

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Ensino, Aprendizagem e Formação de
Professores

SUBSÍDIOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O
DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

AMANDA MENDES AMUDE PATEZ

MARINGÁ
2010

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores

**SUBSÍDIOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O
DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada por AMANDA MENDES AMUDE PATEZ, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para o título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof^a. Dra.: MARIA TEREZINHA BELLANDA GALUCH

MARINGÁ
2010

AMANDA MENDES AMUDE PATEZ

**SUBSÍDIOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O
DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR**

BANCA EXAMINADORA

**Prof^a. Dra. MARIA TEREZINHA BELLANDA GALUCH
(Orientadora) – UEM**

Prof^a. Dra. LIGIA MÁRCIA MARTINS – UNESP – BAURU

Prof^a. Dra. SILVANA CALVO TULESKI – UEM – UEM

Maringá, 01 de Abril de 2010

Àquele que me deu o sopro de vida: Deus.
Àqueles que geraram minha vida: Armando e Maida.
Àquele com quem eu divido a vida: Nasser.
Dedico esse trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar à Deus que, nunca me abandona e é motivo do meu louvor, da minha gratidão e da minha eterna adoração. Um Deus com quem tenho um relacionamento muito próximo e que não apenas me deu o Dom da Vida.

À Prof^a. Dra. Maria Terezinha Bellanda Galuch pela amizade e por ter me ajudado na formação profissional, intelectual, científica e pessoal. Jamais esquecerei o que você fez por mim.

À Prof^a. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori pelas conversas iniciais que nortearam minha trajetória no mestrado.

À Prof^a. Dra. Lizete, mestre brilhante, com quem pude contar nas horas difíceis.

À Prof^a. Dra. Marilda Dias Gomes Facci, que me fez enxergar outros caminhos a serem trilhados pela psicologia, além dos da clínica, colocando-me em contato, pela primeira vez, com a noção de homem e psiquismo histórico-sociais.

À Prof^a. Dra. Silvana Calvo Tuleski e à Prof^a. Dra. Ligia Márcia Martins pela participação na banca de defesa.

À Prof^a. Dra. Marta Sueli de Faria Sforni pelos ensinamentos no decorrer das aulas e pelas contribuições na ocasião da qualificação.

Ao Hugo e à Márcia, da Secretaria do PPE, pela prontidão, pela eficiência, pela simpatia e atenção.

Ao meu querido esposo, Nasser, pelo amor, companheirismo e cumplicidade. Pela paciência e compreensão pelos finais de semana e pelas madrugadas de estudo. Pelo apoio e incentivo, por todos os almoços e jantares que você me fez. Pelos momentos felizes e inesquecíveis que já vivemos e pelos que ainda iremos

viver juntos. Pelos planos e sonhos já concretizados e os ideais e objetivos que, com a graça de Deus, temos alcançado.

Aos meus pais, Armando e Maida, pelo amor, dedicação, incentivo, encorajamento, investimento, por terem sido presentes em minha vida e terem me ensinado valores e princípios morais, tão raros na sociedade. Agradeço, também, pela educação escolar que me proporcionaram e pelas orações a Deus ao longo desses anos de vida.

Aos meus irmãos, Alexandre e Fábio, que me inspiram com os quais tive e tenho grandes momentos.

À Eloísa, querida sobrinha, que me faz sorrir em muitos momentos, tornando meus dias mais alegres.

À amiga Gescyelli, a quem chamo de mestre, por me incitar a fazer o mestrado, por me ensinar o caminho, me auxiliar a todo o momento com tanta generosidade e por acreditar no meu potencial e na minha capacidade.

Ao amigo e tio Gilberto, pelo ombro amigo, pelos incentivos, apoios, conselhos e suporte sem os quais eu não teria chegado no momento ao qual estou.

Às minhas amigas de pós-graduação, Rubiana e Vanessa, pela amizade, conversas, descontrações, brincadeiras, incentivo, bom-humor e companheirismo que me deram ânimo para continuar a jornada nos momentos em que o cansaço tomava conta.

À amiga Andréa, pela companhia, carinho e pela caminhada lado-a-lado há nove anos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo indispensável auxílio financeiro para realização da pesquisa, o que permitiu a

dedicação exclusiva aos estudos, sendo de extraordinário valor para aquisição de conhecimentos.

Enfim, agradeço a todos aqueles que, embora não citados, contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

Não se parte (aqui) daquilo que os homens dizem, imaginam e pensam, nem daquilo que são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação de outrem para chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens em carne e osso; parte-se dos homens em sua atividade real (MARX; ENGELS)

AMUDE-PATEZ, Amanda Mendes. **SUBSÍDIOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.** 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá: Orientadora: Maria Terezinha Bellanda Galuch. Maringá, 2010.

RESUMO

Essa dissertação tem como tema o desenvolvimento de uma função psicológica superior (FPS): a atenção voluntária. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, de cunho teórico-conceitual, busca-se responder ao seguinte questionamento: quais as contribuições da sistematização da aprendizagem escolar para o desenvolvimento da atenção voluntária? Pauta-se na teoria Histórico-Cultural, que concebe a atenção voluntária como uma capacidade especificamente humana, ausente no indivíduo quando do seu nascimento, cujo desenvolvimento ocorre por meio da atividade dominante de cada estágio do desenvolvimento humano, no qual a mediação social e nela a linguagem e os instrumentos físicos exercem influência. Para alcançar o objetivo da pesquisa, busca-se compreender os fatores que guiam a atenção, suas propriedades, sua constituição no contexto social, bem como as implicações da atividade de aprendizagem escolar para o desenvolvimento da atenção voluntária. O resultado da análise aponta que a atenção frágil, com pouca estabilidade e concentração encontra-se em consonância com as transformações e demandas da sociedade vigente, ou seja, constitui-se como um produto histórico-social. No que tange à aprendizagem escolar, compreender como ocorre o processo da atenção voluntária, suas propriedades e os fatores que determinam e influenciam na sua constituição e manifestação contribuem para a organização de forma adequada da aprendizagem no sentido de promover o desenvolvimento da atenção voluntária, transformando-a em operação conscientizada.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural; Atividade Dominante; Trabalho; Aprendizagem; Atenção Voluntária.

AMUDE-PATEZ, Amanda Mendes. **SUBSIDES OF THE CULTURAL-HISTORICAL THEORY FOR THE DEVELOPMENT OF ATTENTION IN SCHOLAR EDUCATION.** 122 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Maria Terezinha Bellanda Galuch. Maringá, 2010.

ABSTRACT

This dissertation has as theme the development of a superior psychological function (SPF): the voluntary attention. Through a bibliographical research of theoretical concept basis, the following question tries to be answered: What are the contributions of scholar learning systematization for the development of voluntary attention? Based on the Cultural-Historical theory, that has the voluntary attention as a specific human capacity that is not present in individuals since birth, but is developed through dominant activity in every stage of human development, in which social mediation, language and physical instruments generate influences. In order to reach the research's goal, we look for comprehension of factors that guide attention, their properties, constitution in social context, as well as implications on scholar learning activities for the development of voluntary attention. Analysis results show that fragile attention, with little stability and concentration is in harmony with actual transformations and demands of our present society, that is, it is constituted as a social-historical product. Regarding the scholar learning process, it is necessary to understand the voluntary attention process, its properties, and the factors that determine and influence in its constitution and manifestation contribute for an appropriate learning in the sense of promoting the development of voluntary attention, turning it into a conscious action.

Keywords: Cultural-Historical Theory. Dominant Activity. Work. Learning. Voluntary Attention.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES.....	19
2.1. Desenvolvimento da consciência por meio da atividade prática.....	20
2.2. O desenvolvimento das funções psicológicas na criança: a passagem do elementar ao superior	31
3. A ATENÇÃO.....	36
3.1. Fatores que guiam a atenção humana	37
3.2. Propriedades da atenção	42
3.3. Tipos de atenção	48
3.4. Desenvolvimento da atenção	51
4. SOCIEDADE CAPITALISTA E O DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO.....	58
4.1. O trabalho como a atividade predominante do homem	60
4.2. Revoluções Industriais.....	62
5. IMPLICAÇÕES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO VOLUNTÁRIA.....	90
5.1. A atividade dominante	93
5.2. Atividade de aprendizagem e a organização do ensino.....	94
6. CONCLUSÃO.....	112
REFERÊNCIAS	116

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema o desenvolvimento de uma função psicológica superior (FPS): a atenção voluntária (também chamada de atenção arbitrária). A intenção é compreender de que forma esse desenvolvimento ocorre e quais são os fatores que nele atuam, já que, embora não sejam inatas ao homem, as FPS são essencialmente humanas.

Segundo Leontiev (2004), a atenção arbitrária, tal como qualquer função psicológica superior (memória evocativa, linguagem, pensamento abstrato e volição), não é determinada pelas leis da evolução biológica, mas pelas relações sociais, e tem sua origem na atividade consciente.

É por meio da atividade consciente que, movido por suas necessidades, o homem age sobre a natureza. Ao modificá-la, por meio da atividade prática – o trabalho – o homem se modifica também, desenvolvendo essas FPS, inexistentes nos animais (RUBINSTEIN, 1977).

O psiquismo humano pode ser compreendido como produto da atividade do homem: “o trabalho a realizar que surge da relação entre o objetivo e as condições da sua realização é o mesmo que determina a sua estrutura psicológica. Dado que os processos psíquicos do homem apresentam a mesma estrutura que a ação externa [...]” (RUBINSTEIN, 1977, p. 25-26).

Sendo o trabalho uma produção histórica e social, as FPS, como produto do trabalho, também o são. Por isso, se nos propomos a analisar a atenção voluntária, devemos deixar de lado as análises propostas pela Psicologia clássica com enfoque clínico, segundo a qual o psiquismo é compreendido como algo inerente e natural ao homem, e que precisa apenas de um meio propício para desabrochar. Nessas análises, o homem é deslocado da sua realidade social e histórica e passa a ser analisado por meio de um recorte. Conforme Bock (2000), esse tipo de análise apenas seria possível se o homem, como em uma estufa, se desenvolvesse independentemente das interferências externas.

Considerando as análises subjetivas e fragmentadas das FPS, Rubinstein já enfatizava há algumas décadas a necessidade de se relacionar a consciência e suas propriedades à atividade humana:

uma psicologia consciente de seus objetivos e que cumpre suas tarefas não deve limitar-se ao estudo das funções e dos processos psíquicos. Não pode excluir da sua investigação nem a conduta e nem a atividade. A superação das contemplações passivas, que até agora predominam nas psicologias da consciência, representa uma das tarefas mais importantes e atuais da nossa psicologia (RUBINSTEIN, 1977, p. 11).

Conforme Oliveira (1997, p. 26), “esse modo de funcionamento psicológico, típico da espécie humana, não está presente no indivíduo desde o seu nascimento [...] as atividades psicológicas mais sofisticadas são frutos de um processo de desenvolvimento que envolve a interação do organismo individual com o meio físico e social em que vive [...]”. Vygotsky (2004) explica que a atenção voluntária, assim como as demais FPS, aparece em dois planos durante o desenvolvimento da criança. No primeiro, externo e social, ela é parte do sistema sócio-cultural (função interpessoal); no segundo, interno, ela é propriedade consciente do sujeito (função intrapessoal). A passagem da função interpessoal para a intrapessoal depende das mediações dos homens, estabelecidas especialmente pela linguagem (instrumento psicológico) e pelos instrumentos físicos, bem como das apropriações feitas pelo indivíduo ao longo da sua vida.

De acordo com Leontiev (2004), a criança, desde que nasce, vai se relacionando de maneira variada com o mundo que a cerca, mundo esse no qual se encontram objetivados os objetos e os fenômenos criados pelas gerações precedentes. Essa relação da criança com o meio social é mediada pelas relações com outros indivíduos, que, ao atribuir significados aos objetos e fenômenos, fazem com que a criança se depare com as formas de pensar e agir dos adultos que estão à sua volta, aprendendo seus conceitos e modos de pensar:

por acaso a criança não aprende a falar com os adultos; por acaso, ao fazer perguntas e dar respostas, ela não adquire conhecimentos e informações dos adultos; por acaso, ao imitar os

adultos e receber deles orientação de como deve agir, a criança não elabora toda uma série de habilidades? (VYGOTSKY, 2004, p. 477).

Assim, na convivência com seus pares, favorecida pelos meios de comunicação, ao se apropriar das aquisições históricas, dos pensamentos e dos saberes formados por meio da atividade cognitiva das gerações precedentes, a criança se humaniza.

Isso quer dizer que a criança cresce inserida em um contexto histórico-social, no qual aprenderá as habilidades desenvolvidas pelas diferentes gerações. Seu desenvolvimento psicológico e cognitivo é, então, primeiramente, influenciado por essas aprendizagens espontâneas.

Assim, vemos a necessidade de compreender tanto a dinâmica social e a forma como o homem tem assegurado sua sobrevivência desde o final do século XIX, fase de grandes transformações no mundo do trabalho quanto a estruturação psíquica permeada por essas mudanças. É necessário examinar as capacidades psíquicas requeridas e promovidas em meio à segunda e à terceira revolução industrial, especialmente a formação e a estruturação da atenção voluntária.

Todavia, as transformações no mundo do trabalho implicam uma formação voltada para adaptação a este contexto. Se pretendemos uma formação que não se limite a esses objetivos, há que se pensar a educação escolar uma vez que apenas as apropriações do contexto social não produzem um bom resultado em termos de desenvolvimento psicológico, já que são apropriações genéricas, imediatas e superficiais e não vão além do que já é evidente e perceptível ao homem (MARTINS, 2004). Por isso, nesse trabalho, surge a necessidade de analisar a educação escolar, que, de acordo com a teoria Histórico-Cultural, é, por excelência, embora não exclusivamente, um meio que potencializa o desenvolvimento psicológico.

Por isso, voltamo-nos para a educação escolar, definida como um processo sistematizado e intencional, que “produz, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 13). Entendendo que o ensino escolar é proposital e intencional e acontece de maneira planejada e organizada em um ambiente específico para aprendizagem, ao passo que, na aprendizagem social, a

instrução é vivencial, espontânea e ocorre de forma aleatória, consideramos que as aprendizagens que ocorrem na educação escolar desempenham um papel insubstituível no processo de desenvolvimento das FPS, sendo mais eficazes do que em qualquer outro ambiente. A escola tem como função primordial promover um ensino no qual a prática seja planejada e estruturada, transmitindo os conhecimentos que a humanidade produziu ao longo das gerações e tornando possível sua assimilação, tendo em vista o desenvolvimento psíquico do ser humano.

Com base no que foi exposto sobre a relação entre a formação das FPS e a realidade objetiva, chamamos a atenção para o alto índice de crianças em idade escolar que são encaminhadas para os centros de diagnóstico infantil com suspeita de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Quando a suspeita é confirmada¹, as crianças passam geralmente por intervenções na quais predomina a perspectiva psicométrica e psicanalista, o que contribui para a manutenção da visão medicalizante e psychologizante do processo de aprendizagem e dos distúrbios (SOUZA, 1997). Esse tratamento corresponde à própria tendência da sociedade capitalista, que, em razão da lógica liberal e positivista de suas raízes, intensifica a naturalização das questões sociais, dos problemas da vida cotidiana, desvinculando-os do contexto e do tempo em que foram produzidos. A consequência, segundo Collares e Moysés (2006), é a transformação dos problemas da vida em doenças, em distúrbios, especialmente quando esses problemas escapam aos padrões de normalidade, socialmente instituídos.

Eidt (2004) constatou em sua pesquisa que, muitas vezes, os diagnósticos do TDAH são falhos em razão da incoerência nos procedimentos e da inadequação dos pressupostos teóricos utilizados pelos profissionais envolvidos na avaliação. Nesse caso, os diagnósticos têm sido confirmados apenas pela resposta do sujeito à medicação (se a criança medicada apresentar o

¹O Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais (DSM-IV apud Eidt, 2004) considera o TDAH um padrão persistente de desatenção e ou hiperatividade/ impulsividade, mais freqüente e grave do que aquele tipicamente observado nos indivíduos em nível equivalente de desenvolvimento.

comportamento esperado, conclui-se, precipitadamente, que ela possui um transtorno de ordem biológica).

Nesse sentido, esta pesquisa, de cunho bibliográfico, tem como objetivo buscar contribuições da sistematização da aprendizagem escolar para o desenvolvimento da atenção voluntária.

É necessário esclarecer que nossa pesquisa não tem o intento de contradizer o TDAH, tampouco abordar os procedimentos diagnósticos, mas sim o de atuar sobre a desatenção, independentemente de suas causas, por meio do processo de aprendizagem escolar. Dessa forma, motivados pela necessidade de buscar contribuições da educação escolar para o desenvolvimento da atenção arbitrária nas crianças em idade escolar, adotamos como referencial a teoria Histórico-Cultural, apoiando-nos tanto em autores que a sistematizaram, como em outros que seguem essa vertente teórica.

Entendemos que o significado social dessa pesquisa, ou seja, sua relevância teórica está na objetivação de conhecimentos específicos que auxiliem o profissional da educação a intervir na atenção voluntária das crianças em idade escolar de forma a otimizar suas qualidades por meio das práticas educativas. No momento em que há consciência de como se processa o desenvolvimento da atenção e dos fatores que influenciam em sua orientação e também como se efetiva a atividade de aprendizagem, pode-se interpor assertivamente sobre a formação dessa FPS, em específico, tornando possível o desenvolvimento do aluno no sentido da humanização.

Conforme Rubinstein (1973b, p. 88): “[...] a atenção está vinculada a uma mudança de estrutura dos processos psíquicos, pela sua transformação numa atividade orientada”. Por ser uma atividade orientada, ela apenas é efetiva quando a orientação da atividade desempenhada pelo homem coincidir com a orientação dos seus processos psíquicos, ou seja, quando a orientação da atividade determina a orientação do pensamento e das intenções.

A desatenção, em contraponto, ocorre quando existe uma grande quantidade de informações desorganizadas e de associações que afloram descontroladamente, o que torna o pensamento organizado inacessível e impossibilita qualquer atividade (LURIA, 1991a). Ela resulta da divergência entre a orientação da atividade desempenhada pelo homem e a orientação dos

processos psíquicos, sendo essa divergência consequência da falta de sentido da atividade para o indivíduo (RUBINSTEIN, 1973b). Em outras palavras, a desatenção está presente nas situações em que o pensamento não é orientado para a sua solução do problema diante do indivíduo.

Assim, é necessário compreender tanto os fatores que guiam a atenção, suas propriedades, sua constituição, seu desenvolvimento no processo da atividade, visto que é no decorrer da atividade que esses elementos se constituem. Diante disso, com esses conhecimentos, é possível atuar sobre essa FPS e, por meio do processo de aprendizagem escolar, levá-la a se desenvolver da melhor maneira possível.

A atenção voluntária é uma FPS importante para o homem, pois, além de resultar de uma atividade efetiva, ela também é condição indispensável às ações humanas, na medida em que proporciona ao homem a capacidade de distinguir e selecionar os estímulos provenientes do meio (RUBINSTEIN, 1973b). Ela é importante no contexto cotidiano, nas vivências diárias, mas, sobretudo, no contexto escolar, já que, atuando no desenvolvimento das demais funções psíquicas, como o pensamento, a memória e a imaginação, é indispensável para que o estudante exerça sua atividade de estudo com êxito (VYGOTSKY, 1995; 1996).

Para consecução do objetivo desta pesquisa, algumas perguntas à orientam:

- Como se desenvolvem as funções psicológicas superiores?
- Como a atenção se desenvolve? Quais são suas propriedades? Que fatores guiam a atenção? Quais os tipos de atenção?
- Qual a relação entre o desenvolvimento da atenção e o contexto sócio-histórico?
- Quais as contribuições da educação escolar para o desenvolvimento da atenção, segundo a teoria Histórico-Cultural?

O texto está organizado em cinco seções.

Na primeira, fazemos uma breve introdução do objeto de pesquisa.

Na segunda seção, contextualizamos o desenvolvimento da consciência com base na atividade prática, distinguindo as diferenças entre a atividade humana e a dos animais, bem como as consequências dessas atividades no reflexo psíquico de realidade. Enfatizamos o papel do trabalho, dos instrumentos físicos e da linguagem como mediadores no processo de estruturação das FPS, tanto no plano filogenético quanto no ontogenético.

Na terceira seção, analisamos de modo específico a formação e a estruturação da atenção voluntária e, distinguindo a atenção voluntária da atenção involuntária, apontamos suas propriedades, os fatores que a orientam e seu desenvolvimento ontogenético.

Na quarta seção, discutimos as relações sociais de produção a partir do final do século XIX até a atualidade, destacando as transformações no modo de organização do trabalho, bem como as consequências dessas transformações no desenvolvimento da atenção.

Na quinta seção, sem perder de vista a interface entre o contexto social e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, com base nos princípios da teoria Histórico-Cultural e no que se refere ao desenvolvimento da atenção voluntária, discutimos sobre a organização da aprendizagem escolar capaz de contribuir para esse processo.

2. DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, as FPS são essencialmente humanas e originam-se da atividade consciente. Isso significa que existe uma relação entre a estrutura da atividade humana objetiva e a estrutura subjetiva da consciência: “a subjetividade humana se desenvolve por meio da permanente construção da objetividade social” (DUARTE, 2004b, p. 231).

Segundo Marx, em cuja teoria a vertente Histórico-Cultural buscou seus fundamentos, o trabalho, como a forma fundamental historicamente identificada com a atividade, possibilita o desenvolvimento de capacidades antes inexistentes no homem: “ao atuar sobre a natureza externa a si, modificando-a, modifica simultaneamente a sua própria natureza” (MARX, 1953, apud RUBINSTEIN, 1977, p. 79). Assim, ao modificar a natureza para suprir suas necessidades, o homem modifica a si próprio, desenvolvendo capacidades inexistentes nos animais, como o pensamento, a atenção, a memória, a linguagem, entre outras.

Todavia, o que há de diferente entre a atividade consciente do homem e a atividade dos demais animais que possa explicar tais mudanças no psiquismo?

Para responder a essa pergunta, devemos analisar o desenvolvimento do psiquismo por meio da filogênese, porque ela contém em si a história evolucionária das espécies. Segundo Vygotsky² (1997) e Leontiev (2004), analisar o desenvolvimento das FPS por meio da filogênese significa discutir o desenvolvimento psíquico do animal, do homem primitivo e do homem cultural. Nesse caso, deve-se ter como base a atividade executada por cada um deles, ou seja, examinar minuciosamente a relação que existe entre a formação da atividade consciente e o trabalho.

Com base nessa orientação, em um primeiro momento, vamos pesquisar de que forma a realidade objetiva, por meio do trabalho, se torna realidade subjetiva. Com os elementos resultantes da análise podemos tanto compreender a transição entre a história natural dos animais e a história social dos homens

² Pelo fato de o idioma russo possuir um alfabeto diferente do ocidental, foram registradas diferentes formas de escrever o nome deste autor, tais como “Vygotsky”, “Vygotski”, “Vigotski”. Nesse trabalho usaremos a grafia “Vygotsky”.

quanto distinguir a estrutura da atividade consciente em suas raízes histórico-sociais.

2.1. Desenvolvimento da consciência por meio da atividade prática

Para caracterizar a formação e o desenvolvimento da consciência, vamos examinar a progressão do psiquismo e do reflexo psíquico entre o animal (australopitecos) e o homem primitivo (pitecantropo ao Neanderthal) e entre este e o homem social (homo-sapiens), tendo como referência o tipo de atividade desempenhada, o uso e fabricação de instrumentos e o tipo de comunicação correspondente a cada grupo.

Conforme Leontiev (2204), os australopitecos eram animais que viviam em bando, adaptavam-se ao meio para sobreviver e comunicavam-se de forma muito primitiva. Conforme o autor, a evolução biológica e suas leis internas provocaram transformações anatômicas nos órgãos e nas funções desses animais para que eles pudessem se adaptar aos meios de vida mais complexos.

A atividade desses animais era biológica e instintiva, ou seja, era determinada apenas por necessidades biológicas de cunho vital. Por isso, um objeto externo só teria caráter de estímulo para o animal se estivesse relacionado a essa necessidade biológica; do contrário, mesmo que estivesse em seu campo perceptível, o objeto seria tratado com indiferença total.

As relações que os animais firmavam entre si eram parecidas com as relações que eles estabeleciam com os objetos externos, ou seja, eram relações determinadas pelas necessidades biológicas instintivas. Isso nos permite afirmar que, embora os animais vivessem em sociedade, em conjunto, suas atividades não tinham caráter coletivo. Ainda hoje, a atividade dos animais não tem caráter coletivo: se observarmos uma colônia de formigas, por exemplo, veremos que elas realizam a atividade prática juntas, mas cada uma executa a atividade do começo ao fim em lugar de dividir as funções e as ações. Embora pareça que a atividade das abelhas seja social e coletiva, já que existe uma divisão entre o

trabalho operário e o da abelha rainha, essa atividade não pode ser caracterizada exatamente como social e coletiva, pois a divisão de funções é decorrente de fatores biológicos e não das condições objetivas que se formam no decurso da própria atividade.

Quanto à comunicação animal, ela resultava da forma como eles se relacionavam entre si. Externamente parecia haver analogia com a linguagem humana, mas, de fato, tratava-se de uma expressão sonora vazia de sentido, sem conteúdo objetivo, tal como acontece com os animais ainda hoje. Quando reagia ao som emitido por outro da mesma espécie, o animal não estava reagindo ao conteúdo que o som refletia objetivamente, ou seja, ao seu significado, mas apenas ao próprio som, que era biologicamente determinado por fatores instintivos.

De forma correspondente à atividade e à linguagem, o reflexo psíquico dos animais era limitado por sua relação biológica com os objetos que o circundavam, sendo seu desenvolvimento governado pelas leis gerais da evolução biológica.

A transformação do animal em homem primitivo foi resultante do trabalho, da atividade prática consciente, com base na qual a vida em sociedade foi organizada, podendo o homem agir sobre a natureza para satisfazer suas necessidades (VYGOTSKY, 1997; LEONTIEV, 2004). Enquanto os animais se adaptavam à natureza para sobreviver, o homem agia sobre ela para garantir sua sobrevivência.

Para satisfazer suas necessidades, o homem primitivo criou os instrumentos físicos, o que se configurou como um aspecto decisivo no processo de superação da conduta animal. Esse fato favorecia o estabelecimento de faculdades especificamente humanas e ao mesmo tempo as revelava (PALANGANA, 1995).

De acordo com Oliveira, (1997), os instrumentos tornaram-se mediadores do homem com a natureza. A mediação é o processo pelo qual um elemento intermediário (o instrumento) intervém em uma relação e potencializa a atividade do homem. Por exemplo, a vasilha armazena mais líquido do que a mão.

Conforme a autora, o instrumento criado pelo homem é uma objetivação social que encerra em si a função para a qual foi criado e o modo como deve ser usado no decorrer da atividade. Assim, sua apropriação requer uma

reorganização dos movimentos do homem e a formação de faculdades motoras superiores.

Segundo Leontiev (2004), os instrumentos dos animais são distintos dos utilizados pelos homens, porque, embora ambos sirvam para realizar operações de trabalho, os primeiros dependem dos movimentos naturais de ordem instintiva que existem no sistema do qual fazem parte, ou seja, são utilizados apenas no decorrer de uma relação instintiva de sobrevivência; fora dessa relação, são tratados com indiferença. Dessa forma, diante de um alimento no alto da árvore, se existir algum tronco ou algum utensílio da natureza dentro do campo perceptivo do animal que lhe permita aproximar-se do alimento, é provável que ele o use. Todavia, depois de empregado, será descartado, e o animal não recorrerá a ele na próxima vez em que necessitar alcançar algo; o que significa que, para o animal, as operações de trabalho não se fixaram naquele instrumento e, por isso, ele não o guardará. Isso pode ser explicado pelo fato de que a produção ou a obtenção de um instrumento não desencadeia no animal novas operação motoras, ao passo que, no homem, sim.

