra conceitos que levam ao entendimento das atividades educativas e, sobretudo, das atividades nas quais estão envolvidos diretamente professores e alunos como vivências que guardam o potencial de aumentar ou diminuir a potência de agir de cada um dos envolvidos. Mas o que significa potência de agir? O que isso tem a ver com a atividade de ensino capaz de gerar um *práxis* bem-sucedida?

Para Espinosa (2008), a essência do homem é a sua potência. É o esforço para continuar existindo. Na proposição 10 da parte III da *Ética*, Espinosa faz a diferenciação do esforço no homem quando esse está referido apenas à mente, nesse caso, trata-se de vontade; quando esse esforço refere-se simultaneamente à mente e ao corpo, ele o denomina de apetite. O apetite, portanto, nada mais é do que

a própria essência do homem, de cuja natureza necessariamente se seguem aquelas coisas que servem para sua conservação, e as quais o homem está assim, determinado a realizar. Além disso, entre apetite e desejo não há nenhuma diferença, excetuando-se que, comumente, refere-se o desejo aos homens à medida que estão conscientes do seu apetite. Pode-se fornecer, assim, a seguinte

definição: o desejo é o apetite juntamente com a consciência que dele se tem. (ESPINOSA, 2008, p. 177).

O desejo (esforço consciente) passa a ser entendido como a essência do ser, como a força que impulsiona o ser a existir e a perseverar em seu ser, o esforço consciente que varia de acordo com o aumento ou a diminuição da nossa energia vital, que Espinosa (2008) também denomina de *conatus*. Essa energia é aumentada ou diminuída em função das afecções do corpo e da mente, ou seja, da capacidade que os corpos têm de afetar e serem afetados.

Sobre a condição de afetar e ser afetado, Espinosa (2008, p. 163) esclarece que “o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto outras tantas não tornam sua potência de agir nem maior nem menor”. Nossa potência é aumentada quando somos afetados pela alegria, por outro lado, nossa potência é diminuída quando somos afetados pela tristeza. Os afetos são, portanto, “afecções do corpo pelas quais nossa potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções”. (ESPINOSA, 2008, p. 163).

Na proposição I do livro III da *Ética*, Espinosa (2008) deixa clara a relação que existe entre a potência de agir e os afetos quando expõe que “a nossa mente, algumas vezes, age; outras, na verdade, padece. Mas especificamente, à medida que tem ideias adequadas, ela necessariamente, age; à medida que tem ideias inadequadas, ela necessariamente, padece”. (p. 165).

Para Espinosa (2008), a ação pressupõe o aumento de potência. Isso ocorre à medida que temos ideias adequadas, que temos consciência dos motivos que nos levam a agir, quando atribuímos sentido ao que fazemos, quando temos clareza do que nos afeta. Quando temos ideias claras acerca do “que fazemos” e “por que fazemos”.

Quando do contrário, agimos movidos por ideias inadequadas, confusas, mutiladas, desprovidas de sentidos pessoais, enfim, quando não temos clareza e consciência dos motivos que nos levam a agir, na verdade, padecemos. É a isso que Espinosa se refere quando fala que nossa mente padece. Espinosa une assim dois termos historicamente separados, “ação e razão, identificando a potência de agir com a potência de compreender” (PINTO, 2013, p. 115), ou seja, quanto mais

consciência temos das coisas, mais agimos, mais aumentamos nossa potência. Quanto menos compreendemos, menos agimos, significando diminuição da nossa potência.

Essa proposição, ideia fundamental da filosofia de Espinosa, ou seja, a de que o pensamento é sempre afetivo – no sentido de que pensar adequadamente significa compreender os afetos que estão na gênese de nossas ideias cognitivas, ou seja, “pensar adequadamente é o mesmo que compreender as causas que dão origem aos nossos pensamentos” (PINTO, 2012, p. 74), é a ideia que vai dar sustentação à tese de Vygotsky de que no homem razão e emoção constituem uma unidade e, por isso, toda ação humana é significada.

Para Espinosa (2008) conhecer verdadeiramente significa conhecer pelas causas. Significa identificar o que leva a pessoa a agir, ou seja, aos seus motivos, o que o impulsiona a agir. Assim como Espinosa, Vygotsky (2009) também compreende que nenhuma ação humana acontece desvinculada de motivos, afetos e emoções. Ou seja, Vygotsky considera que todo pensamento é emocionado, portanto, para compreendermos a fundo o que as pessoas fazem, necessitamos conhecer seus motivos, ou, nas palavras de Espinosa (2008), a causa precisa pela qual uma coisa existe. Portanto, para esses dois filósofos, cada um a seu tempo, são os motivos/causas que apontam, em última instância, ao sentido de nossas ações e, esses sentidos estão intimamente relacionados ao tipo de afetação constituída na situação vivida.

