

PERCEPÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM

Leonel C. Pinto

A um nível mais próximo da fisiologia do organismo, percepção se diz “sensopercepção” e, a um nível mais afastado, se diz “percepção extra-sensorial”.

Percepção é o ramo da psicologia mais estudado experimentalmente, ao menos, tanto quanto o condicionamento. A metodologia escolar, no entanto, não lhe tem dado o realce que merece. O estudo da percepção abrange a sensopercepção, a percepção das coisas do mundo material, a percepção interpessoal e social.

Sensopercepção — A sensação difere bastante da percepção, numa análise científica (de laboratório). A sensação é um conceito reservado para o fato de receber estímulos através de algum órgão dos sentidos, ou receptor sensorial. Pelo critério dos sentidos, temos vários tipos de estímulos: visuais ou luminosos, acústicos ou auditivos, olfativos, gustativos, táteis-térmicos ou de pressão, e, além destes cinco tipos conhecidos, temos ainda os estímulos cenestésicos ou viscerais, cinestéticos ou do movimento (receptor: articulações do esqueleto e extremidades neuro-musculares), e estáticos ou do equilíbrio (receptor: labirinto e cerebelo).

As crianças recém-nascidas, antes que possam receber os estímulos provindos dos objetos do mundo exterior, já captam estas sensações *proprioceptivas* do mundo interior. A rápida associação destes estímulos — excluídos em geral, os movimentos da vida vegetativa — com a impressão de desagrado e/ou agrado, formam o teor, a qualidade afetiva e predispõe o recém-nascido a receber ou a evitar outros estímulos. Veja-se nisto a importância dos cuidados com os bebês. Como o termo sensopercepção deixa ver, é muito difícil obtermos uma sensação pura, como seria, por exemplo, o caso de um cego de nascença que, pela primeira vez, visse um arco-íris.

A *Percepção* é primariamente uma interpretação dos diversos estímulos registrados no cérebro pelos dispositivos sensoriais. Ao passo que estes dispositivos são idênticos (ou quase) de um organismo a outro, a interpretação dos estímulos recebidos varia imensamente, por vezes, de um indivíduo a outro. Sperling faz uma analogia (in *Psychology Made Simple*): o órgão dos sentidos *recebe* uma cena tal como um fotógrafo a registraria. A percepção é mais artista, como um pintor que transpõe para a tela, como vê, e não apenas como está lá.

Quando se atenta para alguma coisa (um som estranho, ou um disco voador) sempre a envolvemos em nossa experiência prévia, ou parte dela. Isso é que nos faz assistir a um filme com emoção: nós projetamos na tela, junto com as 24 imagens por segundo do projetor mecânico, nossa imagem do mundo, naquelas circunstâncias particulares. Nós damos a forma. E esta forma não se transfere pronta no ensino-aprendizagem. O que ensinamos precisa ser assimilado pelo cérebro de quem aprende. O ensinamento funciona como *bits* de informação (10.000 por segundo), ou seqüências de informação que o cérebro do aprendiz tem que decodificar e recodificar, aceitar, ou rejeitar.

Percepção ou Projeção — Seríamos tentados a afirmar que “nós não vemos as coisas como elas são, mas as vemos como nós somos” — segundo Kant, o filósofo.

Esta hipótese “projetiva” (vemos fora o que temos dentro) foi pesquisada na década de 40, por estudiosos pioneiros num movimento de estudos da percepção, que ficou conhecido como *New Look in Perception*, ou seja, “nova moda em percepção”. Os pesquisadores partiam da hipótese de que o percebido era uma função das necessidades, atitudes, emoções e concepções dos percebedores, mais do que das características do objeto. Assim, por exemplo, indivíduos com fome e sede olhavam através de uma vitrine fosca e deviam nomear os objetos que lá se encontravam. O grupo com fome e sede intensas nomeava significativamente mais coisas de comer e beber, do que o grupo de indivíduos saciados. Posteriormente se evidenciou que as necessidades interferiam na percepção, mas não independentemente do *modo* como os sujeitos se habituaram a lidar com elas.

Seja como for, as investigações revelam que a percepção é determinada pelos seguintes elementos: 1 — as necessidades subjetivas, emoções, impulsos, interesses e gostos, tendências, hábitos, atitudes e intenções — a experiência anterior dos indivíduos com seu organismo no momento em que percebem; 2 — a familiaridade, ou não familiaridade dos indivíduos com os estímulos a que são expostos; 3 — as características dos objetos externos percebidos, e a organização, portanto, dos estímulos incidentes sobre o organismo; 4 — o campo ou quadro referencial externo e interno.

Em suma: a percepção depende da experiência que o percebedor tem de si mesmo, combinada à experiência, que ele tem do objeto, no contexto onde é percebido.

A *Gestalt* — Considere-se a seguinte experiência: num pequeno quarto escuro há uma mesa contra a parede do fundo. Sobre a mesa há uma roda com uma lâmpada presa no aro e uma outra no centro. A roda pode correr sobre um trilho, ao longo da mesa, da esquerda para a direita. Você olha de fora do quarto, através de um orifício aberto na porta. Experiência A — alguém acende a lâmpada do centro e empurra a roda para a direita — você vê uma linha reta traçada pela luz ao longo da mesa. B — repetindo a mesma experiência, só com a luz do aro acesa — você vê um traçado luminoso em semicírculos, da esquerda para a direita. C — acendendo as duas lâmpadas, e empurrando a roda sobre o trilho — o que você verá? . . . Você não poderá ver ambas as linhas luminosas, os dois traçados: a reta e o semicírculo simultaneamente. Seus olhos verão apenas um traçado: como se a roda girasse sobre ela mesma, à medida que vai da esquerda para a direita.

Esta configuração fenomênica (que você vê) em C é que se denomina “Gestalt”¹ — uma configuração de elementos físicos, biológicos, ou psicológicos, de tal modo integrada que se constitui numa unidade funcional e que tem propriedades não deriváveis da mera soma das partes (A + B). A psicologia da forma insiste em que a sensação nem sequer entra no fato de perceber. A gente não percebe as sensações soltas, isoladas. Coisas, objetos, partes do campo perceptivo diferenciam-se e são segregados da estimulação total de entrada (e não se originam por adição dos elementos sensoriais). Por vezes, o estímulo local permanece constante e a experiência é modificada, ou vice-versa: o estímulo varia sem afetar a percepção. O brilho de um objeto pode permanecer, apesar da diminuição da iluminação. A imagem de um objeto que se afasta diminui na retina do observador, mas o objeto mantém sua forma constante. Se um objeto

1. “Gestalt” pronuncia-se ‘guêstalt’, em alemão, e se traduz por forma, estrutura, configuração, totalidade, globalização; quer significar o modo como uma coisa foi colocada junto de outras, agrupada.

A psicologia da forma, ou Gestalt, inspirou-se no método da Fenomenologia de Edmund Husserl (1859-1938) visando à descrição da experiência fenomenológica direta, imediata sem restrições do que seja permitido na descrição.

