

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PÁRA QUIETO MENINO, PRESTA ATENÇÃO!!

Proposições para um outro olhar sobre o corpo atento

Valéria Neves Kroeff Mayer

Porto Alegre

2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PÁRA QUIETO MENINO, PRESTA ATENÇÃO!!

Proposições para um outro olhar sobre o corpo atento

Valéria Neves Kroeff Mayer

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Carmen Silveira Barbosa

Porto Alegre

2007

M468p

Mayer, Valéria Neves Kroeff

Pára quieto menino, presta atenção!! : proposições para um outro olhar sobre o corpo atento / Valéria Neves Kroeff Mayer. - 2008.

148 f. : il.

Orientadora: Maria Carmen Silveira Barbosa.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

Bibliografia.

1. Atenção nas crianças. 2. Aprendizagem. 3. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. I. Barbosa, Maria Carmen Silveira. II. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD: 371.93

PÁRA QUIETO MENINO, PRESTA ATENÇÃO!!

Proposições para um outro olhar sobre o corpo atento

Valéria Neves Kroeff Mayer

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^ª Dr^ª. Maria Carmen Silveira Barbosa

Prof^ª Dr^ª. Ulrika Arns

Prof^ª Dr^ª Sandra Regina Simonis Richter

Prof^ª Dr^ª Malvina do Amaral Dorneles

AGRADECIMENTOS

Como não começar esta sessão de agradecimentos por meus pais, *Carlinhos e Bety*? Pois sem eles nem eu nem este trabalho teríamos acontecido. Eles, que souberam ser pais no mais literal sentido que esta palavra possa ter, esforçando-se por educar a mim e minhas irmãs no que podemos chamar de uma verdadeira educação dos sentidos. Cheia de alegrias, conflitos e controvérsias, para que todos os nossos sentidos pudessem ser aguçados na convivência com eles e com os outros.

Meus pais me deram a vida para que eu, juntamente com o *Cláudio*, pudesse dar vida a este sonho que é o “Ioiô”, o *João*, nosso filho maravilhoso, que tanto nos enche de alegrias. A esses meus dois companheiros amorosos, que fazem do meu cotidiano um mar de sensações diversas, abolindo qualquer possibilidade de monotonia que minha vida pudesse vir a ter.

Minhas irmãs maravilhosas, *Vêro e Cássia Vilene*, que já foram minhas bonequinhas, minhas filhinhas e hoje, crescidas, já mulheres, sabem ser amigas fraternais. Diferentes que somos. Divertidas que somos. Sabemos muito bem o que é o prazer de estar juntas.

À *Lica*, mais uma vez orientadora. Uma orientadora que permitiu os sonhos e me conduziu por um caminho amorosamente científico, mostrando-me que ciência se faz também com sensibilidade. Mais do que orientadora, amiga, que me apoiou em momentos difíceis, conflitantes e decisivos da minha vida e me fez, com sua doçura, acreditar que eu era capaz de atravessar todos aqueles obstáculos.

Aos meus Anjos, (*Alex, Caline, Carlinha, Chico, Cla, Daca, Emerson, Gus, Ka, Letiere, Lety, Manu, Pidão, Rafa e Tal*), que souberam gerar conflitos, tensionar e temperar minha vida num momento essencial. Com vocês e por vocês, floresci.

Aos meus *amigos*. Não poderia citar todos para não incorrer no erro de deixar algum de fora. Mas os que são, sabem que o são, pois não deixo de expressar a eles o quanto os amo. Como queria poder ter estado mais perto, tomado mais chimarrões... Mas não foi em vão, eles sabem o quanto amo esse estresse acadêmico constitutivo de quem sou, e sabem também que apesar do distanciamento físico, moram no meu coração. A eles, sempre e cada vez mais, obrigado por fazerem parte da minha vida!! Milhões de beijos em seus corações!!

Às *professoras* da Escola onde esta pesquisa foi realizada, em especial às professoras que acompanhei diretamente nestes dois anos e que tão afetuosamente me acolheram. Às *crianças* e seus *pais*, que me permitiram entrar e suas vidas e compartilhar de momentos tão maravilhosos.

Agradeço ainda a todos os *professores* com os quais pude aprender e trocar idéias aqui na UFRGS. Em especial à *Malvina*, que desde a minha chegada como aluna PEC, no fim de 2001, se fez presente na minha vida, enchendo-a de luz, fosse com sua presença física e voz suave, fosse apenas nas lembranças dos momentos em que estávamos juntas. E também ao *Ricardo (Ceccim)*, que com seu jeito serelepe e crítico, tantas vezes me provocou e me fez refletir sobre o que mesmo eu queria e no que mesmo eu acreditava, levando-me a uma reafirmação de meus valores.

Não poderia deixar de citar as presenças amorosas da *Ula* e da *Sandra*, que aceitaram dividir e discutir comigo as angústias desta pesquisa desde a banca de qualificação, e que devido aos muitos percalços do destino e o longo tempo entre a primeira data prevista e a data em que a banca aconteceu, ajudaram com suas sugestões, sensibilidade e experiência, a tornar essa pesquisa o que ela é hoje, um trabalho amorosamente científico.

E a arte?! Ah, a poética arte contemporânea brasileira!! Especialmente a música e a poesia (musicada ou escrita), que me acompanharam durante toda a vida e de modo especial nesta trajetória. É preciso citar alguns nomes. Como não falar na presença (escrita e cantada), durante este trabalho, do meu querido amigo *Nelson Coelho de Castro*, juntamente com seus amigos *Totonho Villeroy*, *Bebeto Alves* e *Gelson Oliveira*? Dos meninos da *Cidadão Quem* e das poesias (en)cantadas *do Djavan* e *do Lenine*. E, ainda, nos últimos momentos de escrita, a presença lúdica do reagge dos meninos do *Maskavo* e do *Armandinho*. Ecletismo e brasilidade!! Junto a eles, a poesia e a crônica poética do *Fabrcio Carpinejar* (poeta e professor). Que beleza!! Quanta inspiração!! Todos foram tão presentes, que por vezes pareciam conversar comigo, me ajudando a organizar as idéias.

Na pessoa de cada um dos que citei anteriormente, todos presenças queridas que sabem fazer da minha vida um mar de sensações e também na pessoa de minha avó (*Iza*), sempre lutadora e divertida, agradeço a *Deus*. Pois é na convivência com estes seres amados e também com meus *alunos*, *pacientes* e *colegas*, que Ele se faz presente na minha vida.

“Qualquer que seja a questão que possamos levantar sobre quem somos e por que somos como somos, uma coisa é certa: somos organismos vivos complexos [e] com um corpo”.

(António Damásio)

RESUMO

Nos dias atuais, uma atenção que não seja seletiva, focal, sustentada e voluntária é tratada como desatenção. Neste contexto, a hipercinesia do corpo é entendida, muitas vezes, como um sintoma passível de medicalização. Mas existe uma relação direta entre a quietude do corpo e o estar atento do sujeito? Na busca por respostas para este e outros questionamentos, foi realizada uma pesquisa de campo onde se observou a dinâmica de um grupo de crianças no ambiente escolar, nos seus dois primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos. O material empírico compôs-se de registros realizados durante os anos de 2006 e 2007, através de caderno de campo, fotografias, filmagens, entrevistas semi-estruturadas com pais, educadores e crianças, bem como análise de documentos escolares, a fim de poder relacionar dinâmica corporal e o funcionamento da atenção de um grupo de crianças em diferentes atividades. A análise dos dados foi realizada apoiada na perspectiva teórico-metodológica proposta pela Rede de Significações - *RedSig* (2004) e a mulher rendeira, suas almofadas, alfinetes, linhas e bilros foram as metáforas usadas para descrever o percurso metodológico. Assim sendo, foi *na relação* entre “*pesquisadora-rendeira*” e seus *bilros* (crianças, educadoras, pais e contextos) que esta pesquisa aconteceu, ou numa outra escrita, se fizeram os fios para a tecitura desta renda de bilros. Buscou-se assim, com os fios encontrados, tecer por meio destes corpos/ sujeitos e que agora se fazem bilro, uma renda de relações que possibilitasse um outro olhar sobre o corpo e sua motricidade no estar atento da criança em diferentes atividades. Esta pesquisa aponta para o fato de que “atenção” é uma palavra com muitos significados e também que o que se entende por atenção, pode ser diferente do que se percebe no sujeito atento. E propõe também a existência de duas manifestações involuntárias na dinâmica do corpo, que podem sugerir um estar atento à tarefa ou situação, são elas: o *tônus atencional* e as *sincinesias*. Lembramos, no entanto, que estas (in)conclusões surgiram à partir da convivência com muitos sujeitos, em diferentes contextos. E também, que o que se fez aqui não foi uma correlação direta entre símbolo e significado, pois acreditamos que o linguajar do corpo se faz na relação com o outro.

