

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente

**DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO E DA ATENÇÃO: A
RELEVÂNCIA DAS RELAÇÕES SÓCIO-EDUCACIONAIS**

ANDREIA NAKAMURA BONDEZAN

MARINGÁ
2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente

**DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO E DA ATENÇÃO: A RELEVÂNCIA
DAS RELAÇÕES SÓCIO-EDUCACIONAIS**

Dissertação apresentada por ANDREIA NAKAMURA BONDEZAN, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a.: Isilda Campaner Palangana

MARINGÁ
2005

ANDREIA NAKAMURA BONDEZAN

**DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO E DA ATENÇÃO: A RELEVÂNCIA
DAS RELAÇÕES SÓCIO-EDUCACIONAIS**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Isilda Campaner Palangana
(orientadora) – UEM

Prof^a. Dr^a. Claudia Barcelos de Moura Abreu UFPR –
Curitiba - PR

Prof^a. Dr^a. Áurea Maria Paes Leme Goulart – UEM

Maringá, ____ de _____ de _____.

Àqueles que me deram a vida: Yukito e Claunice
Àquela que de mim se originou: Jéssica
Àquele com quem compartilho minha existência: Silvio.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Isilda Campaner Palangana, que me ensinou a ver a realidade sócio-educacional com outros olhos e a atuar no processo de desenvolvimento humano de modo a promovê-lo.

À Prof^a. Dr^a. Claudia Barcelos de Moura Abreu, pela disposição em participar da Banca e pelas contribuições valiosas à integralização da pesquisa.

À Prof^a. Dr^a. Áurea Maria Paes Leme Goulart, pelos criteriosos ensinamentos e por sua imensa dedicação e carinho.

À Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Perieto Guhur, pela análise parcimoniosa e importantes sugestões quando do exame de qualificação.

Ao Núcleo de Educação de Maringá-PR, que permitiu a investigação nas escolas estaduais, bem como aos Diretores, Professores e Funcionários que tornaram possível a realização desta etapa do trabalho.

À Prof^a. Ms. Maria de Lourdes Longhini Trevisani, pela criteriosa correção gramatical.

Aos professores que diretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos colegas de turma, pelas discussões profícuas e pelo apoio mútuo.

À CAPES pelo apoio financeiro.

Aos meus pais, Claunice e Yukito, por serem responsáveis pelo que hoje sou.

À Cristiane e Tatiane, irmãs e amigas, pelo apoio nas horas de dificuldade.

À Jéssica, filha querida, que dá sentido à minha vida e me faz ter motivos para crescer a cada dia.

Ao Silvio, companheiro, amigo, responsável por minhas conquistas, com quem divido tudo o que de valor há em minha vida.

A Deus, que nunca me abandona e que é motivo de meu louvor, de minha gratidão e de minha dedicação eterna.

BONDEZAN, Andreia Nakamura. **DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO E DA ATENÇÃO: A RELEVÂNCIA DAS RELAÇÕES SÓCIO-EDUCACIONAIS**. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Isilda Campaner Palangana. Maringá, 2006.

RESUMO

O presente estudo tem como objeto o desenvolvimento das capacidades de percepção e de atenção. O intento é compreender como ocorre esse desenvolvimento, os fatores e as relações nele implicados. Se, como explica L. S. Vygotsky (1998a), as funções psicológicas superiores formam-se nas e por meio das interações que se estabelecem entre sujeitos e entre esses e a realidade objetiva, então, é preciso adentrar as interações para, nelas, poder vislumbrar e atuar sobre as possibilidades que se abrem à educação escolar. O objetivo maior é compreender o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em particular da atenção e da percepção, atentando, em seu processo formativo, para o papel das relações sócio-educacionais. Para alcançar seu objetivo, esta investigação adota como norte metodológico a Teoria Histórico-Cultural. É, sobretudo, com base nos escritos dos autores clássicos dessa concepção que se examina o desenvolvimento das funções já indicadas, levando em conta, de um lado, o impacto das relações sociais e da cultura que dominam na atualidade e, de outro lado, a influência da educação escolar nesse desenvolvimento. No entanto, para analisar as condições de desenvolvimento psíquico na atual conjuntura sócio-cultural, não basta a teoria psicológica eleita. Além dela, é preciso contar com um referencial que dê a conhecer a sociedade contemporânea, suas conquistas, contradições e necessidades do ponto de vista humano. No encaminhamento desta discussão, buscam-se elementos na Teoria Crítica, mais especificamente, nas obras de Theodor W. Adorno e Herbert Marcuse. Estes filósofos da Escola de Frankfurt explicam as relações de produção, controle e consumo que dominam e, simultaneamente, mostram a educação na qual é preciso investir para que o desenvolvimento das potencialidades psíquicas ultrapasse a unidimensionalidade que lhe é imposta, a um só tempo, pelo trabalho alienado e pela cultura do consumo. Na seqüência, valendo-se de estudo de campo, a investigação se ocupa do desenvolvimento das capacidades já indicadas no âmbito da educação escolar. Com base em dados coletados por meio de observação orientada, são analisadas suas condições de formação nas relações pedagógicas empreendidas com alunos de 2ª série do Ensino Fundamental. Pergunta-se em que termos se dá essa formação. Concluindo o estudo, retomam-se os fatores centrais do desenvolvimento, a fim de destacar a função do professor e a espécie de ensino que contribui para esse processo de transformação psíquica.

Palavras-chave: Percepção. Atenção. Relações sócio-culturais. Educação escolar.

BONDEZAN, Andreia Nakamura. **PERCEPTION AND ATTENTION DEVELOPMENT: THE RELEVANCE OF SOCIO-CULTURAL RELATIONSHIPS.** 166 sheets. Thesis (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Isilda Campaner Palangana. Maringá, 2006.

ABSTRACT

This research work studies the development of perception and attention as human capabilities. The intent is to understand how the development occurs, its implicated factors and relationships. If, according to L.S. Vygotsky (1998a), the superior psychological functions constitute themselves with and by means of interactions established among subjects and between these subjects and the objective reality, thus, it is necessary to make a way into such interactions in order to catch a glimpse and act upon the possibilities open to school education. The ultimate aim is to understand the development of the superior psychological functions, particularly the attention and the perception, focusing, along their constitutive process, on the role of socio-educational relationships. To attain its aim, the investigation adopts the Historic-Cultural Theory as the methodological lead. The development of the above mentioned functions is examined based on the writings of the main authors of this conception, taking into consideration, on the one hand, the impact of these days social relationships and culture and, on the other hand, the influence of social education in this development. However, in order to analyze the psychic development conditions in nowadays socio-cultural conjuncture, the elected psychological theory does not suffice. It is also necessary to count on a more up-to-dated referential, which contemplates the contemporaneous society, its conquests, contradictions and needs from the human point of view. To move this discussion forward, elements from the Critical Theory are sought, specifically, in the work of Theodor W. Adorno and Herbert Marcuse. These are philosophers from the Frankfurt School and they explain the ruling production, control and consumption relationships and, at the same time, show the education in which it is necessary to invest in order to allow the development of the psychic potentialities to break the unidimensionality imposed by the alienated work and the consumption culture. Subsequently, the investigation refers to field studies in order to approach the development of the already mentioned capabilities in school education context. Based on data collected by means of oriented observation, the conditions for these capabilities to develop within pedagogical relations are analyzed in students from the second grade of Elementary Education. The question is: On which terms does this development happen? To conclude the study, central factors in the referred development are reviewed in order to highlight the role of the teacher and the kind of teaching that contributes to this process of psychic transformation.

Key words: Perception. Attention. Socio-cultural relationships. School education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 NO DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS EM GERAL, A PERCEPÇÃO E A ATENÇÃO EM PARTICULAR.....	16
1.1 Gênese e desenvolvimento das funções psicológicas superiores.....	17
1.2 Sobre o desenvolvimento da percepção.....	23
1.3 De como se constitui a atenção.....	40
2 A PERCEPÇÃO E A ATENÇÃO NA CONJUNTURA SÓCIO- CULTURAL DA ATUALIDADE.....	56
2.1 Desenvolvimento cognitivo e relações sociais de produção.....	57
2.2 Cultura mercantil e formação psíquica.....	77
3 EDUCAÇÃO ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE PERCEPÇÃO E DE ATENÇÃO.....	95
3.1 Da investigação de campo.....	95
3.2 O que revelam as atividades pedagógicas.....	100
CONCLUSÃO.....	138
REFERÊNCIAS.....	148
APÊNDICES.....	154
ANEXOS.....	157

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objeto o desenvolvimento das capacidades de percepção e de atenção. O intento é compreender como ocorre esse desenvolvimento, os fatores e as relações nele implicados. Se, como explica L. S. Vygotsky (1998a), as funções psicológicas superiores formam-se nas e por meio das interações que se estabelecem entre sujeitos e entre estes e a realidade objetiva, então, é preciso adentrar nessas interações para, nelas, poder vislumbrar e atuar sobre as possibilidades que se abrem à educação escolar.

A percepção e a atenção são capacidades intelectivas extremamente caras à educação, uma vez que, em menor ou maior grau, estão implícitas em todas as atividades escolares. Este fato, por si só, justifica a realização desta pesquisa. Não obstante, um outro dado precisa ser considerado: a percepção e a atenção são funções elementares, encontrando-se na base do desenvolvimento das demais capacidades, de modo que o raciocínio, a memória e a imaginação – só para citar algumas – não se estabelecem e não podem operar sem a participação próxima e intensa das duas primeiras. Há, portanto, mais do que um imbricamento, uma expressiva dependência das outras funções psíquicas para com a percepção e a atenção (VYGOTSKY, 1998a). Daí um forte motivo pelo qual merecem ser investigadas.

Nas *Obras Escolhidas*, Vygotsky dá a entender que a percepção e a atenção são funções elementares, porque estão presentes em quase todas as espécies de animal desde o nascimento. Logo, no bebê, à semelhança de outros filhotes, estas capacidades são de natureza reflexológica, movidas por necessidades instintivas. A diferença está em que, nos outros animais, essas características se mantêm inalteradas, enquanto, no homem, sofrem mudanças substantivas. Todas as funções psíquicas exclusivamente humanas – portanto, também, as que estão em pauta – são formadas. E, é por intermédio do aprendizado de conteúdos, do conhecimento contido nos instrumentos físicos e simbólicos que as formas cognoscitivas e de sentimento se estabelecem. Pela via da mediação, cujo principal fator é a linguagem, o caráter instintivo da percepção e da atenção vai sendo subsumido pelo caráter social. Tais capacidades ganham uma nova identidade e uma nova dimensão, humanas.

De acordo com L. S. Vygotsky (1998a), o desenvolvimento psíquico consiste no processo de constituição das funções superiores, caracteristicamente humanas, tais como a memória, a percepção, o raciocínio, a imaginação, os sentimentos, dentre outras. O autor explica que as relações sócio-culturais consistem no fundamento desse processo constitutivo. Tanto que tais funções simplesmente não se desenvolvem fora do âmbito dessas relações.

O desenvolvimento das funções psíquicas pode ser elevado por intermédio da educação escolar. O professor é o mediador do conhecimento que, ao ser interiorizado pela criança, modifica seu comportamento, reorganizando-o, justamente porque forma e organiza o pensamento. Para que isso ocorra, Kostiuk (1977, p. 52) recomenda:

Conduzir o desenvolvimento através da educação, significa organizar esta interação, dirigir a atividade da criança para o conhecimento da realidade e para o domínio – por meio da palavra – do saber e da cultura da humanidade, desenvolver concepções sociais, convicções e normas de comportamento moral.

À educação escolar importa conhecer essas funções ou capacidades em seus processos constitutivos a fim de que se possa ter uma atuação pedagógica mais profícua. Quando o professor compreende o modo como as funções, ou no dizer de Kostiuk, os sistemas psíquicos se formam, ele pode atuar nesse processo de maneira consciente, ou seja, com propósitos bem definidos, o que, acredita-se, propicia ao aluno um desenvolvimento qualitativamente superior.

O ensino pode conduzir a um verdadeiro desenvolvimento mental só quando está encaminhado para a formação destes sistemas. A sistematização das conexões é essencial não só para uma aquisição de conhecimentos duradoura e profunda, mas também para o desenvolvimento da atividade cognoscitiva, para a formação de novas operações lógicas e de novas características mentais (KOSTIUK, 1977, p. 60).

Se essa relação professor/conhecimento/aluno e, nela, a linguagem, quer dizer, o conteúdo que medeia essa relação, têm uma destacada importância na reconstituição intrapsíquica de capacidades, inicialmente, interpsíquicas, então, a educação escolar precisa estar atenta tanto ao modo como essa reconstituição se

dá, como à espécie de linguagem que a permeia. Vygotsky (1998a) e Lúria (1979) explicam que a qualidade das capacidades psíquicas depende, em boa medida, da qualidade das interações a que a criança é exposta e das quais participa. Concordando com seus mestres, Kostiuk (1977, p. 55) participa:

[...] o ensino exerce um papel ativo no desenvolvimento. Ao colocar os alunos perante as tarefas de carácter cognoscitivo, o professor não se limita a organizar as ações encaminhadas para a execução destas tarefas, mas proporciona aos alunos os métodos necessários, cujo domínio leva ao aparecimento de novas atividades e ao desenvolvimento das potencialidades mentais.

A apreensão de conhecimentos complexos não acontece sem que o sujeito disponha de um certo grau de percepção e de atenção alcançado antes no convívio social. Simultaneamente, tal apreensão eleva essas capacidades a patamares superiores. Conforme Rubinstein (1973c), a atenção, ao ser constituída, modifica a estrutura do processo cognitivo. Com o desenvolvimento dessa função, o indivíduo deixa de, simplesmente, ver e passa a olhar detalhes; deixa de, apenas, contemplar para observar. Com a internalização do saber disponível na cultura, a percepção, por sua vez, vai se tornando mais precisa, distanciando-se da sensação. Rubinstein (1973b, p. 230), comungando dos postulados vygotksyanos, defende que, graças ao conhecimento científico, adquirido por meio da educação escolar, desenvolve-se na criança a capacidade para analisar e decompor aquilo que estava fundido na percepção. Prossegue o autor:

No processo do domínio do saber das coisas criam-se e desenvolvem-se na criança as formas de atividade intelectual que são peculiares ao pensamento científico. O pensamento analisa a percepção, separando-se dela. Apropria-se de um novo conteúdo, um conteúdo mais sistematizado. [...] Com base no novo conteúdo formam-se também formas novas de uma atividade mental, racional.

O processo de desenvolvimento das capacidades psíquicas é extremamente complexo e os estudos acerca desta questão não se esgotaram. Tendo em conta que a educação concorre de maneira significativa para o referido

desenvolvimento, tornam-se fundamentais discussões que mostrem de que maneira o trabalho pedagógico, quer dizer, as atividades de sala de aula e, mais que isso, o ensino participam neste processo. Conforme esclarece Vygotsky (1998a, p. 117-118), “[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros”.

A hipótese que move esta pesquisa é a de que, no Ensino Fundamental, mais especificamente na 2ª série, não se trabalha com os conteúdos escolares tendo consciência do papel que cumprem no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Além disso, há a suspeita de que a educação escolar tem concorrido para o desenvolvimento dessas capacidades nos termos que requerem as relações sociais vigentes, a cultura do consumo, ou seja, tão somente nos termos da adaptação do sujeito à ordem estabelecida.

Como pode ser depreendido do exposto até aqui, a pesquisa tem como objetivo maior compreender o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em particular da atenção e da percepção, atentando, nesse processo formativo, para o papel das relações sócio-educacionais. Como metas específicas, busca-se: apreender como ocorre o desenvolvimento da percepção e da atenção; examinar as condições de desenvolvimento destas capacidades na conjuntura sócio-cultural da atualidade; analisar a espécie de percepção e de atenção que vem sendo promovida pela escola. O desafio é pensar o desenvolvimento prospectivamente e, nessa linha de preocupação, faz-se necessário conhecê-lo para reunir elementos no sentido de superar os limites de atuação do educador no processo pedagógico.

Com o propósito de alcançar tais objetivos, esta investigação tem como norte metodológico a Teoria Histórico-Cultural. É com base nos escritos de autores clássicos desse referencial teórico, dentre eles, Lev S. Vygotsky, Alexander R. Luria, Alexis N. Leontiev e S. L. Rubinstein, que se pretende compreender o desenvolvimento das funções já indicadas, levando em conta, de um lado, o impacto das relações sociais e da cultura que dominam na atualidade e, de outro lado, a influência da educação escolar nesse desenvolvimento. Kostiuk (1977, p. 52), seguidor de Vygotsky, lembra que “o desenvolvimento

psico-intelectual da criança realiza-se no processo de interação com o ambiente natural e social”. A Teoria Histórico-Cultural é relativamente nova entre os educadores brasileiros, que, há uma década e meia, concentram esforços no sentido de entender a aprendizagem e o desenvolvimento à luz desse legado científico. Este corpo conceitual trata da aprendizagem e do desenvolvimento com vistas à transformação, tanto da sociedade como do indivíduo, rumo a uma condição de vida e a um modo de ser superiores, porque mais humanos. É, sobretudo, por essa razão que se está tomando a referida teoria como a que responde às necessidades educativas na sociedade vigente.

Para analisar as condições de desenvolvimento psíquico na atual conjuntura sócio-cultural, não basta a teoria psicológica eleita. Além dela, é preciso contar com um referencial que dê a conhecer a sociedade contemporânea, suas conquistas, contradições e necessidades do ponto de vista formativo. No encaminhamento dessa discussão – e resguardada a coerência metodológica –, buscar-se-á elementos na Teoria Crítica, mais especificamente, nas obras de Theodor W. Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse. Estes filósofos da Escola de Frankfurt explicam as relações de produção, controle e consumo que dominam e, simultaneamente, mostram a educação na qual é preciso investir para que o desenvolvimento das potencialidades psíquicas ultrapasse a unidimensionalidade que lhe é imposta, a um só tempo, pelo trabalho alienado e pela cultura do consumo.

Além do estudo teórico, a pesquisa em discussão compreendeu investigação de campo, que teve como instrumento a observação orientada. O trabalho de observação foi levado a termo junto a quatro escolas públicas do Município de Maringá. A intenção era observar como as capacidades de percepção e de atenção vêm sendo promovidas no interior da escola. O trabalho foi realizado em salas de 2ª séries, uma vez que, de acordo com Vygotsky (2001), é um momento privilegiado no que diz respeito ao desenvolvimento, justamente porque, nele, a criança começa a ter contato sistemático com os conhecimentos científicos. E, explicita o autor, a apreensão desses conhecimentos tem grande impacto no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O texto que se segue, organizado em três capítulos, traduz a pesquisa e o trabalho de análise levados a efeito.

O primeiro capítulo, intitulado *No desenvolvimento das funções psíquicas em geral, a percepção e a atenção em particular*, busca explicitar o papel da mediação e, nela, da linguagem no referido desenvolvimento. Com este intento, realiza-se uma breve retomada acerca da gênese e desenvolvimento das funções psicológicas em geral, procurando destacar o papel do trabalho no processo formativo. Trata-se de entender que tais capacidades não possuem caráter inato e que, diferentemente do que ocorre com os animais, são formadas no decurso da história de vida social, graças às interações entre pessoas e entre essas e objetos. Em seguida, as discussões se ocupam, especificamente, do processo de formação das duas capacidades já indicadas. O esforço é por entender os fatores e relações implicados nessa formação.

No segundo capítulo, denominado *A percepção e a atenção na conjuntura sócio-cultural da atualidade*, o empenho é no sentido de analisar as condições sócio-culturais de que se dispõe na atualidade para o desenvolvimento dessas funções. Pergunta-se que espécie de percepção e de atenção as relações de trabalho capitalistas e, nelas, a cultura promovem. Inicialmente, as reflexões se centraram nos limites e possibilidades de desenvolvimento da percepção e da atenção no interior das relações sociais de produção vigentes. A proposta é compreender como as grandes mudanças que se verificam no mundo do trabalho – a implantação da automação rígida e da automação flexível – atuam na formação de tais capacidades. Num segundo momento, analisa-se, em meio a essas relações, a influência da cultura – que se transformou em cultura do e para o consumo – no desenvolvimento das referidas capacidades, ou seja, como e em que sentido a dimensão cultural participa desse processo.

O terceiro capítulo, cujo título é *Educação escolar e desenvolvimento das capacidades de percepção e de atenção*, encontra-se organizado em duas partes. A primeira inclui um relato dos encaminhamentos realizados junto ao Núcleo Regional de Educação de Maringá, objetivando obter a autorização para que o estudo empírico pudesse ser realizado. Ocupa-se, ainda, da caracterização das escolas que serviram de campo para o trabalho de observação, bem como apresenta alguns dados acerca dos 12 professores que atuavam nas classes de 2ª séries do Ensino Fundamental, tais como idade, área de atuação e formação profissional. A segunda parte do capítulo destina-se à análise do que foi

observado. Para efetuarla, adotam-se, como categorias, as mesmas que são centrais na Teoria Histórico-Cultural: a mediação, a linguagem e os objetos. O esforço, nesse momento, consiste em examinar os processos de ensino/aprendizagem/desenvolvimento vivenciados nas escolas à luz do estudo teórico privilegiado. Indaga-se sobre a qualidade de percepção e de atenção que a escola vem promovendo com base no ensino que oferece.

Por fim, à guisa de conclusão, procura-se pensar a educação escolar no sentido preconizado por Vygotsky. Em outros termos, sabendo da importância da percepção e da atenção no desenvolvimento psíquico, bem como da relevância dessas capacidades no aprendizado do conhecimento científico, importa refletir sobre o papel do professor e, para além dele, sobre o papel do ensino no processo pedagógico. Ensino esse de conteúdos vivos, histórica e socialmente localizados, portanto, capaz de proporcionar ao aluno níveis mais elevados de percepção e de atenção.

1 NO DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS EM GERAL, A PERCEPÇÃO E A ATENÇÃO EM PARTICULAR

Ao iniciar a vida escolar, a criança já passou por muitas transformações, tanto no que diz respeito a aspectos biológicos – o crescimento físico, por exemplo – como no que tange a caracteres psicológicos, dentre os quais se situam a aquisição da linguagem e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, ou seja, caracteres exclusivamente humanos. Tais funções compreendem não apenas o campo intelectual, das capacidades mentais, mas também o campo dos sentimentos, em que se incluem o afeto e as emoções.

Não obstante, segundo Vygotsky (1998a), a apreensão do conhecimento científico, a participação nas atividades escolares em geral podem elevar e com freqüência elevam o desenvolvimento dessas funções a patamares que vão além daqueles alcançados com o aprendizado informal. Nas palavras do autor, “[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VYGOTSKY, 1998a, p. 118).

Percebe-se, então, que o educador não pode se furtar à compreensão do processo de formação das capacidades cognitivo-afetivas, uma vez que tal formação é um dos grandes propósitos da educação escolar. Diante dessa preocupação, o objetivo do presente capítulo é discutir o referido processo de desenvolvimento, primeiro, como um todo, focalizando, nele, os fatores centrais e, portanto, caros à educação escolar, a saber, a interação social e a linguagem; depois, fechando sobre as capacidades de percepção e de atenção, que constituem o objeto deste estudo.

1.1 Gênese e desenvolvimento das funções psicológicas superiores

Diversos aspectos diferenciam os homens dos animais, dentre eles destacam-se: a capacidade de agir não somente por motivos biológicos, mas também por motivos sociais; de refletir e interpretar a realidade; de adquirir conhecimentos e capacidades por intermédio da apreensão da experiência de seus pares e de gerações precedentes. Em outros termos, o homem, e tão somente ele, desenvolve a atividade psíquica consciente.

Como surgiu a capacidade de memorizar os acontecimentos, de estar atento ao mundo à sua volta, de se relacionar afetivamente com outras pessoas, de repassar os conhecimentos acumulados pela via da linguagem? Ou seja, como se constituíram as capacidades psíquicas que diferenciam os homens dos animais? E, ainda, como estas mesmas capacidades se repetem e se modificam em cada novo membro da espécie, em cada criança?

Muitos foram os estudiosos que se propuseram a explicar o surgimento destas capacidades nos homens. Especialmente no início da modernidade, alguns se basearam na filosofia cristã, atribuindo a origem da inteligência¹ à transcendentalidade divina. Outros buscaram subsídios na filosofia idealista, mais precisamente na obra de Kant, como é o caso de Jean Piaget quando elabora a teoria Psicogenética. Para Kant (1983), o homem nasce dotado de razão, um *a priori* que se desenvolve sob os determinantes da experiência. Há os que se fundamentaram no positivismo, filosofia segundo a qual a consciência humana é resultado de uma evolução do mundo animal. Entre esses estudiosos destaca-se B. F. Skinner que, para escrever a Teoria Comportamental, apóia-se na obra de A. Comte. Distanciando-se destas posições, a análise que se segue, pautada pela Teoria Histórico-Cultural, parte do pressuposto de que a mediação social, as relações entre as pessoas e entre essas e os objetos têm um papel de extrema relevância na formação da consciência humana. Concordando com Luria (1979, p. 75), “[...] as raízes do surgimento da atividade consciente do homem não

¹ Inteligência, aqui, está sendo entendida como o conjunto das capacidades psíquicas, dentre as quais situam-se a percepção, a atenção, o raciocínio e a memória.

devem ser procuradas nas peculiaridades da 'alma' nem no íntimo do organismo humano, mas nas condições sociais de vida historicamente formadas”.

As funções psicológicas superiores, quer dizer, aquelas caracteristicamente humanas, formadas no decurso da história social, têm sua gênese no trabalho. Leontiev (1978), baseado nos escritos de Marx e Engels, explica que o aparecimento do trabalho é a primeira e fundamental condição para a existência do homem. No decorrer do uso e fabrico de instrumentos, os antepassados mais remotos do homem passaram a estabelecer relações entre si e com a natureza, relações essas que acarretaram – e continuam a acarretar – profundas transformações nos órgãos dos sentidos, no cérebro, enfim, nos seus caracteres físicos e psíquicos. Ao mesmo tempo que o homem age sobre a natureza, modificando-a, mediante processo interativo, ele modifica a si próprio, adquirindo capacidades antes inexistentes.

As modificações anatômicas e fisiológicas devidas ao trabalho acarretaram necessariamente uma transformação global do organismo, dada a interdependência natural dos órgãos. Assim, o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho modificaram a aparência física do homem bem como a sua organização anatômica e fisiológica (LEONTIEV, 1978, p. 73).

O trabalho se faz por meio de atividade coletiva, na qual o homem se relaciona com a realidade objetiva e com outros homens. Nessa atividade, surge a necessidade de comunicação, que, a princípio, é composta por gestos, depois, sons caracterizados por grunhidos e, aos poucos, a linguagem articulada vai se formando. Além da comunicação, a linguagem participa da formação da consciência do homem. Com a linguagem, o homem vai internalizando sua cultura, sua realidade histórico-social. De acordo com Leontiev (1978, p. 87), “[...] a consciência não podia aparecer a não ser nas condições em que a relação do homem com a natureza era mediatizada pelas relações de trabalho com outros homens”. Assim, pode-se observar que, com o trabalho, a consciência humana foi se formando ao longo de milhares de anos, relacionada ao emprego de instrumentos e ao surgimento da linguagem.

Na atividade coletiva de trabalho, os antepassados foram se utilizando da natureza para a sobrevivência, da qual tem início um processo de planejamento das ações. Durante a caçada, por exemplo, alguns afugentam a caça na direção

de outros, que a abatem. E o fazem para o grupo todo. Num processo que atravessa milhares de anos, o homem se afasta do mundo animal, suas ações sobre a natureza vão se complexificando com a fabricação de instrumentos, plantações e domesticação de animais, dentre outros feitos. Em conjunto com a organização das ações de trabalho e a aquisição da linguagem articulada, desenvolvem-se as capacidades que diferenciam os homens dos animais, como o raciocínio, a atenção, a memória, a percepção, entre outras. Conforme explica Engels (1986, p. 29).

Graças à cooperação da mão, dos órgãos, da linguagem e do cérebro, não só cada indivíduo, mas a sociedade como um todo, os homens foram se desenvolvendo cada vez mais, tornando-se capazes de executar operações complexas e alcançar objetivos mais elevados.

Mas como essas capacidades são reelaboradas em cada novo membro da espécie? O trabalho, participa Leontiev (1978), é antes de tudo relação entre os homens e entre esses e as coisas concretas. Trata-se de uma atividade relacional, mediada pela linguagem e pelos instrumentos físicos. De modo que as capacidades psíquicas se formaram no homem primitivo e formam-se, hoje, em cada indivíduo graças à mediação social, ou seja, à interação entre pessoas e entre pessoas e objetos.

A linguagem e os objetos são os fatores que se destacam no processo interativo. Eles guardam valores, conceitos, normas de conduta, formas de pensar, de agir, de sentir, em resumo, guardam todo o conhecimento elaborado pelos homens no decorrer da história. Segundo Vygotsky (1998a, p.76), “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana, é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana”. Por meio das relações sociais, ocorre a apreensão da linguagem e dos objetos e, por conseguinte, do saber encerrado nesses instrumentos. É em decorrência desse processo de interiorização que se desenvolvem as funções psíquicas.

No âmbito das relações sociais, a linguagem, em seus diferentes tipos – gestual, fisionômica, oral e escrita – é o principal fator por intermédio do qual o conteúdo e as formas de pensamento socialmente dadas podem ser apropriados

pelo sujeito, estabelecendo-se no plano individual. Desde o nascimento, verificam-se relações constantes entre a criança e as pessoas com as quais ela convive. Tais relações são permeadas pela linguagem que carrega sentimentos, que ensina a perceber, discriminar, prestar atenção, que ensina conhecimentos e formas de pensar.

As funções psíquicas vão se formando desde a infância e se modificam ao longo de toda a vida. Esse processo formativo depende das interações com o meio social e também de uma base biológica. O desenvolvimento do sistema nervoso é fundamental para que as funções psíquicas se constituam, pois estas são um produto da atividade do cérebro. Conforme explica Luria (1969, p. 37, tradução nossa), “[...] é por meio do sistema nervoso central que o organismo se relaciona com o mundo exterior e, ao mesmo tempo, regula e coordena a função dos órgãos do corpo”.

O bebê depende dos reflexos incondicionados, ou seja, dos reflexos inatos dirigidos para a defesa, alimentação, orientação, em resumo, para a manutenção da vida mediante o funcionamento dos órgãos. Mas, já no primeiro mês de vida, conforme observa Sokolov (1969), e sob as influências do meio, tem início a formação de reflexos condicionados, os quais pressupõem novas conexões temporais, dotando o bebê de novas formas de reação.

As particularidades do organismo humano que existem no momento do nascimento se desenvolvem sob a influência decisiva das condições de vida da criança e no processo de ação mútua com o meio ambiente. Isto se refere também, na mesma medida, ao desenvolvimento do sistema nervoso (SOKOLOV, 1969, p. 494, tradução nossa).

Inicialmente, a criança possui comportamentos puramente instintivos, como o choro, o bocejar e o sugar. Ela nasce munida de “uma inteligência prática”, como a denomina Vygotsky (1998a), ou seja, uma inteligência reflexológica, desprovida de pensamento, de representação. A princípio, sua relação com o mundo é orientada por motivos biológicos, expressando algumas sensações, tais como de dor, de calor e de fome. A linguagem social e a inteligência instintiva são instâncias separadas. À medida que a criança, por intermédio dos adultos e/ou crianças mais velhas, vai percebendo os códigos lingüísticos, bem como seus significados, ela vai internalizando a linguagem, o conteúdo que dá origem ao

pensamento. Começa a agir motivada por estímulos externos captados, sobretudo, pela via da comunicação. Com a internalização da linguagem, a inteligência, aos poucos, deixa de ser instintiva e passa a ser racional.

O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (VYGOTSKY, 1998a, p. 33).

É, sobretudo, mediante a atuação do adulto, sua comunicação com a criança ou com outras pessoas na presença dela, que ocorre a internalização da linguagem e, com esta, de conceitos, valores, regras, formas de pensar e sentir de cada cultura, de cada tempo e lugar. Desde que nasce, a criança está em contato com o meio físico e social, percebe sons, imagens, sinais, enfim, estímulos que a rodeiam. As pessoas com as quais convive comentam sobre situações partilhadas, apresentam-lhe os objetos, explicam suas funções, destacam suas características. Sob essa orientação, a criança começa a aprender, a discriminar e a generalizar, relacionando o percebido em categorias.

A intercomunicação com os adultos tem esse significado decisivo, porque a aquisição de um sistema lingüístico supõe a reorganização de todos os processos mentais da criança. A palavra passa a ser assim um fator excepcional que dá forma à atividade mental, aperfeiçoando o reflexo da realidade e criando novas formas de atenção, de memória e de imaginação (LURIA; YUDOVICH, 1985, p.11).

Por meio da convivência familiar e, para além dela, social, a criança passa a utilizar os instrumentos físicos e simbólicos que lhe são acessíveis de um modo que só os humanos o fazem, diferente, portanto, do modo como os empregam os animais. No intercâmbio com os adultos, nasce a atividade consciente na criança, com um conteúdo e uma forma exclusivamente humanos.

A linguagem, que encerra a experiência de gerações, ou da humanidade; falando num sentido mais amplo, intervém no processo de desenvolvimento da criança desde os primeiros meses de vida. Ao nomear os objetos e definir, assim, as suas associações e relações, o adulto cria novas formas de reflexão da

realidade na criança, incomparavelmente mais profundas e complexas do que ela poderia formar através da experiência individual (LURIA; YUDOVICH, 1985, p. 11).

A linguagem, também, é responsável pela transmissão do conhecimento contido nos objetos, não sendo, contudo, necessário que as crianças, individualmente consideradas, descubram a finalidade de cada um e a maneira de utilizá-los. Sob orientação dos adultos e até mesmo de seus pares, elas interiorizam sentidos e significados guardados nesses objetos. Como explicita Luria (1979, p. 20) “[...] as palavras de uma língua não apenas indicam determinadas coisas como abstraem as propriedades essenciais destas, relacionam as coisas perceptíveis a determinadas categorias”. Luria evidencia que a linguagem não é apenas meio de comunicação, é também o mais importante veículo do pensamento. Juntamente com as imagens, consiste na matéria prima com base na qual se desenvolve o pensamento.

O adulto regula as ações da criança através da palavra. A ação orientada, por sua vez, faculta a formação da atividade consciente. Com a participação da criança nesse ambiente interativo, estabelece-se nela um sistema de instruções verbais que passa a ser utilizado por ela para regular a própria conduta. Como se pode observar, a linguagem é um instrumento primordial da atividade psíquica. Ela interfere diretamente na formação das capacidades superiores, tais como, a memória, a atenção, a percepção, o raciocínio, entre outras.

Todas as funções psicológicas superiores estão dadas, num primeiro momento, no plano social, ou seja, interpessoal, entre as pessoas com as quais a criança convive. Gradativamente, com a mediação dessas pessoas, a criança vai internalizando a linguagem e, junto com ela, as formas de agir e de pensar. Assim, o que antes era intersíquico passa a ser, também, intrapsíquico, uma propriedade dela.

Simultaneamente à apreensão dos signos e significados, tem-se o desenvolvimento das capacidades psíquicas, a reconstituição interna do que é vivido nas relações externas, sociais. Essas capacidades se constituem em íntima ligação umas com as outras, em conjunto. Leontiev (1978), em sintonia com o que diz seu mestre Vygotsky, ressalta que as mudanças observadas nos processos psíquicos não ocorrem independentes umas das outras, justamente porque tais

processos estão ligados entre si. As funções psíquicas não se dão a conhecer isoladamente, uma vez que as mesmas só se desenvolvem na mais estreita sintonia. Conforme Vygotsky (1996b), o estabelecimento de todas as funções psíquicas depende da atividade integrada e interfuncional do cérebro, de sorte que qualquer alteração em uma, afeta as demais.

Nessa perspectiva, a mediação e, nela, a linguagem são responsáveis pela formação das capacidades superiores em cada indivíduo. Capacidades estas que deixam de ser vistas como inatas e passam a ser compreendidas como fruto da vivência social da criança, de sua interação com o meio. Tendo claro como ocorre o processo de formação das funções complexas superiores, importa, agora, aprofundar a discussão sobre duas delas, a percepção e a atenção. Isto porque trata-se de capacidades ou funções de grande interesse à educação, posto que estão na base de todo o aprendizado escolar.

1.2 Sobre o desenvolvimento da percepção

A percepção é uma capacidade intelectual de extrema relevância para a educação escolar, assim como a capacidade de atenção, uma vez que, sem elas, o aprendizado de conteúdos não ocorre. A preocupação em estudar e refletir, inicialmente, sobre a percepção é devida ao fato de esta capacidade ser a mais precoce no desenvolvimento psíquico da criança e, por isso, considerada elementar, estando na base das demais funções psicológicas superiores. Vygotsky (1996a, p. 119, tradução nossa) afirma que “[...] a criança começa a perceber antes de saber dirigir a atenção, memorizar, pensar”.

A percepção humana não é inata. Esta capacidade está presente no homem desde o seu nascimento, porém na forma instintiva, tal como está dada em tantas outras espécies de animais. Ao nascer, o bebê possui uma percepção de caráter reflexológico, ou seja, composta de reflexos isolados, uma percepção que age com base neles. A criança pequena possui apenas sensações imediatas de fome, de calor, de frio e os estímulos percebidos são os biologicamente necessários à manutenção de sua vida. Como pontua Vygotsky (1996b, p.157), a

criança, ao nascer, possui tão somente “[...] sensações orgânicas (de sossego e ansiedade, de tensão e calma, de dor, contato, calor e primordialmente de estímulos providos das áreas mais sensíveis)”.

A capacidade de percepção instintiva vai se humanizando por intermédio das relações sociais e, nelas, mais precisamente pela via da linguagem: “[...] o imediatismo da percepção ‘natural’ é suplantado por um processo complexo de mediação; a fala como tal torna-se parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança” (VYGOTSKY, 1998a, p. 43). Graças à mediação das pessoas com as quais convive, às explicações e orientações que recebe, a criança vai internalizando a linguagem, o conhecimento de gerações nela contido, dos quais se formam suas capacidades intelectivas, seus sentimentos, seu conhecimento pessoal. A aquisição da linguagem humaniza a percepção, tornando-a diferente da dos animais. Faz com que a percepção seja mais complexa, capaz de distinguir imagens em seus pormenores sem se deter em indícios isolados.

A percepção se forma desde a infância sob a influência da linguagem, no que se tem fixado a experiência social das gerações passadas. As indicações verbais dos adultos ajudam a criança a destacar uma ou outra parte dos objetos, a perceber o que é parecido ou sua diferença. Por meio da palavra, a criança adquire novos conhecimentos sobre os objetos e isto influi essencialmente sobre a percepção (SOKOLOV, 1969, p. 148, tradução nossa).

