

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Instituto de Psicologia  
Curso de Pós-Graduação de Psicologia Social e Institucional

Maria Helena De-Nardin

**Um estudo sobre as formas de atenção na sala de aula e suas  
relações com a aprendizagem**

Porto Alegre

2007

**MARIA HELENA DE-NARDIN**

**Um estudo sobre as formas de atenção na sala de aula e suas  
relações com a aprendizagem**

Dissertação apresentada como requisito  
parcial para a obtenção do grau de Mestre em  
Psicologia Social e Institucional. Programa de  
Pós Graduação em Psicologia Social e  
Institucional. Instituto de Psicologia.  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Cleci Maraschin  
Co-orientadora: Regina Orgler Sordi

Porto Alegre

2007

## AGRADEÇO

À vida, por me colocar diante de desafios surpreendentes;

Ao Jaime, pelo incentivo e apoio incansáveis;

Ao Vicente, por me permitir ensinar-aprender todo o dia;

A Regina, pela confiança, respeito, apoio

e, acima de tudo, por compreender-me

como sujeito em busca de um saber.

**Maria Helena**

O que em mim sente 'stá pensando....  
(F.Pessoa)

Sentir é estar distraído...  
(F. Pessoa)

## RESUMO

Compreendendo a atenção antes como efeito de um processo de aprendizagem do que como condição para que a aprendizagem ocorra e tratando-a como uma peculiaridade humana que pode ser modulada a partir do contexto histórico, a pesquisa intitulada “*Um Estudo sobre as Formas de Atenção na Sala de Aula e suas Relações com a Aprendizagem*” analisa as dinâmicas da sala de aula que se revelaram propícias a um modo de atenção de caráter mais inventivo e problematizador, bem como, aquelas que se mostraram obstaculizadoras deste funcionamento atencional. O objetivo da pesquisa é estudar os modos de atenção dispensados por alunos e professores durante o processo de ensino e aprendizagem e analisar seus desdobramentos.

As abordagens teóricas inspiram-se principalmente nos estudos feitos por J. Crary sobre as mutações que vêm sofrendo as formas de perceber, conhecer e prestar atenção; nas contribuições para o estudo da atenção vindas da vertente fenomenológica das Ciências Cognitivas; no conceito de reconhecimento atento de H. Bergson; no estudo da cognição como invenção feito por V. Kastrup e nas análises feitas por C. Corea relativas à comunicação enquanto dispositivo de produção de subjetividade.

O material empírico compõe-se de registros realizados durante os anos de 2005 e 2006 com gravação e transcrição das falas em protocolos, acrescidos dos

relatos de diferentes expressões e manifestações demonstrados pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. A análise dos registros foi realizada a partir de *signalizadores* que foram identificados nas situações escolares, chamados *breakdown* e definidos como *efeitos que se expressam na ação dos sujeitos frente a momentos de ruptura do foco atencional*. Estes sinalizadores foram usados para tentar compreender o que se passava na experiência dos sujeitos, nas quais a análise ficou concentrada, procurando delinear o instante em que a atenção foge do foco e revela uma experiência de problematização, diferenciando-o do instante apenas recognitivo.

O estudo sugeriu que a construção de um espaço de “comunicação dialógica” (SORDI, 1999) favorece a capacidade atencional dos alunos. Neste espaço, os alunos passam a experienciar a aprendizagem de um modo de atenção distinto do modo automático como habitualmente recebem informações e são chamados a experimentar a atenção na aprendizagem. Isto se deve, principalmente, à capacidade da professora de acolher um momento de ruptura do foco atencional e manter-se num estado de abertura para o inesperado.

Palavras chaves:

atenção – aprendizagem - recognição/invenção - subjetivação

## **ABSTRACT**

Through the understanding of attention as an effect of the learning process rather than a requirement for learning to occur, and treating it as a human peculiarity that can be modulated from a historical context, the research “A Study on the Attention Forms in the Classroom and its Relationships with Learning” analyzes the classroom dynamics that turned out to be more favorable to a more inventive and problematizing attention form, as well as those that showed to be more prone to hinder this attention functioning. The purpose of this research is to study the attention forms used by learners and teachers during the teaching/learning process and to analyze how they unfold.

The theoretical approaches used here are based mainly on the studies carried out by J. Crary on the changes that the forms of perceiving, knowing and paying attention have undergone; on the contribution to the study of attention coming from a phenomenological source from the Cognitive Sciences; on the concept of attentive recognition by H. Bergson; on the study on cognition as invention by V. Kastrup, and on the analyses done by C. Corea related to communication as a device for producing subjectivity.

The empiric material was collected in 2005 and 2006 in the form of recordings and transcriptions of speeches in protocols, to which were added reports of different expressions and manifestations presented by the research subjects. The material

analysis was done from the signalizers that were identified in certain school situations, the so-called “*breakdowns*”, defined as effects expressed in the subjects’actions at the time the attention focus collapses. These signalizers were used in an attempt to understand what was happening in the subjects’experience, on which the analysis was concentrated, trying to spot the moment that attention loses its focus and presents a problematizing experience, differentiating itself from the instant of sole recognition.

This study suggests that the construction of a “dialogical communication” (SORDI, 1999) space contributes to the learners’attention capacity. In this space, learners come to experience the learning attention in a diverse way, different from the automatic form they were used to receiving information, and they are then involved into experiencing attention within learning. This is due, mainly, to the teacher’s capacity to spot when attention focus collapses and to keep herself/himself open to the unexpected.

Key-words: attention, learning, recognition/invention, subjectivation.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>1 O PROBLEMA DA ATENÇÃO NA ATUALIDADE</b> .....	<b>17</b>
1.1 DA PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE E DA EXPERIÊNCIA DE ATENÇÃO .....	17
1.2 A ATENÇÃO DESDE A MODERNIDADE.....	20
1.3 CONFIGURANDO DISTINTOS REGIMES ATENCIONAIS DA CONTEMPORANEIDADE .....	30
<b>2 AS FORMAS DE ATENÇÃO NA APRENDIZAGEM</b> .....	<b>37</b>
2.1 AS DIREÇÕES DIVERGENTES DA COMPREENSÃO DA APRENDIZAGEM .....	37
2.2 O FUNCIONAMENTO E A APRENDIZAGEM DA ATENÇÃO .....	44
<b>3 A ESCOLA HOJE E O PROBLEMA DA ATENÇÃO</b> .....	<b>59</b>
<b>4 ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA PARA O ESTUDO DAS FORMAS DE ATENÇÃO EM SALA DE AULA</b> .....	<b>72</b>
4.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA .....	72
4.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS REGISTROS .....	76
<b>5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS REGISTROS</b> .....	<b>79</b>
5.1 BREAKDOWN QUE RESULTA EM MOMENTOS DIVERGENTES À PROBLEMATIZAÇÃO.....	81
5.1.1 <i>Cena do “hospital”</i> .....	81
5.1.2 <i>Cena do “corpo humano”</i> .....	85
5.2 BREAKDOWN QUE RESULTA EM MOMENTOS DE PROBLEMATIZAÇÃO .....	90
5.2.1 <i>Cena das “mãozinhas”</i> .....	90
5.2.2 <i>Cena do “computador”</i> .....	96
5.2.3 <i>Cena dos “ovos”</i> .....	102
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>108</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>116</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>120</b>

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação baseia-se em duas afirmações: a) um estudo da atenção em sala de aula conduz à necessidade de tratá-la como uma peculiaridade humana que pode ser modelada a partir do contexto histórico, e b) a atenção pode ser compreendida antes como efeito de um processo de aprendizagem do que como condição para que a aprendizagem ocorra.

Os recentes estudos de Crary (1999) mostram que desde o final do século XIX a modernidade ocidental tem produzido discursos, saberes, tecnologias e práticas sociais que entretecem uma rede de relações que se articulam e produzem mutações nas formas de perceber, conhecer e prestar atenção. Sendo assim, a primeira afirmação conduz à necessidade de analisar as transformações pelas quais o modo atencional vem passando desde o final do século XIX, resultado de transformações culturais profundas. Inicialmente, é importante assinalar que no contexto atual a atenção vem se revelando uma *condição* para que o sujeito possa reconhecer o mundo e adaptar-se a ele. A forma como prestamos atenção ao mundo emerge do estabelecimento de novas relações de trabalho, de um movimento evolutivo da tecnologia, do advento dos processos de mercantilização da sociedade contemporânea que atuam sob a lógica do capital, esta sustentada por conceitos como eficiência e rapidez, enfatizando o individualismo e a competitividade, bem como das técnicas do espetáculo. Criam-se, a partir do novo cenário, outros dispositivos de constituição do sujeito que nos levam a pensar na

saturação, na velocidade e no excesso, características marcantes da era da informação. Estes dispositivos obrigam-nos a atuar de determinada maneira para que possamos permanecer no mundo e interagir com ele. Para isto precisamos responder com grande capacidade de focalização em pontos múltiplos e com avidez de novidade. Produzem-se, então, exigências como pontualidade, focalização e reconhecimento. Desde aí, a atenção é condição para a realização de tarefas e para o processamento de informações.

A segunda afirmação, que diz respeito a possibilidade de compreender a atenção como efeito de um processo de aprendizagem, aponta para a importância de criar estratégias de organização de espaço, de dinâmicas interpessoais e de experiências pessoais que possam ativar os fenômenos que possibilitam um modo de atenção de caráter mais inventivo.

Situado a partir destas duas afirmações, o problema inicialmente colocado desdobrou-se na pergunta que norteou esta pesquisa: Quais as formas de atenção encontradas na sala de aula e suas relações com o processo de aprendizagem?

Quando nos referimos à atenção no âmbito escolar, na maioria das vezes o termo vem associado ao diagnóstico de déficit atencional e hiperatividade que, a partir dos anos 90, começaram a gozar de importante prestígio nos meios médicos e nas escolas, chegando às famílias. Naquele período houve uma explosão de diagnósticos, cujo instrumento, o Diagnostic and Statistic Manual of Mental Diseases (APA, 1994), está constituído por um inventário de dados comportamentais. As características propostas pelo DSM IV – dentre as quais estão o baixo rendimento na realização das tarefas, a falta de atenção, a dificuldade de seguir regras, a impulsividade-hiperatividade - observáveis na escola, no ambiente de trabalho, na clínica e em situações familiares, sustentam uma concepção com ênfase no adoecimento do indivíduo, cujos distúrbios podem ter causas múltiplas: tanto da ordem do desenvolvimento ou da estruturação orgânica, quanto da ordem do emocional ou relacional. São causas de caráter individual, avaliadas a partir de uma abordagem psicológica e epidemiológica constitutivas de um domínio da realidade onde a cognição é entendida enquanto capacidade de solucionar problemas e a atenção, por sua vez, tem papel específico: o controle do comportamento e a realização de tarefas. Tomada como condição para a aprendizagem, sua análise se

restringe a uma atenção voltada para a captação e busca de informações. A partir desta lógica, os sujeitos com queixas de falta de atenção são normalmente situados num quadro de patologia, onde o adoecimento é produzido no indivíduo e pelo indivíduo. Diante desse quadro que vem se agravando a cada ano, há uma questão ética e política que convoca a pôr em relação outros saberes, tais como os estudos da subjetividade e os estudos que tratam da cognição enquanto processo de invenção, para poder perguntar e pensar outras formas de compreender a capacidade atencional das crianças, adolescentes e adultos, que cada vez mais começam a ser tomados como acometidos por uma disfunção nos circuitos cerebrais - muitas vezes tidos como de origem genética - que produz um excesso de mobilidade e uma falta de atenção.

Neste estudo não se tem o propósito de entrar na discussão, propriamente dita, dos diagnósticos de déficit de atenção. O problema da atenção, na atualidade, levanta uma série de questões que remetem a diferentes caminhos: biológicos, fisiológicos, psicológicos e culturais. Verifica-se um paradoxo no que diz respeito ao conceito de atenção subjacente àquela requerida para a aprendizagem e à que é objeto de estudo no campo dos déficits atencionais. A categoria conhecida como Transtorno de Déficit de Atenção implica uma noção de atenção como função cerebral mensurável, responsável pela capacidade do sujeito de manter a seletividade e a constância da atenção. Entretanto, estudos mais recentes (CRARY, 1999; KASTRUP, 2004; COREA e LEWKOWIZ, 2005) apontam para o fato de que os modos como ouvimos, olhamos ou nos concentramos em qualquer coisa têm um caráter profundamente histórico. Entende-se, em acordo com estes autores, que nossa maneira de estarmos atentos não é ditada pela biologia ou por algum fenômeno imediato, mas é mediada por nossas experiências de vivências num determinado contexto histórico-cultural que caracterizam nossa forma de atenção ao mundo e a nós mesmos.

Considerando a abordagem sócio-histórica, propõe-se um avanço na discussão no sentido de pensar uma outra face do processo atencional: de uma atenção requerida em sala de aula e caracterizada pelo *ato de prestar atenção* para uma atenção cujas raízes da palavra, segundo Crary (1999), nos remetem a duas inflexões. Por um lado, ressoam com um sentido de “tensão”, de “ser esticado, estendido” e, por outro, de “esperar”. Isto implica a possibilidade de uma “fixação, de

segurar algo em contemplação”, em cuja experiência o sujeito atento está “tanto imóvel, quanto sem fundação”. Trata-se de um movimento continuado, que emerge das diferentes experiências vividas pelo sujeito, e de um movimento de detenção/fixação, condição necessária para uma produção de sentido. Ou seja, há um continuum atenção-desatenção, quando a *desatenção*, caracterizada por uma suspensão no tempo, permite ao sujeito um momento de ruptura com o aqui e o agora sem perda da força de relação com o objeto/foco inicial.

Como conseqüência dessas reflexões, surge a proposta de observar situações de sala de aula que possam revelar-se práticas construtoras de um modo de atenção de caráter mais inventivo e problematizador, capazes de novas aberturas.

Este projeto foi dividido em cinco capítulos, visando entrelaçar o panorama cultural atual, os novos modos de constituição subjetiva por ele engendrados e a possibilidade de considerar a atenção como um dos aspectos do processo cognitivo que se constitui a partir da experiência de subjetivação, permitindo pensá-la em momentos construtivos que são da ordem de uma aprendizagem. No primeiro capítulo, serão abordadas as transformações pelas quais a percepção e os regimes de atenção vêm passando desde o final do século XIX, cujos efeitos tornam-se visíveis nos modos de subjetivação contemporâneo. O estudo se apoiará na obra de Crary, que mostra como a atenção converteu-se em elemento central na constituição dos sujeitos modernos, tratando-a como uma peculiaridade humana que pode ser construída em distintos contextos históricos e não como uma função que deve ser desvelada pela ciência. À medida que se modificam as circunstâncias culturais, modificam-se também os regimes de temporalidade que afetam o próprio regime de vida das pessoas, alterando os níveis da capacidade de estar atento, configurando novas modalidades de desvios que ficam situados entre distração e dispersão. Para diferenciar tais conceitos, tentar-se-á uma aproximação com conceitos de percepção, memória e duração de Bergson. Ao fazer tal diferenciação, a distração ficará situada como um momento importante e necessário para a invenção.

O segundo capítulo pretende demonstrar que o problema da atenção na aprendizagem envolve uma ampliação do conceito em relação ao *ato de prestar atenção* a tarefas e de buscar informações. Sob a perspectiva da cognição inventiva proposta por Kastrup (1999), procurar-se-á pensar em uma atenção que possibilite

um modo de aprender que articule a *solução* com a *invenção* de problemas. Nesse capítulo, de um lado, tentar-se-á pensar sobre os diferentes fluxos de atenção requeridos para uma aprendizagem capaz de inventar; de outro, considerar a possibilidade de uma aprendizagem da atenção.

No capítulo seguinte, o espaço escolar é pensado como um espaço possibilitador de uma aprendizagem da atenção requerida para a experiência de si. Entendendo o diálogo como um dos fatores constitutivos dessa aprendizagem, buscou-se em Corea (2005) aporte para compreender as transformações que se operaram no processo de passagem de uma comunicação de sentido para uma comunicação informacional, para, então, poder relacionar diferentes padrões de atuação a diferentes modos de estar atento.

Os dois últimos capítulos revelam respectivamente a orientação metodológica adotada para o estudo das formas de atenção em sala de aula e a análise e discussão dos registros feitos durante o período da pesquisa. A título de conclusão, apresentam-se algumas considerações provisórias sobre os aspectos mais significativos encontrados neste estudo.

# **1 O PROBLEMA DA ATENÇÃO NA ATUALIDADE**

## **1.1 DA PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE E DA EXPERIÊNCIA DE ATENÇÃO**

Referir a atenção como uma peculiaridade humana que pode ser modulada a partir dos contextos históricos evidencia, desde o princípio, a necessidade de excursionar pelo campo da subjetividade, pois esta capacidade do organismo vivo é engendrada pelas práticas culturais.

Buscar uma compreensão dos modos de estar atento do sujeito contemporâneo não significa lançar-lhe um olhar determinista. Portanto não se trata de buscar na tecnologia ou no capitalismo e na contemporaneidade causas de certos modos de atenção, mas entendê-los como efeito de um processo de constituição da subjetividade, que envolve instâncias múltiplas: individuais, coletivas e institucionais, com sua dimensão de “criatividade processual”. Isto aponta para uma concepção de subjetividade próxima daquela articulada por Guattari (1992), Guattari & Rolnick (2005), distanciando-se do modelo clássico, objetivo, que opõe sujeito individual e sociedade.

Por sua característica plural, a subjetividade “não conhece nenhuma instância dominante de determinação” (GUATTARI, 1992, p.11) de maneira que tanto uma quanto a outra se articulam num jogo contínuo, cujas forças atuantes nos envolvem, nos marcam, nos mobilizam e por vezes nos paralisam. São forças que produzem

efeitos que se potencializam ou não, que nos capturam ou não, na medida em que nossa própria potência de vida cria esta ou aquela condição, cria este ou aquele campo de atuação. Atuação que não é unilateral, mas de muitos caminhos, de muitas aberturas, fendas e resistências.

Por estar associada à idéia de produção, a subjetividade substitui o sujeito caracterizado como uma origem, uma apreensão do mundo, um ponto fixo, “algo do domínio de uma suposta natureza humana”. Para Guattari (1992, 2005) o sujeito só se explica desde que tenha sua constituição pensada a partir de um “campo de produção da subjetividade”. Trata-se da produção de modos de agir, pensar, sentir, desejar, relacionar-se consigo e com o mundo. Portanto, não se trata apenas de uma mudança terminológica, mas sim de uma mudança conceitual pois no conceito de subjetividade a ênfase fica colocada na “instância fundadora da intencionalidade”.

Instâncias humanas intersubjetivas que se manifestam pela via da linguagem, interações institucionais de diferentes naturezas, máquinas -sistemas de modelização da subjetividade que têm poder de enunciação singular e específico e são de ordem sociais, tecnológicas e produtoras de desejos-, ditos e não-ditos e uma ética coletiva são componentes que concorrem para a produção do campo de forças e dos processos donde se constitui um sujeito. Esse campo é o “campo de subjetividade”. Nele se cruzam saberes e verdades, elementos tecnológicos, sociais, econômicos, políticos, éticos e estéticos, também afetos e desejos e, de acordo com Guattari e Rolnik (2005), define-se como a matéria da formação da subjetividade, a condição de constituição do sujeito, não seu domínio de referências próprias. A subjetividade, afirmam os autores (ibidem, p. 32), “não se situa no campo individual, seu campo é o de todos os processos de produção social e material”.

É importante salientar que esses elementos são, eles próprios, compreendidos em sua processualidade, resultantes de um processo de construção no qual não cabe a estrita separação entre eles. Nenhum deles está constituído desde sempre. O que nos permite romper com a dicotomia sujeito-objeto, atribuindo-lhes uma categoria relativa e mutante.

Todas as composições de forças específicas de uma determinada formação histórico-cultural, constituem esse campo atuante, campo de possibilidades e de

experimentação da vida desde onde se permite a operação própria da arte de viver, porque subjetivação é isto: uma operação artística. Em uma palavra, a subjetivação é um processo pelo qual o humano constitui-se a si mesmo, desde suas experiências essencialmente modeladas no registro social. As palavras de Martin Buber, citadas por Corea (2005, p.48) são ilustrativas desse pensamento: "...o mundo cria em nós espaços onde recebê-lo. O mundo nos obriga a habitá-lo, porém o modo como damos lugar ao mundo em nós mesmos é tarefa que corre por nossa conta". Há, portanto, um posicionamento do sujeito frente às relações institucionais (família, escola, fábrica), aos costumes locais, às regras, normas e leis jurídicas, aos regimes de verdade atuantes em seu contexto sócio-histórico, à experimentação do tempo.

A subjetividade é, então, uma manifestação infinitamente rica e absolutamente diversa, efeito de processos criadores de todas as composições possíveis de serem engendradas por múltiplos componentes.

De uma maneira geral, diz Guattari (1992, p.21-22),

deve-se admitir que cada indivíduo, cada grupo social veicula seu próprio sistema de modelização da subjetividade, quer dizer, uma certa cartografia feita de demarcações cognitivas, mas também míticas, rituais, sintomatológicas, a partir da qual ele se posiciona em relação aos seus afetos, suas angústias e tenta gerir suas inibições e suas pulsões.

Entender o sujeito atento atual requer uma compreensão das transformações pelas quais têm passado os modos de existir da sociedade ocidental. É destas transformações que se tratará a seguir, tentando trazer à luz alguns aspectos constitutivos desse campo de subjetivação que podem conduzir à produção de *distintos modos de estar atento*. Todavia, algumas características específicas da atenção vêm revelando-se efeito de uma construção resultante de um modo de vida contemporâneo. Não se pretende mostrar que há influência do meio sobre o sujeito, mas que se trata de uma operação que se dá em um campo em constante processo de transformação de si, cujos limites são infinitos e donde ambos emergem.

Concorre para essa construção, uma heterogeneidade de componentes: o estabelecimento de novas coordenadas de tempo-espaco; alterações da percepção; táticas de individualização crescente; a função prescritiva dos mecanismos de poder que operam de forma constante e contínua; a modelização dos corpos com

conseqüente identificação de seus *erros e falhas*; o imperativo da realização do dever de consumidor. São instrumentos, dentre outros, que operam modificações no modo de apreender o mundo circundante em plena mutação. Todos esses instrumentos em co-gestão têm importância à medida que, de alguma maneira, atuam no processo de constituição de um modo de estar atento, escorando um certo modo existencial, que irá implicar no entrelaçamento das dimensões ambientais, sociais e da psique.

Nesse campo heterogêneo, as tecnologias vêm desempenhando um papel importante no que diz respeito à informação e à comunicação, que atuam no terreno da memória, da inteligência, da sensibilidade, dos afetos e até mesmo dos fantasmas humanos. Seu modo de operar na construção da subjetividade se dá pela produção de símbolos via informática, cinema, meios de comunicação de massa, dentre outros. Suas manifestações se fazem sentir através das famílias, das escolas, das religiões, da arte, dos esportes, transformando-se numa força de importância significativa na constituição da subjetividade e por isto mesmo para os estudos da atenção.

As máquinas, em especial as tecnologias midiáticas, estão ganhando uma importância cada vez maior no processo de produção subjetiva. Por sua vez, a inteligência, a atenção, a aprendizagem, a organização social estão cada vez mais adjacentes aos processos de constituição subjetiva essencialmente “maquínicos” (GUATTARI; ROLNIK, 2005), ou seja, fabricados, modelados, recebidos, consumidos. Desta relação, surgem algumas questões importantes colocadas por Crary (1999) que serão abordadas a seguir.

## **1.2 A ATENÇÃO DESDE A MODERNIDADE**

O tema da atenção na atualidade tem sido a preocupação de estudiosos e pesquisadores, bem como, de profissionais do campo educativo e pais. Enquanto em situações escolares o que se requer é uma atenção concentrada, detida e polarizada, necessária para o processo de aprendizagem, o que se observa no cenário diário da atualidade é que nossa atenção tem sido alvo de uma diversidade incalculável de apelos, situações e informações, gerando, muitas vezes, certa dificuldade de concentração. Na busca por novidades que não param de chegar, a

atenção muda constantemente de foco, ficando sujeita ao esgotamento em frações de segundos. Esse funcionamento atual tem um caráter histórico e para compreendê-lo é preciso observar as transformações pelas quais têm passado a percepção e os regimes de atenção, cujos efeitos se revelam, segundo Crary (1999), nos modos de subjetivação contemporâneo.

Crary (1999) desenvolve esta idéia partindo da afirmação de que a forma como prestamos atenção a nós mesmos e ao mundo tem uma constituição histórica. Esta dimensão da atenção permite pensá-la como um dos aspectos dos processos cognitivos que se constituem a partir da experiência de subjetivação que também é histórica. Sendo assim, não existe um sujeito e tampouco uma atenção que sejam estáveis e que por isso atravessariam os tempos sendo sempre os mesmos. O sujeito atento modula-se a partir de um determinado contexto. Poderíamos, então, nos perguntar: O contexto atual é o mesmo da metade do século passado? Atualmente, para aprender a estar no mundo precisa-se do mesmo tipo de atenção que era necessária naquele tempo? Quais os acontecimentos que marcaram essa trajetória?

Para dimensionar de modo mais preciso as mutações pelas quais vêm passando a subjetividade contemporânea, em especial no que diz respeito à atenção, à experiência de temporalidade e à alteração da percepção é necessário recuar historicamente, investigando uma série de transformações e seus efeitos sobre os novos modos de subjetivação no início do século XX. Tais transformações são inseparáveis dos grandes avanços tecnológicos da produção e reprodução de imagens, da complexificação da vida urbana, da aceleração dos deslocamentos e das indústrias culturais (revistas, música, cinema, televisão, ciberespaço), além de uma complexa rede de práticas e discursos que vêm se articulando ao longo dos séculos XIX e XX.

A principal fonte de inspiração deste capítulo é o trabalho de Crary (1999), cuja tese central assinala a ruptura radical do estatuto do observador que teria dominado o pensamento e as práticas dos séculos XVII e XVIII, em favor de um novo modelo epistemológico, vinculado à difusão maciça do estereoscópio<sup>1</sup> que fundamentou um

---

<sup>1</sup> O estereoscópio é um instrumento óptico que faz com que as fotografias pareçam ter três dimensões. Para obter esse efeito, são colocadas duas câmaras fotográficas ligeiramente separadas

outro regime ótico e levou a sucumbir a crença numa relação de exterioridade e não problematizável entre sujeito e objeto.

Esse novo modelo conduz, segundo o autor, a uma “modernização da percepção”. Trata-se de um processo contínuo e modular de transformações, cujas raízes estão na evaporação de qualquer efeito qualitativo entre a vida e as técnicas. Nesse momento, a percepção humana é inserida no domínio do quantificável e do abstrato. A desintegração entre interior e exterior é a condição para a expansão das possibilidades de experiência estética e para a emergência da “sociedade do espetáculo” – conceito cunhado por Guy Debord e em cuja teorização Crary (1999) vai encontrar ressonância dos seus argumentos.

Para Debord (1997, p.14) “o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens”, de forma que tudo aquilo que anteriormente era vivido pelos indivíduos tornou-se uma representação. O espetáculo é, então, “a *afirmação* da aparência”, principal produção da sociedade atual. Não é a contemplação das imagens, tampouco seu conteúdo o que interessa ao espetáculo, mas o indivíduo. Seu sentido está calcado no “desenvolvimento de uma tecnologia de separação”. Crary (1999) identifica, dentre outros, um ponto em comum entre Foucault e Debord: tal como nas sociedades disciplinares, há, na abordagem de Debord, um mecanismo de poder difuso que atravessa os corpos dóceis foucaultianos. Estes mecanismos são internalizados e atuam com seus imperativos de normatização e adequação. Desta forma, diz Crary (ibidem p.74) a “atenção torna-se alvo privilegiado das formas não coercitivas de poder”.

Quando fala de “modernização da percepção”, Crary (1999) faz referência, especialmente, à mudança dos conceitos do sistema ótico e dos modelos epistemológicos vigentes nos séculos XVII e XVIII expressos no dispositivo da *camera obscura*<sup>2</sup> que vão dar lugar a um novo modelo, representado pelo estereoscópio. No primeiro, vigia a idéia de “visão objetiva”. Nele, a produção de

---

uma da outra que fotografam o mesmo objeto a um só tempo. As duas fotografias são montadas lado a lado e olhadas através de uma combinação de lentes e prismas chamada *estereoscópio*. Com o auxílio do aparelho, tudo é visto como se estivesse em relevo.

<sup>2</sup> *Camera obscura* : Provavelmente inventada no início do séc. XVI. Consistia em uma caixa escurecida com um pequeno orifício numa das paredes, através do qual entrava luz. A luz formava uma imagem na parede oposta, que era considerada apenas um “efeito” de leis naturais e não dependiam do homem.

imagens estava referida a leis óticas de base newtoniana, ligadas às leis físicas de reflexão e refração e estavam isentas da interferência humana. A partir do século XIX, essa concepção vai dar lugar à idéia de uma “visão subjetiva”, condição para a liberação da experiência perceptual de uma relação necessária com o mundo externo, que vai produzir um novo paradigma de visualidade. O conceito de “visão subjetiva” vai fundamentar-se nas novas teorias e reflexões sobre a formação da imagem que prevê a “participação do complexo olho-cérebro” nas experiências sensoriais e perceptivas, de forma que o funcionamento da visão passa a ser atribuído à formação psicológica do observador. A partir daí, a experiência ótica será entendida enquanto produção que se dá no corpo do observador e a visão tornar-se-á um entrelaçamento de elementos pertencentes ao corpo e de elementos pertencentes ao objeto. A visão deixa de ter um caráter puramente objetivo e fundado em certezas essenciais para constituir-se num “corpo que vê”, deixa de ser um olho que capta um mundo externo prévio e passa a ser um olho apto a produzir imagens, capaz de reagir a determinados estímulos e por isso afetável. A imagem, desde então, passa a ser produzida para ser percebida pelo corpo inteiro.