Palavras-chaves: Atenção, Corpo Atento, Aprendizagem, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

ABSTRACT

Nowadays, an attention which is not selective, focal, sustained and voluntary is deemed as inattention. In this context the body hyperkinesis is understood, many times, as a symptom susceptible to medicalization. Is there a direct connection between the body quietude and the 'be attentive' state of the subject? In search for answers for this and other questions, a field survey was done where the corporal dynamics of a group of children in the school environment was observed in the first two years out of nine of the Elementary School. The empirical material is constituted of registrations done during the years of 2006 and 2007, through a field registration book, photos, video recordings, a semi-structured interview with parents, educators and children, as well as school documents analysis with the intention to be able to relate the corporal dynamics and the attention functioning of a group of children in different activities. The data analysis was done supported in the theory-methodology perspective proposed by the Rede de Significações – *RedSig* (2004) and the lacemaker, her cushions, pins, threads and bobbin laces were the metaphors used to describe the methodological route. Therefore, it was in the *relation* between “*surveyor-lacemaker*” and her *bobbin laces* (children, educators, parents and contexts) that this survey took place, or in other words, the threads were made for the braiding of this bobbin lace. The endeavour was to, with the threads found, braid through these bodies/subjects that now are turned into bobbin laces, a lace of relations that make possible a new view about the body and its motricity in the being attentive of a child in different activities. The survey indicated the fact that “attention” is a word with many meanings and also what is understood as attention may be different from what is perceived in the 'be attentive' state of the subject. It also proposes the existence of two involuntary manifestations in the body dynamics, that might suggest a state of being attentive to the task or situation which are: the *attentional tonus* and the *synkinesis*. Reminding although that these (in)conclusiveness came from the closeness with many subjects in different contexts. Also, what was done here was not a direct correlation between symbol and meaning, because we believe the body language is done in relation with the other.

Key-words: Attention, Attentive body, Learning, Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)

LISTA DE FIGURAS

1 INICIANDO A TECITURA DESTA RENDA DE BILROS: TRAMANDO OS FIOS ENTRE ATENÇÃO E COGNIÇÃO.....	22
Figura 1.1. Projeções Pulvinares para o Córtex.....	26
Figura 1.2. Localização Anatômica do Mesencéfalo.....	27
Figura 1.3. Estruturas cerebrais responsáveis pela atenção	27
2 OUTROS FIOS PARA A TECITURA DA RENDA: O CORPO, SUA MOTRICIDADE E SEUS LINGUAJARES	47
3 ENTRE ALMOFADAS, ALFINETES, FIOS E BILROS.....	59
Figura 3.1. Rendeira do Ceará.....	60
Figura 3.2. Fotos da Escola	64
4 A RENDEIRA, OS BILROS E MUITOS FIOS.....	68
4.1 O corpo atento de Violeta	69
Figura 4.1. Pintura de Violeta no primeiro ano do Ensino Fundamental (2006)	74
Figura 4.2. Turma do segundo ano (2007) – Violeta.....	75
Figura 4.3. Ilustração do caderno de Violeta (2007)	77
Figura 4.4. Ilustração do caderno de Violeta (2007)	78
4.2. O corpo atento de Margarida	79
Figura 4.5. Trabalho de Margarida com números e quantidades (2006).....	82
Figura 4.6. Turma do primeiro ano (2006) – Margarida.....	83
Figura 4.7. Ilustração do caderno de Margarida (2007).....	85
Figura 4.8. Ilustração do caderno de Margarida (2007).....	86
Figura 4.9. Ilustração do caderno de Margarida (2007).....	87
4.3 O corpo atento de Rosa	88
Figura 4.10. Turma do primeiro ano (2006) – Rosa.....	90
Figura 4.11. Turma do primeiro ano (2006) – Rosa.....	91

Figura 4.12. Ilustração do caderno de Rosa (2007).....	92
4.4 O corpo atento de Mikael.....	93
Figura 4.13. Turma do primeiro ano (2006) – Roda cantada.....	97
Figura 4.14. Trabalho com números e quantidades (2006).....	98
Figura 4.15. Turma do segundo ano (2007) – Mikael	99
Figura 4.16. Ilustração do caderno de Mikael (2007).....	101
4.5 O corpo atento de Gabriel.....	102
Figura 4.17. Turma do primeiro ano (2006) – Roda cantada: Gabriel	105
Figura 4.18. Trabalho com números e quantidades (2006).....	106
Figura 4.19. Ilustração do caderno de Gabriel (2007)	108
4.6 O corpo atento de Miguel	110
Figura 4.20. Turma do primeiro ano (2006) – Miguel.....	112
Figura 4.21. Trabalho com números e quantidades (2006).....	113
Figura 4.22. Turma do segundo ano (2007): Miguel na sala de aula	114
Figura 4.23. Ilustração do caderno de Miguel (2007).....	114
5 A RENDEIRA, OS BILROS, A RENDA E ALGUMAS (IN)CONCLUSÕES PARA O CORPO ATENTO E O ESTAR ATENTO DO CORPO	119
Figura 5.1. Rapaz recusa um pedaço de bolo	120
Figura 5.2. Angélica realizando uma atividade de memorização com as crianças.....	127
Figura 5.3. Sistema Límbico	128
Figura 5.4. Crianças participando de uma atividade de memorização	129
Figura 5.5. Sincinesias	130

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 INICIANDO A TECITURA DESTA RENDA DE BILROS: TRAMANDO OS FIOS ENTRE ATENÇÃO E COGNIÇÃO.....	22
1.1 Começando a tramar os fios: algumas considerações sobre atenção	22
1.2 Neurobiologia dos sistemas atencionais.....	25
1.3 Diferentes modalidades de atenção.....	28
1.4 Atenção na contemporaneidade	31
1.5 Entrelaçamentos entre Aprendizagem, cognição e atenção	36
1.6 Sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDA/H): Quando é mesmo que estamos a falar de déficit?	41
2 OUTROS FIOS PARA A TECITURA DA RENDA: O CORPO, SUA MOTRICIDADE E SEUS LINGUAJARES	47
2.1 “Pára quieto menino, presta atenção!” – Para onde esta exclamação nos leva?	47
2.2 A polissemia do linguajar corpóreo	51
2.3 A civilização do homem como projeto, a docilização dos corpos como consequência	54
2.4 O corpo aprendente, vivente e <i>linguajante</i> é um corpo que não pára quieto: e este é o corpo que habita a escola	57
3 ENTRE ALMOFADAS, ALFINETES, FIOS E BILROS	59
3.1 A rendeira e o encontro com os bilros	64
4 A RENDEIRA, OS BILROS E MUITOS FIOS	68
4.1 O corpo atento de Violeta.....	69
4.2 O corpo atento de Margarida	79
4.3 O corpo atento de Rosa	88
4.4 O corpo atento de Mikael	93
4.5 O corpo atento de Gabriel	102
4.6 O corpo atento de Miguel	110

4.7 Tramando alguns fios sobre corpo e atenção 115

**5 A RENDEIRA, OS BILROS, A RENDA E ALGUMAS (IN)CONCLUSÕES PARA
O CORPO ATENTO E O ESTAR ATENTO DO CORPO.....119**

CONSIDERAÇÕES FINAIS 133

REFERÊNCIAS 145

INTRODUÇÃO

*“Falar do corpo, se a palavra não for morta, é falar de si próprio, é falar do próprio corpo, é expor-se, comprometer-se, é arriscar-se, descobrir-se e é convidar pessoas a se aventurar conosco neste desafio”
(Azoilda Trindade, 2002)*

Guiada pelas palavras de Azoilda é que, deste momento em diante, exponho-me (através da minha história), comprometo-me (com o corpo atento de cada um de nós), arrisco-me (ao convívio e aos achados) e convido a cada leitor a aventurar-se neste desafio que é falar do humano e nele descobrir seu próprio corpo atento.

Não há como falar do corpo na Escola, sem falar do meu corpo na Escola. Desde o “sossega menina, parece que tem bicho carpinteiro!!” (até hoje eu não descobri o que é “bicho carpinteiro”), passando pelo “conversar menos em aula”, registrado bimestralmente no boletim, até a obrigatoriedade dos jogos com bola.

A obrigatoriedade da Educação Física com atividades previamente determinadas pelo currículo, gostasse você, tivesse habilidade para elas ou não, era um sério problema para mim. Excepcionalmente, as aulas de Educação Física, que ironicamente pouco me educaram para alguma atividade física, eram prazerosas ou produziam alguma sensação de aprendizado motor.