O trabalho possibilitou tanto a ação humana sobre o meio quanto a interação entre os homens, e isso foi possível pelo fato de a atividade ser em sua essência social e coletiva. Para agir sobre o meio, o homem primitivo criou os instrumentos, entre os quais se destacam as ferramentas (VYGOTSKY, 1997; 1998), e, no decorrer das relações sociais produtivas estabelecidas nessa ação, em face da necessidade de comunicação, ele criou também a linguagem.

A linguagem, como um sistema de signos, as técnicas mnemônicas e os procedimentos que usam objetos externos para a tomada de decisões são instrumentos psicológicos; são produções humano-sociais análogas aos instrumentos físicos e, como estes, resultam da atividade humana (VYGOTSKY, 1997).

Os instrumentos físicos potencializam a relação do homem com a realidade orientando suas ações externas, ao passo que os instrumentos psicológicos regulam as ações psíquicas do próprio sujeito e de seus pares. Se os instrumentos físicos são elementos externos ao homem e carregam consigo a função para a qual foram criados e sua forma de uso, os instrumentos

psicológicos são elementos internamente orientados e transformam capacidades humanas elementares em processos psicológicos superiores (VYGOTSKY, 1997).

É evidente que a linguagem dos primórdios da civilização em nada se parece com a linguagem atual: os primeiros sons que surgiram no decorrer do processo do trabalho coletivo eram compostos por grunhidos acompanhados de gestos e da própria ação prática. Conforme Luria (1991b, p. 79, grifo do autor):

os sons, que começavam a indicar determinados objetos, ainda não tinham existência autônoma. Estavam *entrelaçados na atividade prática*, eram acompanhados por gestos e entonações expressivas, razão por que *só era possível interpretar o seu significado conhecendo a situação evidente em que eles surgiam*.

De acordo com Luria (1986a), depois de muitos milênios, a linguagem adquiriu autonomia em relação aos gestos e à própria ação prática, tornando-se independente. Assim, foi surgindo um sistema de códigos independentes para designar objetos, fenômenos da realidade externa e ações. Foram se diferenciando e estabelecendo relações entre os códigos, até que, finalmente, criou-se um sistema sintático complexo, com base no qual foram formadas as frases do discurso verbal, semelhantes à forma atual.

Podemos destacar três mudanças essenciais resultantes do uso da linguagem, as quais possibilitaram uma reorganização da atividade consciente.

A primeira mudança, de acordo com Luria (1991b), está relacionada ao fato de o homem nomear os objetos e acontecimentos da realidade externa por meio de palavras e gestos, o que permite que uns objetos e fatos se destaquem dos outros. Ao discriminar um objeto ou acontecimento, a linguagem chama a atenção para eles, favorecendo que sejam conservados na memória. Isso corresponde a um avanço na atividade humana, por dois motivos: primeiro, pelo fato de o homem poder dirigir sua atenção de forma arbitrária, já que, até então, a atenção apresentava um caráter imediato, sendo determinada apenas pelas propriedades dos objetos e por uma necessidade automática; segundo, pelo fato de o homem poder nomear um objeto, mesmo que ele esteja ausente, remetendo-se a sua imagem: “[...] a linguagem duplica *o mundo perceptível*, permite conservar a informação recebida do mundo exterior e cria um mundo de imagens interiores

[...] que pode ser usado pelo homem em sua atividade” (LURIA, 1991b, p. 80, grifo do autor).

De acordo com Rubinstein (1973b, p. 90), até o surgimento da linguagem, a atenção era intimamente vinculada à atividade prática. Segundo o autor, “a atenção surge primeiramente como vigilância, como disposição ou preparação para atuar ao primeiro sinal, como um estado de mobilização, para poder perceber aquele sinal em função da atuação”. Com o surgimento da linguagem, a atenção se modifica: deixando de ser involuntária, vai se manifestando, de forma cada vez mais consciente, como resultado da vontade, ou seja, vai se tornando voluntária, demonstrando que o indivíduo tem controle sobre ela.

A segunda mudança é que a linguagem passa a ser “o *veículo fundamental* de transmissão de informação que se formou na história social da humanidade” (LURIA, 1991b, p. 81, grifo do autor). Por meio dela, os comportamentos podem ser transmitidos de maneira diferente do que acontecia com os animais, deixando de ser determinados pela hereditariedade ou pela experiência sensível, imediata, do indivíduo. A linguagem torna possível que a mudança de comportamentos se faça por meio da transmissão das informações sobre a prática social coletiva formada e acumulada pelas gerações precedentes. Com isso, a transmissão da informação, além de se tornar mais completa e complexa, permitiu ao ser humano assimilar os conhecimentos, as habilidades e os modos de comportamento próprios dos homens.

A terceira mudança relaciona-se ao fato de as “palavras de uma língua não apenas indicarem determinadas coisas como abstraírem as propriedades essenciais destas, relacionando as coisas perceptíveis a determinadas categorias” (LURIA, 1991b, p. 80). A linguagem possibilitou ao homem não apenas estabelecer a comunicação, como também desenvolver o pensamento por meio da abstração e da generalização. Assim, passando do sensorial ao racional na representação do mundo, além de perceber a realidade, ele adquiriu a possibilidade de refletir sobre ela. As palavras cadeira e caneta, por exemplo, não indicam apenas um objeto específico: a palavra cadeira designa todas as peças de mobília que possuem assento com costas e servem para sentar, assim como a palavra caneta denota todos os instrumentos para escrever à tinta, independentemente de suas características secundárias de tamanho e cor, por

exemplo. Desse modo, a abstração e a generalização são meios mais poderosos para representar o mundo do que a simples percepção.

O autor afirma também que a linguagem reorganiza as leis da percepção da realidade externa. Ao nomear objetos e fenômenos, a linguagem seleciona os traços essenciais e, por meio da generalização, permite a classificação dos objetos e fenômenos perceptíveis em categorias, tornando a percepção humana ainda mais distante da percepção animal. Além disso, a linguagem reestrutura o funcionamento da memória do homem, que deixa de se orientar apenas pelo ambiente e motivos biológicos e usa a palavra como um recurso mnemônico. O uso da linguagem permite que o homem aumente o volume de informações memorizadas e, por meio da evocação, recorra a cada uma delas quando tiver necessidade. O aumento da capacidade mnemônica tornou possível o desenvolvimento da capacidade da imaginação, antes inexistente no homem; por meio dela, o ser humano pode se desprender da experiência sensível imediata e recorrer a princípios abstratos.

De acordo com Leontiev (2004), a linguagem, que estava estreitamente ligada à atividade prática, transforma-se em um instrumento decisivo para a assimilação e a transmissão do conhecimento, por meio do qual o homem pode superar os limites da experiência sensorial e atingir o pensamento abstrato. A linguagem possibilita a assimilação da experiência histórico-social das gerações precedentes e sua transmissão às demais gerações.

A relação que existe entre a linguagem, os instrumentos físicos e a coletividade na estruturação da atividade humana é dialética, o que implica dizer que não é um processo linear, mas um processo gerado e desenvolvido por meio de oposições que provisoriamente se resolvem em unidades. Apesar disso, para uma organização didática do texto, após ter abordado a influência dos instrumentos físicos e psicológicos sobre a atividade, passemos a analisar a influência da coletividade na estruturação da atividade humana.

De acordo com Luria (1991b), a atividade humana é em sua essência social e coletiva: os diversos membros do grupo, com base em suas necessidades, agem por meio de uma divisão de tarefas, denominada divisão técnica do trabalho. Assim, a atividade é separada em partes e cada função torna-se responsabilidade de um membro do grupo, ao contrário do que acontece com

os animais, que realizam todo o processo da atividade de forma individual, mesmo convivendo em bando.

Em uma atividade de caçada animal, por exemplo, em face da necessidade biológica de comer, a motivação (sanar uma necessidade biológica-fome) e o objeto (presa) da atividade coincidem. Ou seja, a relação entre motivação e objeto da atividade é imediata, na medida em que a atividade do animal é individual e orientada para objetos que possam satisfazer sua necessidade biológica. Já a atividade de caça realizada pelo homem primitivo, por ser social e coletiva, baseada na necessidade de se alimentar e vestir, dividiu-se em várias ações. Por exemplo, a ação de assustar e a ação de abater a presa são cumpridas cada qual por um indivíduo do grupo. Dessa maneira, o objeto e a motivação da atividade se separam: assustar a caça não leva diretamente à satisfação da necessidade de saciar a fome e se vestir do sujeito que realizou essa parte da atividade.

Dessa forma, podemos perceber, conforme Luria (1991b), que a estrutura da atividade humana (atividade coletiva) se diferenciou da estrutura da atividade dos animais (atividade individual). Podemos identificar três grandes diferenças.

A primeira é que a estrutura da atividade do animal compreende a necessidade, a motivação e o objeto, ao passo que a do homem contém, além desses elementos, as ações conscientes. As ações traduzem-se pelo modo de proceder do indivíduo, que está subordinado aos objetivos parciais relacionados a motivação da atividade. A atividade está para a motivação assim como a ação está para o objetivo. Na atividade de caça do homem, por exemplo, a necessidade é comer, a motivação é satisfazer a fome, o objeto é a comida e as ações abrangem assustar e abater a presa, entre outras. Conforme Leontiev (1978), as ações conscientes dependem das condições concretas de vida do sujeito e são historicamente determinadas. Hoje, por exemplo, em lugar de assustar e abater uma presa diante da necessidade de comer, nossas ações se caracterizam por ir ao mercado para comprar um alimento ou, então, fazer um lanche.

As ações contêm em si o aspecto operacional, que, conforme o autor corresponde aos procedimentos automatizados que o indivíduo realiza para alcançar seu objetivo. Cada ação é parcelada em diferentes operações. Por exemplo, na atividade de caça realizada pelo homem, fabricar a ferramenta que

vai sangrar a presa é uma das ações a ser realizada por um membro do grupo e pode ser parcelada em várias operações, uma das quais é procurar pedras ou cortar madeira. Da mesma forma que uma ação pode compreender várias operações, o inverso também pode acontecer; por exemplo, a operação de cortar madeira pode servir a mais de uma ação, como fabricar uma ferramenta ou fazer lenha.

A segunda diferença está localizada nas necessidades. De acordo com Luria (1991b; 1986a), a atividade consciente não é regulada apenas por necessidades biológicas, como acontece com os animais, mas é fortemente impulsionada por necessidades cognitivas, intelectuais, sociais, de comunicação, entre outras.

Com o surgimento dessas necessidades, o homem não consegue satisfazê-las de imediato, pois o indivíduo nem sempre obtém instantaneamente o objeto exigido pela motivação, tem que produzi-lo. Assim, para se vestir, o homem teve que caçar o animal, que também era aproveitado para satisfazer a necessidade de comer, e produzir sua vestimenta com a pele da caça, que passou a ser a meta de sua ação.

As necessidades são historicamente determinadas e configuram-se como o impulso primário da atividade. Esta apenas se torna efetiva se a necessidade for sanada, ou seja, se for encontrado um objeto que lhe seja correspondente. Segundo Leontiev (1978) e Duarte (2004), ao produzir meios para satisfazer as necessidades, outras necessidades surgem e com isso novas atividades também despontam promovendo o desenvolvimento do psiquismo humano.

A terceira diferença refere-se à relação entre o objeto e a motivação da atividade, estando ligada, de maneira indireta, à diferenciação das necessidades. Na atividade animal, que é individual e se realiza pelo estímulo da necessidade biológica de comer, a motivação e o objeto coincidem, ao passo que, na atividade humana, que é coletiva e movida por necessidades que precisam da fabricação de objetos externos para ser sanadas, há um afastamento entre a motivação e o objeto da atividade. Resulta disso, no primeiro caso, a satisfação imediata da necessidade; já no segundo, essa satisfação de necessidades não é imediata e resulta da soma das ações, ou seja, da sua contextualização na própria atividade.

Para Leontiev (1978; 2004), os componentes da estrutura da atividade não são estáticos, podem adquirir diferentes funções: uma atividade pode tornar-se uma ação; uma ação pode transformar-se em atividade e, da mesma maneira, uma ação pode converter-se em operação.

Uma atividade se transforma em ação quando perde sua motivação inicial, ou seja, quando a motivação e o objeto da atividade deixam de coincidir. Por exemplo: a leitura de um livro. Se a motivação estiver no conteúdo do livro (motivação eficaz), que é o próprio objeto, a leitura configura-se como uma atividade. Todavia, se for motivada por uma boa nota na prova (motivação compreensível), ela deixa de ser uma atividade e transforma-se em uma ação. Já a ação torna-se atividade quando ganha uma motivação própria. Vamos retomar o exemplo da leitura do livro. Ler o livro para realizar uma prova, como foi dito, é uma ação, posto que o que motiva a leitura não é o conteúdo do livro, mas a nota na prova. Todavia, no decorrer da leitura, o indivíduo pode se interessar pelo assunto e passar a ler motivado pelo conteúdo do livro em si e não mais pela prova. Nesse caso, a ação ganhou uma motivação própria e por isso transformou-se em atividade.

Agora, nossa pergunta é: como surge uma nova motivação? Quando uma compreensível cede lugar a uma motivação eficaz. De acordo com Leontiev (2004), esse deslocamento de motivações ocorre porque o resultado da ação vale mais do que o objetivo que a suscita.

Quanto à modificação da ação em operação, é preciso considerar a operação é o modo de execução da ação; enquanto a ação é determinada pelo seu fim, a operação depende das condições em que esse fim é estipulado. Dessa forma, conforme o autor, para transformar uma ação em operação, é necessário estabelecer um novo fim, por meio do qual uma ação se torne o meio de execução de outra. O que era o fim da primeira ação se transforma em condição da ação requerida pelo novo fim. Exemplo: quando a criança está em fase de alfabetização e a leitura de um texto tem como fim decodificar as letras, esse ato configura-se como ação. Em uma fase posterior, quando ela domina bem a leitura e a escrita, a leitura de um texto tem um novo fim: a compreensão das ideias dispostas no texto. Nesse caso, a leitura tornou-se uma prática automatizada e o que era uma ação transformou-se em operação.

Segundo Asbahr (2005), como os componentes da atividade estão em processo constante de transformação, para que possamos compreender o desenvolvimento do psiquismo, precisamos fazer análises constantes da estrutura da atividade e das relações entre seus componentes, bem como fazer levantamentos periódicos da motivação da atividade.

A passagem do psiquismo primitivo à consciência demarca uma etapa superior do desenvolvimento psíquico. A formação da nova estrutura do psiquismo, por meio da qual o homem se diferenciou do animal, só foi possível por causa da natureza social e coletiva da atividade humana e da fabricação e uso dos instrumentos físicos e da linguagem (RUBINSTEIN, 1977). Enquanto a atividade do animal estava sujeita a relações naturais, a atividade do homem passou a ser sujeita às relações sociais, sendo esta a chave para a formação do reflexo psíquico de realidade humana, a consciência.

O reflexo psíquico da realidade exterior que caracteriza essa nova fase do psiquismo chama-se reflexo consciente. Por meio dele, o homem pode “refletir a realidade concreta destacada das relações que existem entre ela e o sujeito, ou seja, um reflexo que distingue as propriedades objetivas estáveis da realidade” (Leontiev, 2004, p. 69). Assim, como o homem passou a distinguir a realidade objetiva de sua representação subjetiva, a imagem da realidade refletida na consciência não se confunde com o objeto ou fenômeno experimentado. Por exemplo, um livro é um objeto da realidade externa e o pensamento que tenho dele é uma representação mental; ambos referem-se ao mesmo objeto, embora sejam coisas diferentes: um configura-se como objeto e o outro como representação do objeto. Isso é possível apenas porque a consciência distingue a realidade objetiva de seu reflexo, o qual faz parte do mundo das impressões interiores. Por meio do reflexo consciente o homem consegue reconhecer a si mesmo dentro do contexto social e consegue visualizar o produto do seu trabalho.

Nesse momento surge o *Homo sapiens*, o homem cultural, o homem que é capaz de refletir a realidade por meio da experiência abstrata racional e analisar o mundo social e seus objetos. A partir de então “a evolução do homem se liberta totalmente da sua dependência inicial para com as mudanças biológicas inevitavelmente lentas, que se transmitem por hereditariedade. Apenas as leis sócio-históricas regerão doravante a evolução do homem” (LEONTIEV, 2004, p.

281). Assim, o homem adentra uma fase na qual já estão formadas as propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento, não sendo necessário que ocorram mudanças hereditárias, como as que ocorreram entre o animal e o homem primitivo.

Então, se o aspecto biológico não é mais determinante no desenvolvimento humano, como se explicam as diferenças que continuam a existir entre os homens?

Ela é produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formada no decurso de um processo sócio-histórico (LEONTIEV, 2004, p. 293).

No momento em que os homens se libertam do determinismo das leis da evolução e se desenvolvem sob condições histórico-sociais, as desigualdades entre eles se explicam pelas desigualdades econômicas resultantes da divisão das classes, da propriedade privada dos meios de produção e da divisão técnica do trabalho social, o que implica uma separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Essa modificação na realidade objetiva, por meio do trabalho, modifica a consciência humana de maneira radical, de forma que significado social e sentido pessoal do trabalho não apenas deixam de coincidir como também se tornam contraditórios.

Conforme Leontiev (2004; 1978), em se tratando da alienação, o significado social do trabalho é objetivar determinados produtos, ao passo que o sentido pessoal dele é a remuneração, o salário que vai garantir a sobrevivência do indivíduo no final do mês. Essa discordância entre significados sociais e sentidos pessoais torna possível uma nova configuração da consciência: a chamada consciência alienada. Trata-se, nesse caso, de uma consciência fragmentada e desintegrada, que resulta da falta de unidade entre significado e sentido, já que o conteúdo da ação dos trabalhadores e a motivação pela qual agem são contraditórios (DUARTE, 2003).

Dessa forma, o trabalho, o aspecto essencial que caracteriza a vida do homem, é, também, a causa de sua alienação: “a fonte de degradação da personalidade na forma capitalista de produção, também contém em si mesma o

potencial para um crescimento infinito da personalidade” (VYGOTSKY, 2004, p. 8).

Essa análise da formação das FPS por meio do plano filogenético mostra com clareza o papel imprescindível da atividade e dos instrumentos físicos e psicológicos na distinção entre o desenvolvimento psíquico dos animais e dos homens. Todavia, Bogoyavlensky & Menchinskaya (1991b) alegam que a compreensão do desenvolvimento psíquico em sua amplitude máxima se torna possível apenas quando tomamos como norte a filogênese e a ontogênese juntas, pois, enquanto na filogênese estudamos as modificações sucessivas ocorridas no desenvolvimento psíquico, ao longo da evolução das espécies, na ontogênese vamos nos ocupar com o papel da linguagem, das interações sociais e das apropriações no desenvolvimento psíquico da criança até sua fase adulta. Para Vygotsky (1998), esse é o único meio de evitar o erro de confundir o cultural com o natural, o histórico com o natural e o social com o biológico na constituição das FPS.

Com base no que foi exposto, verifiquemos de que forma as capacidades psicológicas passam de elementares a superiores no gênero humano do ponto de vista ontogenético.

2.2. O desenvolvimento das funções psicológicas na criança: a passagem do elementar ao superior

O desenvolvimento das capacidades psíquicas da criança não é determinado pelas leis da evolução, ao contrário, está relacionado às condições objetivas da organização social. Conforme Vygotsky (1995), as FPS têm origem nos processos sociais, são produto do desenvolvimento social da conduta, ao contrário das funções psicológicas elementares que, garantidas pelo aparato biológico da espécie, são comuns a homens e animais.

Dessa forma, as FPS são capacidades psíquicas formadas no decurso da história social do homem e correspondem às apropriações feitas pela criança durante sua vida.

Conforme Leontiev (2004, p. 301):

o homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Esse processo coloca-o, por assim, dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal.

Vygotsky (1995; 1997; 2004), Leontiev (2004) e Davydov (1988) explicam que, em um primeiro momento, as FPS estão difundidas no plano social e têm um caráter interpessoal; à medida que a criança vai se apropriando dos modos pelos quais a atividade se realiza e os instrumentos são utilizados, elas são modeladas e internalizadas, tornando-se intrapessoais. Assim, as funções da consciência resultam da apropriação das formas sociais de conduta, que são assimiladas e transferidas para o próprio indivíduo.

Duarte (2004), apoiando-se nos conceitos de Leontiev, explica que essa forma de apropriação se configura pela aquisição e internalização da cultura humana resultante da prática social objetivadora de gerações precedentes; é, portanto, um processo ativo, já que não significa tomar posse de algo que está pronto e acabado, mas, sim, assimilar mentalmente um objeto já existente, recriá-lo e renová-lo na consciência durante o processo:

para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto (LEONTIEV, 2004, p. 286).

Ao se apropriar de um instrumento, por exemplo, o homem não se apropria apenas de um objeto material (martelo) ou intelectual (linguagem), ele se apropria das operações de trabalho socialmente elaboradas e objetivadas naquele objeto. Tais objetos – materiais ou intelectuais – contêm valores, conceitos e

conhecimentos elaborados pelos homens no decurso da história; em outras palavras, esses objetos possuem um significado socialmente estabelecido, resultante da prática social.

Conforme explica Duarte (2004), a cultura humana e a vida social são objetivadas por meio das fórmulas, mapas e conceitos transmitidos pela linguagem. Como a linguagem é “um sistema de códigos por meio dos quais são designados os objetos do mundo exterior, suas ações, qualidades, relações entre eles, etc.” (LURIA, 1991b, p. 78), uma fórmula, um mapa ou um conceito representam tanto o objeto quanto sua utilidade. Por meio da linguagem, ao mesmo tempo em que nomeamos um objeto, transmitimos à criança as experiências acumuladas por gerações inteiras nesse objeto.

Dessa forma, desde o nascimento, o comportamento da criança começa a ser formado nas e pelas relações estabelecidas entre ela e o mundo que a cerca. Seu desenvolvimento cognitivo acontece por meio das relações mediadas pelos instrumentos físicos (orientados para regular as ações sobre os objetos) e psicológicos (orientados para regular as ações sobre o psiquismo). Essa é uma das distinções, feitas por Vygotsky (1995), entre as funções psicológicas elementares e as FPS. Enquanto as primeiras resultam de uma relação direta entre os estímulos e as reações, funcionando de maneira involuntária, a segunda caracteriza-se pelo estabelecimento de estímulos artificiais, os instrumentos, que medeiam a relação entre os estímulos e as reações.

Conforme Oliveira (1997), dentre os instrumentos externos, temos, por exemplo, as anotações, os recursos audiovisuais, entre outros, e, dentre os instrumentos psicológicos, temos a linguagem, que destaca os objetos e fenômenos nomeados, mesmo quando não se fazem presentes.

A introdução dos instrumentos tornou possível a reorganização das operações psíquicas da criança, que, por meio da linguagem, pode controlar seu comportamento enquanto se desenvolve. A linguagem, ao mesmo tempo em que nomeia os objetos, ensina conhecimentos e maneiras de pensar; uma vez internalizada, auxilia a criança a organizar seu pensamento e a estruturar a atividade. Isso é possível porque a linguagem tem como função o intercâmbio social e a organização do pensamento generalizante (VYGOTSKY, 1995).

A linguagem, como o elemento mediador, torna possível a mudança do conteúdo da atividade consciente da criança, como também sua forma, na medida em que conjectura a reorganização de todos os processos psíquicos. A comunicação com o adulto, por meio da linguagem, torna possível que a atividade psíquica da criança se modifique, que ela aperfeiçoe seu reflexo psíquico e suas capacidades psíquicas como a atenção, a memória, o pensamento, a percepção, entre outras. Conforme Luria & Yudovich (1985, p. 11):

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 as que ela poderia formar através da experiência individual. Todo este processo da transmissão do saber e da formação de conceitos, que é a maneira básica com que o adulto influi na criança, constitui o processo central do desenvolvimento intelectual infantil.

Dessa forma, a principal característica do processo de apropriação é formar no homem funções psíquicas novas, diferenciadas das funções elementares advindas da herança genética. Por meio das apropriações, os comportamentos puramente instintivos e as funções psíquicas elementares cedem lugar às FPS, particularidades especificamente humanas, que começam a se formar na infância e se modificam ao longo da vida do sujeito.

Dentre as funções psicológicas superiores, identificam-se a atenção voluntária, a memória evocativa, a linguagem, o pensamento abstrato, a imaginação e a volição. Apesar das diferenças entre os processos elementares e os superiores, Vygotsky (1995) afirma que não existe uma dicotomia entre a função psicológica elementar e a FPS. A mudança é explicada pela categoria dialética da superação, ou seja, as formas elementares não são aniquiladas, mas, subordinadas às funções superiores, que são conscientes e arbitrárias, coexistem com elas.

Enfim, tendo analisado o processo geral de formação das FPS, iremos abordar nosso objeto de estudo, a atenção arbitrária. De nosso ponto de vista, compreender suas propriedades, seu desenvolvimento e os fatores que determinam e influenciam na sua constituição e manifestação contribuem para a

organização de forma adequada da aprendizagem no sentido de promover o desenvolvimento da atenção voluntária, transformando-a em ação conscientizada.

3. A ATENÇÃO

De acordo com Vygotsky (1995; 1996), a atenção é uma função elementar porque, além de necessária ao desenvolvimento das demais funções psíquicas, como o raciocínio, a memória e a imaginação, está presente na maioria das espécies animais desde o nascimento. O ser humano possui, inicialmente, uma atenção de natureza reflexológica, movida pelas necessidades instintivas. Em virtude da mediação da sociedade e dos demais pares sociais, estabelecida especialmente pela linguagem, essa forma de atenção vai cedendo lugar à atenção racional, histórica e social.

A atenção é indispensável para a realização da atividade humana, na medida em que proporciona ao homem a possibilidade de distinguir e selecionar os estímulos provenientes do meio (LURIA, 1981a). Na escola, onde a capacidade de selecionar e distinguir os estímulos é constantemente requerida, a atenção é imprescindível, sobretudo para o êxito do aluno em sua atividade de estudo. A falta de atenção ou a insuficiência da atenção pode fazer com que o aluno não compreenda os conteúdos ensinados em sala de aula, cometa equívocos na realização de tarefas, tenha dificuldades na leitura, na escrita e na solução dos problemas de aprendizagem, dentre muitas outras dificuldades que impossibilitam a apropriação de conceitos científicos necessários ao desenvolvimento cognitivo (GONOBOLIN, 1969). Em razão disso, é imprescindível estudar profundamente essa capacidade cognitiva tipicamente humana.

Luria (1991a; 1981a), em seus trabalhos sobre o sistema nervoso central, põe em evidência as FPS. Nesses estudos, define a atenção como a capacidade humana de selecionar os mais importantes estímulos existentes no meio externo. Mesmo que surjam inúmeros estímulos externos no campo perceptivo, o ser humano seleciona os dominantes, ignorando aqueles que dificultam o processo racional do pensamento. Os estímulos ignorados permanecem como “pano de fundo” na consciência, sendo ativados em caso de necessidade.

O caráter seletivo da atenção, que se volta para um estímulo em detrimento de outro, é necessário, também, para o desenvolvimento da

percepção, dos processos motores e do pensamento (LURIA, 1991a). Sem esse caráter seletivo, uma quantidade de informação desorganizada emergiria no campo do pensamento, resultando em associações descontroladas. Assim, seria impossível o acesso ao pensamento organizado e, conseqüentemente, a realização de qualquer atividade.