A partir desta nova verdade, tanto a visão quanto os outros sentidos tornaram-se passíveis de serem manipulados, estimulados e controlados por técnicas externas. As sensações, a percepção e o conhecimento tornaram-se, no interior da psicologia científica, elementos de experimentação, observação, descrição e investigação de pesquisadores preocupados em demonstrar que questões dessa ordem podiam produzir resultados quantitativos em laboratórios experimentais. As sensações e mesmo a atenção tornaram-se objetos de estudo e medição em termos de respostas a estímulos gerados por máquinas. Tais instrumentos contribuíram, também, para reconfigurar o regime de percepção e o modelo de sensação, que desapareceu enquanto faculdade *interior*. A atenção vai, então, abandonar o terreno do metafísico e o campo do “mental” para tornar-se uma função situada no corpo. Já não era mais algo pertencente ao sujeito, mas algo da ordem do mensurável.

Com seus estudos, Craty (1999) mostra como a atenção foi, aos poucos, transformando-se no eixo da vida mental, naquilo que dá coesão à consciência, comanda o comportamento e organiza a experiência perceptiva do mundo, deixando para trás a primazia da consciência apontada nos trabalhos filosóficos, psicológicos

e científicos. A concepção funcional da atenção veio ocupar o lugar daquela que atribuía à percepção a capacidade de alcançar a realidade *tal como é*. Sendo assim, para compreender a atenção é preciso considerar os mecanismos fisiológicos da percepção e sua ligação com a ação motora. Desta forma, a atenção foi assumindo um caráter normativo na configuração das subjetividades modernas.

A trajetória percorrida para descrever a experiência da atenção esteve vinculada às descobertas médicas sobre o organismo, aos avanços nas tecnologias de comunicação e entretenimento e originou-se, sobretudo, da lógica dinâmica do capital daquele período. A concepção pragmática da atenção, que substituiu a noção clássica, implicou numa fragmentação do campo visual, pois seu conceito foi atrelado à capacidade do sujeito de excluir uma parte do mundo de seu foco atencional enquanto concentra-se em outro.

Crary (1999) organiza em três grupos as concepções da atenção que disputavam a hegemonia filosófica e científica do final do século XIX. A primeira era de uma atenção entendida enquanto um processo “*reflexo*” responsável por possibilitar a “*adaptação*” do sujeito ao meio ambiente; a segunda, determinada por forças “*automáticas* ou *inconscientes*”; e para a terceira concepção, a atenção era considerada uma atividade “*autônoma e voluntária*” do sujeito.

Muitas incertezas epistemológicas sobre as garantias que asseguravam as relações entre experiência perceptual e as fundações do conhecimento foram lançadas por volta de 1860. Somente após 1870, o tema atenção tornou-se, na Europa e na América do Norte, “um problema que atravessa o campo social e cultural, um assunto interrelacionado ao social, econômico, psicológico e filosófico para a maioria das descrições sobre a natureza humana da subjetividade” (ibidem, p.21).

Naquele momento histórico, a atenção começa a ser pensada “essencialmente como um problema moderno” (TITCHENER, apud Crary, 1999, p.21), pois o contexto que agora produz novas fontes de estimulação, novos produtos e diferentes fluxos de informação em número cada vez mais crescente, passou a exigir sujeitos altamente atentos para poderem se inserir nas novas formas de produção industrial e nos novos arranjos de trabalho. Isto é, cada vez mais se passou a demandar dos

sujeitos a capacidade de “prestar atenção”, ou seja, de suprimir do seu campo perceptivo tudo aquilo que pudesse, de alguma forma, comprometer sua produtividade. Nisso resultou a necessidade de impor uma disciplina para a atenção, o que se tornou possível quando ela passou a ser localizada no corpo dos indivíduos, permitindo sua vigilância externa e sua manipulação.

O exame minucioso feito por Crary (1999), destacando os componentes culturais do ambiente no qual essas novas verdades e incertezas sobre a percepção estão inseridas, mostra que os avanços na ciência, que levaram a uma crise na abordagem empirista, associados a todas as transformações inseridas na modernidade, concorreram para a reconfiguração do sujeito e contribuíram para a constituição de um campo apropriado para o surgimento de um “novo observador”, uma nova forma de subjetivação.

O observador que emerge no século XIX está inserido num arranjo social marcado por um processo de industrialização acelerado, cuja tecnologia dos inventos óticos põe-se à serviço da produção de um espectador mais atento, que acaba por ver-se imbricado crescentemente num regime de atenção e distração recíprocas. O excesso de estimulação sensório-motora produz uma fragmentação da percepção do mundo ao mesmo tempo em que viabiliza a constituição de uma atenção volátil. Por isto Crary (ibidem) não sugere a existência de um modelo único e dominante para um observador atento. A atenção, como ele afirma, “não foi parte de um regime particular de poder”, mas foi parte de um espaço e de um tempo em que novas “condições de subjetividade foram articuladas e, conseqüentemente, um espaço no qual os efeitos do poder circularam e operaram” (ibidem, p.24). Ou seja, em decorrência das reconfigurações da subjetividade do século XIX, efeito das “mudanças de relações entre poder discursivo e institucional e de uma composição de forças de resistência à estabilização e ao controle” (ibidem, p.24), surgiram novos regimes de atenção, configurando-se um continuum entre a atenção e formas variadas de desatenção.

Gradativamente foi preciso aprender a atender de modo simultâneo a várias situações. Em meio a tal velocidade, a atenção aproxima-se da dispersão. Emerge uma intensa problematização a respeito da atenção que fica sujeita ao controle e à patologização e que passa a funcionar, segundo Crary (1999, p.4) “como um modelo

sobre como o sujeito mantém um sentido coerente e prático com o mundo”. Manejar a atenção dependerá da capacidade do observador adaptar-se às exigências do meio: a atenção requerida hoje para estar vivo parece mais próxima de uma atenção capaz de multiplicar seu foco do que de uma atenção unidirecional.

Como nos mostra o autor,

No fim do século vinte como no fim do século dezenove, o gerenciamento da atenção depende da capacidade do observador ajustar-se às contínuas mudanças dos modos nos quais um mundo sensorial pode ser consumido. Através dos mutáveis modos de produção, a atenção continuou a ser uma imobilização disciplinar, assim como uma acomodação do sujeito à mudança e à novidade – à medida que o consumo de novidades é subordinado a padrões repetitivos (ibidem, p.33).

Desde que os conceitos de visão, percepção e mesmo de cognição passaram a se ancorar num corpo em movimento, ele foi se tornando a superfície de inscrições das normas e valores da sociedade. Na escola, isto terá uma importante consequência, pois a *durabilidade* da atenção e a *docilidade* dos corpos se tornarão a forma de diagnosticar crianças como portadoras de Transtornos de Déficit de Atenção.

Com a emergência das invenções tecnológicas, em especial o computador, as transformações que se operaram incidiram também sobre o pensamento e sobre a esfera da produção através da possibilidade de gestionar sua descentralização. Emerge uma nova relação entre forças produtivas e meios de produção que provocou uma mudança na subjetividade: em vez de uma subjetividade constituída a partir de certos espaços institucionais (família, escola, empresa, fábrica, hospital, prisão...) que se articulam desde diferentes práticas e discursos, cuja intencionalidade é nos levar a nos reconhecer como parte de uma Nação ou Estado, vamos assistir a um processo de privatização da subjetividade. Em vez de instituições disciplinares que satisfaçam os requisitos de vigilância hierárquica, sanção normalizadora e exame (FOUCAULT, 2001), teremos organizações prestadoras de serviço, processos de controle contínuo e comunicação instantânea. A era da informação traz no seu bojo novos fenômenos de produção de subjetividade. A solidez, a fixação e a sistematicidade das instituições são substituídas pela velocidade da informação e pela fluidez do capital. Na sociedade da informação já não há mais lugares, há fluxos; já não há mais heterogeneidade de

modos de subjetivação, mas uma homogeneização dos modos de pensar, agir e sentir. Temos agora um sistema de “modulação permanente” (DELEUZE, 1992) cujas forças atuantes devem atender a uma determinada demanda que prevê aumento do consumo, ignora as particularidades e define o que é ideal para todos.

A lógica cultural capitalista exige que aceitemos como “natural” a mudança constante do foco da atenção. Diante de uma tela, por exemplo, deparamo-nos com práticas cotidianas saturadas de estímulos cuja intensidade não nos permite o exercício da concentração. Recebemos tanta informação que não chegamos a *interiorizar*<sup>3</sup> nenhuma delas. Normalmente não olhamos televisão concentrados na tela. Concentração não é requisito do discurso midiático. Seu requisito é focalização, isto é, mudança constante de foco que o ato de *zapear* ilustra muito bem. O que se constitui, então, é uma relação com essas práticas da ordem da dispersão, que nada mais é do que o efeito da hiperestimulação a que somos submetidos diariamente, que exige apenas *exterioridade* e *descentramento*.

Vejamos agora, o que se requer num contexto escolar. Rapidamente é possível perceber que existem algumas diferenças significativas entre o modo atencional da situação anterior e aquele necessário numa situação de aprendizagem escolar. Nesta última, outras são as exigências: precisamos ler, produzir escritos, contestar, calcular, responder a exames-avaliações, desempenhar um sem número de tarefas que exigem capacidade de memorização e de concentração. A memória, como bem assinala Corea (2005), “é uma condição essencial” para levar a cabo todas estas tarefas. Ela se constitui também “efeito das práticas pedagógicas”. Para poder exercer todas estas operações, há necessidade de estar concentrado, ou seja, centrado em um ponto e distante de qualquer estímulo que interfira nessa “relação de intimidade” que o aluno estabelece com sua “consciência”. Em termos práticos, estar concentrado implica também estar quieto em um lugar, sem mover-se. Uma situação de leitura e escrita, então, nos fala da correlação entre memória, atenção e pensamento. Fala-nos de práticas que são, ao mesmo tempo, efeito e produto dessas três instâncias. Para tanto, quanto mais reduzidos os estímulos externos, tanto mais eficaz resulta a aprendizagem.

---

<sup>3</sup> A palavra *interiorizar* está empregada, aqui, no sentido de *tomar consciência de* ou, conforme Bergson (1999) “reconhecer atentamente” a partir de elementos que podem ser recuperados pela memória.

Na primeira cena, a da contemplação de imagens –característica da experiência perceptiva contemporânea -, a velocidade dos estímulos impede uma duração necessária à atenção e à constituição de um espaço-tempo para que o conhecimento e a invenção se potencializem. Nas experiências dessa ordem, habitamos um universo de exigências que não permite à percepção usar sua capacidade seletiva. Nossa percepção se modula a partir de uma certa lógica temporal que é constituída a partir do atual império da imagem e da informação. É uma lógica em que o tempo se reduz a um tempo presente e uma pontualidade, evaporando-se sua espessura. Não mais precisamos habitar o tempo, temos que habitar a velocidade, cujos efeitos se mostram sobre os corpos, os espaços e na própria experimentação do tempo. Trata-se de um tempo vertical, marcado pelo progresso. A idade do “acelerador” (VIRÍLIO, 1984) surgiu promovendo uma mutação nos nossos regimes de temporalidade que afetam não só a produção mas nosso próprio ritmo de vida, substituindo o regime temporal existente até o século XIX, quando se podia pensar em termos de tempo, a partir da metáfora da *navegação* (PELBART, 2000), como um rio do tempo que percorria sua trajetória: tinha uma origem e um fim.

Entre um zapping e uma leitura há, certamente, uma diferença significativa de experiência do tempo. Quando lemos ou estudamos, experimentamos um determinado ritmo de temporalidade - cumulativo e evolutivo - no qual cada momento se constitui desde um momento anterior que lhe dá sentido. Ao fazer referência à qualidade evolutiva do tempo, não se trata de pensá-lo apenas como um encadeamento em linha, mas de conexões possíveis entre passado, presente e futuro, numa certa espessura de tempo que nos permite estabelecer relações entre as experiências vividas. Quando assistimos à televisão isto já não acontece. Habitamos um tempo que é o da pontualidade, do aqui e agora. As imagens se sucedem sem qualquer relação entre si, apenas seguem-se umas às outras. As duas situações revelam diferentes ritmos de temporalidade que ao serem experimentados pelos sujeitos caracterizam o próprio modo de subjetivar-se, donde diferentes formas de atuação da atenção podem revelar-se.

É preciso assinalar que, nas duas cenas mencionadas acima, cujas experiências nos remetem a situações escolares ou não, os distintos regimes atencionais descritos não são exclusividade de um ou outro espaço.

Quotidianamente, experimentamos situações diversas e ambivalentes: para obter um bom desempenho em todos os recantos da vida, é-nos exigido certo grau de concentração nas atividades, ao mesmo tempo em que precisamos demonstrar capacidade e maleabilidade de trocar de foco de interesse quando assim nos for requerido. Instala-se aí uma *crise da atenção* em cujo quadro não podemos compreender a *desatenção* como desvio de estados *naturais*, mas precisamos entender a ambas - atenção e desatenção - como representando um *continuum*, na medida em que os imperativos sociais conduzem tanto a uma quanto a outra.

Então, mesmo com o enfraquecimento do modelo centrado na fábrica e a ascensão, no século XX, das formas pós-industriais de produção, cuja ênfase está na informação e na comunicação, a atenção não perdeu seu valor, ao contrário, revigorou-se enquanto categoria normativa do nosso modo ocidental de viver, e a sua manutenção como tal se confirma pelo crescimento progressivo dos TDA/H nos últimos anos.

Num regime onde a atenção facilmente se desdobra em dispersão, constituem-se sujeitos muito *ligados* que, para poderem cumprir sua tarefa de *consumidores* e para terem aumentada sua capacidade de atenção para a realização de tarefas, precisam ser *desligados*. Para parar seus corpos que não atendem, buscam-se alternativas diversas e, dentre elas, a medicação destaca-se como uma das contribuições da ciência contemporânea. Seu uso tem sido uma das opções para o tratamento de crianças, jovens e adultos com diagnóstico de transtornos de déficits de atenção, juntamente com terapias de enfoque cognitivo-comportamental. Ambos têm o objetivo de aumentar a capacidade de atenção e de realização de tarefas. Para Crary (1999), a propagação do uso de medicação estimulante evidencia a ação do poder sobre os corpos pelo controle do comportamento, que o autor reconhece como uma “tecnologia disciplinar”. Chama a atenção de Crary (1999) e Fernández (2001) um grande contra-senso: a transformação da desatenção e da hiperatividade em doença é estimulada por uma cultura que depende de uma sobrecarga de estímulos sensoriais, da busca incansável do sucesso, de uma disposição dos indivíduos para desviar o alvo de sua atenção e da celebração da mobilidade incessante.

No campo da aprendizagem, o que se revela nesse cenário é seu

entendimento como capacidade para solucionar problemas e, no que diz respeito à atenção, a ênfase está colocada sobre seu papel no controle do comportamento e no desempenho de tarefas cognitivas. Sob esta perspectiva, a atenção está sendo tomada como subsidiária da aprendizagem, estando a serviço da captação e da busca de informação (KASTRUP, 2004). Em situações de falha nessa forma de atuação, a atenção fica colocada no lugar da falta, do déficit. É comum observar que tanto a dispersão quanto a distração são consideradas indesejáveis diante da possibilidade de fazer frente ao funcionamento da atenção que teima em fugir da tarefa. Todavia é importante diferenciá-las, pois produzem efeitos distintos no processo de cognição.

Tal diferenciação será tratada a seguir e, para tanto, considerou-se interessante fazer apelo aos conceitos de percepção, memória e atenção desenvolvidos por Bergson (1999).

### **1.3 CONFIGURANDO DISTINTOS REGIMES ATENCIONAIS DA CONTEMPORANEIDADE**

Na década de 1890, Henri Bergson desenvolve, paralelamente à emergência do cinema, sua filosofia que expressa o processo de modernização pelo qual estava passando a percepção. O autor põe em debate a natureza da percepção e da atenção e, para pensar as experiências perceptivas próprias da época, propõe o conceito de “imagem” que se articula com os conceitos de percepção, memória, consciência e duração.

Em sua concepção, o mundo se compõe de um “conjunto de imagens” interligadas. Dentre elas, nosso corpo apresenta-se como uma “certa imagem determinada”, considerada o centro da ação, que se conturba por leves variações e é “capaz de dividir-se entre várias ações possíveis numa resposta ao problema causado pelo mundo externo” (ibidem, p.14). Este mesmo corpo -uma imagem privilegiada- que é capaz de provocar infinitas respostas, é também capaz de problematizar o conjunto das outras imagens. Ele é, portanto, um centro de criação, assim definido por sua capacidade problematizadora.

A matéria, que Bergson (1999) define como conjunto de imagens, ao ser remetida a uma “ação possível” constitui o *processo de percepção*, que se produz a

partir dos detalhes de nossas experiências passadas, ou seja, a percepção é antes o efeito de nossas lembranças. Portanto, a percepção tem como natureza prolongar-se em ação/reação no mundo. Sendo assim, o autor refuta a proposição de que a percepção possa ter um interesse apenas especulativo, desafiando a noção da existência de uma “sensação pura”, pois afirma que ela é sempre uma composição de memória, desejo, impressão do momento e antecipação. Isto implica numa capacidade de exclusão, de seleção e de escolha das imagens a partir de um certo grau de afetação, e vem revelar uma atenção capaz de tornar a percepção mais intensa. Para tanto, contamos com a contribuição de nossa memória em cuja constituição acontece uma profunda e complexa articulação entre passado e presente, que a qualifica como uma percepção de elementos rememorados, indispensável para a produção das imagens.

Bergson (ibidem) afirma que todo nosso passado liga-se ao presente sob duas formas de memória que o autor distingue como sendo teoricamente independentes: 1) as “memórias-hábito” que são adquiridas por ações repetidas e nos permitem uma adaptação a situações presentes, mas não evocam imagens, permanecendo sob a dependência de nossa vontade; 2) a “memória por excelência” ou “memória-lembrança” que surge quando a percepção é reconhecida. Caracteriza-se pela espontaneidade e por seu duplo caráter: é volúvel em reproduzir e fiel em conservar as experiências vividas. Ela expressa um poder distinto da matéria pois é “coextensiva à consciência”, permitindo um trabalho intelectual daquilo que já foi experimentado.

Para reaver o passado no presente, lançamos mão do ato de “reconhecer” que se manifesta de diferentes modos, em acordo com a percepção presente do sujeito. Sendo assim, o reconhecimento se dá no instantâneo, antes mesmo que se produza algum tipo de pensamento. Diante da provável diferença na maneira de reconhecer, Bergson (ibidem) distingue entre “reconhecimento automático” e “reconhecimento atento”.

A característica principal do “reconhecimento automático” é a sua realização através de movimentos que prolongam a percepção para obter efeitos úteis. Põe-se em ação uma disposição para agir, cujos mecanismos estão corporificados, isto é, são constituintes da estrutura do organismo, resultado da história de suas interações

com o mundo, para serem reproduzidos sempre que necessário. É o reconhecimento que atua no esquema sensório-motor, estruturado como percepção-afecção-ação (movimento percebido e movimento devolvido, mediados pela afecção). Trata-se de “um reconhecimento de que apenas o corpo é capaz, sem que nenhuma lembrança explícita intervenha” (BERGSON, 1999, p.103). É a percepção passando de um objeto a outro num mesmo plano e prolongando-se em ação. Quando uma ação se segue a um estímulo sem nenhum tipo de intervenção do próprio sujeito, este se torna um processo automático que caracteriza grande parte dos nossos atos diários e tem muitos pontos em comum com o ato reflexo. Tal reconhecimento se produz a partir dos mecanismos de repetição que adquirem a condição de hábito e por isto determinam modos de agir que acompanham automaticamente nossa percepção das coisas, donde se produz o equilíbrio com o meio.

Este conceito bergsoniano inspira, aqui, a estabelecer uma relação deste com um modo de *atenção cognitiva* caracterizada pela atuação dos “esquemas de reconhecimento” (KASTRUP, 1999), cuja função primordial é contribuir para o reconhecimento dos objetos, isto é, para a captação de informações objetivas e para a adaptação do sujeito ao meio. Neste modo de atuação, o que prevalece é uma capacidade de focalização da atenção e não seria equivocado dizer que ela é responsável pelas aprendizagens de caráter prático e utilitário da vida. Todavia, o ritmo alucinante dos chamamentos contemporâneos tem revelado um modo dispersivo de atender, que se caracteriza por ser um estado de permanente contato com o imediato. Não há tempo de espera. Não há duração, tampouco consistência na experiência. O tempo é o do reconhecimento automático, o da informação, o instante, o *agora*. Faltam intervalos, silêncios. No estado de dispersão prevalece um repetido deslocamento do foco atencional, hegemônico na subjetividade contemporânea, já ilustrado com o exemplo do efeito “zapping”.

Por outro lado, retomando Bergson (1999), no “reconhecimento atento” referido pelo autor, os movimentos produzidos pela percepção retornam ao mesmo objeto depois de uma certa fuga do foco. Porém, o retorno acontece em planos diferentes sem que a imagem-percepção se prolongue em ação imediata, como no reconhecimento automático. Há a exigência de uma intervenção das lembranças-imagens que se juntam regularmente à percepção presente. Sendo assim, a

imagem-percepção não é devolvida e, sim, interrompida, criando-se condições de possibilidade para que se entre em contato com as experiências já vividas.

Quando, ao deparar-se com o fenômeno da interrupção da percepção, a atenção segue seu curso em direção às lembranças que de algum modo estão ligadas ao objeto percebido, acontece uma experiência de “reconhecimento atento”. Ao lançar-se em direção às lembranças, o reconhecimento revela sua característica centrífuga: afasta-se do foco (centro), seguindo, em direções múltiplas, de volta ao passado. Característica essa que cria um verdadeiro espaço para a problematização.

O momento em que presente e passado se encontram para produzir um movimento novo, que não se confunde com aquele voltado para os imperativos da ação, é o momento que Bergson (1999, 2005) nomeia de “duração”. Neste estudo, esse momento é compreendido como aquele de uma possível *atenção distraída*, pois se trata do momento em que a atenção deixa de ser uma atenção focada no objeto para flutuar entre as relações possíveis em diferentes tempos e espaços, mantendo um elo de ligação de sentido entre o que está acontecendo e experiências anteriores.

Entender a idéia bergsoniana de “reconhecimento atento” permite tratar do aspecto psicológico do processo atencional que se caracteriza pela constituição de um *circuito da atenção*, onde ela, ao deixar o foco porque renuncia perseguir o resultado útil da percepção presente, volta-se para o passado e ganha certa espessura temporal. Não é difícil nos depararmos com esta experiência durante uma leitura. Frequentemente nos encontramos paralisados, olhar distante, experimentando algo que diante de uma tela da televisão torna-se quase impossível.

Ao contrário do “reconhecimento automático” que requer apenas uma focalização, o “reconhecimento atento” exige certa intervenção das lembranças-imagens, uma experiência de “deixar vir” (DEPRAZ; VARELA; VERMERSCH, 1999), um momento de *distração*, que também começa por movimentos que prolongam a percepção, mas que se afasta do foco, encontra-se com lembranças-imagens para em seguida retornar ao próprio objeto. O que fora temporariamente interrompido (foco) é reiniciado num movimento que significa uma abertura possível para a

invenção. Trata-se de um movimento em direção a um campo mais amplo, constituído por elementos não representacionais, pré-egóicos, por reminiscências vagas, idéias fluidas, percepções sem intenção de utilidade, enfim, pela totalidade da memória resultante das experiências vividas que encontram um elo comum com o atual.

Costuma-se representar uma percepção atenta, diz Bergson (1999. P.118),

como uma série de processos que avançariam ao longo de um trajeto único, o objeto excitando sensações, as sensações fazendo surgir idéias diante delas, cada idéia estimulando sucessivamente pontos mais recuados da massa intelectual. Haveria aí, portanto, uma marcha em linha reta, pela qual o espírito se distanciaria cada vez mais do objeto para não voltar a ele. Pensamos, ao contrário, que a percepção refletida seja um *circuito*, onde todos os elementos, inclusive o próprio objeto percebido, mantêm-se em estado de tensão mútua, como num circuito elétrico, de sorte que nenhum estímulo partido do objeto é capaz de deter sua marcha nas profundezas do espírito: deve sempre retornar ao próprio objeto.

Esta característica de reflexividade da percepção assinalada pelo autor dá-lhe o caráter de um “ato de atenção” ou de “reconhecimento atento” que, conforme mostrado, tem como componente importante a possibilidade de distrair-se.

O retorno ao objeto assume, então, a conotação de um “trabalho intelectual”, onde a atenção implica uma “solidariedade entre o espírito e seu objeto”. Desta solidariedade surge a possibilidade de invenção, pois o estado de distração, que é um momento de flutuação da atenção que pôde transitar em outro lugar, revela-se numa capacidade de concentração. Sem este tensionamento, que pressupõe certa ruptura do foco, não há “senão uma justaposição passiva de sensações acompanhadas de uma reação automática” (ibidem, p.148), ou seja, uma simples focalização. Portanto, focalização e concentração não se sobrepõem, mas acabam por identificar-se quando restringimos a atenção ao ato de prestar atenção.

Quando uma experiência de *dispersão* acontece, a permanência no foco é mantida por um tempo muito reduzido, deslocando-se rapidamente para outro, seguindo indefinidamente, vagando de um a outro foco de forma linear e homogênea. Já na experiência de *distração* a mente permanece no foco por um momento, segue seu curso ao encontro do passado (distrai-se) para poder retornar, de modo atualizado, no momento seguinte, formando um circuito que se completa. O que fica valorizado é a experiência do momento que é uma experiência intensa, pura, concentrada que pode, por um lado, resultar em pensamento - um certo ganho

reflexivo – e, por outro, em pura afetação.

É neste sentido que se pensa o fenômeno da distração, pois o aumento da intensidade da percepção testemunha uma atitude dotada de inteligência. Num primeiro momento, acontece um *salto* no passado: um processo que nos permite um encontro com a memória-lembrança, uma memória específica. Ao encontrarmos-nos com ela, nos atualizamos. Esse movimento caracteriza um trabalho de *intuição* que, ao se atualizar, torna-se consciente. Em outras palavras: voltamos do nosso encontro com o passado e ao fazermos isto, damos existência ao virtual, que se torna real. Isto quer dizer que é a consciência de uma atitude que a torna intelectual. A consciência de uma atitude só é possível quando se vive a consistência da experiência. Para vivê-la, é preciso uma certa abertura para o mundo, o que implica numa experiência na qual corpo e mente estão unidos.

Desde esta perspectiva, a distração desloca-se da ordem do imediato e permite o fluxo entre tempos e cognições diferentes. É um momento em que acontecem movimentos mentais, de fluxos de ir e vir da mente que transita entre a memória das experiências vividas corporalmente com diferentes padrões de relações. A distração, por sua característica de mobilidade, constitui espaços para a invenção, para a problematização, para a potência da vida. Portanto, estar distraído não é da mesma ordem da dispersão, pois embora a atenção em estado de distração esteja experimentando uma certa errância, há, entre ela e a tarefa em questão, uma relação que as põe em contato.

No que diz respeito à aprendizagem, tratam-se de dois movimentos distintos de um mesmo processo. No primeiro, as coisas se passam mecanicamente, sem exigir transformações do sistema. É a característica da “aprendizagem recongnitiva” (KASTRUP, 1999), importante e necessária, mas não suficiente para a invenção do novo. No segundo, um ato de “reconhecimento atento” possibilita a criação da novidade, pois, para completar o circuito é indispensável a passagem pelo estado de concentração, cujos ingredientes oscilam entre focalização-distração-retorno ao objeto. É importante assinalar que não se trata de um retorno ao que era antes, mas de um retorno transformado, inventado, com um certo grau de novidade. É o momento constitutivo de uma “aprendizagem inventiva” (KASTRUP, 1999).

Tentou-se mostrar que o ato atencional constitui-se de momentos distintos de “reconhecimento automático” e “reconhecimento atento”. Ao conceituá-los foi possível assinalar que nosso modo contemporâneo de vida nos impele a viver durante grande parte do dia experiências quase automáticas de reconhecimento, o que tem produzido uma certa dispersão e por conseqüência um sintoma chamado Transtorno de Déficit de Atenção. Todavia, podemos experimentar uma série de momentos que são da ordem de uma concentração que, entretanto, exige um outro modo de atuação diante das vivências diárias: não uma experimentação, mas uma experiência. Trata-se da habilidade de estarmos atentos, não de forma automática, mas de uma forma na qual seja possível deixar-se afetar/tocar pelos acontecimentos/objetos.

Se a telemática, com as mudanças que introduziu na constituição de novos modos de experimentação do tempo e do espaço, está propondo um modo atencional para *estar no mundo*, diferente daquele que é mobilizado na aprendizagem da leitura e da escrita, cabe perguntar: Seria a atenção condição ou efeito da aprendizagem? De que atenção se fala quando nos referimos ao *ato de prestar atenção* na escola? No próximo capítulo procurar-se-á refletir sobre estas e outras questões.