A linguagem é, por assim dizer, a matéria prima no processo de formação das funções psicológicas superiores, logo, também da percepção. A linguagem proporciona o desenvolvimento de todas as capacidades. Como explicam Vygotsky (1998b) e Rubinstein (1973a), o desenvolvimento da percepção se dá, fundamentalmente, à medida que a criança apreende os significados, os sentidos, enfim, o conhecimento guardado na linguagem. A percepção, ou seja, a imagem subjetiva que o homem tem da realidade, é definida na e por meio da prática social, pois, além de suas atividades individuais com os objetos, os homens se relacionam, se comunicam e, nessa atividade interativa, apropriam-se do conhecimento, do modo de perceber e de interpretar sua cultura, do meio em que vivem. De acordo com a experiência de cada indivíduo e mediante a internalização da palavra, que tem em si conceitos e formas de pensamento, é

possível ao homem a capacidade de perceber, de relacionar, de comparar. Sob influência da linguagem, participa Luria (1991a, p. 76), “[...] a percepção da criança se transforma radicalmente numa percepção material complexa e concreta”.

Com a aquisição da linguagem, a percepção, aos poucos, deixa de ser guiada exclusivamente por instinto para ser dirigida pelo conhecimento internalizado por meio da linguagem. Nesse processo, a um só tempo, de transformação e de constituição, Rubinstein (1973a, p. 134) ressalta que “[...] a prática da vida induz o homem a passar da percepção involuntária à observação orientada”. O que era uma atividade apenas concreta e imediata passa a ser uma atividade também mental e mediata, relacionada à compreensão da realidade. A percepção está dirigida para a solução de uma determinada tarefa, na qual o indivíduo percebe o objeto e depois apreende o seu significado. É certo que a percepção se pauta nos órgãos sensoriais, no entanto ela não pode ser reduzida a uma soma de sensações. Esta capacidade não se limita à imagem sensitiva do objeto, mais que isso, implica a tomada de consciência do objeto, o que requer experiências partilhadas anteriormente, ligadas a conceitos, valores, emoções e sentimentos. O desenvolvimento da percepção consciente – atributo unicamente humano – pressupõe que experiências vividas pelo sujeito sejam reproduzidas e guardadas em pensamento a fim de que se coloquem como elementos norteadores na discriminação e entendimento de objetos, fatos e situações futuras. Os escritos de Rubinstein (1973a, p. 137) atestam que

A percepção deve-se aos dados sensíveis das sensações que nos são transmitidos por meio dos nossos órgãos sensoriais a partir da ação de estímulos externos [...] Todavia, a percepção não pode reduzir-se a uma simples soma das sensações. É sempre um todo mais ou menos complexo que difere qualitativamente das sensações elementares que pertencem ao seu contexto.

Uma característica fundamental da percepção é a integridade. Sempre que se percebe algo, a atividade perceptiva ocorre num todo e não em partes. Quando se observa um objeto conhecido, tem-se dele a percepção completa, relacionada à sensação tátil, olfativa, auditiva e visual. É possível identificar diferenças

individuais significativas de percepção devido às experiências, ao conhecimento e interesses de cada pessoa. Segundo Sokolov (1969), alguns sujeitos possuem uma percepção mais sintética, que se detém nos fatos tomados em si; outros desenvolvem uma percepção analítica, ou seja, se fixam no significado e na explicação dos fatos vistos e entendidos em relação a outros. Há aqueles nos quais desenvolvem-se as duas características, donde se tem a percepção do tipo sintético-analítico, que combina a explicação dos fatos com objetos, imagens, em outras palavras, que associa o teórico ao prático e vice-versa.

O homem desenvolve uma ou outra capacidade perceptiva, isto é, percebe e interpreta a realidade de acordo com os conhecimentos que possui. Logo, a percepção é racional e o seu alcance é dado pelo saber que a constitui. A forma mais simples de compreensão dos objetos é o seu reconhecimento, que atua no sentido de reavivar conexões temporais formadas anteriormente. A precisão e a rapidez com que se dá o reconhecimento dependem das conexões já formadas, dependem, em última instância, do conhecimento interiorizado (Sokolov, 1969).

A percepção humana é, também, resultado da ação dos homens com os objetos, mais precisamente, do conteúdo abstraído dessa ação. Quanto maior, mais articulado e fundamentado for o conhecimento, mais aperfeiçoada será a percepção. Por esta razão, ela se diferencia de pessoa para pessoa, a depender inclusive do trabalho que cada um realiza, da profissão e da idade. Afirma Rubinstein (1973a, p. 137-138), “a percepção que reflete a realidade objetiva não o faz como um reflexo passivo nem tão-pouco inanimado, porque nela se reflete toda a vida psíquica do observador”.

Estudos feitos por Sokolov (1969) permitiram-lhe identificar na percepção um caráter seletivo, que se manifesta na preferência de uns objetos em detrimento de outros. A seleção depende das necessidades com as quais o sujeito se depara, dos significados abstraídos do meio físico e social, das experiências vividas e de seu estado psíquico. O caráter seletivo da percepção possui causas objetivas, abrangendo cor, forma, movimento, distância, dentre outras, e causas subjetivas, afetas às relações entre sujeito e objeto, como dito antes, ao significado deste último, às necessidades e interesses do sujeito. Este traço da percepção, o de ser seletiva, é de grande importância para qualquer atividade, especialmente para o aprendizado escolar, posto que concorre para a

discriminação de semelhanças e diferenças, de características imprescindíveis ao entendimento dos conteúdos, à memorização.

A atitude emocional das pessoas que interagem com a criança tem um impacto no caráter seletivo da sua percepção que não pode ser ignorado. Quando há emoção em certas atitudes e ou explicações, elas são detectadas mais facilmente e melhor percebidas, enquanto que, na ausência de emoção, a percepção tende a ser superficial. As crianças percebem, em primeiro plano, o que está relacionado com a sua emoção, mesmo que o detalhe percebido não seja o principal. Porém não se pode deixar de considerar o fator cognoscitivo da percepção, já que a criança não é guiada somente pelo emocional. Ambos os campos psíquicos – cognitivo e dos sentimentos – são intimamente relacionados. Conforme explica Rubinstein (1973a, p. 199-200), “os fatores emocionais que, indiscutivelmente, desempenham uma importante função na percepção da criança ligam-se aos fatores intelectuais”. A emoção pode e deve ser utilizada pelo professor para elevar a qualidade de percepção do aluno.

A percepção da criança difere muito da percepção do adulto, mas, como demonstra Vygotsky (1998a), seu desenvolvimento não passa pelas fases descritas por A. Binet e W. Stern (*apud* VYGOTSKY, 1998a). Segundo eles, tal desenvolvimento compreende quatro estágios. Primeiro, a criança percebe o objeto isolado; em seguida, as ações com o objeto; depois, suas qualidades e, finalmente, as relações nas quais está implicado. Nessa ótica, a percepção vai incorporando aspectos até chegar ao conjunto. Vygotsky (1998a) realizou experimentos que lhe permitiram contra-argumentar as afirmações de Binet e Stern. Ele observou que a criança pequena, ao invés de comentar o seu desenho com palavras, utilizava gestos. De modo que as fases de desenvolvimento da percepção, evidenciadas por Binet e Stern, são apenas limitações do desenvolvimento da linguagem, pondera Vygotsky, uma vez que, pela mímica as crianças, demonstraram perceber o todo da figura e não elementos isolados. Rubinstein (1973a, p. 204), concordando com Vygotsky, escreve: “Em cada um dos níveis do seu desenvolvimento, a criança pode captar tanto o conjunto como as partes”.

Com esse estudo, Vygotsky (1998a, p. 43) torna evidente a relevância da linguagem no desenvolvimento da percepção. Defende que “na solução de

problemas não verbais, mesmo que o problema seja resolvido sem a emissão de nenhum som, a linguagem tem um papel no resultado”. Na criança, a percepção começa a ser formada desde o primeiro mês de vida. O desenvolvimento da percepção infantil implica o desenvolvimento dos sentidos e vice-versa; implica, ainda, a consciência do conteúdo que é adquirido por meio da linguagem no convívio com pessoas.

Num primeiro momento, a criança se limita a nomear o objeto. À medida que internaliza a linguagem, após a fala estar melhor sistematizada, ela atinge formas mais complexas de percepção cognitiva. Sobre esse processo constitutivo, Vygotsky (1998a) dá a entender que enquanto a percepção visual apreende os elementos simultaneamente, na fala, a percepção segue uma seqüência, em que, primeiro, os elementos são identificados separadamente e, depois, conectados a uma sentença. Desde o princípio, o desenvolvimento da capacidade perceptiva e a aquisição da linguagem estão intimamente imbricados, de sorte que a cada avanço na apreensão de signos e de significados lingüísticos tem-se melhorias na capacidade de percepção. Estas, por sua vez, favorecem a internalização de outros significados – inclusive mais complexos – e assim por diante. É por essa via que os objetos ganham sentido para a criança.

A criança pequena manipula os objetos, porém não consegue distinguir, neles, as partes essenciais das partes secundárias. Num momento de escolha, ela não os seleciona por critérios que denotem conhecimento, mas pelo movimento possível de ser realizado com o objeto. Para Vygotsky (1998a), de início, o movimento não se separa da percepção, antes, constitui-se num instrumento dela. Num segundo momento, quando a criança já pode contar com uma certa quantidade e qualidade de linguagem internalizada, há um rompimento na fusão entre movimento e percepção, ou seja, a percepção deixa de se orientar, necessariamente, pelo movimento, o que torna possível novos comportamentos, novas atitudes.

A falta de experiência, de conhecimento da criança é o principal fator que diferencia sua percepção da do adulto. Este último lida com a variância daquilo que percebe, justamente devido às experiências pregressas, a saberes de que dispõe. Já, para a criança, tudo possui o mesmo tamanho e está próximo dela. Pode-se dizer que a criança apresenta uma percepção primitiva, que somente

passará para um estágio superior quando ela começar a ver o mundo além dos olhos, a estabelecer relações, o que depende da mediação de adultos e crianças mais velhas, da aquisição da linguagem. Vygotsky (1996b, p. 158) reitera:

A experiência da criança é tão pobre que sua visão funciona da maneira mais primitiva; a criança confia ingenuamente nas imagens que aparecem em sua retina. Assim, estende a mão para as pessoas na torre da igreja, tomando-as erradamente por bonecos, ou pensa que pode brincar com a casinha que está sobre uma colina distante.

Estas características da percepção infantil mostram que, nesta fase, esta capacidade pode ser descrita como instável e invariável, em conformação com um mundo mutável, em constante transformação. É preciso “[...] transformar as percepções de um estágio ingênuo-fisiológico para outro estágio”, cognoscitivo e, portanto, mais plástico (VYGOTSKY, 1996b, p. 158). A comunicação com adultos é muito importante para que ocorra o desenvolvimento da percepção infantil. O adulto orienta a criança a perceber diferenças entre valores, entre atitudes e entre conceitos; ajuda a conhecer os objetos, a distinguir suas principais características, ensinando-a como utilizá-los. Ao efetuar essa aprendizagem, sob orientação de outrem, ela consegue generalizar e diferenciar objetos, conceitos, atitudes, etc. de acordo com seus elementos mais importantes.

A comunicação verbal com os adultos produz na criança grandes mudanças no desenvolvimento da percepção. Os adultos dão a conhecer à criança os objetos que a rodeiam, ajudam-na a considerar seus signos mais importantes e característicos, ensinam-lhe a atuar com eles e respondem às numerosas perguntas referentes a estes objetos. Ao aprenderem a denominação dos objetos e de suas partes, as crianças aprendem a generalizar e diferenciar os objetos segundo suas propriedades mais importantes (SOKOLOV, 1969, p. 173, tradução nossa).

Quando a criança enfrenta problemas que requerem um trabalho mental, ela busca resolvê-los observando os procedimentos das crianças mais velhas e, especialmente, dos adultos, bem como solicitando explicações para os desafios com os quais se depara. É, sobretudo, nas circunstâncias em que a criança está motivada para perceber relações, para tomar consciência de implicações entre

elementos, que a orientação dispensada pelo adulto é decisiva tanto para o desenvolvimento da capacidade de percepção como para o desenvolvimento do raciocínio e das demais capacidades. O alcance do desenvolvimento da criança vai depender, em boa medida, das articulações, das explicações que lhes são oferecidas.

Para que a capacidade de percepção da criança adquira uma constância é preciso que haja uma fusão entre ela e a memória. A partir do momento em que o sujeito consegue memorizar a figura de um objeto, identificar suas principais características e relacioná-lo às suas experiências anteriores, mesmo que este objeto seja colocado longe de seus olhos, a percepção conservará o seu tamanho. Assim, pode-se confirmar que as capacidades se formam em conjunto, há uma interdependência entre elas, de maneira que todo o ganho qualitativo em uma afeta as demais no sentido de empurrá-las para níveis superiores. Vygotsky (1996a, p. 120, tradução nossa) relata investigações nas quais demonstra “[...] que o processo real da percepção contém sempre um determinado elemento corretor proporcionado pela memória. Quando olhamos um objeto, não o percebemos simplesmente, mas também o recordamos”.

A percepção se apóia nas recordações de experiências anteriores, no reconhecimento de objetos, situações, imagens e termos já experienciados. Para que haja esta identificação, é necessário, primeiro, reconstruí-los no plano do pensamento. É justamente no processo de reconstituição interna – daquilo que se passa, antes, nas relações externas, sociais – que as orientações, a mediação com a qual a criança conta têm um papel fundamental. As associações que a criança faz entre as novas percepções e os elementos de que dispõe dependem das explicações recebidas, do que e do como lhe é dito.

O ensino nas nossas escolas não pode limitar-se apenas a transmitir ao discípulo determinados conhecimentos, a formar um mínimo de aptidões e de hábitos. A sua tarefa é desenvolver o pensamento dos alunos, a sua capacidade de analisar e generalizar fenômenos da realidade, de raciocinar corretamente; numa palavra, desenvolver <<no todo>> as suas faculdades mentais (KOSTIUK, 1977, p. 58).

A percepção, como já foi dito a princípio, é involuntária, guiada pelo movimento, pela cor, pela forma. Aos poucos, sobretudo com o aprendizado da

língua, ela vai perdendo esta característica e passando a depender das experiências anteriores, das necessidades e estímulos externos. As crianças vão ganhando mobilidade, conhecendo o espaço, relacionando-se com diferentes objetos e, graças à mediação de outras pessoas, vão sendo ampliadas suas capacidades, dentre elas a percepção (SOKOLOV, 1969).

Na criança em idade pré-escolar, a percepção é caracterizada pela falta de detalhes e também guiada, em grande medida, pelo emocional. Nesta fase, suas percepções são movidas pela impressão que os objetos lhe causam. “A criança pequena diferencia antes de tudo os objetos brilhantes e móveis, os sons e odores pouco habituais, ou seja, tudo aquilo que lhe motiva reações de orientação e emocionais” (SOKOLOV, 1969, p.172, tradução nossa). Na idade pré-escolar, a cor é um caracter bastante chamativo e motiva a percepção. “Dado que na idade pré-escolar predomina a cor [...], é evidentemente necessário, ao trabalhar com crianças desta idade, aproveitar ao máximo a influência e eficácia da cor” (RUBINSTEIN, 1973a, p. 191). Isto sem abrir mão de trabalhar com outros elementos identificadores que precisam ser percebidos, como as formas, por exemplo, implicadas, depois, na alfabetização, nos cálculos geométricos, dentre outros conteúdos.

A partir dos dois anos, a criança, em geral, já consegue perceber objetos pela sua silhueta. A forma é fundamental para o conhecimento. Não obstante, o educador deve saber que, neste período – aproximadamente dos dois aos seis anos –, é difícil para o aluno perceber formas geométricas abstratas, então, ele pode relacioná-las com algo que o aluno conhece, como, por exemplo, o triângulo com o telhado de uma casinha. Segundo Rubinstein (1973a, p. 190), “para que a criança em idade pré-escolar possa adquirir um conhecimento elementar das formas geométricas é necessário um trabalho especial e muito cuidadoso do pedagogo; mas este conhecimento não se pode considerar absolutamente inacessível à criança”.

O professor não deve privar a criança de certos conhecimentos por considerá-la não capacitada ao aprendizado dos mesmos. As capacidades, para se estabelecerem, dependem dos conteúdos aprendidos. Sem dúvida, alguns conteúdos, pela sua complexidade, podem e devem ser trabalhados em momentos posteriores. Contudo, isto não quer dizer que o ensino, inclusive na

educação infantil, deva ir a reboque do que a criança já sabe, uma vez que ele seria inócuo ao desenvolvimento e, portanto, sem razão. Na fase pré-escolar, o estudo de conteúdos relacionados à cor, forma, tamanho, espaço e tempo promovem a percepção, favorecendo aprendizagens posteriores. Não se pode, por exemplo, dizer que uma criança pequena não percebe as formas, mas somente as cores dos objetos. Apesar da predominância da cor, há que se lidar também com as formas, pois é este o aspecto que, sozinha, a criança tem dificuldade para perceber.

As crianças em idade escolar, pontua Rubinstein (1973a), estão aptas a selecionar e notar uma quantidade considerável de pormenores, apresentando, no geral, uma percepção esquematizada e coordenada. Os jogos e desenhos cumprem um papel relevante no desenvolvimento da percepção infantil. Durante os jogos, podem-se diferenciar cores, peso, tamanho, relacionar diferentes objetos, apreender atitudes e noções. Com os desenhos, é possível representar contornos e cores de objeto, melhorar a percepção de espaço, dentre outros feitos. “Nos jogos, nos desenhos e na execução de outras tarefas, as crianças se acostumam a traçar por si mesmas a necessidade de observação e, com isto, ao final da idade pré-escolar, a percepção encontra-se mais organizada e dirigida” (SOKOLOV, 1969, p. 175, tradução nossa).

O ensino, se conduzido com propriedade pelo professor, proporciona grande desenvolvimento à percepção da criança. O professor, ao utilizar-se de atividades que envolvem jogos e desenhos, sempre acompanhados de comentários e explicações elucidativas, permite que a criança, ao mesmo tempo, realize uma atividade prazerosa e tenha ganhos qualitativos de percepção, de capacidade para observar tanto fenômenos da natureza como da sociedade.

As primeiras atividades intelectuais da criança baseiam-se na percepção. A princípio, seus atos se caracterizam pela manipulação de objetos e só, depois, passam a ter sentido para ela, intenção, chegando, mais tarde, ao pensamento relacional. Como destacado anteriormente, as capacidades psíquicas se desenvolvem em conjunto. Assim sendo, a capacidade de raciocínio, por exemplo, que tem início com um sentimento de incompreensão e empenho em aprender, por volta dos quatro anos, pode ser em muito elevada, devido às melhoras que ocorrem na percepção, na atenção e, por conseguinte, na

capacidade para estabelecer associações, sem as quais o raciocínio não se realiza.

A atividade intelectual da criança se intensifica quando se inicia a chamada fase dos porquês. A percepção, dentre outras faculdades psíquicas, pode ganhar em muito com perguntas como: o que é isto? por quê? O ganho está afeto, obviamente, à qualidade das respostas que são dadas à criança. Quando indaga, a criança demonstra que não compreende algo que a rodeia, mas que possui grande interesse em apreendê-lo e, mediante coordenadas que recebe, ela faz comparações, identifica semelhanças e diferenças no que observa, iniciando, assim, as considerações e as reflexões.

Na medida em que se vai alargando o círculo de interesses e conhecimentos da criança, vai-se desenvolvendo o seu pensamento. A percepção esquematizante e que exteriormente se coordena vai-se transformando cada vez mais numa percepção mais adequada à realidade que simultaneamente analisa e sintetiza. Esta percepção *analísante* e *sintezante* vai predominando (RUBINSTEIN, 1973a, p. 201, grifo do autor).

Com o desenvolvimento da capacidade para realizar as primeiras atividades cognitivas de análise e síntese, a criança começa a perceber os objetos de modo mais completo, em suas várias características, em consonância com o que têm início as generalizações. Com os conhecimentos que vão sendo adquiridos, os objetos passam a ter novos sentidos para a criança. Juntamente com o desenvolvimento da percepção, que faculta as capacidades de discriminação, generalização, análise e síntese, forma-se o raciocínio de base científica, o qual se reverte em benefício da percepção generalizada. Sobre os ganhos mentais devidos aos avanços na percepção, Rubinstein (1973a, p. 201) afirma:

Pela ampla experiência e pelos conhecimentos adquiridos no processo de estudo a criança sabe dar um sentido adequado a um setor cada vez mais amplo de condições de vida. Com o desenvolvimento posterior da percepção desenvolve-se também o raciocínio científico, de modo que se vai dominando um sistema cada vez mais amplo de conhecimentos teóricos; este conduz ao desenvolvimento de formas superiores da percepção generalizada.

Ao iniciar o Ensino Fundamental, sobretudo a partir da 2ª série, quando o processo de alfabetização está bem estabelecido, a criança começa a ter um contato mais sistematizado com os conceitos científicos que possibilitam um maior desenvolvimento de suas capacidades, dentre elas a percepção. Conforme explica Vygotsky (1987, p. 79), “[...] o aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais”.

Claro está que a aprendizagem de conceitos científicos desempenha um papel importante no desenvolvimento da criança, ou seja, “[...] os conceitos científicos ampliam o círculo de idéia na criança” (VYGOTSKY, 2001, p. 544). Este é um momento precioso ao professor, que pode valer-se dos conteúdos científicos para elevar as funções psicológicas superiores. Vygotsky (1987, p. 79) assim ressalta a relevância dos conceitos científicos:

Os conceitos científicos, com o seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferido a outros conceitos e a outras áreas do pensamento. A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos.

Existem outros tipos de percepção como a de tempo, espaço, movimento e forma, dentre outras. Tais percepções desenvolvem-se em cada indivíduo em função das mediações às quais está exposto. Embora todos os tipos de percepção se formem pela via das relações sociais – por intermédio da apreensão da linguagem e dos objetos –, cada um deles possui características próprias. A percepção do espaço envolve a percepção da distância, do tamanho e da forma dos objetos; a percepção da forma utiliza-se da visão e do tato; a percepção do tempo está ligada à duração, velocidade e continuidade dos acontecimentos.

Valendo-se desse conhecimento, o professor pode ajudar a criança a atingir patamares superiores de desenvolvimento, pois ao mesmo tempo em que o aprendizado de conteúdos eleva a capacidade perceptiva, o desenvolvimento de tal capacidade também proporciona um maior aprendizado. “A percepção do ser humano [...] é simplesmente um ato relativamente direto do conhecimento do mundo pelo homem histórico” (RUBINSTEIN, 1973a, p. 154).

Alguns tipos de percepção são fundamentais para a aquisição de determinados conhecimentos científicos. A orientação no espaço requer o olho em movimento para que se percebam todas as características do ambiente e dos objetos, em conjunto com o funcionamento dos músculos, dos nervos e de toda anatomia do olho. Não se trata de uma percepção inata, mas, sim, adquirida com as experiências de cada indivíduo, com as pessoas e coisas no meio em que se vive. “A autêntica percepção do espaço [...] é um processo muito complicado, no qual se compenetraram mutuamente numa unidade complexa os componentes sensíveis e mentais” (RUBINSTEIN, 1973a, p. 165). A percepção espacial é altamente necessária para a leitura, em particular, de mapas, para a escrita, a locomoção, a realização de desenhos, medidas e cálculos, dentre outras situações.

Para se perceber a forma do objeto, são utilizados a visão e o tato. Por intermédio da visão, determina-se a direção dos contornos, o que irá diferenciar, por exemplo, um quadrado de um triângulo. A posição do objeto em relação ao observador também modifica a imagem na retina. Mesmo assim, geralmente, a percepção é constante. Pelo contato com os objetos e seu manuseio, forma-se a percepção tátil, sendo possível uma percepção geral das diferentes formas dos objetos. A percepção da forma está diretamente envolvida no estudo da matemática em seus diversos ramos, da ciência, da natureza, só para citar alguns dos principais campos.

A percepção de tempo pode ocorrer em níveis mais ou menos complexos e possui aspectos variados. A forma elementar desta percepção é constituída com base nas horas biológicas, ou seja, no tempo de pulsação do coração, da respiração, do sono, dentre outras atividades do organismo. As formas complexas de percepção do tempo se baseiam nos padrões sócio-culturais criados pelo homem, como as horas, os minutos, os meses, o ano. A percepção complexa de tempo é de grande importância para o trabalho pedagógico, quando menos em dois sentidos: primeiro, para a compreensão do tempo cronológico, dos acontecimentos históricos, da vida dos homens, suas necessidades e transformações; segundo, porque a percepção de tempo pode favorecer ou não um aprendizado mais prazeroso e mais significativo. Sokolov (1969, p. 165, tradução nossa) ressalta que “a percepção do tempo está ligada à duração,

velocidade e continuidade dos fenômenos reais”. A sensação de duração do tempo varia de acordo com o interesse da pessoa. Quando o sujeito participa de momentos interessantes para ele, que despertam sentimentos de alegria, o tempo parece passar rapidamente. Já os acontecimentos que se põem como um fardo pesado, ou sem importância, são percebidos como se demandassem muito mais tempo. Essas ponderações de Sokolov fazem ver ao professor que ele deve planejar as atividades de ensino de maneira a torná-las o menos monótonas possível. Tais atividades precisam ter sentido para a criança.

A percepção visual e auditiva são os dois tipos de percepção mais empregados na sociedade. Em particular na vida urbana da atualidade, o sujeito é submetido a um bombardeio diário de estímulos visuais e auditivos. As vitrines, os *shoppings*, o movimento nas ruas, os programas e propagandas veiculados pelo rádio e tv, em resumo, são muitos os aspectos vindos de fora – formas, cores, cheiros e a linguagem, especialmente a dos meios de comunicação de massa – que visam conformar a capacidade perceptiva a um determinado padrão, àquele que convém à manutenção da sociedade do consumo. Esse é, sem dúvida, um dos principais pontos do desenvolvimento da percepção e, para além dela, do desenvolvimento psíquico, com o qual a educação escolar tem de se ocupar no intuito de revelar os propósitos e limites desse desenvolvimento.

Na adolescência, o sujeito consegue estabelecer relações mais complexas justamente porque suas capacidades psíquicas, entre elas a percepção, encontram-se bem mais desenvolvidas. É por meio do conhecimento adquirido na interação social que esse desenvolvimento se processa. O raciocínio científico aprofunda e alarga a capacidade perceptiva, o que, por sua vez, permite uma compreensão da realidade social em seus fundamentos político, econômico, religioso, dentre os demais.

Logo na mais tenra infância ganha sentido a percepção de movimentos expressivos e de situações psicológicas simples [...] Mas a percepção das situações psicológicas complexas e inabitáveis e a percepção de atos e fatos complicados, que põem em evidência o caráter da pessoa atuante, formam-se geralmente mais tarde, isto é, entre os doze e os catorze anos, quando se manifesta um maior interesse pelas relações psicológicas e uma maior e mais profunda compreensão [...] da realidade objetiva (RUBINSTEIN, 1973a, p.202).

O pensamento do adolescente, pela quantidade e pela qualidade de linguagem e, então, de conhecimento internalizado, permite-lhe perceber situações, fatos e sentimentos bem mais complexos. O significado que a criança e o adolescente atribuem ao mesmo objeto em muito se diferencia. Enquanto a criança se detém na relação afetiva, o adolescente o vê e o interpreta à luz dos conceitos que domina, podendo chegar à essência do objeto, ao que não é imediatamente perceptível. Conforme Vygotsky (1996a, p. 125, tradução nossa):

O pensamento visual-direto do adolescente inclui o pensamento abstrato, o pensamento em conceitos. O adolescente não se limita a compreender, a tomar consciência da realidade percebida, senão que a pensa em conceitos, quer dizer, para ele no ato da percepção visual-direta se sintetiza de maneira complexa o pensamento abstrato e o concreto.

A percepção da criança, do adolescente e do adulto pode ser voluntária ou involuntária. A percepção involuntária é despertada por estímulos externos, guiada pela cor, pelo som. Já a percepção voluntária é, desde o princípio, movida pelo interesse do indivíduo em conhecer melhor algum objeto ou algo. Esta percepção intencional pode ser realizada em qualquer atividade, seja no trabalho, na escola, etc. Na percepção voluntária, manifesta-se a observação que, segundo Sokolov (1969, p. 196, tradução nossa), é “[...] a percepção mais prolongada, ainda que seja com intervalos, planejada e intencional que se efetua com objetivo de seguir o curso de um fenômeno ou das mudanças que sofrem os objetos”.

A observação, qualidade da percepção, compreende um conjunto de fatores: uma preparação especial, porque envolve conhecimentos prévios sobre o objeto a ser observado; a elaboração de um plano e a decisão de um método a ser utilizado. A observação deve ser ativa, uma atividade motora atrelada a uma atividade cognoscitiva. A linguagem é um instrumento sem o qual a observação com sentido não pode ser levada a termo. É o conteúdo abstraído da linguagem – que pode ser oral, escrita, gestual, dentre as demais formas – que orienta a percepção durante a observação. E mais, ao descrever o observado, o indivíduo formula melhor o resultado de sua percepção.

Sokolov (1969), ao tratar das implicações entre observação e percepção, ajuda o professor a entender quão significativas são, para o desenvolvimento da percepção do aluno, as explicações que ele oferece, as mediações que efetua nos relatos de observação do aluno. O que o professor faz e fala em sala de aula, suas atitudes, o ensino, precisam ser intencionais, a fim de que proporcionem ao aluno a aquisição de novos conhecimentos, o desenvolvimento de níveis superiores de capacidade para observar e perceber. O autor reitera que a capacidade de observação depende dos conhecimentos e do interesse do aluno, os quais não brotam de dentro do sujeito, mas estão à mercê do trabalho do professor.

Os níveis de observação podem ser constatados mediante os níveis de interpretação. Rubinstein (1973a, p. 206) esclarece: “Os verdadeiros níveis de observação, que refletem os níveis de desenvolvimento intelectual da criança, são níveis de interpretação”. A interpretação não é uma peculiaridade do pensamento adolescente. Ao invés disso, está presente nas ações da criança muito cedo, em idade pré-escolar, porém em níveis diferentes. A interpretação que, nos primeiros anos, pauta-se na percepção do imediato, vai tomando outras formas, modificando-se, de acordo com os conhecimentos que a criança e o jovem, adquirem no decorrer de suas vidas.

Para que a capacidade de observação se desenvolva, além de conhecimento, é necessário um certo treinamento para comparar, fixar e planejar tarefas numa seqüência lógica. Estas habilidades são indispensáveis à vida das pessoas e, por isso, precisam ser desenvolvidas desde a infância, aperfeiçoadas na adolescência e na idade adulta. Na escola essas habilidades podem ser trabalhadas em diferentes atividades, no jogo, no desenho, no laboratório de ensino de ciências, nos conteúdos escolares em geral (SOKOLOV, 1969). A capacidade de observação pode alcançar níveis bastante elevados, como nos pintores, escritores e cientistas, isto porque, nesses profissionais, ela é largamente exercitada em diferentes perspectivas. Conforme salienta Rubinstein (1973a, p. 208), “novas formas de observação se desenvolvem dentro do processo do domínio de novos conteúdos objetivos, isto é, no processo de ensino e da educação”.

Em sintonia com o que pensa Rubinstein, Sokolov (1969) diz que, na sala de aula, é preciso que o professor dê o direcionamento à percepção da criança, ou seja, ajude o aluno a separar o principal do secundário, não deixando que detalhes importantes passem despercebidos. Para tanto, há que lhe expor as razões, os porquês, de modo que, em situações futuras, valendo-se desses elementos internalizados, o aluno possa, por ele mesmo, distinguir o principal do secundário. Os materiais, como o uso de laboratório, de desenhos, mapas, esquemas, também são importantes, mas é preciso que o professor deixe claro os objetivos de se estudar cada conteúdo e oriente a observação dos alunos.

A tarefa do professor está em preparar cuidadosamente os estudantes para que percebam os objetos que estudam, comunicar-lhes os dados indispensáveis acerca de eles que lhes facilitarão dirigir a percepção e diferenciar as qualidades mais importantes dos objetos (SOKOLOV, 1969, p. 175, tradução nossa).

Em resumo, o desenvolvimento da percepção não ocorre espontaneamente. Na sala de aula, depende, isto sim, do conteúdo que permeia as interações professor/conhecimento/aluno e deste último com seus pares, bem como das imagens presenciadas, dos objetos manipulados e de como são manipulados. Quanto mais ricas forem as intermediações a que a criança está exposta, mais a percepção tende a se desenvolver. Nessa perspectiva, há que se trabalhar com os conhecimentos científicos e explorar os objetos sempre nas suas relações histórico-sociais, isto é, sem perder de vista as necessidades que justificam a produção desses objetos e conhecimentos. Em outros termos, os conceitos e objetos não podem ser apresentados e trabalhados como algo que se justifica por si mesmo, mecânico, alheio ao movimento de transformação social. Ao contrário, é preciso tratá-los no âmbito da cultura, da sociedade que os produz e os significa. Por esse caminho, pode-se promover a percepção compreensiva, pontua Vygotsky (1998a), em contrapartida à instintiva.

1.3 De como se constitui a atenção

Conforme demonstram investigações feitas por Rubinstein (1973c), por muito tempo, a capacidade de atenção deixou de ser estudada, pois, para os pensadores da teoria associacionista², a atenção não possuía significado uma vez que só existiam representações e associações. Mas, no final do século XIX e início do século XX, a atenção começou a ter um lugar de destaque nos estudos de cunho psicológico, isto porque o conceito de atenção passou a ser utilizado como contraprova da teoria associacionista. A princípio, tinha-se uma concepção idealista sobre a atenção, tal como sobre as demais funções psíquicas. A referida capacidade era considerada uma força interna, própria da consciência. Para os estudiosos da Gestalt³, não era possível separar atenção de percepção, logo, não era necessário estudá-las em capítulos especiais. Os behavioristas⁴ mantinham a posição de que o sentido da atenção era motivado pela emoção e, por isso, não devia ser destacada em uma categoria especial. Como se percebe, são várias as concepções que, de diferentes maneiras e perspectivas, tratam da atenção. No entanto, para Vygotsky (1998a), nenhuma delas oferece uma explicação satisfatória sobre a gênese e desenvolvimento desta capacidade.

As pesquisas, levadas a termo pelos clássicos da Teoria Histórico-Cultural, revelaram que não se pode explicar a atenção separando-a dos comportamentos reflexos e nem partindo, apenas, destes comportamentos, visto que se refere a um processo consciente. Em sua obra *Curso de Psicologia Geral*, Luria define a capacidade de atenção como sendo “a seleção da informação necessária, o asseguramento dos programas seletivos de ação e a manutenção de um controle permanente sobre elas [...]” (1991b, p. 1).

A capacidade de atenção desempenha uma função de extrema importância na vida do ser humano, uma vez que organiza o comportamento, preparando o homem para a percepção ou para alguma atividade. Sem a atenção, argumenta Vygotsky (1996b, p. 195), “[...] o homem não seria capaz de perceber em ordem

² Dentre os quais destacam-se John Locke, David Hume, Etienne Bonnot Condillac e Stuart Mill.

³ Uma escola que nasce na Alemanha, em meados do século XX, e teve como principais líderes Max Wertheimer, Wolf Köhler, Kurt Koffka e Kurt Lewin.

⁴ E. L. Thorndike e J. B. Watson destacam-se como behavioristas ou teóricos do condicionamento.

alguma os estímulos providos do meio ambiente, ou de distinguir os mais importantes entre eles; não seria capaz de organizar suas reações num sistema correspondente, discernindo e ordenando as ações mais importantes”.

A atenção, como qualquer outra capacidade cognitiva, é orientada pela relação que se estabelece entre o sujeito e o mundo que o rodeia. Mais que isso, ela se forma com base nessa relação. O que provoca a atenção, desde o início de seu desenvolvimento, é sempre um motivo que não está somente no objeto e nem somente no sujeito, mas na relação entre ambos. Numerosos objetos e fenômenos atuam sobre o homem, entretanto apenas uma parte influi sobre ele, os demais são percebidos de maneira vaga. O sujeito se concentra naquilo que está relacionado a situações vividas, a motivos pessoais ou que lhes são despertados por outrem.

As funções psíquicas, portanto, também a percepção e a atenção, como já foi dito, desenvolvem-se em estreita sintonia umas com as outras, de acordo com o que o indivíduo experiencia, com o conhecimento que interioriza. No conjunto das funções, a atenção é “[...] uma faceta de todos os processos cognitivos da consciência, e precisamente a faceta em que tais processos aparecem como uma atividade orientada para o objeto” (RUBINSTEIN, 1973c, p. 85). A atenção modifica a estrutura do processo psíquico, permitindo ao indivíduo uma maior receptividade das impressões e dos pensamentos, produzindo uma sensibilização que se estende aos demais processos mentais. Com o desenvolvimento dessa capacidade, pontua Rubinstein (1973c, p. 86), ocorre “[...] em primeiro lugar, a modificação da estrutura do processo: a passagem do ver ao olhar, ao contemplar, da percepção à observação, do processo à atividade orientada”. Em outras palavras, a atenção está implicada em todas as demais capacidades ou processos cognitivos. Assim sendo, quanto mais ela se desenvolve – orientada pelo saber – mais esses processos se enriquecem e, por conseguinte, melhor orientam a atividade do sujeito.

A capacidade de atenção possui algumas particularidades, como: o grau de concentração, a intensidade, o volume e a constância. A atenção se concentra mais em um número menor de objetos. Quando uma pessoa está concentrada em uma determinada tarefa, não atenta para as coisas que ocorrem ao seu redor. Como escreve Rubinstein (1973c), é o recolhimento da atividade consciente em

um determinado centro. Esta concentração é marcada por um interesse grande pela tarefa, bem como pelo seu significado.

O volume desta capacidade, ou seja, a quantidade de elementos que podem ser captados de uma só vez, depende da relação entre esses elementos e a finalidade dos mesmos. O volume da atenção será maior se esta estiver dirigida a elementos que se relacionam entre si e não a elementos isolados. Ao se apresentar letras isoladas a uma criança, o volume de sua atenção tende a ser pequeno. Já dentro de um contexto, de uma palavra, frase ou texto com significado, Rubinstein (1973c) observa que o volume da atenção é bem maior. O mesmo se verifica em relação aos conceitos científicos, às regras de convivência em sociedade, aos valores e objetos em geral.

A constância da atenção diz respeito ao prolongamento da concentração numa determinada atividade, a despeito da mudança de objetos e pessoas implicados nessa atividade. Com o desenvolvimento desta característica, mais do que ligar-se em um ponto, a atenção pode se manter centrada em um campo. Atividades variadas são importantes para promover a constância da atenção, desde que tenham sentido para quem as realiza. Na sala de aula, outros fatores que concorrem para esse desenvolvimento são: “[...] as peculiaridades da matéria, o seu grau de dificuldade, a familiaridade com ela, a compreensibilidade, a atitude do sujeito em relação à mesma, quer dizer, a força do interesse e, finalmente, as particularidades individuais da personalidade” (RUBINSTEIN, 1973c, p. 107).