Minhas habilidades com a bola eram poucas e as aulas quase sempre se limitavam àquele objeto que para mim mais parecia a bolha assassina. A bola era muitas vezes deixada sob a responsabilidade dos alunos, para a felicidade dos que tinham habilidades com a monstruosa bolha e que jogavam os cinquenta minutos com ela.

Ao final deste tempo restavam dois tipos de corpos, os com motricidade precária, fadados a inabilidade cada vez maior, pois eram excluídos dos jogos e ficavam na “torcida”, e os corpos com boa motricidade ampla e que poderiam continuar treinando-a como premiação por sua habilidade.

A motricidade ampla não ajudava, mas a habilidade com as palavras compensavam em certa medida. Adorava me comunicar, e por um tempo fui bastante expressiva na escola. Mas por um longo tempo foi a mesma história, “sossega menina, senta direito!!” e toda entrega de boletim era a mesma queixa: “conversar menos em aula”. Não sei se houve algum boletim do meu histórico escolar que não houvesse essa queixa registrada.

Não podia falar, os movimentos precisavam ser mais contidos, pernas fechadinhas em baixo da classe, coluna ereta, olhar fixo e atento à fala do professor, pois assim manda a boa educação. Vianna e Castilho (2002, p.20), no entanto, provocam: “Será boa para nós essa boa educação?”.

Por muito tempo fui rotulada de “dispersiva”, pois estava freqüentemente virada para trás, conversando com algum colega, sem prestar atenção à fala do professor do modo esperado para uma sala de aula. Acontece que com a mesma freqüência e ironicamente, a conversa era sobre a temática da aula e o raciocínio era interrompido o tempo todo pelo professor que não me deixava desenvolvê-lo até o fim, por que queria que eu ficasse quieta.

Hoje como professora, entendo que uma pessoa *dispersiva*, ou seja, com deslocamentos sucessivos do foco de atenção, que lhe impossibilitam a concentração, a duração e a consistência da experiência, pode atrapalhar o fluxo da aula, por razões das mais diversas.

Se realmente está disperso, geralmente faz comentários fora do contexto e interfere no fluxo de pensamento do resto da turma e também do professor, o que dificulta a sua exposição oral (lembramos que a aula expositiva é ainda muito valorizada no modelo predominante de ensino).

O estudante “conversador”, nem sempre é dispersivo, no entanto, a sua conversa dispersa o professor de sua fala e seu fluxo linear de pensamento. Não quero com isso dizer que na sala de aula não devam haver regras e limites, apenas apontar para o fato de que, conversar (ou movimentar-se) em aula, nem sempre é indicativo de dispersão.

Observo pelo meu corpo, e pelo corpo de meus alunos, que muitas vezes a motricidade parece estar associada à capacidade de manter-se atento, é como se fosse absolutamente necessário um ato motor para manter o foco no professor ou num texto.

Já na faculdade, com frequência ouvia a advertência dos professores: “apenas prestem atenção, não precisam copiar, o material ficará no xérox”. Acontece que para mim, copiar o conteúdo das transparências projetadas não era uma questão de economia, era uma questão de foco de atenção, pois para estar atenta ao conteúdo sentia a necessidade de manter-me conectada a ele também pela via motora.

O corpo humano é um corpo de sensações e movimento e é pela via sensório-motora que o sujeito se relaciona com o mundo e aprende. Segundo Maturana (2002, p.60) “o que está envolvido no aprender é [justamente] a transformação de nossa corporalidade, que segue um curso ou outro dependendo de nosso modo de viver”.

O discurso do corpo na escola vem se fazendo cada vez mais presente nas publicações sobre educação. Mas se nas publicações o corpo começa a ser entendido como indissociável da aprendizagem, nas salas de aula nem sempre esta é a leitura feita. Maturana (2002, p. 60) lembra que ainda “falamos de aprendizagem como da captação de um mundo independente, num operar abstrato que quase não atinge nossa corporalidade”, embora saibamos que não é assim que a aprendizagem acontece.

O fato é que, nas palavras de Nóbrega (2005, p. 608), desaprendemos o convívio com a realidade do corpo e passamos a aprender partindo da “reversibilidade dos sentidos” e com isso, “privilegiamos [uma] razão sem corpo”.

Mas acontece que “a cognição emerge da corporeidade, expressando-se na compreensão da percepção como movimento e não como processamento de informações. Somos seres corporais”, diz Nóbrega (2005, p. 606).

E como seres corporais é no movimento que acontecemos, que aprendemos, que somos. Pois “onde não há movimento, não há vida, não há pulsação, não há fluxo, não há processos se construindo e se desconstruindo continuamente”, lembram Vianna e Castilho (2002, p. 21). E onde não há processos contínuos de construção e desconstrução, não há aprendizagem .

É de corporeidade que vamos falar neste trabalho, deste corpo de relação e em relação na escola, é para ele que se deseja olhar. Tentar enxergar, através de um jogo de figura e

fundo¹ e do entrelaçamento deste olhar com o contexto sócio-histórico onde este corpo infantil, desassossegado e aprendente se inscreve, quais são as pistas que ele nos dá para entendermos as manifestações e percepções do estar atento.

Para falar destes corpos, diferentemente atentos e aprendentes, dentro e fora da escola, é preciso tentar, como propõe Assmann (1998, p.150), “superar as polarizações semânticas contrapostas (corpo/alma, matéria/espírito, cérebro/ mente)”.

A opção pela perspectiva sistêmica como norteadora metodológica deste trabalho nasce à partir de minha trajetória acadêmica e pessoal, que foi sendo lentamente envolvida e seduzida pelo pensamento sistêmico² como forma de ver o mundo, fazer e ser no mundo.

Desde os tempos do magistério, no ensino médio, que já havia um certo desassossego, que mobilizava a pensadora sistêmica que havia em mim. Logo após a formatura, longe de minha cidade natal, conheci uma outra forma de se trabalhar com aprendizagem e me aproximei do universo da Educação Especial, trabalhando (aos dezoito anos de idade) por um ano e meio com adolescentes grave acometimento motor, devido a paralisia cerebral. Foi ali que me encantei pela neurologia, pelo movimento humano, por seu aprendizado e reaprendizado.

Na faculdade, dediquei-me principalmente ao estudo do homem biológico, das doenças e seqüelas que o acometiam. No entanto, nunca foi a patologia que me seduziu, mas o ser humano, assim como aquele encantamento já existente pelo movimento humano e conseqüentemente, enquanto fisioterapeuta, a reeducação do gesto.

Durante a graduação eu e uma colega (e grande amiga), adorávamos ficar “inventando moda”, como diziam alguns. Achávamos aquele “dobra-estica” repetitivo, usado no

¹ *Figura-fundo*: Para Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004, p. 33), um jogo de figura e fundo pode ser traduzido como um modo de olhar para uma situação, de maneira onde se permita que “a cada momento e situação, uma certa configuração [coloque] determinados significados em relevo, enquanto outros permanecem na sombra, num movimento contínuo de transformação”.

² *Pensamento Sistêmico*: Segundo Capra (1996, p.33), “a ênfase nas partes tem sido chamada de mecanicista, reducionista ou atomística; a ênfase no todo, de holística, organísmica ou ecológica. Na ciência do século XX, a perspectiva holística tornou-se conhecida como ‘sistêmica’, e a maneira de pensar que ela implica passou a ser conhecida como ‘pensamento sistêmico’.”

atendimento aos pacientes, chato e pouco eficiente. Não conhecíamos o significado (nem a existência) do termo “mecanicista”, mas era exatamente isso que pensávamos de tudo aquilo. Estávamos sempre discutindo e propondo atividades diferentes, mas fazíamos por *feeling* naquele momento (hoje sabemos exatamente porque o fazemos).

Mesmo já fisioterapeuta, a educação especial ainda pulsava em mim, foi então que busquei uma especialização na área. Mas minha aproximação mais efetiva com o pensamento sistêmico e seus autores, foi no mestrado em Desenvolvimento Regional, e talvez como muitos, através do filme *O ponto de mutação*, inspirado na famosa obra de Fritjof Capra³.

Lembro exatamente da minha sensação, após assistir ao filme, foi algo do tipo, “eu não estou sozinha!!”. Sempre pensei que eu e minha amiga fossemos duas malucas e descobri que não éramos as únicas, haviam até cientistas renomados que pensavam como nós. Vi muitas vezes o filme, li o livro, e outros livros. Depois de Capra, conheci as obras de Maturana, Morin, Bauman, Damásio, entre outros.