## **2 AS FORMAS DE ATENÇÃO NA APRENDIZAGEM**

### **2.1 AS DIREÇÕES DIVERGENTES DA COMPREENSÃO DA APRENDIZAGEM**

No primeiro capítulo, acompanhando os estudos de Crary (1999), viu-se como o conceito da atenção, alavancado principalmente pelo desenvolvimento da sociedade do espetáculo, foi se transformando e se restringindo ao ato de prestar atenção que é mobilizado na realização de tarefas. É na capacidade do sujeito de atender aos apelos do exterior que ficou situada a atenção, sinalizando certa precariedade na sua compreensão, que acaba por revelá-la como um processo único e homogêneo. Tal precariedade não se mostra quando o ato de aprender se restringe ao ato de reconhecer. Todavia, ao ampliarmos a compreensão da aprendizagem, faz-se necessário ampliar também a compreensão do conceito de atenção. Tal ampliação é o propósito desse capítulo. Para tanto, começar-se-á reexaminando as concepções da aprendizagem como representação e como invenção, articulando-as com o conceito de atenção.

Maturana e Varela (2005) não têm dúvidas de que a vida é um processo de conhecimento e para compreendê-la é preciso entender como os seres vivos conhecem o mundo. Os autores constroem a teoria da “biologia do conhecimento”, em que o conhecedor vivencia uma experiência de “fazer surgir um mundo” de modo que “todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer” (ibidem p. 32). Há uma relação intrínseca entre ação e experiência, ação que não se limita ao mundo físico,

mas aplica-se a todas as dimensões do viver. Entretanto, esta não é uma idéia dominante.

Há séculos, o conhecimento tem sido visto apenas como a representação fiel de uma realidade independente do conhecedor. Embora teses contraditórias têm sido arduamente defendidas, ainda predomina a concepção de que o mundo é pré-dado em relação à experiência humana, ou seja, ele contém as informações e nossa tarefa seria extraí-las por meio da cognição. Sendo assim, segundo esse modo de pensar chamado representacionismo<sup>1</sup>, nosso cérebro recebe passivamente informações vindas já prontas de fora. Num dos modelos mais conhecidos – o cognitivismo – o conhecimento é apresentado como resultado do processamento (computação) dessas informações de modo que fica privilegiada a objetividade, enquanto a subjetividade é descartada, sendo considerada como algo que poderia comprometer a verdade científica. Este modo de entender o processo de conhecer dá sustentação epistemológica a muitos estudos sobre a aprendizagem humana e tem produzido conseqüências práticas, sendo que uma delas tem a ver com a constituição de um modelo pedagógico que sustenta as relações de ensinar e aprender.

Da forma como se observam as atuações no espaço escolar, verifica-se que, na sua maioria, elas estão apoiadas na perspectiva segundo a qual o aprender associa-se a um ato representativo de um mundo pré-existente. É preciso *ensinar* às crianças tudo aquilo que lhes possibilita viverem adaptadas ao mundo onde estão inseridas. Resume-se o ato de ensinar a uma transmissão de conhecimentos acumulados historicamente que, indubitavelmente, são importantes, mas não suficientes. O que opera no mundo da representação, segundo Deleuze (2003), é a distinção “modelo-cópia” quando, então, o ato de aprender fica situado na capacidade de “bem-copiar”.

Com esta perspectiva epistemológica, a criança está colocada permanentemente no lugar de deficitária. A ela compete sair de um patamar menos desenvolvido da inteligência para chegar ao patamar da inteligência adulta. Quanto

---

<sup>1</sup> Varela, Thompson e Rosch (2003) nomeiam Herbert Simon, Noam Chomsky, Marvin Minsky e John Mc.Carthy como expoentes modernos da hipótese cognitivista cujas idéias têm ocupado um lugar de destaque no âmbito da ciência da cognição, sendo que em sua definição básica encontra-se o conceito de representação.

maior sua capacidade de solucionar problemas, maiores serão suas chances de atingir o objetivo. Desde aí o modo de atenção cognitiva, caracterizado pela capacidade de focalização, surge como condição fundamental para a aprendizagem: quanto maior o poder de manter o foco em determinado objeto, maiores as chances de sucesso infantil.

Quando Kastrup (1999) estuda a invenção, introduzindo no conceito de cognição o problema do tempo e do coletivo, esse conceito amplia-se, não se restringindo apenas à inteligência ou à solução de problemas. A autora vai diferenciar “reconhecimento” e “invenção”, sendo que será a natureza inventiva da cognição, que até então vinha apresentando-se com um caráter bastante restrito no âmbito da psicologia cognitiva, que possibilitará pensar um sujeito capaz de “inventar a si e ao mundo”. Nesse processo, é a atuação do sujeito que possibilita novas formas de conhecer, de pensar e de produzir outras configurações de mundo. Reconhecimento e invenção ocuparão lugares distintos, mas complementares no processo da cognição, e é nestes conceitos que se buscará suporte para poder seguir pensando os diferentes modos de atenção convocados em cada experiência.

As experiências de reconhecimento permeiam nosso cotidiano e nos permitem o reconhecimento dos objetos de modo que possamos ter um bom desempenho diário diante das situações com as quais nos deparamos. Nossa capacidade de busca de solução para os problemas experimentados em determinado contexto fica assegurada graças a tais experiências. Elas são, conforme definido por Deleuze (1988, p.221), “o exercício concordante de todas as faculdades sobre um objeto suposto como sendo o mesmo: é o mesmo objeto que pode ser visto, tocado, lembrado, imaginado, concebido”. Experimentamos diariamente situações em que nos vemos às voltas com distintas atuações cognitivas. Seria impossível nos movermos no mundo sem esta habilidade. Somos orientados por esta capacidade cognitiva. Solucionamos nossos problemas, graças a ela. Todavia, esta experiência de aprendizagem não pode explicar o surgimento da novidade. A cognição não se esgota na repetição e na solução do problema, mas se potencializa na capacidade humana de problematizar e na sua atividade criadora que elimina o determinismo do objeto ou do ambiente.

Ao examinar a história da Psicologia, Kastrup (1999) constata que uma certa

forma de conceber a aprendizagem tem estado dissociada da invenção. Quando a aprendizagem é tratada pela psicologia cognitiva com base no modelo da ciência moderna, a ênfase fica colocada sobre a busca de leis e princípios invariantes que podem regulá-la enquanto processo de transformação do comportamento e da cognição.

Analisando as abordagens gestaltista e piagetiana, a autora demonstra que, em ambas as teorias, a aprendizagem é considerada como uma aquisição que possibilita a solução de problemas, e não a invenção de problemas. A psicologia da Gestalt, a Psicologia Genética de J. Piaget e o cognitivismo computacional que surge no campo das ciências cognitivas são sistemas psicológicos apoiados no modelo da representação. Quando a investigação gestaltista fala de invenção, refere-se à invenção da solução de um problema que é previamente definido pelo experimentador, de forma que a aprendizagem consistiria na formação de novos esquemas de reconhecimento, reduzindo-se à “passagem de uma reconhecimento a outra” (ibidem, p. 75). Isto porque seu pressuposto epistemológico está pautado na afirmação de que conhecer é representar, ou seja, para conhecer, a mente necessita operar manipulando símbolos que representam o mundo como tendo forma e características específicas e pré-determinadas.

Diferentemente da Gestalt, cuja tese considera a percepção como ponto de partida da cognição, no projeto de investigação da epistemologia genética, este ponto de partida está apoiado na ação. O empreendimento epistemológico genético procura explicar o processo de transformação da cognição infantil, cujo horizonte está na forma adulta de conhecer. Kastrup (1999) mostra que neste empreendimento, mesmo considerando suas inegáveis contribuições, encontram-se identificadas apenas as condições de reconhecimento, explicadas a partir dos conceitos piagetianos de equilíbrio, assimilação e acomodação. A autora entende que no momento em que Piaget considera a equilíbrio como o *a priori* da cognição, “a primeira consequência é que conhecer é assimilar”. Sendo assim, ao fazer do conhecimento um processo de integração de um dado novo a uma estrutura já construída (assimilação), a teoria acaba por transformar o conhecimento num reconhecimento. Porém, Piaget vai dar destaque também ao desequilíbrio, à perturbação e, tanto em sua teoria quanto na Gestalt, podem-se verificar situações em que a problematização aparece. Todavia, o olhar dos investigadores está

direcionado para o processo de solução e não para o processo da constituição do problema. As perturbações não serão tratadas como capacidade de problematização, mas, sim, como uma contradição que será eliminada pelo desenvolvimento que é alavancado pela aprendizagem. Para Piaget, todo o desequilíbrio é mobilizador da busca ao reequilíbrio que conduz em direção a uma modificação, e nisto consiste a aprendizagem. O que será deixado de fora de seus estudos, será o “próprio trabalho da invenção” (ibidem, p. 94), pois ele acabará considerando toda a problematização em razão de sua solução. As criações que têm lugar na teoria piagetiana são aquelas que atendem a uma necessidade de adaptação a um meio ambiente dado, excluindo a “imprevisibilidade” e a “invenção de problemas”; duas características que Kastrup assinala como aspectos importantes e que precisam ser incluídos no estudo da aprendizagem inventiva.

Invenção não é um processo que possa ser atribuído exclusivamente ao sujeito. Tanto este quanto o objeto são efeitos do processo de invenção. Tal modo de pensar encontra ressonância na obra de Varela (2003) e já vem sendo desenvolvida desde sua parceria com Maturana (2002, 2005) com a elaboração da “teoria da autopoiese” que propõe que é o fazer, a ação, a prática cognitiva que configura o sujeito e o objeto. Diferentemente da teoria do desenvolvimento cognitivo, nesta proposta a cognição não segue um caminho necessário, não leva a uma seqüência de estruturas cognitivas, mas é criada a partir dos “acoplamentos”, ou seja das trocas que estabelece com as forças do mundo, resultando em modificações mútuas sem perda das identidades.

Cabe assinalar que o conceito da palavra *inventar*, com a qual se irá trabalhar aqui foi buscado nos estudos de Kastrup (1999). Originária do latim *invenire*, significa compor com “restos arqueológicos”. Na ação de compor, está implicada uma certa prática, uma experimentação, um “trabalho com restos” que num momento determinado - o momento da invenção -, quando da remoção das camadas, aquilo que se encontrava oculto, revela-se. Esta prática conduz a um resultado imprevisível marcado pela produção tanto do sujeito quanto do objeto. Produção que se dá num momento de encontro com o inesperado quando a invenção, por seu caráter de problematização, opera com sua tendência crítica. Neste encontro, o comum é tornado incomum. Numa tal experiência, sensibilidade, memória e atenção, por exemplo, percorrem caminhos distintos, produzindo um

estranhamento que ultrapassa o reconhecimento e força a aprendizagem que, segundo Deleuze (1988), começa nesse exato momento.

Inspirada na linguagem bergsoniana, Kastrup utiliza-se do termo “problematização” para mostrar que a cognição inventiva *começa* com a invenção de um problema. Este não é de uma ordem negativa ou de necessidade, mas “consiste numa problematização da subjetividade, uma exigência de criação” (1999, p.101). Deleuze (1999, p. 9) diz que, para Bergson, “colocar o problema não é simplesmente descobrir, é inventar. A descoberta incide sobre o que já existe, atualmente ou virtualmente; portanto, cedo ou tarde ela seguramente vem. A invenção dá o ser ao que não era, podendo nunca ter vindo”. Então, Deleuze aponta para o fato de que para aquele filósofo, a noção de problema tem suas raízes na “própria vida e no impulso vital: é a vida que se determina essencialmente no ato de contornar obstáculos, de colocar e resolver um problema” (ibidem, p.10).

O conceito bergsoniano de problematização aproxima-se do que Varela (2003) denominou “breakdown” ao utilizar o termo para referir-se a uma espécie de abalo ou colapso, ou ainda rachadura na continuidade cognitiva, que é da ordem do imprevisível. Esse movimento, segundo o autor, potencializa o nascimento do novo pois, embora pareça paradoxal, o colapso não rompe o fluir da conduta, mas o assegura, tendo em vista que remete o sujeito a experimentar algo do campo pré-subjetivo, ou seja, algo que tem a ver com a dinâmica entre elementos da rede neuronal. O que acontece no momento do colapso, não é um rompimento, mas um diálogo entre uma situação específica vivida e a capacidade do sujeito para exercer ações apropriadas em determinadas circunstâncias, resultado da maneira pela qual “corporificamos” uma série de atuações recorrentes, constituídas sócio-historicamente.

Para Varela, dois são os princípios fundamentais que constituem o que ele chama de uma “abordagem enactiva da cognição”: primeiro, a percepção consiste em uma ação que é orientada pela maneira como o sistema nervoso conecta as superfícies sensoriais e motoras; e, segundo, as estruturas cognitivas surgem a partir de “padrões sensório-motores recorrentes” que permitem que a ação seja orientada de determinada maneira pelo sistema nervoso. Isto leva a uma nova compreensão da percepção: ela deixa de ser o registro de informações dadas por

um mundo pré-estabelecido e independente do sujeito e passa a ser a orientação dada pelo sujeito a suas ações em uma situação local, tendo como referência sua estrutura sensório-motora. Verifica-se um ponto de encontro com relação ao conceito de percepção de Varela (2003) e Bergson (1999). Para ambos os autores, a percepção, longe de ser um fenômeno passivo, define-se como um processo ativo, assumindo, neste caso, um caráter construcionista, ou seja, o sujeito constrói a realidade desde suas condições estruturais; ele simultaneamente instrui e é modelado pelo ambiente.

Sendo assim, cognição não é representação, mas “atuação de um mundo e de uma mente com base em uma história da diversidade de ações desempenhadas por um ser no mundo” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p.26). Nossas atividades cognitivas tornam-se, desde a concepção atuacionista, reflexos de uma estrutura experiencial vivida em determinado contexto. O que se passa, então, num momento de criação, é um acionamento de conexões entre os “sistemas sensorial e motor que irão explicar como a ação pode ser orientada *perceptivamente* em um mundo *dependente de um sujeito percipiente*” (VARELA, 2003, p.70).

Como os neurônios formam parte de “grandes conjuntos que desaparecem e surgem constantemente através de suas interações cooperativas”, ao mesmo tempo em que “cada neurônio tem respostas múltiplas e variáveis dependendo do contexto” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003 p.106), produz-se uma forma criativa de acionamento significativo que considera a história “corporificada” do sujeito. Então, o que Varela nomeia de “corporificação” da mente, trata-se da construção - pela via da experiência ativa - dessa estrutura do sujeito percebedor - estrutura que se torna capaz de orientar as ações do sujeito em situações específicas. Há uma relação entre dinâmica estrutural do humano (e isto vale para todo o ser vivo) e suas ações que estão radicalmente “acopladas” ao modo como a vida se organiza. Um certo tipo de experiência vivida constituirá determinado conhecimento, um modo de atender e de aprender.

A maioria das tarefas cognitivas envolve transformações dos estados neuronais que dependem das experiências já vividas pelo sujeito. Estes estados são produzidos por componentes que se conectam intensamente uns com os outros de uma forma dinâmica e cooperativa que capacita o sistema a sintetizar novas

configurações de acordo com a experiência, o que explica a possibilidade de produção do novo. Segundo Varela, Thompson e Rosch (2003 p. 107) “o cérebro é, assim, um sistema altamente cooperativo: as densas conexões entre seus componentes implicam no fato de que, eventualmente, tudo o que acontece será em função do que todos os componentes estão fazendo” e isto é imprevisível, pois a maneira como seguirá o processo cognitivo não é determinado externamente, tampouco é planejado antecipadamente. O sujeito cognoscente encontra seu curso agindo a partir de seus próprios recursos.

Então, tomando essas duas características da invenção -imprevisibilidade e problematização- parece possível pensar em ampliar também o conceito de atenção, situando-o para além do ato de prestar atenção a tarefas, objetos ou situações externas. A atenção poderá ser um ato de encontro com experiências pré-simbólicas e de invenção de problemas. Sendo assim, a atenção poderá ser pensada não apenas como um processo único e homogêneo, mas como um movimento que se modula em diferentes fluxos e por isto pode mostrar-se funcionando de formas distintas. A partir daqui, interessa desenvolver as questões sobre o funcionamento da atenção e o modo como ela é mobilizada nas experiências de reconhecimento e de invenção e, desde aí, pensá-las nas práticas escolares.

## **2.2 O FUNCIONAMENTO E A APRENDIZAGEM DA ATENÇÃO**

Considerando as naturezas recognitiva e inventiva da cognição, entende-se que é possível pensar a necessidade de mobilizar distintos regimes atencionais para viabilizar as diversas experiências de aprendizagem. Para isto, é importante uma breve incursão pelos estudos mais recentes sobre a atenção.

Traçando um panorama geral sobre o desenvolvimento de tais estudos, Arvidson (1998, 2000) mostra que muitos pesquisadores situam suas investigações sobre a atenção no campo da consciência, onde o protagonista das pesquisas fica sendo nossa capacidade de focalização, isto é, de ignorar ou retirar do foco algum objeto para situá-lo em outro. Então, o sucesso de uma atenção focalizada determina-se pela liberdade do sujeito de ignorar os estímulos irrelevantes para a execução de determinadas tarefas. A similaridade entre atenção e intenção tem dado o tom à maioria das pesquisas. Desde esta perspectiva, a atenção é entendida

apenas como uma atenção seletiva, caracterizada por uma certa capacidade de sustentação. Tudo o que está fora desta capacidade, fica situado no âmbito da *desatenção*. Sendo assim, ainda há uma tendência a definir o que está consciente como atenção e o que não está consciente como desatenção. Esta visão acabou por revelar a atenção como um processo único e homogêneo, reduzido-a ao ato conhecido como *ato de prestar atenção*. Esta mesma visão sustenta a maioria dos debates em torno do Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

Tal olhar sobre a atenção vem sendo contestado por um bom número de pesquisadores, principalmente, nas últimas décadas. As pesquisas que vêm sendo desenvolvidas têm promovido uma retomada aos estudos da filosofia e da psicologia da segunda metade do século XIX e vêm indicando que o conceito de atenção não pode ficar reduzido ao ato de atender. Tendo sido abandonados por conta de uma certa hegemonia do behaviorismo, tais estudos vêm sugerindo um caráter volátil e heterogêneo da atenção, contrariando as afirmações referentes à sua compreensão enquanto atividade autônoma e voluntária e conduzindo a uma ruptura nas noções de similaridade entre consciência e atenção vigentes durante o século XX.

James (1952), Bergson (1999, 2005), e Freud (1969) são autores para os quais o conceito de atenção tem servido de ponto de contato para os novos estudos que, no cenário atual das ciências cognitivas, vêm ganhando um novo destaque.

Embora Willian James defendesse a atenção como uma atividade voluntária e seletiva, orientada pelo interesse e aplicada à ação, segundo Crary (1999) e Arvidson (2000), ele foi um dos primeiros a reconhecer seu estado involuntário e fluido, destacando uma certa divisão do campo da consciência em central (um foco) e não central (a margem), cada um deles com funções distintas. Todavia, o que mais lhe interessou, segundo Arvidson (2000), foi o “fluxo temporal e o fluxo perceptivo do campo fenomenal”, de forma que a ênfase ficou situada no contexto da teoria do fluxo da consciência, tendo em vista que James propõe-lhe um certo movimento. Ao referir-se à atenção voluntária, James (1952) afirma que não há uma atenção voluntária que se sustente por mais do que alguns segundos. O que é chamado de atenção voluntária é, na verdade, a repetição de um esforço sucessivo em trazer o foco de volta para a mente. A atenção, com sua tendência a escapar a todo o momento, opera por puxões, por sacudidelas e, para manter-se no foco, ela

demanda um exercício constante de retomadas. Este movimento a caracteriza como uma operação volátil. Trata-se de uma oscilação natural, independente do esforço da vontade consciente.

Uma das contribuições de Bergson (1999), que interessa a este estudo, diz respeito ao seu conceito de “duração”. Este conceito aponta para a existência de uma atenção que não se confunde com aquela envolvida nas atividades práticas da vida cotidiana, mas que se caracteriza pela experiência de um mergulho no *já vivido* e que permite ao sujeito uma volta da experiência, impregnado de lembranças que atuam no momento atual, possibilitando-lhe uma vivência de conexão entre passado e presente, desde onde se torna possível a invenção. Então, como já foi assinalado anteriormente, a atenção à duração requer a possibilidade de distrair-se, o que implica numa capacidade errante. É esta capacidade que interessa aqui, pois situa a atenção em um patamar distinto do ato de focalização.

Embora não se pretenda fazer um exame detalhado das contribuições de Freud, é importante fazer referência ao seu conceito de “atenção flutuante” que vem ao encontro do estudo da atenção em sua complexidade, apontando a necessidade de rever as idéias de atenção como um processo homogêneo. O termo “atenção flutuante” foi cunhado por Freud (1969) para falar de uma atenção que não “quer se fixar em nada em particular”. É a atenção exercida pelo analista no espaço clínico e “consiste simplesmente em não dirigir o reparo para algo específico e manter a atenção uniformemente suspensa em face de tudo o que se escuta” (ibidem, p.149-150). Por conta dessa suspensão, a atenção mantém-se aberta, sem focalização específica, o que torna possível sintonizar a escuta com as associações inconscientes trazidas pelo paciente. Para Freud, uma atenção seletiva, que se caracteriza por ser voluntária, consciente e focalizada, poderia tornar-se perigosa a medida que “...começa a selecionar o material que lhe é apresentado; um ponto fixar-se-á em sua mente com clareza particular e algum outro será, correspondentemente, negligenciado, e, ao fazer essa seleção, estará seguindo suas expectativas ou inclinações” (ibidem, p.149-150). Esta postura traria grandes obstáculos às descobertas.

Inspirados nesses e noutros autores, há grupos de pesquisadores contemporâneos, dentre os quais se encontram Arvidson (1998, 2000), Depraz, e

Vermersch (1999, 2003), que vêm postulando que o *ato de prestar atenção*, identificado com a capacidade de focalização, é apenas um dos momentos de um processo que se revela complexo, no qual estão incluídas diferentes modulações. Trata-se da inclusão, no campo de estudo, de outras dimensões da consciência que normalmente são tomados como “não-consciência” ou “inconsciência”. O estudo da atenção vem revelando, não só o aspecto de intencionalidade da consciência, mas também sua dimensão de variação e modulação.

A suposta correspondência entre atenção e consciência, realizada por uma série de pesquisadores, é considerada por Arvidson (1998, 2000) um tanto restrita e capaz de produzir alguns equívocos. Um deles revela-se pela concepção da consciência como unidimensional. Apoiando-se no trabalho de Aron Gurwitsch, para apresentar uma alternativa aos postulados de Galen Strawson que propõe que a consciência “sai de férias”, Arvidson (2000) é enfático em afirmar seu caráter contínuo. Para o autor, a consciência está organizada em um modelo que não se reduz a um foco atencional, mas, que ao ser adotada uma dimensão ampliada, comporta um campo tri-dimensional, constituído por tema, campo temático e margem. Conforme sugere Arvidson (2000), estamos constantemente experimentando estas três dimensões, deslizando entre elas num movimento de ir e vir, cuja organização individual é específica. O “tema” corresponde ao foco da atenção, é para onde está dirigido e investido o interesse do sujeito. O “campo temático” diz respeito a tudo que tem alguma relação de relevância e coerência com o tema, revelando um determinado contexto desde onde vivemos nossas experiências diárias. A “margem”, por sua vez, abrange tudo o que se mostra como irrelevante para o tema, mas que pode surgir de algum lugar (um barulho inesperado, por exemplo) e transformar-se, assim como o campo-temático, em foco principal.

A afirmação de que transitamos de uma dimensão a outra sugere um modo como estamos sempre conscientes. Isto amplia o conceito de consciência, permitindo pensá-la como portadora de um caráter de continuidade temporal e atencional. Portanto, no que diz respeito aos deslocamentos atencionais, ela não nos permite “sair de férias”, pois nunca está radicalmente desconectada. Ainda que a atenção não esteja incidindo sobre um foco específico, nossa consciência não nos abandona. A consciência, diz Arvidson (2000), escorrega, diminui e se transforma,

mas não necessariamente desaparece. O que nos permite admitir que ela também experimenta uma certa errância. Fica, então, sugerida uma concepção não-egóica da consciência.

Ao estabelecer a tri-dimencionalidade da consciência, o autor propõe uma tipologia da atenção que ele pensa a partir dos deslocamentos de intensidade e de direção entre um e outro, bem como de transformações diversas que pode sofrer o tema a partir destes deslocamentos. O autor argumenta que há um significativo atencional e temporal contínuo na consciência. O deslizamento da consciência entre as distintas dimensões sugeridas por Arvidson (2000) propõe um modo como nós estamos sempre conscientes na vida desperta. Os deslocamentos da atenção em consciência são essencialmente transformações de trocas de direção e de dimensão daquilo que se mostra no campo da percepção. Isto sugere que não há apenas um modo de atenção, mas modos que se diferenciam um do outro em sua forma de transitar entre tema (foco), campo-temático (contexto) e margem, além da capacidade de admitir transformações de uma dimensão em outra, como por exemplo, algo que está à margem da consciência pode tornar-se seu foco.

Para este estudo, o que interessa é o avanço em considerar o que Arvidson (2000) apresenta como essencial, e que Bergson (1999) também revela nos seus estudos filosóficos: o caráter fluido e heterogêneo da atenção, no qual Depraz, Varela e Vermersch (1999, 2003) também estão interessados. Estes três autores trazem, então, uma outra contribuição para os estudos da atenção: eles propõem o desenvolvimento e estruturação de uma metodologia para o ato de “tornar-se consciente”, sugerindo a possibilidade de uma atitude cognitiva que implica o aprendizado de um modo de atenção qualitativamente diferente do modo focalizado.

O ato de “tornar-se consciente” foi estudado em distintas práticas, dentre as quais estão a meditação budista, a entrevista de explicitação (ou introspecção guiada), a reza do coração, a visão estereoscópica, a prática clínica psicanalítica, a sessão de escrita, e até mesmo o aprendizado da filosofia. Pela prática metodológica proposta pelos autores, é possível chegar a um “tornar-se consciente”, que é o ato de tornar claro para a consciência algo que nos habitava de modo confuso, opaco, afectivo. Os autores deixam claro que tais propostas não se esgotam enquanto prática de pesquisa, pois repetidas vivências dessas experiências

tendem a qualificar o modo de estar atento dos sujeitos praticantes, podendo assumir um caráter de prática de transformação de si e de relação consigo. Há na descrição do ato um caráter processual que é enfatizado pelo interesse dos pesquisadores em conhecer a experiência humana enquanto ela está em atividade, em movimento, ressaltando sua mutabilidade e fluidez. Este estudo está propondo pensar que dentre uma diversidade de vivências possíveis, a sala de aula, ao cultivar experiências de problematização, pode constituir-se num espaço singular de aprendizagem da atenção.

Para compreender o processo de aprendizagem do “ato de tornar-se consciente”, vale conhecer a metodologia proposta, que se constitui a partir do entrelaçamento dos três gestos ou atos que compõem a “epoché”, complementada por “evidências intuitivas”. Partindo da “epoché” -método de redução fenomenológica formulado por Husserl-, Depraz, Varela e Vermersch (1999, 2003) sugerem uma fenomenologia renovada, incorporando observações da psicologia e das práticas contemplativas, da qual se utilizam para investigar a experiência humana em ato e não somente os conteúdos de tal experiência. A articulação da dupla – epoché/intuição- constitui o que os autores consideram o “ciclo básico” da operação.

A estrutura geral da “epoché” desdobra-se em três gestos: suspensão, redireção e deixar vir. A suspensão é o início da “epoché”, sendo alusiva ao momento em que o fluxo natural de nossa atitude cognitiva de reconhecimento das coisas é interrompido. Ela pode ser desencadeada por um acontecimento, por motivações intersubjetivas ou individuais, destacando-se a surpresa estética. A experiência estética é pré-conceitual e pré-simbólica e portanto não obedece a qualquer finalidade. Ela apenas acontece num momento único. É indescritível e só se torna possível pela capacidade humana de descentrar-se, intuir, apreender o sensível, fusionar-se. A experiência estética do conhecimento conecta-se com a capacidade de produzir efeitos que são da ordem do imprevisível e, portanto, impossíveis de serem antecipados. São momentos, por excelência, de descontinuidade, de intervalos, de silêncio que dão espaço à autoria, como as pausas que dão sonoridade à música e sentido à fala. Por isto a suspensão pode ser entendida tanto como uma interrupção do fluxo cognitivo quanto como uma suspensão no tempo.

Os outros dois atos da “*époché*”, redireção da atenção e deixar vir, são complementares e pressupõem a possibilidade de manter a suspensão. Esta espera é considerada o maior obstáculo para que o ato de “tornar-se consciente” se cumpra, pois é preciso que a atenção seja sustentada para que “redireção” e “deixar vir” aconteçam. Elas são importantes para o problema da atenção, pois correspondem a duas mudanças fundamentais da atividade cognitiva. Com o ato da suspensão, a atenção é redirecionada do exterior – para onde ela naturalmente está voltada – para o interior. Ao distanciar-se daquilo que está dado diretamente à percepção, a atenção a si torna-se possível, pois a tendência recognitiva está momentaneamente suspensa. Neste momento, não há nada a fazer, apenas é preciso parar e prestar atenção ao que está por vir. Como o ato ocorre sob suspensão, a relação consigo que o sujeito experimenta não dá lugar a preocupações, lembranças ou pensamentos. Ela vai ocupar-se com o movimento seguinte – o terceiro gesto do ciclo - que é “deixar algo vir”, “deixar algo ser revelado”. Embora aparente uma certa passividade, o “deixar vir” exige um trabalho de espera sem conhecimento do conteúdo, promovendo um encontro. Experiências no campo da arte são ilustrativas de tal ato, pois se trata de um movimento que se desloca de uma atividade de pesquisa, para uma atividade de acolhimento. Todavia, trata-se de um encontro com algo que vem de si, pois, nesse momento, a atenção está voltada para si, numa atitude de escuta. Portanto, não se trata de um encontro com algo externo.