Rubinstein (1973b, p. 85) explica que “a atenção é uma faceta de todos os processos cognitivos da consciência e precisamente aquela faceta em que tais processos aparecem como uma atividade orientada para o objeto”. Ou seja, a atenção é uma propriedade da consciência. Orientada para o objeto, está interligada ao pensamento, à percepção, à sensação, à memória, à linguagem, entre outras FPS. A afirmação de que a atenção está orientada para o objeto e que, portanto, teria uma direção, não significa que o motivo que a estimula esteja somente no objeto. O motivo não está apenas no objeto, nem no sujeito: está na relação entre ambos. Segundo o autor, “[...] uma relação da personalidade com o mundo, do sujeito com o objeto, da consciência com a coisa. A atenção manifesta-se nesta relação” (RUBINSTEIN, 1973b, p. 85).

A relação entre o sujeito e o objeto é bilateral: tanto a atenção se dirige para o objeto por algum interesse imediato ou necessidade do sujeito, quanto o objeto pode atraí-la em razão de suas características e qualidades.

Com base em idéias defendidas por Luria (1991a), podemos explicar essa relação bilateral da seguinte forma: a atenção possui fatores que delimitam sua manifestação, definem suas propriedades e a seleção dos processos psíquicos. Tais fatores podem ser tanto de ordem externa quanto de ordem interna, como veremos na subseção seguinte.

3.1. Fatores que guiam a atenção humana

Dois grupos de fatores interferem no caráter seletivo dos processos psíquicos, determinando a orientação, o volume e a estabilidade da atenção. Alguns são de ordem externa, outros, de ordem interna.

Os fatores externos, extrínsecos ao indivíduo, chegam-lhe pelo campo da percepção e determinam a orientação e o volume da atenção. Dentre eles, Luria (1991a) e Gonobolin (1969) destacam a intensidade e a novidade do estímulo, os contrastes, as mudanças bruscas e o movimento.

De acordo com esses autores, a intensidade do estímulo está relacionada à sua força. Estímulos fortes, como uma luz intensa, cores brilhantes, sons e cheiros fortes, facilmente chamam a atenção do sujeito. Quanto mais forte a intensidade do estímulo, mais ele se destacará. Assim, se houver dois estímulos ou mais, de intensidades diferentes, a atenção do sujeito voltar-se-á para aquele que tem maior força. Por exemplo, quando se entra em um recinto com baixa iluminação, a atenção se dirige imediatamente para a lâmpada que tem maior voltagem e que, por isso, ilumina mais. Isso quer dizer que, embora as demais lâmpadas também iluminem o local, é a que tem maior intensidade que desperta a atenção do sujeito. No entanto, se, no campo perceptivo, os estímulos tiverem a mesma intensidade, nenhum deles se destaca e a atenção do sujeito sofre oscilações, voltando-se ora para um ora para outro.

Já a novidade do estímulo, segundo os autores, está relacionada à sua singularidade e originalidade. Se, dentre vários estímulos conhecidos, surgir um incomum, é este que atrairá a atenção do sujeito. A novidade, porém, apenas servirá de estímulo se for compreendida, ou seja, se tiver relação com alguma experiência passada ou, então, se despertar a curiosidade do sujeito.

Se um estímulo sonoro ou visual mudar bruscamente, também chamará a atenção do sujeito. Essa mudança brusca pode ser tanto a interrupção de uma luz ou de um som, quanto seu começo. O mesmo acontece com o movimento dos objetos.

Por fim, o contraste entre os estímulos está relacionado às suas propriedades. A atenção é dirigida involuntariamente para as diferenças perceptíveis, sejam elas de forma, cor ou tamanho.

Quanto ao segundo grupo de fatores, os internos, os autores situam-nos no próprio sujeito e na estrutura de sua atividade. No sujeito, encontram-se a personalidade, o caráter, o temperamento, o estado de ânimo, a atitude emocional, o cansaço e os processos mentais. Na estrutura da atividade, os interesses e as necessidades influenciam a dinâmica da atenção.

Segundo a visão clássica de estruturação psíquica, as propriedades do indivíduo são forças internas, inerentes ao homem. Para evitar o erro de relacionar esses fatores internos a fatores de ordem hereditária ou a funções psíquicas abstratas, é necessário distinguir os conceitos de personalidade, caráter, temperamento, emoções, interesses e necessidades.

Para a teoria Histórico-Cultural, a personalidade do sujeito é parte constituinte da consciência e, como tal, sua formação também sofre influência externa: “[...] a personalidade constitui uma formação integral de um tipo especial. Não é uma integridade condicionada de modo genotípico: a personalidade não nasce, a personalidade se faz³” (LEONTIEV, 1978, p. 137, tradução nossa).

A personalidade desenvolve-se ao longo da vida, “formando-se na atividade concreta” (RUBINSTEIN, 1972, p. 21). Seu desenvolvimento depende do aparato anatômico fisiológico sadio; este, embora seja condição, não é determinante desse desenvolvimento. Dessa forma, a personalidade resulta da relação dialética entre os fatores internos e externos ao homem.

O temperamento é um “aspecto dinâmico da personalidade, que caracteriza a dinâmica da sua atividade psíquica [...] está alternadamente ligado a todos os restantes aspectos da vida da personalidade e condicionado por todo o conteúdo concreto da sua vida e da sua atividade” (RUBINSTEIN, 1972, p. 89-90). Ele se manifesta na força, na velocidade e no ritmo das manifestações psicomotoras humanas, ou seja, aparece na lentidão, na rapidez, na calma ou na agitação das ações práticas, dos movimentos expressivos e da forma da linguagem.

O caráter está relacionado à orientabilidade do temperamento: “[...] o temperamento é a premissa presente e o caráter o resultado final do processo educativo” (Vygotsky, 2004, p. 398). Ou seja, o caráter não é estático, é dinâmico; resulta da luta das forças inatas contra as adquiridas. Assim, o processo educativo é de grande valia na formação do caráter do educando, embora tal intervenção não se dê de forma direta.

³ “la personalidad constituye una formación integral de um tipo especial. No es una integridad condicionada de modo genotípico: la personalidad no nace, la personalidad se hace”.

Os estados de ânimo relacionam-se à postura diante da vida, podendo ser eufóricos ou depressivos e também aprendidos (Rubinstein, 1972).

Quanto aos interesses, Vygotsky (2004) os define como a disposição psíquica de se voltar para um ou outro objeto, em razão das necessidades socialmente constituídas. Desse modo, “tudo o que fazemos [...] fazemo-lo movidos por um interesse, ainda que seja por um interesse negativo como temer complicações” (2004, p. 112).

Conforme Vygotsky (2004, p. 112), o interesse é:

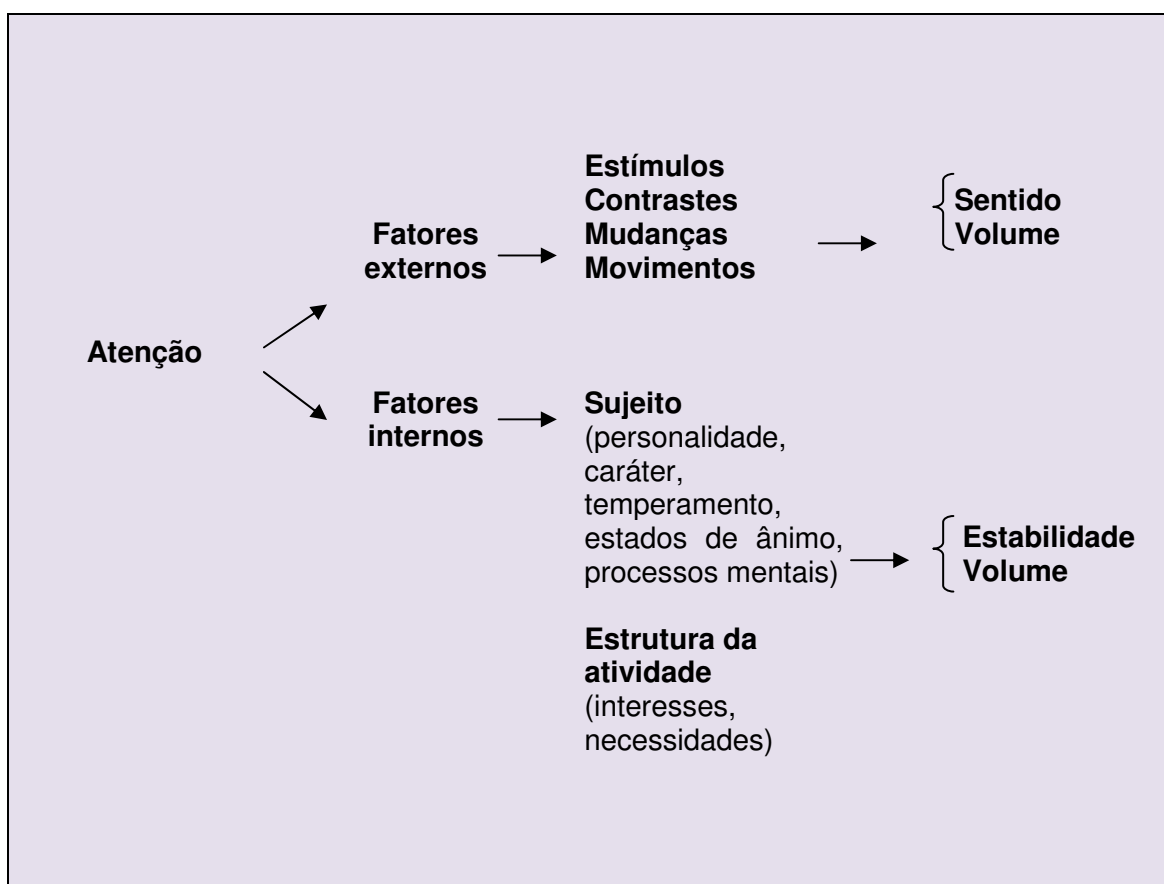
uma disposição de preparar o organismo para certa atividade, disposição essa acompanhada de uma elevação geral da atividade vital e do sentimento de satisfação. Quem escuta algo com interesse prende a respiração, aguça o ouvido na direção do falante, não desvia deste a vista, suspende qualquer outro trabalho e movimento e, como se diz, ‘se torna todo ouvidos’. Isso é a expressão mais completa da total concentração do organismo em um ponto, da sua plena transformação em um tipo de atividade.

Necessidade e interesse andam juntos. As necessidades “[...] manifestam as suas relações práticas (do homem) com o mundo e a sua dependência deste” (RUBINSTEIN, 1972, p. 29). As necessidades, o impulso primário da atividade, são historicamente determinadas e dão lugar ao interesse.

Com base na análise dos fatores externos e internos do desenvolvimento da atenção arbitrária, é possível afirmar que a estruturação da atenção racional depende das propriedades do meio e também de como esse meio é internalizado pelo sujeito. Os traços individuais resultam da atividade e do lugar que o sujeito ocupa em suas relações sociais, o que configura uma unidade dialética. Como o sujeito e a estrutura da sua atividade estão em confluência com a realidade objetiva, forma-se essa unidade, na qual um fator interno, ao mesmo tempo em que é resultado, influi no movimento do meio. Assim, quando os autores evidenciam a influência do estado de ânimo do sujeito, da sua atitude emocional, do seu cansaço e de seus processos mentais (sobretudo, o volume e a constância da atenção) e do seu interesse sobre a formação da atenção, eles estão se referindo a esse movimento dialético no qual a consciência está embasada. Por meio dele, de forma concomitante, os processos citados são influenciados pelas situações externas e influenciam na aquisição da atenção

voluntária. Por isso, um mesmo estímulo pode ser percebido de diferentes maneiras pelas pessoas, já que cada uma ocupa um lugar diferenciado nas relações sociais, exercendo um tipo específico de trabalho na sociedade capitalista.

Segundo estudos de Luria (1991a) e Gonobolin (1969), os fatores externos e internos, além de determinar a manifestação da atenção, influenciam na constituição das propriedades da atenção. Por isso, na subseção seguinte abordaremos essas propriedades com maior riqueza de detalhes.



Quadro 1: Quadro demonstrativo dos fatores que influenciam na constituição das propriedades da atenção.

3.2. Propriedades da atenção

As propriedades essenciais da atividade seletiva consciente, conforme Luria (1991a), Rubinstein (1973b) e Gonobolin (1969), são: o volume, a distribuição, a concentração, a estabilidade, constância, a oscilação e a capacidade de mudar.

O volume da atenção, de acordo com Luria (1991a) e Gonobolin (1969), corresponde à quantidade de estímulos externos que assumem caráter dominante, ou seja, que podem ser captados de uma só vez pelo campo perceptivo. Rubinstein (1973b) acrescenta que o adulto pode captar em média de quatro a seis estímulos, já as crianças, captam em média de dois a, no máximo, três estímulos.

De acordo com os autores, a quantidade de estímulos captados de uma só vez, ou seja, que assumem caráter dominante, depende da relação que existe entre os estímulos (se independentes ou vinculados), da automação das ações pelas quais se deve distribuir a atenção e da finalidade para a qual a atenção foi requerida. O volume da atenção é, nesse caso, variável. Portanto, quanto maior o número de estímulos captados de uma só vez, maior será a distribuição da atenção entre eles.

Sobre esse aspecto, os autores explicam que a distribuição da atenção, no caso da ação simultânea de dois ou mais estímulos, permite a realização de várias ações concomitantemente, sem que nenhuma delas se afaste do campo da atenção. Todavia, apenas uma das ações se efetua com plena consciência durante a execução. Por exemplo, quando o aluno se dispõe a ouvir o professor e a prestar atenção nos colegas, apenas uma dessas ações será efetuada com consciência plena.

A concentração da atenção, para Gonobolin (1969), traduz-se pela seleção de um círculo limitado de objetos para o qual a atenção está dirigida. Segundo Rubinstein (1973b), significa fazer convergir a atividade consciente para um centro, para um mesmo ponto. Suas duas características são a intensidade e a limitação. De acordo com o autor, essas características estão vinculadas ao volume da atenção. Assim, quando o campo da atenção é composto por

elementos não ligados entre si, a relação entre a intensidade e o volume da atenção é inversamente proporcional, ou seja, quanto maior o volume da atenção, menor a intensidade da concentração sobre cada objeto. No entanto, se o campo da atenção é formado por diversos elementos ligados entre si, a relação entre a intensidade e o volume será diretamente proporcional, o que quer dizer que, quanto maior o volume da atenção, maior a intensidade. Mediante o exposto, a ampliação do campo da atenção (volume) pode tanto aumentar quanto diminuir a intensidade da concentração, sem limitar ou reduzir a atenção.

Ainda, de acordo com o autor, a concentração da atenção não significa a permanência do pensamento num único ponto, mas seu movimento numa única direção. Para que a atenção se mantenha concentrada, a tomada de consciência deve ser um processo dinâmico e constante, de forma a levar o sujeito a encontrar novas facetas de um mesmo objeto. Além disso, a concentração e o volume da atenção dependem também do conteúdo racional e de sua vinculação com o estímulo.

A estabilidade da atenção, segundo Luria (1991a, p.2), é “[...] a duração com a qual esses processos discriminados pela atenção podem manter seu caráter dominante”. Segundo Gonobolin (1969), corresponde ao intervalo de tempo em que os estímulos permanecem como dominantes no campo da atenção.

De acordo com os autores, a estabilidade da atenção está sujeita a oscilações periódicas. Como a atenção é um processo dinâmico e está relacionada à experiência sensorial, em alguns momentos, o estímulo perde seu caráter dominante, mas, em outros, o recupera. Assim, a oscilação da atenção pode ser influenciada pela oscilação da precisão sensorial, do cansaço, da falta de adaptação dos órgãos sensoriais, ou, ainda, da observação de figuras ambíguas.

Considerando que a atenção está relacionada à experiência sensorial e a oscilação representa o caráter cíclico da atenção, Rubinstein (1973b, p. 104-105, respectivamente) aponta meios para que ela fique menos sujeita às oscilações e se mantenha mais estável.

[...] para uma atenção estável é condição essencial a possibilidade de descobrir no objeto para o qual está orientada novas facetas e correlações. 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 nossa atenção está menos sujeita a oscilações, é mais estável, quando nos dedicamos a determinadas tarefas e, por meio de operações intelectuais, descobrimos um novo conteúdo no objeto da nossa percepção ou do nosso pensamento.

Então, para mantermos a constância da atenção, devemos olhar para o mesmo objeto, fenômeno ou estímulo, tanto para explorar nele novas características quanto para correlacioná-lo a outros, o que evita também o cansaço resultante da inalterabilidade do estímulo que chega pelo campo sensorial. Evidentemente, não se trata de um olhar qualquer, mas de uma observação dotada de objetivo e finalidade. Ou seja, é necessário haver um esforço consciente do sujeito para manter a atenção de forma prolongada sob o estímulo, o que, além de ser um processo difícil, não ocorre espontaneamente, especialmente quando o intervalo de tempo exigido é longo. Sem esse esforço consciente para fixar a atenção no estímulo, a atenção tende naturalmente a se dirigir para as coisas novas, principalmente quando fortes impressões sensoriais distraem o sujeito e o interesse pelo fenômeno anterior se finda.

Descobrir novas facetas e correlações num mesmo objeto são pré-condição para conservar longamente a atenção. Quando nos deparamos com objetos isolados e de escasso conteúdo, que não manifestam a possibilidade de desvelar novos e particulares aspectos na percepção e no pensamento e nem a possibilidade de estabelecer novas relações, a atenção certamente se dissipará:

[...] quando o conhecimento ou a consciência entram, por assim dizer, num beco sem saída, deparam com um conteúdo isolado e insuficiente que não oferece nenhuma possibilidade de ulterior desenvolvimento ou transição a outros aspectos e a um aprofundamento desse conteúdo, então estão presentes as condições para uma fácil distração e produzem-se inevitavelmente oscilações da atenção (RUBINSTEIN, 1973b, p. 104).

A estabilidade da atenção é uma propriedade valiosa para o homem, tendo em vista que se relaciona a vários aspectos da percepção, do pensamento e do

trabalho. De acordo com o autor, sem essa propriedade, a atividade intelectual não se efetivaria. Por outro lado, a estabilidade resulta, também, em condições satisfatórias da atividade intelectual durante o processo de aprendizagem, e é, além disso, condição para a atividade intelectual produtiva. A atenção dirigida a um objeto, ao mesmo tempo em que estabelece uma ação orientada, é também o resultado de uma atitude. Assim, podemos supor a existência de um ciclo, por meio do qual, de maneira contínua, a estabilidade passa de resultado a condição indispensável.

No que se refere à atividade intelectual, o autor a identifica com a apropriação de conceitos, a qual, por meio da análise e da síntese, conduz à organização do pensamento e dos conhecimentos com suas múltiplas facetas e relações. Isso torna o processo de apropriação a manifestação mais complexa do desenvolvimento da atenção.

Ainda sobre a estabilidade da atenção, Gonobolin (1969) acrescenta que, pelo fato de estar subordinada à atividade, a atenção voluntária se dirige e se mantém nos momentos em que não há nem interferências e nem fatores inconvenientes que atrapalhem a execução da atividade, a exemplo de doenças, cansaço, barulho, pensamentos que não estejam relacionados à atividade em execução, entre outros. Segundo o autor, para vencer esses obstáculos e manter a atenção voluntária sobre a tarefa, devem ser tomadas algumas atitudes que tornem o ambiente favorável: eliminar todos os estímulos que possam causar distração, garantir que local tenha boa iluminação, silêncio, arejamento, desenvolver hábitos de trabalho.

Com base no exposto, tem-se que os fatores que influenciam a estabilidade da atenção pertencem a duas classes. A primeira diz respeito aos fatores externos, relacionados às propriedades e às características dos objetos ou fenômenos em questão. Entre eles, podem ser destacadas as peculiaridades do estímulo e seu grau de complexidade e as condições externas. A segunda classe está relacionada à estrutura da atividade e aos fatores internos ao sujeito, que dizem respeito às suas necessidades e interesses imediatos, à carga de conhecimentos que o sujeito possui e que lhe permitirão se familiarizar e compreender o objeto e às particularidades da personalidade de cada indivíduo. Lembramos mais uma vez que os fatores internos, bem como a personalidade,

estão em unidade dialética com o meio externo, ou seja, ao mesmo tempo em que influenciam a atividade, são por ela influenciados (RUBINSTEIN, 1972).

A estabilidade, como o intervalo de tempo em que um objeto se mantém dominante no campo perceptivo do sujeito, não é necessariamente uma propriedade imóvel. Rubinstein (1973b) e Gonobolin (1969) destacam que a estabilidade da atenção não exprime uma imobilidade e nem uma rigidez da atenção, mas, sim, o intervalo de tempo em que os estímulos se mantêm em caráter dominante sob o campo da atenção. Dessa forma, a consciência no ato de deslocar a atenção de um objeto para outro, dotando a atenção de um caráter ágil, é de grande importância para o ser humano, que se vê envolto em muitos estímulos. Essa capacidade de deslocar a atenção de maneira consciente é conhecida como aptidão para mudar.

Conforme Rubinstein (1973b), a aptidão para mudar ocorre quando, de forma intencional, ocorre uma troca da atenção por parte do indivíduo, que considera outra atividade mais importante do que a que está executando. Ela difere da distração, pois, enquanto a aptidão para mudar representa uma mudança consciente do foco da atenção, a distração expressa uma dificuldade de fixar a atenção, o que resulta em uma atividade desorganizada. Conforme Gonobolin (1969, p. 192):

*a distração é o contraponto da atenção. Esse é o estado em que o sujeito não pode manter uma atenção intensa e prolongada sobre alguma coisa, pois a todo tempo se distrai com algo secundário, não fixa a atenção por um intervalo longo de tempo e constantemente passa de um objeto a outro.*⁴

Rubinstein (1973b) explica que a aptidão para mudar varia de um indivíduo para outro, podendo ser maior em algumas pessoas do que em outras. Enquanto algumas pessoas não têm dificuldade de passar de uma atividade para outra, outras o fazem apenas depois de muito tempo e esforço.

⁴ *La distracción es lo contrapunto a la atención. Este es el estado en que el sujeto no puede mantener una atención intensa y prolongada sobre algo, cuando todo el tiempo se distrae con algo accesorio, nada fija su atención por largo tiempo y constantemente pasa de un objeto a otro.*

A explicação para essa dificuldade de passar de uma atividade para outra em algumas pessoas está na relação dialética entre os fatores internos e externos ao sujeito. Conforme Rubinstein (1972, p.57), a aptidão é uma habilidade para algo, sendo que essa habilidade “não constitui uma função imediata da hereditariedade, [...] o herdado e o adquirido formam uma unidade indissolúvel [...]”.

A aptidão mantém uma relação com o interesse. Quanto mais interessante for a atividade precedente e menos atraente a atividade seguinte, maior seria a dificuldade de o indivíduo passar da primeira para a segunda e, em consequência, maior seria também a facilidade para retomar a primeira atividade (RUBINSTEIN, 1973b).

Todas essas características da atenção (concentração, volume, estabilidade/constância, oscilação e aptidão para mudar) funcionam de maneira independente, logo, uma boa concentração de atenção pode ser acompanhada de uma fraca capacidade para mudar (RUBINSTEIN, 1973b).

PROPRIEDADES	CARACTERÍSTICAS
VOLUME	Quantidade de estímulos externos captados ao mesmo tempo pelo campo perceptivo
DISTRIBUIÇÃO	Divisão da atenção entre estímulos simultâneos
CONCENTRAÇÃO	Seleção de um círculo limitado de objetos
ESTABILIDADE	Intervalo de tempo em que o estímulo se mantém em caráter dominante
OSCILAÇÃO	Caráter cíclico da atenção
CONSTÂNCIA	Prolongamento contínuo da atenção
APTIDÃO PARA MUDAR	Capacidade de deslocar a atenção de um estímulo a outro de maneira consciente

Quadro 2: Quadro sintético das propriedades da atenção e suas respectivas características.

3.3. Tipos de atenção

Segundo Rubinstein (1973b), Luria (1991a; 1981a) e Gonobolin (1969), podemos distinguir dois níveis ou tipos de atenção: a atenção involuntária e a atenção voluntária (ou atenção arbitrária, racional).

De acordo com esses autores, a atenção involuntária decorre de um estímulo eleito involuntariamente e que se manifesta temporariamente com base nas oscilações do meio externo, nos interesses imediatos, nas necessidades e no estado de ânimo do sujeito. “É um produto direto e involuntário do interesse” (RUBINSTEIN, 1973b, p. 97). Quando nos viramos na direção de um estímulo sonoro novo ou forte ou de um estímulo luminoso, na tentativa de descobrir o que é ou verificar porque aconteceu, nosso comportamento é guiado pela atenção involuntária, um tipo de atenção que, por ser independente da intenção do sujeito, “[...] deve-se aos comportamentos reflexos” (RUBINSTEIN, 1973b, p. 97), ou seja, é um reflexo de orientação motivado pelas mudanças e oscilações do meio externo.

Pelo fato de se manter e se produzir independentemente da intenção do indivíduo, a atenção involuntária apresenta caráter instável, passivo e não intencional. O caráter instável está ligado ao fato de a atenção ser incapaz de se manter fixa, de forma prolongada, sobre um único objeto; o caráter passivo e não intencional ou espontâneo advém do fato de ser governada por fatores externos independentes do sujeito, como por exemplo, um ruído repentino ou uma sensação de fome.

Já a atenção voluntária, segundo os autores, é determinada pelos fins da atividade consciente que se pretende realizar, o que significa que a atenção voluntária está subordinada à finalidade e aos objetivos da atividade, os quais foram traçados de forma consciente pelo sujeito, que deve, portanto, dirigir seu pensamento para eles por meio de um esforço consciente. Exemplo: ao ler uma carta, prestamos atenção ao seu conteúdo e não à caligrafia do escritor ou à cor de caneta que ele usou. Em outras palavras, como a atividade de leitura tem por finalidade decodificar um código, é para ela que, de forma consciente, direcionamos a atenção, deixando de lado aspectos secundários, como a cor da

caneta usada ou a caligrafia. Todavia, se o sujeito estivesse interessado na caligrafia, como um calígrafo, por exemplo, sua atenção não estaria dirigida para o conteúdo da carta, mas para o traçado da letra e, por isso, poderia ler qualquer trecho sem se preocupar com o conteúdo contido nele.

Conforme Gonobolin (1969), a base da atenção voluntária são as conexões formadas na experiência passada, as quais, juntamente com a linguagem, tornam-na dirigida e orientada, ao contrário da atenção involuntária que resulta espontaneamente da influência de forças externas ao sujeito. Por isso, Rubinstein (1973b) sinaliza o caráter ativo da atenção voluntária quando comparada à atenção involuntária. É necessário considerar, no entanto, que esse caráter ativo não depende exclusivamente do sujeito, mas também de condições externas favoráveis. Para melhor explicar, podemos utilizar uma situação de aquisição de conteúdos científicos. Por um lado, a apreensão dos conceitos depende da atenção voluntária, na medida em que o pensamento é dirigido conscientemente para a exposição dos conteúdos ensinados, cuja apreensão depende da postura consciente e orientada do aluno. Por outro lado, a clareza da exposição dos conteúdos e a maneira como a aula é administrada, ou seja, a mediação que o professor faz do conhecimento, bem como as condições da sala de aula, influenciam o processo de aprendizagem do aluno.

A atenção involuntária, por ter sua origem nos estímulos externos ao sujeito, tem um caráter imediato, ao contrário da atenção voluntária, que precisa ser mediada porque o objeto sobre o qual a atenção está direcionada não a atrai por suas próprias características. A mediação da atenção por meio da linguagem tem nesse processo um papel de destaque, como verificaremos posteriormente.

Os autores destacam que os mecanismos da atenção involuntária são comuns aos homens e aos animais, posto que representa uma forma primitiva de atenção, que está presente na maioria das espécies animais. No caso dos seres humanos, ela ocorre com maior frequência nas crianças de idade tenra. Já a atenção voluntária, inerente ao homem, é a forma mais desenvolvida de atenção, apresentando uma estrutura complexa: “a atenção voluntária não é de origem biológica, mas, sim, um ato social” (LURIA, 1981a, p. 228). Enquanto a atenção involuntária se deve a comportamentos reflexos, relacionados à base biológica da

atenção, a voluntária resulta da interação social e coletiva, sendo um processo social e histórico.