Destaco, neste momento, Fritjof Capra, Humberto Maturana e Edgar Morin, por terem sido estes os pensadores que provocaram em mim as primeiras grandes perturbações e que foram decisivos no modo como passei a ver o mundo, pensar as neurociências, a aprendizagem e a atenção.

Maturana me confrontou com um novo modo de ver todo o meu foco de trabalho e estudo, as neurociências. Um dia descobri que a biologia poderia ser vista e explicada de um outro modo, muito diferente daquele que eu havia aprendido. Resultado disso? Crise existencial, é claro! Amenizada a crise, veio o encantamento pela possibilidade de se poder pensar as neurociências e a neuro(re)aprendizagem de uma outra forma, tão mais “amorosa⁴”.

Morin torna-se um caso de amor para todos que se descobrem nele. Com ele compreendi o quanto nosso entendimento do ser humano será sempre incompleto. Que estudar peças anatômicas não nos explica como o corpo humano funciona, apenas mapeia suas partes. Descobri que somos um quebra-cabeças impossível de ser montado, porque quebra-cabeças,

³ CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 1982.

⁴ *Biologia do amor* é como tem sido chamada a obra de Humberto Maturana.

para serem montados, precisam ficar estáticos e o ser humano, segundo Morin (2002), é *extático*.

A cada leitura e discussão fui me descobrindo mais encantada pelo ser humano. Nos últimos anos tenho me dedicado a estudar o ser humano por um outro olhar, mais aberto a novas possibilidades. O pensamento sistêmico que encantou a fisioterapeuta, encantou também a educadora, a pesquisadora, a mãe, a mulher que sou. Assim sendo, não haveria outro modo de conduzir este trabalho a não ser estando nele, integral e complexamente.

O convite inicial, de nos aventurarmos ao desafio que é falar do humano e nele nos descobrirmos, assim como a nosso próprio corpo atento, é um convite também a um passeio pelo pensamento sistêmico, à abertura de novas possibilidades e entendimentos sobre atenção e cognição.

É a partir desta perspectiva sistêmica que a presente pesquisa propõe uma reflexão sobre o diálogo entre corpo e atenção. Para nortear esta conversa, foram propostos alguns questionamentos, entre eles: *Existem, de fato, manifestações na dinâmica ou na estática do corpo possíveis de sinalizar o ato de estar atento? Qual a concepção de atenção dos educadores e a apreensão que fazem do estar atento de seus alunos? Que relatos os pais trazem sobre o estar atento de seus filhos no cotidiano familiar? Será que o aluno que denota um linguajar corpóreo mais adequado à compreensão do estar atento pelo professor, é o que apresenta melhor rendimento escolar?* Na busca de respostas para estes questionamentos foi que esta pesquisa aconteceu.

No capítulo 1 serão tramados os primeiros fios de nossa renda de relações em busca do entendimento do que é um corpo atento. Para tanto, serão revisitadas algumas teorias sobre atenção, falaremos sobre a neurobiologia dos sistemas atencionais e veremos ainda que existem diferentes modalidades de atenção (voluntária, sustentada, suplementar, flutuante, seletiva, automática e dividida – e, é provável que existam outras não descritas aqui) e também que, segundo Kastrup (2004), podem haver diversas possibilidades de interações entre elas. Discutiremos a atenção na contemporaneidade, o novo conceito ampliado de cognição (a cognição inventiva) e o surgimento do sujeito desatento.

No capítulo 2 iniciaremos a discussão do que pode ser chamado de corpo atento, uma vez que a linguagem do corpo é polissêmica e que, para tentar entendê-la é preciso estar na linguagem com o outro.

No capítulo 3 será apresentada a metodologia da pesquisa. Como processo investigativo se propôs uma pesquisa de campo onde, vivenciando o cotidiano de uma turma nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos, se pudesse observar a dinâmica corporal de um grupo de crianças. O material empírico compõe-se de registros realizados durante os anos de 2006 e 2007, através de *caderno de campo, fotografias e filmagens, entrevistas semi-estruturadas com pais, educadores e crianças*, bem como *análise de documentos*, a fim de poder relacionar dinâmica corporal, rendimento escolar e funcionamento da atenção das crianças em diferentes atividades e situações.

A abordagem teórica inspira-se nos estudos feitos por Kastrup, Damásio, Maturana, Caliman, entre outros. A análise dos dados foi realizada apoiada na perspectiva teórico-metodológica proposta pela *Rede de Significações (RedSig)*. A mulher rendeira, suas almofadas, alfinetes, linhas e bilros foram as metáforas usadas para descrever o percurso metodológico.

Assim sendo, foi *na relação* entre “*pesquisadora-rendeira*” e seus *bilros* (crianças, educadoras, pais e contextos) que aconteceu a coleta de dados, ou numa outra escrita, se fizeram os fios para a tecitura desta renda de bilros.

Busquei assim, com os fios que encontrei, tecer por meio destes corpos/ sujeitos e que agora se fazem bilro, uma renda de relações que possibilitasse um outro olhar sobre o corpo e sua motricidade no estar atento da criança em diferentes atividades.

No capítulo 4 o leitor irá conhecer as seis crianças que fizeram parte desta pesquisa e seus diferentes corpos atentos, dentro e fora da escola. Conhecerá também as professoras e um pouco dos seus trabalhos, concepções e percepções sobre atenção e o corpo na atenção. E também os pais das crianças, dizendo como percebem a atenção de seus filhos em casa.

No capítulo 5 discutiremos alguns dos achados mais significativos desta pesquisa, entre eles: o fato de que *atenção* é uma palavra com muitos significados e que o que se entende por

atenção, pode ser diferente do que se percebe no sujeito atento. Proporemos também a existência de duas manifestações involuntárias na dinâmica do corpo, que podem sugerir um estar atento à tarefa ou situação, são elas: o *tônus atencional* e as *sincinesias*.

Esta pesquisa não se fecha em conclusões, muito antes termina com (in)conclusões, surgidas à partir da convivência com estes muitos sujeitos, em diferentes contextos. O que se busca não é tecer relação direta entre símbolo e significado, pois acreditamos que o linguajar do corpo se faz na relação com o outro, e por isso, um único gesto pode ter infinitos significados. E mais, para que possamos nos aproximar do *linguajar corpóreo* do sujeito atento, é preciso que conversemos com estes corpos, que estejamos com eles na linguagem e na emoção.

1 INICIANDO A TECITURA⁵ DESTA RENDA DE BILROS: TRAMANDO OS FIOS ENTRE ATENÇÃO E COGNIÇÃO

“A unidade do eu de que falam os filósofos me aparecem como a unidade de uma ponta ou de um cume, nos quais me concentro a mim mesmo por um esforço de atenção, esforço que se prolonga durante a vida inteira e que, ao que parece, é a própria essência da vida”.
(Bergson, 1984 – escrito em 1903)

1.1 Começando a tramar os fios: algumas considerações sobre atenção

Uma definição mais estreita para o significado do que é *atenção* vem sendo buscado há muito tempo por pesquisadores e pensadores das neurociências⁶. Neurologistas, psicólogos, psiquiatras, educadores, filósofos, entre outros neurocientistas, já ofereceram inúmeras definições para atenção. Mas, segundo Nahas e Xavier (2004), nenhuma delas ainda se faz suficientemente satisfatória.

Em linguagem coloquial, o termo “atenção” denota percepção *direcionada e seletiva* a uma fonte particular de informação, incluindo um aspecto *semi-quantitativo* (presente, por exemplo, na expressão “preste mais atenção”) e com *duração* definida. Esse uso coloquial do termo sugere ainda a ocorrência de *esforço*. Trata-se, portanto, de um processo *multifacetado* (NAHAS E XAVIER, 2004. p. 77)

Embora entendam a atenção como um processo multifacetado, estes autores apontam também para a conotação do termo nos dias atuais. Ao se falar em atenção o pensamento das pessoas, de um modo geral, evoca o entendimento de uma atenção focal e voluntária. Acaba-se, deste modo, por confundir *atenção* e *concentração*, tomando-as como sinônimos, embora não o sejam, pois nesta última está sempre implicada a intensidade da atenção durante o estar atento.

⁵ Segundo Piacentini (2003), o termo *tecitura*, com “c” é correto para descrever o ato de tecer. A autora diz que, embora o dicionário Aurélio tenha se “esquecido” de fazer o registro do termo, o fazendo apenas com *tecedura* como significado para urdidura, em se tratando de tecer, *tecitura* é também um termo aceito pela língua portuguesa.