A atenção apresenta oscilações que dependem do cansaço, da falta de adaptação dos órgãos sensoriais ou, ainda, da observação de figuras ou imagens ambíguas. Para que a atenção seja estável, é preciso que o sujeito perceba, no objeto do qual se ocupa, novas correlações, novos veios de exploração, sentidos que antes lhe eram desconhecidos. Para Rubinstein (1973c, p. 104), “a atenção conserva-se longamente naqueles objetos que podem desencadear o aparecimento de um dado conteúdo na percepção ou no pensamento, quando neles se descobrem novos aspectos nas suas relações recíprocas e nas suas mútuas transições”.

A atenção caracteristicamente humana, assim como a percepção, é uma capacidade que se desenvolve em cada sujeito por meio da apreensão do

conhecimento sócio-cultural disponível. Não obstante, ao nascer, o bebê possui uma espécie de atenção denominada por Vygotsky (2001) de instinto-reflexiva, ou seja, uma atenção involuntária, não intencional, guiada por instinto e por estímulos fortes, como a luz e o som alto, dentre outros. Este tipo de atenção encontra-se presente nas demais espécies de animais e é despertado por motivos diretamente relacionados à manutenção da vida. O barulho de uma caça, por exemplo, prepara o predador para o bote ou, o inverso, a caça, percebendo que está sendo espreitada, foge. O bebê fica atento ao ouvir um som alto, abre bem os olhos diante de objetos coloridos em movimento, vira-se rapidamente ao perceber algo no ambiente no qual se encontra. Na medida em que a criança convive com outras pessoas, que internaliza a linguagem e, com ela, conhecimentos, esta atenção de natureza reflexológica passa a ser orientada, conscientemente, por interesses do sujeito, vai se humanizando. Vygotsky (2001, p. 162) explica que

Na fase inicial da vida, a atenção é de caráter quase exclusivamente instintivo-reflexo, e só gradualmente, através de um treinamento longo e complexo, transforma-se em atitude arbitrária que é orientada pelas necessidades mais importantes do organismo e, por sua vez, orienta todo o desenrolar do comportamento.

Os dois fatores fundamentais responsáveis por esse salto qualitativo, quer dizer, pela passagem da atenção instinto-reflexa à racional, são as relações sociais, a mediação e, no interior dessas relações, a linguagem. Como se vê, o caráter humano se desenvolve dependendo das condições sociais, do meio em que a criança vive. Ao conviver com pessoas e objetos, apreender a linguagem e, junto com ela, os valores, as normas de conduta, os sentimentos, enfim, o saber social, a capacidade de atenção vai sendo constituída ao mesmo tempo que a criança aprende a orientá-la. Dependendo das atividades propostas pelos adultos, do que lhe é ensinado, a criança aprende diferenciar o que é essencial do menos relevante, as coisas e acontecimentos considerados primários dos secundários.

Além da mediação e da linguagem, há outros fatores implicados no desenvolvimento da atenção. Dentre eles, Luria (1991b) destaca os mecanismos

fisiológicos⁵ e os mecanismos neurofisiológicos⁶, os quais compõem a estrutura de atividade interna do sujeito, a qual serve de base à formação da capacidade de atenção. Fundamentado em suas pesquisas, o autor explicita, ainda, o papel dos órgãos receptores, dos órgãos do sentido, bem como a influência da posição do corpo na captação do que se passa no ambiente. Estes quatro últimos fatores, são necessários ao desenvolvimento da atenção, mas não suficientes. Se tomados em si, propiciam somente a atenção reflexa. Para que a atenção se constitua como uma função consciente, arbitrária, como já foi dito, a mediação – que permite apreender conceitos, relações, significados e sentidos – é indispensável. A atenção voluntária, pontua Luria (1991b, p. 26), “[...] realmente existe com seu caráter elástico e independente das ações exteriores imediatas mas tem caráter determinado explicável por ser social por origem e mediada por processos de linguagem internos por estrutura”.

O homem dispõe de dois tipos de atenção: a atenção voluntária e a involuntária. A atenção involuntária é espontânea. Trata-se de “[...] um produto direto e involuntário do interesse” (RUBINSTEIN, 1973c, p. 97). É dirigida por fatores externos – som, cor, movimento – ou seja, por forças que atuam no ambiente. Algumas particularidades são necessárias para que o meio atraia este tipo de atenção. Dentre elas, destacam-se a força do estímulo, o contraste entre estímulos e a novidade dos objetos e fenômenos. Acontecimentos inesperados, como o barulho numa atividade de silêncio e a luz em um lugar escuro, provocam a atenção involuntária. A atenção involuntária, ao contrário da voluntária, mantém-se por pouco tempo e está afeta ao estado do sujeito. Os interesses e necessidades do indivíduo, assim como o seu estado de ânimo determinam, em boa parte, o que chamará sua atenção, a qual só será prolongada se estes estímulos puderem ser relacionados com algo conhecido, vivenciado, caso contrário, desaparece rapidamente. À medida que o novo seja compreendido ou leve o indivíduo a pensar sobre ele, relacionando-o com alguma experiência

⁵ Especialmente o modo como a excitação optimal age sobre o sistema nervoso, criando focos dominantes que inibem os paralelos, concorrendo para o direcionamento da atenção.

⁶ Em particular os processos nervosos do córtex cerebral, que tanto modificam o estado de atividade do cérebro como regulam sua prontidão para a ação. Maiores esclarecimentos sobre os mecanismos referidos na nota anterior bem como sobre os processos neurofisiológicos, ver A. R. Luria, *Curso de Psicologia Geral*, 1991, v. 3.

passada, a atenção vai passando a ser orientada conscientemente, portanto, de maneira voluntária.

A atenção voluntária foi sendo desenvolvida na e por meio da atividade de trabalho no decorrer da história da civilização. Entre os antepassados mais remotos do homem, a caçada em grupo pressupunha, além de atenção sobre a caça, atenção às estratégias para abatê-la, o que implica considerar a atividade própria em relação a dos outros membros (LEONTIEV, 1978). Situações semelhantes demandam atenção consciente, regulada pelo sujeito. O trabalho requer esforço físico e vontade, os quais se apresentam como guias da atenção. A necessidade de fixar o olhar, de concentrar-se nos movimentos, o interesse pelo resultado final do trabalho promovem o desenvolvimento da atenção. Rubinstein (1973c, p. 110), na mesma linha de argumentação de Leontiev, explica que “o trabalho exige e educa para as formas evoluídas da atenção voluntária”. Essa forma de atenção humana é intencional, subjugada ao controle do indivíduo. Um dos aspectos que diferencia a atenção voluntária da involuntária são os fins conscientes que orientam a primeira. Os escritos de Rubinstein (1973c, p.97-98) atestam o que ora se afirma. Diz ele: “A chamada atenção voluntária é a atenção consciente dirigida e orientada, pela qual o sujeito escolhe conscientemente o objeto sobre o qual está orientada a sua atenção”.

A base da atenção voluntária são as conexões internas formadas graças a experiências passadas. Cada vez que o sujeito pratica a mesma tarefa, entram em ação, novamente, as conexões necessárias para tal execução. Conexões análogas às desenvolvidas em atividades psicofísicas progressas.

A atenção voluntária pode manter-se sem dificuldade quando nada de estranho impede sua atividade, ou mesmo em situações opostas quando há inconvenientes, como sons, cansaço, etc., desde que tais inconvenientes não permaneçam por muito tempo. Para que a atenção se mantenha, é necessário eliminar ou, no mínimo, diminuir a influência de estímulos externos. Deve-se ressaltar que, mesmo quando se dispõe de um ambiente cujas condições são favoráveis à atenção, não significa que, por esta razão, ela se fixará por longo tempo. Para que haja prolongamento da atenção, é de extrema relevância o significado que a atividade possui para o sujeito. Quanto mais a atividade responde a necessidades e interesses seus, maior é o seu significado para ele e

maior será a atenção. A esse respeito, Smirnov e Gonobolin (1969, p. 183, tradução nossa) escrevem:

Para a qualidade da atenção tem uma grande importância o significado da tarefa, o lugar que esta ocupa na vida e na atividade do sujeito [...] quanto mais importante é a tarefa, mais claro o seu significado e mais forte o desejo de efetua-la, mais chama a atenção tudo aquilo que é indispensável para realizá-la.

Os tipos de atenção, voluntária e involuntária, não se separam por completo. A atenção voluntária passa a ser involuntária se o objeto do qual se ocupa deixa de ser interessante para o sujeito, se a atividade que dirige a atenção perde o sentido. Pode também acontecer o contrário, a atenção involuntária passa a ser voluntária sempre que algo percebido por acaso despertar o interesse e, portanto, prender a atenção do sujeito.

Claro está que a capacidade de atenção se desenvolve em cada criança, a depender da qualidade de mediação com a qual pode contar. Então, é preciso compreender quais são os fatores que propiciam um maior estímulo ao desenvolvimento desta capacidade para que a mediação feita pelo professor possa surtir o efeito mais significativo possível.

A atenção involuntária, que pode ser observada já nas primeiras semanas de vida, sob a forma de reflexos orientados, também se desenvolve. Nos primeiros meses, a atenção é simples, classificam-na Smirnov e Gonobolin (1969), ou seja, involuntária, orientada por estímulos fortes. Depois, devido ao manuseio de objetos, esta espécie de atenção, involuntária, vai sendo alargada. A partir dos seis meses, aproximadamente, a atenção pode manter-se sobre algo por um pouco mais de tempo, mas ainda é muito inconstante. A possibilidade de pegar um objeto lhe permite fixar a atenção sobre ele, ainda que por pouco tempo, pois, logo que a criança se depara com outro objeto, esquece-se do primeiro e se interessa pelo segundo. Por volta dos dois anos, graças à sua possibilidade de andar, a criança não só pode pegar os objetos como também executar ações com eles. Quando lhe é pedido um objeto, ela é capaz de discriminá-lo dentre outros. No entanto, a atenção requerida por essa atividade logo se desvia com o aparecimento de algo novo que lhe interesse. Sua atenção, nesse momento, ainda depende muito dos objetos implicados em suas atividades.

Desde os primeiros meses de vida, além dos objetos, as pessoas que convivem com a criança e, especialmente, o que elas dizem, suas palavras, começam a chamar a atenção da criança. Cada vez que a mãe ou outras pessoas ensinam o nome e a função de um objeto, dão instruções a ela na vida diária, fazem com que sua atenção voluntária se desenvolva. Conforme explicam Smirnov e Gonobolim (1969, p. 193, tradução nossa), “a formação deste tipo de atenção tem lugar principalmente pela influência dos adultos, que começam a exigir da criança diferentes coisas (ser limpo, utilizar um ou outro objeto de uma maneira determinada, etc.)”. Com a observação do ambiente, o contato com os objetos, sobretudo, pelas relações com pessoas e a interiorização da linguagem começa a formação da atenção voluntária.

À medida que a linguagem se constitui numa propriedade da criança, que esta se torna capaz de indicar sozinha e nomear os objetos presentes no seu dia-a-dia, ocorre uma transformação na orientação de sua atenção. Inicia-se um processo de autonomia da atenção, de auto-orientação. E, ao mesmo tempo, uma mudança na organização dessa capacidade psíquica. Antes, a organização era feita, inteiramente, pelos outros no processo de comunicação. Com a apreensão da linguagem, passa a ser feita internamente, em nível de pensamento individual. Segundo Luria (1991b, p. 25-26), com o desenvolvimento da linguagem,

[...] criam-se estruturas intelectuais (discursivas) internas cada vez mais complexas e elásticas e a atenção do homem adquire logo os traços, convertendo-se em esquemas intelectuais dirigíveis que são, por si mesmos, um produto da complexa formação social dos processos psíquicos.

Por volta dos três anos – quando estão se formando os primeiros conceitos e valores –, a participação do adulto é decisiva na orientação da atenção da criança. O adulto ensina-lhe como prestar atenção, quando e em quê. Porém, deve haver uma certa fusão entre a instrução do adulto e a ação da criança. Referindo-se a essa participação conjunta no desenvolvimento das funções psicológicas, Luria (1991b, p. 32) destaca: “[...] para organizar a sua atenção estável, a criança não só deve dar ouvido à instrução do adulto como ela mesmo deve distinguir ordens necessárias, reforçando-as em sua ação prática”.

Na idade pré-escolar (quatro a cinco anos), pode-se observar uma constância da atenção nas atividades com jogos ou no ouvir histórias contadas pelos adultos. Entretanto qualquer outra atividade ou objeto que lhe interesse ainda é capaz de desviar facilmente a atenção da criança. Nesta fase, a participação em jogos deve ser estimulada, uma vez que pode promover todos os aspectos da atenção. De acordo com Smirnov e Gonobolin (1969, p. 194, tradução nossa), “para o desenvolvimento da atenção das crianças pré-escolares, os jogos são muito importantes; eles são a atividade fundamental para esta idade. No jogo, não somente se desenvolvem a intensidade e a concentração da atenção, como também sua constância”.

No final da idade pré-escolar, a depender das experiências vividas, bem como da qualidade de mediação de que dispõe, a criança adquire uma certa independência no manejo da atenção. Diga-se um nível de desenvolvimento imprescindível ao início do Ensino Fundamental. Na escola, a capacidade de atenção é uma das mais cobradas do aluno, sendo ou não o conteúdo do interesse dele. Não obstante, o professor precisa saber que, aos cinco, seis anos, continua predominando a atenção involuntária e, segundo Vygotsky (1998a e 2001), a inversão desta situação depende, em grande parte, do ensino escolar. Ao professor cabe orientar o aluno para que ele fixe sua atenção no que é realmente importante e não em aspectos secundários.

No primeiro ano do Ensino Fundamental, em média, a capacidade de atenção ainda é pequena. A criança não consegue permanecer atenta a uma atividade por muito tempo. Esta capacidade precisa ser exercitada na e por meio da escolarização. A atenção segue subjugada aos interesses da criança, à sua esfera emotiva. Mesmo assim, há, nesta fase, um desenvolvimento bem mais rápido da atenção voluntária do que na pré-escola. Já que nem todo o conteúdo desperta o interesse, “[...] o pedagogo deve trabalhar com o máximo cuidado na formação da atenção da criança. De contrário esta fica submetida ao poder das coisas que a rodeiam e da causal coincidência das circunstâncias” (RUBINSTEIN, 1973c, p. 111). É neste momento que, pela aquisição de conceitos científicos, desenvolvem-se de maneira significativa, todas as funções intelectuais superiores.

[...] é precisamente durante o início da idade escolar que as funções intelectuais superiores, cujas características principais são a consciência reflexiva e o controle deliberado, adquirem um papel de destaque no processo de desenvolvimento. A atenção, que antes era involuntária, passa a ser voluntária e depende cada vez mais do próprio pensamento da criança; a memória mecânica se transforma em memória lógica orientada pelo significado, podendo agora ser usada deliberadamente pela criança (VYGOTSKY, 1987, p. 77-78).

De um modo geral, com a idade de 10, 12 anos – devido ao aprendizado escolar, – ocorre um desenvolvimento significativo do pensamento abstrato, da memória lógica e, simultaneamente, observa-se, também, um aumento do volume, da constância e da concentração da atenção. Na adolescência, esses caracteres se tornam ainda mais plásticos, ou seja, ganham em quantidade e qualidade. Todavia se, de um lado, o interesse aumenta e o adolescente pode permanecer atento por mais tempo, de outro lado, sua impulsividade dificulta o controle da atenção. É quando o professor deve intervir para que este aluno compreenda a importância de sua atenção e se empenhe no sentido de auto-regulá-la. Diante deste fato, Smirnov e Gonobolim ressaltam que “o adolescente pode obrigar-se a si mesmo a estar atento quando executa algum trabalho cansativo se este o interessa, pelo menos os resultados finais deste trabalho. Quando há uma boa direção por parte do professor, o adolescente começa a educar por si mesmo a atenção voluntária” (1969, p. 195, tradução nossa).

Na juventude, a atenção está bem mais desenvolvida, o que aumenta a capacidade para o trabalho. O trabalho, a depender da sua natureza, requer formas e graus variados de atenção, ao mesmo tempo que os promove. O alcance da atenção está afeto ao conteúdo do trabalho em sociedade, ao que a atividade prática possibilita e, na escola, ao saber científico. Se, nos primeiros anos de vida, a atenção está voltada para aspectos exteriores, como brilho, luz, movimento, etc., no adolescente, ela assume um caráter prático e, no jovem, verifica-se uma condição maior de manter a atenção no que é teórico e abstrato. Nesse processo de transformação, os conteúdos de ensino têm um papel fundamental.

Diante dessas considerações, tem-se que o desenvolvimento da capacidade de atenção, tal como o das demais funções psicológicas, não é

natural. Ocorre, isto sim, paulatinamente, por intermédio da relação entre criança, pessoas e objetos, sendo que, nesse processo relacional, a linguagem se destaca como principal instrumento formativo. Isto posto, fica evidente o impacto que a educação escolar pode ter na formação das capacidades já indicadas. O desenvolvimento e a qualidade da atenção dependem da mediação com a qual a criança conta, do conhecimento que lhe é passado nessa mediação, das orientações e explicações que recebe. Por essa razão, os professores precisam compreender como se dá o desenvolvimento psíquico, estarem atentos a ele, a fim de promovê-lo por meio das atividades escolares.

É possível facultar à criança novos níveis de atenção, mais intensos e duradouros. Para tanto, o ensino precisa considerar que: 1) os conteúdos escolares devem fazer sentido ao aluno, de modo a despertar-lhe o interesse. Logo, não podem ser ensinados como se existissem independentemente da história de vida social dos homens. 2) a atenção, como todas as outras funções mentais, não se desenvolve de um só golpe, mas, sim, gradativamente. Daí a necessidade de dosar, num crescente, as exigências quanto ao tempo e à intensidade da atenção.

Na educação, ao contrário do que muitas vezes se supõe, a atenção involuntária também é importante. O professor deve acostumar a criança a ver e a escutar, advertindo para o que a rodeia. Há que se incentivá-la, desde as primeiras séries, a conhecer o mundo que a cerca, para nele atuar com consciência. O professor pode cativar a atenção dos alunos partindo da atenção involuntária, que é motivada pelo interesse imediato. Contudo, não é esse o tipo de atenção que visa a educação escolar. Por vezes, é profícuo à aprendizagem e ao desenvolvimento valer-se da atenção involuntária e lançar mão do aspecto emocional do aluno para, com base nesse recurso e por intermédio das explicações do professor, fazer com que a atenção passe a ser voluntária. Conforme pontua Rubinstein (1973c, p. 99),

No processo pedagógico deve assim partir-se da atenção involuntária e educar no estudante a atenção voluntária por um lado; por outro devem despertar-se os seus interesses, fazendo que o próprio estudo resulte interessante, e com isto a atenção voluntária do estudante se transformará em seguida em atenção involuntária.

Para que a atenção voluntária se desenvolva, é preciso selecionar o material a ser trabalhado e atentar para a maneira como o mesmo será apresentado. O professor pode valer-se de desenhos, modelos, experiências, ilustrações, etc. Porém, para a utilização de material demonstrativo, adverte Vygotsky (2001), é preciso considerar que, primeiro, deve-se organizar a percepção, ensinando o aluno a perceber aquilo que realmente merece e exige atenção. Ao professor, cabe planejar as atividades, de maneira a ativar o pensamento do aluno e ensiná-lo a estar atento ao que é fundamental.

É necessário organizar a aula de modo tão pedagógico, desmembrar de tal forma o material que sobre os momentos de ascensão da força da atenção recaiam as passagens mais importantes e de choque e aos momentos de redução da onda de atenção coincidam as partes da exposição que são menos importantes e não antecipam o processo (VYGOTSKY, 2001, p. 168).

Cabe ao professor perceber, investigar os conhecimentos que o aluno possui, o que ele já aprendeu, seus anseios e necessidades e, a partir destas premissas, trabalhar os novos conteúdos. Rubinstein (1973c, p. 114) sugere que, “para manter a atenção, deve oferecer-se sempre novos conteúdos e vinculá-los com a matéria importante já conhecida, que é apropriada para despertar o interesse e fazer com que aquilo que se relacione com ela se torne também importante”.

Os novos conteúdos, justamente porque requerem mais atenção, podem promovê-la. Essa capacidade se enriquece quando tais conteúdos são trabalhados no sentido de se revelar neles toda sua importância para a vida em sociedade. É, sobretudo, por essa via que se desperta o interesse do aluno, aumentando as chances de atenção. O aluno tende a estar atento quando a explicação rompe com a tendência naturalista e, explicitando razões, relações e mudanças, resgata o sentido dos conteúdos levando à compreensão do que se estuda.

Para que a atenção por um objeto se mantenha a tomada de consciência deve ser um processo dinâmico. O objeto deve passar ante os nossos olhos, adaptando-se ou descobrindo-se,

de cada vez, um novo conteúdo. Só um conteúdo que se transforma e renova é apropriado para manter a atenção (RUBINSTEIN, 1973c, p. 105).

Ao professor, compete identificar as partes mais significativas do conteúdo a fim de direcionar a atenção dos alunos. Durante as aulas, o professor precisa “[...] dominar e cativar a atenção do escolar” (RUBINSTEIN, 1973c, p. 113). E, mais que isso, estar ciente de que, junto com os conteúdos ensinados, o aluno apreende as capacidades que neles estão implícitas, além de desenvolver outras por eles requeridas.

As atividades a serem realizadas pelo aluno também são importantes para a fixação da atenção. Ao invés de o aluno ficar só observando, precisa participar, ter espaço para fazer perguntas, pesquisar, expor idéias, discutir, resolver exercícios, enfim, atuar. Outra condição favorável tanto ao desenvolvimento como à fixação da atenção é o desejo dos alunos em conhecer. O desejo e a curiosidade, que podem ser provocados pelo professor, levam a prestar atenção e, nessa medida, promovem tal capacidade.

A atenção voluntária tem como uma das principais características ser organizada. Trata-se de uma atividade consciente com um fim determinado. O ensino escolar, por ser sistematizado, exerce uma influência decisiva na formação dessa capacidade. Quando o estudante compreende a importância da atenção para a aprendizagem, melhora não só esta última, como a própria atenção que, ao ser exercitada com sentido, é promovida. O professor desempenha, aqui, um papel singular. A ele compete identificar em que momentos e sobre quais conteúdos e/ou atividades a atenção do aluno é imprescindível. Ao chamar a atenção do aluno e prendê-la sobre algo, o ensino contribui para o seu desenvolvimento. Prestar atenção nem sempre é prazeroso. A aprendizagem, inclusive de capacidades, não é diversão. Educar, ressaltava Vygotsky (2001, p. 162), “[...] não significa simplesmente as inclinações naturais do organismo nem desenvolver uma luta estéril contra essas inclinações. A linha da educação científica se estende entre esses dois extremos e exige sua unificação em um todo único”.

Outro fator a ser considerado pelo professor é o tempo destinado para cada conteúdo ou atividade. Smirnov e Gonobolin (1969) dão a entender que o

trabalho realizado com pressa acarreta falta de atenção. Esta capacidade está atrelada a uma seqüência na atividade. Se essa seqüência é embaralhada ou acelerada, tende-se a perder a atenção, aumentando muito a probabilidade de erros. Por outro lado, se realizada em ritmo lento, também facilita desvios de atenção. Portanto, uma condição importante para reforçar a atenção dos alunos é o equilíbrio no ritmo do trabalho, que deve levar em conta a complexidade do objeto de estudo, dos conhecimentos e das habilidades requeridas, assim como a idade deles.

É necessário que o professor esteja atento ao volume máximo de atenção dos estudantes, pois pode ocorrer sobrecargas, comprometendo o aprendizado. Para que isso não aconteça, convém distribuir os picos de exigência de atenção em vários centros e momentos. Assim, será possível a realização de várias atividades sem que se perca a concentração. Na distribuição da atenção, deve-se observar: as partes mais importantes dos conteúdos e as vinculações entre os fatores, as que dão sentido ao que está sendo estudado, prendendo a atenção.

Há que se pensar, ainda, nas diferenças individuais e atuar no sentido de melhorar o tempo e a qualidade de atenção de cada um, o que, em salas numerosas, nem sempre é possível. Smirnov e Gonobolin (1969) recomendam que o professor estimule os alunos passivos; ocupe os muito dinâmicos o tempo todo, dando-lhes tarefas variadas, e é preciso planejar tarefas complementares aos mais ativos. Ou seja, a educação da atenção depende, sobremaneira, da organização dos trabalhos em sala. O desafio é considerar as particularidades individuais no início para, ao final do ano letivo, alcançar o máximo de desempenho possível entre os alunos em termos de desenvolvimento.

O cansaço, a falta de alimentação, a diminuição das horas de sono, influem sobre a atenção. Muitas vezes a falta de atenção é provocada por um mal-estar relacionado à saúde da criança. Por isso é importante, para o desenvolvimento, não apenas da atenção, mas de todas as funções psíquicas, que se verifique o estado geral do organismo. Assim sendo, quando o professor percebe qualquer problema nessa área, convém manter contato com a família do educando para compreender as condições que o cercam e orientá-la.

O professor deve ter uma relação com a família e, através dela, influenciar para que as crianças observem um regime de vida determinado, para que cumpram as regras higiênicas, alternem razoavelmente o descanso e as ocupações e durmam o tempo necessário segundo a sua idade (SMIRNOV; GONOBOLIN, 1969, p. 200, tradução nossa).

Ao professor importa, ainda, refletir sobre a distração do aluno. A distração é um elemento necessário e útil à educação, já que estar atento a uma situação é estar distraído para tudo o mais que o rodeia. Entre os picos de atenção, a distração – não muito prolongada – é o relaxamento capaz de, na seqüência, potencializar a atenção. Por meio de estímulos, tanto visuais como orais, o professor consegue transformar a distração em atenção.

Por tudo isso a principal reivindicação pedagógica vem a ser a exigência de que todo o material didático e educativo seja integralmente penetrado e alimentado de uma diretriz-fim e o educador saiba sempre e com precisão a orientação em que deve agir a reação a ser estabelecida (VYGOTSKY, 2001, p. 171).

Para que haja êxito na aprendizagem, o pedagogo tem de reforçar a atenção dos alunos mediante o planejamento do conteúdo, do material a ser estudado, do tempo destinado ao estudo e do ritmo que será empregado. É preciso mostrar aos alunos a importância dos conteúdos estudados, apoiando-se na história da sociedade, dando vida aos mesmos, levando-os a compreender sua importância e unidade com a vida social dos homens. Há que se atentar para a atuação do aluno durante as aulas, concedendo-lhe espaço para perguntas, apresentando-lhe atividades que despertem a atenção, dosando de forma crescente o tempo e a intensidade da atenção.

Do estudo efetuado até o momento, tem-se que tanto a atenção, como a percepção e as demais funções são capacidades que se desenvolvem em cada sujeito a depender das interações que estabelece, da cultura a que tem acesso, dos conhecimentos que lhe são ensinados. O desenvolvimento dessas funções depende das relações vividas em sociedade, do saber apreendido e de como é apreendido.

Frente a estas constatações, é prudente analisar as condições sócio-culturais de que se dispõe na atualidade para o desenvolvimento dessas

capacidades. Que espécie de percepção e de atenção as relações de trabalho capitalistas e, nelas, a cultura dominante promovem? Como pondera Vygotsky (1998a), o desenvolvimento não começa na escola e tampouco se restringe a ela. Ao contrário, sofre uma influência significativa das relações experienciadas fora do ambiente escolar, em especial da cultura. De sorte que, quando o professor tem claro em que sentido tais fatores conduzem o desenvolvimento, pode contrapor-se a eles sempre que não estiverem em sintonia com a formação pretendida. É esta preocupação que justifica e norteia as reflexões que se seguem.

2 A PERCEPÇÃO E A ATENÇÃO NA CONJUNTURA SÓCIO-CULTURAL DA ATUALIDADE

As capacidades psíquicas superiores, como a memória, o raciocínio, a percepção e a atenção, só para citar algumas, formam-se em cada pessoa a depender das interações com as quais conta. As interações entre sujeito e meio social têm início com o nascimento do bebê. Primeiro, essas relações ficam mais restritas ao ambiente familiar, depois, ampliam-se, incluindo a participação, a convivência em instituições, dentre as quais destaca-se a escola. É certo que a educação escolar tem um forte impacto no processo formativo, podendo propiciar ao aluno – criança ou jovem – um desenvolvimento qualitativamente superior das funções psíquicas. Entretanto, antes da escola, é preciso considerar a influência da sociedade no desenvolvimento. Isto porque a escola não é um âmbito que existe por si. Ela está inserida em um contexto social e não está alheia às transformações e aos embates que ocorrem nesse contexto. Logo, as relações e processos caracteristicamente escolares precisam ser vistos e analisados levando-se em conta esse fato.

Frigotto (2000) reitera a idéia de que é preciso apreender o que se passa dentro da escola, considerando a materialidade histórico-social que configura essa instituição e perpassa o que nela ocorre. Na escola, prossegue o autor, os processos educativos não são inventados, não são frutos de planos e fórmulas mágicas. São, isto sim, gerados em conformidade com as demandas e condições postas pelo conjunto da prática social. Assim sendo, importa conhecer o processo histórico que configura a realidade atual a fim de, nessa realidade, visualizar as capacidades de percepção e atenção que a organização do trabalho e a cultura proporcionam.

Com essa preocupação, este capítulo busca, primeiramente, compreender como as relações sociais de produção concorrem para o desenvolvimento das capacidades superiores, em particular da percepção e da atenção. Que espécie de capacidades o trabalho capitalista requer e, então, promove? Num segundo momento, a análise se ocupa da influência da cultura hegemônica na constituição

das referidas capacidades. Pergunta-se como e em que sentido a cultura com a qual os homens convivem interfere na formação das funções já destacadas.

2.1 Desenvolvimento cognitivo e relações sociais de produção

Os fundamentos do modo de produção capitalista remontam ao século XV e XVI, quando ao trabalhador pertenciam o conhecimento necessário à produção da subsistência, à concepção e realização de seu trabalho e, além do conhecimento, também o ritmo de trabalho. Já no século XVIII, com o processo de industrialização, são as invenções tecnológicas, como o tear, a máquina a vapor, dentre outras, que vão modificando o conteúdo e a forma do trabalho. Mas o saber tácito, adquirido sob orientação dos mais velhos no próprio processo de trabalho, ainda pertencia ao trabalhador, era uma propriedade sua. A partir de meados do século XIX, a ciência e a tecnologia se tornaram propriedades do capital, encontrando-se cada vez mais subjugadas aos seus interesses.

Muitas são as mudanças que ocorreram na história do sistema de produção capitalista e que, direta ou indiretamente, afetam o modo de ser dos homens, seus interesses, capacidades, sentimentos, etc. O objetivo, aqui, não é retomar todo esse movimento marcado por um estupendo progresso tecnológico e, contraditoriamente, por um processo, não menos significativo, de desumanização (HOBBSAWM, 1996). E, sim, apreender, na sociedade atual, as condições de desenvolvimento das capacidades humanas, prioritariamente da percepção e da atenção. Assim, a história da sociedade capitalista será revisitada, apenas, na medida do necessário para tal finalidade. Por esta razão, a análise do processo da produção capitalista toma o final do século XIX como marco inicial, por ser este um momento de grandes e significativas transformações no trabalho, nas capacidades por ele demandadas e, porque não dizer, na vida dos homens. Nesse momento, aprofunda-se a expropriação dos trabalhadores – tanto dos meios de produção como do conhecimento, das capacidades intelectivas – e a exclusão social.

Esse período, final do século XIX e início do século XX, é denominado por historiadores, como Eric J. Hobsbawm (1996), de Segunda Revolução Industrial.

Carateriza-se pela separação radical entre quem concebe e quem executa o trabalho, pelo fracionamento desta atividade em tarefas extremamente simplificadas e pela organização científica do trabalho, culminando com a implantação da automação rígida (HARVEY, 2003). Gramsci, em sua obra *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*, dá a entender que, diferente da Primeira Revolução Industrial, que diz respeito ao processo de industrialização propriamente dito e teve como berço a Europa, a Segunda Revolução teve como centro os Estados Unidos. Num país com grande número de trabalhadores imigrantes, consegue-se facilmente, a submissão à nova forma de trabalho. Além disso, nos Estados Unidos, a tradição cultural e a formação que dela advém estavam longe de poderem ser comparadas às da Europa. Por conseguinte, a capacidade de percepção, de discernimento, que depende de conteúdo para se desenvolver, também era diferente. Gramsci (1980) revela esse aspecto ao analisar a resistência e a força combativa do sindicato europeu contra a desumanização do trabalho, o aprofundamento do controle do capital sobre o processo produtivo e, por conseguinte, sobre os homens.

Duas formas, complementares entre si, de organização do trabalho estão por trás dessas mudanças que potencializam a produção e acirram o controle: a taylorista e a fordista. Ambas recebem essas denominações em função de seus mentores, F. N. Taylor e H. Ford respectivamente. O taylorismo, que consiste no planejamento científico do trabalho e na sua organização metódica, e, mais tarde, o fordismo, que busca estabelecer a produção e o consumo em massa, redefinem o trabalho capitalista. Segundo Coriat (1985, p. 98), “taylorismo e fordismo determinam [...] um novo impulso das forças de produção e imprimem-lhes até mesmo nos seus aspectos materiais (como objetos físicos), características bem precisas”.

Em 1870, F. W. Taylor trabalhou como operário, depois, como contramestre, alcançando, por fim, o posto de engenheiro-conselheiro na fábrica de aço da Medvale Steel Company – Estados Unidos. Foi quando propôs um método de divisão do trabalho, o qual é chamado de taylorismo. Conforme declara Coriat (1985), a preocupação de Taylor era com a resistência do trabalhador às novas regras impostas para a realização do trabalho, aos baixos salários e às condições precárias de trabalho.

Coriat (1985) prossegue: na perspectiva de Taylor, eram três os obstáculos à expansão do capital. O primeiro era a falta de zelo do trabalhador, que atrasava o ritmo de seu trabalho para diminuir a produção e, conseqüentemente, evitar demissões. O segundo era o sistema de salário à peça que, ao invés de motivar o trabalhador a produzir mais, fazia com que trabalhassem lentamente. Com isso, evitavam que o menor tempo gasto na produção de uma peça fosse tomado como parâmetro e imposto a todos. O terceiro obstáculo situava-se na variedade de modos operatórios e ferramentas que podiam ser usados em cada atividade de trabalho. Estes fatos retiravam das mãos do capitalista boa parte do controle da produção, deixando-o nas mãos dos trabalhadores, que, com isso, se sentiam fortalecidos e resistiam aos interesses e mandos do capital.

Tal resistência tinha, pois, uma base sólida que era o saber operário. É nesse conhecimento “[...] que reside o essencial da sua relação de força com o capital. A questão de fundo é uma relação de força e de saber ou, mais precisamente, de relação de força no saber” (CORIAT, 1985, p. 87). E Taylor se propõe a romper com esta resistência, retirando do trabalhador sua principal arma, o seu saber. Uma arma que lhe dava, inclusive, uma certa consciência da sua expropriação física e psíquica.

O saber operário, “[...] o resultado de uma vasta acumulação de saber prático transmitido por via oral – no decurso da aprendizagem – de geração em geração [...]” (CORIAT, 1985, p. 90), era considerado por Taylor (*apud* CORIAT, 1985) o maior obstáculo ao crescimento do capital. De outro lado, o saber-fazer era o maior bem que o trabalhador possuía. Taylor propõe a expropriação desse bem que ocorre em três fases.

A primeira fase consiste na observação dos gestos feitos pelos operários durante a atividade de trabalho e na medição do tempo que gastam para efetuá-la. Esse estudo indicaria o melhor movimento, o mais rápido e eficaz na execução de uma tarefa, portanto, o que deveria ser padronizado. Simultaneamente, permitiria detectar o menor tempo necessário à sua realização. Esses achados, uma vez postos em prática, tornam o processo produtivo enxuto, eliminando os tempos mortos para a produção. Do ponto de vista do trabalhador, da sua formação, elimina-se o tempo para o diálogo, a troca de conhecimentos, as

articulações políticas; elimina-se a possibilidade de perceber e fazer do jeito de cada um.

A segunda fase de implantação do modelo taylorista e, igualmente, de expropriação do trabalhador diz respeito à divisão do trabalho. Depois da separação entre o planejamento e a execução, ou seja, entre os que concebem e os que fazem o trabalho, sobretudo o fazer, depois de padronizado, foi fracionado ao extremo, levando ao saber mínimo. Isso porque, como demonstram Coriat (1985) e Braverman (1980), junto com o trabalho, divide-se o conhecimento. Cada um fica responsável por uma parte muito estreita do todo, que é repetida horas, meses a fio e, não raro, uma vida inteira. O campo de exercício das capacidades cognitivas se estreita junto com o estreitamento da atividade. Com essas medidas e a introdução do cronômetro nas oficinas, as funções cognitivas, a percepção e a atenção se limitam ao que é requerido pela atividade de trabalho.

A terceira fase se refere à introdução da gerência científica, que se encarrega de pensar pelo trabalhador. Um grupo, composto pela quase totalidade dos trabalhadores, é encarregado da realização das tarefas e outro grupo, significativamente menor, é encarregado de pensar e ordenar o trabalho de forma a que se gaste o menor tempo possível na produção de um objeto. Segundo Coriat (1985, p. 91), “[...] não se trata apenas da expropriação do saber dos operários, mas também de uma confiscação desse saber – retomado e sistematizado – em proveito exclusivo do capital – o que autoriza a falar de confiscação”.

Nesse processo, o trabalhador, antes possuidor de um saber profissional, de capacidade criativa, de imaginação, é roubado em sua condição humana, uma vez que no sistema mecânico de produção, o tempo e as condições para pensar e ser diferente vão sendo solapados. Concordando com Braverman (1980, p. 113), a novidade do sistema adotado não reside na separação entre concepção e execução, entre mão e cérebro, mas

No rigor com o qual são divididos uma do outro, e daí por diante sempre subdivididas, de modo que a concepção seja concentrada, tanto quanto possível, em grupos mais restritos dentro da gerência ou intimamente associados a ela. Assim, ao estabelecer relações sociais antagônicas, de trabalho alienado, mão e cérebro tornam-se não apenas separados, mas divididos e

hostis, e a unidade de mão e cérebro converte-se em seu oposto, algo menos que humano.

Há, como se pode inferir, uma deterioração do conhecimento que, dividido e simplificado se reduz a partes desconexas, sem sentido. Os homens são treinados e cada um se torna especialista em uma ínfima parcela do processo de trabalho, que equivale a uma parcela do conhecimento igualmente ínfima. Se, como foi visto no capítulo anterior, a formação das capacidades mentais depende, fundamentalmente, do conteúdo aprendido, então, não é difícil deduzir o alcance das capacidades advindas da prática alienada, porque restrita à uma fração do todo. A riqueza subjetiva – o conteúdo e as formas de pensamento – é objetivada na máquina, ficando sob o domínio do capital. Não que o trabalho automatizado não requeira capacidades de percepção e de atenção, por exemplo. Ele requer, porém de outro tipo, seletivo, específico, talhado para um determinado fim e controlado de fora.