Essa divisão entre a atenção involuntária e a atenção voluntária caracteriza-se como uma medida didática, cujo fim é compreendê-la em suas especificidades, já que, conforme Rubinstein (1973b) e Gonobolin (1969) advertem, é impossível desligar uma da outra. Embora apresentem traços bem diferenciados quanto à sua origem, manifestação e propriedades, a atenção involuntária e a atenção voluntária coexistem em unidade; algumas vezes, a primeira cede lugar à segunda e vice-versa. Dependendo da atividade executada, tanto a atenção voluntária pode surgir da atenção involuntária, quanto a primeira pode se atenuar e ceder lugar à segunda. Em síntese, os dois tipos de atenção são necessários ao homem na realização de suas atividades e, embora a atenção arbitrária seja mais importante pelo seu caráter racional e voluntário, a atenção involuntária tem seu valor, na medida em que a atenção arbitrária pode começar por meio dela.

Na sequência, exporemos um quadro sintético dos dois tipos de atenção.

ATENÇÃO INVOLUNTÁRIA	ATENÇÃO VOLUNTÁRIA
Determinada pelas trocas e oscilações do meio externo (aparecimento de estímulos novos, mudanças bruscas, contraste e força dos estímulos) e interesses e necessidades do sujeito	Subordinada à finalidade e aos objetivos da atividade, os quais foram traçados de forma consciente pelo sujeito
Se produz e mantém independente da intenção do sujeito, já que é guiada por estímulos externos	Se produz e mantém por meio de um esforço consciente
Caráter instável (não se mantém fixa sobre objetos de forma prolongada)	Caráter estável (se mantém em caráter dominante)
Caráter passivo e espontâneo (guiada por estímulos externos independentes do sujeito, como por exemplo, um ruído repentino.)	Caráter ativo e intencional (orientada pelo próprio sujeito por meio dos conhecimentos apropriados e da linguagem)
Caráter imediato, deve-se a comportamentos reflexos	Caráter mediado
Forma primitiva de atenção - função elementar	Forma racional de atenção – função psicológica superior

Quadro 3: Quadro sintético de comparação entre a atenção involuntária e a atenção voluntária, fundamentado em Rubinstein (1973b), Gonobolin (1969) e Luria (1991a; 1981a).

3.4. Desenvolvimento da atenção na criança

Conforme vimos na seção anterior, as FPS aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento do sujeito. A primeira, durante as atividades coletivas e sociais, como uma função intersíquica; a segunda, como propriedade interna do pensamento do indivíduo, como função intrapsíquica (VYGOTSKY, 1995; 1997; 2004).

Com base nessas idéias, pretendemos verificar como se dá a passagem da função intersíquica para a intrapsíquica nas crianças. Por isso, iremos analisar de que forma a atenção voluntária se forma e se desenvolve nos indivíduos, considerando, especialmente, as interações sociais e o uso da linguagem: “na criança em desenvolvimento, as primeiras relações sociais e as primeiras exposições a um sistema linguístico (de significado especial) determinam as formas de sua atividade mental” (LURIA, 1990a, p. 23).

Nos primeiros meses de desenvolvimento, logo após o nascimento, a criança apresenta um tipo de atenção rudimentar, não intencional e involuntário, que não é capaz de orientar seu comportamento. De acordo com Luria (1991a; 1981a), a atenção, nesses primeiros meses de vida, é involuntária, com caráter de reflexo orientado. O reflexo orientado é inato; “[...] tem por base a *reação ativa do animal e cada mudança de situação*, que é a que provoca no animal animação geral e uma série de reações seletivas destinadas a identificar essas mudanças de situação” (LURIA, 1991a, p. 17, grifo do autor).

O reflexo orientado pode surgir em virtude de uma mudança de situação ou pela expectativa de um estímulo novo, que, em razão da originalidade, torna-se o estímulo principal. Em resposta a esse estímulo, de um lado, surge um sistema seletivo de respostas e, de outro, concomitantemente, ocorre a inibição de reações aos estímulos secundários. O autor destaca como manifestação reflexa aos estímulos biologicamente significativos um conjunto de reações eletrofisiológicas, vasculares e motoras, dentre as quais podemos mencionar a virada de olho e de cabeça no sentido do novo objeto e a reação de precaução (reações vasculares, mudanças da respiração, reações galvânicas da pele) ou escuta. Assim, a criança em idade tenra tende a interromper a sucção, direciona o

olhar e depois a cabeça rumo ao estímulo sonoro ou luminoso abrupto, mesmo que esteja sendo amamentada. Isso ocorre porque o estímulo sonoro ou luminoso, por ser um estímulo novo, adquire *status* principal e o ato de sugar torna-se uma atividade secundária, que é interrompida quando a atenção é desviada para o estímulo principal, desorganizando a ação.

Conforme Vygotsky (1995), da mesma maneira que nas espécies animais em geral, a atenção existente nessa fase do desenvolvimento do ser humano é inata, portanto, é uma atenção elementar.

Com o passar do tempo, a atenção involuntária se desenvolve e adquire forma mais complexa. De acordo com Vygotsky (2004) e Luria (1991a, 1981a), a passagem da atenção elementar para a atenção racional e está diretamente relacionada à interação do sujeito com o meio social, ou seja, com as pessoas, os signos (dos quais a linguagem é a maior representante) e os instrumentos físicos:

[...] a criança vive num ambiente de adultos e se desenvolve num processo vivo de comunicação com eles. Essa comunicação, que se realiza através da fala, de atos e gestos do adulto influencia essencialmente a organização dos processos psíquicos da criança (LURIA, 1991a, p. 25).

Nesse processo de interação social, mesmo que seja no princípio, quando o infante ainda não domina a linguagem, essa forma de atenção se faz presente em virtude do convívio com os adultos. Por meio da linguagem, idéias, sentimentos e modos de comportamento são expressos pelo adulto, concretizando a função inicial da linguagem de comunicação, expressão e compreensão, tornando possível a organização do pensamento da criança, na medida em que a função comunicativa está estreitamente combinada com o pensamento.

Quando um adulto utiliza a linguagem para interagir com a criança, seu campo perceptivo, que é amplo, é direcionado para um foco, em razão de a instrução verbal provocar uma influência seletiva forte e rigorosa. Então, quando a mãe nomeia um objeto do ambiente e o aponta com o dedo, a atenção da criança é atraída para este objeto, que se torna o objeto principal, deixando de lado os demais por um período temporário por se tornarem irrelevantes.

Sobre isso, Gonobolin (1969) explica que a atenção deixa de ser atraída apenas pelos objetos e pessoas e passa a ser atraída, também, pelas palavras, que a criança começa a compreender. Luria (1981a, p. 229) indica que:

esta direção da atenção da criança por meio da comunicação social, palavra ou gestos, marca um estágio fundamentalmente importante no desenvolvimento desta forma nova, a organização social da atenção. Posteriormente dará origem ao tipo de organização de atenção que possui a estrutura mais complexa, a saber, a atenção voluntária.

De acordo com Vygotsky (1995) e Luria (1981a; 1991a), nas fases iniciais do desenvolvimento da criança, para que sua atenção seja desenvolvida, são necessárias tanto sua atuação quanto a do adulto. O adulto, por meio da linguagem, sinaliza um objeto destacando-o do campo perceptivo amplo do infante que o explora tanto com o olhar, quanto com as mãos. Percebemos que a organização da atenção nessa fase, que se configura como uma função intersíquica, está dividida entre o adulto, que guia a atenção da criança, e a própria criança, que se submete à indicação verbal e gesticular do adulto – geralmente, a mãe.

De acordo com os autores, essa interação é necessária, pois crianças muito pequenas não diferenciam e nem distinguem os objetos que as circundam: é a instrução verbal da mãe que cumpre esta função. Entretanto, Luria (1991a, p. 25) ressalta:

a atenção da criança continua a ter caráter involuntário e exteriormente determinado, com a única diferença de que aos fatores naturais do meio exterior incorporam-se os fatores da organização social do seu comportamento e o controle da atenção da criança por meio de um gesto indicador e da palavra.

Posteriormente, o indivíduo aprende a falar e, ao dominar a linguagem, é capaz de indicar e nomear objetos, distinguindo-os dos demais. Com o domínio da linguagem, desenvolvem-se capacidades intelectuais, como o pensamento e a dedução, por meio dos quais as crianças analisam, generalizam e codificam suas experiências, o que torna possível que, por meio de um esforço consciente que se

mantém estável por um período maior, a atenção se transfira de um objeto para outro.

A linguagem é assimilada por meio das relações sociais, promovendo um salto do sensorial ao racional. Assim, a atenção começa a ser guiada não apenas por percepções e impressões, mas pela orientação do pensamento (que passa por uma reorganização radical), tornando-se organizada e arbitrária, o que nos permite dizer que ela se tornou uma função intrapsíquica.

A função intrapsíquica demarca a passagem da forma de atenção elementar para a atenção superior, tipicamente humana, que é produto do desenvolvimento histórico-social e que leva anos para se configurar: “a formação da atenção voluntária tem uma história longa e dramática, e a criança só adquire uma atenção eficiente e estável, socialmente organizada, pouco tempo antes da hora em que deverá começar a frequentar a escola” (LURIA, 1981a, p. 229).

Para Gonobolin (1969), em princípio, a atenção da criança é involuntária e depende tanto do caráter dos estímulos externos quanto dos interesses da própria criança, a respeito dos quais cabe a informação: “o desenvolvimento dos interesses infantis está intimamente ligado ao crescimento biológico geral da criança” (Vygotsky, 2004, p. 117). É por isso que, na primeira fase da vida, aquela na qual a criança está se autodescobrindo e aprendendo a controlar braços, pernas, cabeça, etc., surge o interesse por estímulos luminosos, sonoros e auditivos: um objeto colorido, brilhante ou barulhento tem maior probabilidade de chamar sua atenção.

Assim como Luria (1991a; 1981a), Gonobolin (1969) relaciona a linguagem ao desenvolvimento da atenção. Ambos consideram que o comando verbal e o gestual têm uma influência orientadora e reguladora, que direciona a atenção da criança. Contudo, Luria (1991a; 1981a) esclarece que essa capacidade de responder a uma instrução verbal não ocorre de imediato, depende tanto da faixa etária do sujeito⁵, quanto das condições distrativas próximas a ele. Por volta dos dois anos de idade, quando a mãe pergunta: cadê o ursinho de pelúcia, a criança direcionará seu olhar para o brinquedo e tentará pegá-lo com as mãos. No

⁵ A faixa etária não está relacionada à maturação biológica, mas, ao contrário, está relacionada ao desenvolvimento das capacidades psicológicas necessárias para que a instrução verbal realize sua função de regular o pensamento.

entanto, caso haja objetos desconhecidos em seu campo perceptivo, ela poderá se distrair, tendo dificuldade para focar sua atenção no objeto nomeado. Sobre essa fase o autor menciona dois fatos: o primeiro é que a instrução verbal não consegue competir com os fatores que norteiam a atenção involuntária; o segundo, que a instrução verbal pode acionar um comportamento, mas não reprimi-lo. Assim, as reações motoras continuam se repetindo independentemente de o comando cessar. Por exemplo, quando se direciona a atenção da criança para uma bolinha, por meio do comando verbal, depois que ela a pega, é difícil fazê-la soltar por meio de outro comando verbal.

Ainda sobre esta faixa etária, Gonobolin (1969) e Vygotsky (2004) afirmam que o fato de a criança andar ereta lhe dá um pouco mais de independência, além de liberar suas mãos para o manuseio de objetos e direcionar seu interesse para o ambiente onde está. Em decorrência disso, surge uma inquietação e uma curiosidade que a levam a querer manipular todos os objetos a sua volta, subir e andar em todos os lugares presentes no seu campo perceptivo. Nessa fase, a atenção voluntária começa a se tornar operante, ainda que de forma amena.

Conforme Luria (1991a; 1981a), aos três anos, quando estão se formando os primeiros conceitos e valores da criança, a mediação do adulto é decisiva na orientação da atenção. Cabe ao adulto direcionar a atenção da criança para o quê, como e quando dirigir a atenção, embora se saiba que a instrução verbal do adulto só vai se efetivar quando coincidir com a percepção imediata da criança. Gonobolin (1969), ao focar a questão do brincar, menciona que, nessa fase, a criança não consegue manter sua atenção num jogo ou numa brincadeira por muito tempo e aguenta no máximo vinte minutos.

Na fase dos quatro e cinco anos, quando está em idade pré-escolar, segundo os autores, a capacidade de a criança atender a uma instrução verbal torna-se forte e, em decorrência disso, a fala pode se sobrepor aos fatores que norteiam a atenção involuntária. Gonobolin (1969) pontua outra característica que aparece nesse momento: a atenção torna-se mais constante e intensa em determinadas atividades, como os jogos e as brincadeiras de interesse infantil, os quais desenvolvem a concentração e a estabilidade da atenção. Com isso, as crianças conseguem permanecer quietas por um breve intervalo de tempo para ouvir historinhas, embora ainda se distraiam com facilidade. Nesse caso, uma

tática eficaz para promover a estabilidade da atenção é a diversificação das atividades, visto que um dos determinantes externos da atenção é a novidade.

Já as crianças em idade escolar, com seis anos de idade aproximadamente, apresentam atenção de caráter um pouco mais estável do que na fase anterior. Outro dado importante fornecido pelos autores é que o infante se torna capaz de guiar sua atenção por meio da fala interna. O desenvolvimento da atenção e o da percepção são intrínsecos: para desenvolver a atenção voluntária é necessário estimular a percepção, de forma que um desenvolvimento insuficiente da atenção corresponde a uma percepção superficial. Isso pode ser constatado nas aulas de leitura, quando o aluno não percebe a palavra como um todo, mas apenas uma de suas partes. Nesse caso, o resultado é a leitura incorreta da palavra.

Luria (1991a) considera que, nos primeiros anos da escola formal, por volta dos sete anos, a seletividade da atenção, em razão da fala interna da criança, está desenvolvida a tal ponto que, além de organizar seu comportamento, é capaz de organizar, também, seus processos sensoriais.

Na adolescência, segundo Gonobolin (1969), em consequência da aprendizagem escolar, a atenção do sujeito apresenta um desenvolvimento significativo, em termos de aumento da constância, da concentração e da intensidade. Nessa fase, ao mesmo tempo em que o interesse do aluno aumenta, ele consegue permanecer atento por mais tempo, embora a impulsividade, característica típica da idade, dificulte o controle da atenção. Quando há uma boa mediação por parte do professor, o indivíduo começa a educar em si mesmo a atenção voluntária.

O autor afirma que no jovem ocorre um maior desenvolvimento da atenção, já que a compreensão da importância da escola e da aquisição dos conhecimentos para potencializar suas capacidades ajuda-o a dirigir a atenção e mantê-la voluntariamente. Ao passo que, na criança, a atenção está voltada para estímulos exteriores, como luz e barulho, na juventude, ela pode ser direcionada para o teórico e o abstrato. Assim, se, na infância, a didática da aula tem grande valor para o desenvolvimento da atenção, na juventude o que importa é a exploração dos conteúdos.

Em resumo, a atenção é uma função psicológica imprescindível ao ser humano, porque, além de ser importante para o desenvolvimento das demais FPS, é indispensável para a realização da atividade humana. Na medida em que proporciona ao homem a capacidade de selecionar os estímulos provenientes do meio, ela torna possíveis o pensamento e a atividade social.

Nesta seção, abordamos a atenção, os tipos de atenção, suas propriedades, seu desenvolvimento nas crianças e os fatores que a determinam. Verificamos a importância da mediação social, especialmente da linguagem, no processo de formação da atenção voluntária. Vimos que, conforme a teoria Histórico-Cultural, a atenção só pode ser estudada e analisada por meio de sua contextualização na realidade objetiva, porque o desenvolvimento do psiquismo é um produto histórico-social e não algo inerente e natural ao ser humano, algo que precisa apenas de um meio propício para desabrochar.

Assim, ao invés de analisarmos essa FPS por meio de um recorte, iremos, na próxima seção, analisá-la como um fenômeno decorrente do mundo do trabalho e das relações sociais pertinentes ao modo de produção capitalista, já que tanto a atividade quanto seu desenvolvimento estão ligados às condições histórico-sociais. Esse procedimento nos auxiliará não só a identificar as habilidades humanas requeridas pelo trabalho em determinado momento histórico, como também o tipo de atenção incitado e promovido em nossa época.

4. SOCIEDADE CAPITALISTA E O DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO

De acordo com a teoria Histórico-Cultural, o homem é um ser social e histórico e sua humanidade não é um traço inato, isso significa dizer que ela não está presente desde seu nascimento:

o indivíduo humano [...] só se constitui como homem por meio das relações que estabelece com os outros homens, isto é, só pode tornar-se homem se incorporar em sua própria subjetividade formas de comportamento e idéias criadas pelas gerações anteriores e retrabalhadas por ele e por aqueles que com ele convivem (SAVIANI, 2004, p. 46)

As características humanas resultam da ação do sujeito e da relação que ele estabelece com a natureza e com os outros homens. Nessa relação, por meio da atividade, o homem tanto se apropria dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados, quanto objetiva a cultura humana e a vida social, por meio de sua produção e reprodução, segundo suas necessidades. Nesse processo dialético, conforme explica Duarte (2004), o processo de apropriação é o oposto e, concomitantemente, o complemento do processo de objetivação. Ao mesmo tempo em que o homem modifica a realidade externa é, também, modificado.

Podemos pensar da seguinte forma: enquanto de um lado do processo temos a objetivação caracterizada pela produção e reprodução da cultura humana e da vida social legitimada pelo trabalho, do outro lado temos a apropriação caracterizada pela aquisição e internalização da cultura humana resultante da prática social objetivadora de gerações precedentes efetivada por meio da aprendizagem.

Leontiev (1988) aponta o jogo, a escola (inferimos aqui a aprendizagem) e o trabalho como as atividades dominantes constatadas em nossa época de forma sucessiva. Conforme o autor, cada período do desenvolvimento individual humano é marcado por uma atividade dominante, a partir da qual se estruturam as relações do indivíduo com a realidade social.

Dessas três atividades dominantes apontadas pelo autor, refletiremos a respeito do trabalho e da escola, porque a primeira possibilitará compreender a relação entre o desenvolvimento da atenção arbitrária e o contexto sócio-histórico, tendo como base a atividade prática, enquanto a segunda tornará possível conhecer de que forma o processo ensino-aprendizagem contribui para o desenvolvimento da atenção arbitrária.

Nessa seção nos limitaremos a pensar sobre a atividade trabalho, ao passo em que pensaremos a respeito do processo de apropriação por meio da atividade predominante da criança na próxima seção.

Mas antes de prosseguirmos, precisamos entender o significado de atividade dominante, pois Leontiev (1988) a distingue das demais atividades. Sendo assim, segundo o autor, a atividade dominante não está relacionada a atividade na qual o indivíduo dirige a maior parte do seu tempo, nem é, necessariamente, a atividade que o sujeito mais gosta, mas àquela cujo desenvolvimento gerado é maior. Dessa forma, ela possui algumas características essenciais, são elas:

Primeira característica: a atividade dominante faz aparecer e diferenciar novos tipos de atividade. Isso acontece quando uma ação ganha uma motivação própria em função do resultado da ação adquirir maior valor do que o objetivo que a suscita, e, assim, converte-se em atividade.

Segunda característica: a atividade dominante forma e organiza os próprios processos psíquicos, ou seja, ela desenvolve os processos psíquicos específicos requeridos para ser executada.

Terceira característica: a atividade dominante influi nas mudanças psicológicas fundamentais da personalidade.

Tendo como premissa que a atividade dominante organiza a maneira do indivíduo se relacionar com a realidade social e levando em consideração seus atributos essenciais, a partir de agora vamos analisar o desenvolvimento da subjetividade e a formação da atenção arbitrária a partir do trabalho, tal como ele se estabelece nas condições concretas da realidade histórico-social.

4.1. O trabalho como a atividade predominante do homem

O trabalho é uma atividade originalmente humana. De acordo com Marx, discutido por Rubinstein (1977), é “uma atividade consciente e *orientada para certos fins*, que aspira a realização de um resultado, o qual é dado na *representação* do trabalhador antes de atuar e que é regulado pela *vontade* de acordo com o seu objetivo *consciente*” (RUBINSTEIN, 1977, p. 80, grifo o autor).

Segundo esse autor, o trabalho é a execução de uma determinada tarefa e, por isso, é uma atividade consciente e orientada para certos fins. Isso significa que ele tem uma direção e essa direção é o produto final da atividade, ou seja, o fim a que se destina. O resultado da atividade é sempre um produto necessário ou útil, ou seja, um produto que deve satisfazer necessidades sociais. Como é planejado e intencional, o trabalho, antes de se tornar objetivado, já existe para quem o idealiza.

O produto final do trabalho, antes pertencente ao indivíduo que o produzia, agora já não lhe pertence. Isso acontece em razão da divisão social do trabalho, que, conforme Leontiev (2004, p. 293), gera a “alienação econômica dos meios e produtos do trabalho”.

A alienação, todavia, não advém apenas do distanciamento entre o produtor e seu produto, mas também do não reconhecimento da realidade objetiva como um resultado de sua ação. Em outras palavras, podemos dizer que a alienação procede, também, da falta de consciência do indivíduo de sua situação social, do seu papel de sujeito.

Conforme Leontiev (2004), esse não reconhecimento do sujeito enquanto ser social resulta em uma estrutura de consciência alienada. Estando o indivíduo inserido em uma sociedade de classes que promove a alienação dos meios privados de produção, a tendência é ele não se reconhecer como sujeito ativo da história, na medida em que “a alienação econômica conduz à alienação da consciência” (MARTINS, 2004, p. 205).

No entanto, não foi sempre assim, a alienação “[...] não é uma essência universal e abstrata [...]” (SAVIANI, 2004, p. 33); ela está relacionada ao trabalho capitalista. No período feudal, uma mercadoria tinha valor de uso, ou seja, seu

valor estava condicionado à sua empregabilidade. Com o advento do capitalismo, a mercadoria perdeu esse valor de uso e lhe foi atribuído um valor de troca, que, determinado pela lei da oferta e procura, não é uma propriedade da mercadoria (DUARTE, 2004b).

Por causa da alienação, o trabalho tornou-se um fardo para o homem, um fator de sofrimento, já que, além do produto resultante do trabalho, a mercadoria, não lhe pertencer mais, o valor do seu trabalho é determinado pela mais-valia, ou seja, pelo lucro que gera ao empregador, tornando o homem uma mercadoria barata aos olhos do capitalismo.

Em razão da divisão social do trabalho, a motivação da atividade não coincide com a finalidade proposta. Como a mercadoria produzida pelo trabalhador não lhe pertence, ocorre um distanciamento entre a motivação e o produto objetivado pela atividade (RUBINSTEIN, 1977). Segundo Rubinstein (1973b), Luria (1991a; 1981a) e Gonobolin (1969), a atenção voluntária é determinada pelos motivos que desencadeiam a atividade e pelos fins a que se destina. Por isso, pretendemos identificar qual tipo de atenção tem sido requerido e desenvolvido na sociedade capitalista e sob quais condições isso acontece.

Para responder às questões levantadas sobre a atenção, procuramos nos fundamentar na relação dialética entre a realidade concreta e a formação da subjetividade humana. Analisaremos a atenção promovida e requerida no decorrer do trabalho, considerando as transformações no modo de produção e as consequentes mudanças das relações sociais de produção, já que, conforme Marx e Engels (s/d, apud VYGOTSKY 2004, p. 285),

as causas finais de todas as mudanças sociais e transformações políticas não devem ser procuradas nas cabeças das pessoas, nem na crescente compreensão que elas têm da verdade eterna e da justiça mas nas mudanças no modo de produção e de troca; elas devem ser procuradas não na filosofia, mas na economia da respectiva época

Por isso, analisaremos a forma como o homem tem assegurado sua sobrevivência a partir do final do século XIX, destacando os períodos da Primeira, Segunda e Terceira Revolução Industrial. Esses períodos foram eleitos por causa

das significativas transformações sociais, econômicas, políticas e culturais que, segundo Del Pino (1997), promoveram.

4.2. Revoluções Industriais

Conforme Harvey (2003), a Primeira Revolução Industrial teve início no século XVIII, na Inglaterra, com a mecanização dos sistemas de produção, gerando um profundo impacto no processo produtivo em nível econômico e social. Enquanto na Idade Média o artesanato era a forma dominante de se produzir, a Idade Moderna caracterizou-se pelo avanço da mecanização e do salto tecnológico. O surgimento das máquinas à vapor revolucionou o modo de produção, na medida em que elas promoveram a substituição dos métodos artesanais pelos mecanizados.

Com a mecanização, as empresas passaram a procurar profissionais qualificados, já que os empregos exigiam cada vez mais criatividade e múltiplas capacidades. Desde o advento do capitalismo, houve uma supervalorização das habilidades motoras e cognitivas necessárias ao trabalho. Todavia, as habilidades requeridas e desenvolvidas nessa fase não foram qualitativamente as mesmas requeridas e desenvolvidas nas fases seguintes do capitalismo. Segundo Leontiev (2004), isso acontece porque o conteúdo da atividade depende das condições histórico-sociais, bem como do desenvolvimento psicológico promovido pelo trabalho.

Apesar do incremento da máquina no processo de produção e da divisão de trabalho determinada por ela, o trabalhador continua a dominar o processo produtivo, estando a máquina subjugada ao homem.

Essas mudanças tornaram viável o barateamento dos preços e o aumento do consumo. Todavia, além desses ganhos, a substituição da mão de obra humana pelas máquinas, os empregos repetitivos e a tendência à contratação de trabalhadores qualificados fizeram aparecer consequências nocivas para a sociedade, gerando milhares de desempregados.

A Segunda Revolução Industrial teve início no final do séc. XIX, com o desenvolvimento da indústria química, elétrica, de petróleo e de aço. Na Primeira Revolução Industrial, o artesanato foi substituído pela manufatura; já com o surgimento da máquina a vapor, a manufatura abriu espaço para a maquinaria, em razão da criação do motor de combustão interno, deixando o homem subjugado à máquina.

As características principais dessa fase são: a separação entre quem concebe e quem executa o trabalho, a organização científica do trabalho e a automação rígida (DEL PINO, 1997; HARVEY, 2003). Taylor (1841/1925) e Ford (1863-1947), na tentativa de aumentar a produtividade, sistematizaram importantes mudanças nos meios de produção, ou seja, foram figuras fundamentais na reorganização da produção, criando os dois sistemas de administração que levaram seu nome.

O grande objetivo da administração científica era elevar o nível de produtividade e baixar o custo da produção. Para resolver este problema, Taylor utilizou métodos sistematizados de observação e mensuração. Por meio da observação, ele analisou as tarefas de cada operário, decompôs seus movimentos e processos de trabalho, aperfeiçoando-os e racionalizando-os gradativamente, por acreditar que o improvisado deveria ceder lugar ao planejamento e o empirismo à ciência (CHIAVENATO, 1987).

Taylor verificou que, em todos os ofícios, os operários aprendiam a executar as tarefas observando o trabalho dos que estavam próximos. Isso resultava em diferentes maneiras e métodos de realizar a mesma tarefa em cada ofício, além da falta de padronização dos instrumentos e ferramentas utilizados em cada operação. A explicação para isso era a liberdade que até então o supervisor concedia aos operários, os quais podiam escolher o seu método de execução do trabalho (CHIAVENATO, 1987). Esse saber-fazer do operário resultava da acumulação do saber prático transmitido oralmente de geração em geração, sendo considerado um grande obstáculo para o crescimento do capital (CORIAT, 1985).