⁶ “A maioria das pessoas envolvidas na investigação científica do sistema nervoso considera-se, hoje, neurocientista”. Bear, Connors e Paradiso (2002) dizem que o campo de atuação das neurociências é amplo, envolvendo muitas profissões que tem no estudo do sistema nervoso o seu ponto em comum.

Não é recente o interesse pelo tema da atenção. Segundo Caliman (2006), desde o século XVIII observa-se uma maior inclinação científica sobre o assunto, bem como uma veemente necessidade de controle e gestão da atenção, tornando-a “objeto das tecnologias morais, sociais, econômicas, médicas e psicológicas”. A construção conceitual do que entendemos hoje por um indivíduo atento ou desatento acontece no interior desse processo histórico.

Foi por meio da “psicologização e desencarnação da personalidade no discurso filosófico do século XVII” que se inicia, conforme Caliman (2006), a *cerebrização* do sujeito. Esse discurso se fortaleceu no século seguinte, ganhando no século XIX novas bases empíricas, por meio dos avanços no campo da neurofisiologia e do estudo da localização das funções mentais no cérebro. A partir desta época, observa-se uma superavaliação do conhecimento sobre os mecanismos cerebrais, o que a autora vem a chamar de “craniocentrismo”.

De acordo com Caliman (2006), os diálogos instituídos entre a biologia e a moral da atenção ocorreram ao longo dos últimos séculos, mas de maneira mais intensa na segunda metade do século XVIII, na segunda metade do século XIX e nas três últimas décadas do século XX, até os dias de hoje.

William James foi um dos primeiros pensadores a conceituar atenção, e a importância de suas contribuições está registrada nas cartas escritas a ele por Henri Bergson (1984). Na segunda década do século XX, no entanto, houve uma desaceleração no impulso inicial dado por James. Mais tarde, porém, com a explosão da segunda grande guerra, os estudos da atenção ganharam novamente lugar de destaque.

“A guerra criou a necessidade de se operarem torres de controle e redes de comunicação mais eficientes, e mostrou que a capacidade do ser humano de processar todas as informações era bastante limitada”, dizem Nahas e Xavier (2004). Por esta razão, a partir dos anos 50 (do século XX) surgiram muitos estudos debruçados sobre o tema da atenção, entre eles: a *Teoria do Filtro Atencional de Boadbert* (1958), a *proposta do filtro atenuador de Treisman* (1960) e a *Teoria Atencional da Seleção da Resposta de Deutsch e Deutsch* (1963).

Na década de 70 houve uma ampla discussão sobre “a natureza dos mecanismos de seleção atencional da informação; tentava-se especificar os limites da capacidade do sistema e esclarecer se a seleção ocorreria nas etapas iniciais ou finais do processamento”. Este

pensamento originava-se no pressuposto de que “os mecanismos de seleção teriam a finalidade de proteger o sistema de possível sobrecarga”, contam Nahas e Xavier (2004, p. 87).

Neste período, segundo estes autores, surgiram muitos estudos que buscavam verificar as conseqüências da realização de duas ou mais tarefas concomitantes ao desenvolvimento de uma tarefa principal. Estes estudos concluíram que “quando duas tarefas competem pelas mesmas funções há marcada interferência no seu desempenho concomitante”. Mostraram também que “o grau de interferência depende da quantidade de treinamento prévio em cada tarefa”.

Uma década mais tarde, nos anos 80, muitos estudos foram realizados no sentido de desenvolver testes comportamentais que fossem capazes de “avaliar os diferentes componentes da atenção”. Outros estudos se propuseram a investigar os circuitos neuronais relacionados aos processos atencionais. Nahas e Xavier (2004, p. 91) dizem que desde esta época, muitos autores têm consensuado que a atenção “não se refere a um construto unitário, mas consiste de mecanismos distintos e muitas vezes complementares”.

Estévez-Gonzales *et al* (1997) defendem, segundo Nahas e Xavier (2004, p. 77), que “a complexidade conceitual, neuroanatômica e neurofuncional da atenção faz com que ela não possa ser reduzida a uma simples definição, nem estar ligada a uma única estrutura anatômica ou explorada com um único teste”.

Na fala de Estévez-Gonzales e seus colegas, mais uma vez é reafirmado o fato de que não existe um centro neurológico único de controle da atenção, o que existem são diferentes estruturas encefálicas que atuam em estreita parceria com os órgãos do sentido, e que proporcionam ao indivíduo uma virtualidade para o estar atento.

Nos anos 90, consagrados como a “década do cérebro”, os estudos sobre o mapeamento das (dis)funções cerebrais foram amplamente divulgados pelas mídias. Foi a partir desta década (a última do século XX) que, segundo Lima (2004), o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDA/H) passou a fazer parte do vocabulário da população em geral, e principalmente de pais e professores.

Mas, assim como as informações sobre a neuroanatomia funcional do cérebro, também as informações sobre o transtorno chegam às mídias de forma simplificada e acabam fazendo do TDA/H uma nova entidade.

Nas últimas cinco décadas, como podemos observar por meio dos registros científicos, tem havido um interesse crescente pelos estudos das diferentes modalidades de atenção, bem como das patologias da atenção. É deste modo que, de acordo com Lima (2004), “patrocinado pela cultura do corpo e da saúde e pelo primado da biologia, o TDA/H” incorpora-se à vida contemporânea, definitivamente.

1.2 Neurobiologia dos sistemas atencionais

Embora ainda não haja uma resposta clara sobre que mecanismo neural especificamente controla a atenção, pesquisas apontam para algumas áreas encefálicas e substâncias neurotransmissoras relacionadas diretamente à função atencional.

Bear, Connors e Paradiso (2002, p. 673), em acordo com os autores já descritos anteriormente, falam da “possibilidade de que não exista um controle *central* para a atenção, mas que ela seja uma propriedade resultante de interações de muitas áreas”.

Grande parte dos avanços relacionados à identificação dos substratos neurobiológicos relacionados à atenção, segundo contam Nahas e Xavier (2004, p. 119-120), ocorreu a partir de estudos envolvendo animais e pacientes com danos neurológicos, sendo que a maioria dos estudos que tornaram possíveis a identificação da base essencial que forma a “rede atencional” foram realizados em primatas e envolveram o sentido da visão.

Segundo Bear, Connors e Paradiso (2002, p. 673) “uma estrutura que tem sido estudada pelo seu possível papel no direcionamento da atenção é o *núcleo pulvinar* do tálamo”. O tálamo situa-se no diencéfalo e é constituído, conforme descreve Machado (1991, p. 201), por “duas grandes massas ovóides de tecido nervoso”, uma anterior chamada de *tubérculo anterior do tálamo* e outra posterior e bastante proeminente, conhecida como *pulvinar do tálamo*.

O *núcleo pulvinar do tálamo*, de acordo com Bear, Connors e Paradiso (2002, p.673), “possui conexões recíprocas com a maioria das áreas corticais visuais dos lobos occipital, parietal e temporal, dando-lhe o potencial de modular amplamente a atividade cortical”.

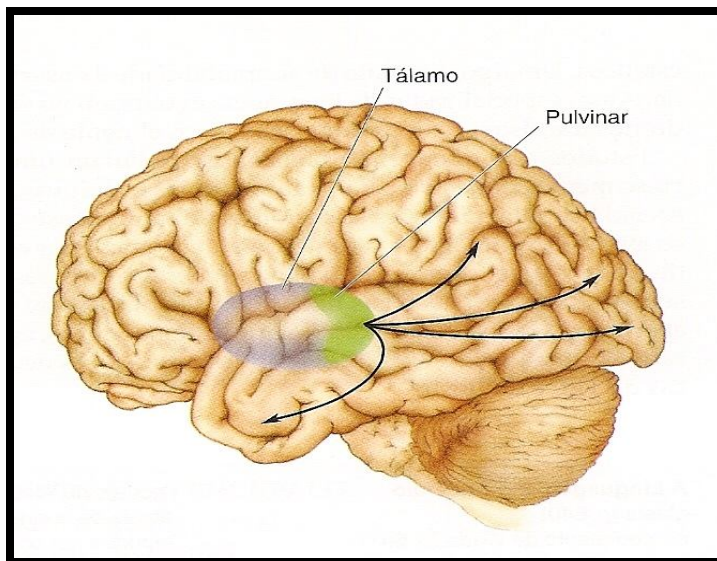


Figura 1.1. Projeções Pulvinares para o Córtex.
Fonte: Bear, Connors e Paradiso, 2002.

Existem problemas, no entanto, com a hipótese anterior, alertam os autores. Experimentos mostram que a “desativação unilateral do colículo superior ou do córtex parietal posterior tem efeitos comportamentais similares à desativação do pulvinar”. Estes experimentos indicam que o núcleo pulvinar, embora deva ter papel importante para o funcionamento da atenção, não deve ser considerado como um centro de controle da mesma.