São nomes eminentes dos pioneiros alemães: Wolfgang KOEHLER, Kurt KOFFKA, Max WERTHEIMER. Com aplicações à motivação, à psicologia social, e ao estudo da personalidade temos Kurt Lewin, Muzafer Sherif e Solomon Asch. Com aplicações à estética, surgiu Rudolf Arnheim; e, na economia, George Katona (todos estes nos EEUU.).

se move com o cenário (fundo, campo) vê-se o objeto em movimento, quer seja um ou outro que se mova. A gente percebe alguma figura (partes relacionadas), ou nada é percebido. A figura é vista contra um fundo, campo ou quadro de referência. Quanto menos nítido é o campo exterior, mais o sujeito utiliza os seus quadros de referência internos e seus "fantasmas".

O comportamento não é determinado pelo campo físico, concreto, externo ao sujeito; mas é determinado pelo campo fenomenal, ou seja, pelo que o sujeito percebe.

Por isto, aulas muito boas do ponto de vista do professor podem não ter qualquer efeito, por parte do aluno. É preciso testar o que está sendo percebido. Fatos "objetivos" devem ser tratados em consonância com o percebido. Assim se compreende a relutância em revelar a alguém que sua morte está próxima, segundo o boletim médico: o paciente, sabendo disso, vai alterar seu comportamento, e ninguém sabe se para melhor ou para pior.

"Insight" ou Lembrança? Às vezes, nada se percebe numa situação. De repente, vê-se a figura completa, sólida, toda pronta, ali, entrando pelos olhos. É como algo que estivesse perdido na memória e, subitamente, fosse evocado inteiro. Tal aparição, ou tal descoberta súbita no domínio da percepção, se denomina "insight" no termo inglês. Em geral é acompanhado de surpresa, ou um grito de satisfação. O "insight" se traduz por estalo,² eureka, ou a experiência do "anh-anh"!

A memória é explicada pelos guesaltistas, como sendo uma reativação da experiência passada, pela presente. A experiência presente faz contato com o traço do evento passado, de modo altamente seletivo, pelo efeito da semelhança.

Quanto ao processo básico da aprendizagem, ele é concebido, guesalticamente, como descoberta das características estruturadas ou organizadas do meio.

A maior consequência disto para a educação é: não enfatizar o treino mecânico ou a repetição, mas dar ênfase ao que o aluno per-

2. "Estalo" faz referência àquela experiência do Padre Antônio Vieira. Quando ainda seminarista era muito rude e temia não poder ser padre, porque o latim não lhe entrava na cabeça. De joelhos, pedindo à Santíssima Virgem que o iluminasse, sentiu, de repente um estalo em seu cérebro e, a partir daí... foi o grande orador sacro de Os Sermões — "Eureka" foi a exclamação de Arquimedes quando, no banho, descobriu o princípio da gravidade específica. Tal descoberta o fez saltar e correr nu pelas ruas de Siracusa, gritando "eureka" (achei! achei!).

"Anh-anh!" é uma exclamação de menor dramaticidade que o eureka de Arquimedes, mas indicativa de que algo iluminou a nossa mente.

cebe, à compreensão ("insight") e se possível, à compreensão do conhecer-sentir-agir. Enfatizar as significações.

Como aparece o fenômeno, ou como se passa do nada ao "insight"? Pelo movimento. Sendo ativo. Porém, isto não quer dizer que somente pela atividade exterior se chegará à descoberta. Veja-se a seguinte experiência perceptiva: apoie seu cotovelo na mesa e coloque seu dedo indicador a uns 20 cm do rosto. Fechando o olho esquerdo, você vê o seu dedo projetado na parede em frente, no ponto A. Em seguida, fechando o olho direito e abrindo o esquerdo, você vê seu indicador mais para a direita, no ponto B. Para ver seu indicador ir de A para B e vice-versa, você tem duas maneiras: ou desloca fisicamente sua mão, ou deixa a mão parada num dos pontos e abre e fecha alternadamente os olhos. No primeiro caso, o movimento é "real"; no segundo diz-se "fenomenal". Também poderíamos falar de atividade macro e micro, exterior e mental.

Seja como for, o fenômeno aparece com o movimento. Mas há diferença nas duas maneiras. Se você usa o movimento dos olhos (movimento mental), você tem de ser muito rápido no pisca-piscar (uns quinze avos de segundo) sob pena de não ver a continuidade. A esta aparência de movimento contínuo, quando não existe movimento físico correspondente, Wertheimer chamou de fenômeno phi (letra grega, lê-se fi). O movimento percebido (fenomenal) é uma experiência emergente das características de relação entre os estímulos. O movimento não está presente em cada estímulo isolado. Ele é mais do que a soma ou associação dos estímulos. Quer dizer que não há uma correspondência ponto por ponto, entre o físico e o mental. O nível mental "preenche" e ultrapassa o nível físico. Como diz Abraham Sperling, o organismo recebe (os estímulos), a mente percebe.

A aprendizagem é uma atividade que as mentes fazem, com base na percepção, que é o limiar da consciência.

A Totalidade ou "Gestalt" é o todo que é percebido. É a forma unificante das partes que, precedendo-as e unificando-as, lhes dá sentido. O todo se compõe de partes, mas cada parte detém o sentido, somente em referência ao todo, em relação no contexto. A análise das partes, por mais completa que seja, jamais fornecerá uma compreensão do todo. Desfeito o contexto, perde-se o significado.

Uma palavra, por exemplo, pode assumir diferentes sentidos, em função da sentença em que se inclui. Para formar um todo, a posição das partes é essencial. A alteração na sequência, ou na função das partes, desfaz a forma. Por isto, uma pilha de moedas (exemplo clássico) não constitui uma "Gestalt", pois o todo não se altera pela simples troca de moedas de lugar. A quantidade, aqui, domina a forma. Além da quantidade, precisamos considerar a disposição dos

elementos e sua qualidade dinâmica. Com o mesmo número de elementos podemos desenhar várias figuras, e as figuras, por mais sólidas que pareçam, se persistirmos em olhar, podem transformar-se ou converter-se em fundo vago, difuso, abrindo possibilidade de emergência de novas figuras. Qualquer livro de psicologia da percepção fornecerá exemplos visuais para ilustrar o que se diz aqui.

Há pessoas tão tensas, ou tão condicionadas que não podem deixar de perceber sempre a mesma coisa. Às vezes a percepção é dominada pela disposição dos dados exteriores, às vezes pelos esquemas fixos da experiência anterior do sujeito; outras vezes ainda, pela qualidade flexível da mente percebora na situação atual. Tensão e distensão corporal são indispensáveis para gerar imagens, e provocar a percepção, pois o corpo é, a um tempo, subjetivo e objetivo, e pode ativar a mente com suas formas de desequilíbrio e reequilíbrio face aos objetos exteriores. O mesmo se consegue pela imaginação ativa.

Por isto, no ensino, é preciso manipular e utilizar todos os sentidos, para perceber. Numa classe, o emprego de técnicas ditas “modernas” pode não afetar a percepção dos alunos. Mas, se um aluno empregar em sua atividade, o maior número possível de seus sentidos — especialmente se ele variar tanto quanto possível os diversos aspectos do objeto em estudo pela imaginação — tem boa probabilidade de perceber e fixar estruturas significativas.

Que é um objeto que se percebe? Para Piaget, “objeto é um sistema de quadros perceptivos, dotado de uma forma espacial constante, através de seus deslocamentos sucessivos, e constituindo um termo isolável, nas séries causais que se desenrolam no tempo” (in *A Construção do Real*). Se eu fosse comentar esta definição piagetiana, entre outras coisas diria assim: nós não vemos as coisas inteiramente como elas são. Mas as coisas são de tal natureza que nós vemos sua aparência no espaço-tempo; podemos imaginá-las vivenciando-as com emoção; e podemos saber como são e se transformam.