Com a administração científica, ocorreu a divisão das responsabilidades: a cargo da gerência ficava o planejamento e o estabelecimento do método de trabalho com base em um estudo minucioso do trabalho do operário; à supervisão

caberia assistir continuamente o operário durante a produção; ao trabalhador, por sua vez, caberia a execução do trabalho (CHIAVENATO, 1987).

Com base nos estudos de Gonobolin (1969), é possível asseverar que essa divisão das responsabilidades interferiu na concentração e no volume da atenção requerida na execução do trabalho. Quando se atribui o planejamento a um sujeito e a execução a outro, o trabalhador responsável pela execução acaba por desconhecer o conteúdo que deveria permanecer vinculado à própria atividade. Como é sobre esse conteúdo que a concentração e o volume da atenção se subordinam, o resultado é uma dissolução da atenção arbitrária.

Com a divisão do trabalho, o conhecimento do trabalhador é desenvolvido em apenas um sentido, tornando-se incompleto; conseqüentemente, gera um desenvolvimento unilateral, distorcido, de suas capacidades psicológicas superiores (VYGOTSKY, 2004b), dentre elas podemos apontar a atenção, que se desenvolve com base na aquisição de conceitos.

Retomando o sistema de Taylor, as bases de aplicação da administração científica são as seguintes:

estudar o tempo e os padrões de produção; padronizar as ferramentas e instrumentos; planejar as tarefas e cargos; criar fichas de instrução de serviço; associar a idéia de tarefa executada com eficiência a prêmios de produção; sistematizar a rotina de trabalho; sistematizar a classificação dos produtos e do material utilizado na manufatura (CHIAVENATO, 1987, p. 68).

Para racionalizar o trabalho dos operários, Taylor estudou o tempo de execução das tarefas e os movimentos realizados no processo de trabalho (estudos de tempo e movimentos), notando que, com a divisão e a subdivisão de todos os movimentos necessários à execução de cada operação de uma tarefa, o trabalho poderia ser mais bem executado. Ele decompôs cada tarefa e cada uma das operações que a compunham em uma série ordenada de movimentos simples, descartando os movimentos inúteis. Os movimentos simples e úteis foram simplificados ou racionalizados com a finalidade de promover uma economia de tempo e de movimentos (análise do trabalho). Determinando um tempo médio para a execução de cada ação e prevendo uma seleção e um treinamento racional do pessoal, seu objetivo era uma melhora na eficiência do operário e um aumento no rendimento da produção (CHIAVENATO, 1987).

Com a decomposição da tarefa e da operação, cada operário fica com uma parcela muito pequena do todo; portanto, junto com a decomposição do trabalho, ocorre, também, um estreitamento da atenção voluntária exigida no processo de trabalho, a qual fica limitada apenas ao que é requerido (CORIAT, 1985).

Ao desapropriar o operário do saber sistemático relativo ao conjunto do processo produtivo, saber esse que passa a ser domínio de apenas uma minoria, permite-se que o trabalhador tenha conhecimento apenas da parcela que ele opera no processo de produção coletiva (SAVIANI, 1994). Em função disso, segundo Palangana (2002), o indivíduo perde seu poder de decisão sobre o quê, quando e como fazer: a ele compete, apenas, desempenhar uma ação mecânica, completamente separada da concepção e, assim, fica condenado a executar a mesma tarefa dias, anos a fio, perdendo o entendimento do processo produtivo em sua totalidade.

Além disso, conforme Vygotsky (2004b), quando é desapropriado do saber sistemático relativo ao conjunto do processo produtivo, o operário é levado a encarar as potências intelectuais de produção com algo alheio a si próprio, tornando-se um exemplo da tendência à alienação do sujeito, que não se vê como ser ativo no processo produtivo.

Pelo fato de as atividades serem mecanicamente realizadas, atenua-se no indivíduo a necessidade de raciocinar, capacidade por meio da qual lidamos com as contradições da vida, e diminui-se, também, a necessidade de uma atenção diferenciada no decorrer do processo produtivo. Como pontua Rubinstein (1973b), a atenção arbitrária é uma propriedade da consciência e, por isso, interligada aos demais processos conscientes, como o pensamento, a percepção, a sensação, a linguagem, entre outros. No momento em que o trabalho prescinde do uso de algumas funções superiores, pelo fato de ser um ato mecânico, ele deixa de exigir do indivíduo graus elevados de atenção voluntária.

O trabalho fragmentado, repetitivo e desprovido de sentido, além de não requerer graus elevados de atenção, cria condições para uma atenção dispersa. Com fundamentos em Rubinstein (1973b), Luria (1991a) e Gonobolin (1969), temos considerado que a atenção voluntária é orientada pelos fins atribuídos à atividade, mas os fatores que a guiam podem tanto estar arraigados no sujeito, quanto lhe ser extrínsecos. Sendo o trabalho fragmentado e repetitivo, as

características e qualidades, como fatores externos que guiam a atenção, podem não ser suficientes para orientá-la, deslocando sua concentração para outros estímulos. No que se refere aos interesses e necessidades do trabalhador, quando há um interesse intenso, o sujeito reconhece a necessidade da sua função, da sua ação. Dessa maneira, alguns fatores se tornam dominantes, ao passo que outros são enfraquecidos simultaneamente. Há de se convir que com um trabalho fragmentado, no qual o operário apenas encontra o sentido do ganho material necessário para sua subsistência, a consequência é uma ínfima parcela de auto-reconhecimento no processo produtivo, o que torna a atenção um alvo fácil de dispersão.

A análise do trabalho e o estudo dos tempos e movimentos criaram condições para uma reestruturação das operações industriais, com base na eliminação dos movimentos desnecessários e na economia de energia e tempo. Disso resultam a divisão do trabalho e a especialização do operário, segundo a qual, conseqüentemente, cada um deveria se limitar a executar a sua tarefa, que era única (CHIAVENATO, 1987). Nesse processo, o homem é “roubado” de sua condição humana, pois, no sistema mecânico de produção, o tempo, as condições para pensar e ser diferente vão sendo arruinadas. O trabalho além de não propiciar a formação de capacidades superiores, como a criatividade, a reflexão, a imaginação, a atenção, entre outras, acaba por atrofiá-las. A práxis fica reduzida à labuta, que exige do trabalhador obediência às normas (PALANGANA, 2002).

A divisão social do trabalho e a consequente divisão entre quem faz e quem executa geraram mudanças na consciência humana. Uma dessas mudanças é a cisão entre o significado social e o sentido pessoal da atividade para o sujeito. O sentido e o significado estariam intimamente ligados um ao outro de forma que o sentido exprimiria o significado, se não fosse pela dissociação entre eles causada pelo capitalismo (DUARTE, 2004). Dessa dissociação entre o sentido e o significado da ação surge a alienação, que significa que a atividade deixa de ser para o homem o que ela verdadeiramente é: “[...] o conteúdo mais essencial da vida” (LEONTIEV, 2004, p. 129). A alienação tem como uma de suas consequências a destruição do processo de desenvolvimento da personalidade, que se torna fragmentada (VYGOTSKY, 2004b).

De acordo com esses autores, a alienação econômica promove uma consciência alienada e desintegrada. Assim, “a atividade de trabalho transforma-se em qualquer coisa de diferente daquilo que ela é. Doravante, o seu sentido para o operário não coincide com a sua significação objetiva” (LEONTIEV, 2004, p. 130). Por tratar-se de uma sociedade capitalista, o sentido que a atividade tem para o operário é o da parte necessária do processo de reprodução do capital, ou seja, o sentido do valor de troca da força de trabalho (DUARTE, 2004).

Conforme constatado, o trabalho perdeu o sentido para o trabalhador e essa falta de sentido tolhe sua atenção voluntária, pois, segundo Rubinstein (1973b), apenas aquilo que tem sentido para o homem pode se converter em objeto de atenção voluntária e, se essa possibilidade não existe, ele não se torna conscientizado. Para ter sentido, conforme Davydov (1999a) e Bogoyavlensky & Menchiskaya, (1991a), seria necessário apresentar explicitamente ao trabalhador a necessidade histórica e socialmente determinada do seu trabalho e a motivação do trabalho deveria ser o próprio trabalho, em outras palavras, a motivação teria que coincidir com a necessidade da atividade dominante.

Todavia, em função do momento histórico, houve essa cisão entre necessidade e motivação da atividade e, com base nisso, não se pode dizer que o sentido é uma concepção subjetiva do indivíduo, mas, sim, resultado de condições objetivas da vida do trabalhador. Duarte (2004) explica que o sentido pessoal não pode ser alterado por um esforço interno, já que depende do motivo da ação. A ruptura entre sentido e significado ocorre tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, favorecendo, portanto, uma falta de atenção voluntária social e não apenas individual.

A especialização gerou um aumento da eficiência na produção de mercadorias, de forma que, quanto mais especializado fosse o operário, maior seria sua eficiência. Todavia, gerou, também, um isolamento do operário, que passou a se comunicar unicamente com seu supervisor. Os contatos com os colegas passaram a ser controlados para evitar a perda de tempo (CHIAVENATO, 1987).

Eliminar o tempo que o operário tem para conversar, trocar idéias, pensar, além de arraigar o individualismo, inviabiliza a possibilidade de o funcionário ir além do imediato (PALANGANA, 2002). A prática de priorizar a si mesmo, em

detrimento do outro, perpassa o ambiente de trabalho e torna-se padrão de comportamento, concebido como normal. Dessa maneira, as pessoas deixam de estabelecer vínculos umas com as outras (NAGEL, 2005). A individualidade exacerbada converte-se na indiferença e na impessoalidade (BOARINE, 1998), o que resulta em uma falta de reconhecimento do outro como par social, como semelhante; ou seja, o homem torna-se tão frio e apático quanto a máquina.

O isolamento interfere de forma negativa no desenvolvimento da atenção arbitrária, na medida em que as FPS precisam das interações sociais e, por meio delas, da linguagem para se formar (LURIA, 2004). Ao privar o trabalhador dessas relações, além do isolamento, do individualismo e da falta de vínculos das pessoas uma com as outras, a falta da coletividade, que foi premissa para o desenvolvimento das FPS, dificultará o desenvolvimento da atenção arbitrária.

Segundo Chiavenato (1987), as outras iniciativas da administração científica foram: escolher as pessoas mais aptas ao cargo e treiná-las, desenvolver planos de incentivo salarial e prêmios de produção. O empenho de Taylor nessas reformas trabalhistas consistia em conciliar os interesses da empresa aos interesses do operário: baixar o custo de produção, aumentar a produtividade e o rendimento e elevar os salários. Como a atenção é atrelada ao interesse do indivíduo, ao realizar essas mudanças, Taylor, de forma não conscientizada, favoreceu a orientação dessa atenção para o trabalho. Todavia, Vygotsky (2004) explica que ao suscitar interesse, mas não o interesse para ao que se faz necessário, ou seja, para o trabalho em si, esse interesse se dissipa e com ele a atenção.

Conforme Chiavenato (1987), ainda assim, Taylor percebeu que a eficiência do operário não dependia apenas do método de trabalho e tampouco dos incentivos salariais, mas também de mudanças estruturais no local de trabalho, as quais deveriam garantir o bem-estar físico do trabalhador, diminuindo sua fadiga. Por isso, preocupou-se em adequar os instrumentos, ferramentas e equipamentos de trabalho, de forma a minimizar tanto o esforço do operador quanto a perda de tempo na execução de cada tarefa; reestruturar a organização das máquinas e equipamentos para racionalizar o fluxo de produção; melhorar o ambiente físico de trabalho, especialmente quanto a ruídos, ventilação, iluminação, conforto geral no trabalho; adquirir instrumentos e equipamentos

especiais para os cargos específicos e para reduzir movimentos desnecessários. Contudo, essas reconfigurações não se tornaram efetivas quanto à preocupação com o bem estar do operário, porque a lógica do capital é atender às necessidades de aumento de produção do capital. Palangana (2002) aponta que, no sistema capitalista, o homem é mero cumpridor de papéis sociais, que são definidos conforme o interesse do mercado.

Apesar de a implantação do modelo taylorista ter motivado resistências, ter passado por lutas e conflitos, ele adentrou as indústrias, reforçando a mecanicidade e tornando possível a instauração do individualismo.

No início do século XX, em virtude da administração científica, ocorreu um aumento na produção, no entanto, faltavam consumidores para os produtos. Nesse momento, surgiu Ford, um engenheiro norte-americano que se tornou um marco histórico na produção industrial.

Ford fundou sua própria fábrica de automóveis e, embora não tenha tido êxito, não desanimou, continuou com seus projetos até que conseguiu um financiamento e montou a Ford Motor Co. Ele implantou modificações na organização do trabalho, por meio da racionalização da produção e da criação da linha de montagem e, com isso, tornou possível a produção de carros em série, ou seja, carros padronizados fabricados em larga escala, com um custo mínimo.

Com a transferência do conhecimento e do ritmo de trabalho para a máquina, deixa de haver a necessidade de os funcionários se locomoverem até as peças de montagem; as peças é que vão até os funcionários através da esteira. Com isso, evita-se a perda de tempo e as conversas paralelas (HARVEY, 2003).

Por meio da mecanização da produção, intensifica-se a separação entre o trabalho intelectual e o físico, já que o trabalho se torna cada vez mais um hábito mecânico que dispensa o pensamento e a reflexão. Ford chegou a revelar que seu modo de produção estava direcionado para essa finalidade: “assim, Ford chegou a declarar com toda franqueza que a organização da produção que ele introduziu estava especialmente orientada para reduzir as exigências requeridas da capacidade intelectual do operário” (RUBINSTEIN, 1977, p. 83).

Segundo Menchiskaia (1969), o pensamento permite que o sujeito vá além das percepções e sensações, mas, como os estímulos externos chegam à pessoa

por meio da percepção, quando o trabalho dispensa a necessidade de o trabalhador pensar, o desenvolvimento da percepção fica fragilizado, comprometendo o desenvolvimento da atenção (LURIA, 1991a; GONOBOLIN, 1969).

O ritmo acelerado da máquina aumenta avassaladoramente a produção e diminui o tempo que o operário tinha durante o trabalho para conversar, fazer planos. No lugar da solidariedade e das equipes, instaura-se o individualismo no trabalho e fora dele. A máquina ensina e, mais do que isso, obriga cada um a cuidar da sua parte. Dessa forma, as condições de trabalho produzem o embrutecimento do indivíduo, além de padronizar os produtos e também as pessoas. A máquina gera uniformidade na produção e nas relações entre os homens. A dinâmica de vida, os hábitos, as habilidades culturais, o pensamento, as crenças e valores, os afazeres diários estão todos regidos pela racionalidade instrumental (PALANGANA, 2002). Além disso, o trabalho automatizado requer uma atenção seletiva específica para um determinado fim e, tornando-se tão mecânico e específico, ele inibe a possibilidade de a atenção perpassar para as demais esferas da vida (RUBINSTEIN, 1973b).

Com a incorporação da ciência à produção, a maquinaria evoluiu e com isso tornou-se possível deslocar a maior parte das funções manuais do homem para ela. Segundo Saviani (1994, p. 158-159):

a maquinaria não é outra coisa senão trabalho intelectual materializado [...] os ingredientes intelectuais antes indissociáveis do trabalho manual humano, como ocorria no artesanato, dele se destacam, indo incorporar-se às máquinas, o que viabiliza a mecanização das operações manuais, sejam elas executadas pelas próprias máquinas ou pelos homens, os quais passam a operar manualmente como sucedâneos das máquinas, não necessitando, nessa condição, de fazer intervir as suas faculdades intelectuais.

Com a evolução da maquinaria, o trabalho do homem tornou-se abstrato, ficou reduzido à operacionalização de alavancas e botões elétricos. Ou seja, cabe ao homem aquilo que a máquina não consegue fazer por si. Conforme Vygotsky (2004, p. 255):

com o advento da máquina o operário passou a desempenhar o insignificante papel de seu apêndice: realiza algumas operações extremamente insignificantes que não podem ser confiadas à máquina. O dispêndio de energia física é reduzido, mas o lado intelectual do trabalho deixa de exigir maiores tensões do operário.

O trabalho intelectual do operário é controlar e supervisionar as máquinas. Por conseguinte, surge a generalização das funções intelectuais e a assimilação e reprodução das operações abstratas relativas ao trabalho à vida social. Quanto mais o capitalismo cresce e com ele a tecnologia, mais se acirra a divisão de trabalho e, conseqüentemente, mais se distorce o desenvolvimento do potencial humano.

No que se refere ao desenvolvimento da atenção, conforme Rubinstein (1973b), a condição para uma atenção estável e menos dispersa é o desvelamento, por meio das operações intelectuais, de um novo conteúdo ou de uma nova faceta do mesmo objeto ou fenômeno. Por isso, ao requerer apenas operações mentais insignificantes, o trabalho deixa a atenção sujeita a oscilações constantes.

O êxito econômico do fordismo ocorreu em função de três fatores: o princípio de intensificação, que consistia em diminuir o tempo de produção, por meio da rápida colocação da mercadoria no mercado; o princípio de economia, que consistia em reduzir ao mínimo o volume de estoque da matéria-prima, pelo aumento da velocidade da produção; e o princípio de produtividade, que consistia em aumentar a capacidade de produção usando o mesmo intervalo de tempo (CHIAVENATO, 1987).

Outro feito de Ford foi estabelecer um salário mínimo de cinco dólares/dia e alternar a jornada de trabalho de doze para oito horas (CHIAVENATO, 1987; HARVEY, 2003). Com tempo e dinheiro, o operário poderia consumir os produtos fabricados em grande escala e, por estar satisfeito, aceitaria com mais facilidade as regras que lhe eram impostas sem perceber a intenção de controle do sistema capitalista (HARVEY, 2003). Embora possa parecer, não foi por causa do trabalhador que esse feito ocorreu, mas pela necessidade do sistema capitalista de escoar sua produção. Ford embutiu nos homens a necessidade de consumir também em série; assim, o homem deixou-se levar quase sem resistência por

uma cultura que se transformou em cultura do e para o consumo (PALANGANA, 2002).

Essa cultura do e para o consumo direciona a capacidade seletiva do homem de acordo com seu interesse e, dessa forma, o que antes era algo externo ao indivíduo torna-se interno. O desejo transforma-se em necessidade e, na medida em que a atenção pode selecionar um estímulo em detrimento de outro porque os interesses são socialmente educados, as mercadorias tornam-se estímulos fortes à vista do consumidor, que direciona sua atenção para elas (LURIA, 1991a; 1981a; VYGOTSKY, 2004).

Direcionando-se para o consumo e para as mercadorias, a atenção deixa de se orientar por fenômenos sociais, que não são nem tão bonitos e prazerosos quanto os estímulos oferecidos pelo mercado de consumo.

A subjetividade humana forma-se com base na realidade concreta e, por estar inserido em uma sociedade que superestimula o consumo, fazendo suas escolhas e tomando suas decisões com base nas informações internalizadas do meio, o homem revela sua falta de autonomia, no sentido literal da palavra. Dessa maneira, as características inerentes ao trabalho e às relações de trabalho, como a falta de autonomia, difundem-se socialmente.

Sobre as consequências do trabalho na vida do homem, Enguita (1991) assinala que o taylorismo e o fordismo, apesar de terem gerado avanços econômicos, significam a desqualificação e parcialização crescente do trabalho. Nesse processo, o trabalhador presencia a desqualificação de suas tarefas, vivencia a falta de autonomia nas tomadas de decisão e a perda de interesse e de satisfação no trabalho.

Segundo o autor, a desqualificação do trabalho resulta da divisão do trabalho, da mecanização e da automatização. As evidências desta desqualificação revelam-se por meio do surgimento das especialidades (quanto maior a divisão de trabalho, maior o grau de especialidades e mais desqualificado é o trabalho em termos de desenvolvimento humano) e do uso de maquinarias, que desqualificam o trabalho ao incorporar em si as capacidades, conhecimentos e habilidades que antes eram do operário. Conforme Vygotsky (2004; 2004b), o resultado do capitalismo é a esterilidade intelectual, a degradação física e intelectual, a desumanização. Esta consiste na troca do homem pela máquina no

processo de trabalho. O indivíduo fica, assim, subjugado à máquina, tendo que trabalhar em função dela e de suas padronizações, realizando apenas o que ela não consegue operacionalizar.

Com a desqualificação, aqueles que detêm o planejamento do trabalho acumulam capital, controle e a manutenção da própria desqualificação. Acumulam na medida em que a mão-de-obra manual, especializada (entenda-se fragmentada) não exige grande capacidade intelectual e custa barato. Mantém o controle sobre a força de trabalho por esta ser desqualificada, fragmentada, abundante e fácil de ser substituída a qualquer momento. A manutenção da desqualificação é imprescindível ao processo de aquisição de capital e de controle, porque, apesar de ser o oposto da superqualificação, é como se fosse seu complemento, ou seja, para que exista a superqualificação tem que haver no outro extremo a desqualificação.

Harvey (2003) explica que o fordismo teve seu ápice entre 1950 e 1960. A partir de 1970, com os choques do petróleo e a entrada de competidores japoneses no mercado automobilístico, em razão da rigidez nos investimentos, na forma de produção, no consumo, no mercado e nos contratos de trabalho, o fordismo, juntamente com a produção em massa, entrou em crise e, gradativamente, foi substituído pela produção enxuta. Assim, a partir de 1970, ocorre uma reestruturação no sistema de produção e, em contraposição ao modelo taylorista-fordista, surge a necessidade de integração e flexibilidade. De acordo com Salerno (1994) e Coriat (1985), a flexibilidade diz respeito a alterações significativas nas máquinas, que são informatizadas; nos produtos, que são diversificados; no caráter do trabalho, que se torna temporário e sem seguridade social; e no sistema de controle feito via sistema computadorizado. Tais mudanças correspondem à demanda de um mercado imprevisível e instável. Quanto à integração, a tendência é a reunião de algumas tarefas em ilhas de montagem ou células, acompanhada da utilização da tecnologia para aperfeiçoar a produção ao máximo e promover saltos de produtividade. Essas mudanças são indispensáveis por causa da concorrência acirrada e das dificuldades pertinentes às formas de organização da produção e do trabalho naquele momento de crise.

É necessário apontar que a reunião de algumas tarefas em ilhas permite a realização de certo rodízio dos funcionários entre as operações que compõem a

ilha; no entanto, a junção das partes não corresponde ao todo e o conhecimento requerido pelo trabalho continua fragmentado (KUENZER, 2004). Esse conhecimento fragmentado não permite que o indivíduo estabeleça relações e conexões entre os conteúdos e, assim, superficiais e isolados, eles promovem a distração do sujeito (RUBINSTEIN, 1973b).

Tanto a flexibilidade quanto a integralização possibilitaram a redução do tempo de atravessamento, que é o intervalo de tempo entre o fechamento de um negócio e a entrega do produto, para aumentar o giro do capital e reduzir os estoques (SALERNO, 1994; KUENZER, 2004).

Foi nesse contexto que surgiu a nova maneira de acumular capital: a acumulação flexível, marco da Terceira Revolução Industrial (HARVEY, 2003).

O regime de acumulação fordista, por meio de máquinas especializadas, baseava-se na fabricação em massa de bens padronizados que se destinavam a atender a demandas relativamente homogêneas. Com o uso de tecnologia estável e com processos de base eletromecânica rigidamente organizados, que não abrem espaço significativo para participação ou criatividade dos responsáveis pela execução do que foi planejado, ela se diferencia da acumulação flexível, que se caracteriza pela produção maciça de produtos diversificados (SALERNO, 1994; KUENZER, 2004). A produção diferenciada, quase que personalizada, em tempo acelerado, justifica-se pela necessidade de atender às mudanças dos produtos, em um mercado minoritário e seletivo, no qual as mercadorias se tornam obsoletas precocemente (SALERNO, 1994; MACHADO, 1994; DEL PINO, 1997).

Em meio a essa diversidade de estímulos, há uma enorme estimulação do volume da atenção humana. O volume da atenção corresponde à quantidade de estímulos externos que assumem o caráter dominante; assim, quanto maior o volume de estímulos captados, maior é a distribuição da atenção, o que significa que a atenção perde sua concentração e fica dispersa (RUBINSTEIN, 1973b; LURIA, 1991a; GONOBOLIN, 1969). Embora a sociedade atual não seja desprovida de atenção arbitrária, o fato de a atenção estar direcionada para o consumo e sofrer um bombardeio de estímulos, já que os indivíduos tentam ficar atentos a tudo em sua volta, faz com que eles acabem perdendo a concentração da atenção voluntária, gerando sua dispersão.

Retomando a questão das repercussões das mudanças do modo de produção na vida das pessoas, entendemos que a automação digital fez diminuir os custos em todas as etapas de fabricação, incluindo insumo, matéria-prima e mão-de-obra (DEL PINO, 1997). Isso porque, ela tende para as formas de polivalência, para a junção de atividades de operação, inspeção de qualidade e manutenção, deixando de lado noções de tarefa e de posto de trabalho próprios da organização clássica (SALERNO, 1994). Todavia, a atividade consciente é estabelecida pela determinação de tarefas e a ausência dessa concepção interfere no desenvolvimento da atenção constante, que precisa dessa noção para criar estratégias que ativem elementos do pensamento, como a reflexão, a análise e o plano interior de ações (SEMENOVA, 1996).

A eletromecânica representou no passado a troca do trabalho manual pelo trabalho mecanizado; por seu lado, a microeletrônica e a automação digital oferecem hoje novas possibilidades para a técnica maquinizada. Por meio do Comando Numérico Computadorizado (CNC), é possível introduzir na memória da máquina vários programas de operação, os quais reconhecem a peça adequada e o programa a ser acionado (DEL PINO, 1997; MACHADO, 1994).

Mais uma vez, podemos fazer uma analogia entre a atividade do trabalhador responsável por operar uma máquina, que contém em si as operações programadas, de forma que a ele cabe apenas comandá-la, e a resolução do problema concreto e prático. Podemos até recorrer ao exemplo dado por Semenova (1996) sobre a resolução de um problema dessa ordem, pois isso vai ilustrar analogamente, de forma clara, o papel do operário que trabalha com essas máquinas que possuem o CNC.

No exemplo de resolução do problema concreto mencionado, existe uma máquina eletrônica que tem, de um lado, um boneco que deve ser guiado por um trajeto e, do outro, quatro botões de comando, que, quando acionados, deslocam o boneco em direções perpendiculares umas às outras. O problema concreto do sujeito é fazer com que o boneco percorra um labirinto de forma aleatória. A característica psicológica imbricada nesse processo consiste em descobrir qual é a relação entre a direção dos deslocamentos e a disposição dos botões na mesa de comando e a ação geral seria apertar os botões.

De modo semelhante, basta ao operário ter ciência da relação que existe entre os botões e o comando que quer executar. Conforme o autor, isso acontece porque as ações que o operário deve executar assemelham-se à aquisição de conhecimento em situações comuns.

De acordo com Gonobolin (1969), como a estabilidade da atenção relaciona-se com o grau de complexidade do trabalho, entre outras coisas, o trabalho simplista, que não exige esforço intelectual desenvolve uma atenção arbitrária instável, marcando a sociedade desse momento histórico como uma sociedade distraída.

A automação digital e a programação informática tornaram-se tão evoluídas, que contêm em si as operações intelectuais humanas, podendo dispensar o esforço intelectual do homem. Isso gerou um processo de deterioração do conhecimento, que se reduziu a partes desconexas e à “esterilidade intelectual” (VYGOTSKY, 2004b, p. 6)

Diante desses acontecimentos, nos questionamos: que tipo de atenção é desenvolvido e requerido no processo de trabalho flexível? Conforme Rubinstein (1973b), o desenvolvimento dessa função depende dos conhecimentos prévios advindos da própria experiência de trabalho. E o trabalho, pelo fato de ser executado pela máquina, não requer um acúmulo de conhecimentos, além de eximir o operário da reflexão sobre o que faz?