Além disso, pessoas com lesões bilaterais no núcleo pulvinar do tálamo parecem não ter um comprometimento significativo no que diz respeito à atenção, dizem Bear, Connors e Paradiso (2002, p.673). Era de se esperar nestes casos, que após lesão comprometendo esta região, o sujeito acometido apresentasse um déficit significativo nas suas funções atencionais, o que não acontece.

Outras áreas, entretanto, também fazem parte do que Bear, Connors e Paradiso (2002) chamam de “sistema de atenção”, entre elas o *colículo superior* e o *córtex parietal posterior*, já citados por estes autores.

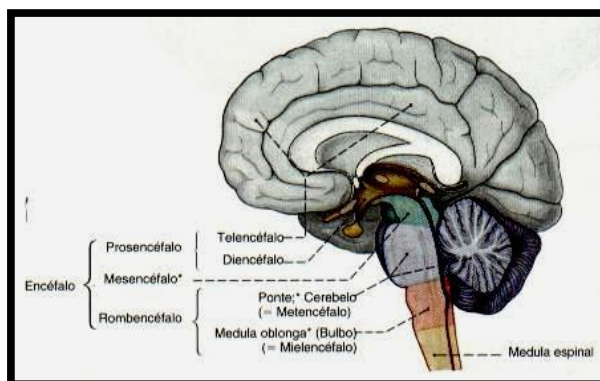


Figura 1.2. Localização Anatômica do Mesencéfalo

Fonte: <http://www.guia.heu.nom.br/cerebro.htm>

Nahas e Xavier (2004), apoiados nas pesquisas de Posner (1988) com pacientes com danos encefálicos, sinalizam para a relação do córtex parietal posterior com o engajamento atencional, e do colículo superior e áreas mesencefálicas circunvizinhas, na habilidade de mudar o foco de atenção e retornar a atenção para um foco proposto anteriormente.

Resumidamente, o lobo parietal posterior desengajaria a atenção visual do foco presente, o tecto mesencefálico promoveria o movimento do foco atencional para o novo alvo e o pulvinar encarregar-se-ia de ajustar o foco de processamento para uma área restrita do campo visual ou para um estímulo específico (NAHAS e XAVIER, 2004, p. 120).

Nas pesquisas realizadas por Vogot, Finch e Olson (1992), encontram-se evidências de que “áreas do lobo frontal médio, incluindo o giro cingulado anterior”, estariam implicadas na atenção controlada. Sabe-se também que “a área frontal direita parece modular os níveis de alerta, pela modulação dos níveis corticais de norepinefrina”, dizem Nahas e Xavier (2004, p. 120).

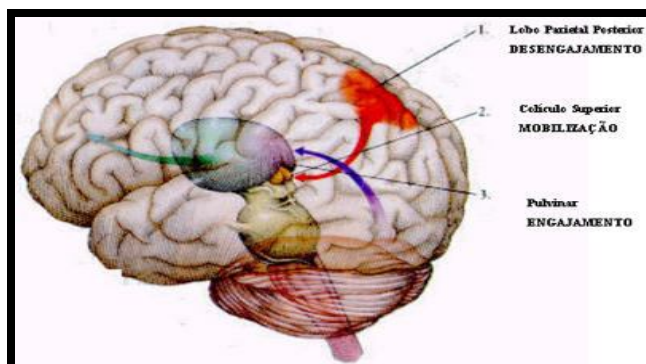


Figura 1.3. Estruturas cerebrais responsáveis pela atenção

Fonte: <http://www.eca.usp.br/nucleos/njr/voxscentiae/reportagemtatiana2.html#voltadisturbios>

“Há bandas intercaladas de neurônios no córtex cingulado anterior que se conectam intimamente com o córtex frontal dorsolateral [...] e com o córtex parietal posterior”, relatam Nahas e Xavier (2004, p.120). Estes autores dizem ainda, que o córtex cingulado pode estabelecer uma correspondência entre diferentes aspectos da atenção. Adicional a isto, “essa estrutura nervosa recebe aferências dopaminérgicas da área tegmentar ventral” do cérebro.

Observa-se, deste modo, que tanto as porções anteriores como posteriores do sistema nervoso fazem parte da arquitetura neurobiológica funcional que constitui os mecanismos envolvidos na atenção.

Vale lembrar do já dito por Bear, Connors e Paradiso (2002), que talvez não exista um controle nervoso central para o sistema de atenção, podendo ser a atenção “uma propriedade resultante de interações entre muitas áreas” encefálicas, como as que foram descritas anteriormente.

1.3 Diferentes modalidades de atenção

Quando se fala em atenção, freqüentemente voltamos nosso pensamento ao entendimento de uma atenção ativa e racionalmente direcionada. Este, no entanto, é apenas um dos modos de se estar atento, se pensarmos a atenção como um fenômeno que pode se apresentar em diferentes dinâmicas funcionais.

Propomos um *passeio* por algumas modalidades já conhecidas de atenção, de modo que possa ser pacífico ao leitor o entendimento de que, a partir deste momento, ao falarmos de atenção, estaremos nos referindo a um fenômeno múltiplo, que pode manifestar-se através de dinâmicas funcionais diversas.

Assim sendo, a seguir serão apresentadas e comentadas sete diferentes modalidades atencionais, são elas: *voluntária, sustentada, suplementar, flutuante, seletiva, automática e dividida*. O conhecimento e entendimento destas diferentes modalidades atencionais deve ampliar nossos olhares para que possamos (re)pensar *o que é (des) atenção*.

Kastrup (2004), faz um breve relato dos estudos sobre atenção desenvolvidos a partir da segunda metade do século XIX. Estes estudos registram o fato de que o significado da atenção não se limita às suas modalidades voluntária, sustentada e seletiva. A autora cita, entre outros, os estudos de William James, que aponta para o funcionamento de uma *atenção voluntária*, “que busca recolocar repetidamente no foco uma atenção cuja tendência é escapar a todo momento”.

James, conforme relatam Erthal *et al* (2003), diz que a focalização é a essência da concentração consciente. Segundo ele, é a focalização quem está em jogo quando nos referimos a uma atenção voluntária e sustentada.

Atenção voluntária é ainda descrita por Nahas e Xavier (2004, p.88) como um tipo de atenção que “envolve o direcionamento de nossos recursos de processamento para dada fonte de informação intencionalmente, pela sua relevância no contexto momentâneo”.

O termo voluntário se aplica adequadamente, tanto aos conceitos apresentados anteriormente por Kastrup; Nahas e Xavier, quanto ao de focalização extraído da obra de William James, uma vez que denotam a intenção no direcionamento da atenção.

Kastrup (2004) conta ainda que Edmund Husserl afirmou em seus estudos, que se tentarmos manter nossa atenção fixa a um objeto, poderemos ver o grau de dificuldade que encontraremos em manter o foco, independentemente de nossa vontade.

Encontramos na afirmação de Husserl, mesmo que indiretamente, a questão do tempo relacionada à atenção. Estudos mais recentes, contam Nahas e Xavier (2004, p. 91), como os realizados por Koelega (1989), mostram que para se avaliar a *atenção sustentada*, definida por este último como “um estado de prontidão para detectar e responder a certas alterações específicas”, são utilizadas tarefas comportamentais que exigem que a atenção seja direcionada por períodos prolongados de tempo a uma fonte de informação específica.

Estes autores relatam ainda que, a diminuição do desempenho ao longo do tempo da avaliação da *atenção sustentada* “indica a perda ou instabilidade da *concentração*, um aspecto da atenção que parece relacionar-se à sua intensidade”. Neste sentido, cremos que os pensamentos de Husserl e Koelega se aproximam e apontam para o fato de existir um certo

grau de dificuldade em se manter o foco atencional por um período de tempo relativamente longo.

Kastrup (2004) lembra ainda outros estudos, como os realizados por Henri Bergson, que falavam da existência de uma *atenção suplementar*, evidenciada principalmente na arte e na filosofia. E também das proposições de Sigmund Freud, que apresentou o conceito de *atenção flutuante*, “destacando-a como aquela a ser exercida pelo analista no *setting* clínico” e que se caracteriza por um estar atento e não atento, ao mesmo tempo.

Há também a *atenção seletiva* que, segundo Nahas e Xavier (2004, p.91-92), “refere-se à capacidade de direcionar a atenção para uma determinada porção do ambiente, enquanto os demais estímulos à sua volta são ignorados”. A *atenção seletiva* é verificada através da avaliação da capacidade do indivíduo em selecionar um estímulo relevante, ignorando os de menor importância no ambiente.