A percepção é fundamental nas situações (também na de ensino-aprendizagem), e mais fundamental ainda é a atitude ou o modo como observamos, a posição e a direção em que olhamos. A percepção dá-se entre a subjetividade e a objetividade, que é onde está o “real”. A hipótese do isomorfismo³ ainda não está descartada, no domínio da ciência.

3. Uma “Gestalt” é tanto física quanto psíquica, no dizer de Koehler. Há, pois, convergência estrutural ou dinâmica entre os processos cerebrais e as manifestações psicológicas (isomorfismo); e, em última análise, a realidade mundana é tanto objetiva, como subjetiva.

Em se tratando de ensino-aprendizagem, querer ensinar apenas as coisas objetivas, que sentido pode ter? O ensino, seja do que for, tem que fazer apelo constante à percepção. Até o autoconhecimento é objetivo, tanto quanto subjetivo. “O corpo é... um objeto sensível a todos os outros”, como diz Merleau-Ponty. E, na psicologia S-R (estímulo-resposta), a resposta é sempre um “negócio” do organismo, como o estímulo também o é. O alimento material, específico, não é um estímulo por si só. Um feixe de capim pode ser estímulo para um cabrito esfomeado, mas deixa de ser para um cachorro, nas mesmas condições. Algo se constitui em estímulo quando o organismo tem um *récipe* (uma espécie de programação em negativo, capaz de ser revelada pela imersão em algo específico, que então é um estímulo adequado).

O ensinante tem de referir-se constantemente “ao que está dentro”, à experiência prévia, à subjetividade intencional — que se dirige para algo fora — e não somente aos eventos exteriores, aos fatos, aos procedimentos concretos, ou simplesmente à memória.

Aprender de memória é esquecer — Atrás foi comparada a percepção com a memória. Mas a memória retém, ao passo que a percepção cria. O ensino deve apelar mais à recepção e percepção, do que à retentiva.

A Figura 1 mostra as curvas típicas de aprendizagem e de esquecimento. Veja a seguir:

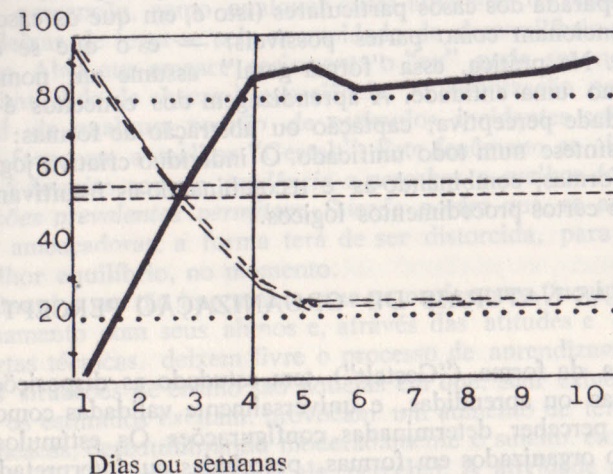


Fig. 1 — Curva típica de aprendizagem (linha cheia) e de esquecimento (linha pontilhada).

É como se as curvas representassem acertos e erros: dois aspectos opostos do mesmo fenômeno. A aprendizagem e o esquecimento são evidentes e rápidos no começo. Em determinado ponto, parece haver uma desaceleração (platô, ou achatamento da curva) e daí por diante, se aprende e se esquece cada vez mais lentamente. Pela feição das curvas, se pode notar que aprender e esquecer seguem movimentos semelhantes, porém em sentido inverso.

Sperling afirma que memória e formação de hábitos ou atitudes obedecem aos mesmos princípios gerais da aprendizagem. Forgas insiste que a percepção é processo básico no desenvolvimento cognitivo. Portanto, a percepção é fundamental, para qualquer aprendizagem: cognição, atitudes, ou mudanças na ação.

Voltando à memória, os autores apresentam-na como abrangendo quatro fases: (1) reconhecimento, (2) retenção, (3) evocação, (4) reprodução. O reconhecimento supõe a percepção e interpretação do material. A retenção supõe o reconhecimento: só se retém o que foi percebido. A evocação requer a percepção de imagens do material concreto. A reprodução, além de ser função das etapas anteriores, exige o concurso do sistema motor. Este liga-se intrinsecamente ao sistema perceptivo.

Percepção e criatividade — Os indivíduos criativos são, predominantemente, sensoperceptivos. O solucionar um problema, pelo método mecânico de ensaio e erro, é mais longo. O "insight" não se dá pela análise da solução depois de resolvido o problema: ele *precede* as soluções e, por isso, poupa tempo. O quadro perceptivo, ou a forma geral separada dos casos particulares (isto é, em que os casos particulares funcionam como partes possíveis) — é o que se chama de conceito. Na prática, essa "forma geral" assume um nome e é tratada como uma entidade. A aprendizagem dos conceitos é certamente atividade perceptiva, captação ou abstração de formas: discriminação e síntese num todo unificado. O indivíduo criativo joga com idéias, ou formas, combinando-as e recombina-as intuitivamente, ou mediante certos procedimentos lógicos.

TENDÊNCIAS NATURAIS DE ORGANIZAÇÃO PERCEPTIVA

A teoria da forma ("Gestalt") tem estudado as disposições cerebrais, inatas ou aprendidas, e universalmente validadas como tendência para perceber determinadas configurações. Os estímulos "recebidos" são organizados em formas, percebidas ou interpretadas de acordo com aquelas tendências organísmicas. O próprio organismo é um todo integrado (percebido), e não um agregado heteroclito de partes.

As tendências, as disposições, ou os princípios tidos como universais, até agora reconhecidos, são poucos. Alguns preferem chamá-las de "leis da percepção" e visam a responder à questão de como o campo perceptual se transforma em agrupamentos unitários ou figuras.

1. *Princípio da Pregnância* ou do equilíbrio-desequilíbrio. É a tendência mais geral. É a tendência ao equilíbrio. As partes envolvidas nesse equilíbrio são: a mente e o mundo físico. "A organização neural, bem como a experiência perceptiva, irrompe imediatamente como um campo integrado de partes diferenciadas" — dizem os gestaltistas. O perceber, no meio ambiente, coisas que arriscam o equilíbrio do organismo, levanta defesas perceptivas, ou uma atividade de filtragem dos estímulos.

Autores da "moda nova em percepção" (Leo Postman e outros) hesitaram em confirmar experimentalmente a existência dessas defesas. Todavia, encontramos na clínica psicológica pacientes que, instados a falar sobre temas recalcados, ou "proibidos", sentem e descrevem alterações nos órgãos dos sentidos. Uns experienciam entupimento auditivo; outros queixam-se da visão; outros ainda chegam a desmamar.

É como se disséssemos que os receptores sensoriais se fecham, tal como a pupila dos olhos ao excesso de luz. Recorde-se que as crianças "autistas" não percebem a própria mãe, têm medo até de objetos inofensivos e apresentam grave déficit cognitivo.