A implantação do modelo taylorista, mesmo na América, não se faz sem resistências. Os trabalhadores, organizados em sindicatos, redefinem regras de atuação no processo produtivo⁷, visando a manutenção dos empregos. Também a gerência científica, proposta pelo taylorismo, foi em grande medida rejeitada pelos trabalhadores, que buscavam manter condições mínimas de dignidade no trabalho. Para Braverman (1980, p. 67), o mais relevante na oposição feita foi que “[...] ela se concentrava não nos acessórios do sistema de Taylor, como a cronometragem e estudo do movimento, mas no seu esforço essencial para destituir os trabalhadores do conhecimento do ofício [...]”.

Assim sendo, a prática militante auxiliava na formação dos sujeitos, no sentido de ampliar a compreensão sobre a realidade. Compreensão essa que levava à resistência frente às imposições das novas formas de trabalho e, indiretamente à cooptação do saber. Mesmo marcado por lutas e conflitos, o sistema taylorista se instaurou na indústria, reforçando a mecanicidade e promovendo o individualismo.

⁷ Sobre essa intervenção dos operários, Coriat (1985, p. 84) afirma que “[...] quase todos os sindicatos operários definiram regras tendo por objeto limitar a produção dos seus aderentes e os homens que detêm maior influência sobre a classe operária, os chefes de sindicato e as pessoas que os ajudam com fins filantrópicos difundem dia-a-dia este preconceito”.

A divisão taylorista/fordista do trabalho não fica restrita à indústria. Ao invés disso, toma conta de toda a sociedade e, tal como no trabalho, ensina cada pessoa a se preocupar e a cuidar só de si, de sua parte. Instaura-se um individualismo como nunca se viu e nem se viveu antes. Os homens pouco se importam uns com os outros, não se reconhecem como semelhantes (PALANGANA, 1998). O trabalho mecânico faz com que o operário se assemelhe à máquina, além da perda cognitiva, modificam-se, também, os sentimentos, nos quais sobressaem a frieza, a indiferença, a hostilidade.

Os trabalhadores são escolhidos e treinados pela direção científica que dita o que fazer, sendo que o como deve ser feito e o ritmo, isto é, em quanto tempo, são ditados pela máquina. O manuseio de ferramentas personalizadas, que antes permitia o exercício de determinadas habilidades motoras tanto quanto cognitivas, é suprimido pelo uso das máquinas que padronizam os movimentos, os ritmos, as capacidades. Nessa medida, padronizam a percepção e a atenção que já não podem contar com uma variedade de atividades e modos operatórios e que, como visto antes, são valiosos ao desenvolvimento destas capacidades. As relações sociais de produção, assim constituídas, orientam o desenvolvimento psíquico no sentido unilateral e, nesses termos, impede o desenvolvimento pleno.

Segundo Rubinstein (1973a, 1973c), a formação das capacidades de atenção e de percepção depende, em boa medida, do significado da atividade que o homem executa. Isto posto, pergunta-se que significado tem para o trabalhador a repetição de uma tarefa que lhe é estranha, uma vez que parte de um processo que ele não conhece, concebido e organizado por outrem? A atividade de trabalho passa a ser simplesmente uma obrigação, que se justifica mediante a necessidade de sobrevivência e não fonte de desenvolvimento de capacidades múltiplas e plásticas.

Analisando as implicações subjetivas do trabalho de corte taylorista, Gramsci (1980, p. 397) reitera:

Efetivamente, Taylor exprime com cinismo brutal o objetivo da sociedade americana; desenvolver ao máximo, no trabalhador, as atitudes maquinais e automáticas, romper o velho nexo psicofísico do trabalho profissional qualificado, que exigia uma determinada participação ativa da inteligência, da fantasia, da

iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto maquinal.

O fracionamento e a mecanização do trabalho fazem com que as atividades sejam realizadas mecanicamente, sem o raciocínio que lida com contradições, sem a necessidade da atenção diferenciada – afeta às diversas etapas e formas do processo produtivo –, da percepção que, centrando-se em diversos elementos e apreendendo-os em suas relações, subsidia a compreensão, o entendimento. Também o conhecimento, a astúcia, a desenvoltura necessários à comercialização do produto – e que, a um só tempo, demandam e promovem certas capacidades – não são mais atributos necessários ao trabalhador. As transações comerciais, tanto como o processo produtivo, são alheias a ele. Como afirma Coriat (1985, p. 104), o taylorismo só faz sentido na perspectiva do capital, ou seja, como forma para estabelecer uma nova modalidade de acumulação, a produção de massa, e “reforçar a dominação do capital sobre o processo de trabalho”.

No início do século XX, a separação entre gerência, concepção e execução estava claramente estabelecida em muitas indústrias americanas. A base material necessária à produção em grande escala estava posta, faltava, no entanto, cooptar a adesão do trabalhador à nova forma de organização do trabalho – pois a rejeição e os protestos ainda eram muito fortes – e criar o hábito do consumo de massa. É nessa direção que se põem os feitos de Henry Ford. Harvey (2003, p. 121) sintetiza, em poucas linhas, a diferença entre o fordismo e o taylorismo:

O que havia de especial em Ford (e que, em última análise, distingue o fordismo do taylorismo) era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista.

Henry Ford foi um engenheiro norte-americano, cujas idéias e intervenções se tornaram um marco na história da produção industrial. Ele estava preocupado com a fabricação de um automóvel financeiramente mais acessível e, para isso, implantou modificações na organização do trabalho que resultaram na produção de carros em série. De acordo com Harvey (2003) e Gounet (1999), o fordismo se

caracteriza, particularmente, por três transformações em relação ao taylorismo: 1) a introdução da linha de montagem, que permitiu a produção em massa e, por conseguinte, a redução do preço da mercadoria; 2) a diminuição da jornada de trabalho, que passa de dez para oito horas diárias; 3) a automatização das fábricas, devido à simplificação das máquinas e à padronização das peças.

A redução do trabalho a um conjunto de tarefas microparcelares, a fixação do operário na realização de apenas uma delas e a introdução da linha de montagem possibilitam ao capital pleno controle da produção. O conhecimento e o ritmo do trabalho são transferidos para a máquina; os espaços entre os funcionários são diminuídos e percorridos pelo produto na esteira e não mais pelo operário. Com isso, evitam-se as perdas de tempo, as conversas paralelas, além de facilitar o transporte entre as operações. A especialização das máquinas e a padronização das peças, juntamente com as demais transformações, preparam para a automatização, que eleva a produção ao ponto de um carro, que era produzido na antiga organização em 12 horas e 30 minutos, ser produzido em apenas 1 hora e 30 minutos (HARVEY, 2003).

No decorrer da história da civilização, pontua Rubinstein (1973a, 1973c) o trabalho conferiu ao homem formas superiores de percepção, de atenção, promoveu o raciocínio, a memória, dentre outras capacidades. Isso, devido aos incontáveis e diversificados movimentos e associações que requeria. Mas essa breve retomada da história da sociedade capitalista está a demonstrar que o referido desenvolvimento não é linear. Comporta recuos, retrocessos, a depender das condições e do modo como se realiza o trabalho social.

A padronização do processo produtivo e dos objetos padroniza, também, o sujeito, os gestos, os movimentos, o ritmo, as habilidades. Marx (1984) já apontara no século XIX que as capacidades humanas, ao serem enquadradas nos limites do trabalho alienado, atrofiam-se. Vygotsky (1998a), fundamentado em Marx, revela que o desenvolvimento da percepção – assim como das outras capacidades – depende do conteúdo, do conhecimento que permeia as interações sociais e, ainda, da imagem que o sujeito obtém do objeto, observando-o como parte de uma situação ou contexto maior. Logo, a apreensão de relações é decisiva à formação de uma percepção capaz de transcender o

imediatamente. Ora, isto não é possível no trabalho fracionado, repetitivo, uniforme e controlado heteronomamente.

O trabalho nesses moldes afeta o homem em todas as dimensões, não só na intelectual. Os relacionamentos, tal como as funções complexas do pensamento, se modificam. Por trás das máquinas ou ao lado da esteira na linha de montagem, os homens alheiam-se uns dos outros. O semelhante deixa de ser um igual, passa a ser um estranho, um concorrente. Esse sentimento de indiferença, ocupado com interesses particulares, não é uma peculiaridade do trabalho na indústria. A necessidade de adaptação a essas relações, de sobrevivência, encarrega-se de espalhá-lo por toda a sociedade (GRAMSCI, 1980).

Como citado anteriormente, para alcançar seus objetivos, Ford, em 1914, realizou outras duas modificações em sua fábrica de automóveis, quais sejam, estipulou o dia de trabalho, antes de dez horas, como sendo de oito horas e dobrou o salário dos trabalhadores (HARVEY, 2003). Estas mudanças não foram realizadas somente para fazer com que o trabalhador se submetesse à disciplina do trabalho e aumentasse sua produção, mas também para que ele pudesse consumir os produtos que estavam sendo produzidos em massa. Harvey (2003, p. 122) relata que Ford enviou aos lares dos trabalhadores assistentes sociais para orientar os operários sobre como gastar o dinheiro e aproveitar o tempo livre.

[...] em 1916, Ford enviou um exército de assistentes sociais aos lares dos trabalhadores 'privilegiados' (em larga medida de imigrantes) para ter a certeza de que o 'novo homem' da produção de massa tinha o tipo certo de probidade moral, de vida familiar e de capacidade de consumo prudente (isto é, não alcoólico) e 'racional' para corresponder às necessidades e expectativas da corporação.

O poder econômico não estava e não está preocupado com a humanidade e a espiritualidade do trabalhador. Antes sim, com sua eficiência, com a eliminação das perdas de tempo e gastos desnecessários. O salário um pouco melhor pago ao operário é, na verdade, uma arma, um instrumento para que ele atue com mais afinco, com dedicação e empenho. Além do que, essa remuneração melhorada é necessária para que o trabalhador possa consumir. No entanto, esse consumo precisa, de certa forma, ser direcionado. Não se trata de

consumir qualquer coisa, mas, sim, os produtos industrializados. Para consumir o que convém ao capital e aumentar sua produtividade, o operário carece de um acompanhamento, de assistência, mediante a qual se mantenha longe da bebida e das relações sexuais extra conjugais.

Simultaneamente a essa medida, prossegue o autor, a bebida alcoólica se torna uma mercadoria de luxo, com preços muito altos, para não ser consumida pela classe trabalhadora. Sobre esta questão, pontua Gramsci (1980, p. 398), “[...] quem trabalha pelo salário, com um horário fixo, não tem tempo para procurar álcool, para praticar esportes ou para eludir as leis”, ou seja, tem-se o empregado ordeiro, submisso e de boa conduta.

Com a organização taylorista fordista, embora a preocupação do capital não fosse com as condições desumanas da labuta, quem ganha, aparentemente, é o operário que recebe um salário melhor e ainda permanece duas horas a menos na fábrica. O trabalhador satisfeito aceita mais facilmente as regras impostas e não percebe as intenções de controle que, ultrapassando os portões das fábricas, adentram o que, até então, era considerado vida íntima.

Percebe-se que o controle das relações de produção sobre o homem não se restringe ao tempo dedicado ao trabalho. Fora dele, no âmbito do lazer, da vida familiar ou em qualquer outro, o comportamento, o pensamento e as funções que lhe servem de base são controlados por interesses que, quase sempre, fogem à compreensão do trabalhador, dos homens em geral. Fogem, justamente, porque o modo como o trabalho se realiza, as relações que dele decorrem, o conteúdo que perpassa a produção de partes estreitas e desconexas não promovem o alargamento da percepção, da atenção, do raciocínio, sem o que a análise e a síntese ficam prejudicadas.

O modelo taylorista/fordista de produção dominou por quase meio século, apesar de ter atravessado vários momentos de instabilidade e rejeição no período entre Guerras. Ford foi forçado a demitir funcionários e a cortar salários devido a competição e a depressão dos anos 1930⁸. A disseminação do trabalho nos termos da automação rígida encontrou resistência especialmente na Europa, demonstram Gramsci (1980) e Harvey (2003). Primeiro, pelo próprio sistema de

⁸ De acordo com Harvey (2003), em 1929 ocorreu o *crack* na Bolsa de Valores de Nova York, desequilibrando a estrutura econômica mundial, resultando no que foi chamado de Grande Depressão, ou seja, o quase colapso do capitalismo na década de 1930.

trabalho, repetitivo, enfadonho e, depois, pela necessidade de novos modos e mecanismos de intervenção estatal, ou seja, “[...] chegar a arranjos políticos, institucionais e sociais que pudessem acomodar a crônica incapacidade do capitalismo de regulamentar as condições essenciais de sua própria reprodução” (HARVEY, 2003, p. 124).

Logo após a Segunda Guerra, há um crescimento de indústrias, baseadas em tecnologias amadurecidas justamente durante as Guerras, e a possibilidade de expansão do fordismo. De acordo com Harvey (2003), alguns segmentos da economia, como o automobilístico, a construção naval, a indústria do aço, da borracha e eletrodomésticos, dentre outros, propiciaram o crescimento econômico de alguns países, como os Estados Unidos, Grã-Bretanha e Japão. Além do que, havia a reconstrução, patrocinada pelo Estado, dos países atingidos pela Guerra. Tudo isso coordenado por grandes centros financeiros, que tinham na liderança os Estados Unidos.

A ameaça à supremacia do sistema capitalista frente ao comunismo fez com que os Estados, em particular na Europa e América do Norte, assumissem papéis assistencialistas nas áreas de saúde, moradia e educação. Essa medida, juntamente com o enfraquecimento dos sindicatos e as derrotas dos movimentos operários⁹ foram abrindo portas para o fordismo.

As organizações sindicais burocratizadas foram sendo cada vez mais acuadas (as vezes através do exercício do poder estatal repressivo) para trocar ganhos reais de salário pela cooperação na disciplinação dos trabalhadores de acordo com o sistema fordista (HARVEY, 2003, p. 129).

Devido à necessidade de se ampliar o mercado consumidor, o fordismo, respaldado pelos acontecimentos antes mencionados, em 1940, consolida-se em diversos países da Europa e no Japão, incrementando o comércio mundial, o internacionalismo. A expansão do modelo fordista é devida, ainda, às políticas impostas pelos Estados Unidos durante a ocupação no período de Guerra. Tudo isso resultou em ganhos para os Estados Unidos que necessitava escoar seu excedente.

⁹ A própria organização do trabalho, a separação entre concepção e execução das atividades, o distanciamento entre os operários facultam o enfraquecimento e, conseqüentemente, a derrota dos movimentos operários.

Esta abertura do investimento estrangeiro (especialmente na Europa) e do comércio permitiu que a capacidade produtiva excedente dos Estados Unidos fosse absorvida alhures, enquanto o progresso internacional do fordismo significou a formação de mercados de massa globais e a absorção da massa da população mundial fora do mundo comunista na dinâmica global de um novo tipo de capitalismo (HARVEY, 2003, p. 131).

O internacionalismo trouxe muitas mudanças na economia, com novos ramos de trabalho, e na cultura, mediante a exploração de capacidades, gostos, desejos e valores necessários à nova realidade social. Harvey (2003, p. 131) confirma:

O novo internacionalismo também trouxe no seu rastro muitas outras atividades – bancos, seguros, hotéis, aeroportos e, por fim, turismo. Ele trouxe consigo uma nova cultura, internacional, e se apoiou fortemente em capacidades recém-descobertas de reunir, avaliar e distribuir informações.

Porém é preciso ter sempre presente que tais capacidades não são qualitativamente superiores às requeridas e exercitadas pelo trabalho de cunho taylorista. Elas exigem do sujeito a mesma atitude de repetição, de não participação na concepção do trabalho e de distanciamento do objeto.

Em 1944, os Estados Unidos já haviam se tornado o banco financeiro do mundo e o dólar se transformado em moeda-reserva mundial. Entretanto, a despeito de sua supremacia, a disseminação do fordismo no mundo se deu de forma desigual e houve muita insatisfação, muitos protestos a essa forma de organização do trabalho. Em alguns lugares, como na Inglaterra, nos setores de produção de alto risco, convivia-se com baixos salários e significativas desigualdades sociais, o que produzia tensões e embates liderados por excluídos, por movimentos feministas e pela classe trabalhadora. No chamado Terceiro Mundo, também foi grande a decepção dos trabalhadores com a nova organização, que prometia melhores salários e menos horas de trabalho, mas que, na realidade, diz Harvey,

[...] promovia a destruição de culturas locais, muita opressão e numerosas formas de domínio capitalista em troca de ganhos

bastante pífios em termos de padrão de vida e de serviços públicos (por exemplo, no campo da saúde), a não ser para uma elite nacional muito afluyente que decidira colaborar ativamente com o capital internacional (2003, p. 133).

Mesmo com todo esse descontentamento, o fordismo dominou até o final dos anos 1960, já que o consumo era expressivo, e seu regime favorecia a produção em grande escala, trazendo, com isso, lucro e crescimento financeiro aos monopólios capitalistas. A partir daí, com a recessão que se instaurou no início da década de 1970, houve um processo de transição para uma nova forma de acumulação de capital. Conforme Gounet (1999, p. 62), com o “crescimento mais vagaroso, limites na redução dos custos unitários de produção, mudanças nas condições da demanda, tudo isso converge para a afirmação de que o fordismo já não corresponde mais ao desenvolvimento do capitalismo atual”.

As necessidades que levaram a uma nova forma de acumulação começaram a se mostrar desde meados dos anos 1960 quando a Europa e o Japão saem em busca de novos mercados. Os Estados Unidos, em 1966, enfrentaram uma inflação que desestabilizou o dólar e diminuiu o seu poder internacional, ou seja, abalou sua hegemonia mundial. De 1965 a 1973, fica evidente a decadência do fordismo devido à rigidez nos investimentos, na forma de produção, por conseguinte, na de consumo e à rigidez nos mercados e nos contratos de trabalho (HARVEY, 2003). Estes problemas levaram à falência da cidade de Nova Iorque em 1975. As empresas se viam com um excedente de produtos e intensificavam o controle sobre o trabalho, precisavam de uma nova organização social, industrial e política. A nova organização foi denominada de acumulação flexível e se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, mercados e produtos. Nas palavras de Harvey (2003, p. 140), a acumulação flexível “Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional”.

Muitas foram as razões que levaram a mudanças no processo de produção. Em primeiro lugar, a luta contra a inflação, mediante a redução do poder de compra dos países centrais; depois, o surgimento de produtos diferenciados no Terceiro Mundo e o recuo de alguns mercados internos, nessa

parte do Globo, guiados pelas propostas do Banco Mundial. Era preciso um mercado de bens de consumo que oferecesse produtos diversificados – não mais produzidos em série – para atender diferentes perfis (HARVEY, 2003).

O capital investe em tecnologia e são vários os sinais de transformação na forma e no conteúdo do trabalho: há o reagrupamento de tarefas; a diminuição significativa de operários especializados em uma única operação; um grande deslocamento de trabalhadores do setor de produção para o setor de manutenção; e, ao mesmo tempo, demissões em massa, devido à informatização do processo produtivo.

Ao analisar esse movimento de transformação, Coriat (1988) destaca as mudanças significativas na forma de organização do trabalho advindas de investimentos maciços no campo da microeletrônica e da informática. A integralização e a flexibilidade nas linhas de produção marcam o início da Terceira Revolução Industrial. Coriat (1988, p. 25) alerta que “[...] a informática na produção junta-se à automação para absorver as tarefas – na prática, todo um conjunto de atividades de regulação – outrora atribuídas ao trabalho vivo e cuja execução constitui o coração das técnicas de organização do trabalho”.

A integralização se caracteriza pela reunião de algumas tarefas – no máximo cinco ou seis, diz Coriat (1988), – em ilhas de montagem ou células, como são chamadas. Trata-se da utilização da tecnologia para a otimização do tempo de produção. A flexibilidade, por sua vez, diz respeito a alterações significativas nas máquinas, que são informatizadas; nos produtos, que podem ter formas diferentes; nos contratos de trabalho, que se tornam temporários e sem qualquer seguridade social; no sistema de controle, feito via sistema computadorizado. A integridade e a flexibilidade, salienta Coriat (1988, p. 33), “estão interligadas às novas exigências da acumulação do capital, e repousam sobre uma base inédita aberta pelas novas tecnologias de informação aplicadas à produção”.

A Terceira Revolução Industrial busca reduzir o trabalho vivo, feito pelo homem, e incrementar o trabalho morto, feito pela máquina, que não reivindica, não precisa ser indenizada por danos, não fica doente, não protesta. Tal revolução tem, ainda, como propósito personalizar produtos e zelar pela

qualidade dos mesmos, especialmente no que tange à aparência, devido às disputas pelos mercados consumidores.

A qualidade, pondera Gramsci (1980, p. 402), “[...] deveria ser atribuída aos homens, e não às coisas, e a qualidade humana eleva-se e torna-se mais refinada na medida em que o homem satisfaz um número de necessidades, tornado-se independente”. Não obstante, mais uma vez se observa que o trabalho capitalista, o modo como se organiza e é realizado, depende dos interesses do capital. Não importam a qualidade de vida do trabalhador, a satisfação de suas necessidades básicas, sua integridade física e mental. Apesar das transformações pelas quais passa, o trabalho continua sendo sinônimo de labuta, fonte de alienação e não de formação multilateral.

A reorganização produtiva traz inovações no trabalho, como a junção de tarefas em ilhas ou células, já citada, que permite ao operário um certo rodízio pelas operações que compõem a ilha que a ele pertence. Entretanto, como lembra Palangana (1998), a junção de partes não é igual ao todo. Essa reintegração não confere ao trabalhador liberdade de tempo e de espaço para pensar ou criar diferentemente do que lhe é imposto; não lhe permite a visualização e o domínio sobre o processo produtivo por inteiro, nem tampouco sobre as transações mercantis. O desenvolvimento das capacidades humanas segue limitado pelo modo como o trabalho é pensado e posto em prática.

Com a automação flexível, a informatização do processo de produção e consumo, ocorre um desemprego em massa. E, com o desemprego, o enfraquecimento dos sindicatos, devido a mão-de-obra excedente, que funciona como um exército de reserva. Os patrões passam a estabelecer contratos também flexíveis com seus empregados. Assim, dentro de uma empresa, há os empregados em tempo integral, com trabalhos que não exigem especialização e que, portanto, podem ser facilmente substituídos, e um segundo grupo de trabalhadores com contratos temporários e/ou parciais. Harvey (2003, p. 144), explica que “[...] a atual tendência dos mercados de trabalho é reduzir ao máximo o número de trabalhadores ‘centrais’ e empregar cada vez mais uma força de trabalho que entra facilmente e é demitida sem custos quando as coisas ficam ruins”.

Esse novo tipo de contrato dificulta a organização da classe trabalhadora, já que não permite que os trabalhadores permaneçam juntos por muito tempo nas empresas. Esse fato, associado ao risco do desemprego, enfraquece, significativamente, o poder dos sindicatos. Com os contratos flexíveis e a informatização, muitos trabalhos passam a ser feitos em casa, que se transforma numa extensão da empresa ou num centro de execução de serviços. Diante do computador, o sujeito se isola de seus familiares. O tempo e o espaço que poderiam ser dedicados a conversas informais, a discussões outras que não as de trabalho, ao exercício de atividades capazes de promover as capacidades psíquicas, encontram-se subjugados às mesmas limitações que impregnam o trabalho formal.

O sistema de produção flexível possibilitou a aceleração do ritmo de trabalho e também uma relativa inovação dos produtos. A utilização da tecnologia informacional diminuiu, drasticamente, o tempo de giro da mercadoria, da produção e do consumo. Harvey (2003, p. 148) alerta que “a acumulação flexível foi acompanhada na ponta do consumo, portanto, por uma atenção muito maior às modas fugazes e pela mobilização de todos os artifícios de indução de necessidades e de transformação cultural que isso implica”. Quando o mercado dita a moda, o que vestir, calçar, comer, o que ler, etc., dita, igualmente, o que os homens precisam perceber, em que devem prestar atenção. Assim procedendo, controla a capacidade de discernimento conforme lhe convém.

A informatização do processo produtivo permitiu um avanço na diminuição dos tempos mortos, ou seja, improdutivos, convertendo-os em tempos produtivos. Para tanto, o trabalhador, não raro, opera duas ou mais máquinas juntas, e não mais, sucessivamente. A preocupação maior é com as máquinas, que não podem parar, e não com o trabalhador que, submetido a uma atividade intensa e estressante, não pode ocupar a atenção, o pensamento com nenhum outro assunto. Coriat (1988) contribui para o entendimento das implicações deste fato na vida dos homens quando diz que se cuida mais do trabalho morto e da racionalização dos tempos do que das condições em que se realiza o trabalho vivo.

A automação flexível introduz o controle informatizado desde a produção até a comercialização. Essa espécie de controle, abstrata e muito mais eficiente

que aquela feita outrora por pessoas – supervisores –, torna o trabalhador um ser transparente. Isto porque pode acompanhar seus movimentos e ditar o objeto com o qual se ocupam suas capacidades, seu pensamento. As informações que o sistema informatizado oferece alcançam a empresa como um todo, cada operação, cada elemento que a integra. E, para além da empresa, alcançam os homens em geral, a sociedade. Desde a automação rígida, com as técnicas de produção e controle, o trabalho pode prescindir da subjetividade do trabalhador, da imaginação, da criatividade, enfim, de capacidades que fujam às necessidades da atividade prática. No trabalho, as capacidades são constituídas e ocupadas com conteúdo do interesse do mercado de consumo (PALANGANA, 1998).

É certo que a nova organização do trabalho requer determinadas capacidades psíquicas do homem. Capacidades como: raciocínio lógico, para resolver problemas de pronto; desenvoltura na comunicação e nos relacionamentos, sobretudo virtuais; domínio da língua inglesa, dentre outras. No entanto, como lembra Ferreti (1996), por mais sedutores que sejam tais atributos, o desenvolvimento dessas capacidades se dá nos marcos definidos pelo trabalho que não deixou de ser labuta. O indivíduo se torna um acessório da máquina. O saber necessário continua sendo de caráter marcadamente técnico: decorar funções que se escondem por trás de botões a serem operados na realização de cada etapa do trabalho. Se, como escreve Rubinstein (1973a; 1973c), o desenvolvimento da percepção e da atenção depende do conhecimento interiorizado pelo indivíduo, pode-se dizer que esse desenvolvimento continua prejudicado pela forma de acumulação vigente.

O trabalho em linhas flexíveis de produção requer do sujeito gestos mais delicados, mas não menos repetitivos que os da produção rígida. As máquinas e sistemas flexíveis permitem a fabricação de produtos diferenciados sem que, para tanto, tenham que ser procedidas muitas alterações na base instrumental. Coriat (1988, p. 20) observa: “Torna-se necessário fazer as linhas de produção corresponderem a uma demanda volátil e diferenciada, assegurando que a oferta adquira a mesma capacidade de adaptar-se e de se diferenciar”. Dois pontos merecem ser destacados em relação à flexibilidade: primeiro, ela está voltada, prioritariamente, para a expansão do capital e não para a melhoria das condições de vida dos homens; segundo, trata-se de uma flexibilidade bastante relativa, de

maneira que o raciocínio lógico-dialético, a memória compreensiva, a percepção que ultrapassa a situação imediata, a atenção que favorece novas idéias continuam com pouca ou nenhuma chance de se desenvolverem.

O acesso rápido às informações, que são precisas, atualizadas e vendidas como mercadoria, e a organização financeira global dão aos monopólios capitalistas o controle sobre o modo de ser, sobre a cultura e o conhecimento científico. A produção do conhecimento científico passa a ser orientada por interesses mercantilistas, já que desempenha um papel importante na luta competitiva. Quem tem o mais novo produto ou detém os direitos sobre a mais nova descoberta científica fica à frente dessa competição. Afirma Harvey (2003, p. 151):

O próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas. Universidades e institutos de pesquisas competem ferozmente por pessoal, bem como pela honra de patentear primeiro novas descobertas científicas.

O controle das necessidades, gostos, da cultura advém das grandes corporações que financiam os livros que devem ser lidos, as revistas a serem folheadas, as propagandas e programações veiculadas nos meios de comunicação, os programas que devem ser vistos e ouvidos. Apesar da aparência de total liberdade – da idéia de que o indivíduo escolhe o que veste, assiste, lê, come, estuda, em resumo, o que faz –, o leque de opções é predeterminado. É definido em função de necessidades que, antes de serem internalizadas pelos indivíduos como suas, são do mercado produtivo. Nesse sentido, Marcuse (1973, p. 26) adverte:

Independentemente do quanto tais necessidades se possam ter tornado do próprio indivíduo reproduzidas e fortalecidas pelas condições de sua existência; independentemente do quanto ele se identifique com elas e se encontre em sua satisfação, elas continuam a ser o que eram no início – produtos de uma sociedade cujo interesse dominante exige repressão.

As necessidades fundamentais, isto é, vitais para o sujeito, como vestuário, alimentação e moradia, são secundarizadas numa sociedade onde a capacidade

de análise se reduziu à constatação, aos dados captados pela percepção imediata. Mantendo o fazer e o pensar sob controle, “[...] a sociedade industrial que faz a tecnologia e a ciência é organizada para a dominação cada vez mais eficaz do homem e da natureza, para a utilização cada vez mais eficaz de seus recursos” (MARCUSE, 1973, p. 36). Utilização eficaz significa utilização com vistas ao lucro.

Na realidade, a acumulação flexível dá uma falsa idéia de liberdade, sustentada pelas aparentes escolhas que o indivíduo pode fazer. É verdade que ele pode escolher. Todavia é preciso atentar para o que ele pode escolher e sob quais orientações. Sua pseudo-escolha, explicita Marcuse (1973, p. 28), é regulada, heteronomamente, de fora, por interesses que o próprio indivíduo desconhece. O autor prossegue: “A livre escolha entre ampla variedade de mercadorias e serviços não significa liberdade se esses serviços e mercadorias sustentam os controles sociais sobre uma vida de labuta e temor – isto é, se sustentam alienação”. Os meios de informação doutrina a percepção, a atenção, o pensamento do homem, que vê no ter a maior fonte de felicidade e realização.

A racionalidade tecnológica revela seu caráter político ao se tornar o grande veículo de dominação, criando um universo verdadeiramente totalitário, no qual sociedade e natureza, corpo e mente são mantidos num estado de permanente mobilização para a defesa dos interesses econômicos (MARCUSE, 1973). A formação do indivíduo pensante não acontece. Predomina, nesta forma de organização, a manipulação do pensamento para o consumo de supérfluos. A percepção da realidade se perde na ilusão da sociedade das oportunidades. Sem que a percepção e a atenção sejam formadas pelo conhecimento histórico, não há como apreender as relações de poder que constituem os fatos, as contradições sociais, as possibilidades de libertação do homem das relações de produção e controle que cerceiam e formatam o desenvolvimento de suas potencialidades.

Pode-se dizer que, tanto na acumulação rígida como na acumulação flexível as capacidades psíquicas do homem são aniquiladas, semiformadas¹⁰. O trabalho industrial não requer, portanto, não favorece a formação de capacidades como a imaginação, a criatividade e a espontaneidade. Enquanto outras, como o raciocínio, a atenção e a percepção, são promovidas, porém na medida e na forma imposta pelas relações de trabalho. E, estas, por sua vez, configuradas nos termos da automação flexível, seguem presas à lógica reprodutivista, ao pensamento positivo, incapazes de serem diferentes, justamente porque lhes faltam elementos de conteúdo.

Do ponto de vista das relações sociais de produção vigentes, são essas as condições de formação, ou de semiformação, como as denomina Marcuse (1973), as quais a educação escolar não pode desconhecer, sob pena de fazer um ensino que as tome como parâmetro formativo, como nível ótimo de chegada para o desenvolvimento.

A análise crítica se pauta na percepção e na atenção na relações e implicações entre fatos, na noção do todo, no conhecimento bem fundamentado – porque tem em conta as necessidades e transformações sociais. É ela, pois, que pode iluminar o pensamento e orientar a prática pedagógica compromissada com a promoção de capacidades que transcendam os estreitos limites postos pelo trabalho capitalista¹¹.

Os pensadores da Escola de Frankfurt – especialmente T. W. Adorno (1995a) e H. Marcuse (1973) –, ao examinarem as condições de existência na sociedade atual, dão a entender que, junto com a internacionalização do capital, internacionaliza-se uma cultura, a cultura hegemônica, de caráter mercantilista. Trata-se de um fator cujo impacto na formação dos homens não é menos

¹⁰ Em sua obra *A ideologia da Sociedade Industrial*, Marcuse (1973) explica que a semiformação não equivale à formação pela metade. É a formação que se faz num único sentido, mas que se crê totalitária. Pior do que o não saber, é o semi-saber, que faz com que o homem pense que já sabe tudo e se feche para novas possibilidades de aprendizagem, para o esclarecimento. A semiformação, detalha Pucci (1997, p. 97), “[...] ao invés de instigar as pessoas a desenvolverem plenamente suas potencialidades e assim colaborarem efetivamente na transformação social, propicia um verniz formativo que não dá condições de se ir além da superfície”.

¹¹ - Questão da qual se ocupará o III capítulo.

relevante que o exercido pela forma como o trabalho se realiza, razão pela qual será tomado como objeto de reflexão no próximo item. Ou seja, pretende-se entender, a seguir, a influência da cultura no desenvolvimento das capacidades de percepção e de atenção.

2.2 Cultura mercantil e formação psíquica

As transformações no mundo do trabalho resultam em mudanças nas capacidades psíquicas do homem. Conforme discutido, tanto na automação rígida como na automação flexível, a organização da sociedade capitalista e, especialmente, estas duas formas de organização e execução do trabalho impactam a constituição as funções psíquicas, de maneira que impedem o desenvolvimento humano em toda sua potencialidade. O modo de ser dos homens, em cada tempo e lugar, é definido, ainda, pela cultura, quer dizer, pelas crenças, valores e representações que dominam. Afinal, a cultura veicula imagens, conteúdo, veicula matéria prima da qual se vale a elaboração do pensamento, a formação das funções complexas superiores. Se as formas psíquicas se estabelecem com base em conteúdo, eis porque investigar como se encontra a influência da cultura nesse processo formativo, no contexto social da atualidade.

Para compreender como a cultura mercantil age sobre o desenvolvimento psíquico do indivíduo, faz-se necessário entender a diferença entre cultura e cultura mercantil ou cultura afirmativa. Para Marcuse (1970, p. 50, tradução nossa), a cultura “se refere ao todo da vida social na medida em que tanto o âmbito da reprodução social (cultura num sentido restrito, o ‘mundo espiritual’), como o da reprodução material (a ‘civilização’) constituem uma unidade histórica, distinguível e apreensível”. Ou seja, cultura e civilização são instâncias integradas, inseparáveis, posto que todo processo civilizatório traz implícito uma cultura, ao mesmo tempo que nela se assenta. A cultura, por sua vez, alimenta, no sentido de perpetuar, a civilização da qual é oriunda e é parte. Se a cultura é o âmbito do belo, então,

Sem distinção de sexo e de nascimento, sem que interesse sua posição no processo de produção, todos os indivíduos têm que submeter-se aos valores culturais. Têm que incorporá-los na sua vida e deixar que penetrem e iluminem sua existência. 'A civilização' recebe sua alma da 'cultura' (MARCUSE, 1970, p. 49, tradução nossa).

A cultura, assim concebida, permite apreender o significado histórico-social da arte, o conhecimento literário, os conceitos científicos, os valores compromissados, antes, com o ser e não com o ter. Ou seja, propala um saber que forma a consciência analítica, o pensamento crítico. Pucci (1997, p. 111), fundamentado em Adorno, mostra que este tipo de formação cultural “[...] é um longo processo histórico de mediação que visa a humanização do homem na sua racionalidade, sensibilidade, corporeidade, materialidade; visa humanizar o homem, suas relações e o mundo biológico, material”. O processo de que fala Pucci equivale à saída do homem da menoridade. Nas palavras de Kant (*apud* ADORNO; HORKEIMER, 1985, p. 81): “A menoridade é a incapacidade de se servir de seu entendimento sem a direção de outrem”. A superação dessa incapacidade coincide com o processo de formação da Razão Crítica, subsumida, no capitalismo tardio, pela razão instrumental.

No entanto, há outra representação de cultura, na qual o mundo espiritual é abstraído do contexto social e apresentado como uma falsa universalidade. Este conceito advém de uma forma concreta de cultura, que surge com o desenvolvimento da sociedade burguesa e que Marcuse (1970) denomina de cultura afirmativa. Afirmativa porque tem como principal característica afirmar, incondicionalmente, a superioridade da ordem capitalista, que prioriza o consumo em detrimento de condições que possam formar o ser humano na sua plenitude. A cultura capitalista impõe um modo de ser obrigatório para todos. Marcuse (1970, p. 50, tradução nossa) explica que

Por cultura afirmativa, entende-se aquela cultura que pertence à época burguesa e que, ao longo de seu próprio desenvolvimento, tem conduzido a separação do mundo anímico-espiritual tanto no reino independente dos valores, como da civilização, colocando aquele por cima deste.

A cultura afirmativa procede à distinção entre civilização e cultura, transformando os valores culturais em valores que convêm ao poder econômico dominante, ocultando, por essa via, a precarização das condições sociais de vida. Procura demonstrar que a sociedade capitalista é a mais desenvolvida em todos os sentidos e, por isso, a mais justa, a que propicia a felicidade para todos os indivíduos, enquanto encobre a luta cotidiana pela sobrevivência, a exclusão e a miséria.

A formação cultural, nesse contexto, deixa de ser um instrumento em favor da efetivação da liberdade nos termos que a conceitua Marx (1984), ou seja, como liberação do homem da labuta, do trabalho imposto e controlado heteronomamente, que o escraviza e o deforma pelo modo como é feito. Nessa conjuntura, de não liberdade de ação e de pensamento, tem-se a formação de indivíduos seguidores de normas e regras que efetivam e dão sustentação à sociedade tal como ela se apresenta, como uma ordem que sobrepõe o consumo de supérfluos ao atendimento das necessidades humanas fundamentais.

No início do capitalismo, havia a promessa de uma sociedade na qual todos seriam livres e iguais, assim, a formação cultural que elevaria as capacidades psíquicas a patamares superiores também se estenderia a todos. Entretanto isso não ocorreu. Com o fortalecimento do sistema capitalista, o trabalhador passou a ser mais explorado e a grande maioria passou a viver de forma desumana em favor da concentração de capital. Pucci (1997, p. 91) ressalta que “[...] a progressiva impotência da cultura burguesa em realizar a construção de uma sociedade de homens livres e iguais fez com que historicamente, se satisfizesse de si mesma e se transformasse em um valor de mercado”.

Revisitando a história da sociedade capitalista, pode-se observar que, num primeiro momento, a felicidade do homem estava em garantir condições de vida digna para todos. Além do que, buscava-se usufruir do conhecimento, do belo, por intermédio do mundo das artes. À medida que a industrialização se estabelece, demonstra Marcuse (1973), a felicidade assume uma nova forma. Inicia-se a busca pela satisfação individual sob a forma de aquisição de mercadorias. Ganha espaço uma nova cultura, a cultura do consumo, que passa a ser estimulada sobre tudo e sobre todos. Não obstante, só uma pequena parte

dos homens pode usufruir do consumo em larga escala, donde se aprofundam ainda mais as desigualdades sociais.