Este tipo de atenção é descrito por Bear, Connors e Paradiso (2002, p.659), como “o processamento de fontes simultâneas de informação de forma diferenciada”. Uma situação freqüente onde usamos nossa *atenção seletiva* é quando vamos a uma festa, onde há música tocando e muitas pessoas conversando ao mesmo tempo, e conseguimos, entre tantos ruídos, selecionar os sons que pertencem à conversa da qual desejamos participar.

Embora o cérebro receba muitas informações sensoriais quase que ao mesmo tempo, ele não consegue processá-las simultaneamente, por esta razão ele precisa ignorar algumas informações que lhe chegam. Para os autores Bear, Connors e Paradiso (2002, p.659-660), mesmo que fosse possível o cérebro processar toda a informação sensorial recebida de uma só vez, “certamente deve haver alguma vantagem de desempenho em focalizar uma coisa de cada vez. Talvez a situação seja análoga ao malabarismo – é bem mais fácil manter uma bola no ar do que cinco”.

A *atenção seletiva*, segundo Bear, Connors e Paradiso (2002, p.659), pode ocorrer em diferentes modalidades sensoriais que não apenas o sentido da audição, como vimos anteriormente. No sentido da visão, por exemplo, a *atenção seletiva* nos capacita a concentrarmos-nos em um objeto no meio de tantos outros que fazem parte do nosso campo visual, selecionando desta forma, aquele que mais nos interessa num dado momento.

É possível acontecer também interações entre modalidades sensoriais. Bear; Connors e Paradiso (2002) dizem ainda que quando “você está desempenhando uma tarefa visual que demanda atenção, como a leitura, está relativamente insensível a sons que estão chegando”. Provavelmente seja por esta razão que muitas pessoas têm facilidade para estudar ou ler escutando música, ou em lugares públicos como cafeterias ou shoppings. Para esses autores, fica evidente que “atenção tem a ver com o processamento preferencial de informação sensorial”.

Por fim, Nahas e Xavier (2004, p. 89) descrevem ainda outros dois tipos de atenção, a *atenção automática* e a *atenção dividida*. Na *atenção automática* “não há um esforço consciente e voluntário no direcionamento atencional”, há apenas uma “reação de captura da atenção” gerada por um estímulo. A atenção automática manifesta-se, por exemplo, quando um objeto surge inesperadamente no nosso campo visual, capturando nossa atenção para ele, de modo involuntário e imediato.

A *atenção dividida*, por sua vez, “refere-se à necessidade de atender concomitantemente a duas ou mais fontes de atenção, o que pode envolver tanto aspectos espaciais como aspectos temporais”. Diferente do que acontece nas “tarefas utilizadas em estudos sobre atenção seletiva”, onde o indivíduo avaliado deve conseguir ignorar estímulos irrelevantes, selecionando o de maior relevância; nas tarefas de *atenção dividida*, todos os estímulos são relevantes e o indivíduo deve conseguir “processar os elementos críticos de cada tarefa em paralelo” ou, alternadamente.

Os escritos de autores como James, Bergson, Freud, Husserl, Kastrup; Nahas e Xavier; Bear, Connors e Paradiso, entre outros aqui não citados, fazem pensar se talvez não fosse mais adequado falarmos em atenções, ao invés de atenção. É provável que o fato de haverem muitos e diferentes modos de se estar atento, dificulte a elaboração de uma definição suficientemente satisfatória para o que é atenção.

1.4 Atenção na contemporaneidade

Para falar de atenção na perspectiva aqui proposta, é preciso compreender a concepção de *homo complexus* proposta por Edgar Morin (2002, p.40), segundo ele “se o *homo* é, ao

mesmo tempo, *sapiens* e *demens*, afetivo, lúdico, imaginário, poético, prosaico, se é um animal histórico, possuído por seus sonhos e, contudo, capaz de objetividade, de cálculo, de racionalidade, é por ser *homo complexus*".

O entendimento do ser humano a partir da perspectiva de Morin, permite uma tecitura mais complexa da renda de relações que apontará para o entendimento sobre atenção e o estar atento dos sujeitos analisados nesta pesquisa.

Os sujeitos aqui apresentados, por serem contemporâneos, acabam por apresentar certas características muito parecidas. Traços comuns a um tempo marcado pela aceleração e fluidez das relações, das comunicações, das tarefas e das ações do viver.

Ao longo de sua trajetória de vida aprendente, o ser humano está inserido e (con)vivendo numa sociedade que irá apresentar-lhe, de uma maneira ou de outra, o funcionamento do mundo onde vive.

Nos séculos que antecedem a modernidade, espaço e tempo eram aspectos entrelaçados e dificilmente distinguíveis da experiência vivida, havendo entre eles uma "invulnerável correspondência biunívoca", diz Bauman (2001). A chegada e o avanço da modernidade, segundo este autor, provocam uma transgressão do conceito de tempo, bem como uma desintegração da noção de espaço. Para ele, o entendimento da nova concepção de tempo e espaço são questões relevantes para se compreender os tempos atuais.

Fluidez, aceleração e volatilidade estão entre as características mais significativas da contemporaneidade, descritas por Bauman (2001), e repercutem diretamente no jeito de ser e estar de cada sujeito no mundo. A atenção e o estar atento, por sua vez, sofrem influências significativas das características constitutivas da nossa época.

A atenção tornou-se uma peça central na constituição das subjetividades contemporâneas. O avanço do modo de produção capitalista e o surgimento de uma série de tecnologias perceptivas (cinema, TV, computador, telefone, etc) fizeram com que os indivíduos dependessem, para sua eficácia na vida, de um delicado equilíbrio entre a atenção disciplinada e a disposição permanente em desviar o foco para objetos diversos (RODRIGUES, 2004).

Acontece que, a atenção exigida para o aprendizado no ambiente escolar, com frequência, ainda é a atenção do tipo voluntária, seletiva e focal. Por esta razão, julga-se com frequência, especialmente no ambiente escolar, o sujeito contemporâneo como desatento e sem foco para as atividades propostas. Este pensamento tomou tal proporção que, segundo De-Nardin (2007), ao nos referirmos “à atenção no âmbito escolar, na maioria das vezes o termo vem associado ao diagnóstico de déficit atencional e hiperatividade”.

Há na sociedade contemporânea, no entanto, “um excesso de informação e uma velocidade acelerada que convoca uma mudança constante do foco da atenção, em função dos apelos que se multiplicam sem cessar”. Basta entrar na página inicial de qualquer site da Internet para se ter uma idéia do excesso de informações por centímetro quadrado que nos é ofertada. “A subjetividade contemporânea não sofre de falta de foco, mas antes de excesso de focalização”, diz Kastrup (2004).

“As crianças de hoje estão acostumadas a essas dimensões, [...]. Elas conversam no *messenger* com vários amigos simultaneamente, fazem sua pesquisa escolar e jogam vídeo-game no mesmo computador”, lembra Fiore (2005).

Nesta busca desenfreada por novidades a atenção é passageira, mudando de foco constantemente, estando sujeita ao esgotamento em frações de segundos. Kastrup (2004) diz ainda que, “quando se busca descrever como a atenção funciona nos dias atuais, o primeiro aspecto que sobressai é uma acentuada dispersão, que resulta da mudança constante do foco da atenção”.

Com a explosão de informações ofertadas simultânea e ininterruptamente pelos meios de comunicação, têm-se observado um crescimento progressivo dos problemas de atenção, que comparecem com cada vez maior frequência nas famílias, escolas, clínicas e consultórios.

Atualmente, o TDA/H é tema freqüente nas mídias e “apesar de ser antes um transtorno de hiperatividade que um verdadeiro problema de atenção”, o chamado TDA/H “mostra quão críticos podem ser os mecanismos de atenção”, dizem Bear, Connors e Paradiso (2002, p. 660).

As três características associadas, com maior frequência, ao TDA/H são a desatenção, a hiperatividade e a impulsividade. Acontece que, estes também são traços comumente exibidos pelas crianças. Bear, Connors e Paradiso (2002, p. 662), dizem que tem se observado atualmente nos Estados Unidos um excesso de prescrições de Ritalina⁷, “administrada praticamente a qualquer criança mais agitada ou menos ‘enquadrada’ nas regras do sistema”.

O norte americano Robert Fry, em conferência⁸ realizada em Porto Alegre, em maio de 2006, ao comentar sobre os casos de TDA/H nos Estados Unidos, faz um questionamento e uma crítica sobre o número crescente de casos verificados a partir do estabelecimento de um diagnóstico clínico que denomina e quantifica os sintomas, classificando esta ou aquela criança como TDA/H.