A percepção, como qualquer outra atividade do organismo, não pode deixar de reger-se pela necessidade de *desequilíbrio-reequilíbrio* de todo. Algo que ameace seriamente o "eu" pode ser negado, barrado, impedido de chegar à consciência. A organização neural e perceptual de qualquer padrão de estímulos incidentes sobre o organismo fornecem a melhor "Gestalt". Este fenômeno se diz *pregnância*, e é descrito como a *tendência a perceber a melhor forma que as condições prevalentes permitem*. Sucede porém que, se as condições forem ameaçadoras, a forma terá de ser distorcida, para estabelecer o melhor equilíbrio, no momento.

Daqui o ser tão importante que os professores "positivem" o relacionamento com seus alunos e, através das atitudes e do emprego de certas técnicas, deixem livre o processo de aprendizagem. As melhores situações de ensino são aquelas em que, sem exigências excessivas, os estímulos excitam, provocam um aumento de tensão "livre" de ameaças, desequilibrando moderadamente o sujeito, em seu campo fenomenal (contexto em que ele percebe). A atividade assim desencadeada é agradável — ou pelo menos neutra, onde o agrado e desagradado funcionam de igual maneira — e permite ao indivíduo orientar-se para a tarefa.

Executando a tarefa, o indivíduo interioriza a "forma unificante da ação" (Piaget), a qual, "pelo prazer daí resultante" (lei do efeito de Thorndike) fixa ou estrutura a operação mental, isto é, a aprendizagem. As formas não são estruturadas ou fixadas, no sentido de imobilizadas para sempre. Como as operações de que se trata aqui são operações formais ou simbólicas, elas são apenas "relativamente permanentes", quer dizer, podem permanecer ou sofrer reorganização.

Esta reorganização pode ocorrer de três modos: primeiro, pela introdução de algum elemento novo. Por exemplo, três pontos dispostos em forma de triângulo, passam a quadrilátero, se introduzirmos mais um ponto na estrutura. Segundo, também ocorrerá reorganização se, com a mesma quantidade de três pontos, fizermos um arranjo diverso, como seja a disposição em linha. Em terceiro lugar, pode surgir alguma qualidade dinâmica (relacional) do conjunto percebido, pela combinação dos elementos exteriores, aos elementos aleatórios ou não, dos bilhões de neurônios cerebrais de quem percebe. Você olha um ponto luminoso contra um fundo branco, dentro de uma câmara escura e, de repente, você vê o ponto pulsar ou mover-se...

A reorganização do quadro perceptual (o objeto, segundo Piaget) equivale a aprendizagem. Entenda-se que "o melhor" deste momento pode não ser ainda o melhor da existência. Ainda que um aluno não tenha percebido aquilo que lhe está sendo ensinado, assim mesmo ele formou a melhor "Gestalt" que suas condições atuais permitiram. Não é preciso repetir nada para ele, pois isso é aborrecido para o repetidor que naturalmente, deixará transparecer na sua repetição indícios do aborrecimento, desfavorecendo a significação para o aluno. O que é preciso é tentar uma variação, uma alteração na situação, modificar a exposição: — dizer mais alto ou mais baixo, inverter certa sequência a fim de fazer contraste, usando linguagem popular em vez de técnica, pedindo que algum aluno dê a explicação ao colega... e coisas parecidas.

Deste modo, o professor não se aborrece, e pode ocorrer no aluno, o "insight" desejado.

2. *Princípios da semelhança* — dessemelhança. Em todos estes princípios é preciso olhar sempre ao seu contrário. Num contexto, os elementos semelhantes são mais facilmente percebidos que os dessemelhantes — afirmam gestaltistas. Os exemplos fornecidos são, em geral, visuais. A tendência do cérebro é a agrupar, no mesmo conjunto, o que é similar. Esses elementos compõem a figura; os elementos dessemelhantes distribuem-se como fundo, ou campo geral de estimulação.

Em nossa prática educativa recomendamos fazer uso de ambos os aspectos do princípio. Pedimos, em provas por exemplo, que os alunos descubram os componentes similares disto ou daquilo. Já sabemos de antemão que, por se tratar de uma tendência natural, eles vão gastar menos tempo nessas respostas. Pedimos também que encontrem algumas coisas diferentes, opostas, a fim de treiná-los na observação, na resistência aos tabus, na aquisição de flexibilidade perceptiva (prevenir os chamados *sets* ou esquemas fixos). Quando uma alternativa de resposta apresenta duas partes iguais, a escolha naturalmente é facilitada. O aluno nem lê a segunda metade, ele a pressente. Por vezes, avisamos o aluno de que ele vai ser "enganado", pois algumas proposições podem ser verdadeiras na primeira metade e falsas na segunda, ou vice-versa, e ele deverá rejeitá-las. Tais exercícios, ou itens de prova aguçam a capacidade de observação e análise. Os pesquisadores seguem a lei natural quando, nas situações de laboratório, procuram o semelhante, o que vai com alguma coisa, as convergências, ou correlações. Em geral não aludem ao contrário, mas, hoje em dia, já começamos a atentar para isso.

As tendências perceptivas que se dizem "naturais", alguns psicólogos modernos começam a afirmar que são adquiridas (aprendidas) na interação com meio, desde a infância. No mínimo, a rigidez perceptiva, as defesas contra certos padrões de estímulo, a ansiedade em situações inestruturadas ou ambíguas — não são hereditárias ou genéticas, em sua grande parte, e sim, distorções adquiridas desde o momento em que o indivíduo começa a exercer a percepção.

Repare-se ainda, como ficou dito, que as semelhanças são percebidas ou segregadas, contra um campo vário, cheio de possibilidades figurais às vezes. A exposição constante a padrões semelhantes acaba por saturar, pôr um excedente de tensão no sistema perceptivo. Isto pode levar ao incômodo (fadiga, desagrado, defesa) e conseqüente abandono da situação. O indivíduo deixa de querer continuar exposto aos padrões excitantes. Ou então, o próprio sistema perceptivo utiliza seus recursos dinâmicos, tal como uma câmara que disparasse automaticamente e tirasse nova fotografia. Surgindo esta qualidade dinâmica, o excedente tensional nem chega a ser sentido, ou é esvanecido com a nova situação figurial emergente.

Levar o aluno a se "forçar", mais tempo, a expôr-se ao padrão de estímulos (aos livros, às aulas, aos debates) — voluntariamente, sem nervosismo, ludicamente — é a maneira de formar seu poder perceptivo, ou fazer-lhe utilizar toda a capacidade possível. Por exemplo: um aluno não saberá se um autor "vale a pena", sem o ler até o fim. Este "ir até o fim" torna-se um hábito (que é uma outra tendência natural, como adiante se verá) e que facilita tudo na aprendizagem.