Por fim, a emergência intuitiva finaliza o processo. Ela se revela clara e explícita, como fruto de uma experiência individual com enraizamento no coletivo, mostrando-se como um modo especial de conhecer. Cabe ressaltar, que os três gestos não seguem uma ordem seqüencial-linear. Eles fazem parte de um ciclo, entrelaçam-se e movimentam-se circular e correlativamente, de forma que cada um deles, ao mesmo tempo em que ultrapassa o anterior, também o conserva.

Esse movimento transforma a qualidade da atenção que se transmuda de uma atenção focalizada para uma atenção concentrada e aberta donde é permitido distrair-se para encontrar-se com aquilo que se revela. Em tal estado de concentração, que nos possibilita o encontro com elementos do plano pré-reflexivo, não há focalização e por isto não se trata de um modo de atenção envolvido nas atividades diárias. Como as modalidades de ensino estão basicamente

fundamentadas em processos de reconhecimento que marcam tais atividades, o *ato de prestar atenção*, cujo conceito atual limita-se ao processo de focalização, está associado a eles como uma das suas condições indispensáveis. Entretanto, conforme os estudos vêm mostrando, o *prestar atenção* é apenas um momento de um processo bem mais complexo, que inclui modulações da cognição e da própria intencionalidade da consciência.

Aprofundando-se nas experiências de práticas budistas, Varela, Thompson e Rosch (2003) confirmam a atenção como uma constelação de experiências e práticas. O objetivo das práticas budistas é levar a pessoa a tornar-se atenta a si, ou seja, “experienciar o que a mente está fazendo, enquanto ela o faz”. Para entender o significado destas palavras é preciso lembrar que diariamente vivenciamos situações em que passamos pela experiência sem a plena consciência de tê-la vivido. Quantas vezes, nos trajetos que percorremos, sequer lembramos qual o caminho percorrido, se os semáforos pelos quais passamos estavam dando condições de passagem ou não? Isto é uma prova simples de que é normal estarmos em estado de não-atenção, ou seja, nosso corpo e nossa mente não estão estreitamente coordenados. No sentido budista, significa que não estamos presentes na experiência. Na atenção dispersa isto é regra: transitamos de um foco a outro na mais absoluta ausência. Somos capazes, no final de uma noite *zapeando*, nomear vários canais pelos quais transitamos, mas muito pouco experimentamos de cada programa e menos ainda sabemos sobre eles. A dissociação entre mente-corpo, consciência-experiência é resultado dos nossos modos de experimentar a vida e o tempo. Seguir a mente, como propõe o budismo, requer o abandono de hábitos de não-atenção do tipo dos descritos acima. Isto permite pensar na possibilidade de aprendizagem da atenção, uma aprendizagem que tem mais a ver com *desaprender*, pois aquilo com o qual a atenção rompe é com um não-estar atentamente envolvido com o que está acontecendo, hábito que já temos bem solidificado e que se mostra cada vez mais atuante, motivo pelo qual desfazê-lo requer uma certa *desaprendizagem*.

O conceito de atenção, enquanto uma constelação de práticas, está apoiado na possibilidade de estar presente com a mente na experiência da vida diária, o que implica um aprendizado de um modo de atenção que difere daquele necessário para o reconhecimento da informação. Implica poder desvincular-se do determinismo que prende, condiciona e repete para deslocar-se numa transitoriedade, num fluxo entre

experiências. Este aprendizado, seguindo o princípio da “*epoché*”, depende, de saída, da suspensão da atitude natural de reconhecimento do mundo externo. Com a suspensão, vêm, então, os dois gestos de redireção e de deixar vir. O trabalho começa mobilizando uma intenção consciente e torna-se, gradativamente, espontâneo, inintencional. O ato de “tornar-se consciente” estabiliza-se, torna-se algo tão natural quanto é natural nossa tendência a prestar atenção ao mundo externo. Ele envolve a ativação de uma atenção a si e também de uma atenção aberta ao encontro com experiência pré-egóicas. Ativá-las, num mundo onde elas são pouco investidas, seria parte de um trabalho de transformação de si que supõe um cuidado de si<sup>2</sup> e uma aprendizagem da própria experiência subjetiva.

O princípio da prática da atenção no modelo budista “é o cultivo da atenção por meio de uma concentração relaxada no surgimento de cada momento da experiência” (Varela, 2003 p.91). Varela utiliza o termo “concentração relaxada” indicando a possibilidade de *distrain-se* no momento mesmo da focalização e seguir a mente onde ela for. Ela se *distrain* do aqui e do agora, do foco perceptivo e segue seu curso, sem perder a consciência ou sem perder a relação que une a pessoa que experiencia e o objeto experienciado. O exercício da “concentração relaxada” possibilita a aprendizagem de “segurar em contemplação” o objeto da atenção. É o oposto do que se experimenta diante do espetáculo do mundo que se percebe, quando a experiência revela-se como um modo de estar focalizado.

Pode-se, então, afirmar que focalização e concentração marcam diferentes características da atenção e por conseguinte, diferentes modos de estarmos na experiência diária. Se na primeira, o objetivo está no reconhecimento, na tentativa de manter o foco orientado em determinado sentido, para algum determinado fim; na segunda, temos a possibilidade de desviar do foco e encontrarmo-nos com o que não está nele, tampouco fora dele, mas está no encontro *entre* o foco e experiências pré-egóicas ou pré-reflexivas. Trata-se de uma possibilidade de poder conjugar melhor o movimento da atenção, permitindo-se encontrar com a distração, com a

---

<sup>2</sup> A expressão “cuidado de si” está sendo utilizado no sentido dado por Foucault em seus últimos escritos, que nos remetem a entendê-la como uma relação consigo mais criativa, que se desdobra numa maneira como o sujeito pode se constituir, numa relação com o outro. Não se trata, portanto de uma vaga preocupação com cuidados com o corpo ou com a satisfação imediata das necessidades da forma como tem sido significadas nas últimas décadas. Um aprofundamento maior do conceito pode ser encontrado nos livros *História da Sexualidade 3* (1985) e em *Ditos e Escritos- vol 5* (2004).

dúvida, com a pergunta, que surgem no momento em que é possível romper com o foco atencional.

Quando mudamos o foco com muita rapidez, de forma que se torne impossível estabelecer alguma unidade, tendo em vista que a mente deve atender, simultaneamente, a objetivos múltiplos ou extremamente contraditórios, experimentamos algo da ordem da dispersão. Sua característica é a interrupção constante do foco para deslocar-se a outro sem que seja possível ao sujeito experimentar algo do que se passa. Trata-se de uma experiência sem simbolização. A dispersão não permite sequer uma atuação capaz de manter um certo contato com a experiência. Um modo de atender dispersivo se produz facilmente na experiência midiática, pois são experiências, como fazer zapping e ler imagens, que exigem uma mudança constante do foco atencional de um objeto a outro. A dispersão, podemos dizer, obstaculiza a aprendizagem. Nesse modo de atuar, pedir a um sujeito uma operação sobre o saber, é praticamente impossível.

Prestar atenção à aula, por exemplo, requer uma capacidade de focalização, embora já podemos afirmar que não é suficiente para uma aprendizagem inventiva. Inventar exige um movimento que nos obriga a sair do foco. Reconhecer, ao contrário, requer a experiência de permanência no foco.

De acordo com Kastrup (2004), pode haver focalização sem concentração da mesma forma que pode haver concentração sem focalização. Toda vez que somos chamados a *prestar atenção*, seja para tarefas escolares ou não, subjacente ao apelo está um conceito que faz referência a um movimento de detenção, o que não implica, necessariamente, em capacidade de concentração. Detenção tem relação com fixação do foco, enquanto concentração tem a ver com uma certa abertura que, em seguida, revela-se como distração. Na escola, no trabalho, em frente ao computador ou à televisão ou em outras tarefas diárias, nossa atuação normalmente é de uma atenção focalizada, pois precisamos tratar de reconhecer o que se passa para poder executar bem as tarefas.

Na perspectiva cognitiva de aprendizagem, não está implicada necessariamente uma concentração, porque a concentração, como referida neste estudo, supõe a possibilidade de ir além da capacidade de executar tarefas; supõe

uma possibilidade inventiva e, portanto, uma cognição enquanto capacidade problematizadora. Neste caso, a concentração, ao contrário do que normalmente se pensa, precisa recorrer à possibilidade de distrair-se, sendo que o distrair-se é experimentado num “colapso”, numa “rachadura” (VARELA, 2003), numa “suspensão” (DEPRAZ; VARELA; VERMERSCH, 2003), ou ainda num momento de “descontinuidade” (BERGSON, 2005). Dá-se um movimento em que o sujeito pode e necessita, se falamos em invenção, transitar entre atenção e desatenção. Ao fazer isto, ele se encontra com a possibilidade de *escavar*, de fazer um trabalho tateante. O encontro se dá entre algo que nos habita, mas que não está sob o controle do eu, tampouco é da ordem do conhecimento. Trata-se de uma experimentação nova que, ao sofrer uma ruptura na continuidade, escapa ao instante presente, ao momento da focalização, mas mantém um elo de ligação que reconduz o sujeito e possibilita que o problema seja inventado.

No momento da concentração, haverá uma inibição do foco e uma renúncia a perseguir o resultado útil da percepção, acontecendo um novo circuito que permite ao sujeito uma relação consigo e cujo progresso da atenção terá por efeito criar o novo. Há um intervalo, mas o sujeito se mantém ligado com a noção anterior; ao passo que na focalização, ao ser rompido o foco, não se mantém qualquer conexão com o que vinha atendendo anteriormente. As características fundamentais da concentração são a continuidade e a heterogeneidade, pois falamos de experiências que conservam atual e atuante o passado no presente, ao mesmo tempo em que introduzem distinções, produzindo o novo.

A partir das questões suscitadas pelos estudos sobre a atenção, caberia, então, pensar num papel criativo de uma *atenção distraída* e na relação entre tempo e subjetividade, visto que os modos de experimentação dos ritmos de temporalidade são intrínsecos à nossa constituição subjetiva. É desde a possibilidade de distrair-se que o sujeito se encontra diante de experiências que lhe permitem problematizar. Ao deixar de habitar o instante do reconhecimento, o sujeito pode habitar outras temporalidades, o que lhe permitirá descobrir novas verdades no tempo que parece *perder* ao distrair-se. As verdades da inteligência só possuem uma verdade lógica, uma verdade possível. Esta verdade recusa-se a *perder tempo*. Para uma competente gestão do presente, a estratégia é viver o agora, o que implica em um aproveitamento eficaz do tempo. Neste contexto, é proibido distrair-se.

Assim, de um lado lidamos com a maneira como a atenção é problematizada hoje, enquanto um elemento necessário para o reconhecimento da informação; de outro lado, deparamo-nos com os estudos da consciência em que a atenção que emerge como um estado possível e necessário para a invenção é uma atenção capaz de transitar entre estados de atenção focalizada e estados de atenção distraída. Nesta última, encontramos atenção como uma constelação de experiências e práticas, muito mais que uma questão de fixação, de olhar ou de sujeito como espectador.

Tal trânsito revela a heterogeneidade da atenção e a complexidade do tema quando abordado desde uma perspectiva escolar. Se entendermos a cognição em sua dimensão criadora, então é preciso escutar as “distrações” dos alunos e não apenas rechaçá-las como empecilhos para a aprendizagem. Também cabe ao/a professor/a uma certa *atenção distraída*, pois é esta que lhe dará condições de acolher o inesperado, o que está por vir. Ao fazê-lo, o/a docente põe em jogo, principalmente, a própria capacidade criadora e a dos alunos, quando, então, pode instalar-se a pergunta. É o tensionamento entre focalização e distração que sustenta um espaço de ensino-aprendizagem onde a invenção seja possível. Então, para que seja possível a invenção no espaço escolar, pode e deve haver um movimento circular de ruptura, redireção e de deixar vir. A focalização exclusiva presta-se apenas à reprodução do mesmo.

Se considerarmos a afirmação de James (1952) de que a atenção voluntária não se sustenta por muito tempo e por isso ela opera por sacudidelas para manter-se no foco, então, podemos afirmar que ela se sustenta regulando, eficazmente, suas discontinuidades, seu ir e vir. Eficácia que se constrói pelas vias da aprendizagem, tanto quanto nossa forma de ser e de viver, quanto nossas atuações e interações.

Os muitos exemplos de práticas escolhidos por Depraz, Varela e Vermersch (2003), para estudar o ato de “tornar-se consciente”, revelam-se práticas de aprendizagem da atenção que vão resultar em práticas de presença de si. Tais pesquisas nos levam a pensar que a sala de aula, assim como os outros espaços estudados, pode revelar-se propícia a aprendizagens semelhantes. Para a pergunta, *Seria a atenção, com relação à aprendizagem, efeito ou causa?*, poder-se-ia

responder: num sentido é causa, uma vez que seu papel é dirigir a escolha, selecionar o foco e manter o sujeito numa relação com o objeto. Mas, em outro sentido, é efeito, quando se torna uma atividade de encontro entre experiências pré-egóicas e a experiência atual do sujeito, o que a constitui enquanto atenção distraída. Se não for assim, a possibilidade de distrair-se desaparece e a invenção rompe seu fluxo.

A aprendizagem é a característica marcante das diferentes práticas do ato de “tornar-se consciente” estudadas por Depraz, Varela e Vermersch (2003) e a lógica temporal dessa aprendizagem não é linear. Ela não se encerra quando finda a atividade, ela segue produzindo seu efeito depois do trabalho, quando se pode sentar e pensar sobre o aprendido, ou até mesmo falar sobre a experiência. Este ato é um ato de re-experimentação da vivência, quando acontece o ressurgimento da experiência vivida. Não se trata apenas de uma narrativa enquanto produto, mas de uma re-experimentação que requer suspensão. Então, um dos pontos altos dessa aprendizagem vem “depois” da prática, ultrapassando a sessão.

O tempo da aprendizagem é marcado por um momento de treino e por um momento dos pós-efeitos da sessão que preparam o sujeito para a sessão seguinte. Sendo assim, após o tempo da surpresa e da novidade com o qual se encontra o sujeito no exercício da “époché”, há o tempo de tornar tal exercício um processo sedimentado, que, embora implique num passo a passo, não é seqüencial, tampouco quantificável, pressupondo repetição e variação. Nesse processo, em que um momento está engajado no outro, incluem-se momentos mais difíceis, que exigem um esforço maior, denominados rio acima (“upstream”) e momentos mais fáceis, denominados rio abaixo (“downstream”). Ambos dão ao processo um determinado ritmo, cujo mecanismo é circular.

A especificidade do “treino” do ato de “tornar-se consciente” está no fato de que se trata de um aprender fazendo, atuando. Sendo assim, é preciso assinalar que se constitui numa aprendizagem por cultivo, não num trabalho mecânico. Num certo sentido, a prática de experimentação do circuito da atenção (suspensão, redireção e deixar-vir) é uma prática treinada por se assemelhar ao aprendizado de uma habilidade, exigindo um trabalho de longo prazo e de muita persistência. Mas ela não se reduz a isto, pois se refere, acima de tudo, ao cultivo consciente de uma

habilidade capaz de modificar uma atitude natural de reconhecimento, tornando-a uma atitude de suspensão e redireção. Envolve, portanto, uma mudança de atitude na relação do sujeito com o mundo. Com a prática constante, o processo da “*epoché*” vai se estabilizando gradativamente, o esforço requerido para alcançá-lo vai diminuindo e a atenção a si tornando-se espontânea. Os autores comparam tal aprendizagem com a aprendizagem da música, que não envolve apenas tocar, reger ou compor, mas também o desenvolvimento de uma maior sensibilidade em ouvir a música, deixando-se afetar por ela. Ao se deixar afetar, o sujeito transforma-se e vivencia algo em uma dimensão que não é cognitiva, experimentando uma certa desaceleração do tempo, quando o silêncio de poucos segundos pode parecer eterno. Efetivamente, é uma experiência subjetiva intensa e longa, de natureza intuitiva, muito diversa das experiências habituais de funcionamento cognitivo. Durante sua aprendizagem, a arte em geral, como a música, mobiliza e desenvolve uma atitude atencional que se revela concentrada e aberta, envolvendo, além da habilidade técnica requerida, uma aprendizagem da sensibilidade, ou seja, uma aprendizagem de um modo de atender especial, pois possibilita ao sujeito acolher os efeitos sobre si, deixando-se afetar. Em certas atividades humanas, vestígios de uma dimensão estética aparecem claramente, como é o caso dos mitos, da arte em todas as suas manifestações, dos acontecimentos festivos e de todos aqueles que acolhem o surgimento da surpresa e da novidade. Nesses momentos, não há nada para compreender, há uma abertura para o inédito. É, então, sempre uma questão de instantes, de momentos fugazes, de imprevisibilidade que têm a capacidade de fascinar.

Na sala de aula, esse fascínio pode ocupar um lugar, contanto que se convoquem as experiências estéticas possíveis no encontro com a História, com a Geografia, com a Biologia, com a Matemática e a escrita; contanto que se aprenda a dar lugar àquilo que surge desse encontro.

Diferente do que acontece nas práticas de “*epoché*”, na escola, via de regra, a experiência de suspensão do ato cognitivo é logo apontada como elemento que atrapalha a aprendizagem. Se essa suspensão pudesse ser acolhida, caberia, ao professor, ajudar o aluno a perseguir o sentido daquilo que vem, muitas vezes, através de sua fala, de forma que fosse possível um encontro consigo. Seria como um ato de trazer para perto aquilo que está longe. À professora caberia a

possibilidade de surpreender-se com a novidade que vem do aluno para desde aí poder constituir, junto com ele, um espaço e uma certa atitude em que tais experiências pudessem sedimentar-se, como na prática da “*epoché*”. Nesta prática, é a regularidade o que possibilita a constituição de uma atitude atencional ao mesmo tempo concentrada e aberta, necessária no momento da invenção.

Ao pensar a possibilidade da aprendizagem da atenção na sala de aula, não se pretende propor uma nova teoria da aprendizagem. Pensa-se na existência de situações diversas que possibilitem experiências concretas que, através das práticas escolares diárias, possam cultivar um modo de atenção que inclua a possibilidade de problematizar.

Quando se faz a proposta de pesquisar as formas de atenção na sala de aula, faz-se acreditando na possibilidade de que neste espaço aconteçam experiências capazes de ativar um modo de *atenção a si*, possibilitando a invenção. Partindo desta hipótese, será preciso estudar essas experiências e as condições de possibilidade construídas para que tal fenômeno possa se desencadear. Se acreditamos que somente tal atenção é capaz de criar novos problemas, e isto acontece em momentos fugazes do processo de aprendizagem, é preciso localizar estes momentos e o que se passa ali para, então, poder pensar a escola como possibilitadora de uma aprendizagem da atenção.

Sendo assim, a aprendizagem da atenção vem revelar-se necessária à “*cognição inventiva*” (KASTRUP, 1999). Como nas práticas da “*epoché*”, é preciso criar, na sala de aula, espaços para um regime atencional que possa se alternar entre fixar e segurar algo em contemplação, entre tensão e distensão, entre focalização e distração. Conforme nos mostra o método, o mecanismo para assegurar essa aprendizagem deve estar fundamentado numa experiência continuada, aplicada e disciplinada; e, no caso da sala de aula, orientado por alguém que se deixe afetar com alegria e humor pelas surpresas e pelo desconhecido que pode vir.

### **3 A ESCOLA HOJE E O PROBLEMA DA ATENÇÃO**

Uma aproximação compreensiva ao problema da atenção na escola contemporânea pode ser buscada em sua relação com a comunicação enquanto dispositivo de produção de subjetividade. Segundo Corea (2005), vivemos uma passagem entre um período em que a comunicação se caracteriza predominantemente como “codificada”, para um sistema destituído de código. Se, de um lado, temos uma “subjetividade pedagógica” -conjunto de regras e de significações compartilhadas regidas por um sistema de proibições e restrições comuns a todas as instituições- de outro, temos a “subjetividade midiática ou informacional” –provocada pela destituição do código, pelas novas tecnologias da informação, pela lógica da produção e da velocidade. Atravessando esta passagem, somos convocados constantemente a outros modos de sentir, olhar, agir, pensar, prestar atenção. Autores como Ibáñez (1996), Corea e Lewkowitz (2005), Crary (1999) estão em acordo de que, ao vivermos na era da informação, estamos diante de um novo modo de produção subjetiva que difere da “subjetividade pedagógica” característica da modernidade. A proposta deste capítulo é estabelecer uma aproximação entre o modo como a atenção tem sido compreendida na contemporaneidade e essas duas formas de constituição da subjetividade.

A escola tem sido, desde um longo período, uma instituição pensada e fundada para formar os “homens de amanhã”, supondo a existência de uma temporalidade pensada em etapas, dando sentido ao fazer educativo. Experimentando um modo de

relação transferencial estabelecido entre as diferentes instituições por onde os indivíduos transitavam, a escola moderna, tanto quanto a família, o exército, a fábrica e até mesmo os hospitais e as prisões, asseguravam as operações disciplinares necessárias para a produção do cidadão do futuro (FOUCAULT, 2001). A escola era, portanto, suporte da subjetividade oficial e a instauração de uma codificação garantia-lhe a função paradigmática de uma instituição disciplinar. O cidadão que ela formava era um indivíduo definido por sua relação com uma Lei fundada no princípio revolucionário de igualdade: todos tinham os mesmos direitos e deveres, ou seja, as proibições e permissões valiam igualmente para todos, independentemente de seu lugar na sociedade. Este processo ia resultando na produção de uma “subjetividade estatal” (COREA e LEWKOWICZ, 2005). Como efeito dessa subjetividade, a comunicação, baseada nas operações do código lingüístico compartilhado, tornava-se possível pela via da narrativa histórica divulgada na escola, por práticas, discursos e manifestações patrióticas escolares e extra-escolares diversas, que garantiam a inserção do sujeito na história portando um passado estável e sendo conduzido a um futuro previsível.

Na medida que a modernidade foi criando um campo para o desenvolvimento da industrialização e das tecnologias da informação, o lugar do Estado vem sendo ocupado lentamente pelo capital e conduzido a um esgotamento que vem resultando no esgotamento daquela subjetividade sólida. Desta forma, as instituições disciplinares vêm perdendo o solo de sustentação que as apóiam, bem como sua força constituinte: o código lingüístico comum entre as instituições. Deflagra-se, então, a desintegração e o enfraquecimento dos discursos até então vigentes, produzindo o enfraquecimento das instituições responsáveis pela constituição das identidades, o que tem resultado num rearranjo nas formas de subjetivação. O modo de produção capitalista e tudo o que o caracteriza, tal como, liberdade de mercado, liberdade de ir e vir, esvaziamento das instâncias responsáveis pela garantia dos direitos (como o Estado), aceleração do ciclo de inovação e melhoramento dos produtos, gestão da descentralização da produção, flexibilidade nos papéis profissionais, entre outros, vêm sendo apontados como responsáveis por novos modos de ser e de sentir.

Os modos de disciplinar também têm passado a viver uma crise: os meios de confinamento, as fábricas, as escolas e as famílias vêm sofrendo uma

transformação, na medida em que novas forças, que não são estatais, anunciam-se.

O marketing é uma dessas novas forças de controle social que, conforme assinala Deleuze (1992), caracteriza-se, não mais pela necessidade do confinamento, mas pelo controle contínuo e ilimitado e por comunicação instantânea. Se durante a modernidade as estratégias de controle consistiam no esquadramento do tempo, do espaço e dos movimentos, resultando na constituição de “corpos dóceis” (FOUCAULT, 2001), na contemporaneidade, a dominação se dá através do capital financeiro. As instituições tornam-se impotentes, pois seu propósito deixa de ser o propósito comum de forjar o cidadão. Os *governos competentes*, então, tratam de pensar nas reformulações que supostamente são necessárias. Fala-se em reformar a escola, a indústria, os hospitais, a prisão e até mesmo o exército e as famílias, porque estas instituições já são consideradas impotentes em sua tarefa de produzir regras, sentidos e lugares de enunciação. A rigidez de outrora, a sistematicidade e a fixidez foram se convertendo em fluidez (do capital) e rapidez (da informação). A experiência de espaço e tempo também sofreu uma transformação radical: a lógica do espaço não é mais a lógica dos lugares, mas dos fluxos; a lógica do tempo não é uma lógica da continuidade, mas da pontualidade do instante. Há cada vez mais fluxos de informação em tempo real. Podemos ir a todos os lugares sem sair, efetivamente, do lugar. Assim, a palavra instantaneidade significa ao mesmo tempo realização imediata, exaustão e desaparecimento do interesse. A provisoriedade, nestes novos tempos, se torna regra; a gestão do presente, uma obrigatoriedade, e o movimento contínuo, uma exigência. A ênfase, então, fica colocada na adaptação.

Todos estes movimentos irão culminando com a destituição do lugar do cidadão que, aos poucos, vai sendo ocupado pelo indivíduo. O indivíduo deve ser considerado “uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a *disciplina*” (FOUCAULT, 2001, p.161). Segundo Foucault, os processos de individualização são a principal característica das sociedades de controle, porque já não se trata mais de proibir mas, ao contrário, de prescrever o comportamento que cada indivíduo deve ter. No espaço escolar, a lista de prescrições vai em busca da uniformidade: desde o desempenho, da ordenação dos conteúdos e dos alunos por idade e por série, até a exigência de que todos devem ser atentos, calmos e saber escutar. Aprender a fazer fila, ir ao banheiro e beber água durante o recreio é

tão fundamental quanto escrever nas linhas do caderno, saber atender ordens, copiar do quadro e ser caprichoso.

As sociedades contemporâneas, diz Lewkovickz (2005, p.37)

...são sociedades que internalizaram os mecanismos de vigilância. A modalidade de exclusão social sendo a expulsão sem reingresso, a subjetividade atual torna-se controlada. Porém essa subjetividade não é efeito de um panóptico exterior que vigia, mas da ameaça de exclusão que controla.

Para fugir aos efeitos dessa ameaça, é preciso encontrar alternativas rápidas para parar as crianças com TDA/H. É assustador para os pais pensarem na possibilidade de ver seu filho excluído por causa de um “transtorno” que não lhe permite parar. Entre escolher um processo que implica uma nova aprendizagem para a qual demanda tempo, e outro cujos resultados são quase imediatos, a opção tem sido por este último.

Dentre tantas transformações, as alterações mais recentes que se produziram pelas transformações sociais, segundo Corea (2005), afetam, fundamentalmente, a comunicação. Na era da informação, diz a autora (ibidem, p. 43) “a comunicação deixou de existir. Não importa se é comunicação verbal, midiática ou midiaticizada. O que se esgotou é o paradigma mediante o qual pensamos, durante quase um século, os fenômenos da significação e da produção de subjetividade”.

A comunicação que atravessou várias gerações escolares permitia um vínculo cidadão-estado, aluno-escola que criava um sentimento de pertencimento. Através desse vínculo, que se constituía no campo da relação escola-nação, a mensagem era compreendida ao ser remetida a um código comum. Ao se esgotarem os referências coletivos que serviam de bússola a todos os “cidadãos”, o código passou a ser uma entidade inexistente. A comunicação, diz Corea (2005 p.44)

deixou de ser o que supusemos durante o ciclo estatal nacional: uma via para estabelecer relações entre semelhantes mediada por um código compartilhado. A mediação destas relações significa que em uma comunidade de falantes todos os indivíduos remetem os mesmos signos aos mesmos referentes.

Se já não há mais um único referente para onde remeter os signos, o código deixa de ser compartilhado, inviabilizando a constituição da “subjetividade pedagógica” e criando espaço para uma nova subjetividade: a “subjetividade

midiática”, *caracterizada por uma certa instabilidade e previsibilidade, e constituída a partir de um campo de subjetivação que vem produzindo atualidade, imagem e opinião.*

Para Corea, “opinião é uma palavra que não toca subjetivamente a ninguém, que não gera efeitos de coesão” (ibidem, pg.72) e por isto uma enunciação desta ordem tende a produzir dispersão e impossibilita a relação de comunicação entre os interlocutores. Na sociedade informacional, a informação elimina e anula a relação espaço-temporal da comunicação. Não há mais interlocução, há, sim, a troca de informações que se limita a uma enunciação.

O fato de as instituições não estarem mais articuladas permite pensar que não há uma única subjetividade operando nos diferentes espaços, pois cada instituição produzirá uma subjetividade distinta. Contemporaneamente, o que se mostra, segundo os autores, é que há uma outra instituição, que eles nomeiam “discursos midiáticos”, capaz de produzir a “subjetividade midiática”, com características muito diferentes daquelas da “subjetividade pedagógica” produzida na modernidade.