A sociedade burguesa determinou uma nova exigência para a felicidade do homem, e transformou esse conceito. Por mais que as campanhas públicas – movidas pelo Estado, por instituições religiosas, ONGS, dentre outros – insistam na idéia de fraternidade, de ajuda mútua, de consideração pelos semelhantes, o trabalho capitalista e a cultura que advêm dessas relações confirmam o contrário. Já não é preciso a união das pessoas, a preocupação e o respeito para com o outro. Cada um deve se preocupar com a sua subsistência, com a satisfação de suas necessidades, pois todos possuem liberdade para escolher e comprar. E, as condições para tanto, insiste o pensamento liberal, dependem da vontade e do esforço de cada um. Para a satisfação da necessidade de consumo, os homens dispõem de um ambiente que lhes permite um alto grau de aspirações, vislumbrar novos sonhos, devido à grande quantidade de objetos que podem ser adquiridos na forma de mercadoria. Sobre essa transformação da cultura, Marcuse (1970, p. 51, tradução nossa) ressalta que

[...] com isto desaparece imediatamente sua validade universal já que a igualdade abstrata dos indivíduos se realiza na produção capitalista com a desigualdade concreta: só uma pequena parte dos homens possui o poder de aquisição necessário para adquirir a quantidade de mercadorias indispensáveis para assegurar sua felicidade.

Diante deste quadro, é preciso entender como a cultura foi mudando *pari passu* às transformações sociais. A Primeira e a Segunda Revolução Industrial trouxeram em suas relações e organizações do trabalho a nova cultura, a cultura do consumo, que tem implicações diretas no desenvolvimento das capacidades psíquicas. Isto porque, como já foi dito, a formação de tais capacidades depende, fundamentalmente, do conteúdo e das imagens de que o sujeito se apropria no meio sócio-cultural em que vive.

Com a Segunda Revolução Industrial, isto é, o advento do taylorismo/fordismo, dá-se a produção em grande escala de diferentes produtos: roupas, calçados, alimento industrializado, material de higiene, etc. Padroniza-se o trabalho – as capacidades, os gestos, movimentos e ritmos nele implicados – e,

também, o que dele resulta, quer dizer, o produto do trabalho. Nessa medida, atinge-se e padroniza-se, igualmente, o sujeito que consome os referidos produtos. Promove-se um padrão para o “bom gosto”, um parâmetro para o desejo, o parâmetro que convém à manutenção do mercantilismo, sem o que a ordem capitalista não se sustenta.

No vestuário, um exemplo marcante é a inclusão do uso do jeans, que é incorporado como uma necessidade básica para qualquer homem. A alimentação também passa a ser manipulada. Especialmente depois da Segunda Guerra, o alimento enlatado invade os mercados e adentra os lares, uma vez que se conserva por mais tempo, pode ser facilmente transportado e é de rápido preparo. É certo que esse tipo de alimento traz facilidades à mulher que precisa dar conta de uma dupla jornada de trabalho, isto é, fora e dentro de casa. Mas, também, é verdade que forma o hábito alimentar e, com ele, a percepção de acordo com o que necessita o mercado. A percepção do sujeito sobre o que lhe convém vestir, comer e calçar – só para citar alguns dos produtos – é, em boa medida, formada e controlada pela instância mercadológica.

Outro hábito estimulado e incorporado como imprescindível é a utilização de sabonete, talco, cotonete e desodorante, dentre outros produtos, para a higiene do corpo. Muitas são as marcas, formas, aromas que despertam no indivíduo o desejo de cuidar da pele, das unhas, dos cabelos; cuidar não de qualquer maneira, antes sim, de conformidade com o que veiculam as propagandas, com o que interessa ao mercado. O modo como cada um deve perceber e cuidar do seu corpo não é definido pelo sujeito. É sob o aspecto, do controle predominantemente externo que reside o problema.

Controlando-se os gostos, necessidades e atitudes, por meio da padronização dos produtos que a sociedade oferece, controlam-se as capacidades de atenção e percepção. Como esses produtos são reiteradamente apresentados como necessários, fundamentais para a vida diária, não precisa que o indivíduo fique atento ao que deve ou não consumir e, muito menos, que se ocupe em pensar e definir outras prioridades. Observa-se que a atenção é, em muito guiada de fora, como na primeira fase do desenvolvimento da criança descrita por Smirnov e Gonobolim (1969) e examinada no capítulo anterior.

O controle de tais capacidades também se faz quando as empresas investem nas formas e cores dos frascos e embalagens dos produtos, uma vez que já se sabe como podem chamar a atenção do consumidor. A percepção é, na verdade, educada para perceber e considerar as fragrâncias de perfumes, por exemplo, como delicadas, sensuais e, por essa razão, desejadas. O desenvolvimento da percepção, em seus aspectos olfativo, gustativo, visual, auditivo e tátil, é perpassado pelo conteúdo veiculado por essa cultura. Assim sendo, tem-se uma capacidade de percepção sensível a esses estímulos.

A cultura que contribui para a formação da consciência analítica, porque pautada no conhecimento histórico, é cada vez mais enquadrada e subsumida pela cultura do consumo. Nesse processo, a percepção capaz de reprimir o conteúdo que lhe é imposto; de informar a capacidade de discernimento de maneira que o indivíduo, diante dos apelos ao consumo, possa considerar as características do objeto em relação ao seu biotipo, por exemplo, tem pouca chance de ser promovida. “Na adaptação predomina o esquema da dominação progressiva, a sujeição do existente por outro existente, acomodação à natureza, autolimitação de suas potencialidades” (PUCCI, 1997, p. 91).

Como já foi dito, Vyostsky (1998a) ensina que a percepção é desenvolvida pelas mediações com as quais o indivíduo conta, pelo conhecimento internalizado no convívio com o outro, pelas experiências compartilhadas no mundo do trabalho e fora dele. Rubinstein (1973a), na mesma linha teórica de Vygotsky, reitera a necessidade de um ambiente que possibilite descobertas, rico em estímulos diferentes, e de uma mediação que, apoiada no saber científico, oriente a percepção de relações e pormenores sem os quais a discriminação e a generalização não se estabelecem. Ocorre que a produção em massa, juntamente com a cultura do consumo de produtos padronizados, induzem a um tipo de percepção bastante limitado, porque opera, predominantemente, com o sempre igual.

Com a automação flexível, o investimento em tecnologia é grande e muitos são os avanços no setor de produção. O como fazer não está só nas máquinas, mas também nos programas e sistemas informatizados. A participação humana, as possibilidades de intervenção são mínimas, o que permite ao sujeito atuar em vários setores ao mesmo tempo. Esta nova realidade requer determinadas

habilidades dos trabalhadores e dos homens em geral, tais como: coordenação motora fina para manusear instrumentos de alta precisão; saber operar a tecnologia informacional, como computadores e painéis de controle; ler e interpretar dados computadorizados e ou em manuais. Entretanto não se pode dizer que a qualidade de percepção, de atenção e de raciocínio que essas atividades demandam seja superior, mais plástica, que a demandada pela produção em série. O trabalho continua sendo repetição mecânica, controlado por outrem e a lógica que perpassa tais atividades não mudou, é a lógica formal.

A automação flexível, explica Harvey (2003), potencializa em muito a capacidade social de produzir, além de dispor as condições instrumentais necessárias à diversificação dos produtos. Daí o interesse do mercado em estimular o consumo, para o que – dentre outras estratégias – utiliza a idéia da moda, altamente difundida. Os produtos – roupas, calçados, acessórios, etc. – passam a ter novas formas e cores em cada estação do ano. Mas esta flexibilidade não tem como propósito tornar o trabalho uma atividade menos alienada, rica em possibilidades de desenvolvimento humano. A moda direciona a percepção e a atenção, informa-lhes o conteúdo com o qual devem se ocupar. As capacidades, tanto dos que produzem como dos que consomem, constituem-se sob essa influência. E, nessa medida, contêm seus viéses, retrata suas restrições.

A criatividade, a originalidade, a espontaneidade – que se fundam na percepção de elementos provenientes da realidade objetivo-subjetiva – são podadas pelo trabalho padronizado e, igualmente, pela cultura dele oriunda. Cada vez mais é descartada a habilidade de pensamento. O poder econômico pensa pelos indivíduos. De acordo com Marcuse (1996, p. 136), “[...] a padronização pode indicar o grau em que a criatividade e originalidade individuais se tornaram desnecessárias”. O empobrecimento das potencialidades intelectuais do homem é proporcional à concentração do saber nas mãos do capital, nas máquinas e sistemas de produção e controle de última geração.

O desenvolvimento científico e tecnológico não tem como finalidade maior satisfazer às necessidades humanas, mas às necessidades do capital. Todo instrumental tecnológico é criado e consumido sob relações de exploração e exclusão. O alimento produzido, por exemplo, é suficiente para saciar a fome da população mundial, entretanto o que se vê são toneladas de comida

desperdiçadas, por vezes queimadas como forma de protesto e até estragadas, enquanto o quadro de desnutrição – particularmente no Sul do Globo – só tem se agravado (FRIGOTTO, 1991). O conteúdo e a forma do trabalho estão em processo de mudança, porém as relações que dominam são as mesmas que fundam a sociedade burguesa, a saber, de compra e venda da força de trabalho. Devido a esse fato, ao contrário do que apregoa o pensamento liberal, a referida mudança não significou a liberação do tempo para a busca de novos conhecimentos, para a busca de uma formação mais ampla, qualitativamente superior. Mas, sim, o desemprego, a fome e a miséria física e intelectual. Concordando com Frigotto (1991, p. 134),

A lógica do lucro, e não das necessidades humanas, leva, ao mesmo tempo, a ‘congelar’, como mercado de reserva, determinadas invenções que poderiam ser de extrema utilidade para minimizar as mazelas humanas. De outra parte, determinados inventos e tecnologias, em nome da mesma lógica, são tornados obsoletos precocemente.

A informatização do trabalho influencia também os relacionamentos, a comunicação entre pessoas, os quais, a cada dia, tornam-se menos presenciais. Dentro das empresas, o homem passa a, simplesmente, alimentar e operar com máquinas, os funcionários se encontram isolados em diferentes setores. A informatização fortalece o individualismo à medida que incrementa os relacionamentos virtuais, o que significa relacionar-se, diretamente, com a máquina e, indiretamente, com outros sujeitos. Essa espécie de relação não comporta o olhar nos olhos, o aprendizado por meio da expressão fisionômica, de um gesto, o entusiasmo do questionamento ao vivo, a orientação que vem acompanhada de sensibilidade, elementos esses que, na concepção vygotskyana, são tão caros ao desenvolvimento humano.

Com o poder da tecnologia da informação, com a televisão, o rádio, a imprensa, há, segundo Frigotto (1991, p. 138), “a exacerbação de valores individualistas, consumistas e, sobretudo, a ‘lei do vale-tudo’ em nome da concorrência, da liberdade de mercado, expõe particularmente jovens e crianças a uma profunda deformação”. Trata-se de uma forma de comunicação apresentada como sendo a melhor para todos, a mais inteligente e desenvolvida,

quando, efetivamente, serve a interesses particularistas e produz alienação, devido à sua mecanicidade e pobreza de conteúdo.

Nessa ambiência relacional, investe-se em programações, como shows musicais, feira de livros, de objetos artísticos, apresentações teatrais, mas com o principal intuito da venda, da comercialização. A arte, nessa conjuntura, está atrelada ao que vende, ao espírito mercantilista. É a publicização da cultura que se tornou mercadoria, “na compilação de biografias baratas, nas pesquisas romanceadas, nas canções” (ADORNO; HORKHEIMER, 1990, p. 200). Pode-se incluir, ainda, as revistas de fofocas, de piadas, os livros de auto-ajuda, dentre outros, que nada acrescentam à formação do indivíduo com vistas à sua autonomia intelectual.

Cada vez mais, procura-se mostrar que a cultura erudita está sendo popularizada, colocada ao alcance de todos. Clássicos são vendidos em bancas de jornal, grandes obras de arte são estampadas em tecidos e vendidas em barracas de feiras. Com esta prática, ocorre a ilusão de que a cultura que enobrece o pensamento, justamente porque lhe confere um nível superior, está sendo socializada. No entanto, ao se tornar mercadoria, a atividade cultural e o próprio objeto da cultura não têm mais como compromisso promover a formação do sujeito, seu conhecimento, a compreensão da realidade existente. A maioria das pessoas desconhece o significado de tais obras, sua historicidade, o saber que elas encerram. Palangana (1998, p. 148-149) explica que

Nesse processo de rebaixamento da arte ao nível das massas, ela perde sua força de ilusão, corrompe-se sua dimensão política, seu compromisso com a formação de uma consciência capaz de ponderar, de duvidar. A dominação é disfarçada em igualdade cultural, como se fosse possível equacionar a distância entre a representação e o real, ‘socializando’ privilégios e abolindo etiquetas.

Mediante a necessidade comercial, as obras de literatura são simplificadas, resumidas e vendidas na forma de manuais. O que era um bem cultural, torna-se objeto resultante de uma produção enxuta, como outra mercadoria qualquer. E, nesse processo, perde seu valor formativo. Para entender o conteúdo desses manuais, o indivíduo não precisa mais realizar um esforço de apreensão

conceitual, um estudo mais aprofundado; não precisa de uma qualidade apurada de percepção e atenção, ao mesmo tempo que esse conteúdo não as promove.

Assim, pode-se perceber no movimento histórico-social que, a partir do final século XIX e início do século XX, com a revolução tecnológica e, conseqüentemente, cultural, os produtos culturais passam a ter valor de troca, a serem produzidos em série, tornando-se mais acessíveis à população e perdendo o valor formativo. Desenvolve-se, desde então, a chamada indústria cultural, ou seja, uma indústria que transforma os produtos culturais em mercadoria (ADORNO; HORKHEIMER, 1990). Pucci (1995) ajuda a compreender que essa indústria cumpre duas funções no capitalismo da atualidade: a primeira é ocupar todo o espaço de descanso do trabalhador, reproduzindo a ideologia dominante, e a segunda consiste em vender a ele os produtos culturais e os bens de consumo.

A linguagem e as imagens, lembra Marcuse (1973), são os principais meios utilizados pela classe política, e economicamente dominante, para impor seus valores e necessidades como sendo de todos. Junto com a racionalidade tecnológica, incorporou-se nos indivíduos o conformismo, ou seja, a consciência de que o modo de ser estabelecido é o melhor, logo não há razão para questioná-lo. E, uma grande arma empregada como agente ativo do conformismo é a linguagem. Trata-se de uma arma poderosa, que permite seduzir e governar. Os políticos, sabendo desta eficácia, usam-na de forma que, quando falam, parecem sempre estar com a razão. Marcuse (1973, p. 94) afirma: “[...] é a palavra que ordena e organiza, que induz as pessoas a fazerem as coisas, comprar e aceitar”.

Vygotsky (1987; 1998a), ao tratar do desenvolvimento das funções psíquicas no plano individual, enfatiza que a linguagem, mais precisamente o conteúdo por ela veiculado, forma e organiza essas funções, o pensamento enfim. Pois bem, Marcuse – ainda em sua obra *A Ideologia da Sociedade Industrial* – revela o caráter ideológico da linguagem e, portanto, das idéias predominantemente veiculadas pelos meios de comunicação de massa na atualidade. Com base nesse conteúdo, manipulado de modo a responder a interesses político-econômicos, constituem-se capacidades igualmente enviesadas, que não conseguem formar o pensamento de maneira que esse possa ultrapassar a aparência dos fatos. O indivíduo não desenvolve a percepção que alcança as relações entre os fatos e o modo de vida, de organização do trabalho nessa

sociedade. Suas capacidades de percepção e atenção são orientadas por informações estanques, sem continuidade histórica e, nessa medida, limitadas.

As colocações feitas mostram que, por meio da linguagem, é possível induzir as pessoas a agirem de uma forma pré-determinada. Além do controle da produção, controla-se também o consumo e, por conseguinte, o pensamento, os sentimentos, o indivíduo como um todo. Os comandos, que vêm pela linguagem e pelas imagens, tanto no trabalho como no lazer, possuem poder de hipnotizar. As pessoas não percebem a incompatibilidade entre o discurso e a realidade vivida, a prática corrente. Conforme Marcuse (1973, p. 97), “a unificação dos opostos que caracteriza o estilo comercial e político é uma das muitas formas pelas quais a locução e a comunicação se tornam imunes à expressão de protesto e recusa”.

No contexto da super produção, onde o capital – para se manter – precisa estimular o consumo de uma enorme variedade de produtos, não basta ao homem o saber técnico, é preciso difundir a necessidade de uma certa estética, aquela que convém ao mercado. Nesse sentido, o poder econômico se utiliza de imagens que são veiculadas pelos diferentes meios de comunicação, como *outdoors*, televisão, *folders*, revistas, dentre outros. Tais elementos levam à formação da atenção e da percepção nos termos do conteúdo propalado, ou, como diz Marcuse (1973), levam à semiformação.

As propagandas divulgam os produtos de modo que o consumidor acredite que, sem o consumo das novidades do mercado, não há felicidade. O jogo de palavras e de imagens que se estabelece dá ao indivíduo, como pontua Marcuse (1973), um misto de intimidação e glorificação. Ele se sente tentado, perseguido pela propaganda e, ao mesmo tempo, a aquisição lhe dá prazer e lhe conforta.

É a conhecida técnica da indústria da propaganda, na qual é metodicamente usada para ‘estabelecer uma imagem’ que adere à mente e ao produto e ajuda a vender os homens e as mercadorias, a palavra e a escrita são agrupadas em torno de ‘linhas de impacto’ e de ‘incitadores de audiência’ que transmitem a imagem (MARCUSE, 1973, p. 98).

A familiaridade do telespectador com os produtos que devem ser consumidos é adquirida pela repetição constante das propagandas, com uma

comunicação bem planejada que, quase sempre, personaliza os objetos como se tivessem sido feitos exclusivamente para uma pessoa. Expressões do tipo a “sua marca”, o “seu *shopping*” fazem com que a pessoa se sinta única. Marcuse (1973, p. 99) explica que “dessa maneira, as coisas e as funções sobrepostas, padronizadas e gerais são apresentadas como ‘especialmente para você’”. Essa é, sem dúvida, uma arma de sedução que dirige a percepção e a atenção para determinados fins.

A técnica destinada à propaganda, ou seja, posta a serviço de fins mercantilistas, faz com que o propenso consumidor associe as imagens a que é submetido às suas aspirações. Os comandos sugestivos, de caráter hipnótico, apoiados na comunicação com propósitos bem definidos, levam a uma identificação imediata do indivíduo com o produto anunciado. É uma linguagem que manipula os sentidos, que instrui e padroniza comportamentos de acordo com o que convém à continuidade do sistema.

As siglas são, hoje, largamente empregadas na comunicação. Estão presentes nas áreas do conhecimento científico e instâncias da sociedade, como em nomes de instituições, empresas, cursos, partidos, pessoas, etc. Abreviações como, por exemplo, OTAN, ONU, URSS, dentre tantas outras existentes, justificadas pela extensão de sua designação, “ajudam a reprimir perguntas indesejáveis” (MARCUSE, 1973, p. 100). Tais siglas são de uso normal na vida cotidiana, todavia, sem que se tenha conhecimento de seu significado. Perdem, assim, a possibilidade da reflexão, da análise, que o nome por extenso guarda em potencial. As abreviaturas

Denotam aquilo e somente aquilo que está institucionalizado de tal maneira que a conotação transcendente é retirada. O significado é fixado, falsificado e cumulado. Uma vez transformado em vocabulário oficial, constantemente repetido no uso geral, ‘sancionado’ pelos intelectuais, terá perdido todo o valor cognitivo e serve meramente ao reconhecimento de um fato indiscutível (MARCUSE, 1973, p. 100-101).

A racionalidade da percepção, ou seja, a capacidade de reconhecimento e interpretação da realidade por intermédio dos conhecimentos adquiridos, da linguagem internalizada, fica prejudicada com as abreviações. Isto porque a sigla aparece despida da essência do conteúdo, do significado. Não o explicita de

pronto e, nessa medida, não permite que o indivíduo questione, reflita, internalize novos conceitos e relações. Ao invés disso, limita o desenvolvimento das capacidades psíquicas, promove o pensamento unidimensional. As siglas, prossegue Marcuse (1973), que, por um lado, facilitam a comunicação, de outro lado, dificultam a compreensão dos fatos, a percepção do real, desviam a atenção do conteúdo propriamente dito, razões pelas quais cerceiam o desenvolvimento humano.

No raciocínio técnico e, num sentido mais abrangente, na prática positivista, funcionalizam-se as palavras. Produção enxuta equivale a comunicação enxuta e padronizada. A situação, o contexto a que pertencem, as relações que lhes dão sentido, tão importantes à constituição das funções intelectivas, são desconsiderados. Nas mensagens via *Internet*, os diálogos são formatados, por isso formata-se, também, o pensamento. Há uma condensação do significado em prejuízo da capacidade de entendimento. As exigências que a comunicação virtual faz à percepção e à atenção são muito pequenas, já que ela segue um modelo pré-determinado. O exercício do discernimento, da discriminação e da generalização sobre o conteúdo raso, estreito e formatado por outrem é pobre. Segundo Marcuse (1973), os poderes que moldam o universo da locução são os mesmos que mantêm a liberdade na forma de servidão e a igualdade na forma de desigualdade real.

A indústria cultural, ao formar e operar com conceitos fechados e padronizados, sem possibilidade de reflexão, concorre, de maneira significativa, para o não desenvolvimento da atenção e da percepção do todo. O indivíduo não precisa perceber o contexto, as relações entre fatos, as transformações e contradições sociais; não precisa separar os elementos principais dos secundários, tudo lhe é apresentado de maneira pronta. A atenção é semiformada, uma vez que, quando há conteúdos novos, estes são disponibilizados aos indivíduos sempre dentro da mesma lógica, instrumental.

O relacionamento funcionalizado, mantido nos termos do mercantilismo, está presente nos demais âmbitos da vida social, não só no da comunicação. Os momentos íntimos, o modo como se constitui e se expressa o amor, a relação sexual, são orientados por programas televisionados, por matérias de revistas, por propagandas veiculadas em *outdoors*, rádio e tv. No fordismo, a solidificação

do relacionamento conjugal era uma maneira de manter, no empregado, o ritmo do trabalho; na acumulação flexível, os relacionamentos, assim como os objetos, são descartáveis, viram “casos”. O não compromisso dá ao homem o (falso) sentimento de liberdade, de independência. O homem não consegue perceber que, por trás da aparente liberdade, até mesmo o que antes era considerado vida privada, intimidade pessoal, agora é regulado por forças que lhes são estranhas, pelo mercado.

Por meio da padronização do vestuário, com roupas exibidas como sendo atraentes; da exaltação do corpo esculpido em academia, magro, musculoso; da divulgação que associa perfumes e sabonetes a erotismo, cria-se o objeto de satisfação sexual que convém ao mercado do consumo. O bronzeado da pele é outro ingrediente explorado no mesmo sentido. Uma gama de produtos foi criada para este fim, já que o sol se tornou prejudicial e foi substituído pela luz artificial, pela química. A indústria cultural educa o pensamento acerca da prática sexual e, concomitantemente, educa as capacidades cognitivas e os sentimentos.

O distanciamento entre os indivíduos não ocorre somente no ambiente de trabalho, mas também fora dele, no cotidiano da vida. Os diferentes meios de comunicação que surgem com o desenvolvimento tecnológico, como o telefone, a televisão, as salas de “bate-papo” pela *internet*, fazem com que os indivíduos acreditem que possuem um vínculo real e imediato com um grande número de pessoas. Porém tal proximidade é apenas simulada. O que se observa, pondera Marcuse (1973) – e mais recentemente Harvey (2003) –, é um crescente isolamento entre os indivíduos. E, o isolamento, assim experienciado, impõe limites ao desenvolvimento de funções psicológicas superiores, posto que, nele, o sujeito não dispõe do conhecimento, do conteúdo necessário para tanto.

Com a informatização do processo de trabalho, do consumo e, por decorrência, da comunicação e dos relacionamentos, o poder econômico monopoliza a formação cultural, configurando-a conforme o que dá vantagem imediata. Até mesmo o tempo livre, que poderia ser utilizado para o lazer desembaraçado de interesses capitalistas, para a aquisição de conhecimentos científicos, para o desenvolvimento de habilidades diferentes daquelas impostas pelo modo de ser dominante, é preenchido por atividades programadas pela indústria cultural, que importam a ela porque estão relacionadas ao consumo.

O princípio organizador da grande maioria dos filmes, desenhos animados e novelas, exibidos pela televisão, não é diferente daquele empregado no âmbito do trabalho. Adorno e Horkheimer (1990) mostram que, tanto em um caso como em outro, as cenas – imagens e diálogos – são rápidas, o que dificulta a reflexão acerca do conteúdo. Tal como no trabalho, há uma compressão do tempo e do espaço, de modo que, durante o programa, fica difícil para o expectador analisar o que vê e ouve.

É inegável que tais atividades requerem atenção e percepção dirigidas. A variedade de sons e imagens mexem com os sentidos motivando essas e outras capacidades. Entretanto, a movimentação dos personagens e imagens, a rapidez das cenas e dos diálogos, não raro, provocam tensão. E, neste estado, a atividade mental do expectador, em particular da criança, fica aquém do seu alcance real. Luria e Yudovich (1985, p. 10) destacam que “[...] a atividade mental humana se desenvolve em condições de perfeita comunicação com o meio [...]” e não sob tensão.

Na busca por diversão, a grande maioria das opções que o sujeito encontra foi, antes, planejada por outrem com fins economicistas. Tudo gira em torno da sobrevivência do mercado e os homens, no geral, não se dão conta dessa submissão. Assim,

Divertir-se significa que não devemos pensar, que devemos esquecer a dor, mesmo onde ela se mostra. Na sua base do divertimento planta-se a impotência. É, de fato, fuga, mas não, como pretende, fuga da realidade perversa, mas sim do último grão de resistência que a realidade ainda pode haver deixado (ADORNO; HORKHEIMER, 1990, p. 182).

Resistência, nesse caso, designa um modo de ser da consciência, que se funda num nível de percepção e atenção superior. Superior porque apreende os elementos e relações que informam ao pensamento, à consciência, sobre os limites e o controle impostos ao desenvolvimento humano pelas relações sócio-culturais dominantes. Portanto, esse é um termo cujo significado a cultura mercantil impede os homens de experienciarem. As atividades de lazer, que ocupam o que deveria ser tempo livre, estão calcadas nos mesmos princípios que o trabalho, a produção e o consumo. Adorno (1995b, p. 73) esclarece:

Por um lado, deve-se estar concentrado no trabalho para não distrair-se, não cometer disparates; sobre essa base, repousou outrora o trabalho assalariado, e suas normas foram interiorizadas. Por outro lado, deve o tempo livre, provavelmente para que depois se possa trabalhar melhor, não lembrar em nada o trabalho. [...] Por baixo do pano, porém, são introduzidas, de contrabando, formas de comportamento próprias do trabalho, o qual não dá folgas às pessoas.

Não há tempo livre na indústria cultural, senão calcado na mesma lógica do trabalho capitalista. Tudo virou mercadoria com vistas ao lucro. Nas mais diferentes atividades, no que se lê, ouve e faz, estão presentes interesses mercantilistas. As notícias de rádio e tv, as matérias de jornais e revistas, as músicas, que causam impacto, são as que promovem a venda. As culturas regionais – como as danças típicas de alguns estados brasileiros – vão se resumindo a eventos concentrados em dias de festa e, então, esporádicos. Ou seja, vão sendo subsumidos pela cultura que prioriza o consumo. A indústria cultural promove uma cultura de massa que, segundo Maar (1997), é um alicerce para a dominação, para a reprodução da sociedade capitalista.

O comércio, a comunicação e a arte, sob o domínio das relações capitalistas, massificam a cultura. As diversas culturas se identificam, não há mais diferença entre arte e sistema de produção e consumo. Com isso, a percepção do mundo que, conforme demonstra Rubinstein (1973a), está atrelada ao processo histórico da cultura e da arte – instância na qual o artista explicita a realidade que o cerca, possibilitando que outras pessoas a percebam e a compreendam – é perdido. Desaparecem as diferenças, os conteúdos que davam suporte à percepção dos diferentes espaços, dos diferentes modos de viver e de ser. Torna-se mais difícil prestar atenção e perceber as contradições existentes e, por conseguinte, pensar num outro modo de ser que não o estabelecido.

Maar (1997, p. 79) explica que “a cultura de massa é uma reestruturação manipulatória da cultura formativa pela indústria cultural que controla a mídia, pela passividade imposta ao consumidor e pelo estrito controle do proprietário”. A indústria cultural manipula o pensamento e encobre as contradições sociais. Desse processo de controle, passividade e conformismo, resulta para o

trabalhador a semiformação. E o sujeito semiformado é um sujeito que se satisfaz, que se realiza pelo consumo de bens, de supérfluos.

Essa semicultura¹² mascara a real condição do homem. Não deixa que transpareça que lhe falta conhecimento, formação. O sujeito passa a vida a pensar que sabe e essa certeza o impede de buscar o saber. Ele recebe um conhecimento que se apresenta como pronto e acabado, como o melhor. Não há espaço para a crítica, para que aflore e seja apropriada a cultura formativa, tal como a definem os frankfurtianos, quer dizer, aquela que encaminha para a emancipação humana.

O *a priori* da formação cultural – a autonomia para se ter condições de se afastar, desconfiar, criticar – não teve tempo histórico e nem condições existenciais para se desenvolver, e o homem trabalhador passa diretamente de uma heteronomia para outra, da autoridade da Bíblia para a autoridade da televisão, do esporte, que, por sua vez, se apóiam na literalidade, na imediatividade aquém da imaginação produtiva (PUCCI, 1997, p. 96).

Com a semiformação, pontua Pucci (1997), grandes são as perdas para o trabalhador, para os homens em geral, que deixam de conviver e aprender com os momentos de diferenciação. No trabalho ou fora dele, o que predomina é a mesmice em termos de condições de formação. Não há possibilidade de estar atento ou de perceber aquilo que não se conhece. E, como discutido no capítulo anterior, para Vygotsky (1998a) e Rubinstein (1973a; 1973c), o conhecimento internalizado é a base do desenvolvimento das capacidades de atenção e de percepção.

A atrofia dessas e de outras funções, como a espontaneidade, é fator desencadeado pela semicultura. Numa sociedade que aparenta ser perfeita, não é necessário sonhar com outra melhor, não é preciso ir além. Pucci (1997, p. 102) argumenta: “Em concomitância à atrofia da espontaneidade se processa o banimento do sentimento e dos valores da esfera intelectual, a castração da

¹² A Teria da Semicultura foi elaborada por Theodor W. Adorno em 1959 e traduzida por Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia de Moura Abreu. O termo semicultura significa “o espírito dominado pelo caráter de fetiche da mercadoria” (PUCCI, 1995, p.41).

percepção pela instância do controle e a inserção do semiculto no esquema da repetição impotente do ‘sempre o mesmo’”.

Em síntese, as transformações no conteúdo e na forma de organização do trabalho, juntamente com a cultura que emerge dessas relações sociais, levam à semiformação. Em meio a essa realidade, as capacidades de atenção e de percepção são promovidas. Porém nos termos do conteúdo apreendido, das experiências vividas. E, como se constata, esses conteúdos e experiências são controlados e direcionados pelo poder econômico, organizam-se e propalam-se na forma que melhor responde aos interesses do mercado. Diga-se, uma forma que impede o desenvolvimento das potencialidades humanas nos seus vários sentidos, ou, como diz Marx (1983), impede a formação omnilateral.

Tendo feito essa incursão pelo mundo do trabalho que é, ao mesmo tempo, o da cultura, pode-se ter uma idéia da precarização das condições imprescindíveis ao desenvolvimento psíquico. A análise macrossocial dá uma dimensão dos limites e possibilidades de desenvolvimento, ao revelar o modo de viver e de ser hegemônicos. Importa, agora, apreender como se encontram essas mesmas condições – de relacionamento, de aquisição de conteúdo (conhecimento científico) e de realização de atividades teórico-práticas – no âmbito da instituição escolar, da educação formal. Nesse âmbito, tais condições são diferentes? Estão promovendo um desenvolvimento superior, isto é, comprometido com a emancipação humana? É desta problemática que se ocupa o capítulo seguinte.

3 EDUCAÇÃO ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE PERCEPÇÃO E DE ATENÇÃO

O presente capítulo examina a qualidade de percepção e de atenção que a escola vem promovendo. Por meio dos conteúdos que ensina, das atividades que propõe e das explicações que oferece, estaria essa instituição desenvolvendo capacidades psíquicas no mesmo sentido facultado pelas relações de produção e pela cultura mercantil? Ou, graças à atuação pedagógica da escola, o desenvolvimento estaria vencendo os marcos da unidimensionalidade, no sentido da emancipação humana, tal como orientam Adorno (1995a) e Marcuse (1973)?

Com base nos escritos de autores que fundamentam esta pesquisa, são tomados para análise os dados coletados junto a escolas de Ensino Fundamental, procurando, por intermédio deles, visualizar os limites e possibilidades de desenvolvimento implícitos na atuação dessas escolas. Assim, a primeira parte deste último capítulo constitui-se de uma descrição sobre o local e o modo como o estudo de campo foi realizado. Já a segunda parte é composta pela análise propriamente dita do trabalho feito pela escola. Importa examinar a qualidade que o trabalho imprime às capacidades de percepção e de atenção e, ainda, como a educação escolar pode enfrentar os limites postos pelas relações de produção capitalistas e pela cultura dominante a esse desenvolvimento.

3.1 Da investigação de campo

A pesquisa de campo foi realizada em escolas estaduais de Maringá-PR, e consistiu em observação e registro de atividades transcorridas em quatro turmas de 2ª série do Ensino Fundamental. Optou-se pela observação orientada, porque esta técnica permite captar os acontecimentos *in loco*, tal como ocorrem. Ao tratar da observação como instrumento a serviço da pesquisa qualitativa, Triviños (1987, p.153) afirma que observar é destacar, de um conjunto, algo específico, prestando atenção em suas características. O autor prossegue:

Observar um 'fenômeno social' significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc.

O que se busca apreender nas atividades de ensino são os significados e sentidos revelados, as relações estabelecidas, as imagens das quais se valem, em síntese, os elementos que formam as capacidades já identificadas. Daí a pertinência da observação.

O trabalho foi efetuado em salas de 2ª série, uma vez que, como assinala Vygotsky (2001), este é um momento privilegiado no que diz respeito ao desenvolvimento. Nele, as crianças que convivem em meio à cultura letrada começam a ter contato sistemático com os conhecimentos científicos. O aprendizado desses conhecimentos, sobretudo no que tange aos conceitos, tem grande impacto no desenvolvimento, alargando, especialmente, as capacidades cognitivas.

A indicação das quatro escolas nas quais a pesquisa empírica seria levada a termo ficou ao encargo do Núcleo Regional de Educação de Maringá. Conforme informações, prestadas pela coordenadora do Ciclo Básico de Alfabetização, ao selecioná-las, o órgão levou em conta o que, no seu entendimento, seriam duas escolas consideradas boas e duas que apresentavam problema quanto à disciplina e ao ensino. O critério foi acatado, uma vez que a diferença entre as escolas, certamente, enriqueceria a pesquisa, permitindo comparações.

Em cada escola, foi observada uma turma de 2ª série por dez dias consecutivos. Na escola em que havia mais de uma turma de 2ª série, a escolha da série a ser observada ficou por conta da direção escolar. Por razões éticas, a identidade das escolas e dos professores serão omitidas. Doravante, nos escritos que se seguem, as escolas passam a ser designadas de *Escola W*, *Escola X*, *Escola Y* e *Escola Z*. Os respectivos professores, por sua vez, de *Professor A*, *Professor B*, *Professor C* e assim por diante, até a letra L.

O quadro a seguir visualiza informações complementares acerca dos professores das turmas observadas.

ESCOLA	PROFESSOR	ATUAÇÃO	IDADE	FORMAÇÃO	
				GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
W	A ¹³	Regente	60 anos	_____	_____
	B	Educação Física	55 anos	Educação Física	_____
	C	Educação Artística	58 anos	História	_____
X	D	Regente	53 anos	Pedagogia	_____
	E	Educação Física	36 anos	Educação Física	Especialização em Orientação e Supervisão
	F	Educação Artística	44 anos	Educação Artística	Especialização em Educação Especial
Y	G	Regente	31 anos	Ciências Biológicas	Especialização em Fisiologia e Anatomia Humana
	H	Educação Física	31 anos	Educação Física	Especialização em Treinamento Escolar
	I	Educação Artística	37 anos	Pedagogia	Especialização em Educação Infantil
Z	J	Regente	48 anos	Geografia	Especialização em Geografia
	K	Educação Física	38 anos	Educação Física	_____
	L	Educação Artística	30 anos	Letras	_____

¹³ Concluiu o Ensino Médio, modalidade Normal.

Nas quatro escolas, durante o período de observação, foram acompanhadas todas as aulas, inclusive as de educação física e de educação artística. Isto significa que, em cada turma, além do professor regente, outros professores – de educação física e de educação artística – aceitaram participar da pesquisa e tiveram seus trabalhos submetidos à observação.

As observações seguiram o roteiro anteriormente elaborado¹⁴. Para definir o que deveria ser observado, tomou-se como parâmetro os conhecimentos adquiridos com o estudo da temática, ou seja, os elementos reunidos no primeiro e no segundo capítulos sobre as condições, fatores e relações implicados no desenvolvimento das funções psíquicas, em especial da percepção e da atenção. Sem esse conhecimento teórico prévio, as observações, certamente, deixariam a desejar, uma vez que ele informa ao observador o que, como e por que observar.

A realização desta etapa da pesquisa teve início em fevereiro de 2005, com o contato formal estabelecido junto ao Núcleo Regional de Educação de Maringá/PR, visando a autorização para efetuar o trabalho. No Núcleo, em conversa com a coordenadora do Ciclo Básico de Alfabetização, foram expostos os objetivos da pesquisa, as razões que a justificam, os procedimentos adotados e, fundamentalmente, em que consistia a última etapa do trabalho. Seleccionadas as escolas, a coordenação, já mencionada, encaminhou os ofícios às mesmas. Ainda no mesmo encontro, obteve-se o nome, endereço e telefone das quatro escolas e dos respectivos diretores para uma primeira interação.

O contato com a Escola W foi estabelecido no final do mês de abril de 2005, com a supervisora que, prontamente, atendeu ao pedido. Após a exposição dos objetivos e procedimentos da pesquisa, foram agendados os dias em que seriam realizadas as observações e a sala a ser observada. Esta é uma escola de bairro, que oferece, somente, as cinco séries iniciais do Ensino Fundamental.