Para responder a essas perguntas nos basearemos nos estudos de Luria (1991a), Gonobolin (1969) e Rubinstein (1973b), que explicam que a estabilidade da atenção depende de duas condições. A primeira condição refere-se à possibilidade de encontrar em um mesmo objeto, fenômeno ou estímulo novas características a ser exploradas; a segunda condição, subordinada à primeira, diz respeito à capacidade de correlacionar esse fenômeno a outros. Com base nessa premissa, apontamos a possibilidade de o trabalho flexível ser um empecilho ao desenvolvimento da atenção estável, na medida em que cabe ao homem apenas a função de operar máquinas e resolver problemas concretos e práticos, o que exige pouco conhecimento teórico. Como são problemas práticos, sua execução pode ser obtida por meio de técnicas gerais e está orientada para apresentação de um resultado de valor prático, isso quer dizer que, eles eximem o homem de realizar reflexões antes de tomar decisões, prescindem de formas elaboradas de

pensamento, ou seja, do pensamento conceitual, cujo desenvolvimento é pré-requisito para a formação de uma atenção arbitrária.

O pensamento conceitual é capaz de promover o desenvolvimento da atenção arbitrária, porque, em função dos seus elementos constituintes –a reflexão, a análise e o plano interior de ações- possibilita a conscientização do objeto ou fenômeno externo, por intermédio do exame minucioso de seus componentes essenciais (RUBINSTEIN, 1973c).

Ao isentar o homem de desenvolver sua capacidade reflexiva e analítica, por necessitar apenas do pensamento empírico, no qual não estão presentes tais elementos constituintes, a produção flexível dificulta o desenvolvimento das capacidades psíquicas, dentre elas, a atenção voluntária, que precisa desse pensamento como alicerce para seu desenvolvimento.

Podemos somar, ainda, as distrações sensoriais que ocorrem no local de trabalho, em decorrência das alterações no ambiente, que interferem na estabilidade da atenção (GONOBOLIN, 1969).

Conforme os autores, o trabalho envolve conceitos pouco elaborados porque é uma atividade repetitiva e mecânica, que não gera atrativos ao trabalhador. Assim, como o ato de descobrir novas facetas e correlações em um mesmo objeto é prejudicado pelo seu escasso conteúdo que dificulta o desvelamento de novos aspectos particulares do pensamento conceitual e tampouco favorece o estabelecimento de novas relações, o resultado é a dissipação da atenção.

Como, para compreender o processo de formação das FPS, é necessário considerar as condições objetivas em que vivemos, podemos, então, afirmar que o desenvolvimento da atenção arbitrária mostra-se fragilizado, pois o trabalho alienado embrutece o pensamento conceitual ao descartar a reflexão, o raciocínio, a análise e as generalizações, tão importantes para o seu desenvolvimento.

Rubinstein (1973b) afirma que quanto mais complexo for o trabalho do homem, mais concentrada e estável é a atenção. Entretanto, constatamos que, além do trabalho exigir um tipo de pensamento alheio às condições necessárias para um bom desenvolvimento da atenção arbitrária, ele permite a formação e manutenção de comportamentos automatizados, que exigem muito pouco das

FPS, tornando compreensível a instalação de altas taxas de distração nos indivíduos da sociedade atual.

Apesar da visão de integralidade do trabalho transmitida pela ideologia liberal, a aquisição dos conhecimentos por meio da atividade prática (necessários para o desenvolvimento das capacidades humanas), não é efetiva, e, assim, pela forma como o trabalho está estruturado, não há o desenvolvimento da estabilidade da atenção voluntária. Pode-se, sim, falar da presença de uma porcentagem da atenção na execução do trabalho, mas se trata de uma atenção motivada pelo interesse errado. Como vimos na seção dois deste trabalho, trata-se de uma motivação compreensível e não de uma motivação eficaz. A motivação que, de fato, gera desenvolvimento não é primeira, guiada pelos interesses pessoais, mas a segunda (LEONTIEV, 2004).

O interesse está relacionado às necessidades (VYGOTSKY, 2004). Assim, a atenção do sujeito no decorrer do trabalho pode ser direcionada pela necessidade de aumentar a produtividade e dar conta das metas, pelo medo de complicações ou punições, pelo receio de machucar-se durante o trabalho. No entanto, nenhum desses interesses é despertado pelo conteúdo do trabalho em si ou pelas objetivações provenientes dele, os quais são os únicos interesses capazes de elevar a atenção arbitrária.

No que tange à sociedade capitalista, uma de suas características marcantes é o consumo desenfreado e supérfluo que cria no sujeito a necessidade de consumir desmedidamente. As necessidades são historicamente determinadas, então, juntamente com o imperativo vender surge também tanto a necessidade do consumo quanto a de reduzir o tempo de vida útil dos produtos, para que sejam repostos de forma rápida e, conseqüentemente, gerar um aumento no capital de giro. Conforme Leontiev (1978), isso ocorre porque a produção dos meios para satisfazer as necessidades gera novas necessidades e, assim, se forma um ciclo infundável.

Desperdício, superfluidade e destrutividade são as características gerais dos produtos, que são feitos para não durar e favorecer o consumo de novos produtos (SALERNO, 1994). Quando o mercado dita os desejos de consumo, ele dita, também, o que os homens precisam perceber e em que eles devem prestar

a atenção. Ou seja, há uma manipulação na orientação da atenção para o que é bom, bonito e prazeroso, na medida em que a atenção é guiada pelo interesse.

Ao pensar no consumo, temos que fazer referência à variedade de produtos disponíveis no mercado. De acordo com os autores, a atenção é orientada pela força e pela novidade do estímulo, entre outros fatores. Quanto mais forte a intensidade do estímulo, mais ele se destacará. Da mesma forma, quanto mais original e singular um estímulo, maior sua força de atração. Com tantos produtos surgindo diariamente no mercado, a resposta é um direcionamento da orientação da atenção para esses estímulos, porque o aparelho visual e auditivo são as vias perceptivas mais estimuladas na sociedade vidente e ouvinte. Isso resulta no consumo desenfreado e na distribuição da atenção, que, mediante tantas novidades e produtos diversificados, é requerida por um grande volume de estímulos externos variados.

Conforme Rubinstein (1973b), a distribuição da atenção não afasta nenhum dos demais estímulos perceptíveis do campo da atenção, todavia, um estímulo pode atrair para si maior concentração de atenção do que os outros. Com base no que está sendo exposto, podemos afirmar que não se trata de uma sociedade privada dessa FPS, mas de uma sociedade em que o sentido e a orientação da atenção estão sendo formados pelo trabalho para a adaptação e o consumo, ao invés de serem educados para promover o desenvolvimento humano.

Além do consumo desenfreado, o sistema de produção flexível modificou as concepções de tempo e espaço, em função da informatização, o que resulta na aceleração do ritmo de trabalho. Isso favorece o crescimento da comunicação virtual e imediata entre contratadores e contratados de serviços, que mesmo estando fora do horário de expediente, trabalham em casa diante do computador (DEL PINO, 1997). Em razão dessa organização do trabalho faltam as interações e relações sociais reais que cumprem a função mediadora do desenvolvimento das FPS, que, conforme Vygotsky (1995; 1997; 2004), aparecem duas vezes no homem: a primeira, no decorrer das atividades coletivas e sociais, como uma função intersíquica, e a segunda, no próprio indivíduo como propriedade interna do seu pensamento, como função intrapsíquica.

A mediação social e, junto com ela, a linguagem são de importância inigualável para o desenvolvimento da atenção. Assim, podemos pensar que a

falta de interações sociais reais, que foram substituídas pelas virtuais, estão interferindo na atenção voluntária, que, como FPS, necessita de tais interações para se formar e estruturar.

Resumindo, a atenção depende da percepção, da memória, da linguagem, do pensamento, do conhecimento acumulado, da atividade prática, das características pessoais do homem e das suas necessidades e interesses. O cotidiano influi e propicia o desenvolvimento dessas capacidades humanas e, como verificamos, possibilita a formação de um tipo de atenção específico para o trabalho (lembrando que esse tipo específico depende das operações realizadas pelo sujeito) que, conforme Leontiev (1988), não se generaliza para todas as esferas da vida.

Por meio da atividade, o homem se relaciona com a natureza e com os demais homens, revelando as características da sua personalidade, mas, mais do que isso, é no decorrer da prática objetivadora que o homem condiciona e orienta seus processos psíquicos, dentre eles a atenção voluntária, e isso acontece porque, conforme Leontiev (2004), existe uma relação recíproca entre o desenvolvimento da atividade e o desenvolvimento das FPS.

Por vivermos em uma sociedade de classes, cujo resultado do trabalho é a mais-valia, ou seja, lucro obtido por meio do trabalho do operário, a motivação do trabalhador não está no produto final de sua tarefa, mas em motivos individuais, como o ganho necessário à subsistência. Por conseguinte, a atividade torna-se alienada, o que resulta na perda do sentido pessoal do trabalho para o trabalhador. Como este se torna abstrato e desprovido de razões pessoais, ao invés de fonte formativa, torna-se fonte de alienação e de uma pesada carga para o sujeito, que não está interessado no seu resultado coletivo. O indivíduo fica privado do principal parâmetro de formação da sua identidade, perdendo a referência de si mesmo, na medida em que não se reconhece na fração do todo e o trabalho perde seu sentido pessoal, tornando-se algo estranho e alheio ao homem (PALANGANA, 2002).

Nessa perda do sentido do trabalho, a estrutura da atenção voluntária torna-se frágil, pois, quanto mais evoluída se torna a divisão social do trabalho e maiores as discrepâncias que ela gera, maior é falta de concentração, estabilidade e volume da atenção.

Assim, o ambiente social não tem condições de promover o desenvolvimento da subjetividade humana, mais especificamente o da atenção voluntária, porque as mediações sociais favorecem a adaptação às exigências capitalistas, dissolvendo a percepção da realidade na ilusão da sociedade das oportunidades.

No que se refere às exigências liberais e positivistas do modo de produção, a mão-de-obra no regime fordista se caracterizava por uma massa de trabalhadores especializados, multifuncionais e semiqualeificados, sendo que o indivíduo operava mais de uma máquina com características semelhantes, com o dever rigoroso de cumprir as normas operatórias, o isolamento e a falta de diálogos durante o trabalho (HIRATA, 1994). Já a mão-de-obra própria da acumulação flexível é polivalente, ou seja, é multiqualeificada e exige diferentes habilidades e repertórios profissionais para satisfazer às condições postas de rodízio das funções e para o trabalhador dar conta dos processos autônomos e informatizados de produção (DEL PINO, 1997; SALERNO, 1994).

Conforme Palangana (2002), a idéia de superação da alienação proveniente do trabalho rígido se difunde porque o trabalho flexível elimina o trabalho pesado e sujo, possibilita a constituição de um homem criativo, comunicativo e crítico, exigindo e supostamente forma novas capacidades psicológicas e cognitivas como:

[...] análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade diante de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressão, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à instituição criadora, estudar continuamente (KUENZER, 2004, p. 86).

Além do suposto domínio de mais de uma língua, da capacidade de compreensão e interpretação, do raciocínio lógico, do direito a um espaço que permita ao trabalhador se expressar e comunicar suas impressões e vontades, o capital flexível parece ocasionar um ar solidário na execução do trabalho (SALERNO, 1994; HIRATA, 1994).

De acordo com o discurso liberal e positivista, o trabalho informatizado requer um homem com competências, habilidades e conhecimentos superiores quando comparado com o modelo de homem requerido pela produção rígida, e, por isso, requer mais treinamento, mais disciplina e uma série de requisitos antes não necessários no processo de trabalho fordista/taylorista. Isso acontece porque:

[...] períodos progressos, a crises econômicas, seguidas de alterações substanciais na forma de produzir, vêm sempre acompanhadas de solicitações à educação que se apresentam como novas, sendo, na verdade, apenas revestidas com outras roupagens. Do ensino escolar espera-se a promoção das habilidades físicas e mentais necessárias à manutenção da ordem (PALANGANA, 2002, p. 76).

Essa fala da autora vai ao encontro das idéias transmitidas pelos documentos oficiais, dentre eles o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, que apontam como objetivo da educação a formação voltada para a adaptação do homem às exigências do mercado de trabalho:

a educação com fins econômicos não parou de crescer na maior parte dos países. As comparações internacionais realçam a importância do capital humano e, portanto, do investimento educativo para a produtividade. A relação entre o ritmo do progresso técnico e a qualidade da intervenção humana torna-se, então, cada vez mais evidente, assim como a necessidade de formar agentes econômicos aptos a utilizar as novas tecnologias e que revelem um comportamento inovador. Requerem-se novas aptidões e os sistemas educativos devem dar resposta a esta necessidade (DELORS, 1999, p. 70).

De acordo com esses documentos, a necessidade de mão-de-obra qualificada exige maior qualificação intelectual dos trabalhadores, sendo responsabilidade da escola promover o desenvolvimento das habilidades mentais necessárias para suprir essa demanda. Nesse contexto, a educação escolar surge aos olhos do capital como importante estratégia para se buscar a formação de mão-de-obra altamente capacitada e preparada para o trabalho. Sendo assim, a educação é considerada como um fator fundamental para o crescimento

econômico, o que denuncia, conforme Patto (1987), a escola enquanto aparelho ideológico do Estado.

Isso acontece porque, conforme Vygotsky (2004, p. 5), “cada forma historicamente definida de produção material tem sua forma correspondente de produção espiritual”. Assim, a produção intelectual e a forma como ela é organizada é determinada pela mesma lógica que norteia a produção material, o que, em outras palavras, significa dizer que a ideologia que rege a função social que a escola executa hoje é determinada pela ideologia liberal e positivista que embasa o modo de produção.

Dessa forma, as mudanças que ocorrem no mundo do trabalho geram um impacto dentro da escola, influenciando os métodos, técnicas, recursos, conteúdos e didáticas para o ensino (NAGEL, 2003), influenciando a qualidade da atenção arbitrária desenvolvida por meio da educação escolar, em meio aos limites impostos pela ideologia que a rege.

Com a divisão social do trabalho, não apenas a organização do trabalho foi alterada, mas também os conhecimentos relacionados a ele. Na escola, ocorre a mesma fragmentação do conteúdo, fazendo com que o indivíduo perca a noção do todo. Essa fragmentação se revela na divisão das aulas, nas quais cada matéria tem seu horário fixo e é ministrada aos alunos de maneira isolada. O que antes era a parte de um todo se configura, agora, no próprio todo. Referimos-nos aqui à organização didática dos conteúdos, que são expostos de maneira isolada um dos outros, como se não existisse qualquer relação entre eles. Dessa forma, assim como no mundo do trabalho, os conhecimentos encontram-se fragmentados nas escolas. Pensemos nas aulas de história, por exemplo. O aluno tem aula de história geral e aula de história do Brasil. A forma como os conteúdos são ministrados nestas aulas deixa a impressão de que o Brasil não se relaciona com os demais países, como se os países fossem sociedades isoladas, que não mantivessem relacionamentos diplomáticos e econômicos.

Essa fragmentação do saber, essa forma de abordá-lo maneira isolada, conduz a uma atenção involuntária, de caráter instável, já que é dirigida pelo aparecimento de estímulos novos (RUBINSTEIN, 1973c; LURIA, 1991). Pelo fato de a atenção instável ser dirigida por estímulos novos, o aluno se dispersa com o primeiro estímulo externo que prenda seu interesse imediato. Para evitar isso, é

necessário que o educador estabeleça relações e associações entre os conteúdos que estão sendo vistos no presente com os que já foram estudados em outros momentos (RUBINSTEIN, 1973c).

Mediante a fragmentação do trabalho, surge a falta de sentido pessoal do trabalho para o trabalhador. Da mesma forma, o ato de estudar também perde o sentido para o aluno, que não consegue enxergar a ligação entre os conteúdos estudados nas disciplinas e também não consegue enxergar sua empregabilidade na vida cotidiana.

Conforme Rubinstein (1973b;), a falta de percepção de sentido nos conteúdos estudados promove uma distração, na medida em que apenas o que tem sentido para o aluno pode se converter em objeto de atenção concentrada e estável. Embora falar em fazer sentido para o aluno, à primeira vista, pareça com uma das premissas do construtivismo, não nos referindo a isso. Nosso intuito é evidenciar, com base em Davydov (1999a) e Bogoyavlensky & Menchiskaya (1991a), a importância da atividade de aprendizagem apresentar explicitamente ao aluno a necessidade histórica e socialmente determinada daquele conteúdo estudado e a motivação da atividade ser o próprio conteúdo, em outras palavras, a motivação tem que coincidir com a necessidade da atividade.

A educação pautada nos moldes atuais deixa de ter por base o desenvolvimento orientado pelas aprendizagens conceituais com vistas ao desenvolvimento do pensamento científico para ter como ponto de partida e ponto de chegada um ensino escolar que favoreça a formação das habilidades e capacidades imprescindíveis à manutenção da ordem, formando pessoas hipoteticamente ajustadas, dignas e aptas a enfrentar o mercado de trabalho. Conforme Delors (1999, p. 77):

a educação deve organizar-se à volta de quadro aprendizagens fundamentais que durante toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo os pilares do conhecimento: o aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver em comum, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas, finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes.

De acordo com os autores da teoria Histórico-Cultural, a prioridade do ensino deveria ser a de propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado, bem como a socialização desse saber. Apenas por meio da apropriação do saber sistematizado e das formas mais elaboradas do pensamento a humanidade será desenvolvida em cada homem singular. Isso quer dizer que, ao internalizar esses conhecimentos e desenvolver o pensamento conceitual, as FPS são constituídas e potencializadas, tornando possível a formação de um homem crítico que, fundamentado em um referencial teórico, esteja apto a fazer análises e reflexões consistentes (VYGOTSKY, 1998).

Apesar de o trabalho flexível declarar a imprescindibilidade das capacidades intelectuais e psicológicas humanas e depositar na educação escolar a responsabilidade de sua instauração, pela maneira como a escola vem se posicionando, isso não acontece. Segundo Palangana (2002, p. 76), ainda que o ensino vigente “valha-se de forte apelo emocional e ideológico, busque estabelecer, no trabalhador, um determinado tipo de competência”, ele deixa de lado os pré-requisitos necessários para seu estabelecimento, ao pautar-se em um ensino empírico, fragmentado e superficial.

De acordo com Duarte (2001), a pedagogia educacional contemporânea, que o autor chama de pedagogia do aprender a aprender, reúne em sua essência a pedagogia das competências, o construtivismo, a escola nova e os estudos na linha do professor reflexivo. Afirma o autor que ela está pautada em quatro fundamentos, derivados dessas pedagogias. O primeiro fundamento está relacionado à aprendizagem do aluno por si mesmo, descartando a transmissão do conhecimento por outra pessoa e desvalorizando, assim, o papel mediador do professor, que é levando a acreditar –erroneamente- que essa é a única forma pela qual o aluno atingirá a autonomia intelectual e a liberdade de pensamento e expressão. O segundo fundamento consiste no método científico em detrimento do conteúdo científico, que é concebido como algo subjetivo e não como produto histórico, valorizando, nesse sentido, a criatividade como capacidade adaptativa. O terceiro fundamento se reduz aos interesses e necessidades pessoais do aluno como motivações da educação escolar, ao invés das motivações e interesses sociais historicamente concebidos dentro da estrutura da atividade. Finalmente, o quarto fundamento refere-se ao papel adaptativo da educação escolar, que deve

preparar o indivíduo para se adequar à dinâmica social e econômica, transformando o conhecimento histórico em conhecimento provisório e subjetivo.

Conforme o autor, esse tipo de pedagogia atende à demanda das propostas neoliberais, cuja tendência é subordinar a educação formal ao mercado e, por isso, apresenta caráter adaptativo, ao mesmo tempo em que tenta ensinar apenas as competências necessárias ao ajustamento do sujeito às imposições do meio, para que ele não fique em desvantagem na competição estabelecida pelo mercado de trabalho.

Do lado oposto a essa vertente teórica, estão os autores da teoria Histórico-Cultural, em que nos embasamos. Estes enxergam na escola um papel dialético, por meio do qual, ao mesmo tempo em que a escola sofre influências do meio social e histórico do qual faz parte, influencia nesse meio ao propiciar que o indivíduo o transforme por meio de suas aprendizagens.

Para tanto, a escola deveria desenvolver o pensamento teórico nos seus alunos, pensamento esse composto por três elementos essenciais, conforme Davydov. O primeiro elemento correspondente à reflexão, por meio da qual o indivíduo descobre as razões de suas ações e sua correspondência com as condições do problema. O segundo elemento diz respeito à análise do conteúdo do problema, mediante a qual se busca mentalmente a técnica geral dentro de uma classe de problemas concretos que auxiliem e orientem o indivíduo na resolução do problema. O terceiro elemento consiste no plano interior das ações que garantam sua efetivação mental (SEMENOVA, 1996). Entretanto, esses elementos constituintes do pensamento teórico não se encontram presentes no pensamento empírico estimulado nas escolas, nas quais ocorre um esvaziamento dos conteúdos escolares relacionados aos saberes acumulados pela humanidade (SAVIANI, 2003). Com isso, a escola perde sua função, pois, conforme Duarte (1988, p. 21): “[...] a grande tarefa do ensino reside em transmitir à criança aquilo que ela não é capaz de aprender por si só”.

No que tange ao desenvolvimento da atenção voluntária no contexto escolar, ela não tem sido promovida no decorrer das aprendizagens, pois o que desenvolve a atenção não está em si, mas no lugar que ela ocupa na atividade do aluno (LEONTIEV, 2004). Logo, para que a atenção seja estimulada, a atividade deve ser organizada de forma que essa FPS que pretendemos estimular seja

requisitada na atividade, mas, como vimos no decorrer dessa seção, a forma como o aprendizado está organizado e orientado não promove nem o desenvolvimento do pensamento conceitual necessário para que as FPS se formem, nem o desenvolvimento da atenção arbitrária e, tampouco, o desenvolvimento das capacidades requeridas pelo trabalho flexível, mesmo que esse último seja seu intento maior.

Como “o desenvolvimento mental da criança é mediado pela formação e ensino que ela recebe” (DAVYDOV, 1988, p. 43), as habilidades requeridas pelo trabalho não são desenvolvidas pela escola. Conforme o autor, de nada adianta discursar e enunciar as habilidades que precisam ser promovidas pelo ensino, se não se levar em consideração as fontes e condições necessárias para a efetivação desse processo, conforme constatamos. Nesse contexto, que tipo de capacidades pode surgir de um trabalho fragmentado, que prima pela mesmice e é executado por máquinas?

O trabalho flexível desenvolve as mesmas capacidades humanas que o trabalho rígido desenvolvia, a diferença está em suas qualidades. Assim, em qualquer etapa do capitalismo, a atenção, a percepção, o pensamento, a memória, entre outras FPS, foram requeridas e desenvolvidas de alguma forma; no entanto, a qualidade dessas funções e suas particularidades são diferentes, quando se comparam indivíduos do século XIX e do século XX.

Isso acontece porque, conforme Kuenzer (2004), apesar de o trabalho ser considerado polivalente e exigir uma ampliação das competências do sujeito, ele não implica uma mudança qualitativa dessas capacidades. Embora, no trabalho flexível, o indivíduo desempenhe diferentes tarefas que exigem conhecimentos distintos, isso não representa uma superação do caráter fragmentado do trabalho. O que ocorre é:

[...] uma interdisciplinaridade na formação do conhecimento, que nada mais é do que uma inter-relação entre conteúdos fragmentados, nos quais não houve uma superação dos limites da divisão e da organização segundo os princípios da lógica formal. Ou seja, há uma juntada de partes sem que signifique uma nova totalidade, ou mesmo o conhecimento da totalidade com sua rica teia de inter-relações; ou ainda, uma racionalização formalista com fins instrumentais e pragmáticos calcada no princípio positivista da soma das partes. É suficiente usar os conhecimentos empíricos disponíveis sem apropriar-se da ciência,

que permanece como algo exterior e estranho (KUENZER, apud KUENZER, 2004, p. 88-89).

O trabalho no sistema flexível, apesar de difundir as idéias de polivalência, tem possibilitado apenas um politecnismo, no qual o trabalho continua fragmentado tanto quanto os conhecimentos envolvidos no processo. Consequentemente, o trabalhador continua se ocupando de uma porção mínima da totalidade. Mais do que isso, observamos uma transferência das operações intelectuais humanas para a máquina e, ao invés de o trabalho promover o desenvolvimento e a formação de um ser pensante, “exige apenas um mínimo desenvolvimento técnico geral, ou seja, a habilidade para lidar com máquinas; não se exige nenhum conhecimento especial [...]”, pois “a parte executiva da máquina acaba reduzida a um certo alfabeto técnico, idêntico em qualquer tipo de produção” (VYGOTSKY, 2004, p. 254). Assim, além de ser privado do poder de decidir suas ações, o trabalhador é privado, também, de desenvolver seus pensamentos.

Com a cisão entre o pensar e o fazer, ao resolver problemas concretos, coube ao homem uma parcela ínfima do trabalho, a de operacionalizar máquinas, cujo equipamento mecânico, segundo o autor, é constituído por motores, que são iguais aos das mais variadas fábricas, diferenciando-se apenas na parte operacional da máquina ou nas operações específicas que ela deve executar.

Assim como a escola, o trabalho não consegue desenvolver as habilidades requeridas em seu processo. Segundo Palangana (2002, p. 80):

o trabalho industrializado não carece, logo, não propicia a formação da capacidade criativa, analítica, reflexiva, da imaginação e da espontaneidade. Ao contrário, para subsistir, há que atrofiá-las. A práxis, reduzida a labuta, requer, isto sim, obediência, a normas precisas.

Essas capacidades estruturam-se em uma única direção: a que corresponde às necessidades impostas pelo trabalho, não encontrando condições de ser exercidas fora dele. O mesmo acontece com a atenção arbitrária. É necessário que o trabalho esteja organizado de forma específica para que ela seja requerida adequadamente e se desenvolva. Conforme Leontiev (2004, 1978), o que move seu desenvolvimento não está nela própria, mas no lugar que

ela ocupa na atividade desempenhada. Como vimos no decorrer desta seção, a escola e o trabalho, em seus moldes atuais, são fragmentados, repetitivos e, por isso, não são suficientes para orientar a atenção arbitrária, que se desloca para outros estímulos. Por tornarem-se alheios ao homem, a educação e o trabalho perdem seu sentido para o estudante e para o trabalhador e, segundo Rubinstein (1973b), apenas o que tem sentido para o homem pode se converter em objeto de atenção voluntária.

Dessa forma, pautados na teoria Histórico-Cultural, entendemos que é necessário romper com esses ideais liberais e positivistas para pensar em um ensino capaz de desenvolver as FPS. Entendemos que compreender a estrutura da atividade dominante e como ocorre o processo da atenção voluntária, suas propriedades e os fatores que determinam e influenciam na sua constituição e manifestação contribuem para a organização de forma adequada do ensino.

5. IMPLICAÇÕES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO VOLUNTÁRIA

A atenção voluntária é uma FPS importante à vida das pessoas por ser imprescindível a realização de qualquer atividade humana, na medida em que seleciona os estímulos externos mais importantes do campo perceptivo, mantendo em segundo plano os menos significativos (LURIA, 1981a, 1991a). Sem essa FPS a vida humana seria um caos.