A partir dessas novas experiências, as destrezas se transformam. Os alunos de hoje são hábeis em zapear, ler imagens, opinar. Temos que convir que são modalidades que não estão institucionalizadas e tampouco são homogêneas, conforme as operações de lecto-escrita em tempos de “subjetividade estatal”, que implicavam sempre nas mesmas operações. A lecto-escrita em tempos contemporâneos, a rigor, não se trata de lecto-escrita, pois a leitura se processa por um lado e a escrita por outro; tratam-se de leituras e escritas de diferentes suportes. No chat, por exemplo, as crianças não se detêm a pensar sobre o que dizem, vão “mandando o que sai” (COREA; LEWKOWIKZ, 2005) e, na maioria das vezes, com códigos que só usuários da rede conhecem. Porém, essas operações não são suficientes para habitar, por exemplo, uma situação escolar ou outra que exija concentração, memória, pensamento coesivo e permanência.

A *lei*, constituída de uma linguagem comum imposta pelo Estado, que organizava simbolicamente a sociedade disciplinar e permitia ao sujeito transitar por todas as instituições, transforma-se em *regras* que diferem entre instituições e situações, assumindo a forma de “regras de jogo”. Sendo assim, as regras na família

valem para a família, as da escola valem para a escola, as da indústria, para a indústria, e assim por diante. A simbolização não é mais estatal, é institucional. Ao ser fragmentada a totalidade nacional, os sujeitos encontram-se diante de uma *dispersão* de situações onde cada instituição elabora suas regras próprias. Esta força dispersiva, aliada à rapidez do fluxo de informações que exige uma mudança constante de foco, atravessa o campo de constituição subjetivo e acaba por revelar-se num determinado modo de estar atento dos sujeitos. Muitas vezes, torna-se impossível para a criança entrar na dinâmica da regra específica da situação escolar. Então, o que aparece na sala de aula vem, freqüentemente, com o rótulo de um transtorno que emerge na escola, pois esses alunos não prestam atenção, são hiperativos, não se concentram, não permanecem muito tempo na mesma atividade, não aprendem, falam mal.

Embora esteja inserida nesse panorama de transformações institucionais, a escola parece continuar sua prática de medir resultados, domar o processo de aprender concebido como transmissão de informações-conhecimentos, manter sua característica de ser marcada por pontos de partida e pontos de chegada, respondendo a uma certa ordem e a uma certa disciplina com vistas a atingir determinados resultados. Ou seja, na escola seguem o exame, a norma e a vigilância como dispositivos de controle e da duplicação do saber adquirido. O que mudou foi seu estatuto que, contemporaneamente, a revela como uma organização ligada à prestação de serviços, cujo objetivo maior é a capacitação do sujeito para atuar no mercado consumidor. Isto implica uma mudança significativa de sua função: de uma instituição que apoiava o Estado em sua tarefa de simbolização, ela passa a assumir o lugar de uma instituição inserida num campo onde a lógica do capital predomina e determina as ações, verdades e saberes.

Paralelamente a todas essas transformações, algumas concepções de aprendizagem foram se constituindo. Uma delas parte do pressuposto que o sujeito aprende a partir da transmissão/ apreensão de informações-conhecimentos. A partir desta lógica, a comunicação passa a assumir o estatuto de informação. A ela está ligada uma concepção de que a linguagem tem o papel de representar as coisas do mundo. No campo escolar, tal crença se atualiza na concepção de que a aprendizagem se dá pela reconhecimento, ou seja, pelo reconhecimento de caminhos pré-determinados a serem repetidos. Ao professor cabe emitir uma mensagem que

chega ao aluno e é por ele aprendida tal qual foi emitida, atribuindo ao resultado um caráter de maior significação, caracterizando-se como um movimento homogêneo para todos os alunos, cujo percurso vai de um ponto a outro. O que foge a essas orientações é considerado dispersão. Nesta perspectiva, se o aluno não aprende é porque não consegue ficar quieto, não presta atenção e, se não compreende, é porque falta-lhe “maturidade”. Tais estigmas são confirmados, muitas vezes, por diferentes diagnósticos: problemas de aprendizagem, TDA/H, problemas emocionais. A partir destes rótulos, diversos são os destinos desses alunos, situando-se entre a reprovação, a promoção por “compaixão” e a evasão.

Com a comunicação assumindo um caráter informacional, não resta aos alunos outra coisa a não ser decodificar, pois a aprendizagem fica esvaziada de sentido. Em virtude desse esvaziamento, perde-se também o interesse pelo outro e por participar da aprendizagem na interlocução com o outro. Todos ficam situados em lugares bem distintos: emissor da mensagem de um lado, receptor de outro; professor transmitindo seu conhecimento numa ordem crescente e verticalizada de um lado, alunos recebendo de outro.

Do ponto de vista da aprendizagem, a comunicação informacional a reduz ao reconhecimento, à reprodução de experiências já feitas, à repetição do que já foi descoberto, enquanto sua característica de processualidade não pode ser mantida, pois o objetivo é a chegada a um ponto, que se constitui de conceitos fechados e universalizantes. Fica, então, descartada a possibilidade de problematização, a dúvida, o conflito, a pergunta, a desconstrução conceitual.

A outra concepção de aprendizagem segue o suposto da processualidade. Nesta perspectiva, a linguagem é tomada com sua dimensão de sentido e, citando Deleuze (2003, p.21), “nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos”. A partir desse ponto de vista, o outro tem um lugar significativo, na medida em que se estabelece com ele a possibilidade de uma construção coletiva, sustentada pela aceitação e pela responsabilidade mútua. “Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém”, escreve Deleuze (ibidem). Sendo assim, o aprender passa a ser um movimento que produz questionamentos, um movimento imprevisível, de irrupção de sentido que foge. Já

não basta uma comunicação-informacional, é preciso uma atuação que possibilite espaços para práticas criativas, de respeito a todo pensamento e de reconhecimento da própria autoria.

Uma atuação preponderantemente informacional revela uma concepção de que o ato de aprender se dá pela via da transmissão-recepção e vai sustentando a constituição de uma “subjetividade midiática”, enquanto que a constituição de uma “subjetividade pedagógica” requer uma experiência intra e intersubjetiva.

Diferentemente da “subjetividade midiática”, uma “subjetividade pedagógica” caracteriza-se, principalmente, pela capacidade do sujeito de operar sobre o saber, ou seja, estabelecer relações de coesão entre conhecimentos distintos; pela compreensão do sentido das consignas dadas; pela competência na lecto-escrita que permite uma produção escrita coerente e argumentativa; e por uma certa adequação à situação escolar com a respectiva compreensão e respeito às suas características específicas. Trata-se de uma situação de aprendizagem para a qual é necessária a construção de um espaço subjetivo que possibilite tal ação. A “subjetividade pedagógica” pressupõe um modo de atuar perpassado por uma série de enunciados, de práticas e de rituais e, porque não dizer, um modo de atender que não pode ser da ordem da dispersão.

A subjetividade que se constitui desde uma experiência pedagógica, embora já não se constitua mais do modo como outrora, pode seguir sendo pensada com seu caráter de interlocução, para o que se requisita outra forma de atenção: *uma atenção em que a consciência se organiza sobre elementos que podem ser recuperados pela memória*. Neste caso, as experiências precisam constituir-se a partir de modos de experimentar o mundo e a si distintos do modo midiático: precisam ser experiências de interação. Na constituição da subjetividade pedagógica moderna, a interlocução dá-se entre instituições que pretendem a formação do cidadão que, como já se viu, não se dá mais da mesma forma. Por isto, há que se pensar numa subjetividade pedagógica cuja interlocução se constitua de outro modo. O objetivo é, então, inventar outras formas de estabelecê-la. E isto exige uma determinada capacidade inventiva. Caberia à escola constituir um estatuto comprometido com a criação de saídas para o processo de singularização e com a constituição de uma capacidade crítica a partir do campo subjetivo contemporâneo e

de suas especificidades. É preciso não esquecer que há uma diversidade de esferas articulando-se simultaneamente na produção da subjetividade. De alguma maneira, diz Guattari (2005), os “trabalhadores sociais” -e dentre eles o autor inclui os professores- atuam na produção da subjetividade.

Eles se encontram numa encruzilhada política e micropolítica fundamental. Ou vão fazer o jogo dessa reprodução de modelos que não nos permitem criar saídas para os processos de singularização ou, ao contrário, vão estar trabalhando para o funcionamento desses processos na medida de suas possibilidades e dos agenciamentos que consigam pôr para funcionar. Isso quer dizer que não há objetividade científica alguma nesse campo, nem uma suposta neutralidade na relação, como a suposta neutralidade analítica. (ibidem, p. 37)

É importante sublinhar que não se trata de assinalar a superioridade de um modo de existência estatal em detrimento do modo midiático, tampouco de lamentar a perda do antigo. Não se trata de tentar voltar ao passado, tampouco de revivê-lo na contemporaneidade, mas de poder pensar que o modo de comunicação de outrora, já que não é mais uma prática cotidiana, deve ser reinventado. Porém, é importante assinalar que não se pode encontrar a possibilidade de construção de novos modos de subjetividade num tipo de ensino cujo ato de ensinar se caracteriza pelo o ato de depositar, de transferir e transmitir valores e conhecimentos, que reforça o sistema de produção da subjetividade dominante. A busca deve ser feita a cada passo, diz Guattari (2005), na invenção de novos modos de referência ou de práxis que permitam ao mesmo tempo elucidar e intervir nos campos de subjetivação.

Se desde uma perspectiva de práticas pedagógicas apoiadas apenas na transmissão de informação pode-se pensar na constituição de um determinado modo de atender; de outro lado, práticas constitutivas de uma subjetividade pedagógicas como, por exemplo, uma *experiência escolar dialógica interacional*, podem permitir levantar a hipótese de que tais práticas exigem modos de atenção distintas daquela que a maioria das crianças e adolescentes experimentam hoje.

Para definir *experiência dialógica interacional* são resgatadas as contribuições de Sordi (1999) que, para estudar a construção do conhecimento a partir da comunicação professor-aluno, considera simultaneamente a polissemia da linguagem a partir de Bakhtin e as possibilidades de reconhecer diferentes pontos de vista, a partir de Piaget. Neste estudo, tais contribuições mostram-se fundamentais

para pensar um modo de construção da subjetividade pedagógica.

A partir da identificação de diferentes modos como a comunicação acontece em sala de aula e trabalhando com sua hipótese de que a “qualidade da comunicação na interação sócio-cognitiva poderia ser covalidada mediante uma relação de cooperação que deveria considerar a epistemologia do professor e uma compreensão de sua proposta por parte do aluno” (ibidem, p.93), Sordi encontra-se com o padrão de comunicação que denominou interacional no qual predomina a concepção dialógica. Tal concepção faz referência a práticas de interlocução onde duas pessoas se abeiram da mesma realidade com o intuito de se acercarem o mais possível de um sentido compartilhado. O diálogo sempre envolve um dos interlocutores tanto quanto o outro. Cada interlocutor fala com o outro, e não para ele. Para Bakhtin (apud SORDI, 1999 p.11), no diálogo estão implicadas ações como concordar, responder, perguntar, discordar, prestar atenção, de forma que o aspecto central da comunicação dialógica é a intersubjetividade. Assim, a palavra é determinada pelo fato de que procede de alguém, ao mesmo tempo em que se dirige para alguém. Então, ela é o produto da interação do locutor com o ouvinte. O termo interacional relaciona-se a uma autêntica relação de co-operação (PIAGET, 1994) onde os sujeitos mostram-se pensando sobre o pensamento uns dos outros. A interação se dá entre professor-aluno-objeto de conhecimento. Do ponto de vista da epistemologia genética, para que numa relação intersubjetiva ocorra uma compreensão, deve haver, fundamentalmente, uma conservação da fala do outro. “Conservação e compreensão implicam-se mutuamente, significando, em ambos os casos, uma atitude ativa dos interlocutores, tanto do ponto de vista cognitivo (conservação), quanto lingüístico (compreensão)...” (SORDI, 1999, p.11). Caso contrário, corre-se o risco de ficar numa comunicação de ordem apenas informativa, caracterizando um monólogo.

Acredita-se que *experiências escolares dialógicas interacionais* são capazes de produzir uma subjetividade pedagógica, sendo marcadas, principalmente, pela consciência e pela memória, o que possibilitaria o exercício da hegemonia da consciência sobre os apelos sensoriais. Tem-se uma experiência de atenção consciente, oposta à experiência dispersiva proporcionada pela experiência midiática, quando nada se conserva, tudo se evapora rapidamente. Quando o professor oportuniza a reflexão sobre o pensamento – seja o seu próprio ou o dos

alunos- a atenção fica situada naquilo que acontece no aqui e agora da interação e na possibilidade de construir novas significações. Um trabalho baseado no respeito às regras de reciprocidade que pressupõe o compartilhamento de pensamentos e falas, característico do padrão interacional encontrado por Sordi (1999), propicia a construção de um espaço predominantemente cooperativo, onde a solidariedade entre as diferenças, a coordenação de pontos de vista, a criação e recriação de estados de intersubjetividade podem acontecer. Sendo assim, há espaço para a invenção da “singularidade” (GUATTARI, 2005), pois nele se pode encontrar um processo de co-autoria de pensamento que se caracterizaria pela capacidade do professor “conservar simultaneamente o seu ponto de vista e o do aluno” de forma que ao interpretar as dúvidas dos alunos, o professor pode produzir “diferenciações” -introdução do novo ao já conhecido- e “integrações” (SORDI, 1999).

Após estudos e experiências psicopedagógicas em espaço clínico, já se pode afirmar que o modo como um sujeito aprende e, conseqüentemente, seu modo de estudar e de estar atento na escola se constitui a partir de uma série de fatores, sendo que o modo de ensinar dos ensinantes –a família e o meio sócio-educativo- assume um papel fundamental. Isto indica que diante de uma concepção de aprendizagem recognitiva, com a informação assumindo um papel central, teremos um certo modo de atuação daquele que ensina e, conseqüentemente, também um correlativo modo de aprender –transmissão-recepção- que poderia sugerir um modo de atender. Quando um trabalho é mecânico, via de regra, solicita-se uma atenção focalizada. Não obstante, o modo de ensinar daquele que adota uma postura sustentada pela *comunicação dialógica interacional*, produziria outro modo de aprender, possivelmente de caráter mais inventivo, exigindo, por conseguinte, um modo de atender capaz de *distrair-se*. Alunos dialogicamente competentes têm grandes chances de serem competentes na aprendizagem da leitura e da escrita, bem como na experiência de todas as atividades que exigem relação de coesão entre conhecimentos distintos.

Em suma, tomando os dois tipos de subjetividade aos quais Corea (2005) se refere -a que se produz desde uma “experiência midiática”, e outra que se produz desde uma “experiência pedagógica”- pode-se encontrar relação de sentido entre eles e os modos de atenção do sujeito. No primeiro, frente a um sensório absurdamente saturado por uma avalanche de dados, fica identificada a produção

de uma atenção dispersa, aberta à simultaneidade. A dispersão (podemos incluir aqui o esquecimento, freqüentemente apontado como uma preocupação contemporânea) apresenta-se, neste caso, como um efeito da hiperestimulação sensorial, não havendo o envolvimento do sujeito na experiência, pois a velocidade dos estímulos obtura a possibilidade de um encontro consigo, conspirando contra a possibilidade de produção de sentido e de experiência de problematização.

Ao se depararem com um modo de ensinar que não as reconhece como sujeitos pensantes, mas apenas lhes informa, as crianças encontram-se num espaço que reproduz, em um grau diferenciado, os modos de experimentar o mundo. Neste caso, fala-se da exigência de uma atenção focada, típica do *prestar atenção* que, na escola, junto com o *ficar quieto* transforma-se no principal dever dos alunos. Ao referir-se à expressão *prestar atenção*, Fernández (2001) interroga-nos e nos convoca a pensar sobre o uso do termo no meio escolar.

O que é que “se paga” quando “se presta” atenção? Quem paga e por que deveria pagar alguma coisa? O aluno está em dívida quando o professor pede “pay (paguem) attention, please”? Quando o professor não fala inglês, mas português, pede “prestem atenção”, que vem de prestar/render contas a outro”... Quem paga, o que paga e a quem paga? (ibidem, p.214)

A convocação para que os alunos “prestem atenção”, normalmente, vem acompanhada de um “olhem para cá”. Olhar, então é sinal de atenção, e esse olhar tem endereçamento certo: para a professora e para o quadro-negro. A pergunta, “qual o espaço de invenção que ainda resta para alunos e para professores?”, fica reverberando.

Conforme acima caracterizadas, parece que as experiências de práticas pedagógicas sustentadas por uma concepção de aprendizagem processual, que fundamentalmente deve estar apoiada na comunicação dialógica, tem grandes chances de possibilitar a construção de uma capacidade de atenção distinta daquela necessária para o ato de receber informação e da qual boa parte dos alunos carece. Atenção, tanto quanto aprender, também é um processo. A capacidade atenta, tanto quanto a capacidade de brincar se aprendem; porém ninguém pode ensiná-las. Isto reveste a função de quem ensina de uma importância singular, já que não existem conteúdos, tampouco métodos que possibilitem estas aprendizagens. Elas somente são possíveis na relação com um outro que acredita na capacidade pensante do sujeito, seja ele criança, jovem ou adulto. Uma relação de tal ordem

não pode caracterizar-se pela comunicação-informacional pois, a uma fixação na informação corresponde uma capacidade de produzir o mesmo, de reproduzir e para isto é demandada uma atenção focalizada que se distancia da capacidade de perguntar, de problematizar, de inventar; conseqüentemente, ela não supõe um outro pensante na relação. Uma relação da ordem da dialogicidade está aberta para a aceitação do outro como legítimo na relação e, portanto, compartilha a diversidade. Numa cena escolar cotidiana, onde o diálogo está presente, é possível construir um caminho para tratar do sentido como invenção do processo de aprender, em que cognição se mistura à experiência dos cuidados de si.

O que se nos apresentam, então, são experiências distintas: uma, requer rapidez na captura da informação; outra, pede tempo de experimentação, duração, permanência; para uma, o objeto é a informação; para outra, é a aprendizagem; uma, atua desde a fragmentação e a saturação; outra, desde a observação, escuta, recebimento, significação e atribuição de sentido à mensagem; uma, experimenta apenas o instante; outra, segue o curso de um tempo constituído por presente, passado e futuro; uma, produz tédio porque vive de estímulo em estímulo, sem chance de significar; outra, produz invenção, criação, novidade; uma, exige que se atenda simultaneamente a várias situações; outra, requer concentração.

Se uma subjetividade se constitui a partir do modo de experimentar a si e ao mundo, então podemos entendê-la como uma construção feita a partir de um conjunto de operações. Então, surge a pergunta: Que operações podem ser feitas no espaço escolar para que os alunos possam viver experiências para as quais a atenção requerida possa mobilizar uma aprendizagem inventiva? Em outras palavras: Que tipo de experiência escolar produz um modo de atender capaz de novas aberturas?

O próximo capítulo descreverá as metodologias de observação e de análise das observações pensadas, até agora, para auxiliarem na busca das respostas a estas perguntas.

## **4 ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA PARA O ESTUDO DAS FORMAS DE ATENÇÃO EM SALA DE AULA**

### **4.1 *DELINEAMENTO DA PESQUISA***

O caminho metodológico adotado tem raízes nas pesquisas de caráter qualitativo, com uma abordagem de inspiração etnográfica, própria da Antropologia, e que vem sendo valorizada e utilizada em outras disciplinas pela característica que tem de permitir a realização de observações detalhadas daquilo que se diz e faz. Aplicada à sala de aula, a abordagem etnográfica permite estudar aspectos da ordem social desse microcosmos e revelar especificidades das relações aí estabelecidas que podem servir de indicações para o encontro com as respostas à pergunta que norteia esta pesquisa: “Quais as formas de atenção encontradas na sala de aula e suas relações com o processo de aprendizagem?”.

Para poder observar os diferentes fluxos de atenção, adotou-se uma postura de não-distanciamento dos alunos e professores, com uma aproximação mínima necessária para estabelecer relações de parceria sem, no entanto, produzir intervenções nas atividades escolares. A pesquisa foi baseada em observações detalhadas e, para facilitar a tarefa, foram utilizados instrumentos que auxiliam os estudos etnográficos, tais como áudio-gravação das aulas, entrevistas abertas com as professoras, produção dos alunos e “notas de campo”.

Notas de campo são descrições escritas das experiências e observações que o pesquisador realizou na condição de um participante intensamente envolvido. Todavia, descrever experiências e observações não é um processo simples e transparente como pode parecer inicialmente. Não é meramente uma questão de captar com precisão a realidade observada, o mais próximo possível, e 'colocar em palavras' as atividades que foram escutadas ou testemunhadas (EMERSON; FRETZ; SHAW, 1995, p. 4-5).

O observador que adota uma perspectiva etnográfica, segundo os autores acima, faz seus registros preocupando-se, principalmente, em compreender o processo fluido da vida social, ou seja, as transformações que se processam no decorrer das relações. Para esta pesquisa interessavam, especificamente, as relações escolares e os significados que emergem através das falas e ações coletivas.

Procurou-se adotar um posicionamento cuidadoso e aberto para que fosse possível deixar falar o imprevisível, aquilo que pudesse permitir a construção de uma maneira própria, prática e disciplinada de entender a experiência humana de estar atento num espaço de ensino e aprendizagem.

Na etapa inicial da pesquisa, não se tinha a intenção de selecionar informações ou dados, mas detectar e apreender cenas e discursos para que se pudesse *criar o que já estava lá*, num gesto semelhante ao do escultor que vai tirando os excessos até encontrar-se com sua obra. Experimentou-se uma atenção ao mesmo tempo flutuante, concentrada e aberta. Havia uma sintonia com o problema da pesquisa, mas nada, além disso, estava antes definido. Foi necessário um exercício constante de controle da própria atenção que teimava em tornar-se seletiva e trazer para o contexto um conhecimento já organizado por alguma formulação teórica. Suspender a tendência recognitiva da atenção foi, para mim, um trabalho constante. Era preciso deixar-me afetar por elementos surpresas. A primeira cena que produz um efeito sobre minha atenção, a qual chamei *cena do hospital* (item 5.1.1), toca-me, num certo sentido, por sua aridez e pelo interrogante que denuncia "*fulano, não estavas prestando atenção?*". A partir de então, faço-me a pergunta: *O que se passou ali?* Assim, aciona-se um processo de seleção que leva à construção da metodologia de análise dos registros, descrita no capítulo cinco.

#### **a) Participantes da pesquisa**

Foram selecionadas duas turmas de primeira série do ensino fundamental, sendo cada uma delas em escolas distintas. A escolha das escolas não obedeceu ao critério ensino público/privado, mas levou em consideração, de um lado o interesse da Direção escolar sobre o tema e, de outro, um conhecimento prévio da atuação pedagógica da professora. A série foi definida sem critério específico. O encantamento que essa etapa da aprendizagem produz em mim foi a força motivadora de tal opção.

Uma das turmas é de uma escola pública e está situada na região metropolitana de Porto Alegre/RS. Nela foram observadas dezessete aulas. A outra turma é de uma escola particular de caráter confessional, situada em um município da região central do Estado, distante 120 km da capital. Trinta e uma aulas foram observadas ali.

A pesquisa foi iniciada na escola cuja direção havia demonstrado interesse pelo tema, mais precisamente na escola da região metropolitana. A turma foi acompanhada durante cerca de um semestre, no período da tarde, uma vez por semana, com alternância dos dias. Conforme procedeu-se a leitura das notas de campo e a escuta das gravações, percebeu-se *uma regularidade na atuação da professora com predominância de propostas que caracterizavam tarefas de decodificação-representação*. De acordo com os objetivos da pesquisa, entendeu-se que seria importante empreender novas observações em classes que tivessem características distintas da primeira. Por isso, a outra classe foi definida a partir de um processo de escolha motivado pela curiosidade de saber o que se poderia encontrar num contexto em que as experiências de ensino e aprendizagem apontassem para uma concepção de conhecimento enquanto processo de construção. Seguindo este critério, fez-se contato com uma professora cujo trabalho já era conhecido e que, em situação anterior, havia revelado dois aspectos considerados significativos: a) conhecimento sobre o conteúdo ensinado; b) predomínio da dialogicidade: um modo de estabelecer comunicação, caracterizado pela escuta do outro e pela abertura de espaço para a revelação do pensamento da criança, conduta que não se regulava apenas pelo padrão iniciação-resposta-feedback (SORDI, 1999), mas que, na ocasião, dispensava respeito e atenção ao pensamento do outro, sendo característica da professora provocar *perturbações para o aluno que era chamado a pensar*. Por ter sido possível vê-la lecionar também

em escola pública, pode-se afirmar que seu modo de atuar na sala de aula tem a ver com sua certeza –declarada em palavras e ações- de que todas as crianças têm condições de possibilidade para aprender, independentemente das situações mais ou menos favorecidas. Sendo assim, nem o caráter confessional e/ou laico das instituições, tampouco o nível sócio-econômico das crianças definem, neste caso, o tipo de atuação da educadora.

Na segunda escola, as observações foram feitas no turno da manhã, semanalmente, durante um semestre. No semestre seguinte, as observações se intensificaram, chegando a uma freqüência de três vezes por semana, sem, no entanto, estender-se durante todo o semestre letivo.

#### **b) Contato com as escolas**

Para obter autorização para as observações, foi estabelecido contato com a direção e a coordenação pedagógica das instituições através de um encontro pessoal. Na ocasião, foi apresentado o projeto de pesquisa e avaliadas as possibilidades de realização do trabalho em turmas de primeira série do ensino fundamental. Em seguida, foi mantido o primeiro contato com as professoras responsáveis pelas turmas, quando, então, marcou-se um encontro para apresentação do projeto e uma explicação detalhada sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos e potenciais riscos, ficando assegurados, também, o caráter voluntário da participação e a possibilidade de desistência quando os participantes julgassem conveniente. Dado seu consentimento, foi acordado o início das observações das aulas.

O estudo seguiu as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa, envolvendo seres humanos da Resolução do Conselho Nacional de Saúde 196/96. Foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e aprovado em reunião de ata nº 75 de 2006 , a fim de garantir os direitos e deveres relativos à comunidade científica, aos participantes e ao Estado.

#### **c) Instrumentos e material**

Além das áudio-gravações e das notas de campo, compostas de anotações minuciosas sobre o que se observava no respectivo contexto, foram registrados, também, depoimentos espontâneos dados pelas professoras, surgidos a partir de diálogos estabelecidos em situações diversas, quando cada uma podia falar sobre suas observações referentes ao modo de prestar atenção de seus alunos. Além disso, foram reproduzidas algumas produções dos alunos.

Ao apresentar a transcrição dos protocolos, obedeceu-se ao seguinte critério de identificação dos sujeitos:

**P** – professora

**T** – todos os alunos

**Als** – muitos alunos

**A** – um aluno

#### **4.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS REGISTROS**

Antes de iniciar a análise dos registros, faz-se necessário explicitar como foram sendo apreciadas, analisadas e compreendidas as notas de campo e as áudio-gravações que foram transcritas.

Depois de ter sido tocada pela *cena do hospital* que será descrita a seguir, foi realizada uma série de leituras dos registros disponíveis e passou-se a analisá-los cuidadosamente para *ver o que estava se passando* ali. De acordo com o propósito da pesquisa, havia um interesse pelos momentos que poderiam ser indicativos de uma ruptura do foco atencional. Interessava, então, analisar e interpretar o que se sucedia a partir deste momento.

Ao se propor uma diferenciação entre distração e dispersão, verificou-se, conforme assinalado nos capítulos anteriores, que a distração não pode ser considerada indesejável para o processo de invenção, contrariamente à dispersão. Mostrou-se, também, que para uma atenção capaz de novas aberturas é necessário que se dê um movimento de suspensão ou uma ruptura do foco da atenção para

que esta possa, então, investir para além do foco e “deixar vir” o inesperado, aquilo que habitava a consciência num plano pré-reflexivo para, desde aí, problematizar. O movimento de suspensão, do qual nos falam Crary (1999), Depraz, Varela e Vermersch (1999, 2003), instala-se justamente na ruptura cognitiva –“*breakdown*” de Varela (2003)–, esquivando-se da pressão da exterioridade.

Varela (2003) afirma que construímos durante nossa vida um repertório de comportamentos básicos que constituem o que ele denominou de “prontidão-para-a-ação no presente”, responsável por nossas condições de agir adequadamente diante de situações específicas. *Essas prontidões são construídas socialmente e tratam-se de corporificações de ações vividas em diferentes momentos de nossa atuação no e com o mundo.* Quando saímos do habitual, são-nos exigidas maneiras novas de nos comportar, de orientar nossas ações. Nesse momento, sofremos pequenos colapsos ou *breakdowns*, quando então o sujeito mergulha em seu próprio plano de construções, resultando em novas correlações entre o sistema sensorial e o motor - elaboradas pelo sistema nervoso- que produzirão uma nova ação. Essas novas correlações são criadas pelo sujeito e por sua maneira particular de deixar-se afetar pelos estímulos do mundo físico, que nada mais são do que disparadores de transformações que, em última instância, são determinadas pela estrutura do nosso sistema nervoso. Este *deixar-se afetar* consiste em um aspecto importante da nossa atenção, cujo real –aquilo que ela seleciona do ambiente- encontra sua contraparte na distração. A distração, como aqui é entendida, seria o fôlego da atenção: um momento de recuo necessário para que se possa viver uma experiência de si, que tem sido dispensada pelos modos de absorção produzidos pelo mundo midiático. A distração abre espaço para o que não é imediato, para o que permite o movimento do sujeito, sua experiência de duração. A distração, que é um dos aspectos da concentração, mostra-se, então, como imanência da criação. Quando um *breakdown* acontece, experimentamos algo da ordem estética: deixamos o mundo conversar conosco. O *breakdown* vem acompanhado por dois movimentos: de focalização e de distração. De distração, porque ele nos força a sair do agora (do reconhecimento) e a transitar em outros espaços-tempos, cuja potência está em nós, está por vir. Estas forças se acoplam e produzem ao mesmo tempo subjetivação e objetivação. Dá-se a invenção, que é pessoal, pois se trata de inventar-se.