3. *Princípio da proximidade* — distância. Tendemos a perceber junto, ou na mesma configuração, os elementos próximos, quer no espaço, quer no tempo. Em criança, eu me dei conta de que sentia grande dificuldade em escrever, quando a professora fazia o ditado, separando demasiadamente as sílabas: “O... Bra-sil... é... um... pa-ís... de... gran-de... ex-ten-são. A facilidade saltava aos olhos quando eu podia ver a frase inteira. Pela função das palavras na frase, “o” está próximo de “Brasil” e “um” pertence a “país”, não podendo ser postos à distância, no ditado da professora. Como tampouco caberia uma pausa, por exemplo, assim: “O Brasil é/ um país de/ grande extensão”. As palavras pertencem mais a umas, do que a outras — condição para que a forma ou o todo apareça. Distanciar certos elementos e aproximar outros dá origem, como é fácil de ver, a percepções novas. Quando, num grupo, alguém aduz um argumento distante do tema em foco, muitos se entreolham: não percebem como o novo elemento aduzido possa fazer “boa figura”. junto ao que se vinha tratando. Mas o contraste tem o efeito de acentuar ainda mais a forma anterior (opinião) que o grupo vinha elaborando. O contraste, o distanciamento tem sua função. Viktor Frankl fala de autodistanciamento e da autotranscendência, ou seja, o afastamento de suas próprias emoções, em direção a outros aspetos do contexto, a fim de melhor percepção, melhor visão do conjunto, melhor equilíbrio e maior poder cognitivo.

O que precede traz ao debate a questão da utilidade do envolvimento, ou não envolvimento nas situações profissionais. Para ajudar na compreensão deste problema, sugerimos, mais adiante, o estudo e o hábito de “percepção de campo total”.

4. *Princípio da direção ou do movimento comum* — ou antagônico. Vimos que o movimento pode ser percebido de duas maneiras: ou quando algum objeto se move fora, no espaço; ou quando tudo estando imóvel, a situação solicita os movimentos cerebrais (movimento autocinético ou fenômeno phi). Aplicando isto à aprendizagem sabemos que as investigações confirmam o fato de que os alunos “receptivos” aprendem mais, melhor e mais depressa do que os alunos muito críticos (que permanecem orientados para os erros, ou para qualquer coisa que se afaste do que já conceberam).

Entenda-se que o termo “receptivo” refere-se àqueles alunos que acompanham a explanação do mestre, seguem os seus movimentos, procurando rastrear-lhe o pensamento e absorver o significado que é transmitido. A atitude crítica autêntica, por parte do aluno, é uma aprendizagem. O aluno procura, não o significado que é transmitido, mas sim, o significado que o material apresentado e trabalhado na situação de ensino possa ter: significado este que pode não coincidir

com o sentido que o professor lhe empresta. O espírito crítico se obtém por movimentos antagônicos. O professor vai numa certa direção, mas o aluno vai em outra: é uma espécie de aprendizagem do “como pode ser”. A criatividade desenvolve-se também por estes movimentos divergentes. A aprendizagem do “como tem sido” (chamemos-lhes assim) se desenvolve por movimentos convergentes: professores e aluno vão no sentido comum.

Somente a atividade do professor, por melhor que seja, não fará os alunos aprenderem. É preciso combinar a intencionalidade do aluno e a do professor para o dar-se conta. Só o dar-se conta liquidará o “blá-blá”. As partes que se movem juntas, na mesma direção, tendem a formar unidade. Esta lei de percepção fundamenta a relação professor-aluno, pessoa-a-pessoa. Se ambos vão na mesma direção, há grande probabilidade que o aluno faça os mesmos “insights” que seu professor. O ir na mesma direção supõe dar-se bem e orientar a atividade de ambos, no sentido do que se passa na situação, na mente do educador e do educando.

A escola insistiu demasiado nesta atitude receptiva do aluno. Houve exageros e limitações excessivas. O excesso de ênfase que certos educadores modernos também colocam na formação crítica, justifica-se apenas pela necessidade de corrigir as distorções da velha escola. Ambas as atitudes (receptiva e crítica) são indispensáveis para a aprendizagem e para o equilíbrio individual e social. É como o conceito de acomodação, tornado pejorativo, no contexto sociológico, entre nós. Acomodar e assimilar são, num contexto psíquico, aspectos do mesmo processo. Assim também, a atitude divergente ou crítica, e a atitude convergente ou receptiva se fazem necessárias no mesmo processo de aprender. Toda a habilidade está em ver, nas situações, onde e quando cabem convergência ou divergência.

Repare-se que não é só por falta de hábito ou de exercício, na família, na escola ou na cultura, que a divergência é mais incômoda. É que a mudança supõe antes estabilidade, mas a recíproca não é verdadeira. A divergência torna-se insuportável sempre que ameaça o equilíbrio (pregnância) do todo. Fora isso, não.

5. *Princípio do fechamento* (“closure”) — princípio da chegada e da partida. Este princípio é explicado assim por Koffka (que eu traduzo de Benjamin Wolman) da seguinte maneira:

“Enquanto a atividade é incompleta, cada situação nova por ela criada é ainda para o animal uma situação de transição; ao passo que, quando o animal alcança o objetivo, ele chega a uma situação que, para ele, é uma situação-fim”.

É como se dissessemos: o organismo é proativo; quando se empenha numa atividade, sua tendência é ir até o fim, e, para desencadear o interesse é preciso estar numa situação percebida como inacabada.

Este é o fenômeno da motivação. Apresentar aos alunos problemas confusos, ou insolúveis, não os motiva. Apresentar-lhes um problema incompleto faz com que eles busquem a solução e aprendam... contanto que tenham percebido a incompletude. Um problema supõe a falta de um dado, o xis que é a resposta. O aluno só conseguirá dar por falta deste dado, se conhecer os demais elementos da formulação problemática.

Uma vez em marcha ou em ação para algo, ficamos insatisfeitos, se nosso caminho for obstruído, se não realizarmos completamente nosso intento, ou quando a tarefa é imperfeita. O acabamento pode demorar, como no caso de alguns artistas e cientistas. Às vezes, o acabamento é facilmente adivinhado, pois é percebido no arranjo material dos estímulos. Um triângulo, cujas linhas estejam um pouco separadas, nem por isso deixará de ser visto como triangular: a figura será completada ou fechada mentalmente. Num filme, os assistentes saem antes do fim, precisamente porque eles o previram, e pode ser desagradável vê-lo materialmente (seria como vê-lo duas vezes). Há casos em que o fim é imprevisível e chega a decepcionar os espectadores, visto que cada um tem o "fecho de ouro" no seu próprio modo de ver.

Este princípio tem diversas aplicações na pesquisa (técnica do 'cloze') e aplicações no ensino-aprendizagem. Os professores fazem bastante uso dos exercícios de completar. As frases para completar podem sugerir mais objetividade ou mais subjetividade, consoante os elementos do suporte (a parte anterior à lacuna) determinarem ou não o preenchimento. Veja-se o item curioso saído numa prova de História do Brasil: "O... descobriu o... em...". O professor queria certamente formular assim a questão: "O almirante que descobriu o Brasil foi... no ano de...".

A tendência a ir até o fim lembra, como diz Wolman, o esforço para terminar o que se iniciou. Concluída a tarefa, vem o repouso, e talvez o encantamento face à perfeição do objeto acabado⁴. Decorrido, porém, algum tempo de repouso, acende-se novamente o desejo

4. Há encantamento também no inacabado: As "Capelas Imperfeitas" são ainda um encanto para os olhos de quantos visitam o Mosteiro de Santa Maria da Vitória, ou Mosteiro da Batalha, em Portugal, deixadas inconcluídas por Affonso Domingues, em 1388. O encanto para a Arquitetura Manuelina nasce, por certo, do já feito, mas também do acabamento possível que, séculos afora, cada turista lhes dá em sua mente.

de partida para outras aventuras, o reinício de novas aprendizagens. O próprio fluxo constante dos estímulos, novas informações e exigências abrem novas situações, que requerem novos fechamentos. O "fecho de ouro" refere-se ao ambiente, aos objetos, às formas, às tarefas inacabadas, aos padrões de estímulo irregulares ou em aberto. Esta tendência é homóloga da tendência do organismo para abrir-se ou fechar-se às excitações provindas do exterior, a fim de manter o equilíbrio interno (homeostase).