Na primeira semana do mês de maio, esteve-se na Escola X, falando com uma das coordenadoras. Foi quando ficaram agendados os dias de observação e a turma a ser observada. A coordenadora, muito prestativa, comprometeu-se em comunicar o professor regente sobre o trabalho que seria feito. A presente escola, localizada no centro da cidade, possui turmas de 1ª a 4ª séries.

¹⁴ O roteiro de observação se encontra no apêndice A, p. 155-156.

O contato com a Escola Y se deu no final do mês de maio de 2005, mais precisamente, com a coordenadora do Ensino Fundamental da instituição. Na ocasião, discutiram os objetivos da pesquisa e a necessidade das observações. A turma e os dias para a observação foram marcados e a coordenadora se prontificou em comunicar o professor regente. Esta escola possui Ensino Fundamental e Médio e encontra-se em um bairro de Maringá.

Na Escola Z, a conversa se deu com a diretora e com a coordenadora. Depois de ouvirem atentamente sobre a pesquisa, aceitaram que o trabalho fosse realizado, indicaram a turma e os dias para observação, bem como se dispuseram a falar com o professor regente. Situada no centro da cidade, esta escola oferece Ensino Fundamental e Médio.

Os professores, tendo sido comunicados acerca da pesquisa, mostraram-se receptivos, colaborando, de maneira decisiva, para a consecução do trabalho. No total, foram observados 117 alunos, entre 7 e 10 anos de idade, dos quais 26 eram da Escola W (7-9 anos), 26 da Escola X (7-8 anos), 35 da Escola Y (7-10 anos) e 30 da Escola Z (7-9anos). Cada turma possuía um professor regente, um professor de educação artística e um professor de educação física. Os dois últimos disponibilizavam de duas aulas semanais cada um. Somente a turma da Escola Y possuía auxiliar dois dias na semana, devido ao número de alunos¹⁵.

De posse dos registros de observação é analisado, na seqüência, o potencial formativo implícito nos conteúdos ensinados e na forma como foram ensinados durante o período de investigação. Para proceder a análise, é preciso contar com categorias que, balizando a discussão, contribuem para que o pesquisador não se perca nos meandros e problemas das aulas, tomando-as em si, ou seja, desviando-se de seu objeto. Tais categorias, como dito anteriormente, foram pensadas considerando-se os fatores que, segundo a Teoria Histórico-Cultural, são determinantes no processo de desenvolvimento da percepção e da atenção, porque não dizer, das funções psíquicas. Os fatores, que podem ser deduzidos do roteiro de observação¹⁶, foram: mediação, linguagem imagens e objetos.

¹⁵ Acima de trinta alunos o professor pode solicitar um professor auxiliar. Neste caso, o professor auxiliar se reveza para atender as duas 2ª séries do período da tarde.

¹⁶ Ver apêndice A, p. 155-156.

É oportuno destacar que a mediação, a linguagem, bem como os demais fatores ou categorias são analisados com base no que se viu e ouviu durante as aulas. Entretanto, as observações estiveram orientadas para detectar, na mediação escolar, por exemplo, a continuidade ou não das relações vividas no âmbito maior, social. Em outros termos, no trabalho de análise, o esforço também será no sentido de apreender, no particular – na linguagem, na mediação pedagógica –, o geral, as relações sócio-culturais vigentes.

3.2 O que revelam as atividades pedagógicas

Os clássicos que explicam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores com base no materialismo-histórico sustentam que a mediação é o fator responsável pela formação de tais funções. Rubinstein (1973a, p. 187) ressalta que “o desenvolvimento intelectual do ser humano não se deve à sua sensibilidade individual [...] mas ao conhecimento social que, por meio da linguagem e do contacto dos seres humanos entre si, se converte em propriedade pessoal de todo o indivíduo”.

Pela mediação, formas de agir e de pensar, a cultura de uma sociedade, passam do plano social para o pessoal. Sendo assim, o adulto tem um papel de destaque nesse processo formativo, uma vez que a “[...] apropriação da cultura pela criança é mediatizada pelos adultos que já se apropriaram da mesma cultura, isto é, o processo de apropriação é um processo mediatizado, um processo que exige a interação entre adultos e crianças” (DUARTE, 2000, p. 83).

Na escola, o trabalho feito pelo professor é de fundamental importância para o desenvolvimento dos alunos, já que, por intermédio de suas explicações, do conteúdo que ensina, das relações e associações que estabelece, das atividades que propõe, ou seja, de sua mediação, as capacidades das crianças podem ser em muito alargadas. É por meio do aprendizado, de caráter social, que se desenvolvem nos alunos as funções psicológicas superiores. O aprendizado, diz Rego (2002, p. 50) “[...] é, portanto, o aspecto necessário e universal, uma

espécie de garantia do desenvolvimento das características psicológicas especificamente humanas e culturalmente organizadas”.

Ao analisarem a influência da educação escolar na constituição das capacidades psíquicas de cada aluno, Vygotsky (2001) e, mais recentemente, Duarte (2000) mostram que essa influência ocorre, predominantemente, nos termos da lógica que orienta a sociedade na qual a escola está inserida. Duarte (2000, p. 105), referindo-se aos escritos de Vygotsky sobre esta questão, pontua: “[...] a análise de funções e faculdades psíquicas tinha por pressuposto que o desenvolvimento de cada função psíquica não é autônomo, mas sim depende de um todo do qual ela é parte”. O todo diz respeito à sociedade, às relações que se estabelecem no seu interior, à cultura, à linguagem, aos objetos, a uma realidade que se modifica, a um só tempo, no geral e no particular, nas suas dimensões objetiva e subjetiva. Nesta perspectiva, não é possível discutir a educação escolar sem considerar as relações sociais que imperam na atualidade, quais sejam, as relações de produção capitalistas.

Como visto no capítulo anterior, o modo de produção capitalista tem como finalidade primeira a obtenção da mais-valia, do lucro. Por conseguinte, a despeito das transformações pelas quais passa a forma de organização e realização do trabalho, busca-se sempre a consecução desse propósito. No sistema taylorista/fordista, juntamente com a divisão do trabalho, o conhecimento foi fracionado, fazendo com que o indivíduo perdesse a compreensão do todo. Assim como no mundo do trabalho, nas escolas, o conhecimento encontra-se fragmentado. Desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, os professores seguem um horário fixo para cada matéria, que são dadas como partes estanques. O problema maior está justamente na ruptura entre uma e outra. Os conteúdos das diferentes áreas ou matérias são vistos como se não existisse qualquer relação entre eles. Essa prática truncada, que toma cada parte em si mesma, afeta o sentido da continuidade, a percepção, a atenção e, na mesma medida, o entendimento.

A fragmentação do saber nas escolas leva à atenção involuntária, instintiva. O que chama a atenção dos alunos passa a ser o que emite som, é colorido, tem movimento, uma atenção que logo se transforma em distração, além de ter se desviado de seu real objeto. Os alunos conversam muito sobre outros

assuntos que não o da aula, distraem-se com fatos que ocorrem fora da sala, demonstrando que o que se passa dentro da sala de aula não lhes interessa. De acordo com Rubinstein (1973c), para manter a atenção, sempre que o professor for trabalhar com um conteúdo novo, deve vinculá-lo a outros já conhecidos, já estudados, bem como a situações de vida do aluno. Aquilo que se relaciona com o que é importante termina sendo também importante.

Nas escolas observadas, não raro, após um sinal¹⁷ ou horário de troca de aula, os professores regentes encerravam a atividade em curso e, sem maiores explicações nem encadeamentos, passavam para outra matéria. Por exemplo, se a aula era de português e o conteúdo sobre substantivo comum e substantivo próprio, após o recreio, não se voltava mais a esse assunto, ainda que fosse para uma conclusão provisória. O professor pedia para os alunos guardarem o material de português e pegarem o caderno de matemática, ao mesmo tempo que passava operações de adição e subtração no quadro.

Com a compartimentalização das atividades e do saber – tal como o operário – o aluno não vê sentido no que estuda, no que faz. Não percebe – posto que raramente não lhes são explicitadas – as relações entre os conteúdos das diversas áreas e entre esses e a vida social. Ora, como reitera Rubinstein (1973c), a exploração do sentido é fundamental para garantir e alargar a capacidade de atenção. Não obstante, constatou-se que a atenção não é trabalhada com o intuito de compreender os conteúdos, as mudanças pelas quais passam, as razões que desencadeiam essas mudanças. Não há esforço no sentido de estabelecer relações entre as matérias estudadas, ir além do que está exposto em um texto. O tipo de atenção cobrado dos alunos é para que não se percam na leitura, não escrevam torto, não errem na tabuada mecanicamente repetida. É claro que este tipo de atenção é necessário, no entanto, mais do que isso, o aluno precisa estar atento à importância de tal aprendizado, ao modo como esses conhecimentos podem lhe ajudar no dia-a-dia. Kostiuk (1977, p. 66) reforça:

¹⁷ Na Escola Y, um sinal sonoro indicava o término de cada aula. Nas demais escolas, essa troca era realizada seguindo o relógio dos professores, conforme horários pré-determinados pela direção.

A educação fracassa se não toma em consideração as diversas interconexões da criança com o ambiente, se está alheada da sua vida real, das condições subjetivas (apenas através das quais pode atuar), da precedente história do desenvolvimento de cada aluno, da sua idade e das suas características individuais, das suas capacidades, interesses, exigências e outras atitudes perante a realidade.

Além da fragmentação do conhecimento, o individualismo e a competitividade que se assentam nas relações de trabalho também imperam nas salas de aula. Devido à escassez de emprego, a necessidade de ser melhor que o outro acarreta, na sociedade, uma disputa desumana. As pessoas não se vêem como semelhantes. Na escola, esse sentimento é alimentado pelo sistema de avaliação, que é classificatório; pelo modo como as atividades são propostas e realizadas, ou seja, predominantemente individuais, sem que os alunos possam trocar idéias entre si e até ajudarem-se mutuamente; pela organização do espaço físico, dentre outros fatores. As carteiras continuam sendo enfileiradas, uma atrás da outra. Essa organização era considerada tão importante por parte da maioria dos professores que se dispensava um bom tempo da aula à atividade. Ao entrar na sala, o primeiro ato de quase todos os professores era arrumar as carteiras.

O trabalho em equipe, dentro da sala de aula, pode ser observado somente nas Escolas Y e Z. Na Escola Y, foi realizado em apenas uma aula de educação artística. Nessa aula, os alunos recortaram bandeirinhas para a montagem de um painel sobre festa junina. Como eles não estavam acostumados com essa dinâmica, a aula se tornou muito difícil, em consequência do que poucas equipes puderam concluir o trabalho. Na Escola Z, o trabalho em grupos ocorreu durante uma aula de português, quando foi estudado um texto sobre o jogo *pega vareta*¹⁸. Após a leitura e discussão do texto, os alunos foram separados em grupos e jogaram, seguindo as regras. A aula foi muito agradável e as crianças ficaram atentas para ver se os amigos respeitavam as normas estudadas. Além disso, todos os dias os alunos dessa turma sentavam-se em duplas e podiam trocar idéias uns com os outros.

A competitividade é incentivada em atitudes como a do Professor G, que instituiu uma premiação mensal. Uma vez por mês ele dá uma caixa de

¹⁸ Ver anexo A, p. 158.

chocolates aos dois melhores alunos da sala. Essa prática acirrou a competição entre os alunos, a necessidade de um ser melhor que o outro, ao ponto de impedir, entre eles, a partilha de raciocínios, de entendimentos. Além disso, esta é uma escola de bairro, as crianças, na sua maioria, são de famílias de baixa renda e percebia-se, claramente, a vontade, entre os perdedores, de comer os chocolates.

Atrelada à competitividade e ao trabalho individual, a idéia de que se o aluno estudar terá um bom emprego, de que não vai precisar fazer serviços braçais, de que será uma pessoa honesta, também está muito presente nas falas dos professores¹⁹. Eles dizem:

O estudo é nosso primeiro trabalho. Quem faz corretamente será um adulto responsável, não vai gastar mais do que ganha, não será um nó cego (Professor D).

Tem que participar na aula para aprender, enfatiza o Professor A, e acrescenta: “Eu acho que só uns dois vão ser intelectuais, os outros vão fazer buracos”. Prosseguindo com o assunto, o referido professor comenta sobre a diminuição das pessoas que possuem empregos considerados, por ele mesmo, como duros ou ruins – do tipo cavar buracos. Mas nada foi discutido acerca dos diferentes empregos, da luta de muitas pessoas para conseguir trabalho, da situação de desigualdade que impera no Brasil, da dificuldade que milhões de famílias encontram para manter suas necessidades básicas. Ao invés disso, os comentários tomaram outra direção, a do raciocínio imediatista e pejorativo, de desdém. Nessa ótica, são, principalmente, os pais os culpados pela falta de sucesso dos filhos na escola. A instituição escolar aparece como a redentora, que irá permitir a todos os que a freqüentam com empenho um futuro brilhante. Na fala de alguns professores, os pais não fazem sua parte e, por isso, os filhos sofrerão as conseqüências. Dizem os Professores D e A respectivamente:

O professor tem a sua parcela de querer o melhor do seu aluno. Mas o pai e a mãe têm uma parcela maior. Quem não aproveita sua época na escola chora lágrimas de sangue. [...] não são

¹⁹ As falas dos professores, cujas aulas foram observadas, e as atividades didático-pedagógicas realizadas são transcritas, no decorrer deste capítulo, tal como acontece, inclusive, com os erros gramaticais.

todos, eu sei que tem mães que dão o sangue. Outras mães estão querendo o emprego de doméstica para suas filhas. Mas até doméstica tem que saber anotar recados (Professor D).

Estas crianças parece que não pensam. Vou ter que marcar uma reunião com os pais por falta de material escolar. Vocês perdem o material. Diz que a mãe não tem dinheiro para comprar. Quem não tem dinheiro não pode ter filho, tem que dar para a adoção. [...] as mães desses dias estão deixando a desejar (Professor A).

Tal como orienta o pensamento neoliberal, também na escola, a culpa do insucesso do indivíduo está no próprio indivíduo ou, como no caso dessas crianças, está em seus pais, que não compram material, não ajudam os filhos, não querem o bem dos mesmos e não sabem discernir o que devem e o que não devem fazer. Em momento algum houve, na sala, explicações que levassem à reflexão sobre as diferenças sociais, as razões da falta de trabalho, da má distribuição de renda, da miséria. Não bastasse a ausência de fundamentos nos comentários, eles são preconceituosos, o que pode ser notado no que diz respeito ao emprego de doméstica e criança pobre, que deve ser doada para adoção.

Tratando da rejeição de base preconceituosa, o Professor A afirmou que, no Brasil, quase não há problema desse tipo, devido à mistura de raças. Ele argumenta:

No Brasil, não tem muita rejeição, porque é uma salada de fruta: negro, japonês. Poucas crianças são rejeitadas porque são negras (Professor A).

Os alunos não tiveram espaço para dar opiniões, relatar vivências, até porque a explicação que poderia formar opiniões embasadas em bons argumentos não aconteceu.

Contrariamente ao que disse o Professor A, as atitudes e reações preconceituosas estão muito presentes nas relações entre pessoas e entre pessoas e coisas. Até mesmo a mídia mostra diversos casos de discriminação, não só pela cor da pele, mas pela condição social, pelo modo de falar, vestir, pela aparência física, dentre outros motivos. Essa aula poderia ter contribuído para a consciência do problema, promovendo-se, nela, uma reflexão que contra-argumentasse o preconceito e explicitasse a necessidade de mudança social para que ele possa ser superado. A percepção do preconceito, bem como uma

possível mudança de postura diante de situações que o desencadeiam dependem do conhecimento que a criança e os homens em geral têm sobre a questão, em particular, dependem dos valores que orientam o entendimento de cada um. É justamente esse conhecimento que pode e deve ser melhorado pela ação educativa.

Em uma aula, na Escola W, o Professor A iniciou o estudo sobre o Município de Maringá se desculpando por não ter trazido o mapa da cidade. Alegou falta de tempo, pois trabalha em outra escola no contraturno. Em seguida, passou a falar dos perigos enfrentados pelos pioneiros, dos animais ferozes, da falta de abrigo. Depois, referiu-se à idade de Maringá, destacando ser esta “uma cidade bem novinha se comparada à São Paulo” e continuou com a explicação:

A nossa cidade tem ruas bonitas, áreas de lazer, escolas, hospitais, universidades. Na zona rural, ficam os sítios, pastos, criação de animais. A zona urbana é a cidade. Na cidade tem lojas, prédios, bancos, escolas, estádios. Nossa cidade é velha ou nova? É boa para viver? É bonita? É muito bom viver em uma cidade onde todas as crianças têm educação, merenda, lazer, vacinação. As pessoas não vão porque não querem (Professor A).

Mais uma vez, observa-se que os problemas sociais, de natureza político-econômica, são imputados ao próprio indivíduo, que não sabe usufruir as maravilhas que o Município lhe oferece. Nada na cidade foi questionado. Os alunos foram induzidos a reproduzirem a fala do professor. Sob essa espécie de ensino, a percepção que a criança tem da realidade fica prejudicada, pois nem a riqueza do Município – como a produção agrícola e a Universidade, por exemplo – nem as condições de vida, dificuldades e problemas foram analisados a contento, isto é, com base em elementos teóricos e até recursos visuais que, efetivamente, prendessem a atenção das crianças e elevassem a percepção, o conhecimento.

O desenvolvimento da capacidade de atenção que, como reiteram Luria (1991b) e Rubinstein (1973 c), depende das orientações e das explicações que a criança recebe, fica aquém do seu potencial. Os alunos não são incentivados a ver o meio que o cerca com olhos diferentes, porque melhor informados. Não se parte da atenção involuntária, motivada pelo interesse imediato, para chegar à voluntária, que se prende ao objeto devido à consciência da necessidade de

conhecê-lo. O professor se atém à descrição de um quadro perfeito, com respostas prontas, sem espaço para que os alunos participem, complementem idéias, discordem, etc.

Duarte (2000, p. 86) relembra a tese vygotskyana segundo a qual, sob a mediação do professor, os conceitos cotidianos aprendidos pelos alunos nas suas vivências diárias são subsumidos pelos científicos. “[...] os conceitos científicos, ao serem ensinados à criança através da educação escolar, superam por incorporação os conceitos cotidianos, ao mesmo tempo que a aprendizagem daqueles ocorre sobre a base da formação destes”. Assim sendo, esperava-se que os professores partissem dos conhecimentos que os alunos possuíam para, em seguida, trabalhar com conceitos científicos. Porém, a realidade da escola é diferente. Pouco se recorre ao conhecimento que o aluno traz de seu dia-a-dia. Além disso, são freqüentes as explicações pouco científicas, pautadas no senso comum, carentes de relações tanto com a vida social como com a vida pessoal dos alunos. A passagem que se segue, de uma aula de língua portuguesa, bem o atesta:

A frase afirmativa é a que usamos ponto final. A frase exclamativa é a que usamos ponto de exclamação. A frase interrogativa é uma pergunta, usamos ponto de interrogação. Agora retire do texto duas frases: afirmativas; exclamativas e interrogativas (Professor G).

Isso foi tudo o que os alunos da segunda série da Escola Y ouviram sobre pontuação antes de iniciarem a atividade escrita. Com tal explicação, os alunos conseguiram realizar a atividade que consistia em retirar de um texto duas frases afirmativas, duas exclamativas e duas interrogativas, porque se tratava de uma mera constatação. Todavia, certamente, numa produção de texto, encontrarão dificuldade para pontuar corretamente. As informações que possuem lhes permitem identificar sinais, mas não suas respectivas funções na estruturação de textos.

São muitas as situações de ensino, sobretudo quando do início de um conteúdo novo, em que a mediação do professor – se pensada em relação às capacidades que promove – deixa a desejar. O Professor D, ao pretender que os alunos distinguíssem números pares de números ímpares, limita-se a dizer:

Os números pares são os terminados em 0,2,4,6,8 e os ímpares são os terminados em 1,3,5,7,9 (Professor D).

Nessa aula de matemática, os conceitos de par e ímpar, que muitos alunos – como demonstraram – estavam ouvindo pela primeira vez, não foram trabalhados. O professor poderia ter iniciado a discussão do conceito valendo-se de coisas concretas, conhecidas dos alunos, como, por exemplo, par de sapatos, de luvas, etc. Poderia, ainda, ter utilizado o dicionário para que eles descobrissem o que é par, formar pares na sala e escreverem na lousa, o nome dos pares que encontraram. Em meio a esse trabalho preliminar, os alunos seriam incentivados a pensarem nos números ímpares. Porém, com a explicação que tiveram, apenas memorizam os algarismos que compõem um e outro grupo, sem entenderem por quê.

Nas Escolas W e X, por vezes, os alunos tentavam participar da aula, expor suas idéias. Contudo, pouco se dava atenção ao que diziam, em algumas situações eram até ignorados. Ocorre que, conforme exposto antes, é fundamental que o professor se valha da contribuição dos alunos, de seu conhecimento prévio para a interiorização de um conteúdo novo (RUBINSTEIN, 1973c). As relações estabelecidas aprimoram a percepção, prendem a atenção e ajudam, de maneira significativa, na memorização compreensiva. Não se pode esquecer que, juntamente com a explicação, constituem-se, em cada criança, maneiras de pensar, de perceber a realidade. Pela via da aprendizagem de conteúdos das diferentes áreas,

[...] são ‘construídas’ possibilidades de perceber, interpretar e valorar a realidade; são estimuladas atitudes em relação ao mundo que nos rodeia e do qual temos alguma notícia; influi-se na conformação dos sentidos e expectativas para com as pessoas com as quais convivemos e com as quais compartilhamos esse planeta (SANTOMÉ, 1996, p. 71).

Em uma aula de português, o Professor A, ocupado em expor as definições de substantivo concreto e abstrato, afirmou: “substantivo concreto é aquilo que a gente pode pegar, como o caderno, a árvore e o substantivo abstrato é aquele que não se pode ver, como o frio, o calor, a tristeza, a raiva”. Um aluno

acrescentou: “o vento, a água”. O professor desconsiderou o que disse o aluno, dirigiu-se ao quadro, transcreveu um texto intitulado *Tudo tem nome*²⁰ e pediu para os alunos copiarem.

Está-se diante de um episódio de ensino preocupante do ponto de vista da formação, quando menos, por dois motivos: primeiro, os alunos saíram da aula com um conceito equivocado, pensando que água é um substantivo abstrato; segundo, as definições prontas, fechadas em si, tornam-se conteúdo morto, sem história, aparentemente óbvio, portanto, que não desperta interesse (VYGOTSKY, 1998a). A formação equivocada de um conceito é pior que a desinformação, porque, no primeiro caso, o sujeito se crê sabedor de algo que, de fato, não sabe e, nessa medida, se desincumbe de sabê-lo.

As explicações aligeiradas, de caráter marcadamente positivista, foram uma constante nas aulas. O Professor J, ao iniciar a aula, entregou a cada aluno uma folha contendo o seguinte problema:

O Campeonato

Num campeonato de futebol, cada vez que um time vence, ganha 3 pontos. Se perde, perde 2 pontos e, em caso de empate, ganha 1 ponto.

- a) O time de Luizinho venceu 3 partidas, perdeu 1 jogo e empatou 2. Com quantos pontos está o time de Luizinho nesse campeonato?
- b) O Estrela Amarela ganhou todas as partidas que jogou nesse campeonato. Se esse time tem 15 pontos, quantas partidas já disputou?
- c) O Cruz Verde ganhou algumas partidas que disputou, empatou outras, mas não perdeu nenhuma. Se esse time está com 9 pontos, quantas partidas ganhou? Quantas empatou?

Os alunos, individualmente, colaram a folha em seus cadernos e começaram a ler sozinhos. Vários alunos perguntavam como era para fazer. O professor dizia não saber e pedia para que eles voltassem para as carteiras e pensassem. A explicação só ocorreu na hora da correção, depois de o professor ter percebido que as respostas estavam muito diferentes. Então, ele leu o problema, falou dos times, da pontuação de cada um e foi mostrando o raciocínio necessário para a resolução da atividade. As chances de os alunos compreenderem o problema e realizarem as operações indispensáveis para

²⁰ Ver anexo B, p. 159.

responderem as questões apresentadas teriam sido maiores caso a explicação tivesse acontecido logo após a entrega do material. Antes de os alunos tentarem resolver o problema individualmente, o professor poderia ter feito uma demonstração no quadro – pegando um outro exemplo – com a participação de todos. Desse modo, atuaria sobre a zona de desenvolvimento proximal dos que ainda não haviam entendido o raciocínio.

Já na Escola Y, o Professor G se empenhava em explicar as atividades para os alunos, trazia alguns exemplos, mas a bagunça e desavenças impediam o aprofundamento das discussões. A maior parte do tempo, os professores dessa turma, passavam chamando a atenção dos alunos na tentativa de melhorar o comportamento deles. O Professor H buscava diversificar ao máximo a dinâmica de atividades com essa turma. Em uma mesma aula de educação física, propunha três ou quatro brincadeiras diferentes, como pega-pega, brincadeiras com tiras, com cordas, dentre outras. Mesmo assim, a dificuldade para realizar o trabalho era grande, demorava muito para que ele conseguisse um mínimo de silêncio e, então, explicasse a brincadeira. Uma vez iniciada, as crianças brincavam por pouco tempo, logo se dispersavam em conversas, chutes e empurrões.

A indisciplina prejudica a concentração, desvia a atenção daquilo que deve ser o foco, impede a percepção de detalhes, de elementos que fazem a diferença na compreensão do conteúdo. São vários os fatores que levam à indisciplina, os quais não cabe aqui serem discutidos. No entanto, dois deles merecem destaque pela implicação direta que têm, de um lado, no trabalho de mediação feito pelo professor entre o conhecimento e o aluno e, de outro lado, no desenvolvimento cognitivo do aluno. São eles: o domínio que o professor apresenta do conhecimento que se propõe ensinar e o sentido, a importância que o aluno vê no conteúdo a ser aprendido. Sentido e importância que passam pela espécie de explicação que o professor oferece. O aluno não se interessa por um conteúdo que ele não sabe como surgiu, a que veio e com o que se relaciona.

É necessário, ainda, que o professor gradue o tempo de atenção, considerando o grau de dificuldade das atividades, a familiaridade dos alunos com o conteúdo e a seqüência em que este é apresentado (RUBINSTEIN, 1973c). Como o desenvolvimento da atenção e da percepção não é um processo

espontâneo, é preciso perseguir as condições que o promovem, sobretudo nas relações de ensino.

Observou-se que o Professor F, da Escola X, propunha aos alunos atividades que exigiam deles atenção e percepção de espaço cada vez maiores, o que, a princípio, está de acordo com as recomendações de Vygotsky (1998a) e Rubinstein (1973c). Foram feitas atividades do tipo desenhar o dia e a noite, preencher com pontilhados desenhos que o professor trazia pronto em folhas de sulfite, pintá-los com cores e tonalidades diferentes, dentre outros. Vale sublinhar que a maioria dos desenhos sobre os quais se fez algum trabalho era de personagens de desenhos animados, como o Tigrão e o Shrek. Isso não seria problema caso os alunos tivessem contado com uma reflexão sobre esses personagens, o papel da mídia, os interesses econômicos que movem as propagandas, as quais, por sua vez, levam à necessidade de se ter os referidos bonecos. Como adverte Pucci (1997), quando a escola perde oportunidades como essa, de ensinar a criança a perceber e a pensar para além do que importa à mídia, filia-se à semiformação promovida pela cultura do consumo.

O período de observação coincidiu com algumas datas comemorativas, como o dia das mães e o dia dos namorados. Nos comentários dos professores e, especialmente, nas atividades realizadas sobre o dia das mães, nada se disse com o intuito de mostrar o cunho mercadológico que as cerca. O Professor C lembrou que “o dia das mães é comemorado no segundo domingo de maio e que todos deveriam, pelo menos nesse dia, dar bastante carinho à mãe”. Em seguida, sem delongas e sem detalhamentos, deixou cada aluno confeccionar um cartão para a mãe. Poder-se-ia ter discutido o que escrever e o porquê dos dizeres escolhidos. Distanciando-se dessa preocupação, a atividade foi feita às pressas e praticamente sem motivação, donde fica difícil a atenção.

Na semana do dia dos namorados, o Professor G, falou para as crianças que “nesse dia, duas pessoas que se amam comemoram” e que, “mesmo depois de casadas, continuam sendo namorados”, mas não explicou o que comemoram. Aos alunos fica a impressão de que essas datas sempre existiram. Sob a orientação do senso comum, continuam percebendo o mundo de forma naturalizada, estática. À cultura que sobrevive graças ao estímulo incondicional ao consumo, importa que o sujeito, desde cedo, seja educado para admirar e

seguir determinadas normas sem entendê-las. E, ao que indicam as observações feitas, a prática pedagógica corrobora com esse fim.

A grande maioria das aulas, tal como as do Professor C e a do Professor G, indica que o que precisa ser visto e superado é a ausência de ensino, de explicações bem fundamentadas, se possível pautadas em ilustrações. Explicações que busquem a origem das coisas, as mudanças pelas quais passam, seus vínculos com situações de vida diária das crianças, com o modo de ser dessa sociedade. É essa a mediação, imprescindível ao desenvolvimento, explicitada por Vygotsky (1998a) e incipiente nas escolas.

O aprendizado de conteúdos novos, de conhecimentos científicos, pode elevar as capacidades psíquicas a níveis muito superiores. Mas, para tanto, há que se ensinar esses conhecimentos com entusiasmo – o que valoriza o conteúdo e predispõe o aluno para aprendê-lo –, com critério – que inclui rigor conceitual, calma, e sequenciação – e com clareza, tanto na comunicação das idéias, como na exploração das relações, tão importantes na formação da percepção e do raciocínio dialético.

No âmbito da mediação, do ensino, a linguagem é o fator por meio do qual o conhecimento socialmente dado, bem como formas de agir, de pensar e de sentir podem ser interiorizados pelo sujeito. O desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores está diretamente afeto à linguagem veiculada no meio em que a criança vive. Em se tratando do desenvolvimento infantil, a atuação do adulto é extremamente relevante. A criança vê o que os adultos fazem e como fazem, ouve suas instruções, experiencia e interioriza, nas relações sociais, o modo como pensam, sentem, reagem. E é, sobretudo, dessa comunicação partilhada que decorre o desenvolvimento psíquico individual.

A linguagem é responsável pela transmissão do conteúdo e das formas de pensamento, de todo o conhecimento construído historicamente pelos homens, razão pela qual atua na constituição das funções caracteristicamente humanas. Como

Instrumento simbólico historicamente construído, a linguagem – produto e produção humana – estrutura e constitui o funcionamento mental, afeta e redimensiona a atividade prática, viabiliza o planejamento, a organização, a regulação – das

relações entre as pessoas, das ações de si próprio (SMOLKA; NOGUEIRA, 2002, p. 85).

Partindo dessa verdade, revelada em primeira mão pela teoria vygotskyana, tem-se que, na sala de aula, a linguagem – oral, escrita, gestual – é a principal responsável pela transmissão de conhecimentos. Daí a necessidade de se atentar para a espécie de linguagem que permeia a mediação professor/aluno. Nas escolas onde se efetuou o estudo de campo, foram vários os momentos em que se buscou o aprendizado por meio de ameaças. As passagens de aula abaixo bem o demonstram:

Trata de fazer uma letra decente, senão te coloco na 1ª série [...]. Quem fizer bagunça não vai para a educação física (Professor A).

Quem conversar eu vou tomar a tabuada do dois [...]. Quem já leu e conversar vai fazer cópia (Professor D).

Quem conversar vai para a coordenação (Professor G).

Nessa forma de comunicação, de relacionamento com o conteúdo e com os alunos, alguns pontos merecem ser examinados. Nela, cria-se uma aversão por atividades que podem contribuir para o aprendizado e, portanto, para o desenvolvimento, como no caso da cópia e da repetição da tabuada. A cópia é bem vinda como atividade de reforço a algo que terminou de ser aprendido. O problema não está na técnica, mas na maneira como é explorada²¹. Depois de os alunos terem compreendido o mecanismo da multiplicação, de terem percebido, nesse mecanismo, a soma, não há porque não estimular a memorização, compreensiva, da tabuada.

Prosseguindo, o fato de a privação da aula de educação física se colocar como castigo significa que, para o aluno, ela é mais gratificante que a do professor regente. A este professor, convém que se indague por que isso ocorre? E mais, trata-se de uma fala que desvaloriza a aula de educação física, a qual, por razão de bagunça, o aluno pode perder.

Quando o professor, com uma certa frequência, promete encaminhar os alunos à coordenação da escola, devido à indisciplina, à falta de atenção, sua

²¹ E aqui cabe uma analogia com o que assinalou Marcuse (1970) ao analisar os propósitos a que servem a produção e o consumo do instrumental tecnológico na sociedade atual.

atitude demonstra aos alunos sua incapacidade para resolver o problema. O professor se desautoriza perante os alunos. O motivo da desatenção, quase sempre, está no modo, fracionado e sem sentido, como o professor trabalha com os conteúdos.

É oportuno sublinhar, ainda, que, na comunicação estabelecida, a emoção e a afetividade, tão caras ao desenvolvimento da percepção e da atenção, inexistem. A emoção, segundo Rubinstein (1973a; 1973c), auxilia o aluno a distinguir mais facilmente o essencial do secundário, a ficar atento aos aspectos relevantes do conteúdo e a memorizá-los. Não obstante a necessidade de firmeza e determinação do professor no trato com os conteúdos e com os alunos, a relação professor/aluno pode e deve ser permeada pelo afeto, que contribui para que se instaure um ambiente amistoso, de confiança, propício à aprendizagem.

Os professores, por vezes, demonstram falta de confiança nas potencialidades dos alunos, inferiorizam-nas por meio da linguagem empregada ou, num sentido mais abrangente, pelo modo como explicam determinados conteúdos. O Professor D iniciou a aula sobre expressões numéricas falando que iriam aprender “uma coisa chamada expressões, é uma maneira de aprender rapidinho a tabuada”. Passou no quadro “ $2 \times 8 : 2 + 15 - 23$ ” e começou a resolver dizendo: “esse é o sinal de vezes e o nome científico é multiplicação”. O professor circula a operação 2×8 , coloca o resultado 16 e prossegue:

Esta operação eu já resolvi, então, repito : $2 + 15 - 23$. Agora faço 16: 2 que é 8. Preciso repetir $+ 15 - 23$, faço $8 + 17$ e $23 - 3 = 20$. Esta é a expressão, até virar um número só.

Escreveu no quadro mais duas expressões quando, então, bateu o sinal para irem embora. No outro dia, foram estagiárias que deram aula – sobre história – e, só dois dias depois, o professor regente retomou a aula de matemática. Passou outras duas expressões no quadro e pediu aos alunos que fizessem. Muitos tiveram dificuldade. O professor se dirigiu ao quadro, resolveu as expressões e ordenou: “podem copiar que eu tenho certeza que ninguém acertou”.

Fica evidente que o problema não é de incapacidade dos alunos, mas de precariedade da explicação. Conforme postulam Vygotsky (1998a) e Rubinstein

(1973c), o desenvolvimento da atenção depende, sobremaneira, do sentido do conteúdo. O sentido, além de promovê-la, garante que ela se mantenha sobre algo. Ocorre que, de acordo com a aula em questão, as expressões numéricas só servem para aprender a tabuada. Cabia, naquele momento, ter identificado, nas expressões matemáticas, as quatro operações básicas: adição, subtração, multiplicação e divisão. E mais, ter exposto as razões que levam à necessidade de se obedecer uma certa hierarquia entre essas operações na resolução de tais expressões. Com essa medida, já se começaria afastando a idéia de que se trata de algo muito difícil e relacionando esse novo conteúdo a outros anteriormente vistos e dominados. Também é recomendável que as explicações sejam enriquecidas com exemplos práticos, capazes de demonstrar como e onde essas expressões podem ser empregadas.

Mesmo mediante explicações insatisfatórias, teve aluno que resolveu as equações corretamente. Entretanto o professor não deu importância a esse fato e, tomando uma suposição como verdade, generalizou dizendo que ninguém havia acertado. Reação essa que gera dúvida entre os que acertaram e desestimula o empenho.

Por outro lado, foram presenciadas situações em que alguns professores buscaram ter um relacionamento mais afetivo e profícuo com os alunos, usando palavras de incentivo, de carinho. Nesses momentos, os alunos se mostravam mais cooperativos e interessados, participavam da aula, ficavam atentos às explicações. Numa aula sobre leitura, composição e decomposição de números, o Professor G argumenta: “Hoje eu estou feliz, porque tem bastante gente adiantada”. A reação dos alunos, no sentido de um maior envolvimento, foi imediata. À semelhança do Professor G, o Professor J, referindo-se aos seus alunos, sempre dizia: “Esta turma é muito inteligente” e, quando concluíam uma atividade corretamente, acrescentava: “Parabéns, está tudo correto”.

O Professor J tem uma turma de alunos atenciosos e participativos. Todo o início de aula há um espaço para os alunos fazerem oração e pedidos. É um momento em que contam suas tristezas, problemas, vitórias e até segredos. O professor também faz pedidos e fala de sua vida. O bom relacionamento afetivo é visível, chega ao ponto de levarem presentes que ganharam em casa para mostrar ao professor.

Nessa idade, o emocional tem um peso significativo no desenvolvimento da criança. Ela compreende melhor o que sente, razão pela qual os sentimentos, o afeto, contribuem para a aquisição de conhecimentos, “[...] embora as ações da escola se dirijam, na maior parte das vezes, ao desenvolvimento do aspecto cognitivo, as dimensões cognitivas, emocionais e sociais não se separam na prática escolar” (REGO, 2002, p. 76). À medida que se estabelece uma relação de afeto entre professor e aluno, o ambiente de sala de aula se torna mais agradável, contribuindo para um aprendizado consistente e, conseqüentemente, para um maior desenvolvimento das funções psíquicas da criança, dentre elas, a percepção e a atenção.

Se, como ensina a concepção Histórico-Cultural, o desenvolvimento das capacidades de percepção e de atenção e a aquisição da linguagem estão imbricados, então, a qualidade de linguagem durante as explicações e conversas no ambiente escolar é um fator decisivo. A língua materna deve ser de conhecimento do professor, para que, na sala de aula, a aprendizagem seja de conceitos e normas gramaticais corretos. Mas, nem sempre é isso que se verifica. As falas, na seqüência, são alguns exemplos:

Peguem os cadernos para mim ver a tarefa (Professor G).

Pode lendo e parando para mim escrever (Professor D).

A linguagem dos adultos, especialmente a do professor, é apreendida pela criança como a forma correta de se expressar, que passa a utilizá-las no seu dia-a-dia. É preciso um cuidado constante para que os alunos saiam da escola expressando-se com correção gramatical. A linguagem é um instrumento altamente necessário ao desenvolvimento de uma qualidade da percepção, que é a observação. Sem a observação atenta não há percepção e interiorização de pormenores. De acordo com Sokolov (1969), para que a observação resulte em desenvolvimento, é preciso que, na sala de aula, o professor atrele a atividade de observação à atividade cognoscitiva.