As formulações feitas até aqui serviram como instrumento para as análises, e

explicam a opção, na indicação do caminho a ser percorrido por este estudo, por aquilo que foi chamado de *signalizadores*. Estes emergem de momentos de suspensão do foco atencional que poderiam conduzir ou não a um encontro com o novo, indicando uma modulação da atenção. Bergson (1999) escreve sobre um movimento de interrupção/suspensão do reconhecimento automático que permitiria um redirecionamento da atenção. Este movimento feito pela atenção é o que interessa a este estudo. Sendo assim, buscou-se em Varela (2003) o termo *breakdown* para nomear os *signalizadores* identificados nas situações escolares e que aqui será definido como *efeitos que se expressam na ação dos sujeitos frente a momentos de ruptura do foco atencional*. Dividiram-se os *signalizadores* em dois subtipos que foram assim caracterizados:

- 1.1 *Breakdown que resulta em momentos de problematização*: colapsos que articulam diversas situações sócio-cognitivas experienciadas pelos sujeitos, em sala de aula, e que são responsáveis pelo “lado autônomo e criativo da cognição” (VARELA, 2003). São considerados os momentos de atenção inventiva;
- 1.2 *Breakdown que resulta em momentos divergentes à problematização*: colapsos que, ao emergirem das diversas situações sócio-cognitivas experienciadas pelos sujeitos, em sala de aula, não são acolhidos e promovem um retorno ao foco atencional e um não acolhimento da problematização.

Nesta pesquisa, os *breakdown que geram momentos de problematização* e os *breakdown que geram momentos divergentes à problematização* foram identificados a partir das expressões verbal e gestual dos sujeitos. Tais expressões apresentam-se como a materialização da vivência dos três momentos do ciclo básico da “*epoché*” (DEPRAZ; VALERA; VERMERSCH, 1999, 2003) ou seja, o *breakdown* se revela como resultado da experiência de a) suspensão do julgamento habitual, b) redireção da atenção e c) deixar-*vir*. Estes acontecimentos são qualificados como experiência do sujeito num determinado instante. O estudo, então, ficou concentrado nestas experiências e procura delinear o instante de problematização, diferenciando do instante apenas cognitivo.

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS REGISTROS

O problema formulado neste momento da pesquisa é: Como investigar as formas de atenção em sala de aula e suas relações com a aprendizagem? Partiu-se da hipótese de que a atenção pode ser compreendida antes como efeito de um processo de aprendizagem do que como condição para que a aprendizagem ocorra. Entendida como efeito da aprendizagem, é importante que se constituam espaços onde aconteçam experiências capazes de ativar um modo de *atenção a si*, aqui compreendido como uma atitude de abertura que acolhe o inesperado, indicando que há uma processualidade em curso que precisa ganhar espaço para que possa surgir uma experiência de “aprendizagem inventiva” (KASTRUP, 1999). Com base nesta afirmação, está-se apostando que seja possível atribuir à sala de aula uma dimensão potencializadora, considerando a riqueza de diversidades que a constitui, onde se colocam em jogo distintas possibilidades de constituição subjetiva na relação de uns com os outros, com o objeto de conhecimento e com experiências múltiplas.

A partir da compreensão de que um modo de atenção concentrada e aberta se mostra na possibilidade de problematizar, que se viabiliza a partir da constituição de um espaço subjetivo específico, considerou-se que a análise do material deveria levar em consideração não somente as falas produzidas em sala de aula, mas também o contexto em que se desenvolveram e as atitudes gerais dos alunos frente aos diferentes momentos de uma experiência de aprendizagem.

Entendeu-se, ainda, que seria esclarecedor considerar a natureza das atuações das professoras: se permitiam ou impediam diferentes acontecimentos, as circunstâncias em que ocorriam tais acontecimentos, o que eles ocasionavam e como os alunos respondiam e experimentavam as propostas. A partir da observação dessas condutas, formulou-se uma metodologia de análise dos dados que auxiliou a entender as regularidades encontradas em cada espaço distinto.

De acordo com Maturana e Varela (2005), para entender a cognição é preciso compreendê-la como um processo que ocorre necessariamente na “linguagem, que é nossa maneira particular de ser humanos e de estar no fazer humano” (Ibidem p. 32). Nesse processo cognitivo, segundo Kastrup (1999), estão implicados dois momentos distintos, mas que se entrelaçam: um, de problematização e outro, de solução de problemas. Com base nessas afirmações, entendeu-se que a chave de análise dos acontecimentos deveria ser a observação dos atos comunicativos, através dos quais se poderia identificar os dois movimentos do processo cognitivo. Estes permitiriam observar os fluxos da atenção, que, por sua vez, se compõem de “atos descontínuos/linhas quebradas” (BERGSON, 1999), ou colapsos (VARELA, 2003). São movimentos de continuidade entre atenção e distração que, para poderem configurar um modo de concentração aberto, devem preservar um ponto de contato com o foco, que, no caso dessa pesquisa, somente pôde ser confirmado pela via do diálogo. Daí a necessidade de buscar contribuições no estudo e análise das conversações.

Maturana (1998, 2001, 2004) denomina “dinâmica das conversações” a um modo de existir humano, ou seja, um modo de operar no qual a linguagem se define como aquilo que se passa “entre” duas ou mais pessoas no interatuar. Assim, a linguagem sempre ocorre num espaço específico de relações, ou seja, num sistema social, que pode ser a família, a escola, o clube, a igreja, o local de trabalho, etc. A linguagem não se resume a um conjunto de regras, ela também se refere a “coordenação de ações entre os sujeitos”, que vão se construindo a partir da recursividade de condutas, gestos, postura corporal, falas, sentidos. Portanto, ao fazer uso do termo “dinâmicas das conversações”, faz-se referência às especificidades das relações que se estabeleceram nos espaços onde foram realizadas as observações, cada qual com sua dinâmica.

Na medida em que foi possível participar dessas dinâmicas de conversações, foi também possível encontrar modos de atuação característicos de cada um dos grupos observados. O modo como o *breakdown* foi acolhido, ou não, pela professora apontou para a necessidade de uma análise dos padrões de atuação e de dialogicidade. Esses padrões tornaram visíveis algumas características dos espaços escolares considerados propícios à aprendizagem de um modo de atenção aberto para a invenção.

Ao revelarem-se os *sinalizadores*, o estudo e a busca se concentraram, então, em delinear as situações e experiências vividas que configuraram as práticas possibilitadoras da construção do espaço subjetivo que propiciaram tal experiência. Sendo assim, para a análise dos registros, após a identificação dos sinalizadores, surgiram as seguintes questões, que se tentou responder: O que se passou nesse momento? Qual seu desdobramento? Como pode ser caracterizada a dinâmica de atuação que possibilitou o acolhimento do sinalizador? O que se passou no contexto em que a atenção se desdobrou em qualidade de encontro?

Os exemplos que seguem foram selecionados por sua contribuição ao encontro das respostas a estas perguntas. A ênfase na análise dos protocolos será dada às dinâmicas de conversação que caracterizaram cada situação.

## **5.1 BREAKDOWN QUE RESULTA EM MOMENTOS DIVERGENTES À PROBLEMATIZAÇÃO**

O protocolo, a seguir, foi selecionado, primeiramente, pela presença do *breakdown* e, num segundo momento, por ter resultado num momento divergente da problematização. Este resultado conduziu à análise da dinâmica de conversação que será feita na continuidade do relato.

### **5.1.1 Cena do “hospital”**

*Turma: 1 série*

*Professora: A*

*Protocolo 06/2005*

*Data: 04 de maio de 2005*

A professora escreve a atividade no quadro. Há três colunas: de um lado está

uma coluna de palavras; no meio, números correspondentes à quantidade de letras que formam a palavra e na coluna da direita, um desenho, alusivo à palavra da esquerda. As crianças deveriam unir, com uma linha (ligar), o nome ao número e ao desenho. Durante certo tempo, as crianças trabalharam em seus cadernos. Em seguida, a professora “solicita a atenção” da turma:

1. P – *Gente, vamos ler todos juntos.*
2. Als -*Hos.. pi.. tal* - (As crianças lêem enquanto a professora aponta as sílabas)
3. P- *Quantas letras?*
4. T - *Oito*
5. P - *Então, vamos ligar aqui* - (Une com uma linha a palavra ao número correspondente)
6. P - *E o desenho?*
7. A1 - *Menino*
8. P – *“Ah? Menino?”* – (A professora olha para o menino, franzindo suas sobrancelhas) – *“Se é hospital, tenho que ligar com o prédio que parece hospital”.* (Liga, então, o número ao desenho). – *“Não estavas prestando atenção “A1”?”*
9. P – *Aqui,* - (aponta para a próxima palavra) - *o que está escrito?*  
Als - *Hu..ma..no*
10. P - *O que é humano?*
11. A2 - *É a pessoa...*
12. P - *É o ser humano. Quantas letras têm a palavra?*
13. Als - *Seis*
14. P - *Vamos ligar aqui.* - (une a palavra ao número 6) - *Qual é o desenho?*
15. Als - *O menino*
16. P – *É o “humano”* (A professora une com um traço o número ao desenho).

A atividade segue com a mesma dinâmica até sua conclusão.

#### a) Identificação e análise do(s) sinalizador(es)

Segundo a proposta metodológica de identificação dos *sinalizadores*, o *breakdown* se mostra através da fala que revela uma ruptura com o foco atencional. Observa-se que o fluxo das falas deste protocolo sugere a presença de um *breakdown* que se passa *entre* as falas das linhas 6, 7 e 8.

No primeiro momento - espaço entre as linhas 6 e 7 - quando o aluno A1 diz “*menino*” para fazer referência ao hospital, poderíamos pensar na possibilidade de que o menino experimentou um *momento de distração* ao deparar-se com a palavra hospital. Pode-se pensar, com inspiração na “*époché*”, nos momentos de “*redireção*” e “*deixar vir*” do ato de tornar-se consciente. Hipoteticamente, a palavra produziu

uma certa afetação em A1 que o remeteu a pensar em menino - talvez uma experiência já vivida. Se atentarmos para a relação de sentido entre “*hospital*” e “*menino*” podemos inferir que A1 experimentou uma *distração* sem perder o ponto de encontro com o objeto em estudo. Esta *distração* de A1 poderia sugerir que o menino estava atento ao que se passava em aula. Poder-se-ia inferir que houve um momento de trânsito entre a pergunta e uma experiência já vivida de A1, ou seja, um momento de “*duração*”, segundo Bergson (1999), que o fez desviar o foco que previa o reconhecimento do desenho e fazer referência a outra coisa: “*menino*” em lugar de “*prédio*”.

É igualmente importante assinalar que no intervalo entre as linhas 7 e 8, observa-se uma pausa: a pergunta da professora (Ah? Menino?) e sua expressão facial (franzimento das sobrancelhas) indicam que a professora encontrou-se diante de um colapso cognitivo: uma resposta “*menino*” para o que deveria ser “*prédio que parece hospital*”. Ela não consegue acolher este momento de ruptura do foco atencional e imediatamente trata de retomá-lo, resgatando o objeto perdido (prédio). A perplexidade que sua expressão facial e verbal demonstraram ao observador sugeriu um momento de *breakdown*. Por não poder sair do foco cognitivo, a professora não pôde acolhê-lo, tampouco acionar sua possibilidade criadora.

#### b) Análise da dinâmica de conversações

Identificado o instante de um *breakdown*, o passo seguinte será analisar os modos de atuação que poderiam caracterizar esta *cena* escolar. Decorrente dos estudos dos registros das observações, as dinâmicas de conversações tornaram-se a referência para a análise do que se passou no contexto da sala de aula e os possíveis efeitos, para o processo de ensino e aprendizagem, dos modos de atuação frente a momentos de ruptura do foco atencional. Pretende-se, agora, descrever a dinâmica de conversações que se estabeleceu no protocolo acima descrito.

Identifica-se, nas linhas 10 a 16, um padrão cognitivo de ensino-aprendizagem, semelhante ao observado nas linhas 7 e 8: os alunos devem descobrir a resposta que a professora deseja ouvir deles. Diante da resposta *errada*,

ela mesma trata de assinalar a resposta certa, mantendo um padrão linear: pergunta da professora-resposta do aluno-avaliação da professora, encerrando a conversação. O que se identifica nesse contexto é uma troca de informação, e não a tentativa de buscar um sentido comum. Observa-se que na linha 11 a resposta “*pessoa*” não completa a pergunta da professora e ela termina repetindo a expressão “*é o ser humano*”. O mesmo se passa entre as linhas 15 e 16, demonstrando que “*menino*”, embora sendo humano, não é aceito para completar a resposta esperada. Perde-se o sentido, acentua-se a informação. O sentido estabelecido pelo aluno entre “*menino*” e “*ser humano*” fica desqualificado e os alunos vão alienando-se das suas possibilidades pensantes, pois sua tarefa é descobrir a resposta que a professora deseja deles.

Na descrição do protocolo, observa-se que as atuações estão caracterizadas por sua linearidade, pela preocupação com a garantia da “*resposta certa*” e por seu caráter de representação. Tendo em vista o modo de atuação desses sujeitos em sala de aula, o *breakdown* não encontrou um espaço para produzir novidade, pois se deparou com uma conduta que a neutralizou. Quando A1 fala “*menino*” para representar “*hospital*”, ele cria uma possibilidade de tornar pensável algo que na proposta recognitiva está ausente. A proposta recognitiva, por estar fundamentada na hipótese representacionista, não toleraria, e não tolerou, um “*menino*” ocupando o lugar de um “*prédio*” que deveria representar um hospital, tampouco um “*menino*” ocupando o lugar de um “*humano*”. Para poder atuar de forma divergente, a professora precisaria sair de um momento de focalização e permitir-se experimentar uma abertura para o inesperado. Como a proposta recognitiva exige uma experiência de focalização da atenção no objeto em questão, fica inviável a criação de um espaço para a novidade que só aparece em momentos de *distração*. Assim, a invenção fica obstaculizada. Os sujeitos não avançam dialogicamente. Estão detidos na troca de informações, revelando o que se denominou de *dinâmica de conversações informacional*.

Esse modo de atuar é caracterizado pela preocupação com a informação. Nele se sobressai um monólogo, situação em que os sujeitos não se dirigem uns aos outros, não falam uns com os outros, mas falam para os outros. Existe um foco de atenção comum mas não há coordenação de pontos de vista que possa produzir um pensar sobre o pensamento, de forma que as verdades são apresentadas como

questões imutáveis. Observa-se o que Corea (2005) chama de “opinião”, ou seja, os sujeitos não são afetados subjetivamente pela palavra.

Então, podemos considerar que nesse protocolo em que se identificou o fenômeno que se chamou *breakdown que gera momentos divergentes à problematização* verificou-se uma *dinâmica de conservações informacional*, na qual as práticas pedagógicas destacavam-se por um movimento unidirecional e linear que vai da pergunta, à resposta, à avaliação, com objetivo, aos olhos do observador, voltados para o reconhecimento da informação. A resposta de A1 (sugerindo “*menino*” para o lugar de “*prédio que parece hospital*”) poderia ter remetido os sujeitos a uma dinâmica dialógica, onde houvesse lugar para o pensamento em conjunto sobre o pensamento de A1 que, então, poderia diferenciar-se do caráter apenas recognitivo do qual se constituía a dinâmica do momento. Somente pelo acolhimento da fala do aluno pela professora seria possível comprovar esta hipótese. Entretanto, está claro que o modo de atuar obstaculizou um movimento de problematização que se mostrava latente.

Vamos a um segundo exemplo.

### 5.1.2 Cena do “corpo humano”

*Turma: 1 série*

*Professora: A*

*Protocolo 09/2005*

*Data: 10 de junho de 2005*

Num momento anterior a este diálogo, falava-se do corpo humano. Durante vários minutos as crianças respondiam perguntas do tipo: “*Pra que a gente usa os braços e as mãos?*”; “*Pra que a gente usa os pés e as pernas?*” ou ainda, “*Tudo o que fica na cabeça, quem quer falar?*”; “*Quais são as partes do corpo humano?*”. Na seqüência desta atividade, a professora sugere uma música<sup>1</sup> cuja letra faz referência a algumas partes do corpo humano.

01 – P - *Vocês querem a música de antes ou uma nova?*

02 – T - *A nova!* - Respondem em uníssono.

---

<sup>1</sup> Ver anexo A

A professora canta a primeira vez, acompanhando a letra com gestos. As crianças vibram, cantam e dançam. Pedem para repetir. No final, A1 aproxima-se da professora e a abraça. Outra menina repete o gesto.

03 – P - *O mais importante....*

04 – A1 - *É o beijão – (beija a professora que tentava falar)*

05 – P - *O mais importante pra gente ficar bem, o que a gente precisa fazer?*

06 – A2 - *Tomar cuidado*

07 – P - *O que eu preciso cuidar?*

08 – A2 - *Não correr.*

09 – P - *Será que não devo correr? Correr é bom pra saúde.*

10 – A3 – *Comer.*

11 – P - *Quarta-feira vocês me falaram direitinho o que eu preciso pra ter um corpo saudável. Eu preciso hábitos. Que hábitos?*

12 – A4 - *Higiene*

13 – P - *Hi.. gi.. e..ne!!! (Repete a professora) - Quais são os hábitos de higiene prá manter o meu corpo saudável?*

Silêncio...

14 – P - *O que eu perguntei?*

15 – A3 – *Comer.*

16 – P – *Comer é um hábito de higiene? (fazendo uma expressão de surpresa)*

17 – A5 - *Tomar banho.*

18 – A6 - *Escovar os dentes.*

19 – A7 - *Lavar o rosto.*

20 – A8 - *Lavar a boca.*

21 – P - *Lavar a boca?*

22 – A9 - *Escovar os dentes.*

23 – P - *Sim. Escovar os dentes.*

24 – A10 - *Secar as mãos.*

25 – P - *Lavar as mãos é mais importante. Mas eu preciso secar também.*

#### a) Identificação e análise do sinalizador

O objetivo da professora, neste momento da aula, era estudar hábitos de higiene de um corpo humano, assunto que havia sido *dissecado* minutos antes. As perguntas da professora (“*para que a gente usa...*”) pressupunham um não saber infantil até mesmo sobre aquilo que diz respeito ao uso do próprio corpo.

Sua atenção estava fixada na proposta de reconhecimento dos hábitos de higiene de maneira tão deliberadamente focalizada que ela negligencia os gestos de alegria e carinho revelados pelas crianças, mantendo o curso da conversa sem interrompê-lo. O encontro com a música parece produzir uma alegria que as crianças não escondem. Mas, o “*mais importante...*”, como diz a professora, é não

perder o foco: é preciso falar dos hábitos de higiene. A2 já avisa, o mais importante para ficar bem é “*tomar cuidado*”. De que será que o menino falava? Interessou à professora saber “o que é preciso cuidar?”. Pode-se pensar em uma certa modulação da atenção que sai do aqui/agora e volta-se a experiências de não correr (08), permitindo identificar uma redireção da atenção do exterior (aquilo que se fazia ao nomear as partes do corpo) para si, mais especificamente, para o que fazer para cuidar de si. Mas, A2 não dá a resposta esperada. Não era isto que a professora queria ouvir. Ao contrário das recomendações diárias que A2 escuta, agora, correr é sinônimo de saúde e sua proposição é negada.

Depois que a professora verbaliza o que desejava como resposta à sua pergunta “*Quais são os hábitos de higiene pra manter o meu corpo saudável?*”, um silêncio invade a sala. A3, revelando manter em suspensão aquilo que emergiu da sua experiência de *breakdown*, repete o que havia sugerido: “*comer*” (linha10). Mas como pode “*comer*” preencher os requisitos da pergunta? Infelizmente, “*comer*” tanto quanto “*correr*” (*atuações do corpo*) não têm a ver com os hábitos de higiene em que estava situada a atenção da professora. A3 mantém sua *atenção distraída* na pergunta anterior que parece ter produzido algum efeito no menino. Embora a professora desejasse ouvir algo alusivo aos hábitos de higiene, sua pergunta abria possibilidades para pensar muitas outras coisas. Mas, porque sua escuta estava focalizada nas respostas que preencheriam certos requisitos, a professora não conseguiu atender seus alunos, não conseguiu escutá-los, não conseguiu descentrar-se e por isso não acolheu o que diziam.

Este exemplo auxilia-nos a ver a naturalidade com que o ciclo básico da época acontece (linhas 8 e 10). Nossa atenção está constantemente desviando-se do foco para encontrar-se com nossas experiências. No entanto, aquilo que a torna aberta à invenção é o ato de cultivar tal experiência validando-a como interessante. Esse cultivo se intensifica pela via da fala, da reflexão, do pensamento sobre o que se passou. Com os pequeninos, como essas crianças de sete anos, a presença de um terceiro aberto a seus *breakdown* e capaz de torná-los pensáveis, seria interessante. Mas, esse outro não pode atuar na lógica da representação, sob o risco de obstaculizar a invenção.

## b) Análise da dinâmica de conversações

Durante todo o desenrolar da *cena*, percebe-se uma priorização da informação. Na linha 11, finalmente, a professora dá uma pista para que as crianças *descubram* o que ela deseja ouvir. Agora sim, ficou fácil seguir enunciando hábitos de higiene. Mesmo assim, alguns deles parecem ser duvidosos: não era bem “*lavar a boca*” que deveriam dizer, mas “*escovar os dentes*”; não era bem “*secar as mãos*”, mas “*lavar as mãos*”. Observa-se nesta cena o mesmo padrão de conduta da cena anterior: a busca pela resposta que completa a pergunta. Quando os alunos não conseguem ser precisos neste empreendimento, a professora retifica a resposta.

Nota-se, também, a dificuldade da professora de descentrar-se e de manter uma abertura para aquilo que vem dos alunos (seria possível pensar em acontecimento?). As respostas, por não estarem situadas na lógica da reconhecimento, não são aceitas. Em nenhum momento a fala das crianças é tomada como dispositivo para pensar. Aliás, pensar não é bem a proposta; a proposta é acertar a resposta. Por conta disso, temos um monólogo em que as crianças se empenham em adivinhar o que deve ser dito.

Como no exemplo anterior, a professora, por estar centrada em seu ponto de vista, não pôde produzir diferenciações, tampouco integrações de uns com os outros. Em tais circunstâncias, as experiências de encontro consigo das crianças acabam evaporando-se rapidamente e assumindo um caráter de *erro*. Experiências recursivas dessa ordem podem levar ao silenciamento, à obturação do pensar, ao fechamento dos encontros consigo.

No que diz respeito à constituição da “*subjetividade pedagógica*” tal conduta pode ser desastrosa, à medida que revela uma desatenção ao ato de pensar, situando as crianças num lugar apenas de receptores e transmissores de informação. Poderia uma hipoatividade pensante encontrar seu equilíbrio numa hipercinesia, de forma que aquilo que não se pode fazer pensando, faz-se agindo?

Durante um semestre inteiro de observações na mesma sala de aula, o modo de ensinar ratificava uma concepção representacionista de aprendizagem. A característica principal da dinâmica de conversação era a impossibilidade da professora descentrar-se e de colocar-se sob o ponto de vista da criança. A

linguagem de que se servia tinha sempre o objetivo de informar algum conhecimento, comunicar ordens ou desejos, criticar e até mesmo ameaçar. Ao ler as dezenas de páginas de transcrição das falas, tal maneira de atuar mostra-se como um padrão.

Piaget (1999) nos revela que as crianças nesta faixa etária têm uma característica que o autor chama de “egocentrismo verbal” que torna difícil a coordenação de seus pontos de vista. Entretanto, sabe-se que são as experiências de aprendizagem de interação e cooperação que ajudarão as crianças a fazerem a passagem para a dialogicidade, a reciprocidade e o respeito mútuo. Não é difícil encontrar adultos que ainda não atingiram tal grau de comunicação.

No espaço escolar, cujas *cenar*s foram descritas nesses dois protocolos, também esta aprendizagem mostrou-se obstaculizada. No que diz respeito ao objeto desta pesquisa, pode-se considerar os *breakdown* um encontro casual, ao menos nas relações professor-aluno. Os que se arriscam a não acertar, falam; os outros, calam e, neste caso, até mesmo as modulações de atenção das crianças não são reveladas.

Considerando a *dinâmica de conversações* como a base para estabelecer algumas características do contexto relacional possibilitador da aprendizagem de um modo de atender aberto à invenção, verificou-se, dentre os protocolos analisados, que num modo *informacional* de atuar, um momento de ruptura do foco atencional dificilmente se desdobrará numa invenção, tendo em vista que a epistemologia subjacente a esse modo de atuar aponta para uma concepção de aprendizagem enquanto representação, o que exige um modo de atender focalizado. Sendo assim, uma possível ruptura com o foco atencional tende a ser rechaçada e há um empreendimento de retorno imediato ao foco.

Estes dois exemplos são suficientes para mostrar algumas regularidades desse espaço escolar. Além de o ambiente proporcionar somente esses poucos momentos reveladores de *breakdown*, a dinâmica de comunicação segue o mesmo padrão. Não seria interessante continuar nesta direção. O que interessa para este trabalho é a diferença, aquilo que possa revelar-se um caminho para o estudo de novas possibilidades. Por isto, foi-se em busca de uma singularidade no modo de ensinar

que pudesse apontar outras atuações possíveis de serem pensadas como construtoras de um espaço de aprendizagem de uma de atenção concentrada e aberta.

## **5.2 BREAKDOWN QUE RESULTA EM MOMENTOS DE PROBLEMATIZAÇÃO**

Os protocolos descritos a seguir foram selecionados para análise, pois revelaram alguns caminhos possíveis para a construção de um espaço problematizador, de “invenção de si e do mundo” (KASTRUP, 1999), que também poderia ser chamado, em sintonia com Fernández (2001b, p.89-90), de “espaço de autoria de pensamento”, em que ser autor do pensamento implica “confiar que sua capacidade pensante possa produzir algum efeito”, reconhecendo-se como protagonista ou participante de tal produção. Sendo assim, a partir do estudo das características de uma dinâmica de conversações comunicativo-dialógica-interacional, poder-se-á pensar nos *modos de atuar* que possibilitariam a construção de um espaço que acolhe o surgimento do problema.

### **5.2.1 Cena das “mãozinhas”**

*Turma: 1 série*

*Professora: B*

*Protocolo 02/2005*

*Data: 01 de setembro de 2005*

A professora reúne as crianças em frente à sua mesa e, enquanto todas sentam no chão, ela permanece em sua cadeira. Sua intenção é explicar a próxima tarefa. Toma uma folha na mão e mostra-a, solicitando que todos a olhem.

1. *P – Vocês têm um problema pra resolver. A gente vai formar quatro grupos pra resolver este problema que tá aqui (mostra as folhas juntas). Todo mundo tá conseguindo olhar e ouvir? Olha pra cá, fulano. Esta folha tem um desenho. (mostra o desenho<sup>2</sup>) – Vamos imaginar que têm umas crianças escondidas atrás desse muro. Olhem as mãozinhas delas aqui. Eu quero saber quantas crianças estão escondidas. Mas, olhem só, isto não é suficiente. Eu quero saber como vocês pensaram pra descobrir isto. Vamos fazer em grupos pequenos.*

---

<sup>2</sup> Ver anexo B

Os grupos de seis e cinco crianças se organizam com a ajuda da professora. Não fica difícil, porque as mesas das crianças já estão colocadas uma de frente para a outra. As folhas circulam. A professora entrega para uma metade das crianças e seu “ajudante”, para outra metade.

Com a folha em mãos, elas observam (fazem isto individualmente, embora a proposta era de que fizessem em grupo) e imediatamente contam de dois em dois as “dez mãos” que se mostram sobre o muro. Cinco, conclui uma criança aqui, outras, ali, mais outras, acolá. O envolvimento com a atividade é intenso.

Depois do momento inicial, que foi individual, as crianças começam a conversar, trocam idéias, comparam, verificam o modo de contar umas das outras, chegam a um acordo sobre a resposta à pergunta. Escutam-se uns aos outros, mas a esta altura estão trabalhando em duplas ou trios, embora o grupo seja de cinco ou seis. Já havia um consenso. Nenhuma dúvida: eram cinco pessoas. A professora, que circulava pelos grupos, percebe que já concluíram e, dirigindo-se a toda a turma diz:

2. *P – Legal! Parece que todos já descobriram que são cinco as pessoas atrás do muro. Vocês acharam difícil, não foi? Muito difícil!*
3. *Als – Não... É só contar.*
4. *P – Como é que vocês contaram? Vamos ouvir o que cada grupo pensou. Vamos todos prestar atenção nas idéias dos colegas. (Chama um grupo)*
5. *A1 – A gente contou essas mãozinhas de uma pessoa (mostra duas mãos juntas). Essas mãozinhas de outra pessoa (mostra as duas seguintes). Essas, de outra, essas, de outra e essas, de outra (segue mostrando de duas em duas).*
6. *P – “Fulana”, vocês contaram como? (chamando uma aluna de outro grupo)*
7. *A2 – De dois em dois*
8. *P – Levanta a mão quem contou de dois em dois pra saber quantas pessoas estão atrás do muro.*

Alguns levantam a mão, outros respondem todos ao mesmo tempo. O grupo que apresentava ainda permanecia em pé. Nesse instante A3 que estava sentado na primeira mesa, quase ao lado de onde a professora se posicionara, murmura para a professora. Eu estava ao seu lado. Percebi o movimento, mas não pude escutá-lo. Observei que A3 olhava atentamente para a folha que a professora segurava em sua mão.