A PERCEPÇÃO DE CAMPO TOTAL

Se não nos importarmos com a percepção corresponder ou não a um objeto "real"; se não nos fixarmos, somente, no "objeto percebido"... nós chegaremos à percepção imediata:

"uma percepção tal que, se explorarmos de modo vivo seu contexto, não encontraremos em nosso caminho resistências em apreender este contexto, em sua estrutura global"...

"Esta percepção imediata é um estado privilegiado. A regra geral é que o contexto manifeste resistências... resistências estas que são forças afetivas..."

Um ponto importante é, pois, que o acesso à percepção imediata é simultaneamente uma tendência para a exploração do contexto, isto é, uma exigência de apreensão do campo total...

O contato imediato com o dado perceptivo acompanha-se de uma compreensão da situação global" (Robert Meigniez, *Análise de Grupo*, S.P., Duas Cidades, 1970, p. 67).

O princípio da totalidade é a tendência à percepção da situação global, de todo o contexto perceptivo do campo inteiro, de onde são segregadas as formas ou figuras. Sucede que o corpo (que é e não é um objeto) faz parte do campo total. O contexto, pois, a ser explorado abrange fora e dentro, o ambiente e o organismo, o que é percebido, o que é sentido e toda a experiência prévia.

No ensino é preciso, portanto, enfatizar o dar-se conta. "Ninguém se dá conta de que está aprendendo", mas a gente se dá conta de certas coisas e da significação que tais coisas têm para nós. O dar-se conta é sempre dar-se conta de algo. Esta é a dinâmica básica, a lei universal, "intencionalidade da consciência", ou seja: a consciência em ação está necessariamente ligada a um objeto significativo.

Tudo objeto de conhecimento (como os conteúdos de alguma matéria) não se transforma em saber, a menos que se integrem neste "ser" da consciência. Aglomerar sensações mediante recursos audiovisuais (mais imagens, mais sons) não forma por si uma "Gestalt": forma apenas uma carga de estimulação incidente sobre os receptores sensoriais. O conhecimento, como objeto nasce de alguma diferenciação ou segregação de relações deste campo de estimulação total. O dar-se conta, pois, deve ser incentivado: como você se sente nesta aula? Como está fazendo este exercício? Como sente a exposição do professor ou as intervenções dos colegas? "Como" é a questão, mais do que "o que" e muito mais do que "por que". *Como* expressa relação, introduz o dar-se conta. E deve incentivar-se bastante a intuição nas respostas. A intuição condensa dados sensíveis e dados eidéticos (de idéias), elementos, relações, valores em forma primária. O que é dado na intuição simplesmente deve ser elaborado — não tolhido e afastado, como prejudicial ao aprendizado escolar.

A análise das forças afetivas (resistências ou alterantes, emoções, interesses, tabus, preconceitos religiosos-sociais-políticos-científicos) é parte integrante do conhecimento ou da aprendizagem. Sem esta análise, sem esta compreensão, a percepção não é essencial, não é imediata, mas uma percepção distorcida ou uma percepção empobrecida do "real".

Por isto, o método da Compreensão Existencial acentua o dar-se conta e a unidade CSA (conhecer-sentir e agir).

Numa situação de ensino-aprendizagem há diferenças de nível de energia, tensões e exigências. As aulas trazem elementos desconhecidos aos alunos. O desconhecido gera alguma tensão. Uma vez em tensão, o sistema tende a voltar ao equilíbrio. O que ocorre até se dar o reequilíbrio é interpretado pelos investigadores gestaltistas em três fases: re-nivelamento, acentuação, normalização.

Na fase de re-nivelamento, surgem movimentos para a simetria, ou seja, para distribuir as cargas energéticas por igual, por todo o sistema. Dá-se, então uma acentuação de certos elementos essenciais para que a figura se evidencie. Essa evidência domina o campo durante algum tempo. Finalmente, a acentuação se atenua, e a figura se normaliza, tornando-se clara e simples, como apenas mais uma figura entre as demais e as possíveis. O organismo está outra vez preparado para prosseguir na descoberta de novas formas (aprendizagem). Isto se o indivíduo não fugir do campo. O que provoca a fuga é o desagrado, a tensão negativa em demasia. Eliminado o excesso tencional, a dinâmica perceptiva volta à normalidade, ou seja, à sua imediaticidade. Percebe-se o objeto mais como ele é.

O QUE TORNA A APRENDIZAGEM HUMANA ESPECÍFICA?

Os estudos científicos sobre aprendizagem abrangem tanto a aprendizagem animal, como a humana. Os psicólogos cientistas têm se esforçado por fazer da psicologia uma ciência básica, como a biologia, por exemplo, que tanto serve à agricultura, como à puericultura. Em próprios experimentos gestaltistas da percepção e cognição utilizam macacos e outros animais como sujeitos. A aprendizagem de observação, no entanto, atesta segundo Sperling (obra citada, p. 59), uma nitida superioridade humana, resumida no seguinte: (1) O homem responde a uma amplitude bem maior de estímulos e deixa-se mais facilmente para tarefas específicas. (2) O homem tem maior "controle" de suas emoções e fica menos confuso; tem maior poder de decisão e age mais ordenadamente. (3) O homem é melhor observador: vê mais características nas coisas e nas pessoas, faz distinções mais sutis entre as partes e o todo, e vê associações de relevância além do que qualquer animal poderia ver. (4) Pelo uso de "símbolos" (linguagem, números, mapas, modelos) o homem pode usar alternativas verbalmente, sem precisar de movimentos físicos: isso é mais fácil, mais rápido, e pode testar maior número de possibilidades.

Por isto o homem aprende mais e mais rápido do que os animais. E, ao ser especialmente observador e simbólico, abre ao homem a oportunidade de resolver problemas por um "método" impossível aos animais: o raciocínio. O homem pode construir sistemas lógicos. E a própria consistência interna, a congruência psicológica não é instintiva, mas construída, elaborada pela atividade do próprio indivíduo.

Alburey Castell não hesita em afirmar que "as leis da aprendizagem dos mamíferos" regem tão-somente a aprendizagem do tipo-I: papagaio, ao passo que a aprendizagem do tipo-II: compreender, raciocinar tem que obedecer às "leis do pensamento". Estas leis são normativas, forçam a ocorrência da verdade, ao invés de simplesmente descritivas do que ocorre.

A diferença especificamente humana está na capacidade de percepção de campo total (perceber fora e dentro ao mesmo tempo) — o que faculta um conhecimento superior ou livre de irracionalidade.

COMO UM HOMEM "VÊ" SEM ILUSÕES

"O modo como um homem vê é o espírito", diz Merleau-Ponty. Hoje também os filósofos se interessam pela percepção. Não indagam tanto como é possível ao homem conhecer, mediante estímulos exteriores. Hoje o interesse tem incidido sobre a relação entre "ver,

conhecer e crer" (título de uma obra de Jonas Soltis). Sim, porque não se utilizam apenas os olhos para conhecer, mas também o conhecimento que se possui é seguidamente utilizado para *ver* (e nós que-remos com o método da Compreensão Existencial que se utilize tam-bém a sensação para conhecer e o conhecimento para sentir e agir).