O Professor J, em uma aula de produção de texto, entregou aos alunos uma figura – em papel sulfite – de um menino comendo um sanduíche e de uma menina querendo um pedaço. Pediu para que pintassem, observando todos os

detalhes da cena, da figura e das falas dos personagens. Depois, lembrou alguns elementos fundamentais para a escrita de um texto, tais como parágrafo, letra maiúscula, travessão e pontuação. Em seguida, entregou uma folha e pediu para que as crianças produzissem um texto sobre o conteúdo do desenho que haviam pintado.

Apesar da explicação apressada e pouco preocupada em explorar conhecimentos com base na figura que os alunos estavam vendo, bem como da não participação deles no que poderia ter sido um diálogo inicial, foi interessante a orientação do professor para que os alunos, ao colorirem o desenho, observassem os detalhes. Assim procedendo, pôs a atividade a serviço do desenvolvimento da percepção e da observação dos alunos. A descrição do que é observado ajuda o sujeito a formular o resultado da sua percepção (SOKOLOV, 1969).

O Professor K trabalhou, diretamente, com a atenção, a percepção e a observação em uma brincadeira de moldar o amigo. Os alunos foram dispostos em duas equipes. Uma desempenhava a função de estátua e a outra de escultor. Por alguns minutos, os alunos da equipe que representava o escultor moldavam a outra, conferindo à partes do corpo diferentes posições de braços, mãos, cabeças, etc. Enquanto eram moldados, os alunos “estátua” deveriam se manter imóveis.

Os alunos se envolveram nessa atividade com entusiasmo. A equipe que estava sendo esculpida fazia o máximo para se manter parada, denotando muita concentração, enquanto os outros fixavam a atenção, observando, percebendo, reproduzindo detalhes. Se o professor tivesse interferido, aumentando gradativamente o tempo de atenção dos alunos, teria trabalhado com a intensidade da atenção, como descrita no capítulo I, com o apoio de Smirnov e Gonobolin (1969).

A linguagem gestual também concorre para o desenvolvimento psíquico. Ela serve para dar maior significado às explicações, para demonstrar aprovação ou reprovação, para chamar a atenção a determinado ponto do conteúdo ou objeto. Em alguns casos, a linguagem gestual pode ser utilizada para pedir silêncio, discriminar algo, corrigir, enfim, para comunicar conhecimento e, nessa medida, promover o desenvolvimento.

Muitas vezes, os professores utilizavam gestos para destacar algo relevante do conteúdo, para alertar sobre equívocos ou dar apoio na realização de determinadas atividades e até mesmo para acariciar. Não obstante, houve momentos em que a linguagem gestual foi empregada de maneira dura e autoritária. Com isso, não se está insinuando que o professor – quando necessário – não deva ser severo, regular a conduta dos alunos e garantir a ordem, indispensável à aprendizagem. O ponto discutido é a falta de explicação que dê conta das razões, dos porquês de um limite posto, de uma ordem estabelecida. Concordando com Vygotsky (2001), a explicação vinda de fora – no caso, do professor – uma vez internalizada, permitirá ao sujeito a auto-regulação em situações posteriores. É esta a forma de regulação, inclusive por intermédio da linguagem gestual, que promove o desenvolvimento da percepção e da atenção, dentre as demais capacidades. Portanto,

Não é qualquer escola e nem qualquer prática pedagógica que proporcionará ao indivíduo a possibilidade de desenvolver funções psíquicas mais elaboradas. Essa perspectiva aponta claramente que o impacto da escolarização dependerá da qualidade do trabalho realizado (REGO, 2002, p. 52).

Quanto ao papel da linguagem no desenvolvimento humano, nas escolas observadas, confirma-se a hipótese inicial, ou seja, não se tem claro, logo, não se considera que a constituição da atenção, da percepção, do raciocínio, da imaginação, em resumo, das funções psíquicas, depende, diretamente, dos conteúdos estudados e de como são estudados; depende das experiências vividas pelo aluno, do trato, das relações professor/alunos. A linguagem veiculada em sala de aula não é, conscientemente, direcionada pelo professor com o propósito de alargar a percepção e a atenção dos alunos. Perdem-se, assim, oportunidades preciosas de fazer com que o caráter instintivo dessas capacidades seja subsumido pelo social. Não qualquer caráter social, mas aquele que, apoiado em explicações bem fundamentadas, científicas, empurre a atenção e a percepção do real no sentido de superações constantes.

Na escola, especialmente sob a mediação do professor, as crianças vão internalizando conhecimentos pela via da linguagem e dos objetos que fazem parte de sua cultura. No que diz respeito aos objetos, novamente, destaca-se o

papel do professor que dá instruções, que explicita funções e características, que comenta sobre o fabrico, o uso e o processo de transformação de objetos, ajudando a criança a utilizá-los de modo inteligente, esclarecido.

É preciso considerar que os objetos expostos no ambiente escolar e, principalmente, aqueles empregados pelo professor e alunos durante as aulas atuam na formação da atividade consciente da criança. Dos escritos de Smirnov e Gonobolin (1969) deduz-se que a relação pedagógica entre pessoas e objetos tende a proporcionar um desenvolvimento psíquico maior, devido às explicações que, a princípio, medeiam essa relação. Logo, tratam-se de relações sistemáticas, pensadas e planejadas com vistas ao desenvolvimento.

Os objetos dispostos no ambiente em que a criança convive podem auxiliar no seu desenvolvimento, despertando a atenção involuntária, sua curiosidade, estimulando-a a usar a atenção voluntária, a controlar sua atenção. Os cartazes com figuras, mapas, jogos e outros objetos são capazes de dar concretude real às exposições do professor, ajudam o aluno a permanecer atento e, desse modo, favorece a percepção, o entendimento.

Nesse aspecto, as salas de aula em que se esteve são bastante variadas. Na Escola W, não havia nada nas paredes da sala da turma observada, a não ser três letras que restaram de um alfabeto velho. A sala da Escola X dispunha de objetos propícios ao desenvolvimento. Tinha o alfabeto em caixa alta e cursiva; cartazes com os sinais de pontuação e suas respectivas funções, que auxiliavam os alunos na hora da produção de textos; um cartaz com os números de 0 a 100 e, na seqüência, de 100 em 100 até 1000; painel de aniversariantes e calendário. Na Escola Y, havia apenas um calendário e as vogais em caixa alta e cursiva, recortadas em papel e coladas na parede. Por fim, na Escola Z, constatou-se um calendário, varal com o alfabeto em caixa alta e cursiva e cartazes sobre Maringá e sobre a festa junina que foram feitos pelos alunos anteriormente às observações.

Nas escolas em que havia material exposto para consulta, os alunos se interessavam por ele. Procuravam informações, comparavam, valiam-se das instruções ali contidas, em síntese, os materiais se mostravam significativos para o aprendizado. Daí sua importância no ambiente escolar.

A despeito dessa evidência, quando da introdução de um conteúdo novo ou na realização de atividades sobre assuntos já conhecidos, não foram utilizados objetos, recursos que pudessem ajudar a revelar significados e manter a atenção. Ao trabalhar com as brincadeiras dos antepassados, durante uma aula de história, o Professor G pediu aos alunos que pegassem o livro da disciplina²², leu com eles a letra da música *Pobre de Marré*, falou sobre as brincadeiras antigas e, juntos, cantaram a canção. Nessa aula, o interesse dos alunos e a retenção do conteúdo seriam potencializados se, por exemplo, após a discussão teórica, as crianças tivessem confeccionado alguns brinquedos (com sucatas) e, com eles, revivido brincadeiras.

O Professor G estabeleceu relações com as brincadeiras de hoje e alertou sobre a importância de brincarem de casinha, de boneca, de carrinho e não ficarem só na frente do computador, do vídeo-game. Esse conselho, relevante para os alunos, ganharia uma outra dimensão, em termos de desenvolvimento, se o professor tivesse levado para a aula recortes de jornais, revistas, ou até mesmo um vídeo mostrando os problemas enfrentados por crianças que passam a maior parte do tempo jogando no computador ou diante da televisão, problemas como a obesidade, a agressividade e o alheamento em relação a seus pares.

Em uma aula de português, o Professor A passou para os alunos um texto intitulado *O jabuti e o coelho*²³. Ele ditou o texto, os alunos copiaram e, em seguida, foram para a aula de educação física. No retorno à sala, fizeram atividades de matemática. No outro dia, o professor pediu para os alunos escreverem uma frase com a palavra jabuti. Nenhum aluno sabia o que era jabuti, donde se vê que não teve significado algum o texto escrito. A atividade se restringiu à cópia das palavras que foram ditadas. Os alunos não leram o texto e também não houve explicação sobre o seu conteúdo. Faltou ensino, ou seja, faltou refletir sobre o texto, trabalhar com o dicionário, utilizar objetos que representassem a história nele contida, dentre outras estratégias. Poderiam ter sido apresentadas para os alunos figuras de jabuti e de coelho, curiosidades sobre esses animais. Assim, o conteúdo ganharia sentido, prolongando a atenção, permitindo a percepção de elementos que aprimoram o pensamento.

²² Ver anexo C, p. 160-161.

²³ Ver anexo D, p. 162.

O Professor J, valendo-se do vídeo, procurou aliar diversão e conhecimento por intermédio de um filme. Antes de saírem da sala, explicou que iriam assistir ao filme *O grilo feliz*, porque, na seqüência, iriam estudar sobre animais selvagens e animais domésticos. Pediu para que cada aluno prestasse bastante atenção e que os comentários sobre as cenas fossem feitos, posteriormente, na sala de aula. Quando o filme terminou e voltaram para a sala, a professora deu um espaço para que os alunos falassem o que mais gostaram, e aproveitou para tecer as primeiras considerações sobre os animais que seriam estudados. Os alunos ficaram eufóricos, na expectativa para a próxima aula de ciências. Não é difícil constatar que, quando o professor investe no trabalho pedagógico, estabelecendo uma mediação deveras formativa, os alunos respondem.

Na Escola X e na Escola Y, as crianças foram retiradas da sala de aula e levadas para a sala de vídeo para assistir ao filme *Shrek 2*. Os alunos ficaram meio período nessa atividade que não tinha nenhuma relação com os conteúdos estudados. Muitos deles já haviam assistido a esse filme e ficaram entediados. Outros conversavam sem dar atenção ao que se passava. Após o filme, todos foram embora e, no dia seguinte, nada foi comentado acerca da história.

Desse episódio convém destacar que é válido procurar alternativas para o enriquecimento das aulas. Smirnov e Gonobolin (1969) lembram que o professor é o responsável pelo preparo, pelo planejamento da aula e que ele pode e deve utilizar objetos buscando um maior envolvimento dos alunos e compreensão do conteúdo. Entretanto, tais objetos não promovem a cognição por si mesmos. Para que atuem no processo de desenvolvimento de funções psíquicas, devem ser explorados com propósitos bem definidos e virem acompanhados de explicações claras e pormenorizadas, o que requer uma organização prévia do trabalho.

A atenção voluntária do aluno pode ser bastante desenvolvida com objetos empregados durante explicações do professor. A atenção depende, em grande medida, da organização da atividade a ser encaminhada e da qualidade de mediação com a qual a criança conta. Obter uma atenção voluntária, reforçam Smirnov e Gonobolin (1969, p. 184, tradução nossa), “[...] significa organizar a atividade de maneira a garantir, nas condições dadas, o reflexo dos objetos conforme a tarefa que está planejada”. Em outras palavras, os objetos devem ser,

intencionalmente, utilizados com a finalidade expressa de propiciar desenvolvimento. E, para tanto, é imprescindível que o professor visualize, antes, as relações de pertinência entre o que vai ser estudado, as capacidades esperadas e os possíveis instrumentos físicos a serem empregados.

Numa aula de educação física, o Professor B, de posse de uma bola, colocou os alunos em círculo para uma brincadeira. A atividade consistia em um aluno pegar a bola e jogar na direção de outro colega que deveria segurá-la. Caso a bola batesse na criança e caísse no chão ela era considerada “queimada”. Essa atividade favorece o desenvolvimento da capacidade de atenção, já que os alunos precisavam estar atentos e pegar a bola no momento exato. Contudo, faltou um envolvimento maior do professor, que explicou a brincadeira e ficou só observando. Os alunos enjoaram logo e foram saindo para brincar com outras coisas. Mais uma vez, constatou-se que os recursos – nesse caso, uma bola – não falam por si e que a mediação do professor – com finalidades bem definidas, segurança no conteúdo e entusiasmo – é decisiva para a aprendizagem e o desenvolvimento. As atividades devem ser preparadas com antecedência, apresentando graus de dificuldade e desafios a serem transpostos. É importante que o aluno esteja a par dos objetivos a serem alcançados, bem como da necessidade de se aprender esse ou aquele conteúdo (SMIRNOV; GONOBOLIN, 1969).

Em resumo, no que tange aos objetos, aos instrumentos físicos de que fala Vygotsky (1998a), claro está que precisam ser mais utilizados em sala de aula e serem explorados com fins pedagógicos. Há um enriquecimento nas explicações quando elas se fazem acompanhar de objetos. Se escolhidos e empregados com critério, podem ilustrar, motivar, explicitar relações e conceitos, permitir que o aluno compare, apreenda e retenha melhor o conteúdo. Relembrando, para Vygotsky (1998a), o desenvolvimento de cada criança depende das condições culturais de que dispõe, da qualidade da mediação feita por adultos e crianças mais velhas, daquilo que ela ouve, vê e sente. O desenvolvimento não é algo pré-determinado, que segue uma linha evolutiva e invariável.

Aos poucos, graças ao convívio social, as capacidades de percepção e de atenção vão deixando de ser instintivas e se tornando reflexivas. Esse processo de transformação passa por fases, que não podem ser identificadas em faixas

etárias precisas, justamente devido a variações no ambiente sócio-cultural. Isso posto, é prudente que o professor conheça seu aluno, quem ele é, de onde ele vem, para que possa adequar o trabalho pedagógico de modo a proporcionar-lhe condições de desenvolvimento. Rego (2002, p. 52), seguindo Vygotsky, escreve: “o ensino só é efetivo e eficaz quando se adianta ao desenvolvimento: a qualidade do trabalho pedagógico está, portanto, necessariamente associada à capacidade de promoção de avanços no desenvolvimento do aluno”.

Rubinstein (1973a) defende que, na idade, dos primeiros anos escolares, a percepção da criança se encontra mais esquematizada e mais estável. Daí a pertinência de apresentar-lhe conteúdos e atividades que lhe permitam diferenciar cores, pesos, tamanhos, melhorar a percepção do espaço e tempo, comparar situações e, nessa medida, alcançar níveis superiores de pensamento.

O Professor G iniciou uma aula de língua portuguesa passando no quadro um texto chamado *Aninha e João*²⁴. Após a leitura, explicação e dramatização da história com os alunos, pediu que respondessem as seguintes questões:

- a) O que aconteceu na volta do colégio?
- b) Como as crianças chegaram em casa?
- c) Quando as crianças chegaram em casa, a mãe reagiu diferente com Aninha e João. Retire do texto as frases que justificam essa afirmação.

Depois de corrigir as questões, o professor perguntou aos alunos o por quê de a mãe ter tratado os filhos de maneira diferente. Os alunos começaram, então, a comparar meninos e meninas. Alguns pensavam que as meninas precisam ser tratadas com mais cuidado porque são frágeis, outros, defendiam direitos iguais, diziam que a mãe a quem se referia a história estava errada.

Essas atividades permitem que os alunos reorganizem a percepção que têm da realidade. Todavia, na perspectiva de Vygotsky, a reflexão propriamente dita promove uma qualidade de percepção ainda maior quando assegura o caráter histórico dos fatos. Assim sendo, a história de Aninha e João, em que a mãe dispensou um tratamento muito mais atencioso e carinhoso à Aninha, abre espaço para uma análise do comportamento machista que perdura ainda hoje na sociedade. Poder-se-ia ter desmontado a idéia de que homem não chora, ter

²⁴ Ver anexo E, p. 163.

comentado sobre a luta por direitos iguais, em síntese, ter explorado os diferentes tratamentos no âmbito social.

Nesta fase, os conteúdos científicos são essenciais para o desenvolvimento das capacidades cognitivas. Tais conteúdos são responsáveis pela formação da consciência reflexiva, da capacidade de análise. Esta, por sua vez, depende, diretamente, da atenção e da percepção. A análise se efetua a partir dos elementos e relações percebidos. É, precisamente, para a plasticidade desta capacidade, para o alcance da análise que as orientações e as explicações que a criança recebe contam muito (VYGOTSKY, 1987).

Faz parte dos conteúdos da segunda série aprimorar as noções de espaço e de tempo. Ao trabalhar com as horas e minutos, o Professor J entregou aos alunos uma folha com o desenho de um relógio e dois ponteiros. Os alunos recortaram as partes, mas não puderam montar o relógio por falta de material (grampo para fixar os ponteiros). A professora desenhou, no quadro, um relógio e argumentou:

Todas as vezes que o ponteiro pequeno passa por um número terá passado uma hora. O ponteiro grande roda também. Tudo ao mesmo tempo. Então, o ponteiro pequeno marca as horas e o grande os minutos. Quando o ponteiro grande sai do 12 e chega no 1, ele caminhou 5 minutos. Ele vai do 1 até o 2 mais 5 minutos igual a 10 minutos. Até chegar 60 minutos ou 1 hora.

O Professor J levou o material, possibilitou que os alunos participassem da aula, explicou como se utiliza o relógio, falou de sua importância na vida das pessoas. Depois, relacionando-o com situações do dia-a-dia dos alunos, disse: “você marca hora para ir ao cinema com um amigo, tem hora para vir para a escola”. Enfim, os alunos entenderam como se vê as horas e a necessidade de se ter um relógio. Entretanto, ficou a impressão de que essa necessidade sempre existiu. Nada foi mencionado sobre o processo de transformação da sociedade e, por conseguinte, sobre o modo como se vive e conta o tempo em diferentes culturas e épocas. Na linha de pensamento vygotskyana, nesse ensino, negligenciou-se um aspecto relevante, a contextualização do conteúdo. Relevante, porque mantém a atenção e aprimora a função perceptiva.

A capacidade de atenção, nesta fase, ainda é pequena, precisando ser exercitada por meio de atividades escolares. Valendo-se de argumentação teórica e, se possível, de recursos que ajudam a visualizar e dar sentido aos conceitos estudados, o professor consegue fazer com que o aluno não fique atento somente às coisas que o rodeiam. O desafio é desenvolver a atenção, conscientemente dirigida, por intermédio de novos conceitos que vão sendo apreendidos.

Diferentemente da idade pré-escolar, quando predomina nas crianças a atenção involuntária, por volta da segunda série, a atenção voluntária pode ser acelerada em consequência do aprendizado escolar. Para tanto, é importante que as crianças não apenas ouçam, mas também participem das explicações, enriquecendo-as com suas vivências, sentindo o conteúdo como parte de suas vidas (KOSTIUK, 1977). Mas nem sempre a educação escolar considera esse dado.

O Professor A passou, no quadro, o texto *A raposa e o pássaro*²⁵. Após a cópia, os alunos leram o texto em voz alta. O professor explicou, inicialmente, sobre características de alguns pássaros, como o João-de-barro que faz sua casinha com o barro e o beija-flor que faz a sua de capim trançado. Os alunos se interessaram e prestaram atenção nas histórias. Alguns queriam falar, participar, mas o professor, envolvido tão somente com a própria explicação, não deixou ninguém participar e, de maneira nitidamente apressada, deu sua versão para a história:

A raposa era falsa. Mas o passarinho não era bobo. O pássaro além de esperto foi cínico, porque ele sabia que a raposa não sabia voar. A única coisa que a raposa poderia fazer era ir embora. Este texto mostra a determinação do pássaro, porque ele conhecia a raposa e tinha um objetivo.

O conteúdo da história tinha potencial para elevar a capacidade de atenção dos alunos. Ao tratar dos diferentes pássaros e seus respectivos ninhos, o professor poderia ter provocado a atenção involuntária por meio de gravuras, por exemplo. E, na seqüência, explorar o significado da história para a vida das crianças, com a participação delas. Assim procedendo, certamente, teria assegurado e alargado a atenção voluntária.

²⁵ Ver anexo F, p. 164.

Nesse momento, além de domínio teórico, que permite explicações mais claras e articuladas, a afetividade é indispensável para a interiorização do conhecimento. Como enfatiza Vygotsky (2001), quando o ensino atinge, então, o emocional do aluno e se vale dele, as chances de ocorrerem aprendizagem e desenvolvimento aumentam. Santos (1996, p. 18), pactuando do pensamento de Vygotsky, reforça a idéia de que as opções de ensino devem se assentar em “[...] emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis”.

Na sala de aula, durante as observações, pôde-se constatar esse postulado defendido por Vygotsky e Santos, dentre outros autores. Os conteúdos que despertavam o interesse do aluno, suas emoções, mostravam-se mais significativos, promoviam uma atenção mais duradoura, predispondo para a percepção de detalhes e relações.

Ao trabalhar com o texto *Luz na noite*²⁶, os alunos, da Escola Y ficaram super animados. Participaram da discussão, compartilhando da idéia de que não existem fantasmas. Queriam contar histórias que ouvem dos pais, dos amigos, isto é, fora da escola. O estado emocional era propício à reflexão de base científica acerca do medo e da dor. Contudo, o Professor G, preocupado com o tempo, pediu aos alunos que circulassem algumas palavras ditadas por ele. Encerrou a atividade sem que tivesse exposto o motivo de aquelas e não outras palavras terem sido circuladas. Abruptamente, o professor passou um exercício, de matemática.

O trabalho pedagógico presenciado nas escolas já nominadas sinaliza para a necessidade de o professor conhecer como ocorre o desenvolvimento do psiquismo, as fases que atravessa, a fim de que possa ensinar com vistas a promover esse processo formativo. O fato de muitas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento serem exploradas aquém de suas potencialidades é devido, também, à falta desse conhecimento. E, a deficiência na mediação verificou-se tanto nas escolas recomendadas pelo Núcleo Regional como boas, como nas escolas apontadas como tendo problemas de ensino e indisciplina.

²⁶ Ver anexo G, p. 165.

Já foi demonstrado no capítulo I que uma das características da percepção é a integridade, ou seja, ela se dirige, primeiro, ao todo e está imediatamente relacionada aos sentidos. Quando a criança chega em um local, percebe o todo e, só depois, irá fixar sua atenção e perceber as partes específicas. A percepção pormenorizada está sempre à mercê dos interesses e conhecimentos do sujeito. Por isso, a percepção de uma obra de arte, por exemplo, é diferente de pessoa para pessoa, depende dos seus motivos, das experiências, do saber de cada uma.

Nesse sentido, é oportuno analisar uma aula de ciências da Escola Z, posto que pode contribuir na superação de determinados limites do trabalho pedagógico. O Professor J levou os alunos para assistirem ao filme *O grilo feliz*. Ao voltarem para a sala, permitiu que falassem sobre o que mais gostaram. Perguntou aos alunos o que era mais importante no filme. As respostas foram as mais variadas: “o bem e o mal, o papel da estrela brilhante, os lagartos dançando”, dentre outras. Apesar das várias colocações, os alunos não chegaram à conclusão que o professor esperava, qual seja, o cuidado que se deve ter com a natureza. A percepção do filme foi diferente para cada aluno, pois estava relacionada à experiência de cada um, aos interesses individuais. A conclusão desejada demandava conhecimento que os alunos não tinham. É, sobretudo, em momentos como esse que o ensino se justifica, uma vez que, atuando diretamente sobre a zona proximal, pode elevar o desenvolvimento da percepção e, com ela, do pensamento a níveis superiores. Lembrando que, para tanto, não basta uma conclusão expressada pelo professor de maneira pronta, telegráfica. É preciso percorrer o raciocínio que leva até ela junto com os alunos.

A percepção também possui um caráter seletivo. Cada pessoa seleciona o que deve ou não perceber de acordo com os conhecimentos que possui, do significado que tal objeto tem para ela. Esta seleção da percepção, informa Sokolov (1969, p. 152, tradução nossa) “[...] tem grande importância, porque está sempre incluída na execução de qualquer atividade (de produção, científica, de ensino, etc.), e por isto está submetida ao fim desta atividade”. Da afirmação de Sokolov deduz-se que, na sala de aula, a seleção dos aspectos a serem percebidos dependerá, sim, dos interesses e vivências de cada aluno, mas

dependerá, acima de tudo, do significado do conteúdo. E, a explicitação desse significado é da responsabilidade do professor.

Quando o aluno se sente atraído pelo conteúdo, ele o seleciona entre outros estímulos e a prioridade passa a ser a sua compreensão. A aula de matemática sobre propriedade comutativa da adição, dada pelo Professor A, referenda este postulado. O professor escreveu a seguinte operação matemática no quadro: “ $15 + 18 + 5 = 38$ ”, e explicou que, se mudarmos as parcelas de lugar, “ $18 + 5 + 15 = 38$ ”, o resultado permanece o mesmo. Estabeleceu relação entre essa operação e uma compra de supermercado quando falou:

Cada coisa que compramos é uma parcela. Quando a mãe for ao mercado olhe o número de parcelas. Mas não importa a ordem que o caixa passar os produtos vai dar o mesmo valor. Isso é a propriedade comutativa.

Muito embora a explicação tenha deixado a desejar em termos de articulação das idéias e de clareza, os alunos passaram a se interessar pelo assunto e fizeram algumas operações para ver se isso era verdade. A atenção dos alunos permaneceu voltada para o quadro, onde o professor transcreveu outros exercícios semelhantes e pediu que resolvessem. O significado das atividades é deveras essencial para o desenvolvimento da percepção e da atenção. A percepção se apóia em recordações de experiências anteriores, por isso a necessidade de o professor recorrer a elas e estabelecer relações com os novos conteúdos. Ao mesmo tempo, há que dosar o grau de dificuldade dos conteúdos. “Uma exposição, logicamente estruturada, à qual, na medida do possível, se adicionem cada vez mais pontos de apoio perceptíveis a partir do concreto é, sem dúvida, uma condição essencial para despertar e manter a atenção” (RUBINSTEIN, 1973c, p. 114).

O Professor I utilizou, em uma aula de desenho e pintura, um livro já conhecido dos alunos, intitulado *A minhoca dorminhoca*²⁷. Como os alunos já sabiam a história, o professor apenas lembrou os fatos. Falou do húmus, mostrou algumas figuras sobre minhoca entrando na terra, os caminhos que ela percorre lá embaixo e pediu aos alunos para desenharem algo sobre a história.

²⁷ WEIL, Daniela. *A minhoca dorminhoca*. São Paulo: Paulinas, 1998.

Os alunos se animaram, uma vez que dispunham de elementos para realizar o que lhes fora solicitado. Eles conversaram sobre a função da minhoca na natureza, o que permite supor que encontraram sentido no conteúdo.

Já foi dito, com base nos escritos de Vygotsky (1998a e 2001), que o ensino não deve seguir o desenvolvimento, mas proporcioná-lo. No encaixe desse intuito, há que se atentar para um outro ponto além do sentido do conteúdo. Está-se referindo, aqui, à necessidade de os alunos perceberem a confiança do professor na capacidade de entendimento e realização deles.

Poesias em geral e, por vezes, também versos são considerados de difícil compreensão, particularmente para uma turma de 2ª série. No entanto, o Professor L, levou o livro de história intitulado *Joãozinho e o pé de feijão*²⁸, para a sala. Os alunos sentaram-se no chão, o professor leu e comentou a história, mostrando as figuras. Logo depois, passou no quadro o seguinte resumo da história:

1. João e a mãe vivem sozinhos numa casa.
2. Sem comida e sem dinheiro, a mãe manda vender a vaca.
3. João faz a troca da vaquinha pelo feijão.
4. Mãe furiosa joga os feijões pela janela.
5. No dia seguinte, João encontra o enorme pé de feijão.
6. Subindo pelo pé de feijão encontra a mulher gigante.
7. O gigante quer escravizar João
8. João foge com a galinha dos ovos de ouro e nunca mais passam fome.

Todos leram o resumo, em seguida, o professor expôs que cada aluno deveria escolher um tópico do resumo e, com ele, fazer uma estrofe. Advertiu que os versos precisavam rimar. Passados uns 20 minutos, o professor ouviu os versos e escreveu os melhores no quadro para todos copiarem. Os três que se seguem ilustram o empenho dos alunos:

1. João e sua mãezinha
Viviam em uma casinha
Bem pobrezinha.
2. Sem dinheiro
Sem comida
Coitadinhas
Pobrezinhas.

²⁸ ROCHA, Ruth. (Adap.). *Joãozinho e o pé de feijão*. São Paulo: FTD, 1996.

3. João troca a vaca pelo feijão
Mas que confusão
Sua mãe não gostou não.

Pode-se observar que, dependendo da mediação, do embasamento que o professor dá ao aluno, do entusiasmo com que propõe as atividades, as capacidades de percepção, de atenção, de raciocínio, dentre outras, são mais ou menos atingidas e asseguradas. A aula sobre a história de João e o pé de feijão propiciou novas descobertas aos alunos. Porém não se chegou a relacionar a situação de João e sua mãe com a de milhões de brasileiros que vivem na miséria. Uma análise das diferenças sociais, feita numa linguagem acessível aos alunos, poderia ajudá-los a entender, por meio desse conteúdo escolar, um pouco a respeito da sociedade onde vivem. Por essa via, estar-se-ia educando com vistas à emancipação humana, de que fala Adorno (1995a).

A percepção e a atenção dos alunos se desenvolvem, em boa medida, devido às atividades que realizam. As atividades de comparação, fixação, seqüência lógica são fundamentais para que o aluno possa ter a habilidade da observação, tão cara à percepção, como ao raciocínio e à memória. De acordo com Rubinstein (1973a, p.197),

A percepção da criança forma-se dentro do processo evolutivo da sua actividade concreta. Desenvolve-se dentro do processo de actividade orientada, da atenção objectiva, do jogo, da actividade criadora, etc., estende-se, aprofunda-se e converte-se em actividade independente de observação.

Nesse sentido, a dinâmica das atividades nas aulas observadas merece ser examinada. Muitas delas se repetiam constantemente, como ditados, operações matemáticas e escrever por extenso. Isso não quer dizer que tais atividades não possam ser feitas ou que, em alguns casos, a repetição não seja prudente. O problema é que a repetição sem um propósito bem definido torna-se enfadonha, além de perder o sentido. O aluno – tal como o operário – a executa mecanicamente e sem motivação. A diversificação das atividades é bem vinda não só com o objetivo da memorização propriamente dita dos conteúdos, mas da compreensão de tais conteúdos em suas relações com a vida prática.

As correções das atividades propostas precisam ser efetuadas com critério para que o aluno não saia da escola levando consigo conceitos equivocados e, portanto, com uma formação deficiente. A correção é imprescindível, posto que, através dela, um conceito ou uma forma cognoscitiva que se encontra em vias de entendimento, no nível potencial, pode alcançar o nível real. Assim concebida, ela é um espaço de aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, a correção criteriosa confere seriedade, importância ao que foi solicitado.

As observações revelam uma prática distanciada dessa orientação teórica e, simultaneamente, revelam um dado preocupante: de um modo geral, as correções são feitas em espaços de tempo apertados – quando a aula já está terminando, por exemplo – e de maneira relapsa. São várias as passagens, como as duas destacadas na seqüência, que atestam o que ora se afirma. Ao realizar a correção da atividade “Calcule mentalmente 5×15 ”, o Professor J chamou um aluno que fez no quadro “ $5 \times 15 = 85$ ”. O professor perguntou aos demais se a resposta estava correta e eles disseram que sim. Então, ele colocou um certo no quadro e todos ficaram com a resposta errada em seus cadernos.

O Professor G, todos os dias, enviava tarefas para casa. Essas eram dadas em folhas mimeografadas, contendo atividades diversas, como textos e interpretações, exercícios do tipo complete, operações, problemas de matemática, etc. O que se pretende destacar é que, na maioria das vezes, não havia qualquer conexão entre as tarefas de casa e o que estava sendo estudado em sala de aula. Também não eram corrigidas, mas recolhidas e utilizadas para, ao final do bimestre, ajudarem na avaliação do desempenho das crianças.

As atividades de casa, assim como as de sala de aula, precisam ter significado para o aluno. Por outro lado, não há problema algum em tomá-las como parâmetro no acompanhamento do aprendizado, só que isto não é motivo para deixá-las sem correção. Ao contrário, a correção pode mostrar que, não raro, um conteúdo dado por sabido pelo professor, carece de mais explicações, já que nem todos os alunos conseguem fazer as atividades sozinhos. Por meio das atividades escolares, participa Santomé (1996, p. 60), podem-se

[...] criar hábitos intelectuais nas pessoas, desde o primeiro momento de sua escolarização, hábitos que obriguem a levar sempre em consideração o maior número possível de

perspectivas na hora de analisar, de avaliar, ou intervir em qualquer situação ou resolver qualquer problema.

A partir dos seis, sete anos de idade, aproximadamente, os jogos e brincadeiras são promissores ao desenvolvimento, desde que sejam praticados com compreensão, tenham regras e propósitos bem estabelecidos. “[...] o propósito decide o jogo e justifica a atividade. O propósito, como objetivo final, determina a atitude afetiva da criança com o brinquedo” (VYGOTSKY, 1998a, p. 135). No que se refere à necessidade de regras, Vygotsky (1998a, p. 136) esclarece:

[...] quanto mais rígidas elas são, maior a exigência de atenção da criança, maior a regulação da atividade da criança, mais tenso e agudo torna-se o brinquedo. Correr simplesmente, sem propósito ou regras, é entediante e não tem atrativo para a criança.

Em uma aula de educação física do Professor H, os alunos não conseguiam seguir as regras do jogo proposto, que consistia em ficar em círculo, sentados no chão. Um aluno deveria correr ao redor do círculo, bater no ombro de um amigo e os dois apostariam uma corrida, em sentidos opostos, porém, com distâncias iguais, para ver quem ocuparia o lugar vago no círculo. Mas as crianças estavam agitadas não paravam de conversar, pular e até gritar. O professor, na tentativa de resolver o problema, colocou todos sentados na arquibancada para uma conversa. Como os alunos não ficavam quietos, ele desistiu, deixou que voltassem para a quadra e brincassem livremente. É inegável que faltou firmeza e determinação da parte do professor, como é verdade que os alunos não entenderam – até porque não lhes foi explicado – a razão do jogo, daí que não se envolveram.

Um bom trabalho com a percepção foi visto numa aula do Professor L durante uma brincadeira realizada no pátio. Inicialmente, o professor explicou a brincadeira com parcimônia e entusiasmo. Em seguida, os alunos sentaram-se em círculo para experienciá-la. Com os olhos fechados, cantavam: “Um coleguinha vou visitar. Em sua porta eu vou bater. Fique atento a esperar, pois pode ser você”. Um aluno andava em volta do círculo, parava perto de um colega e fazia um som. Cada criança procurou fazer um som diferente. Alguns fizeram

barulho com a boca, outros com as mãos, houve quem utilizasse os pés. A despeito de o professor não ter elucidado a finalidade da brincadeira, os alunos ficaram atentos para perceber quem era o escolhido, isto é, quem daria continuidade à brincadeira. Nesse caso, é pertinente supor que o interesse das crianças pela brincadeira tenha sido em função de o professor ter detalhado, com critério, como ela seria realizada e de tê-lo feito com entusiasmo.

O volume e a constância da atenção não se estabelecem naturalmente, precisam ser estimulados pelo ensino. O volume da atenção deve ser dosado e é melhor desenvolvido quando os elementos implicados se relacionam entre si. Em boa parte das explicações presenciadas, nota-se a falta dessa relação. Os conteúdos são tomados em separado, de modo desconexo. Não há relações entre eles que garantam uma visão de continuidade, possível dependência e imbricações.

O Professor J iniciou uma aula de língua portuguesa com o estudo do texto chamado *Castelos*²⁹. Pediu aos alunos que fizessem uma leitura silenciosa e, em seguida, as atividades da página 102, do mesmo livro onde se encontrava o texto. Ao corrigir uma das perguntas: “Qual a invenção que permitiu destruir as muralhas e invadir os castelos?”, a resposta dada foi, simplesmente, pólvora. Nada mais foi dito, nenhuma relação foi estabelecida. Um assunto potencialmente rico em termos de desenvolvimento do volume da atenção – devido às relações que permite estabelecer com guerras, por exemplo – é reduzido a uma palavra solta, que designa algo nunca visto pela maioria das crianças de 2ª série e que muitas nem sabem do que se trata. Vygotsky (2001), evidentemente, tem razão quando dá a entender que o ensino precisa ter a intenção de promover as funções psíquicas. Todas as ações, palavras, conteúdos devem ser canalizados para que haja um envolvimento do aluno e um enriquecimento dos conhecimentos interiorizados. Muitos são os aspectos que podem ajudar na aquisição de uma capacidade de atenção e de percepção mais plásticas.

A princípio, os novos conteúdos são altamente promissores no desenvolvimento da atenção, uma vez que consistem em novidade. No entanto, conforme Rubinstein (1973c), para se alcançar esse fim, as explicações dos conteúdos devem estar pautadas, inicialmente, nos conhecimentos que os alunos

²⁹ Ver anexo H, p. 166.

já possuem e, na continuidade, inserir os novos conceitos, mostrando sempre onde podem ser empregados, vistos ou sentidos na vida das crianças, dos homens na sociedade. Mas, aulas como a descrita abaixo, permitem afirmar que nem sempre os educadores levam isso em conta.

Ao trabalhar com substantivos próprio e comum, o Professor A copiou no quadro:

O substantivo que dá nome a todas as pessoas, animais, objetos e lugares chama-se substantivo comum. As palavras menino, jacaré, telefone e cidade são substantivos comuns. Os nomes Luís, Valente e Recife, são substantivos próprios.

Na seqüência, passou a atividade:

1. Escreva 3 substantivos comuns.
2. Escreva 3 substantivos próprios.

A explicação sobre o novo conteúdo foi:

O substantivo comum é o nome de alguma coisa e substantivo próprio é o nome com letra maiúscula. Por exemplo, eu tenho um cachorro, substantivo comum. O nome dele é Negão, substantivo próprio, letra maiúscula.

Com essa explicação, os alunos não conseguem estabelecer relações, saem com uma vaga noção do que seja substantivo, quiçá compreendem para que servem. Fazem as atividades como que por obrigação. Não houve participação dos alunos na explicação, tampouco recorreu-se a conhecimentos prévios, elementos que, como frisa Rubinstein (1973c), contribuem para uma real compreensão do conteúdo e, nessa medida, para o desenvolvimento do psiquismo. O aluno não permanece atento a atividades que não despertam o interesse.

A participação do aluno é importante para o desenvolvimento das capacidades de atenção e de percepção, porque, ao participar, ele organiza o pensamento, faz uma síntese separando o principal do secundário. É fundamental que se estimule a participação com perguntas, discussões, além de propor

atividades que despertem a curiosidade, o desejo de aprender e, justamente por isso, fixam a atenção (SMIRNOV; GONOBOLIN, 1969).