9. *P - Mas o A3 disse outra coisa. Vocês ouviram o que A3 disse? Olha só o que o A3 disse. A3, diz pra todo mundo ouvir.*
10. *A3 – Uma pessoa pode tá se segurando só com uma mão.*

Vários alunos falam ao mesmo tempo. Muitos são os argumentos para provar que A3 não está correto. Já haviam encontrado o resultado. Havia um consenso em afirmar que eram cinco crianças atrás do muro. Não poderia ser que alguém estivesse se segurando com uma mão só. Afinal, os polegares se tocavam:

11. *A4 – Mas as mãos tão assim, ó. (Mostra os polegares se encontrando)*
12. *A5 – Elas tão bem juntinhas assim... (Mostra colocando suas mãos uma ao lado na outra).*
13. *A6 – Elas são do mesmo tamanho...*

A professora observa em volta, procurando algo. Vê uma folha de cartolina e convoca duas crianças para ajudarem. Decide pôr à prova a fala de A3.

14. P – A7, vem cá. Ajuda a profe. Segura essa cartolina aqui. (Entrega-lhe um lado da cartolina). - Nós vamos fazer de conta que é um muro. Eu vou segurar aqui (fica do outro lado) . - A8 , fica atrás do muro.

Uma menina, que compreendera a intenção da professora, antecipa-se e diz:

15. A9 – Profe faz assim ó.. O A8 põe uma mão e a profe bota a outra.

16. P – Vamos ver como fica. (combina com A8)

17. P – Então, será que parece só uma pessoa?

18. Als – Não. Uma mão é maior que a outra.

19. P – AH! Tá bom. A10 vem aqui ajudar.

Agora, há duas crianças escondidas atrás do muro-cartolina.

20. P – A8 deixa tua mão direita como antes. A10 põe tua mão esquerda. E agora, o que vocês acham? Não parece que é da mesma pessoa?

Ouvem-se respostas afirmativas e negativas ao mesmo tempo.

21. P – Por que tu achas que não A11?

22. A9 – Porque as duas mãos são de cor diferente. Dá prá vê que são dois.

23. P – E se fossem do mesmo tamanho e da mesma cor. Vocês acham que daria pra ver que são duas crianças escondidas aqui?

24. Als – Não – (Uma ou duas crianças continuam afirmando)

25. P – Eu concordo que parece que tem uma e na verdade tem duas pessoas aqui atrás. (Remove o muro-cartolina). –A3 tu teve uma idéia!

26. A12 – Aí não tá separado. Aqui nessas duas tá. (Fala uma menina, mostrando o espaço que havia entre o desenho de duas mãos e o desenho de outras duas).

27. P – Sim. As mãozinhas do desenho tão mais pertinho e depois tem um espaço no meio das outras. A profe queria que vocês pensassem que cada pessoa mostrava suas duas mãos. Quantas pessoas são, então?

28. T – Cinco.

29. P– Muito obrigada. Podem sentar... Mas, vejam só, se eu não tivesse desenhado assim, a idéia do A3 também podia valer. Como vocês iam contar as mãozinhas?

30. A13- De uma em uma

31. P – Sim. Então, podemos pensar dos dois jeitos. Mas, hoje, nós vamos imaginar que são cinco pessoas atrás do muro. Então, vocês contaram de dois em dois e descobriram cinco. Agora vocês já podem responder as perguntas da folha.

#### a) Identificação e análise do(s) sinalizador(es)

O *sinalizador* fica identificado ao analisar as transcrições das falas nas linhas 8 e 9. Marca-se, ali, um momento de *breakdown*. Pode-se observar que se cria um espaço-tempo onde se passa algo que parece ser uma experiência que força a

pensar: marca da problematização. A problematização não foi apenas um mero movimento do menino. Algo no desenho (objeto) o força a problematizar. Num primeiro momento, A3 deixa-se afetar pelo desenho e pelo que ele pode representar. Olha-o, escuta os colegas, mas não compartilha suas idéias. Permanece sozinho durante um bom tempo, observando sua folha. No momento seguinte, quando da apresentação de um grupo, A3 olha atentamente para os colegas e para a folha que está sendo apresentada a distância. Possivelmente seu pensamento estava sendo forçado a procurar o sentido do que se mostrava entre o desenho e a fala dos colegas. Ao fazer essa procura, A3 inventa um novo problema.

Embora houvesse vários indícios apontando para o fato de que se poderia reconhecer cinco pessoas representadas no desenho, A3 afasta-se desse esquema cognitivo. Parece que não é a presença de um objeto desconhecido, tampouco a identidade do objeto que o força a pensar, mas um sentido que escapa ao reconhecimento e que só se viabilizou porque o menino não manteve o foco de sua atenção no familiar (cinco pessoas). Ele suspende o processo cognitivo e, ao fazê-lo, define uma nova direção para sua atenção que se encontra com algo novo, de ordem pré-reflexiva. Ao verbalizar seu encontro, dá à professora chance de torná-lo objeto de reflexão de todos. A criação de um espaço propício para revelar o pensamento (“*quero saber o que vocês pensaram*”) pode ter possibilitado uma abertura para a revelação da experiência de “deixar-*vir*”, que se mostra no problema lançado por A3: “*uma pessoa pode tá se segurando só com uma mão*”.

É importante assinalar a aceitação da professora para a fala de A3. Ninguém, além dela, escutou o que o menino disse. Se ela estivesse interessada apenas na solução do problema, poderia ter ignorado o assinalamento de A3. Todavia, a professora o acolhe e cria um espaço onde todos possam seguir pensando junto com ele, acionando, não só a possibilidade criadora das crianças, como a sua própria: improvisa um *muro-cartolina* e cria uma cena que dramatiza com seus atores mirins. Ela se deixa tocar pela novidade proposta por seu aluno e compartilha a experiência de aprendizagem. A professora, como seu aluno, experimenta algo que foge ao reconhecimento, suspendendo tal atitude e criando um espaço onde o novo possa se mostrar vindo.

É de igual importância ver o que se passou antes do *breakdown*. O que propõe

a professora? *“Têm umas crianças escondidas atrás desse muro. Eu quero saber quantas crianças estão escondidas. Mas, olhem só, isto não é suficiente. Eu quero saber como vocês pensaram pra descobrir isto”*. A consigna *“eu quero saber como vocês pensaram”* cria um espaço para muitas possibilidades, onde a aprendizagem é o resultado da experiência de cada um na relação com o conhecimento, consigo e com os outros. Não se trata apenas de “descobrir” o que está representado (*“isso não é o suficiente”*), mas de saber, antes de tudo, o que cada um pensou. Esta concepção se confirma no fechamento da discussão, feito pela professora, na linha 31: *“Então, podemos pensar dos dois jeitos”*. Um pouco antes, na linha 25, ela diz *“A3 tu teve uma idéia!”*. Percebe-se, na descrição da cena, que a professora intervém a partir de uma proposta de experiência de autoria de pensamento. A solução do problema é parte importante do processo, mas não é a principal.

Observa-se que da linha 11, 12 e 13 as crianças mantêm seu foco de atenção no reconhecimento de indícios fornecidos pelo desenho, procurando argumentos que justifiquem suas respostas. Para desestabilizar suas certezas, a professora propõe uma simulação: cria um *muro-cartolina*. Mesmo assim, as crianças permanecem fiéis ao que o desenho lhes sugeriu no primeiro momento e ficam presas àquilo que podem reconhecer como sinais: no desenho eram os polegares e a distância entre os pares das mãos que indicavam algo, agora, na cena do *muro-cartolina*, são os tamanhos e as cores das mãos. A professora, no entanto, não encerra a discussão antes que todos os argumentos tenham sido testados e segue fazendo proposições. Até que finalmente, após a dramatização, confirma: *“Eu concordo que parece que tem uma e na verdade tem duas pessoas aqui atrás”*. Mas, o assunto não estava encerrado. A12 na linha 25 volta a argumentar, agora comparando a cena com o desenho: *“Aí não tá separado. Aqui nessas duas tá”*. Na linha 27, a professora então conclui: *“Sim. As mãozinhas do desenho tão mais pertinho e depois tem um espaço no meio das outras. A profe queria que vocês pensassem que cada pessoa mostrava suas duas mãos”*. Mesmo dizendo isto, ela mantém a autoria do pensamento de A3.

#### b) Análise da dinâmica de conversações

Seguindo a proposta de delinear as práticas possibilitadoras da construção do espaço subjetivo a partir da identificação e análise do sinalizador, encontrou-se, no protocolo acima, o que se denominou *dinâmica de conversações comunicativo-dialógica-interacional* que neste estudo se caracterizará pelo estabelecimento do encontro de uns com os outros, onde cada sujeito tem a possibilidade de mostrar-se pensando. Todavia, como nos mostram Maturana e Varela (2005), e Sordi (1999), este processo não acontece linearmente, mas num envolvimento recorrente, recíproco e coordenado entre os sujeitos, quando então o sentido se constrói. Sordi refere-se a este envolvimento como tendo uma característica espiralada, onde acontece um “desencadeamento mútuo de mudanças de estado, segundo suas respectivas determinações estruturais” (ibidem, p.228). Assim, a relação de construção entre *aquela que fala-sentido-aquela que escuta* não é fixa, mas aberta, flexível a diferentes e diversas concepções de realidade que podem se transformar, atualizar e ser compreendidas ou ignoradas. Da mesma forma, não há um sujeito que fala e outro que escuta, mas ambos falam e ambos escutam. Neste modo de operar, a atenção é compartilhada e a comunicação vai adquirindo sentido a partir da coordenação de pontos de vista, devendo possibilitar situações para a invenção. A instalação de uma *dinâmica comunicativo-dialógica-interacional* implica na valorização do pensamento, uma postura corporal que sugere acolhimento e pertencimento, aceitação do outro como legítimo na relação, a vivência de experiências regidas pelo princípio da cooperação e da reciprocidade e, por último, tão importante para a aprendizagem da atenção quanto os demais itens, a convivência com os princípios da permanência e repetição.

Observa-se, a partir do registro das comunicações desse protocolo, que nenhuma proposição é rejeitada pela professora, todas elas são validadas e todos seguem pensando juntos. Há uma integração dialógica que só é possível pela via do respeito ao ponto de vista do outro, de forma que o conhecimento vai sendo construído a partir da diversidade, sem o objetivo de homogeneizar. Parecia muito difícil para as crianças pensarem outra possibilidade que não aquela cuja resposta encontraram e confirmaram. A professora, aberta ao *breakdown*, dá-lhe passagem e mantém sua atenção suspensa, o que viabilizou a experiência de troca vivida por todo o grupo.

Percebe-se uma diferença significativa entre um encontro onde acontece uma

experiência de troca de informações e um encontro onde acontece uma experiência de comunicação-dialógica-interacional. O que se observou foi um envolvimento das crianças no processo. Elas estavam participantes e ativas na experiência. Foi uma experiência de encontro.

### 5.2.2 Cena do “computador”

Protocolo 15/2006

*Turma: 1 série*

*Professora: B*

*Data: 01 de março de 2006*

Enquanto esperam pela visita da outra turma, a professora organiza as atividades para a manhã.

*01 - P - O que a gente vai fazer hoje? Hoje tem aula de ciência com... como é que tu disse aquele dia A1? Aula de ciência com....*

*02 – A2 e A3- ... Com experiência.*

*03 - P – A2 lembrou o que o A1 disse, e a A3 também: aula de ciência. Vamos fazer aqui A1, então...*

Escreve no quadro: Aula de ciência com experiência.

*04 – A3 – Arrumação da casinha*

*05 - P – Olhem a idéia da A3 pra hoje: arrumação da casinha.*

Há uma interrupção da atividade. Uma das crianças está atualizando o calendário da sala, onde se marcam dia, mês e ano, condições do tempo do dia. Um aluno verifica que o ano deve ser alterado, pois marcava 2005. A professora interrompe a atividade “combinações do dia”, volta-se para o quadro do tempo e assinala a observação que faz o menino para pensar sobre a data, repetindo o seu gesto. Então, surge a pergunta de A4 que possibilita a retomada da atividade anterior.

*06 – A4 – Hoje tem aula de quê?*

*07 - P- Hoje tem aula de quê?*

*08 – A5 - Laboratório de informática*

*09 – A6 - Eba!!*

*10 - P – A profe. SAN vai vir aqui combinar com a gente da aula. Enquanto ela não vem, é que a aula não pode começar ainda lá. Ela tá preparando as máquinas ainda.*

Retoma a fala anterior de A3

*11 - P – Olha o que a A3 disse, pode ir arrumando a casinha...O que mais a gente*

*pode fazer hoje?*

12 – A7 – *A gente pode ir pensando sobre a aula*

13 - P- *Pensando sobre a aula... Olha só a idéia do A7.*

14 – A8 – *A gente pode lê o livro do Sítio*

15 - P – *Quem disse isso? (A8 levanta a mão) A8...*

A professora escreve no quadro: ler o livro do Sítio. Enquanto isso, A1 diz algo.

16 - P- *O que é A1?*

A1 reclama que já havia dito isto antes.

17 - P - *Eu não escutei A1? Sabe por que que eu não escutei A1? Eu acho que eu não escutei porque às vezes tu fala, tu fala bastante coisa com teu grupo. Vai vê que eu pensei que tu tava falando com o grupinho. Então, levanta a mão. Daí a profe sabe quem é que tá falando? Se tu levantar a mão, então a profe consegue saber quem é que tá falando. Olha só, ler o livro do Sítio, a A8 disse.*

Enquanto fala, aponta para a frase que havia escrito no quadro.

18 - P – *Olha só. Pensando sobre a aula (vai falando e escrevendo), o A7 disse. Mas, A7, o que é que a gente pode ir pensando sobre a aula?*

A7 não responde .

19 – P - *Vai pensando.*

20 – A7 – *O que vai ser.*

21 - P - *O que vai ser? Hoje, ou a primeira série toda?*

22 – A7 – *A primeira série toda.*

23 - P – *Ahhh! A Aula da primeira série toda, o A7 disse.*

Segue escrevendo, completando a expressão que já havia iniciado: primeira série toda.

24 – P - *Olha, a aula da primeira série toda o A7 disse. Mais alguma coisa A3. (Chama A3, pois a menina estava pedindo a palavra com o indicador). A9 antecipa-se e diz:*

25 – A9 – *Jogar um jogo.*

26 - P – *A gente pode jogar um jogo e também... (aluno interrompe)*

27 – A10 – *... de matemática*

28 - P – *Jogo de matemática? Boa idéia. (Escreve no quadro). Mas tá faltando uma coisa aqui.*

29 – A8 – *A gente quase sempre faz um trabalho.*

30 - P – *Muito bem A8. Levanta a mão quem ouviu o que a A8 disse.*

Alguns levantam a mão.

31 - P – *Quem ouviu de verdade? (olha para as crianças) A gente quase sempre faz um trabalho na aula, né.*

32 – A8 - *Sempre faz*

33 - P – *Sempre faz. A gente pode vir à aula só pra fazê arrumação na casinha?*

34 - Als – *Não*

35 - P – *Só pra... fazer jogo de matemática?*

36 - Als – *Não*

37 - P – *Só pra... ler um livro?*

38 A1- *Ô profe, eu sou um gênio no computador. No computador da minha mãe tem um jogo.*

Ao ouvir esta fala, a professora lança um olhar para o grupo que estava sentado no chão, em frente ao quadro. Mostra-se surpresa com o que escuta e faz um movimento demonstrando uma tentativa de identificar a criança que falou. Observa A1 e diz:

39 - P- *Olha A1.*

O menino está conversando com um vizinho.

40 - P – *A1, A1... Isso tu queres que a profe escreva aqui?*

Outras crianças conversam ao mesmo tempo.

41 - P – *A1, eu não entendi. Tem um jogo no computador da tua mãe?*

42 – *A1- sim*

43 - P – *Tá, e o que é que tem a ver com a nossa aula.*

A1 murmura algo.

44 - P – *Tem que dizer o que tem a ver com a nossa aula. A1, o que é que o jogo do computador lá da tua mãe tem a ver com a nossa aula?*

45 - A – *Não* (diz uma criança como se estivesse tentando dizer que não há nada em comum entre ambos)

46 – *A1 – Tem*

47 - P – *O quê?*

48 – *A1 – Tem lá um jogo da tartaruga.*

49 - P – *Ah! Que tem aqui no colégio também?!* (A expressão de seu rosto indica uma possível compreensão, pois ao mesmo tempo aponta para o “horário da semana” que estava afixado na borda inferior do quadro, indicando a palavra “aula de computação”.)

50 – *A1 – É.*

51 - P – *Então, a gente pode combinar de, no dia da aula com a profe SAN, de combinar com ela de jogar o jogo de computador que tem na casa do A1.*

52 – *A1 – É do Franklin*

53 - P – *Do Franklin, né?*

54 - Als – *É* (alguns demonstram saber do que A1 está falando)

55 - P – *Então fica combinado....(olha para os registros que estavam no quadro e pergunta:)* - *Chega de coisa pra hoje?*

56 - Als – *Chega*

57 - P – *Chega, né. Se a gente bota muita coisa, o que acontece?*

58 – *A11 – Não dá pra fazer tudo.*

59 - P – *Não dá pra fazer tudo, né.*

60 – A12 – *Daí a gente pode deixar pra amanhã.*

61 - P – *A gente deixa pra amanhã. Boa idéia. Bom, agora vocês vão pegar aquele bonequinho que tá na pasta de vocês....*

a) Identificação e análise do(s) sinalizador(es)

No momento em que se observa o *sinalizador*, o foco estava situado num trabalho conjunto de combinações de atividades para o dia. A1, como se vê na linha 38, rompe com este momento de reconhecimento e diz “*Ô profe, eu sou um gênio no computador. No computador da minha mãe tem um jogo*”. Embora pareça distanciado do trabalho, é possível ver que sua fala mantém um elo de ligação com um momento anterior: o momento inicial da conversação -nas linhas 8, 9, 10-, quando falavam sobre a aula de informática.

É relevante observar que o *breakdown* de A1 não surge *ex-nihilo*, mas surge a partir de um momento anterior que se prolongou, conforme a áudio-gravação, por 4 minutos e 52 segundos. Parece que algo ficou reverberando no menino. Num determinado instante, A1 redireciona a atenção daquilo que estava acontecendo na sala para algo que revela uma experiência de si e diz: “*eu sô um gênio no computador*”. O menino mostra, então, em sua fala, aquilo que “deixou vir” após romper com o foco da atenção. Ele não perde o elo de ligação com o assunto, mas se distrai, mudando aquilo que fazia cognitivamente e traz uma idéia que poderá se desdobrar em outra coisa. Observa-se que no momento anterior A1 reivindica para si a idéia de “*ler o livro do Sítio*” e reclama por não ter sido escutado, isto mostra que ele estava presente na atividade. Se antes não foi possível, agora a professora dá sentido e autoria à fala do menino.

Conforme foi salientado, o que diferencia um momento de distração de um momento de dispersão é a possibilidade de, na experiência de distração, manter a relação de sentido com o que se experimenta. Não se pode negar a existência dessa relação nesse contexto, embora a fala de A1 apareça num espaço de tempo posterior bastante significativo

Esta experiência de *breakdown* não tem o mesmo desdobramento que aquele assinalado no protocolo anterior, mas, por ter sido acolhida, abre um espaço para a continuidade, permanecendo em suspenso. Observa-se uma outra relação com o

tempo, diferente da lógica da pontualidade que as crianças contemporâneas costumam experimentar. É possível experimentar um tempo de espera, de descontinuidade-continuidade que mantém o interesse daqueles que aprendem, importante para a constituição de uma subjetividade pedagógica. O que se deseja é mostrar que seu acolhimento e o cultivo de tal modo de atuar vai construindo um ambiente em que a atenção a si pode ser favorecida. Dessa forma, pensa-se sobre o que se pensou. Trata-se de um exercício contínuo, de um modo de cultivar a atenção a si e de escutar e valorizar o que se produz no exato momento da distração.

O inesperado afeta também a professora e revela-se na sua expressão facial. Ela, porém, não afasta a idéia de A1, mas, ao contrário, trá-la para perto. O instante *entre* a fala do aluno, a surpresa da professora e sua busca pelo autor da frase constituem-se como um tempo necessário para a produção de efeito. A professora, apostando numa intervenção em que a criança possa reconhecer-se pensando, empreende uma busca por um elo de ligação entre a fala do menino e aquilo que se fazia no momento, mostrando uma aceitação daquilo que vem, que se caracteriza na sua objetivação: “A1, eu não entendi. Tem um jogo no computador da tua mãe? Tá, e o que é que tem a ver com a nossa aula”. Com esta postura, ela ajuda seu aluno a “tornar-se consciente” de sua *ação mental*, ou seja, a pensar sobre seu pensamento. A1, então, consegue dar sentido àquilo que, no instante do surgimento, mostra-se desconexo.

#### b) Análise da dinâmica de conversações

É preciso, inicialmente, ressaltar a capacidade da professora de conservar as enunciações para tomar as falas que vêm de todas as direções e criar um intervalo, um momento necessário para que elas possam produzir efeito e desde aí constituir-se de um certo sentido. Além disso, é necessária uma habilidade de descentrar-se de seu ponto de vista e dar lugar ao outro sujeito do diálogo. Um elemento surpresa não desestabiliza a professora. Ela mostra uma atenção aberta para o que é apresentado pelos alunos e, ao mesmo tempo em que persegue seu objetivo, presta igual atenção a tudo o que as crianças dizem e fazem.

Logo no início da conversação, ao observar o que ocorre entre as linhas 5 e 6, percebe-se que há uma parada na atividade cognitiva para atender a uma fala que escapa ao momento: há alguém descobrindo um erro na escrita do ano. Na linha 11 a professora retoma a fala de A3 da linha 5. Na linha 12, A7 propõe que se vá “*pensando sobre a aula*”. Tal proposta não se encerra ali, fica suspensa pois não é compartilhada, é atravessada por outra idéia “*ler o livro do sítio*”, mas é retomada pela professora na linha 18. Desde aí, surge um diálogo que por fim constitui de sentido a fala do menino. Nota-se que se estabelece nesta *cena* uma sucessão de falas que são trabalhadas, ignoradas, ora compreendidas ora não compreendidas, retomadas e finalizadas. Este ir-e-vir, afastar-aproximar vai estabelecendo um modo de construir conhecimento e de estar atento, marcado por uma circularidade. Percebe-se, diferentemente das *cenar do hospital* e do *corpo humano*, que a intensidade e a profundidade das aprendizagens vão depender do tipo de relação que as crianças podem manter com o adulto-professor. Isto fica evidente no primeiro protocolo no sub-capítulo anterior, cujo *breakdown* não foi acolhido tendo em vista a dinâmica de conversações que lá se estabeleceu, quando não só as crianças, mas também a professora não interagiu dialogicamente, operando de modo informativo e linear.

Este recorte da experiência escolar, revela um modo específico de atuar das crianças: vão dizendo o que lhes ocorre no momento, sem preocupar-se com o encontro de perspectivas. Há a predominância de uma informação que se adapta à busca de respostas à pergunta feita pela professora: “*o que a gente vai fazer hoje?*”. Na maior parte do tempo não há concordância, tampouco discordância entre as crianças. Elas pouco compartilham e também pouco coordenam seus pontos de vista, características que Piaget (1999) considera como manifestações de um pensamento egocêntrico, ainda predominante nesta faixa etária. Todavia, o autor esclarece que esse modo de atuar vai se transformando numa linguagem socializada, dependendo do desenvolvimento da criança e do tipo de relação que vai mantendo com seus pares ou com o adulto. Nesta *cena*, a professora tem um papel importante na construção de uma possibilidade dialógica que vai socializando e dando sentido às falas. Claramente, pode-se perceber sua insistência em estabelecer conexão e coordenação entre as falas. No momento do *breakdown*, a professora faz a própria criança procurar um elo de ligação entre o que diz -aquilo

que lhe surge em decorrência da suspensão que experimenta- e aquilo em que todos estão empenhados, incluindo-o no trabalho coletivo e dando sentido à sua fala, o que se prolongará para uma próxima aula. Estas atuações auxiliam as crianças a sentirem-se participantes e presentes na experiência, responsabilizando-as por aquilo que dizem e fazem e mantendo um espaço necessário para o “deixar vir”, sem rechaçar o inesperado. Parece tratar-se de uma escuta/intervenção que, segundo Fernández (2001), “tende à autoria de pensamento”, à produção de significado, pois se abre a possibilidade de pensar sobre o pensado. Além disso, não há um encerramento da proposta, ela é tornada possível: *“Então a gente pode combinar de, no dia da aula com a profe SAN, de combinar com ela de jogar o jogo de computador que tem na casa do A1.... Então tá combinado”*. O que o aluno diz está bem situado e cheio de possibilidades. Ao trazer sua fala para o momento presente, a professora também lhe possibilita a autoria.

O modo de atuar da professora parece produzir uma transformação da natureza da fala de A1: de uma fala aparentemente desconexa e distante para uma conexão com o aqui e o agora. A professora, com sua habilidade dialógica, vai tomando as “linhas de fuga” (DELEUZE, 1995) e trazendo-as para perto, para serem pensadas, experimentadas. Considerando que se tratam de crianças de sete anos, ela sabe -e verbaliza em suas declarações espontâneas- que precisa investir grande parte do tempo nesta aprendizagem, segundo ela, a mais importante, pois todas as outras advêm daí: da interatuação dialógica capaz de possibilitar que as crianças percebam-se pensando.

### **5.2.3 Cena dos “ovos”**

*Turma: 1 série*

*Professora: B*

*Protocolo 12/2005*

*Data: 01.12.2005*

Já começaram as preparações para o Natal. Depois da história, das conversas, novidades, informações e busca de modelos de presépios é hora de iniciar a confecção de um cartão de Natal. Dobrando uma folha de papel e desenhando

triângulo, as crianças aprendem a fazer uma *árvore de Natal*. Hora de desenhar as bolinhas que irão decorá-la. A proposta é desenhar uma dezena de bolinhas. Quando a atividade é concluída, há um desafio para resolver. Em grupos de cinco e seis crianças, é preciso ouvir o que cada um pensa sobre dúzia. Esta atividade desdobra-se na seguinte *cena*:

1 - P – *Vocês vão ter que pensar juntos e descobrir o que é uma dúzia.*

Aproximo-me de um dos grupos e fico ali sentada revivendo minhas experiências de aprendizagem e lembrando o esforço sem medida para encontrar na palavra dúzia a relação com o número doze. Escuto, então, a seguinte conversa, que me encanta:

2 - A1 – *Eu acho que pode ser 20.*

3 - A2 – *Eu acho que é 25.*

4 - A3 – *Eu também.*

5 - A2 – *Tá, então vamos ficar com 25.*

Enquanto os três entram em acordo, percebo que A4 está em silêncio e A5 afasta-se um pouco do pequeno círculo que os demais haviam formado. Observando A5, encontro um menino pensativo, olhos voltados para a testa, dedos sendo contados. Observo-o por um breve momento, esperando que ele diga algo. A5, então, olha para os outros colegas e diz:

6 - A5 – *Calma aí.*

Volta a assumir a mesma postura corporal anterior. Minha curiosidade não suportou esperar por muito tempo, aproximo-me do grupo e pergunto ao menino: “Podes dizer o que tu estás pensando A5?”

7 - A5 - *Tô pensando em ovos... que a gente compra uma dúzia de ovos no mercado. Tô pensando que tem uma fila de cada lado da caixinha. Eu tô tentando me lembrar quantos ovos vai em cada fila.*

8 - A4 – *Eu sei. Tem seis.*

9 - A5 – *Então, eu já sei: uma dúzia é  $6+6$ , é 12.*

As cinco crianças concordam e estão animadas com a *descoberta*.

Chega o momento de socializar os pensamentos. Todos se reúnem no final da sala, formando um círculo. A professora convida um componente de um dos grupos para dizer o que pensaram.

10 - P – *Quanto é uma dúzia?*

11 - A6 – *Seis.*

12 - P – *Como vocês pensaram?*

13 - A6 – *A gente pensou, pensou e achou que era menos do que 10.*

14 - P – *Por que vocês acharam que era menos do que 10?*

15 - A6 – *Porque era uma dúzia. A gente achou que tinha que ser menos que uma dezena.*

16 - P – *Tá bem. Esta é a idéia de vocês. Guardem isso. Depois a gente vai ver se é isso mesmo.*

O grupo seguinte era aquele cujo diálogo foi narrado acima. Contam como chegaram à conclusão que uma dúzia é igual a doze, atribuindo a A5 a idéia. A professora pergunta:

17 - P – *A5, porque tu pensou em ovo?*

18 - A5 – *Porque minha mãe sempre fala: “Ah! Eu tenho que comprar uma dúzia de ovos”.*

A professora apenas sorri.