Por ser um produto sócio-histórico, isto é, originado pelas relações de objetivação e apropriação da cultura construída pela humanidade ao longo dos tempos, não é determinada pelas leis da evolução biológica e, também, não é dada *a priori*. O aparato biológico constitui-se como a base do desenvolvimento mental, mas de forma alguma o determina:

Todas as suas relações *humanas* com o mundo, a visão, a audição, o olfato, o gosto, o tato, o pensamento, a contemplação, o sentimento, a vontade, a atividade, o amor, em resumo, todos os órgãos da sua individualidade que, na sua forma, são imediatamente órgãos sociais, são no seu comportamento *objetivo* ou uma relação com o objeto a apropriação deste, a apropriação da realidade *humana* (MARX, 1844 apud LEONTIEV, 2004)

Na seção quatro desse trabalho verificamos que, tanto o trabalho quanto a educação escolar atual guiam-se pela ideologia liberal e positivista, a qual se preocupa essencialmente em atender às demandas do modo de produção capitalista. Em termos de aprendizagem, constatamos uma superficialidade nas apropriações efetuadas em ambos os contextos e o resultado é o desenvolvimento parcial das FPS. No que tange a atenção arbitrária, ela se desenvolve de maneira dispersa e instável. Com base em Vygotsky (2004b, p.2), podemos afirmar a existência de uma relação direta entre o desenvolvimento da atenção voluntária e o processo de objetivação dos modos de produção: “a construção psicológica dos indivíduos pode ser vista como diretamente dependente do desenvolvimento de tecnologia, do grau de desenvolvimento das

forças de produção e da estrutura daquele grupo social ao qual o indivíduo pertence”.

O processo de apropriação é o complemento do processo de objetivação (DUARTE, 2004), então, podemos inferir a existência dessa relação direta descrita por Vygotsky entre o desenvolvimento da atenção voluntária e o processo de apropriação do patrimônio cultural construído pelas gerações precedentes por meio da aprendizagem. Todavia, destacamos a aprendizagem conscientemente dirigida pelo educador por esta se mostrar qualitativamente superior aos processos espontâneos de aprendizagem, em função de sua intencionalidade e de seu objeto de conhecimento. Por isso, nessa seção, pautados na teoria Histórico-Cultural, discutiremos a organização adequada da aprendizagem com o intuito de promover o desenvolvimento da FPS atenção voluntária por meio da educação escolar.

Partiremos da seguinte premissa: a atenção voluntária além de condição indispensável para a execução da atividade, em função de seu caráter seletivo (RUBINSTEIN, 1973b), apresenta reciprocidade com essa atividade, ou seja, ao possibilitar a efetivação da atividade na qual está inserida, desenvolve-se concomitantemente (LEONTIEV, 2004).

Sendo assim, podemos afirmar que a atenção tanto é pré-requisito quanto processo psíquico indispensável à efetivação da aprendizagem, além de ser resultado de uma prática educativa sistematicamente organizada e intencionalmente estruturada.

Com base nisso levantamos os seguintes questionamentos: como pré-requisito e processo psíquico indispensável à efetivação da aprendizagem, a quais fatores a atenção está subordinada para torna-se indispensável a apropriação conceitual efetiva? O que é necessário para a atenção se tornar resultado de uma prática educativa sistematicamente organizada e intencionalmente estruturada?

Enquanto processo, a atenção está subordinada aos fatores que a orientam. Conforme Luria, (1991a) e Gonobolin (1969) esses fatores são de ordem externa ou interna ao sujeito. Os fatores de ordem externa se relacionam às propriedades dos estímulos que chegam ao sujeito pelo campo da percepção, determinando a direção e o volume da atenção, sendo assim, entendemos que no

contexto escolar os estímulos externos advêm do processo de ensino. Os fatores internos abrangem os interesses e as necessidades do sujeito e, conforme os autores, não são dados *a priori* desde o nascimento, mas são históricos e sociais e, portanto, dependem da maneira pela qual a realidade objetiva é internalizada pelo indivíduo. Isso significa que, os interesses e necessidades do sujeito podem ser formados, educados a partir das condições de vida e educação, o que permite modificá-los ao longo da vida dessa pessoa. Por esse motivo a organização do processo ensino-aprendizagem e a qualidade do conteúdo ensinado são de suma importância.

A atenção enquanto resultado da prática educativa depende da qualidade da apropriação dos conceitos científicos proporcionada aos alunos e da formação e do desenvolvimento do pensamento conceitual, de modo que esses dois fatores estão intimamente relacionados à sistematização, organização e intencionalidade do processo de aprendizagem.

Podemos verificar que as condições necessárias para o desenvolvimento da atenção, tanto como processo como resultado, estão imbricadas uma a outra, na medida em que ambas se subordinam a correta organização da aprendizagem. Sobre isso Vygotsky (1998, p. 115) afirma: “[...] uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental”. Sendo assim, nessa seção analisaremos o processo de apropriação por meio da atividade dominante da criança, a aprendizagem, posto que o desenvolvimento ontogenético da psique é determinado pelos processos de apropriação sistematicamente organizados das formas históricas e sociais da cultura. Para tanto, retomaremos o conceito de atividade dominante para compreender a organização da aprendizagem capaz de requerer, acionar (atenção enquanto processo) e ocasionar (atenção enquanto resultado) a atenção voluntária no decorrer da execução das tarefas e educar e direcionar os interesses dos alunos e as necessidades da atividade para a própria atividade.

5.1. A atividade dominante

Leontiev ao analisar o desenvolvimento da psique infantil revela sua condição histórica e social e reflete sobre a relação entre o lugar objetivo ocupado pela criança nas relações sociais, sua atividade e o desenvolvimento psíquico. Para tanto, o autor não se refere a qualquer atividade, mas à atividade “[...] cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 1988, p. 65).

Sendo assim, como já foi visto na seção três desse trabalho, não se trata de uma atividade qualquer, mas daquela em que o desenvolvimento é maior, por causa dos seus três atributos, os quais a caracterizam e a distinguem das demais atividades: fazer aparecer e diferenciar novos tipos de atividade; formar e organizar os próprios processos psíquicos em que está envolvida e influir nas mudanças psicológicas fundamentais da personalidade.

No que se refere a essas características essenciais da atividade dominante listadas, se elas não caracterizarem a aprendizagem escolar, esta não passará de uma atividade qualquer e apenas como atividade dominante corretamente organizada promoverá o ensino escolar com uma aprendizagem efetiva e, conseqüentemente, o desenvolvimento da atenção voluntária, pois apenas “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, 1988, p. 118)

5.2. Atividade de aprendizagem e a organização do ensino

Conforme Leontiev (2004) existe uma relação recíproca entre o desenvolvimento da atividade e o desenvolvimento das funções psicológicas. A atividade de bordar, por exemplo, promove uma boa capacidade de distinguir os tons do bordado. Distinguir os tons, por sua vez, permite melhorar o resultado final desse bordado. Isso acontece porque ao desenvolver uma função, o resultado da atividade na qual ela está inserida torna-se melhor.

Embora o autor tenha utilizado como exemplo uma atividade externa, podemos inferir o mesmo para a atividade interna, ou seja, existe a mesma reciprocidade entre a aprendizagem e o desenvolvimento da atenção voluntária. A aprendizagem promove o desenvolvimento da atenção e, de forma concomitante, a estruturação dessa FPS torna o processo de aprendizagem mais efetivo, pois além de resultado a atenção voluntária é, também, requisito para a atividade. Mas porque existe essa reciprocidade? O que explica “o desenvolvimento das funções psicológicas da criança estar normalmente ligado ao curso geral da atividade” (LEONTIEV, 2004, p. 328)?

Isso acontece porque “toda função se envolve e se reorganiza no interior do processo que ela realiza” (LEONTIEV, 2004, p. 326), ou seja, ao ser exigida pela atividade ela se reorganiza e melhora o resultado dessa atividade, sendo novamente requerida, formando um ciclo infundável. A atenção voluntária precisa ser igualmente envolvida e reorganizada por meio da aprendizagem, pois o desenvolvimento vai ocorrer no decorrer desse processo de ser exigida e reorganizada.

Mas o que é preciso para a atenção voluntária ser requerida pela atividade e se reorganizar? Ela precisa ocupar um lugar específico na atividade. Isso quer dizer que, o que incita seu desenvolvimento não está localizado nela própria, mas no lugar ocupado por ela no processo de aprendizagem. Sendo assim, qual seria esse lugar? E como fazer para ela ocupar esse lugar?

Para responder essas questões recorreremos às contribuições de Vygotsky para educação, às pesquisas de Rubinstein e Luria sobre as FPS, os estudos de Leontiev sobre a Teoria da Atividade e os estudos de Davydov sobre a aprendizagem, os quais fornecem contribuições significativas para nossa análise.

Conforme Vygotsky (2000, p. 283), “dominamos uma função na medida em que ela se intelectualiza”. A FPS atenção só ocupa esse lugar específico que questionamos quando entra no campo volitivo e se torna uma operação consciente dentro de uma ação mais complexa na execução da atividade. E isso apenas acontece a partir do momento em que a criança de idade escolar começa a se apropriar dos conceitos científicos por meio da aprendizagem escolar.

A relação estabelecida entre a aprendizagem da criança e o seu desenvolvimento mental configura-se como uma relação dinâmica, por meio da qual aprendizagem e desenvolvimento, embora não sejam a mesma coisa e nem ocorrem simetricamente, estão intrinsecamente ligados um ao outro. Ainda que o desenvolvimento não acompanhe a aprendizagem como uma sombra acompanha seu objeto, uma boa organização do ensino promove a aprendizagem da criança e conduz ao desenvolvimento psíquico, ativando o processo de desenvolvimento o qual não é atingido sem as apropriações conceituais (VYGOTSKY, 2004).

Compreendido que a apropriação do conhecimento é fator para o desenvolvimento das FPS, é possível organizar a aprendizagem de modo que a atenção transforme-se em uma operação consciente dentro de uma ação mais complexa ou de uma tarefa particular?

Para respondermos esse questionamento levaremos em consideração a estrutura psicológica da atividade de aprendizagem, porque somando este conhecimento com as características da atividade dominante apontadas por Leontiev (1988) poderemos planejar e organizar o ensino com vistas a reproduzir e produzir a atenção voluntária.

Conforme Davydov (1988) a estrutura psicológica da atividade é composta pelos seguintes componentes: o objeto, a necessidade percebida, o motivo, o objetivo (metas), as condições para o objetivo se cumprir (tarefa) e suas correlações, a atividade, a ação e a operação.

A força motriz da atividade é a sua necessidade e o que a determina é o

seu objeto (LEONTIEV, 2004). O objeto da atividade em questão são os conceitos e a necessidade é a apropriação desses conceitos, logo, a aprendizagem apenas é efetiva se a apropriação dos conceitos for realizada com sucesso. No entanto, não se trata de qualquer conceito, trata-se dos conceitos científicos, os quais se diferenciam dos conceitos cotidianos por exigirem maior grau de abstração e, por não serem evidentes no dia-a-dia necessitam de tomada de consciência durante a apropriação. Os conceitos cotidianos, por outro lado, não envolvem tomada de consciência em razão de estarem relacionados apenas ao que é perceptível (VYGOTSKY, 2000).

Ainda atrelada a essa discussão de objeto e necessidade, Leontiev (1978) e Kostiuk (1991) ao discorrerem sobre a aprendizagem levantam duas questões centrais de suma importância que complementam nossa linha de raciocínio. Os autores questionam *o que se adquire* e *como se adquire*. *O que se adquire* está relacionado ao objeto da atividade, ao conhecimento e *como se adquire* está atrelado a forma pela qual os conteúdos são ensinados as crianças, como esses conteúdos se tornam conscientes a eles. Em função disso, a seguir, há uma tabela ilustrativa com as discrepâncias entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico, uma vez que para Davydov (1988) do conteúdo a ser ensinado derivam os métodos e os procedimentos para organização do ensino.

	Conceito cotidiano	Conceito científico
Elaboração	Por meio da comparação dos objetos às suas representações	Mediante análise investigativa do papel e da função do objeto dentro de um sistema
Tipo de generalização	Por meio da semelhança factual entre o objeto e sua representação	Por meio da análise do tipo de relação existente entre classes e um objeto em particular
Fundamentação	Observação das características externas dos objetos	Transformação dos objetos, refletindo a relação entre suas propriedades e ligações internas
Tipo de representação	Representação concreta dos objetos com base nas semelhanças externas	Por meio do elo entre o geral e o particular
Relações	A propriedade formal comum é semelhante às propriedades externas dos objetos	A propriedade formal comum se dá por meio de análise das relações internas entre os objetos
Concretização	Mediante a escolha relativa a uma classe formal	Por intermédio da transformação do saber em uma teoria desenvolvida com base na dedução e na exemplificação das manifestações concretas desse sistema
Forma de expressão	Um termo, uma palavra.	Sistema conectado de conceitos

Quadro 5: comparação entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico (adaptado de Rubtsov, 1996. p.129-130).

De acordo com Vygotsky (1993), o conceito cotidiano tem caráter imediato e, por isso, a relação estabelecida entre indivíduo e objeto é imediata. O conceito científico tem caráter mediado, ou seja, no desenvolvimento dos conceitos científicos a relação entre o sujeito e o objeto é mediada por outros conceitos, em uma rede de conceitos sistematizada, por meio da abstração.

Pelo fato de os conceitos científicos possuírem uma relação mediada por outros conceitos, o processo de generalização demanda uma análise do tipo de relação existente entre as classes e um objeto em particular, ao posto que a generalização empírica, própria dos conceitos cotidianos, ocorre mediante a semelhança factual entre os traços externos dos objetos e fenômenos, na medida em que sua relação com o sujeito é imediata e definida por meio de suas propriedades perceptíveis (VYGOTSKY, 1993; RUBTSOV, 1996).

O conteúdo dos conceitos cotidianos está reduzido a uma pequena quantidade de informações relacionada às suas características perceptíveis e, por isso, não abrange o essencial dos objetos e fenômenos. As relações estabelecidas entre esses conceitos, com frequência, estão deformadas ou incompletas e as denominações verbais com as quais são expressas nem sempre são exatas em função da semelhança pautar-se nas propriedades externas dos conceitos, os quais são puramente denotativos no sentido de serem apenas observáveis (RUBTSOV, 1996). Pelo fato da associação e da classificação ter como base apenas suas características externas, a sequência anúncio-generalização-abstração não possibilita a formação de novos conhecimentos, apenas distingue e classifica os objetos e fenômenos (SFORNI, 2003), e sua assimilação está fundamentada apenas na sua identificação e definição, pois esses conceitos não exigem tomada de consciência (VYGOTSKY, 2000; PANOFKY, JOHN-STEINER, BLACKWELL, 1990).

A associação estabelecida entre os conceitos científico é por meio da análise das relações internas entre os objetos e fenômenos, levando em conta a essência, ou seja, a constituição e funcionamento (RUBTSOV, 1996).

A apropriação dos conceitos científicos é, ao mesmo tempo, um processo de desenvolvimento e formação dos conceitos. Apropriar-se de um conceito científico é muito mais do que apenas saber defini-lo, é estar apto a utilizá-lo e aplicá-lo no momento necessário (PANOFKY; JOHN-STEINER; BLACKWELL, 1990).

Vamos avaliar o desenvolvimento da atenção voluntária tendo como base a qualidade dos conceitos apropriados. Os conceitos cotidianos não promovem desenvolvimento, porque a assimilação do conceito cotidiano não exige um comportamento volitivo orientador da atenção voluntária, na medida em que não

requer a análise dos componentes essenciais desse conteúdo (RUBINSTEIN, 1973b). Definições fechadas e prontas tornam a assimilação do conteúdo enfadonha e eximem a presença da atenção voluntária no decorrer das apropriações, sendo assim, a atenção não se envolve e nem se reorganiza por meio da atividade de aprendizagem e, conseqüentemente, não entra no campo volitivo e nem se torna uma operação consciente (LEONTIEV, 2004).

Pelo fato de os conceitos cotidianos serem superficiais, suas generalizações ocorrem mediante a semelhança factual de seus traços externos ao invés de possibilitar a realização de análises essenciais, o que conduz à explicações breves e aligeiradas sem sentido em razão do grau de superficialidade e carência de conteúdo. Esse tipo de explicação não favorece a apropriação do conteúdo e resulta na dispersão do aluno (GONOBOLIN, 1969).

Com base nos estudos de Rubinstein (1973b) e Gonobolin (1969) sobre as propriedades da atenção, a assimilação dos conceitos cotidianos não desenvolve o volume e a estabilidade da atenção, na medida em que não possibilita à descoberta de novos aspectos desses conceitos por meio das suas relações recíprocas. Além disso, essa assimilação torna impossível a organização do pensamento conceitual necessário para orientar a direção da atenção voluntária.

Conforme Vygotsky (2000), a internalização dos conceitos cotidianos não requer tomada de consciência. Pelo fato de não demandar tomada de consciência, a atenção voluntária, em mais um aspecto, não é exigida. Afirmamos isso com base em Leontiev (1978, p. 198) ao afirmar “[...] o objeto da consciência é aquele para o qual se dirige a atenção do sujeito”. Por não ser necessária no processo de aprendizagem desse tipo de conceito, a atenção não se desenvolve e, muito menos, se torna uma operação consciente, pois o que não é consciente, em geral, “[...] não pode reproduzir-se de maneira voluntária” (LEONTIEV, 1978, p. 2000).

Ao oposto da assimilação dos conceitos cotidianos, a apropriação do conteúdo do conceito científico e da interação dos conhecimentos presentes nesse conceito requer níveis elevados de abstração e tomada de consciência (VYGOTSKY, 2000). A tomada de consciência torna possível a automatização da atenção, no momento em que esta se torna um procedimento automático e se reproduz de maneira voluntária (LEONTIEV, 1978).

Ao permitir o estabelecimento de relações e associações essenciais, os conceitos científicos possibilitam um aumento no volume da atenção voluntária, pois essa propriedade está relacionada à capacidade de captar de uma só vez estímulos interligados (LURIA, 1991a).

A apropriação dos conceitos científicos necessita da estabilidade da atenção para efetivar-se e essa propriedade da atenção além de requisito para atividade é, também, produto da aprendizagem. Como os conceitos estão conectados em um sistema de conceitos maior, eles podem se associar uns aos outros em decorrência de as relações essenciais apresentarem algumas semelhanças (RUBTSOV, 1996; RUBINSTEIN, 1973) e, por isso, possibilitarem a descoberta de conhecimentos recíprocos, por conseguinte, otimizar a estabilidade da atenção voluntária.

O processo de apropriação dos conceitos científicos demanda atenção voluntária, que ao requerida, se envolve com a atividade, se reorganiza, entra no campo volitivo e se torne uma operação consciente dentro de uma ação mais complexa ou de uma tarefa particular. Ao se tornar um processo automático transforma esses conceitos internalizados em instrumentos psicológicos (DAVYDOV, 1999a; VYGOTSKY, 2000. LEONTIEV, 1978), o que é de suma importância para a própria atenção voluntária enquanto produto da atividade de aprendizagem, pois esses conceitos vão embasar essa FPS do sujeito em sua relação com a realidade concreta imediatamente observável e, diante disso, permitir atitudes conscientizadas do sujeito. Dessa forma, ao deparar-se com uma enchente, por exemplo, a atenção voluntária do aluno frente a esse fenômeno é mediada pelos conceitos científicos internalizados, os quais serão utilizados pela criança como fundamento para tomar a decisão de brincar ou não na água.

A transformação dos conceitos científicos em instrumentos psicológicos depende da conscientização do objeto de estudo, isso ocorre apenas quando a atenção voluntária é requerida no decorrer do processo de apropriação conceitual. A necessidade de utilizar a atenção voluntária durante a aprendizagem depende de como o educador organiza esse processo, pois o acesso ao conhecimento não basta para a atenção ser requerida e promovida (LEONTIEV, 1978).

Para a atenção voluntária se transformar em uma operação consciente dentro de uma ação mais complexa, é necessário uma mediação intencionalmente organizada das apropriações. A apropriação precisa ser um processo ativo dos alunos, por meio do pensamento. O cultivo do desenvolvimento da atenção voluntária não pode se reduzir a um treinamento simplista e mecânico por meio dos exercícios formais, mas ao contrário, o processo de ensino-aprendizagem deve ser cuidadosamente organizado pelo educador, para essa FPS ocupar um lugar importante no processo de apropriação e se desenvolver.

Conforme Davydov (1999a), os conhecimentos apenas são apropriados pelas crianças por meio das atividades de aprendizagem que apresentam uma necessidade percebida e motivos explícitos. Sobre isso, Bogoyavlensky & Menchinskaya (1991a, p. 217) apontam: “alguns investigadores demonstraram experimentalmente a possibilidade de reorganizar a atividade escolar mediante a reorganização das motivações das crianças” e como “o motivo [...] manifesta-se como *interesse* no saber” (RUBINSTEIN, 1977, p. 138), entendemos a imprescindibilidade de pensar a respeito dos interesses na organização da atenção voluntária por meio do processo de aprendizagem.

De acordo com Luria (1991a) e Gonobolin (1969) o interesse do sujeito sobre um estímulo é intenso, alguns sinais se tornam dominantes, enquanto os sinais secundários não pertencentes ao seu campo de interesses são inibidos simultaneamente. Conforme Vygotsky (2004), isso acontece, porque o interesse é uma disposição psíquica que se volta para um dado objeto ou atividade em função da necessidade percebida. Essa disposição é seguida pelo sentimento de satisfação e pelo aumento dos sinais vitais, por meio dos quais o sujeito se põe em estado de alerta, direcionando sua atenção para o que lhe estimulou o interesse.

Nesse caso, se temos a intenção de atrair a atenção da criança para alguma atividade precisamos primeiramente atingir seu interesse por essa atividade. Estimular o interesse do aluno pelo estudo, pelo conhecimento, pela compreensão do significado social das noções assimiladas é uma condição indispensável chamar a atenção do aluno para a aquisição de conhecimento. Conforme Bogoyavlensky & Menchinskaya (1991a, p.217):

[...] os alunos assimilam de maneira diferente as noções, segundo a sua atitude perante a aprendizagem. A formação de interesse pelo trabalho escolar e de atitudes responsáveis perante ele, contribui para transformar as noções assimiladas em convicções [...].

Todavia, em sala de aula, é necessário cuidado com a forma pela qual tentaremos despertar o interesse dos alunos, para não incorreremos ao erro de despertar um interesse no objeto errado: “suscita-se o interesse, mas não aquele que é necessário e para o que se faz necessário” (VYGOTSKY, 2004, p. 112). Imaginemos um professor de 5ª série do ensino de nove anos e planeja a aula de geografia em um ambiente externo à escola, no qual os alunos possam observar ativamente diferentes tipos de relevo. Os alunos podem adorar a aula e sentirem-se interessados por ela. Nossa pergunta é: os alunos estão interessados no conteúdo científico ou apenas no passeio? Onde estará o foco de atenção desses alunos?

Existe diferença entre o interesse educado apenas como meio de atingir um exercício e o interesse cuja educação constitui um fim em si mesmo. O interesse deve estar no próprio conteúdo. Despertar um interesse no objeto errado acaba sendo prejudicial, em termos pedagógicos, na medida em que além de não facilitar a atividade exigida do aluno, cria um interesse falso pela sua realização, enfraquecendo a prontidão que o professor espera suscitar. O mesmo acontece com motivações embasadas por recompensas ou punições, não surte efeito, ao invés de a criança se interessar pelo conteúdo estudado, seu interesse se volta para a recompensa ou punição e embora a atividade externa coincida com o esperando, a atividade interna encontra-se estagnada (VYGOTSKY, 2004).

Vygotsky (2004, p. 113) aponta: “é uma tarefa psicológica sumamente complexa encontrar o verdadeiro interesse e ficar o tempo todo cuidando para que esse interesse não se desvie nem seja substituído por nenhum outro”. Não basta suscitar interesse no aluno, é necessário gerar um interesse devidamente orientado para a aquisição do conhecimento, e para isso é necessário um grande esforço por parte do educador.

Desenvolver um interesse no resultado ao qual a atividade se propõe não é uma tarefa fácil e leva tempo, mas é imprescindível para o estabelecimento da atenção voluntária necessária à educação:

o desenvolvimento e o reforço do interesse constituem a lei básica da educação e exigem que o pedagogo impregne gradualmente o processo de atividade com esse interesse. Assim são, por exemplo, os interesses por assuntos vitais, pela ciência, o trabalho (VYGOTSKY, 2004, p. 114).

A partir do momento que o interesse se instala e a atividade se efetiva podemos substituir a educação desse interesse pela instrução de um novo interesse, posto que a satisfação de um interesse abre espaço para outro interesse ser inculcado no sujeito.

O autor define uma regra básica de elaboração do interesse:

[...] para que o objeto nos interesse, ele deve estar vinculado a alguma coisa do nosso interesse, algo já conhecido, e ao mesmo tempo deve conter algumas formas novas de atividade, senão continuará sem dar resultados. Inteiramente novo, ou totalmente velho, continuará incapaz de nos interessar, de suscitar interesse por qualquer objeto ou fenômeno. Logo, para colocar esse objeto ou fenômeno em relações pessoais com o aluno, é necessário tornar o seu estudo assunto pessoal do aluno, e então poderemos estar certos do êxito (VYGOTSKY, 2004, p. 115)

Nessa incessante meta de despertar o interesse, desenvolvê-lo, mantê-lo e reforçá-lo, o método empregado pode ou não abrir novas possibilidades. Então, com base nesse autor vamos apontar algumas condições necessárias para promover o interesse do aluno, e por meio disso, orientar a atenção voluntária na direção da aprendizagem.

Primeiro, precisamos partir do interesse do sujeito para embutir nele um novo interesse, ou seja, temos que provisoriamente suscitar nesse sujeito um interesse indireto, o qual não precisa estar ligado diretamente a reação que se espera suscitar, mas pode servir de forma indireta à sua elaboração. Assim, podemos aproveitar um interesse natural para transformá-lo em um interesse educado para um fim consciente e, ainda, promover prazer na execução da própria atividade.

Segundo, na instrução de um novo conceito, por exemplo, deve-se partir de um conceito pré-concebido pelo aluno. Ao estabelecer relações entre os conceitos científicos e os conceitos cotidianos o aluno encontra sentido no processo de aprendizagem. Quando a atividade faz sentido para o aluno sua atenção voluntária se manifesta: “tudo o que em função do significado pessoal se pode converter em *vivência* para o indivíduo tem a possibilidade de se converter em objeto da atenção” (RUBINSTEIN, 1973b, p. 94, grifo do autor).

A explicação científica das situações cotidianas favorece uma interação entre o sujeito e a realidade objetiva mediada pelos conceitos científicos, com isso a apropriação do conhecimento torna-se interessante e motiva o aluno a continuar estudando (KOSTIUK, 1991).

Terceiro, dispor do objeto de estudo em sua totalidade. Conforme Vygotsky (2004, p. 116), “só podemos falar de um interesse mais ou menos duradouro, estável e profundo quando ele não se fraciona em dezenas de partes isoladas mas permite abranger com uma idéia única e geral objetos de um estudo disperso”. Isso é possível quando expomos as particularidades de um mesmo objeto ou fenômeno e demonstramos as relações existentes entre essas facetas, possibilitando generalizações futuras e uma visão ampliada e aprofundada do fenômeno estudado.

Conforme mencionamos anteriormente, o objeto determina a atividade, mas quem a movimenta é a necessidade. E a atividade apenas é efetiva se a necessidade for sanada. (LEONTIEV, 2004). Dessa forma, para uma aprendizagem bem sucedida, a necessidade deve estar arraigada na apropriação dos conhecimentos mais evoluídos produzidos ao longo das gerações. Como a necessidade é histórico-social, é possível formá-la, educá-la, inculcando gradualmente o caráter social da aprendizagem na cabeça dos alunos (DAVYDOV, 1999a). Mas como inculcar a necessidade de se apropriar dos conceitos científicos na criança? Isso pode ser feito a partir das tarefas de aprendizagem⁶.

A tarefa é tanto uma unidade quanto uma condição para se atingir uma meta. Então, estabelecer uma tarefa é instituir uma meta para ser alcançada sob

⁶ Alguns autores como Rubtsov (1996) e Semenova (1996), entre outros, se referem às tarefas de aprendizagem como problemas teóricos de aprendizagem.

condições especiais (DAVYDOV, 1999b). A tarefa de aprendizagem deve ser formulada com o propósito de envolver a criança com o conteúdo disposto por meio de questões que careçam de experimentos mentais ou concretos (DAVYDOV, 1999a) para serem respondidas, pois a assimilação dos conceitos abstratos não é o ponto final da apropriação do conhecimento, é apenas o começo.