Tal como no mundo do trabalho produtivo, na escola também, as crianças, em franco processo de desenvolvimento, deparam-se com explicações e realizam atividades que não facultam um conhecimento mais elaborado e profundo nem do objeto de estudo em si, nem desse objeto inserido no contexto sócio-cultural. A análise de Marcuse (1996), que revela, no trabalho automatizado, um empobrecimento das potencialidades do homem, preso a atividades mecânicas, externamente controladas, logo, sem sentido, é uma análise da realidade social, portanto, perfeitamente cabível à dimensão escolar.

O ditado de palavras bem demonstra a mecanicidade de determinadas tarefas escolares. Em todo início de aula, o Professor A dava ditado desse gênero ou, quando muito, de pequenos textos que não eram lidos e tampouco discutidos. As leituras realizadas nas aulas de português do Professor D primavam pelo mesmo princípio. Eram todas em conjunto, seguiam um único ritmo e entonação, sem pausas, nem exame do conteúdo lido, lembrando o ritmo da máquina.

Quando Vygotsky (1998a) e Rubinstein (1973c) tratam do desenvolvimento da atenção, enfatizam que a manutenção dessa capacidade está intimamente relacionada ao ritmo do trabalho executado. É mister que se considere essa orientação no processo ensino/aprendizagem e se estabeleça um tempo compatível com o grau de dificuldade de cada atividade.

Em uma aula de matemática, na Escola Z, chegou-se ao extremo de deixar os alunos, durante duas horas, resolvendo três problemas. No início, eles ficaram quietos, tentando resolver o que fora proposto, mas conforme foram acabando, começaram a conversar, primeiro, baixinho, depois, num tom que atrapalhou quem ainda não havia concluído os cálculos e, por fim, todos ficaram sem fazer nada.

Numa situação inversa, o Professor G entregou uma folha contendo cinco problemas e quatro operações e depois passou no quadro mais um exercício que consistia em escrever números por extenso. Os alunos tentaram resolver, não conseguiram. O professor já começou a corrigir e explicar ao mesmo tempo.

Em ambas as situações, perdeu-se o equilíbrio no ritmo das atividades. Ritmo equivale a tempo necessário para que o aluno possa atuar, refletir e tirar

suas dúvidas. Se esse ritmo é lento, comparado à dificuldade do trabalho, o aluno se cansa, o afazer se torna enfadonho e a atenção é desviada para outras coisas. O ritmo acelerado, em que não há tempo para que a criança possa pensar, entender e interiorizar o conteúdo, leva à mesma conseqüência, à desatenção.

Outros fatores que dificultam a atenção, como o sono, o cansaço e sons, são freqüentes na escola. Por vezes, alunos chegavam com sono e o professor tinha muita dificuldade em mantê-los atentos. O barulho nos corredores, no pátio e até na rua também provocava a falta de atenção, centrando-se em outras coisas que não nas da aula. Constatou-se que, nesses momentos, a atitude do professor faz a diferença. Ele precisa intervir no sentido de organizar o ambiente para que o aprendizado se efetive. Na Escola Y, há um enorme problema com o barulho em sala de aula e nos corredores. Os alunos têm dificuldade para prestar atenção nas explicações dadas pelos professores, certamente, reverte-se em prejuízos tanto para a aprendizagem como para o desenvolvimento das funções cognitivas.

Em todas as escolas em que se esteve, era grande o fluxo de pessoas que interrompiam a aula do professor por motivos diversos: dar recados, pedir informações, entregar material para o professor, entregar carteirinhas de estudante, número de rifa para as crianças venderem, pedir livros da biblioteca que estavam com os alunos, etc. Diante desse fato, o professor tinha de, constantemente, retomar as explicações e colocar ordem na classe, donde se perdia tempo que poderia ser utilizado com o ensino, com o aprofundamento de discussões. É notório que o tempo de permanência da criança na escola, precioso para a sua formação, precisa ser melhor planejado. Esta, também, é uma questão de respeito para com o aluno.

As observações levadas a termo confirmam a hipótese inicial que moveu a presente pesquisa, ou seja, a de que, no âmbito escolar, as capacidades psíquicas não vêm sendo trabalhadas nos termos preconizados por Vygotsky. O educador demonstra não ter consciência que a escola “[...] por oferecer conteúdos e desenvolver modalidades de pensamento bastante específicas, tem um papel diferente e insubstituível na apropriação, pelo sujeito, da experiência culturalmente acumulada” (REGO, 2002, p. 51).

As atividades educativas não estão sendo preparadas com o intuito deliberado de desafiar o aluno a conhecer, a compreender a realidade que o

cerca e, por esse caminho, a alargar seus processos mentais, psíquicos em geral. Do modo como os conteúdos são estudados em sala, pouco se ligam a situações da vida diária dos alunos. E, para além disso, da vida dos homens em sociedade. O ensino recorrente tem um certo caráter aligeirado, raso, como que ocupado com informações que nem sempre têm continuidade, têm história. Informações que, à semelhança das que dominam na mídia, podem ser descartadas pouco depois de ouvidas.

A escola não é diferente da sociedade que a abriga. As relações de trabalho, portanto, inclusive as de trabalho pedagógico, formam, predominantemente, no sentido da adaptação à realidade que está dada. Parafraseando Marcuse (1973), elas semiformam.

Como Adorno (1995a), Vygotsky (1996a) e, mais recentemente, Santomé (1996), acredita-se que a possibilidade de se ter uma prática pedagógica superior a esta, porque compromissada com a formação das capacidades de percepção, fundada no saber científico, de raciocínio dialético, de memória compreensiva, de atenção seletiva e conscientemente direcionada, em resumo, de análise crítica, passa pelo conhecimento do professor. O modo como o ensino se realiza está afeto às relações sociais de produção, mas também está afeto à orientação teórica de que o professor dispõe.

CONCLUSÃO

A necessidade de um aprofundamento no estudo da percepção e da atenção adveio da relevância que Vygotsky atribui a estas duas capacidades na constituição do conjunto das funções psíquicas de cada indivíduo. De acordo com esse pensador, a percepção e a atenção são funções básicas, sem as quais a memória, o raciocínio e a imaginação, dentre outras capacidades não se desenvolvem. Além, disso na escola, para se obter o aprendizado, é preciso que a percepção e a atenção estejam presentes. A percepção e a atenção são indispensáveis para que o aluno aprenda a ler, escrever, calcular, em resumo, para que seja escolarizado. Ao mesmo tempo, é o aprendizado que as promove. Eis a razão maior que deve mover os educadores no sentido da compreensão das implicações entre ensino/aprendizagem e desenvolvimento humano.

Para a realização desta pesquisa, partiu-se da hipótese de que na escola não se trabalha tendo clareza de que, por intermédio dos conteúdos, pode-se elevar o desenvolvimento das funções psíquicas. Em outras palavras, indagava-se sobre o entendimento do papel da educação escolar no desenvolvimento dessas funções superiores, em especial, da percepção e da atenção.

No esforço por penetrar e apreender esse objeto, traçou-se um caminho que permitisse tomar essas capacidades não em si mesmas, mas, sim, no interior das relações que as constituem. Primeiro, as relações mais amplas, sócio-culturais, donde se investigou a espécie de percepção e de atenção que a conjuntura da atualidade forma. Depois, adentrou-se uma dimensão específica dessa conjuntura maior, a escolar, a fim de visualizar, ali, como as relações de ensino/aprendizagem vêm atuando nesse mesmo processo constitutivo.

Assim, três barreiras precisaram ser transpostas para que se completasse a caminhada. A primeira consistiu na compreensão do processo de desenvolvimento humano propriamente dito. Para tanto, tomou-se como referência a Teoria Histórico-Cultural. À luz dos escritos de Vygotsky, Luria, Leontiev e outros, foi ficando cada vez mais evidente o papel das relações sociais nesse desenvolvimento, bem como o lugar e a importância das duas funções eleitas no todo psíquico.

As capacidades psíquicas superiores não se desenvolvem espontaneamente, dependem da qualidade de mediação com a qual a criança conta, principalmente da linguagem, das orientações que recebe, dos objetos com os quais interage e de como interage. Concordando com Leontiev (1969, p. 85, tradução nossa),

Graças à linguagem, que permite fixar e transmitir de uma geração para outra as representações, os conhecimentos e os pensamentos elaborados na prática social de muitos séculos, o reflexo do mundo no cérebro do homem se tem feito extraordinariamente rico.

A percepção e a atenção, sob a mediação de outrem, vão deixando de ser instintivas, guiadas por estímulos externos, para serem dirigidas pelos conhecimentos internalizados por meio da linguagem. Com o desenvolvimento dessas capacidades, as crianças podem perceber o mundo em que vivem sob perspectivas mais ricas, porque conscientes, e estarem atentas às mudanças que ocorrem, aos desafios e problemas que precisam ser enfrentados.

Desta primeira parte do percurso, obteve-se que o adulto pode ter, e com frequência tem, uma participação decisiva no desenvolvimento da criança, posto que se põe para ela como parâmetro. Pela convivência e, sobretudo, pela via da linguagem e dos objetos que medeiam essa convivência, a criança vai interiorizando modos de pensar, perceber, agir, sentir, em síntese, modos de ser das pessoas. O que, antes, estava no plano interpessoal passa para o plano pessoal. “Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (VYGOTSKY 1998a, p. 75).

Na escola, esse processo relacional continua, só que, como defende Vygotsky (1996a; 2001), trata-se de uma interação diferente, porque sistemática. Isso significa dizer que a interação de caráter pedagógico é intencional, premeditada. Ao professor compete ensinar operações e conceitos científicos com propósitos bem definidos e, a depender do modo como são ensinados, elevam em muito as capacidades de percepção e de atenção, bem como as demais.

Ocorre que a escola está alicerçada em um lugar, em um espaço e tempo social, logo, não pode ser analisada sob uma perspectiva imanente, como se fosse algo à parte da sociedade que a integra. Segundo Rego (2002, p. 26), “sem dúvida alguma, as questões que envolvem a análise do impacto da escolarização não podem ser discutidas separadamente da sociedade e do sujeito, produtor de complexas significações”. Daí a necessidade de vencer a segunda barreira da pesquisa, ou dar o segundo passo, que consistiu em examinar, na sociedade capitalista, as condições de desenvolvimento psíquico, particularmente da percepção e da atenção que ela encerra.

Desde o século XVI, *paripassu* a transformações de ordem político-econômicas, em especial as reorganizações no mundo do trabalho, a sociedade capitalista foi se estruturando. A partir do final do século XIX, com a automação rígida – expressada pelo taylorismo e pelo fordismo –, o trabalhador foi submetido a tarefas microparcelares e, com isso, o saber, antes do operário, passa para o domínio do capital, donde se tem as inúmeras implicações sócio-individuais que não cabe, aqui, recapitular. Na automação flexível, devido às novas formas de organização do trabalho, os apelos a um homem mais dinâmico, que saiba resolver problemas de imediato, que tenha habilidades com a tecnologia de ponta e com a comunicação são constantes. Apesar disso, há, por assim dizer, um

[...] processo de esvaziamento do trabalhador na medida em que essa indiferença, existente na prática, do trabalhador em relação com o conteúdo particular da atividade de trabalho acaba por resultar na separação alienada entre o indivíduo e o trabalhador, ou melhor, na redução do indivíduo a um trabalhador em geral [...] (DUARTE, 2001, p. 156).

Não obstante as mudanças no conteúdo e na forma do trabalho, a lógica de pensamento e ação permanece a mesma, a lógica formal que, por não considerar as condições de existência dadas em potencial, instrumentaliza o homem para a continuidade do *status quo* estabelecido. Na sociedade que se mantém estimulando a produção e o consumo de supérfluos, tudo precisa girar no ritmo do capital financeiro ou, quando menos, da automação flexível. Assim sendo, a informação, efêmera, sem continuidade histórica, subsume a formação, sólida, duradoura, que permite a reflexão, a compreensão do real.

Nesse contexto, a cultura, tanto como a forma de realização do trabalho social, influencia a formação do homem. A cultura do consumo, que domina na sociedade capitalista, assegura que o desenvolvimento das capacidades psíquicas se dê num único sentido, definido pela razão instrumental. Impede, portanto, o desenvolvimento em todas as suas potencialidades, ou seja, promove a semiformação (PUCCI, 1997).

Essa realidade adentra a escola, fazendo com que, nela, preparem-se pessoas para atuar nessa ordem de modo a reproduzi-la, pessoas adaptadas a ela. Nada contra a adaptação se fosse tomada, apenas, como necessidade imediata, com caráter transitório ou, dito de outra maneira, se não fosse perseguida como finalidade maior da formação, justamente o que é.

De posse desse conhecimento, foi possível enfrentar a terceira e última etapa da pesquisa com um pouco mais de clareza sobre a realidade que envolve a escola, sobre o modo como, também nesse âmbito, vêm sendo trabalhadas as capacidades de percepção e atenção. As observações e análise dos dados obtidos mostraram que a hipótese inicial da pesquisa tinha sustentação. De fato, na escola, não se tem consciência de que os conteúdos ensinados possuem um papel de extrema importância no desenvolvimento das referidas capacidades. Os educadores ainda têm muito por compreender no que se refere à dialética entre aprendizagem e desenvolvimento. Como dito anteriormente, ao mesmo tempo que o aprendizado escolar eleva o desenvolvimento da percepção e da atenção, sem elas ele não se verifica.

O que se observou nas escolas foram, predominantemente, aulas com pouco conteúdo e explicações escassas, relapsas. Quando se tem como parâmetro as orientações vygotskianas, percebe-se que o ensino está aquém do desejável. Não só porque trabalha com conteúdos mortos, tomados em si, mas pela própria negligência do ensinar. É notório o tempo gasto com atividades do tipo visita ao Parque de Exposição, filmes, ensaio para festa junina, entre outras, sem qualquer preocupação em explorá-las em seu potencial pedagógico. Tratam-se de atividades propícias à aprendizagem e, a princípio, extremamente ricas do ponto de vista do desenvolvimento. Mas, para tanto, precisam ser devidamente planejadas, levadas a efeito com intenções formativas explícitas e em relação com os conteúdos que vêm sendo estudados. Para Santomé (1996, p, 58),

Se há uma crítica comum e retirada ao longo da história das instituições educacionais é a de que elas selecionam, organizam e trabalham com conteúdos culturais pouco relevantes, de forma nada motivadora para os alunos e alunas e, portanto, com risco de perder o contato com a realidade na qual se encontram.

Nas aulas, raramente recorre-se ao que os alunos sabem, há pouco espaço para perguntas, participações, donde a dificuldade para manter o aluno atento, envolvido. O conteúdo não se apresenta como algo vivo, como parte integrante da vida das crianças ou da vida dos homens e, portanto, sujeito à transformações. Antes, sim, como algo acabado; como algo que, muitas vezes, deve ser memorizado mesmo sem ser entendido. Santomé (1996, p. 58), analisando uma situação semelhante, sustenta que “[...] se considera que se aprende pelo fato de ser capaz de recordar de pequenos fragmentos de informações sem maior aprofundamento e, o que é mais grave, sem a compreensão dos conteúdos que são assim verbalizados”.

A divisão do conteúdo em disciplinas estanques é outro fator que contribui para a falta de compreensão e, nessa medida, compromete o desenvolvimento. Tal como no trabalho, também na escola a divisão extrema leva à perda do sentido dos conteúdos, à perda de conhecimento. Os horários para cada disciplina, rigidamente estabelecidos e cumpridos, fazem com que se interrompa bruscamente uma aula de língua portuguesa, por exemplo, e se passe a uma de matemática sem que as explicações e atividades da primeira tenham sido concluídas. Essa prática compromete o senso de continuidade, compromete, pois, a percepção e a compreensão.

São recorrentes as explicações pautadas no senso comum, quando se sabe que é das explicações fundadas em bases científicas que advém o aprofundamento do conhecimento e, com ele, os avanços em termos de desenvolvimento. Assim procedendo, o professor subutiliza o instrumento mais eficaz na formação das capacidades psíquicas, a linguagem. Pela via da linguagem, é possível regular condutas e gerar novas formas de atividade cognoscitiva, concordam Smolka e Nogueira (2002).

Para que a escolarização resulte em autonomia da criança – tanto no que tange a aspectos cognitivos, como à conduta, ao comportamento –, a

compreensão dos conteúdos estudados, das tarefas realizadas, de uma ordem ou de um limite posto é imprescindível. Lembrando Vygotsky (1998a), o que hoje se experiencia numa atividade partilhada com clareza, amanhã pode ser empregado de maneira independente. No encaço desse propósito, é necessário explicar conceitos e raciocínios, comparar, estabelecer relações, reelaborar o conhecimento que o aluno traz consigo na direção de novos níveis. Atividades, tais como ditado de palavras que não se vinculam a um conteúdo antes discutido, transcrição pura e simples de textos, operações matemáticas em grande quantidade, levam ao desvio da atenção, exigem do aluno a repetição mecânica e a memorização desprovida de entendimento.

A realidade observada carece de mudanças que não são fáceis, mas são possíveis. E, o primeiro passo é a tomada de consciência das implicações mútuas entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. O educador precisa entender que sem aprendizagem não há desenvolvimento e que ambos dependem, sobremaneira, do ensino. Nesse sentido, o desafio que se põe a ele consiste em investir na relação conhecimento/aluno, tendo domínio do primeiro e considerando o segundo em seu ambiente sócio-cultural, em seus saberes prévios, em seu vir-a-ser, ou seja, naquilo que, nele, há que ser desenvolvido. Assim concebido, reitera Kostituk (1977), o ensino constitui-se de relações intencionalmente estabelecidas.

A mudança, compromissada com o estabelecimento de uma mediação, de um ensino capaz de promover funções psíquicas complexas, passa, necessariamente, pela formação do professor. “Uma boa formação teórica vai ajudar o professor a conhecer melhor os problemas e as características da realidade que cerca a sua escola, tanto no âmbito imediato, como no mais amplo” (LÜDKE, 2001, p. 32). E, no âmbito imediato, a realidade é a dos alunos e a do conhecimento científico.

Se quem ensina conteúdo também ensina a pensar, então, o professor precisa ter consciência de seu papel no desenvolvimento do aluno. A pedagogia, diz Snyders (1978, p. 312) em seu debate com a educação não-diretiva, “[...] exige a iniciativa de um professor, a direção por um professor, o único capaz de conduzir até os conhecimentos teóricos e as atitudes práticas, tanto uns como as outras tão diferentes dos hábitos adquiridos”.

Não se pode esperar que a criança decida o que e como aprender e aprenda por si só. Snyders, como Vygotsky, ressalta a necessidade de ensino previamente pensado, com vistas a uma formação que responda às necessidades humanas, sociais. Hoje, pode-se completar, que não fique à mercê do que convém à ordem do consumo, da sociedade da informação. Em particular na infância, a aprendizagem autodirigida dificilmente ultrapassa o plano imediato, da aparência, o plano da alienação. Duarte (2001, p. 156), examinando a concepção neoliberal de educação, que defende o “aprender a aprender”, adverte:

[...] em vez de a educação escolar formar indivíduos que sabem algo, ela passa a ter como objetivo formar indivíduos predispostos a aprender qualquer coisa, desde que aquilo a ser aprendido mostre-se útil ao processo de adaptação do indivíduo a vida social, isto é, ao mercado.

Quando as atividades escolares são intencionalmente preparadas para que o aluno possa ter acesso ao conhecimento científico, sendo desafiado a compreender a realidade que o cerca por meio desse conhecimento, a vencer limites, a discutir e resolver problemas, a alcançar os fundamentos dos conceitos, essas atividades proporcionam um desenvolvimento qualitativamente superior, o que, por sua vez, conduz a uma atuação social mais consciente.

Nesse sentido, a escola, entendida como um local que possibilita uma vivência diferente do grupo familiar, tem um relevante papel, que não é, como já se pensou, o de compensar carências (culturais, afetivas, sociais, etc.) do aluno e sim oferecer a oportunidade de ele ter acesso a informações e experiências novas e desafiadoras, capazes de provocar transformações e de desencadear processos de desenvolvimento (REGO, 2002, p. 55-56).

. A interação com conhecimentos científicos, trabalhados em suas relações com o cotidiano da criança e, mais que isso, no movimento de transformação social, possibilita ao sujeito novas formas de pensamento, de inserção e atuação no meio. À medida que se expandem os conhecimentos adquiridos com compreensão, modifica-se a relação cognitiva do indivíduo com o mundo (REGO, 2002).

O convívio nas escolas já mencionadas, ainda que por tempo determinado, evidenciou que se recorre pouco a objetos e materiais potencialmente estimuladores da percepção e da atenção. Sem diminuir, em absoluto, a necessidade das explicações – que são da responsabilidade do professor –, os recursos físicos, os materiais podem intermediar a discussão de um novo conteúdo, ajudando, em muito, na sua apreensão. Isto porque, tais recursos, especialmente se consistirem em novidade, são atrativos para a criança. Não obstante, participa Santomé (1996), não basta recorrer a uma variedade de estratégias metodológicas, de recursos, de formas de motivação se não estiverem em sintonia com o que está sendo estudado. Também o uso de recursos precisa ser planejado.

Não se pode reduzir o ensino a técnicas e instrumentos físicos aleatoriamente empregados. A organização de toda a aula deve ser de tal forma que os alunos compreendam o porquê do estudo deste ou daquele conteúdo, dos recursos empregados e das atividades realizadas, além de, evidentemente, entenderem o próprio conteúdo.

Se há, portanto, uma intencionalidade pedagógica que se explicita na estruturação do ambiente, na escolha dos materiais disponibilizados, na regulação do tempo, na formulação das regras, como formas cultural e socialmente legitimadas e instituídas de organização das atividades, é justamente nos momentos de dinâmica dessas relações que emergem possibilidades de ruptura, de transgressão, de assimilação e resistência (SMOLKA; NOGUEIRA, 2002, p. 89-90).

Como revelou a investigação teórico-prática levada a efeito, na dinâmica de ensino, são vários os elementos que concorrem para o aprendizado e, por conseguinte, para o desenvolvimento das funções psíquicas. Dentre eles, Vygotsky (1998a) ressalta a mediação – planejada, intencional –, a linguagem – clara, a um só tempo acessível e desafiadora –, e os objetos – selecionados e explorados com pertinência em relação ao que está sendo estudado. Além desses três elementos ou fatores centrais, o autor identifica outros, como a disciplina e o afeto. A disciplina implica ordem, compreendida e sentida também pelos alunos como necessária. Sem ela, não há aprendizado. O afeto, por sua

vez, é um sentimento poderoso quando se trata de produzir simpatia pelos novos conteúdos e, por conseguinte, internalizá-los.

Esses fatores merecem toda a atenção do educador, haja vista a participação que têm no desenvolvimento psíquico. Muito embora já tenham sido examinados no decorrer deste trabalho, pretende-se retomar, de maneira breve, um aspecto da mediação ao qual Vygotsky dedica um capítulo inteiro na obra *A Formação Social da Mente*, dada a sua relevância. Está-se referindo, aqui, à historicidade dos conteúdos. Quando se consegue vencer o ensino de partes desconexas e imutáveis, explicita-se o sentido do conteúdo estudado, suas razões histórico-sociais e, por conseguinte, aumenta o interesse, sem o que não se tem atenção e, tampouco, percepção mais apuradas. Santomé (1996, p. 71), na mesma linha de raciocínio, escreve: “É preciso recuperar a capacidade de contextualizar e historicizar nossos discursos e práticas”. A contextualização é fator de desenvolvimento.

É fundamental que o aluno perceba o conhecimento científico como sendo fruto de um processo histórico e, justamente por isso, sujeito a mudanças. Em outras palavras, um conhecimento produzido e transformado pelos homens a depender das necessidades que se colocam. Quando o conhecimento é apresentado nessa perspectiva, ele passa a ser visto pelo aluno como algo que está ali para ser explorado e, se for o caso, modificado. Abre-se a ele um espaço para a participação ativa, para investigações, comparações e descobertas, para o que a mediação do professor é indispensável. Não qualquer mediação, antes sim, aquela que se pauta pelo conhecimento histórico.

O professor que conhece a sociedade na e para a qual educa, que tem uma boa noção da sua história, de seus principais embates, mudanças e contradições, consegue enxergar a escola e, então, o ensino na realidade social; consegue explicar os conteúdos de Matemática, História, Geografia, Ciências, Literatura, etc. no movimento dessa história e, ao mesmo tempo, por meio deles, dar a conhecê-la. Em última análise, é a reflexão crítica, fundamentada no conhecimento historicamente situado, que confere à percepção e à atenção um nível diferenciado, de maior alcance. Se, aliado a esse saber, o professor for capaz de discernir o papel que lhe cabe no processo por meio do qual as funções

psíquicas se desenvolvem, certamente, da mediação professor/conhecimento/aluno resultarão capacidades ou funções superiores.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995a.

_____. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b.

_____. HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. HORKHEIMER, Max. A indústria cultural. In: ADORNO, T. W. et al. *Teoria da cultura de massa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. p. 159-204.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

CORIAT, Benjamim. O taylorismo e a expropriação do saber operário. In: PIMENTEL, Duarte et al. (Orgs.). *Sociologia do trabalho*. Lisboa: A Regra do Jogo, 1985. p. 83-107.

_____. Automação programável: novas formas e conceitos de organização da produção. In: SHIMTZ, H; CARVALHO, R. de Q. (Orgs.). *Automação, competitividade e trabalho: a experiência internacional*. São Paulo: Hucitec, 1988. p. 18-61.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, SP, n. 71, p. 79-115, jul. 2000.

_____. *Vigotski e o "aprender a aprender"*: as críticas às aproximações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ENGELS, F. *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. São Paulo: Global, 1986.

FERRETTI, Celso J. As mudanças no mundo do trabalho e a qualidade da educação. In: MARKET, Werner (Org.). *Trabalho, qualificação e politécnica*. São Paulo: Papirus, 1996. p. 123-129.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Tecnologia, relações sociais e educação. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, v. 105, p. 131-148, abr./jun. 1991.

GOUNET, Thomas. *Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel*. São Paulo: Boitempo, 1999.

GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

HOBBSAWM, E. J. *Era dos extremos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

KANT, I. Crítica da razão pura. In: *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LURIA, A. R. et al. *Psicologia e pedagogia*. Lisboa: Estampa, 1977. v. 1, p. 51-97.

LEONTIEV, A. Desarrollo de la psiquis. La consciencia humana. In: SMIRNOV, A. A. et al. *Psicologia*. México: Grijalbo, 1969. p. 74-94.

_____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 27-54.

LURIA, A. R. La actividad nerviosa superior. In: SMIRNOV, A. A. et al. *Psicologia*. México: Grijalbo, 1969. p.37-73.

_____. *Curso de psicologia geral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. v. 1.

_____. *Curso de psicologia geral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991a. v. 2.

_____. *Curso de psicologia geral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991b. v. 3.

_____; YUDOVICK, F. I. *Linguagem e desenvolvimento intelectual da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MAAR, Wolfgang Leo. A formação em questão: Lukács, Marcuse e Adorno. In: ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (Orgs.). *A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1997. p. 45-88.

MARCUSE, Herbert. *Cultura y sociedad*. Buenos Aires: Sur, 1970.

_____. *A ideologia da sociedade industrial: homem unidimensional*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

_____. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. *Praga: Revista de Estudos Marxistas*, v.1, p. 113-140, set./dez. 1996.

MARX, Karl. *O capital*. Livro I. 9. ed. Trad, de Reginaldo Sant'Anna. São Paulo: Difel, 1984. v. 1.

_____; ENGELS, F. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Moraes, 1983.

PALANGANA, Isilda C. *Individualidade: afirmação e negação na sociedade capitalista*. São Paulo: Plexus/EDUC, 1998.

PUCCI, Bruno. Teoria crítica e educação. In: _____ (Org.). *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 13-58.

_____. A teoria da semicultura e suas atribuições para a teoria crítica da educação. In: ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (Orgs.). *A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1997. p. 89-115.

REGO, Teresa Cristina. Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. R. (Orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 47-76.

RUBINSTEIN, S. L. *Princípios de psicologia geral*. Lisboa: Estampa, 1973a. v. 3.

_____. *Princípios de psicologia geral*. Lisboa: Estampa, 1973b. v. 4.

_____. *Princípios de psicologia geral*. Lisboa: Estampa, 1973c. v. 5.

SANTOMÉ, J. T. A instituição escolar e a compreensão da realidade: o currículo integrado. In: SILVA, L. H. da; AZEVEDO, J. C. de, SANTOS, E. S. dos. (Orgs.). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 58-74.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H. da; AZEVEDO, J. C. de, SANTOS, E. S. dos. (Orgs.). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

SMIRNOV, A. A; GONOBOLIN, F. N. La atención. In: SMIRNOV, A. A. et alii. *Psicología*. México: Grijalbo, 1969. p. 177-200.

SMOLKA, A. L.; NOGUEIRA, A. L. H. O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter)regulação. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. R. (Orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002, p. 47-76.

SNYDERS, J. *Para onde vão as pedagogias não directivas?* 2. ed. Lisboa: Moraes, 1978.

SOKOLOV, A. N. La percepción. In: SMIRNOV, A. A. et al. *Psicología*. México: Grijalbo, 1969, p. 144-176.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. *Obras escogidas*. Madri: Visor, 1996a. v. 4.

_____. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996b.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

_____. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Os aspectos abaixo relacionados serão observados durante todo o período escolar, especialmente nos momentos em que o professor ensina um conteúdo novo e durante a realização das atividades pedagógicas.

Percepção

- O professor destaca os pontos principais que precisam ser percebidos pela criança?
- Oferece explicações que permitam à criança estabelecer relações significativas, ou seja, entender os por quês, as razões?
- Dá explicações sobre conceitos, cálculos, valores, etc, que fazem sentido para o aluno, porque relacionados com situações de vida em sociedade e, por isso, promovem a capacidade de percepção?
- Ao trabalhar com gravuras, objetos, imagens, enfim, coisas que são mostradas para os alunos, o professor observa cor, forma (se está clara), movimento, distância, dentre outros fatores que ajudam a percepção?
- Como o professor apresenta os novos conteúdos? Com entusiasmo, empolgação, com uma atitude emocional que denote importância ou não?
- Ao mostrar ou explicar algo novo, o professor chama a atenção, primeiro, para o conjunto e, depois, para as partes?
- Distingue as partes essenciais das secundárias?
- Aproveita os momentos de interesse das crianças para distinguir pontos e elementos importantes?
- Preocupa-se em apresentar, de maneira ordenada, o que deve ser percebido?
- Como os conceitos científicos são explicados? Eles são tomados em si ou em relação a um contexto?
- Como o professor trabalha com a percepção de tempo, espaço, forma e velocidade, que são as mais exigidas pela vida em sociedade?

Atenção

- O professor fica o tempo todo chamando a atenção do aluno ou ele chama atenção para o que é essencial?
- Deixa claro o motivo pelo qual o aluno precisa prestar atenção?
- Trabalha com grau de concentração; intensidade; volume e constância?
- O conteúdo a ser aprendido tem sentido/significado para o aluno, desperta seu interesse?
- O professor observa se há ruídos externos que atrapalham a atenção, como barulho na rua, em outras salas e nos corredores?
- Trabalha para que a atenção involuntária se transforme em voluntária?
- Gradua o tempo de atenção?
- Aproveita interesses imediatos, sentimentos e emoções dos alunos?
- Utiliza materiais diferenciados para chamar a atenção do aluno?

ANEXOS

ANEXO A – Texto : *Pega vareta*

Para qualquer número de participantes

Finalidade:

Apanhar as varinhas uma a uma, sem mover as restantes.

Desenvolvimento:

Segure as varinhas verticalmente, soltando-as rapidamente sobre a mesa e, em seguida, pegue uma a uma até terminar, observando que:

1. Somente poderá se mover a varinha que o jogador está tentando pegar, pois, se alguma outra se mover, fará com que o jogador perca a vez.
2. Neste caso, os jogadores seguintes poderão continuar tirando as varinhas que ainda estão sobre a mesa até terminar, ou pegar todas as varinhas e soltá-las novamente.
3. A varinha preta (General) é a mais importante e pode ser usada para apanhar outras varinhas.
4. Quem conseguir apanhar a varinha nesta ordem – vermelha, amarela e azul – terá direito de marcar o dobro de pontos dessas varinhas.
5. Perderá a vez e não marcará ponto aquele que:
 - a) apanhar o General sem ter, pelo menos, uma vareta de cada cor;
 - b) usar uma vareta qualquer, que não seja o General, para afastar ou retirar uma vareta do jogo.

(Livro didático usado pela turma: COCCO, Maria Fernanda; HAILER, Marco Antonio. *Alp novo: análise, linguagem e pensamento*. São Paulo: FTD, 2000. v. 2, p. 110.)

ANEXO B – Texto: *Tudo tem nome*

Para dar nome a pessoas, animais, objetos e lugares, nós usamos palavras.

- a palavra menino indica uma pessoa;
- a palavra jacaré indica nome de animal;
- a palavra telefone indica nome de objeto;
- a palavra cidade indica nome de lugar;

Essas palavras chamam-se substantivos.

O substantivo que dá nome a todas as pessoas, animais, objetos e lugares chama-se comum.

As palavras menino, jacaré, telefone e cidade são substantivos comuns.

Os nomes Luís, Valente e Recife são substantivos próprios.

(Transcrito no quadro de giz pelo professor, sem referência.)

ANEXO C – Música: *Pobre de marré*

Eu sou pobre, pobre, pobre
De marré, marré, marré
Eu sou pobre, pobre, pobre
De marré descí.

Eu sou rica, rica, rica
De marré, marré, marré
Eu sou rica, rica, rica
De marré descí.

Quero uma de vossas filhas
De marré, marré, marré
Quero uma de vossas filhas
De marré descí.

Escolhei a que quiser
De marré, marré, marré
Escolhei a que quiser
De marré descí.

Eu quero a ...
De marré, marré, marré
Eu quero a ...
De marré descí.

Que ofício dais a ela
De marré, marré, marré
Que ofício dais a ela
De marré descí.

Dou o ofício de...

De marré, marré, marré

Dou o ofício de ...

De marré descí.

Este ofício me agrada

De marré, marré, marré

Este ofício me agrada

De marré descí.

Lá se foi a ...

De marré, marré, marré

Lá se foi a ...

De marré descí.

Eu de pobre fiquei rica

De marré, marré, marré

Eu de rica fiquei pobre

De marré descí.

(Livro didático usado pela turma: CHIANCA, Rosaly Braga; TEIXEIRA, Francisco M. *História*. São Paulo: Ática, 2001. p. 28-29.)

ANEXO D – Texto: *O jabuti e o coelho*

O jabuti resolveu apostar corrida com o coelho. A corrida começou. O coelho saiu na frente e nem enxergou o jabuti. “Acho que posso dormir um pouco. Ele vai demorar para me alcançar”, pensou o coelho. O coelho pegou no sono e nem viu o jabuti passar.

- Venci! Venci! – gritava o jabuti.

(Transcrito no quadro de giz pelo professor, sem referência)

ANEXO E – Texto: *Aninha e João*

Na volta do colégio, Aninha e João vinham correndo.

Tropeçaram numas ripas que estavam jogadas no meio da calçada.

Aninha esfolou o joelho e João, o braço.

Chegaram em casa chorando.

A mãe botou Aninha no colo e falou:

- Coitadinha da minha filhinha! Vai passar já, já, viu?

A mãe foi buscar curativos.

Tratando do braço de João e do joelho de Aninha, ia dizendo:

- Que é isso, João? Chorando à toa? Homem que é homem não chora por uma bobagem dessas! Não foi nada, já passou!

(Texto retirado do livro: MINERS, Lúcia; YNE, Paula. *Aninha e João*. São Paulo, Ática, 1982, p. 15 e transcrito no quadro de giz pelo professor)

ANEXO F – Texto: *A raposa e o pássaro*

Uma raposa passeava e viu um pássaro que voava de cá para lá.

A raposa chamou o pássaro:

- Pássaro, passarinho, onde vai com tanta pressa?

- Estou preparando o ninho dos meus filhotes.

A raposa disse:

- Vem até aqui. Tenho que lhe contar uma coisa interessante.

O passarinho respondeu:

- Se você quer me contar alguma coisa, venha voar comigo.

A raposa viu que não podia convencer o pássaro e foi-se embora.

(Transcrito no quadro de giz pelo professor, sem referência)

ANEXO G – Texto: *Luz na noite*

Era de madrugada. Eu estava dormindo tranqüilo como bom gato que sou, quando de repente, quase morro de susto! Um grito horrível, daqueles de botar os cabelos em pé.

- Socorro, mamãe! Socorro!

A luz acendia e apagava. Acendia e apagava. Sem parar.

Aí, apareceu Dona Mamãe, assustada, esfregando os olhos. Fui andando pra perto dela, ainda sem entender nada.

- Mas o que foi que aconteceu? Por que essa gritaria? E essa luz acesa?

Fabiano não conseguia falar, tão assustado estava. Laura soluçava. Dona Mamãe pôs os dois no colo até que ficaram calmos e o Fabiano falou:

- Mamãe, este quarto tem fantasma! A luz acende e apaga sozinha.

- Fantasma existe, mamãe? perguntou a Laura.

- Depende. Se a gente acreditar, ele existe.

- Então, eu acredito – falou o Fá – porque esse existe e gosta de ficar acendendo e apagando a luz.

De repente a luz se apagou. Dei um pulo daqueles – a luz acendeu – fui parar no colo da Laura que estava no colo de Dona Mamãe. Ela me apertou com tanta força que quase me espremeu.

Aí, Dona Mamãe deu uma gargalhada e gritou:

- Achei a solução do problema! Detetive boa está aqui! Vamos ver quem descobre também... O “criminoso” é um de vocês três.

- Como, mamãe? A gente estava dormindo... Ah, já sei! Já sei! disse Laura pulando. Foi o gatinho Pinduca! Olha lá o apagador perto do almofadão dele...

Quando ele encostava, a luz acendia, desencostava, a luz apagava.

(Texto xerocado do livro: GARCIA, Maria da Conceição Torres. *Luz da noite*. Belo Horizonte: Lê, 1985. p. 15.)

ANEXO H – Texto: *Castelos*

Na Europa, há séculos, havia muitas guerras, e por isso eram construídos castelos, onde pessoas ficavam protegidas.

Os castelos maiores eram como pequenas cidades, cercadas por grandes muralhas onde moravam e trabalhavam muitas pessoas. Ao redor, havia um fosso que impedia a aproximação dos inimigos. No interior, eram construídas torres altas que permitiam a observação da chegada de visitantes.

Os castelos eram o principal meio de defesa daquele tempo, mas, com o uso da pólvora, os exércitos tornaram-se capazes de transpor qualquer muralha, por mais resistente que fosse.

(Livro didático usado pela turma: COCCO, Maria Fernanda; HAILER, Marco Antonio. *Alp novo: análise, linguagem e pensamento*. São Paulo: FTD, 2000. v. 2, p. 101.)

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)