Em resposta à pergunta, o terceiro grupo relata:

19 - A7 – *O A8 sabia*

20 - P – *Como tu sabia, A8?*

21 - A8 – *Porque um dia, aqui no colégio, tu falou.*

22 - P – *Eu nem me lembro disso, A8!*

23 - A8 – *Mas eu me lembro que eu aprendi.*

24 - P – *Legal! ...Bom, uma dúzia, não é menos que 10. Uma dúzia tem numa caixinha de ovos.*

Vibração das crianças que compunham o grupo cujo aluno pensou nos ovos. De volta às mesas, as crianças são convidadas a desenhar uma dúzia de estrelas na sua árvore de Natal. Antes que iniciem seus desenhos, a professora intervém:

25 - P – *Agora eu vou perguntar uma coisa: Se uma dezena é dez, quanto é, então, meia dezena?*

26 - Als – *Cinco*

27 - P – *Se uma dúzia é doze, quanto é, então, meia dúzia?*

28 - Als – *Seis*

Subitamente A6 ergue a cabeça e diz:

29 - A6 – *Agora eu sei onde foi que eu me enganei.* (Diz a menina que representou o grupo que concluiu que uma dúzia era menos que dez.)

30 - P – *Onde foi que te enganaste, A6?*

31 - A6 – *É que minha avó sempre leva seis ovos pra minha mãe.*

32 - A9 – *Por que a avó dela leva ovos pra mãe dela, profe?*

33 - P – *Porque a avó dela vende ovos... E, então, o que tu pensou agora, A6?*

34 - A6 – *É que minha avó sempre diz “meia dúzia”.*

Quando a menina fala “meia dúzia,” faz uma breve pausa entre as palavras meia e dúzia, indicando um momento para pensar.

35 - A6 - *Ela levava meia dúzia, não uma dúzia como eu pensei antes. Por isto eu pensei que uma dúzia era menos que dez.*

36 - P – *Sim. É isto mesmo. Tua avó fala meia dúzia e tu pensaste uma dúzia. Por isto tu pensaste em seis, antes, no grupo. Mas não tá errado o que tu pensaste. Agora tu já sabe que seis é meia dúzia e não uma dúzia. Que legal, A6, isso que tu descobriu!*

a) Identificação e análise do(s) sinalizador(es)

Diferentemente dos outros protocolos, o *breakdown* nesta *cena* não se mostra através da pergunta ou da fala espontânea, mas sim através de uma postura corporal. Quando três componentes iniciam uma conversação em torno do número vinte, A5 assume um certo distanciamento não só mental, mas também físico. Ele escuta as primeiras ponderações e afasta-se, suspendendo a ação esperada para aquele momento que era de troca de idéias com os colegas do grupo. Seus olhos voltados para a testa, indicando pensamento, e seu movimento de contagem dos dedos, mostram que algo o afasta daquilo que o grupo havia tomado como consenso. A5 rompe com a atitude de busca de algum número que pudesse corresponder à resposta da pergunta. Ao distanciar-se da cena, redireciona sua atenção a algo de ordem pré-reflexiva, pertencente a experiências já vividas. A5 faz um retorno ao passado e ao fazê-lo permite que algo venha. Para isso, ele necessita de tempo e diz: “*calma aí*”. Expressão que mostra que o menino intui que há outra resposta possível, mas ainda não conseguiu evidenciar o que seria. A palavra “*dúzia*” o afeta, mas o pensamento precisa ser forçado a processar o seu sentido. A5 segue pensando, ao mesmo tempo em que revela que o silêncio é, como diz Orlandi (1997, p.23), “*a respiração (o fôlego) da significação*”, ele é “*a garantia do movimento de sentido*”. É deste fôlego, deste movimento de sentido que A5 necessitava para manter em suspensão sua atenção e permitir que aquilo que estava por vir lhe pudesse falar. Sua atenção precisava desse silêncio em sua distração, em contraste com a rapidez que a maioria das nossas funções cognitivas diárias exige.

A pergunta “*podes dizer o que está pensando A5?*” desencadeou uma fala que, ao tornar-se pública, pôde receber a contribuição de que A5 necessitava para confirmar sua intuição. Quando A5 revela que pensava em ovos, o processo de suspensão, redireção e deixar-*vir* já havia se concretizado. O movimento de distração e de encontro com experiências já vividas havia se materializado e se expressou na formulação “*tô pensando em ovos*” –linha 7-, que A5 segue revelando. O efeito gerado frente ao momento de ruptura do foco atencional conduz A5 a uma situação sócio-cognitiva experienciada em outros momentos e que foi responsável por aquilo com que o menino se encontrou: um novo problema. Trata-se de

responder à pergunta *quantos ovos há em cada fileira da embalagem de ovos*. Ao expressar sua dúvida, a experiência de interação com o outro permite-lhe pensar que uma dúzia seria, sem dúvida, doze.

Com esta reflexão, pretende-se assinalar dois aspectos importantes sobre a atenção: a) o intervalo, *o tempo que se perde*, é aliado de um modo de atenção aberto à invenção e b) esse modo de atenção pode habitar nosso fazer diário, qualificando-o, sem que para isso seja preciso um isolamento do mundo. A chamada insistente e diária para aquilo que se pensa, realizada pela professora, acaba tornando essa qualificação uma prática natural.

#### b) Análise da dinâmica de conversações

Observa-se que ao fazer o convite para pensar, a professora já abre o espaço para todos os possíveis. É certo que a proposta está relacionada com o encontro com aquilo que já está convencionalizado socialmente como sendo uma dúzia, mas isto não significa apenas apreender, pela via da transmissão, um conhecimento já construído. É preciso pensar. Portanto, não se trata de apenas receber uma informação e *armazená-la* como pretendia uma proposta representacionista, mas de pensar e dar-lhe um significado que, como se viu, foi uma construção pessoal.

Compartilhar as respostas é outro momento de construção da aprendizagem. A6 pôde entender seu pensamento, e ao entendê-lo, descobre que não havia um erro, mas um engano que, à luz do diálogo que se estabeleceu entre alunos e professora, tornou-se revelador de um saber. Errar, então, deixa de ser uma ação que revela um não saber, mas, ao contrário, o erro revela um saber em construção.

Um aspecto que se observa nesta cena, é a possibilidade dada aos alunos de “guardar” seus pensamentos para uma posterior retomada. É particularmente significativa a cena da menina que pensa que uma dúzia é seis, ou seja, *“menos do que dez”* –linha 13-. A professora não assinala seu erro, mas pede que guarde a *idéia*. Ao promover um diálogo-interacional, ela possibilita o encontro da aluna com seu *engano*. Assim, aquilo que fora guardado, volta com novo sentido, com novo significado, volta reinventado.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Adotando uma perspectiva histórico-cultural, viu-se que a imposição de um deslocamento da atenção para estímulos sucessivos ou concomitantes é característica de muitos arranjos tecnológicos modernos que se estendem para o quadro da contemporaneidade, marcado pela avalanche de informações que atravessam grandes distâncias em poucos segundos. Nesse movimento, está implicada uma questão de quantidade, que produz uma mistura de atenção difusa e quase automática, caracterizando um certo modo de estar atento. Destacou-se que, para a aprendizagem, esse deslocamento repetido do foco atencional não serve, sendo necessária uma maior permanência da atenção num mesmo foco. Todavia, a partir da compreensão da aprendizagem enquanto invenção, observou-se que nem o modo de *estar atento como um radar*, requerido pelo mundo midiático, tampouco o modo de uma *atenção mais focalizada*, exigida em um sem número de tarefas tanto escolares quanto cotidiana, garantem a possibilidade de uma aprendizagem que vá além do reconhecimento da exterioridade e da solução de problemas.

Aliando o percurso empreendido pelos estudos atuais da consciência, que vêm sublinhando o caráter heterogêneo e fluido da atenção, aos estudos vindos da Filosofia, da Psicologia, da Biologia e das Ciências Cognitivas, tem sido possível pensar na complexidade do processo atencional que revela seus diferentes modos de funcionamento. Esta pode ser, conforme mostrado neste estudo, concentrada ou dispersa, flutuante ou seletiva, involuntária ou voluntária, focalizada ou aberta,

podendo, inclusive, combinar-se de muitas maneiras, como por exemplo, concentrada e aberta ou ainda seletiva e focalizada, dentre outras.

Sendo assim, considerando que os distintos regimes contemporâneos de estar atento são o resultado do entrelaçamento do panorama cultural e de novas formas de subjetivação por ele engendradas, esta pesquisa instalou-se num lugar em que o caráter homogêneo da atenção em sala de aula passa a ser questionado, enfocando sua heterogeneidade e volatilidade.

Produzindo uma inflexão na certeza de que a atenção é necessária à aprendizagem, partiu-se da hipótese que é possível a aprendizagem da atenção também no espaço escolar e que um modo de atenção concentrada e aberta, diversamente do modo dispersivo, tem estreita relação com a construção da capacidade humana para o pensamento e a criatividade. Ao iniciar a pesquisa, havia uma questão que se pretendia responder: “Quais as formas de atenção encontradas na sala de aula e suas relações com o processo de aprendizagem?”. Esta questão, depois de muitas observações e da leitura atenta dos registros, desdobrou-se em outra: “Como se caracteriza uma dinâmica escolar capaz de proporcionar a aprendizagem de um modo de atenção aberto à invenção?”

Para responder a estas perguntas, *procurou-se por um mecanismo gerativo que ao ser colocado em funcionamento pudesse produzir um outro modo de atender, diferente da dispersão característica da contemporaneidade*. Assim, tratou-se de compreender como se vive numa sala de aula, como as relações lá se instituem e como se organizam as experiências que potencialmente poderiam produzir um modo de atenção caracterizado por uma concentração aberta, possibilitadora de uma cognição inventiva.

No final de dois anos de investigação, *a análise das observações levou-me a sugerir que o ambiente deve ser criado e oferecido aos alunos por aqueles que ensinam, pois o modo atencional de uma pessoa advém de uma construção singular intra e intersubjetiva, ou seja, depende da história pessoal de cada um, vivida na interação com os outros*.

Foi-se dando conta de que os mecanismos que criam espaços de aprender-subjetivar-se e que põem em movimento, no mesmo ato, atenção, aprendizagem e

autoria de pensamento, precisam ser construídos desde um modo dialógico interacional de conversação, cujos efeitos se mostram além do ato de reconhecer. Sendo assim, acredita-se que *há uma relação de implicação entre o modo de atuar na sala de aula e a experiência de um modo de atender aberto à invenção.*

O *breakdown* configurou-se como um conceito válido para que se pudessem localizar os momentos de ruptura com o foco atencional porque, ao analisá-los, foi possível compreender os fluxos de atenção experienciados pelas crianças, algumas vezes considerados como *falta de atenção*; outras, como um *dispositivo para pensar*. O conceito teve igual importância para a análise daquilo que se passou com as professoras ao se depararem com o *breakdown* infantil. A busca por aquilo que se passou foi revelador para este trabalho.

Nos protocolos selecionados, por revelarem *breakdown* que resultaram em momentos divergentes à problematização, viu-se que quando a professora intervinha sem cessar, exigindo *respostas certas* às suas perguntas, os *breakdown*, quando se mostravam, não eram acolhidos, revelando que a focalização no reconhecimento do objeto da aprendizagem empobrecia o processo. Nestes casos, era freqüente o surgimento da pergunta: “*Não estavas prestando atenção?*”, insinuando uma falta de atenção da criança, quando a falta de atenção parecia ser da professora em relação ao acontecimento -surgimento do inesperado- e ao reconhecimento dos alunos enquanto sujeitos pensantes e afetáveis. Havia um aprisionamento da professora no seu próprio ponto de vista, o que denotava uma fixação de sua atenção em um ponto particular que resultava na negligência de outros e impossibilitava a escuta daquilo que se revelava depois do *breakdown*. Ao fechar a escuta, a professora fechava-se, também, para a possibilidade de pensar sobre o pensamento das crianças, para o encontro da sua subjetividade com a subjetividade do aluno, para o encontro com a autoria; ela desatendia aos alunos. Seu modo de atender focalizado, voluntário e seletivo mostrou-se um sério obstáculo às descobertas.

Existe a possibilidade de estabelecer uma relação entre o modo de atender dessa professora e seu modo de ensinar. Ficou evidente para o observador uma atuação marcada por uma compreensão e por uma postura diante do processo ensino-aprendizagem: cabe à professora o papel de transmissora da mensagem e ao aluno o de receptor. É papel do receptor, num primeiro momento, *gravar* o que

ouviu e viu e, noutro, *reproduzir o que gravou*. Numa aprendizagem de tal ordem está envolvida uma atenção voluntária e focalizada. A falta de abertura para o inesperado, nesta dinâmica, acaba resultando na constatação de problemas na aprendizagem que, na maioria das vezes, está referida à falta de atenção.

Por outro lado, quando a professora adotava uma postura de incentivo ao diálogo, algo qualitativamente diferente do reconhecimento sempre se produzia. A análise das observações revelou que o cultivo de um modo de atuar comunicativo-dialógico-interacional está transversalizado pelo modo do professor compreender a aprendizagem e por seu modo de ser e experimentar o mundo. O estudo mostrou que, subjacente ao ato de ensinar, encontra-se uma epistemologia processual de construção do conhecimento, que implica numa compreensão da aprendizagem como um processo através do qual tanto o sujeito quanto o objeto se constroem. É possível afirmar que não há uma técnica para *ensinar* um modo de atenção aberto à invenção na sala de aula. Há sim, um modo de ser, de agir e de ensinar que se constituem desde a experiência de aprender. Um modo de atenção aberto à invenção não se ensina, aprende-se na experiência de um espaço dialógico.

Neste caso, o que se revelou interessante e fundamental para esta pesquisa foi a capacidade da professora de *distrair-se* da exigência de transmitir informação. O que significa dispor de uma atenção aberta, sem focalização específica, que lhe possibilitava captar tanto os enunciados, gestos e sinais que iam ao encontro do contexto, quanto também àquilo que parecia desconexo. Isto não implica falta de objetivo da professora, tampouco um relativismo absoluto que valoriza todas as formalizações e aceita todas as interpretações possíveis. Trata-se de manter uma proposta consistente de ensino-aprendizagem, fazendo uso de um modo de atender simultaneamente concentrado e aberto. Isto implica na possibilidade de levar a sério o pensamento, evitando o risco da improdutividade, e de acolher os acontecimentos, que de alguma forma produzem sentido e afetam aos sujeitos da aprendizagem, permitindo-lhes *sair* da experiência um pouco diferente do que *entraram*.

A noção de processo usualmente aplicado à aprendizagem tende a ignorar o efeito dos acontecimentos. Todavia, no processo de aprendizagem, o que nos serve de marcas são os acontecimentos experienciais e vivenciais positivos ou negativos. São momentos de experiência de impacto que comovem e surpreendem e que tem a

ver com um estado de desatenção à reconhecimento, muitas vezes marcado por uma pergunta. Diz respeito, também, com a possibilidade de “encantar-se” (CHRISTLIEB, 1994), com um *breakdown* (VARELA, 2003) e com comover-se gratuitamente num momento “estético” que, segundo Pain (1998), é pré-simbólico, motivo pelo qual não obedece a qualquer finalidade. Trata-se de uma experiência de contato que possibilita a abertura ao infindável trabalho de produzir respostas sempre inacabadas. Paradoxalmente, essa experiência de contato exige o afastamento do objeto e uma experiência de tempo que permita “manter em suspensão” aquilo que está por vir. As *cenas das mãozinhas e dos ovos* revelam a importância desse afastamento. Em ambas as situações, uma certa postura corporal se torna observável na produção da condição de suspensão, revelando-a. Todavia, aquilo de que as crianças afastaram-se, fora do processo cognitivo, não do ambiente, tampouco do trabalho reflexivo.

Nos exemplos em que o *breakdown* foi acolhido pela professora, sua capacidade de *distrair-se* do foco atencional mostrou-se ao observador em diversas situações. Sua *distração* permitia-lhe *encantar-se* com o que as crianças revelavam. Tais revelações eram tomadas como um *saber em construção* e não como um *déficit*. Seu encantamento mostrava-se através do sorriso, do afeto, da surpresa seguida de um apelo ao ato de compartilhar a escuta, o pensamento e a fala.

Este estudo foi produzindo, ao longo do percurso, o desafio de encontrar práticas que viabilizassem o desencadeamento de um processo que não se esgotasse ao encontrar uma solução, mas que seguisse aberto ao surgimento do inesperado, acrescido ao exercício de deixar-se afetar. Além da atenção concentrada e aberta, destaca-se, também, a capacidade da professora de encher de sentido o acontecimento. Ao iniciar o ano, via-se que o funcionamento da atenção de algumas crianças assumia características de dispersão, deslizando entre fatos e situações. A professora tratava, então, de ajudar a produzir sentido naquilo que parecia disperso. Como no caso da *cena do computador*, revelou-se uma capacidade para *trazer de volta* a atenção que rompe para outro lugar, sem aparente conexão com o contexto. A professora fazia um trabalho incansável de chamar de volta para a experiência, fazendo lembrar o trabalho de “tornar-se consciente” da presença da mente na ação a que se referem Varela, Thompson e Rosch (2003). Com isto, as crianças podiam experimentar aquilo que estavam fazendo, ou seja,

podiam estar inteiramente na experiência. A arte da professora estava em encontrar o vínculo do que o aluno dizia com o que estava sendo discutido e, mais do que isto, propiciar espaço para que o aluno também o encontrasse. Esta atitude demonstrava um certo zelo, um cuidado com o outro, uma valorização e aceitação de um outro autor, revelando um certo tipo de relação com a aprendizagem perpassada pelo desejo de aprender com o aluno, não um conteúdo, mas algo que diz do próprio aluno. Nesse espaço, tanto o aluno quanto o professor movimentam-se entre o lugar de quem está aprendendo e o lugar de quem está ensinando.

Para a constituição de um espaço com tais características, a via da dialogicidade foi o caminho que se viu trilhado. O que se observava mostrava o desejo da professora em estabelecer coesão entre os enunciados, ou seja, de criar oportunidades para que os enunciados produzissem efeito uns nos outros. Para isto é preciso preparar o ambiente, o que significa conceber práticas que possibilitem que todos se reconheçam como autores. Várias atuações e depoimentos<sup>1</sup> da professora ilustram seu modo de atuar. Observou-se um trabalho intenso para criar um clima de atividade e de responsabilidade com o objetivo de desenvolver um ambiente comunicativo-dialógico-interacional, o que resultava numa possível constituição de subjetivação coletiva.

Algumas formas cognitivas são forjadas por nossos modos de atuar e resultam em subjetividade cognitiva ou subjetividade inventiva. Teve-se a oportunidade de presenciar as duas modalidades de atuar e observar seus efeitos. Na primeira, a tendência de tomar o mundo como oferecendo informações próprias para serem captadas, não exigia mais do que uma atenção focalizada; na segunda, para o exercício de problematização, a atenção requerida precisava poder *distrain-se*. Os protocolos descritos nesta pesquisa revelam que as chances de cultivar uma atenção concentrada e aberta crescem muito quando o espaço pedagógico promove situações em que se exercita o pensar sobre o pensamento. Tal exercício mobiliza uma atenção aberta a experiências não-recognitivas, de estranhamento, de

---

<sup>1</sup> Em um de seus depoimentos, ela declara: “A Mil, agora, foi adotada pelo grupo. No início ela era vista como chata, mandona e metida, porque ela tem uma liderança forte. Comecei a valorizar as idéias dela. Sempre que ela falava algo, eu pedia para compartilhar com todos a ‘idéias legal da Mil’. Agora, todos se dão bem com ela e descobriram o lado positivo da Mil. Valorizam isto e não se incomodam mais com o jeito de liderar dela. Permitem que ela organize o grupo quando estão trabalhando, mas também sabem compartilhar suas idéias”.

problematização, novas e inéditas, que atuam num plano de forças e não no plano da reconhecimento.

Na sala de aula onde os *breakdown* eram acolhidos, o exercício constante de prestar atenção ao ato mental revelado pela consiga "*me interessa saber como vocês pensaram para descobrir*", produzia momentos de re-experimentação da ação que era seguida mentalmente. Na *cena das mãozinhas*, todos seguiram juntos as hipóteses levantadas, repetindo, incansavelmente as ações possíveis e refletindo sobre elas. Tratava-se de trazer para o cenário o que se produzia no ato de pensar. Ao fazer este trabalho, a cada nova cena, um novo detalhe ia sendo pensado, envolvendo a todos no trabalho de reconstrução daquilo que havia sido problematizado.

Esta prática de trabalho com *cenar* revela, num espaço-tempo de uma manhã de aula, uma característica que se mostrou também num âmbito maior. Tal prática apresenta-se como uma possibilidade de romper com as amarras que prendem o processo de aprendizagem numa certa linearidade. *Ensinar em cenas*, permite que cada atividade possa ser retomada a qualquer momento (no mesmo dia ou em outros), com outras configurações. A atividade mesma fica em suspenso: algo virá a seguir, mas não se sabe quando. Essa suspensão, sempre verbalizada, criava uma expectativa e com ela o desejo de retornar, transformando a busca do resultado em um trabalho circular e contínuo. Ao tratar a situação escolar dessa forma, um objeto de conhecimento não se mantém autônomo, mas em rede, engendrando-se uns nos outros e possibilitando que as crianças criem estratégias para um trabalho em permanente construção, ou seja, as crianças experimentam as possibilidades de alterar, reconstruir, mudar de idéia, acrescentar, rever, excluir algo que no decorrer do tempo de espera foi possível elaborar pensando. Trata-se de voltar a atenção não para o objeto, mas para o exercício do pensamento. Ao reiniciar uma tarefa era preciso pensar no que já fora realizado e seguir pensando naquilo que se faria, evitando o automatismo e a reprodução e ativando o princípio de autonomia. Punha-se em jogo, um legítimo trabalho de guardar-trazer de volta, que envolve memória, atenção e um sentimento de relação que une o aluno ao objeto de conhecimento.

Por ora, é possível afirmar que numa sala de aula onde se revela a capacidade de mediar a aprendizagem de um modo de atenção aberto à invenção pode-se

experimentar o acolhimento do *breakdown*, uma comunicação dialógica interacional, momentos estéticos e de produção de sentido para o que se diz e faz, práticas coletivas de pensar sobre o pensamento e um trabalho permanente de construção-reconstrução. Tais experiências, ao se tornarem freqüentes na sala de aula, podem possibilitar o exercício de uma certa hegemonia da consciência sobre os apelos sensoriais. Teríamos, neste caso, não mais a dispersão que é característica do modo de atender midiático -pois exige do sujeito uma mudança constante do foco-, mas uma atenção consciente, marcada pelo continuum esperar-esticar, fixar-romper, atender-desatender.

Por fim, esta pesquisa, ao encontrar-se com algumas respostas, depara-se com outras tantas perguntas que ficarão reverberando. Entretanto, como último comentário, cabe aqui ressaltar uma revelação: quanto mais a atenção daquele que ensina for concentrada e aberta, tanto mais criativas e problematizadoras serão as experiências dos alunos e igualmente maior será a freqüência do surgimento de situações que possibilitem a construção de novos modos de atender, também mais concentrados e abertos. Tem-se, neste caso, um trabalho capaz de criar “novas modalidades de subjetivação, do mesmo modo que um artista plástico cria novas formas a partir da palheta de que dispõe” (GUATTARI, 1992).

Sendo assim, pode-se pensar que a aprendizagem de um modo de atenção aberta à invenção, na sala de aula, requer, mais do que uma competência exigida para o exercício da docência; é uma questão de atuação, de um modo de experimentar o ato de ensinar e aprender. É, também, uma questão de qualidade da atenção posta em atuação na atividade pedagógica, que implica a possibilidade de descentração. Este modo de atuar se desenvolve desde uma concepção de aprendizagem enquanto processo, não seria possível se fosse de outro modo. Assim, pensa-se que tanto o modo de atender aos alunos quanto o modo de compreender a aprendizagem se constroem em sintonia uma com a outra. Trata-se de uma construção sempre inacabada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARVIDSON, P.S. Bringing context into focus: parallels in the psychology on attention and the philosophy of science. *Journal of Phenomenological Psychology*. Vol.29, n.1, pp.50-91, 1998.
- ARVIDSON, P.S. Transformations in consciousness: continuity, the self and marginal consciousness. *Journal of Consciousness Studies*, 7, n.3, pp.3-26, 2000.
- BAUMAN, Z. A sociedade líquida. Entrevista a Maria Lúcia Garcia Pallares-Burke. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 19 out. 2003.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed, 2001.
- BERGSON, Henri (1907). *A evolução criadora*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BERGSON, Henri (1896). *Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- CHRISTLIEB, P. F. La lógica epistêmica de la invención de la realidad, in MONTERO, M. *Conocimiento, Realidad y Ideología*. Caracas: AVEPSO, 1994.
- COREA, Cristina & LEWKOWICZ, Ignacio. *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós, 2005.
- CRARY, Jonathan. *Suspensions of perception (attention, spectacle, and modern culture)*. Cambridge, Massachusetts/Londres: MIT Press, 1999.
- DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- DELEUZE, Gilles (1976). *Proust e os signos*. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense

Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles. *Bergsonismo*. São Paulo: Ed.34, 1999.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34 Ltda, 1992.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

DEPRAZ, Natalie; VARELA Francisco J.; VERMERSCH, Pierre. *On becoming aware: a pragmatics of experiencing*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2003.

DEPRAZ, Natalie; VARELA Francisco J.; VERMERSCH, Pierre. *The gesture of awareness: an account of its structural dynamics*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1999.

DSM IV – American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 4.ed. Washington DC – APA.

EMERSON, Robert M; FRETZ, Rachel I; SHAW, Linda L. *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: University of Chicago, 1995.

FERNÁNDEZ, Alicia. *O saber em jogo: a Psicopedagogia propiciando autorias de pensamento*. Porto Alegre: Artmed, 2001b.

FERNÁNDEZ, Alicia. *Os idiomas do aprendente*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERRAZ, Maria Cristina Franco. *Modernização da percepção e subjetividade moderna: Rumo ao Farol de Virginia Woolf*. UFF, no prelo.

FERRAZ, Maria Cristina Franco. *Tecnologias, memória e esquecimento: da modernidade à contemporaneidade*. Universidade Federal Fluminense: no prelo.

FERRAZ, Maria Cristina Franco. *Percepção, imagem e memória na modernidade: uma perspectiva filosófica*. Revista Brasileira de Ciências da Comunicação. São Paulo – vol. XXVII, no. 1, jan/jun de 2004.

FOUCAULT, Michael. *As palavras e as coisas*. 8<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, Michael. *Vigiar e Punir*. 24<sup>a</sup> ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FOUCAULT, Michel. *ética, sexualidade, política*. Coleção Ditos e Escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 3: o cuidado de si*. 6.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FREUD, Sigmund (1914). *Recomendações aos médicos que exercem a Psicanálise*. In: STRACHEY, A. Edição stander brasileira das obras psicológicas completas de

Sigmund Freud. RJ:Imago, 1969. v. XII.

GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

IBÁÑEZ, Tomás. *La construccion del conocimiento desde una perspectiva socioconstruccionista*. In MONTERO, Maritza. Conocimiento, realidade e ideologia. Caracas: AVEPSO, 1994.

IBÁÑEZ, Tomás. *Flutuações conceptuales en torno a la Postmodernidad y la Psicología*. Caracas: Universidade Central de Venezuela, 1996.

JAMES, William. *The Principles of Psychology. Great books of the western world*. U.S.A. Encyclopaedia Britannica, v. 53, pp. 260-298, 1952.

KASTRUP, Virgínia. *A aprendizagem da atenção na cognição inventiva*. Revista Psicologia & Sociedade v.16, n.3, set/dez, 2004.

KASTRUP, Virgínia. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. 2.ed. Lisboa: Grávida Publicações, 1989.

MATURANA, Humberto. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: UFMG, 2001

MATURANA, H e VARELA, F. *De máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização do vivo*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MATURANA, H; VARELA, F (1976). *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. 5ª ed. São Paulo: Palas Athenas, 2005.

MATURANA, Humberto. *Del ser al hacer: los orígenes de la Biología del conocer*. Chile: J.C.Sáez, 2004.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

ORLANDI, Eni Puccinell. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 4.ed. Campinas, SP: Unicamp, 1997.

PAIN. Sara. *La estructura estética del pensamiento*. In Revista Epsiba, Buenos Aires, n.8, março 1998.

PELBART, Peter Pál. *Vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea*. São Paulo: Iluminuras, 2000.

PIAGET, Jean. *Biologia e conhecimento*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

PIAGET, Jean. *A linguagem e o pensamento da criança*. 7. ed. São Paulo: Martins

Fontes, 1999.

PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

PIAGET, Jean. *Sobre a Pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. In PARRAT-DAYAN, Silvia & TRYPHON, Anastasia (orgs.)

SORDI, Regina. *A comunicação professor-aluno: uma contribuição ao estudo sobre a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Faculdade de Educação, 1999. Tese de doutorado.

VARELA, Francisco. *O reencantamento do concreto*. In Cadernos de subjetividade. São Paulo: EDUC, Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Clínica PUC-SP, 2003.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. *A mente incorporada: Ciências cognitivas e experiência humana*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIRILIO, Paul. *Guerra pura: a militarização do cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

## **ANEXOS**

**ANEXO A**

Cabeça, ombro, joelho e pé

Xuxa

Cabeça, ombro, joelho e pé

Joelho e pé.

Cabeça, ombro, joelho e pé

Joelho e pé.

Olhos, ouvidos, boca e nariz

Cabeça, ombro, joelho e pé

Joelho e pé.

**ANEXO B****MÃOZINHAS**