Disso decorre o entendimento de duas questões: a primeira, que nossa potência de agir mantém estreita relação com os nossos afetos; a segunda, que o aumento de nossa potência mantém vínculo com a compreensão adequada do que causa nossos estados afetivos. Isso tem decisivas influências nos processos educativos.

Pinto (2012, p. 80) explica-nos que a potência de agir humana é da ordem do encontro, pois “se relaciona com as infinitas possibilidades de composição entre os afetos nos encontros ativos (ações) e passivos (paixões), ou seja, relaciona-se com a nossa capacidade de afetar e ser afetado”. Isso significa que se nos encontros que temos com outras pessoas somos afetados pela alegria, a potência é aumentada; se nesses encontros o predomínio é de tristeza, a potência é diminuída. Sendo assim, os encontros representam infinitas possibilidades: podem ser “bons, alegres, ativos, potencializadores, compatíveis, ou maus, tristes, passivos, despotencializadores, incompatíveis”. (PINTO, 2012, p. 84).

O processo educativo constitui-se num meio de encontros, por isso, carrega em si o potencial de afetar de alegria ou de tristeza os sujeitos envolvidos nesses encontros. Na sala de aula, o encontro entre professores e alunos pode ser muito mais complexo do que se imagina, pois, esse encontro tanto pode ser marcado por situações de compatibilidade como por situações de conflito. Isso ocorre em função do dinamismo dos nossos afetos, o que nos confere múltiplas possibilidades de compreender a realidade. Isso significa que esses encontros podem constituir-se em vivências e, como tal podem desencadear afetações alegres ou afetações tristes, podem aumentar ou diminuir a potência de agir, fato que ocorre, segundo Espinosa (2008, p. 209), porque “cada um julga ou avalia, de acordo com seu afeto, o que é bom ou mau, o que é melhor ou pior e, finalmente, o que é ótimo ou péssimo”.

Nesse sentido, aqueles que se interessam em realizar atividades bem-sucedidas em educação, devem esforçar-se para realizar encontros alegres. Espinosa (2008, p. 285) explica-nos que o “desejo que surge da alegria é, em igualdade de circunstância, mais forte que o desejo que surge da tristeza”. Sendo assim, consideramos encontros alegres aquelas atividades de ensino que promovem aprendizagem e se constituem em fonte de desenvolvimento e surgimento do novo.

Essas atividades são organizadas de tal maneira que levam os alunos a produzirem sentidos pessoais, mediadores do desejo de continuarem aprendendo e se desenvolvendo. A alegria é a expressão do aumento da potência do aluno e, nos processos de ensino e aprendizagem, isso ocorre quando o aluno aprende algo que faz sentido à sua vida, quando tem consciência do que aprende e quando esse aprendizado lhe traz felicidade. O professor que vivencia a docência com alegria sabe o que faz, tem clareza de seus objetivos, e isso pode contribuir para o desenvolvimento de um ensino capaz de gerar uma *práxis* bem-sucedida.

Na perspectiva adotada neste texto, a *práxis* é entendida a partir dos pressupostos marxistas que, segundo Konder, pode ser compreendida como a

atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. (1992, p. 115).

Trazendo para a realidade que envolve a atividade de ensinar dos professores, estamos chamando de *práxis* bem-sucedida a atividade teórico-prática criadora. Quanto a isso, Vázquez (2011, p. 267) esclarece que a atividade prática fundamental do homem tem um “caráter criador; mas junto a ela temos também – como atividade relativa, transitória, sempre aberta à possibilidade e necessidade de ser substituída – a repetição”. Com isso, entendemos que o educador, como todo ser humano, tende a realizar prática imitativa, reiterativa, uma vez que essa é uma forma legítima de estar e se relacionar com o mundo. Entretanto, para conseguir avançar na construção da *práxis* criadora, necessita ter plena consciência de sua ação, ou seja, precisa ter clareza “do que faz”, “para que faz”, “por que faz” e “como faz”.

Esse fenômeno, segundo Vygotsky (2009) relaciona-se aos significados e aos sentidos constituídos pelos professores sobre atividade de ensinar, algo que encontra ressonância com o que diz Espinosa (2008), sobre o aumento da potência dos sujeitos, fato que acontece quando eles são afetados com alegria no exercício da atividade. Sendo assim, a atividade criadora que gera alegria, contribui para que professores e alunos, afetados pela alegria, se envolvam mais e melhor com a atividade proposta. A ação que leva à atividade retira professores e alunos da situação de passividade, possibilita maior autonomia e, conseqüentemente, exige desses sujeitos o exercício contínuo de reflexão crítica acerca do que estão fazendo.