O que é preciso conhecer para ver melhor? O que é preciso fazer para sentir melhor? Como o sentir e o fazer facilitam o conhecer? O que um supervisor especialista em ensino-aprendizagem percebe numa sala de aula e o que percebe uma criança é função de que?

Todos os nossos sentidos podem ser "enganados". Uma vara mergulhada na água não está quebrada, mas eu a vejo assim. A mira-gem no deserto não está lá, não corresponde ao que vejo e sinto. Terei de recorrer ao que conheço. As ilusões podem ser úteis... como no cinema: o romance não está no projetor, ou na sala, mas no movi-mento sintonizado na mente dos espectadores! As alucinações têm sido úteis apenas aos psicoterapeutas. Parece que na alucinação não há nada para ver. Tudo é criado na mente, sem recurso ao objeto exterior, combinando recursos sensoriais, imagens do passado, pres-sentimentos, anseios projetados no futuro, preocupações... ou possi-bilidades de outros níveis de ser (?) irreconhecíveis na existência.

"Eu sou uma consciência-no-mundo". Cortada do mundo (dos estímulos sensoriais), a consciência não existe e toda alucinação é possível. As ilusões se originam do "ser-no-mundo" da consciência. Sem a possibilidade de ilusão, o homem não vê. Todavia a ilusão pode ser retificada (não eliminada) mediante algum conhecimento adicional: a alucinação deve ser eliminada, mas não pode ser retifi-cada mediante qualquer "conhecimento que se transmita" ao sujei-to: somente restabelecendo a corrente emocional adequada pode nor-malizar-se a percepção das coisas.

Soltis faz uma distinção entre engano e erro, que pode interessar ao educador. O engano é parente próximo de uma ilusão momentâ-neia, e o próprio aluno já possui o conhecimento para retificá-lo; não é preciso ensinar-lhe nada de novo; basta fazer-lhe evocar o que sabe. O erro é mais grave, pois o aluno não possui o conhecimento para corrigi-lo; necessita de ensino adicional, novas informações para conseguir melhor entendimento.

O perceber, o sentir, ou o agir não são, cada um por si imunes a ilusões. Haverá maior certeza na unidade CSA e, mais ainda, na retomada constante do percebido e do vivido (passado) combinado à percepção das vivências atuais.

PERCEPÇÃO DE PESSOAS

Três pontos foram referidos atrás, acerca da percepção: (1) que perceber coisas não é um ato mecânico; é um ato que o percebedor participa ativamente, interpretando, classificando os estímulos rece-bidos e segregando sua estrutura unitária. (2) Havendo ilusões, a percepção necessária é feita por parte do sujeito, bastando para isso conhecimento adicional. (3) Não há resistências do tipo afe-ção quando se trata de simplesmente "receber" o conhecimento, pois as coisas não reagem voluntária ou livremente.

Quando a coisa percebida é uma pessoa, todos estes pontos são afetados. Basicamente as tendências perceptivas permanecem. Assim, o percebedor participa ativamente e tende a estabelecer um campo integrado com o objeto. A rigor, ele tende a "coisificar" a pessoa per-cibida; tende a interpretá-la, a classificá-la de acordo com suas ca-racterísticas; tende a julgá-la pelos limites, e o teor da própria experiên-cia tende a impor-lhe a forma, como se pudesse segregá-la do cam-po em qual um objeto — mas não pode.

Não pode, pela natureza do percebido, pois se trata de perce-ber o que percebe-percebido. Sucede que cada um tem seu campo próprio, seu contexto não só autobiográfico mas psíquico e seu mun-do. É o encontro de dois sujeitos, rosto-a-rosto. Se um pode ver, tam-bém o outro. Se um pode sentir, ou agir, também o outro pode. O percebido fica impedido de segregar a forma adequada sem o con-hecimento do outro. Se houver recusa de qualquer das partes, a percep-ção torna-se muito trabalhosa. Por isso a primeira forma a elaborar, requerida pela situação, a forma do encontro (o clima do diálogo), esta é a estrutura geral implicada por todas as demais. O perce-bido sabe, porque intui e porque vê que o outro não é um objeto morto; que ele tem iguais tendências a ver, julgar e impor; e que o processo perceptual habitual é insuficiente. Torna-se indispensável o diálogo. O diálogo, é não somente a interação ou *feedback*... a con-versa subjacente a isto é preciso confiança mútua. Sem esta, a per-cepção está sujeita a grandes ilusões quando se trata de pessoas.

Na percepção interpessoal, as ilusões não podem ser facilmente eliminadas apenas através de conhecimento adicional. O trocar infor-mações apresentadas, ou para a aceitação racional dessas noções. Entre pessoas — embora possa concorrer para o entendimento das noções apresentadas, ou para a aceitação racional dessas noções.

Habitualmente, para que as noções sejam comuns, "os campos que os interlocutores organizam são empobrecidos, de modo a lhes corresponder" — diz Meigniez. A recusa deste empobrecimento faz com que até o campo das noções não seja igualmente apreendido.

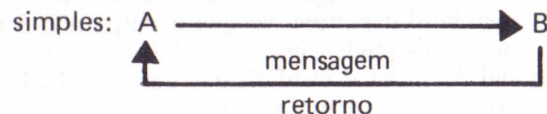
Isto introduz o terceiro ponto deste arrazoado, que é o problema das resistências ou dos alterantes da percepção.

Com o que precede fica evidente que a percepção e comunicação entre pessoas "está ligada uma excitação específica", na expressão de Allport.⁵ A presença de uma cadeira, na sala onde dou aula, não é especialmente perturbadora, mas a entrada de uma pessoa estranha é. Esta excitação específica levanta resistências afetivas também específicas: aquelas que dizem respeito à segregação da forma do encontro, ou do estabelecimento da confiança mútua. A percepção e comunicação entre pessoas é susceptível de exacerbar o maior número de resistências de toda ordem, incluindo as resistências oriundas de reações neuróticas.

Se a "percepção imediata", ou seja, a percepção da essência requer a eliminação das resistências, vê-se a complexidade que é limpar o campo, e quanto é privilegiada a percepção sem defesas. E depois disto não é difícil aceitar o que afirma Allport sobre as "qualificações de um bom juiz" (percebedor, avaliador). Reunindo evidências de diversas fontes de investigação, Allport acha que um bom juiz deve ter, entre outras características: "experiência, autoconhecimento, aptidão social e ajustamento, atitudes estética e visão humana".

A COMUNICAÇÃO INTERPESSOAL

Boa percepção e boa comunicação mutuamente se implicam. Quando o perceber é difícil, como seria fácil o comunicar? A primeira vista a comunicação segue um modelo simples:

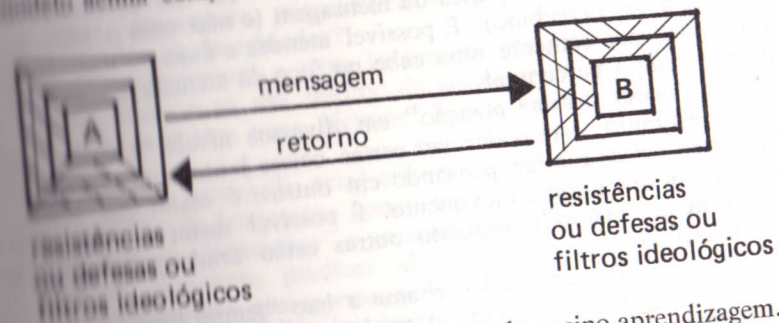


A pessoa A envia uma mensagem à pessoa B e esta responde à pessoa A, que acrescenta mais qualquer coisa para B, torna a responder para A, e assim por diante.