Podemos comparar a apropriação do conhecimento científico à apropriação de instrumentos pelo indivíduo. Leontiev (2004) descreve esse processo de forma ativa, por meio do qual o homem se relaciona com os objetos e os fenômenos, produtos do desenvolvimento histórico, ao desenvolver com eles uma atividade que reproduza os traços essenciais da atividade neles acumulados. Da mesma forma, ao se apropriar de um conhecimento, a tarefa de aprendizagem deve possibilitar essa mesma reprodução dos traços essenciais da atividade nela acumulada e obter uma reorganização dos processos psíquicos da criança.

O sucesso disso depende da mediação feita pelo professor entre os conhecimentos e o aluno, onde cabe ao educador refletir acerca dos processos psíquicos que ele deseja mobilizar com determinado tipo de tarefa e verificar se a metodologia empregada nessa tarefa é compatível com seu objetivo. Para tanto, pode-se utilizar “exercícios” metódicos que requeiram a aplicação de conhecimento científico na solução de problemas: “[...] a maneira como os alunos passam do abstrato ao concreto depende em grande medida dos métodos de ensino no período de assimilação das noções abstratas” (BOGOYAVLENSKY & MENCHINSKAYA, 1991a, p. 193).

Vamos pensar sobre um exemplo de tarefa de aprendizagem que requer a aplicação do conhecimento científico na solução de um problema:

Se quisermos medir um objeto muito grande e temos somente um pequeno instrumento de medida, como poderíamos então reduzir o tempo de mensuração e ainda apresentar o resultado por meio desse instrumento?

Para resolver a tarefa, a criança escolar deveria fazer uma série de experimentos. Em particular, ela necessitava ser introduzida numa extensa cadeia de exercícios de mensuração em larga escala como parte de uma tarefa maior.

Em resumo, as crianças escolares deveriam agir da seguinte forma: elas percebem que para reduzir o tempo de mensuração teriam que recorrer a algum tipo de instrumento de medida de larga escala; então (com a ajuda de seu professor) eles entenderiam a necessidade de conhecer a relação entre pequenas e grandes medidas. Finalmente, a criança escolar entendendo esta conexão e trabalhando com um instrumento de medida de larga escala, pode rapidamente medir objetos grandes e apresentar o resultado em unidades do instrumento de pequena medida (DAVYDOV, 1999a, p. 5).

Com base no exemplo, primeiramente vamos discriminar os elementos da estrutura da atividade presentes na tarefa para depois discutirmos sua organização e o desenvolvimento da atenção.

Tarefa: reduzir o tempo de mensuração de um objeto grande e apresentar o resultado por meio desse instrumento, tendo como base um pequeno instrumento.	
Atividade	Aprendizagem
Necessidade	Promover as apropriações conceituais.
Motivação	Garantir a apropriação do saber mais elaborado e sistematizado produzido ao longo das gerações
Objeto	Conhecimento científico
Meta	Propiciar a apropriação de conhecimentos referentes às escala de medidas
Ação	Mensuração, anotações, observações, entre outras
Operação mental	Análise, reflexão, atenção voluntária, entre outras.

Quadro 6: elementos da estrutura da atividade de aprendizagem referentes à tarefa de matemática.

Tendo como base a estrutura da atividade, no que diz respeito à atividade de aprendizagem referente a tarefa de matemática citada no exemplo, o motivo que induz o professor de matemática a articular a tarefa de aprendizagem foi

garantir a apropriação do saber mais elaborado e sistematizado produzido ao longo das gerações.

Nesse exemplo, a tarefa de aprendizagem teve como objetivo específico favorecer a apropriação de conhecimentos referentes às escala de medidas. Para tanto, essa meta exigiu dos alunos ações de mensuração, anotações, observações, entre outras.

Essas ações foram necessárias à apropriação dos conceitos de medidas e escalas de medidas para responder à demanda da motivação da atividade e satisfazer à necessidade da atividade de favorecer as apropriações conceituais.

O ensino pautado nas tarefas de aprendizagem forma e desenvolve o conhecimento e o pensamento científico. Como esses dois embasam o conteúdo da atenção voluntária, esse tipo de ensino promove o desenvolvimento dessa FPS ao passo em que “a consciência teórica direciona a atenção dos humanos para a necessidade de conhecer suas próprias ações cognitivas, considerando o conhecimento em si” (DAVYDOV, 1999a, p. 7).

Somando a esse fator, tem-se, ainda, a estimulação do interesse cognoscitivo dos alunos, em específico o interesse em descobrir os conceitos exigidos pela própria atividade. A maneira pela qual os conceitos foram exigidos na resolução da atividade incitou a curiosidade dos alunos, os quais se envolveram na busca de soluções para a tarefa, desenvolvendo uma atitude interior positiva perante a aprendizagem.

Ao estimular o interesse, a atividade orientou a atenção voluntária do aluno, bem como seu pensamento, para a resolução do problema proposto, promovendo a relação recíproca entre o desenvolvimento da atividade e o desenvolvimento da atenção.

Outro fator imprescindível para o desenvolvimento da atenção foi exigir a atenção voluntária como operação de uma ação mais complexa e, por isso, possibilitou a reorganização dessa FPS no decorrer da atividade.

Dessa forma, a tarefa de matemática do exemplo contempla as relações entre os elementos da estrutura da atividade apontados por Davydov (1988, p. 23):

um determinado motivo induz uma pessoa a articular uma tarefa, assegurar a meta que, quando apresentada sob determinadas condições, requer a execução de uma ação para que este indivíduo consiga criar ou adquirir o objeto que responde às demandas do motivo e satisfaça a necessidade percebida. O modo e natureza da execução de uma ação planejada para realizar a tarefa são determinados pela meta desta tarefa, enquanto as condições da tarefa determinam as operações concretas na execução da própria ação

Apropriar-se de conceitos científicos é muito mais do que se ater a definições e memorizações decorativas, é importante inserir esses conceitos em tarefas por meio das quais sua função como ferramenta fique explícita (SFORNI, 2003). As tarefas de aprendizagem precisam ser organizadas de tal maneira que para solucioná-las o aluno entenda as condições sob as quais os conceitos científicos se formaram, e assim, no decorrer de sua apropriação recriem o conhecimento em sua consciência percorrendo o trajeto por ele percorrido em seu processo de objetivação. Todavia, o aluno fará esse trajeto histórico-social de maneira individual e em um intervalo de tempo abreviado: “tal conhecimento só pode ser apropriado somente se reproduzir o próprio processo de sua gênese, recepção, e organização [...]” (DAVYDOV, 1999a, p. 4), descobrindo a necessidade social e histórica daquele conhecimento (escalas de medida, no caso do exemplo dado) e sua finalidade prática no processo de aprendizagem conceitual.

Vamos retomar o exemplo da tarefa de aprendizagem exposto na página 102 dessa seção para analisarmos sua organização e o desenvolvimento da atenção determinado por ele: Imaginemos um educador lecionando para a 5ª série do ensino de nove anos. Ele planeja a aula de geografia em um ambiente externo à escola, no qual os alunos possam observar ativamente diferentes tipos de relevo.

Tarefa: aula de geografia em ambiente externo à escola para observação ativa de diferentes tipos de relevo	
Atividade	Aprendizagem
Necessidade	Promover as apropriações conceituais.
Motivo	Garantir a apropriação do saber mais elaborado e sistematizado produzido ao longo das gerações
Objeto	Conhecimento cotidiano
Meta	Propiciar a apropriação de conhecimentos referentes à geografia, mais especificamente relevo
Ação	Observação ativa
Operação mental	?

Quadro 7: elementos da estrutura da atividade de aprendizagem referente a tarefa de geografia.

Nessa tarefa de aprendizagem exemplificada encontramos alguns agravantes que interferem negativamente no desenvolvimento da atenção voluntária: o primeiro agravante refere-se ao tipo de conhecimento. Se a aquisição do conhecimento advém apenas da observação, podemos dizer que essa atividade está pautada nos conceitos cotidianos na medida em que, segundo Vygotsky (2000), não envolvem tomada de consciência, pois estão relacionados apenas ao perceptível, conseqüentemente, não requerem e nem desenvolvem a atenção voluntária no decorrer de seu processo de assimilação.

Segundo, o interesse capaz de mobilizar a atenção voluntária é aquele cuja intenção está no próprio conteúdo da atividade (VYGOTSKY, 2004). Nessa situação é improvável que o interesse do aluno esteja na apropriação conceitual. Entendemos pela definição de apropriação apresentada por Leontiev (2004), que não podemos nem ao menos definir esse processo como apropriação, mas apenas como simples internalização, porque a apropriação é um processo ativo por meio do qual o conhecimento é reproduzido no decorrer da sua aprendizagem. Por esses motivos a atenção voluntária não se desenvolve.

Terceiro, para a atividade ser efetiva e promover desenvolvimento, sua motivação deve coincidir com o objeto da atividade e sua necessidade deve ser

sanada (LEONTIEV, 2004; RUBINSTEIN, 1973b). Como a motivação está intimamente relacionada ao interesse, e nessa situação o interesse não está na aquisição conceitual, a atividade está desprovida de sentido pessoal para o aluno, logo, a atenção voluntária não é orientada pela atividade. Quanto à necessidade da atividade de promover as apropriações conceituais referentes ao relevo, a ação mental planejada não foi suficiente para satisfazer a necessidade. Conforme Davydov (1999b) é indispensável para a efetivação da atividade a correspondência entre a ação mental e a satisfação da necessidade.

Quarto, a tarefa precisa ser norteadas por metas que requeiram do aluno a aquisição de modos de ação específicos e compatíveis com as metas (Davydov, 1999a). Mediante a meta de propiciar a apropriação de conhecimentos referentes à geografia, mais especificamente o relevo, a ação de observar não condiz com a meta estipulada. A atenção do aluno, assim como as outras ações mentais, não é desenvolvida, pois não é solicitada da maneira apropriada para ser reestruturada pelo processo de aprendizagem.

Quanto às operações mentais, como elas derivam das ações mentais e a ação mental não foi estimulada corretamente, é complicado apontar as operações requeridas e, então, desenvolvidas.

O “exercício” ilustrado por esse exemplo não se configura como uma tarefa de aprendizagem, pois além de não orientar as ações e operações mentais, não possibilita à criança compreender a necessidade social da distinção geográfica dos relevos, visto que não propicia a reprodução desse conteúdo no decorrer da assimilação.

Mediante esses exemplos podemos verificar: para a atenção voluntária ocupar o lugar de operação consciente ela deve se tornar o modo de execução de uma ação mais complexa, pois conforme Leontiev (2004), para transformar uma ação em operação devemos dar um novo fim à ação, por meio do qual essa ação vai se tornar o meio de execução de outra ação. O que era o fim da primeira ação deve se transformar em uma condição da ação requerida pelo novo fim.

Assim, perante a ação mental analisar e refletir, por exemplo, a atenção voluntária deve fazer parte do seu modo de execução. Conforme Leontiev (2004), enquanto a ação é determinada por seu fim, a operação depende das condições em que esse fim é estipulado. Em consonância com esse autor, Davydov (1988) e

Rubinstein (1977) apontam a operação consciente requerida pela atividade como determinada pela disposição da tarefa, ou seja, a forma pela qual a tarefa está organizada. Mais do que isso, a operação deve condizer com a disposição da tarefa para ser efetiva. Nesse sentido a atenção voluntária precisa harmonizar-se com a meta da tarefa para alcançar o motivo da atividade.

De acordo com Rubinstein (1977) a operação consciente é um hábito, e como hábito não precisa ser controlado conscientemente, pois funciona sem esforço, ao contrário da operação não consciente, a qual precisa ser controlada e determinada por meio da volição.

Os hábitos são componentes automatizados da atividade humana que são elaborados no decorrer do seu processo de execução, sendo necessário à todas atividades realizadas pelo homem. Assim, a atenção enquanto procedimento automatizado além de depender da educação dos interesses e necessidades (fatores internos que delimitam a atenção e resultam da internalização da realidade objetiva) do sujeito, depende, também, do lugar que ocupa no processo de aprendizagem e do exercício contínuo para não ser controlada conscientemente.

Os hábitos formam-se por intermédio das apropriações no contexto das tarefas de aprendizagem: “o exercício inteligente orientado para um determinado fim, é um processo de estudo. Este não serve apenas para fixação, mas também para aperfeiçoamento” (RUBINSTEIN, 1977, p. 51). Dessa forma, a tarefa de aprendizagem não se limita apenas a propiciar o planejamento e a organização das ações encaminhadas para sua execução, mas, ainda, proporciona aos alunos os métodos necessários para efetuar a tarefa, cujo domínio leva ao desenvolvimento a atenção voluntária, transformando-a em um hábito nos alunos.

Mediante esse fato, o planejamento e a organização das tarefas assumem papel de destaque no processo de aprendizagem da criança, pois as apropriações dos conceitos mais evoluídos criados ao longo da história dependem da forma como o professor elabora e transmite esses conhecimentos. Por isso é importante conhecermos a estrutura da atividade e suas características essenciais que nos permitem distinguir ações e operações mentais condizentes com a meta da tarefa e, assim, requerê-las intencionalmente.

6. CONCLUSÃO

Em função da alta taxa de encaminhamento de crianças para os centros de diagnóstico infantil com a suspeita de Transtorno de Déficit de Atenção com ou sem hiperatividade (EIDT, 2004), decidimos aprofundar os estudos sobre a formação e desenvolvimento da função psicológica superior: atenção voluntária, que é importante ao homem pelo seu caráter seletivo consciente imprescindível à atividade.

A atenção voluntária, tal como qualquer FPS, não é determinada pelas leis da evolução biológica, mas pelas relações sociais, tendo sua origem na atividade consciente, cujo maior representante é o trabalho (RUBINSTEIN, 1977).

Dessa forma, diferente dos animais que se adaptam ao meio para sobreviver, ao agir sobre o meio para satisfazer suas necessidades o homem criou os instrumentos físicos para potencializar sua atividade e os instrumentos psicológicos para regular as ações psíquicas (VYGOTSKY, 1997)

Dentre os instrumentos psicológicos temos tanto as FPS, quanto o sistema de signos, no qual a linguagem destaca-se. A linguagem possibilitou ao homem discriminar conscientemente os objetos e fenômenos a sua volta, destacando-os dos demais (início do desenvolvendo da atenção voluntária); assimilar conhecimentos, habilidades e modos de comportamento por meio da transmissão de informações e, por último, reorganizar sua percepção, memória e pensamento (LURIA, 1991b), ou seja, além de sua função comunicativa a linguagem executa o papel de organizadora do pensamento. Por conseguinte, a criação e o uso dos instrumentos físicos e psicológicos exigiram uma reorganização dos movimentos do homem e possibilitou um aperfeiçoamento da atividade.

Nesse processo dialético, ao transformar a natureza o homem também foi transformado e o resultado foi o surgimento de estruturas psicológicas diferenciadas das dos animais. É nesse contexto que a atenção voluntária, bem como as demais funções psicológicas superiores surge.

A passagem da atenção elementar, comum às espécies animais, para a atenção voluntária, pertinente ao ser humano, está submetida à mediação social e

nela a linguagem e os instrumentos exercem influência decisiva (OLIVEIRA, 1997).

Nessa passagem do elementar ao racional, a atenção aparece duas vezes no desenvolvimento do sujeito. Em sua primeira aparição manifesta-se como uma função intersíquica no decorrer das atividades coletivas e sociais. Na segunda, como função intrapsíquica, ou seja, como uma propriedade interna do sujeito (VYGOTSKY, 1995).

O que dá forma para a atenção, ou seja, o que a embasa são as apropriações da cultura produzida ao longo das gerações. Não obstante, a qualidade da atenção está atrelada a qualidade das apropriações, legitimando o resultado diferenciado que existe entre as apropriações do contexto educacional e as apropriações do contexto social cotidiano.

Pelo seu caráter histórico-social, analisamos as condições de desenvolvimento da atenção voluntária na atualidade e percebemos que o sistema capitalista passou a direcionar novos rumos às questões políticas, culturais, educacionais e, mais especificamente, às relações de trabalho. Dessa forma, a vida humana passou a ser regida pela subsunção ao trabalho. Assim, verificamos que, hoje a atenção voluntária se desenvolve qualitativamente influenciada pelo sistema capitalista, o qual interfere na vida das pessoas graças aos mecanismos de controle e as ideologias postas, se firmando a base da exploração de uma classe sobre a outra.

Com essas transformações no modo de organização do trabalho e, conseqüentemente, nas relações sociais de produção, as habilidades humanas de forma geral, bem como a atenção, foram direcionadas de maneira tão acirrada para um trabalho alienante que se tornou difícil generalizá-las para outras situações da vida. Dessa forma, assim como essas habilidades, a atenção estruturou-se em uma única direção, na direção correspondente as necessidades e interesses impostos pelo trabalho.

Mediante a falta de sentido do trabalho para o trabalhador, a alienação instaurou-se nas relações e modos de trabalho perpassando os limites da atividade e do local de emprego, dispersando pelo contexto social como um todo, adentrando até mesmo na realidade escolar, visto que, a ideologia liberal e

positivista que rege a economia e a política embasa, também, a vida social, cultural e educacional de um país (VYGOTSKY, 2004; LEONTIEV, 2004).

O resultado disso, em termos de desenvolvimento de atenção voluntária, deixa a desejar ao processo de humanização. Busca-se a todo instante um desenvolvimento a serviço do capital e nesse processo, a atenção voluntária tem sido orientada pelo consumo, pela estética e por questões conceituais que não exigem tomada de consciência e, por conseguinte, não promove um nível elevado de atenção arbitrária.

Mediante o que foi exposto, com base na teoria Histórico-Cultural, entendemos que para uma organização da aprendizagem capaz de promover o desenvolvimento da atenção voluntária é necessário conhecer tanto o processo de desenvolvimento dessa função psicológica superior, suas propriedades, os fatores que a direcionam, quanto a estrutura da aprendizagem, que é a atividade dominante da criança em idade escolar, pois esses conhecimentos fornecem subsídios para uma intervenção mais precisa e eficaz.

No processo educativo ter ciência que os interesses e os motivos humanos não são dados *a priori* desde o nascimento, mas são históricos e sociais, ou seja, são desenvolvidos na criança a partir das condições de vida e da educação abre possibilidades de intervenção pedagógica sobre a aprendizagem, pois a atenção voluntária é fortemente influenciada por esses dois fatores.

Ao propiciar tarefas de aprendizagem, no sentido conceitual definido por Davydov (1999b), embasadas pelos conceitos científicos, promove-se o desenvolvimento da atenção voluntária nos alunos tanto pelo conteúdo utilizado no processo de ensino, quanto pelo método empregado.

Conforme os autores estudados, promover o desenvolvimento da atenção enquanto processo automatizado requer um conhecimento sobre a estrutura do processo de aprendizagem e a forma pela qual ele acontece, pois apenas dessa forma, podemos agir intencionalmente e promover o desenvolvimento intencionado.

Para a atenção tornar-se um hábito, ou seja, um modo de operação de uma ação consciente, tem-se que levar em conta as metas das tarefas e os tipos de ações planejados para executá-la. Essas ações devem condizer com as

metas, ou seja, precisam guiar a atenção do indivíduo para a mesma direção dos processos mentais exigidos.

É necessário utilizarmos as tarefas de aprendizagem como um método de ensino porque, as ações e operações conscientes se formam no processo da atividade, ou seja, no decorrer de sua execução. Além disso, para uma ação e operação tornarem-se hábitos e não exigirem o controle conscientemente direcionado, elas precisam ser treinadas, educadas da forma correta.

Mediante esses conhecimentos, entendemos que promover atividades escolares que orientam e direcionam a atenção voluntária da criança, pode ser uma alternativa para lidar com os casos de desatenção, que têm-se apresentado de forma recorrente no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ASBAHR, F. da S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**. N. 29, p. 108-118. Maio /Jun /Jul /Ago 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a09.pdf> Acesso em: 28/03/07

BOARINE, M. L. Indisciplina escolar e dificuldades de aprendizagem escolar: questões em debate. Série Apontamentos. Maringá: Eduem, 1998.

BOCK, A.M.B. **As influências do Barão de Munchhausen na Psicologia da Educação**. In: TANAMACHI, E.R; ROCHA, M.L. & PROENÇA, M.P.R. (org). Psicologia e Educação: Desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 11-33.

BOGOYAVLENSKY, D. N. & MENCHINSKAYA, N. A. A Psicologia da aprendizagem In: LURIA; LEONTIEV; VIGOTSKY et all. **Psicologia e pedagogia: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. 2. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1991a, p.145-226.

BOGOYAVLENSKY, D. N. & MENCHINSKAYA, N. A. Relação entre aprendizagem e desenvolvimento psicointelectual da criança em idade escolar. In: LURIA; LEONTIEV; VYGOTSKY e outros. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 1. ed. São Paulo: Editora Moraes. 1991b, p.37-58.

CHIAVENATO, I.A Administração científica. In: **Teoria da administração**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 1987, p.64-102.

COLLARES, C. A. L. & MOYSÉS, M. A. A. **Preconceito no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 2006.

CORIAT, B. O Taylorismo e a Expropriação do saber operário. In: PIMENTEL, D, et all (orgs.). **Sociologia do trabalho**. Lisboa: A regra do jogo, 1985. p. 83-107.

DAVYDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscu: Editorial Progreso. 1988

DAVYDOV, V. V. **O que é uma autêntica atividade de aprendizagem?**
Tradução de Maria Isabel Batista Serrão e Wellington Lima Cedro. 1999a, p. 1-12

DAVYDOV, V. V. Uma nova abordagem para a interpretação da estrutura e do conteúdo da atividade. Tradução de José Carlos Libâneo. 1999b, p. 1-12.

DELORS, J. e cols. Do crescimento econômico ao desenvolvimento humano. In: - _____. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília. DF: MEC: UNESCO, 1999, p. 69-88.

DEL PINO, M. A. B. Trabalho flexível e sistema educacional. In: **Educação, trabalho e novas tecnologias**. Pelotas: Ed Universitária, 1997. p. 148-178.

DEL PINO, M. A. B. A terceira revolução industrial. In: **Educação, trabalho e novas tecnologias**. Pelotas: Ed Universitária, 1997. p. 29-64.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Caderno CEDES**, Campinas, SP. vol.19, nº 44, p. 01-16, 1988.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Caderno CEDES**, Campinas, SP. vol.24, n. 62, p. 44-63, abril 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 09/05/08

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **ANPED Revista Brasileira de Educação** nº18, set-dez./2001. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 25/10/2006.

DUARTE, N. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004b. p.219-242.

EIDT, N. M. **Transtorno de Déficit de atenção e Hiperatividade**: Diagnóstico ou Rotulação? Dissertação de Mestrado, Campinas, São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2004. 216p.

ENGUITA, M. Tecnologia e sociedade: A ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação. In: SILVIA, T. T. (org.). **Trabalho, educação e prática social**: Por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 230-253.

GONOBOLIN, F. N. La atencion. In: SMIRNOV, A.; LEONTIEV, A.; TIEPLOV, B.M. (Org.) **Psicologia**. México: Grijalbo, 1969, p. 177-200.

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

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETI, C. e outros (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p.124-138.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LURIA; LEONTIEV; VYGOTSKY e outros. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 1. ed. São Paulo: Editora Moraes. 1991, p.19-36.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 2. Ed. HISTEDBR, 2004. p. 77-95.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciência y personalidade**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias Del Hombre, 1978

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L.S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p. 59-84.

_____. O desenvolvimento do psiquismo. São Paulo: Centauro, 2004, p. 356

LURIA, A. R. Atenção. In: _____. **Fundamentos de Neuropsicologia**. Rio de Janeiro: Universidade de São Paulo, 1981a, p. 223-244.

_____. O problema da linguagem e a consciência. In: _____. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986a, p.11-26.

_____. O problema. In: _____. **Desenvolvimento Cognitivo**: Seus fundamentos culturais e sociais. São Paulo: Ícone, 1990a. p.17-36.

_____. Atenção. In: _____. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991a. v. 3, p. 1-38.

_____. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: _____. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991b. v. 1, p. 71-84.

LURIA & YUDOVICH. O papel da linguagem na formação de processos mentais: colocação do problema. In: _____. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985, p. 7-23.

MACHADO, L. R. de S. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETI, C. e outros (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 165-184.

MARTINS, M. S. C. O fetichismo do indivíduo e da linguagem no enfoque da psicolingüística. In: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p.195-218.

MENCHISKAIA, N. A. El pensamento. In: SMIRNOV, A.; LEONTIEV, A. et al. **Psicologia**. México: Grijalbo, 1969, p. 232-275.

NAGEL, L. H. Política, Planejamento Educacional e Didática: Sua modernização. Gestão Democrática: Desafios e Compromissos, Maringá/PR, v. 1, p. 65 - 74, 21 nov. 2003.

_____. Educação de filhos na Pós-Modernidade. 2005 (Palestra).

OLIVEIRA, M. K. de. A mediação simbólica. In _____. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 1997, p. 25-40.

PALANGANA, I. C. A função da linguagem na formação da consciência: reflexões. In: **Caderno cedes 35**. Campinas, Papirus, 1995. p. 15-28.

_____. Sobre a formação do indivíduo na contemporaneidade. In: **Teoria e prática da educação**, mar/2002.p. 75-86.

PANOFISKY, C. P.; JOHN-STEINER, V.; BLACKWELL, P. O desenvolvimento do discurso e dos conceitos científicos. In: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes médicas. 1990. p. 245-260.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiros, 1987. Capítulo II – p. 55-76.

RUBINSTEIN, S. L. Memória e percepção. In: _____. **Princípios de psicologia geral**. Lisboa: Estampa, 1973. v. 4. p. 9-14.

_____. A atenção. In: _____. **Princípios de psicologia geral**. Lisboa: Estampa, 1973b. v. 5, p. 85-116.

_____. **Princípios de psicologia geral**: Lisboa: Estampa, 1977. v.6. 2 ed. p. 161

_____. **Princípios de psicologia geral**: Lisboa: Estampa, 1972. v.7. 2 ed. p. 150.

RUBTSOV, V. A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: Ulanovskaya, I. **Após Vygotsky e Piaget. Perspectivas social e construtivista. Escolas russa e ocidental**, Artes Médicas, Porto Alegre, 1996.p. 129-137.

SALERNO, S. S. Trabalho e organização na empresa industrial integrada e flexível. In: FERRETI, C. e outros (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 54-76.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. e outros (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p.147-164.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2003, p. 153.

_____. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 21-52.

SEMENOVA, M. A formação teórica e científica do pensamento dos escolares. In: Ulanovskaya, I. **Após Vygotsky e Piaget. Perspectivas social e construtivista. Escolas russa e ocidental**, Artes Médicas, Porto Alegre, 1996.p. 160-168.

SFORNI, M. S. de F. Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade. 26ª Reunião da ANPED. 2003. p. 12.

SOUZA, M. P. R. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. *In*: Machado, A. M. Souza, M. P. (Orgs). **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. (p. 17-34).

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Madri: Visor, 1993. v.2

_____. **Obras escogidas**. Madri: Visor, 1995. v. 3.

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

_____. A coletividade como fator de desenvolvimento da criança. *In*: _____ **Obras escogidas**. Moscú: Visor, 1997. v. 5.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Michael Cole ET AL (orgs); trad. José Cippola Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche – 6ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

_____. **A construção do pensamento e linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2000. p. 496.

_____. **Psicologia pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2004. p. 561.

_____. **A transformação socialista do homem**. Trad. Nilson Dória. 2004b.

Disponível em:

<http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>

acesso em: 07/2008