Portanto, não se trata de uma atividade qualquer, mas de uma atividade política, humana, com vistas à transformação de si e do mundo, que somente ocorre mediante a unidade de ambos os lados do processo, de modo indissolúvel, entre o subjetivo e o objetivo, o interior e o exterior, constituindo, assim, o que Vázquez (2011) chama de verdadeira *práxis* criadora, e que nós chamamos *práxis* bem-sucedida, atividade alegre que se constitui em instrumento e resultado de transformação social.

Algumas considerações

O presente texto tinha como objetivo propor uma reflexão sobre o que contribui para que o professor consiga realizar um ensino capaz de afetar com alegria seus alunos levando ao desenvolvimento de uma *práxis* bem-sucedida. Para isso, estabelecemos um diálogo entre teóricos da PSH e a filosofia de Espinosa, por meio das categorias *atividade e afetação*.

Os resultados alcançados com o estudo levam à compreensão de que a atividade, bem como a afetação vivida por professores e alunos, são processos que medeiam o desenvolvimento da consciência. A consciência que se materializa na atividade constitui e é constituída de significados e sentidos produzidos pelos sujeitos. Esses significados e sentidos são produzidos pelos sujeitos à medida que esses afetam e são afetados uns pelos outros nas situações vividas.

Os resultados desse estudo revelam que tanto Vygotsky como Espinosa consideram que a capacidade de atribuir sentidos é o que possibilita que um encontro entre professores e alunos venha a ser significado como algo alegre ou triste. Afetações alegres aumentam a potência tanto de professores como de alunos. Aumentar a potência de agir significa também aumentar a potência de pensar. Nas atividades de ensino e aprendizagem, o aumento da potência dos alunos significa maior consciência na aprendizagem, significa experimentar aprendizagens que façam sentido para sua vida, ou seja, o que lhes traz felicidade. Para o professor significa saber o que faz, ter clareza de seus objetivos, maior poder de decisão. No desenvolvimento do trabalho, isso representa maior autonomia. Portanto, encontros alegres potencializam afetos que medeiam o desenvolvimento da consciência de professores e alunos, fato que possibilita a constituição de indivíduos mais emancipados.

Referências

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia, Ciência e Profissão*, ano 26, n. 2, p. 222-246, 2006.
- AGUIAR, W. M. J. de. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In. BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M.; FURTADO, O. *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2007.
- BOCK, A. M. B. ; GONÇALVES, M. da G. M. *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2009.
- BRANDO, M. F. *Análise da Atividade Docente: em busca dos sentidos e significados constituídos pelo professor acerca das “dificuldades de aprendizagem”*. São Paulo: PUC-SP, Tese (Doutorado em Educação), 2012.

- CLOT, Y. *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- ESPINOSA, B. de. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- KONDER, L. *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.
- MARTINS, E. F. *A constituição da identidade docente do graduando de Pedagogia: de professor a gestor*. 2012. Dissertação (Mestrado) – UFPI, Teresina, 2012.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Centauro, 2002.
- MURTA, A. M. G. *Da atividade prescrita ao real da atividade: uma análise da atividade docente em uma escola regular, sob a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica e da clínica da atividade*. 2008. Tese (Doutorado) – PUCSP, São Paulo, 2008.
- OTUKA, F. de S. *A dimensão subjetiva na escolha moral na adolescência*. 2009. Dissertação (Mestrado) – PUCSP, São Paulo, 2009.
- PINTO, A. B. *Potência de agir e educação ambiental: aproximações a partir de uma análise da experiência do Coletivo Educador Ambiental de Campinas (Coeduca) SP/Brasil*. 2012. Tese (Doutorado) – USP, São Paulo; Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.
- PINTO, A. B.; RODRIGUES, L. Reflexões sobre a educação em Espinosa: a experiência do encontro como segundo nascimento. *Filosofia e Educação [online]*. 2013, 5 (01). Disponível em: <www.fe.unicamp.br/revistas/ged/rfe/article/download/4390/3836>. Acesso em: 27 ago. 2013.
- SEVERINO, A. J. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho-d' Água, 2005.
- SOARES, J. R. *Atividade docente e subjetividade: sentidos e significados constituídos pela professora acerca da participação do aluno em atividade de sala de aula*. 2011. Tese (Doutorado) – PUCSP, São Paulo, 2011.
- SOUSA, A. T. S. *A diáde saberes e práticas docentes: um estudo de suas inter-relações*. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RN, 2011.
- VAZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- YVGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: M. Fontes, 2009.
- _____. *Teoria e método*. São Paulo: M. Fontes, 2004.
- _____. *A formação social da mente*. São Paulo: M. Fontes, 1998.

_____. Manuscritos de 1929. *Edu. Soc.* [online], v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000. ISSN. 0101-7330.

Submetido em 16 de outubro de 2013.
Aprovado em 23 de março de 2015.