Pelo que já ficou explicado, A e B são ambos comunicadores, e não meros transmissor e receptor. Cada comunicador tem seu campo

5. "O processo de perceber pessoas é e não é como os outros processos perceptuais. A principal diferença é que os objetos humanos, ao contrário dos outros objetos, nos impressionam com suas finalidades, sua animação, suas intenções para conosco e sua relativa imprevisibilidade. Uma excitação específica liga-se à percepção de pessoa". (Allport, *personalidade*, S.P., herder, 1966, p. 639).

referência muito pessoal, o que significa defendido contra invasão do exterior e até de forças "ocultas" do interior. Assim sendo, modelo acima complica-se deste modo:



Assim, sem mais, aplicações à situação de ensino-aprendizagem. A mensagem que o professor emite está presa às suas defesas. Isto quer dizer que, envolvendo a mensagem verbal, há subintenções. Ao atingir o aluno, a mensagem recebida é interpretada como um todo em seu campo de resistências. As defesas do aluno (e não somente os esquemas lógicos) se ativam, e a resposta ao professor é um objeto dessa percepção: uma mistura de resposta à intenção da mensagem e à percepção das subintenções. O aluno pode ter percebido confusamente, pois há formas fortes e fracas; e há o sentimento medido; e, além disso, o aluno pode ter percebido e ter dado uma resposta sintética às várias percepções, ou às várias interpretações do que percebeu. Os professores se queixam das respostas "mal criadas" dos alunos. Ao pé da letra é isso. A resposta de B foi mal "mal criada" por A. Confira o exemplo verídico seguinte:

- O aluno B conversa com o colega durante a explicação da professora. A professora notou e ressentiu-se ocultamente com o aluno, porque o estima e acha-se com o direito a seu bom comportamento, como resposta adequada à sua estima.
- A professora volta-se para a turma, meio aborrecida, e diz: o menino B, se julga que já sabe tudo, pode sair da sala.

A professora... (!)
 Afinal de contas, qual a mensagem da professora a seu menino B? E, a que o aluno B respondeu saindo da sala? A comunicação professor-aluno chegou a resultados aceitáveis?... Este tipo de comunicação foi todo na base da "indireta". É bom responder às questões acima, antes de prosseguir.
 Os interlocutores reagem e respondem com as próprias defesas, segregadas tão fortemente ou mais fortemente do que o assunto em

pauta. Muitas das desatenções dos alunos são resistências, as quais urge limpar do campo — o que, efetivamente, não pode ser feito sem preparação emocional. Todavia, há distrações que são preocupações, ou atenções com certas partes da mensagem (e não com o todo, que não chega a ser percebido). É possível atender a duas ou mais coisas simultâneas, mas somente uma cabe no foco da atenção e toma saliência do campo perceptual.

Este “poder prestar atenção” em diversos níveis, a vários padrões de estímulo; este poder ver certas coisas junto com outras; ou fazer certas coisas e estar pensando em outras: é assim que a consciência é contínua como movimento. É possível assim exercer atividades a nível “macro”, enquanto outras estão sendo preparadas a nível “micro”.

Um autor (Warner Burke) chama a isso “tempo livre” no processo de pensar. E afirma que “o modo como usamos este tempo livre determina o quanto somos capazes de prestar atenção efetiva. A meu ver, a atenção total consiste em nos deixar envolver no assunto, distensamente, e deixar nossa atenção flutuar em todo o campo, variando do plano verbal para o gestual, do plano visual ao auditivo, do quadro de referência própria para o quadro de referência do outro.

Numa situação de ensino-aprendizagem, é fundamental saber, a cada passo, até que ponto as mensagens são recebidas adequadamente e utilizadas, tanto por parte do aluno, quanto do professor. Os comunicadores devem treinar, como sugere Burke, a seguinte regra:

“cada pessoa terá direito a expor sua opinião, somente depois de ter conseguido relatar as idéias e os sentimentos do expositor antecedente, com exatidão tal que o satisfaz”.

A melhor comunicação, sem dúvida ocorre, quando os comunicadores se empenham em discriminar o essencial e o acessório. Esta é a “redução fenomenológica”.... Isto que em linguagem popular se pode chamar de “princípio do rolete de cana”: chupe a essência, jogue o bagaço fora!

PERCEPÇÃO EXTRA-SENSORIAL

Falamos até aqui de “perceber”, mediante a luz, o som, os odores, a pressão, o calor, e outras energias (estímulos) que, dos objetos se refletem em nossos sentidos e, pela organização e atividade cerebral, se configuram em nossa mente.

Uma educação perceptual consistiria em “limpar o campo” (de interferências ou alterantes) a fim de obter uma percepção imediata dos fenômenos.

... mas, porventura, possuidores de potencialidades não conhecidas ou imaginadas?

... é bastante comum a gente ler em trabalhos deste campo, que o cérebro humano só um décimo do córtex trabalha! Que é que fazem com os outros nove décimos? É possível a percepção extra-sensorial?

Denomina-se percepção extra-sensorial (ESP, abreviação em inglês para captação de fenômenos como: ver claramente coisas que vão muito no futuro; “adivinhar” o pensamento de outrem, sem quaisquer indícios aparentes; predizer algo com bastante antecedência; conhecer acontecimentos aparentemente não adquiridos; exercer força e energias em condições invulgares; provocar movimentos a distância; transferir o pensamento de uma mente a outra... e coisas assim, morrer e reencarnar!

... Fidei (ou poderá algum dia) vir a mente a perceber sem o corpo, ultrapassando o cérebro, e através do espaço-tempo?

Esta teoria da “Gestalt”, toda percepção é extra-sensação ou extra-sensorial, de vez que nenhuma sensação, como tal, faz parte da forma percebida. Dizem a mesma coisa, aqueles que falam de ultrapassagem do dado sensível, do autodistanciamento, e de auto-antecedência.

Fenômenos desta natureza, “experiências psíquicas”, estudos parapsicológicos — desde algumas décadas, são objeto de consideração em universidades, tanto Norte-Americanas, quanto da União Soviética. Até hoje, porém, os resultados são enigmáticos, embora deixem o caminho aberto à investigação “controlada”.

Pessoalmente penso que tais fenômenos não dependem deste ou daquele receptor específico, mas decorrem do Si Mesmo, do “Eu total”. Uma educação integrada em CSA (conhecer-sentir-agir) descartaria a necessidade de recorrer aos conceitos de extra-sensorial, parapsicologia, fenômenos “ocultos”, ou possessões. A mim parece que muitos dos fenômenos relatados, uns se originam de desintegração e outros da integração psíquica.

O método — CSA volta-nos para fora e para dentro de nós mesmos, numa evolução e integração incessante. Talvez consigamos atingir mais de um décimo do cérebro e, quem sabe, engendrar algum dia o ser humano supernormal?