É preciso pontuar, no entanto, que Fry não questiona a existência do TDA/H e a sua necessidade de tratamento medicamentoso e terapêutico, apenas tece uma crítica ao excesso de diagnósticos em seu país e à intolerância que percebe, nos dias atuais, com relação à agitação comum à infância.

Na preocupação de Fry, estão presentes também as constatações de Lima (2004), que relata o fato de que nos EUA, à medida que as características do transtorno tornam “as pessoas elegíveis para receber medidas especiais de proteção”, tem se observado um progressivo aumento dos diagnósticos de TDA/H, bem como do recurso ao tratamento farmacológico. Este autor conta ainda que entre os anos de 1990 e 1998 houve, naquele país, um aumento de 700% na produção de Ritalina, e diz que o TDA/H, desde a década de 90, vem tomando proporções epidêmicas, sendo denominado por ele como uma “epidemia contemporânea”.

Se refletirmos um pouco, podemos lembrar, juntamente com Lima (2004), que há bem pouco tempo, crianças mais agitadas eram chamadas de “serelepes”, “indisciplinadas”, ou até mesmo de “mal educadas”. Hoje, muitas destas crianças, são vistas como acometidas “por

⁷ *Ritalina* é o nome comercial do *metilfenidato*, um estimulante do grupo dos anfetamínicos. Suas principais indicações são para o tratamento do déficit de atenção com hiperatividade em crianças e depressão no idoso. Disponível em: <http://www.psicosite.com.br/far/out/ritalina.htm>.

⁸ Ronald Fry, ministrou palestra no Seminário Internacional *Pare Pense*, que na sua edição de 2006 teve como tema: "O futuro do ser humano é ser cada vez mais humano". Pare Pense é um seminário promovido pela ONG Parceiros Voluntários e o Consulado Geral dos Estados Unidos da América - São Paulo, que objetiva promover a reflexão sobre o desenvolvimento humano no século XXI, com abordagens multidisciplinares e multiculturais.

uma disfunção nos circuitos cerebrais”. Entendidas deste modo, essas crianças começam a serem descritas como portadoras de um distúrbio passível de diagnóstico e medicalização.

O olhar julgador sobre essas crianças, se antes era carregado de um peso moral, hoje recebe também uma carga biológica. Moral e biológico, ao se sobreporem constituem o que Caliman (2006) chama de “biologia moral”. E é no processo histórico da *biologização moral da atenção* que, segundo esta autora, o sujeito (des)atento se constituiu.

Precisamos questionar com maior frequência, porque será que cada dia mais e mais pais, professores e outros adultos tem aceitado com tranquilidade o diagnóstico de TDA/H em seus filhos e alunos, recebendo-o, por vezes, com alívio e entusiasmo?

Ao provocar este questionamento, Rossano Cabral Lima (2004) diz que “uma das chaves para se entender a explosão de diagnósticos de TDA/H, e principalmente o sucesso comercial da Ritalina, reside na ênfase atual na *performance*”.

À medida que seu padrão econômico se deteriora, a classe média precisa lutar com renovada dedicação para se afastar da linha da pobreza e manter seu nível de consumo. Nessa batalha, a existência de uma medicação que pode melhorar o desempenho (principalmente escolar), independente de um diagnóstico "real" de TDA/H, torna-se muito atraente. [...] Vendo a sombra da desatenção ameaçar sua eficácia ou a de seus filhos, resta ao indivíduo poucas saídas - e a identificação com o TDA/H tem sido uma delas (LIMA, 2004).

Deste modo, tem se observado um uso excessivo de Ritalina, sendo esta prescrita também a sujeitos onde o transtorno não se apresenta de maneira definida. Ou seja, ela acaba sendo indicada e utilizada por pessoas que possuem apenas “traços” do transtorno, ou então por aquelas que apresentam alguma forma “subclínica” de TDA/H. Com isso, pesquisas mostram haver um uso indiscriminado da substância, já não havendo uma diferenciação entre seu uso terapêutico, daquele que Lima (2004) chama de uso “cosmético” da Ritalina.

Assim sendo, ao ver na identificação com o TDA/H uma saída para a sombra da atenção que ameaça a si e seus filhos, resta ao sujeito contemporâneo ingressar no universo do TDA/H. Pois, fazendo parte do mundo dos que possuem o transtorno, ele passa a contar com auxílio medicamentoso, garantindo que o farol da atenção não se apague, ou então possa brilhar mais que o do seu vizinho, diz Rodrigues (2004).

Devemos, no entanto, resistir a esta situação e buscar saídas mais criativas para a tendência contemporânea de “reduzir tudo que é humano a concepções fisicalistas, biológicas”, diz Lima (2004). Pois, quando família, escola e sociedade avalizam o diagnóstico e pressionam pelo uso da medicação, é quase inevitável a inclusão da criança no "admirável mundo" do TDA/H.

1.5 Entrelaçamentos entre aprendizagem, cognição e atenção

Vimos anteriormente que não há só uma modalidade de atenção e é provável também que não haja apenas um jeito de se estar atento. Vimos ainda que a transgressão dos conceitos de tempo e espaço é constitutiva da contemporaneidade e deixa profundas marcas no sujeito de nosso tempo.

Percorremos com Bauman (2001), os caminhos que nos apontam para um melhor entendimento da contemporaneidade e algumas das características que a constitui. Pudemos assim, pelo olhar do autor, perceber que a fluidez, a aceleração e a volatilidade, que marcam os tempos atuais, repercutem diretamente no jeito de ser e estar de cada sujeito no mundo contemporâneo. E ainda, que a atenção e o estar atento, também sofreram influências significativas das características constitutivas da nossa época.

Por fim, vimos que as mudanças impostas pela liquidez da modernidade, bem como a transgressão dos conceitos de espaço e tempo e ainda o longo processo histórico de biologização moral da atenção, modificaram profundamente as relações do sujeito contemporâneo e conseqüentemente a dinâmica do seu aprendizado.

Se anos atrás a resposta para a questão do aprendizado era óbvia: “aprende-se estudando numa boa escola, com bons professores”. Hoje esta equação é chamada de “simplista”, por Assmann (1998, p.35), uma vez que já não serve mais para o homem complexo. Este modo de entender o que é aprendizagem está em crise, pois hoje é inquestionável o fato de que a aprendizagem faz parte da vida e não apenas da escola.

Hoje, o avanço das biociências nos foi mostrando que vida é, essencialmente, aprender, e que isto se aplica aos mais diferentes níveis que se podem distinguir no fenômeno complexo da vida. Parece que se trata de uma verdade abrangente relacionado à essência do “estar vivo”, que é sinônimo de estar interagindo, como aprendente, com a ecologia cognitiva na qual se está imerso, desde o plano

estritamente biofísico até o mais abstrato plano mental. Aliás, nessa visão, o mental nunca se desincorpora da ecologia cognitiva que torna viável o organismo vivo (ASSMANN, 1998. p.35).

“Aprendizado ou aprendizagem [em Vygotsky], é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc., a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas”, diz Oliveira (1997). As interações com outras pessoas são essenciais para o desenvolvimento dos seres humanos, uma vez que estes crescem e se desenvolvem em um ambiente social.

Para Vygotsky (1988, p. 101), aprendizado e desenvolvimento, embora não sejam sinônimos, estão intimamente relacionados. “Aprendizado não é desenvolvimento”, diz ele, no entanto, o “aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”.

Mas estes processos internos de desenvolvimento, segundo Vygotsky (1988, p. 101), somente são capazes de operar “quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando [está] em cooperação com seus companheiros”. Por esta razão é que, para que a criança se desenvolva adequadamente, é necessário um ambiente que lhe ofereça possibilidades de interações sociais diversas.

É por meio desta infinita possibilidade de interações com as pessoas, os ambientes e a cultura, que a criança vai se constituindo, aprendendo, diferenciando e desenvolvendo, mas tudo isso é um processo único e indissociável, um processo do viver.

Ao dizer que “aprender tem a ver com as mudanças estruturais que ocorrem em nós de maneira contingente com a história de nossas interações”, acreditamos que Humberto Maturana (2002, p.60) siga na mesma direção proposta por Vygotsky, no que diz respeito ao entendimento do que é aprendizagem. Por esta razão é que propomos uma aproximação entre ambos, uma vez que tanto Vygotsky quanto Maturana, dizem que é nas modificações que sofremos, a partir das interações que fazemos, que o aprendizado acontece.

São elas, as interações, que vão propiciar situações para o aprendizado. Maturana (2002, p. 29), diz que educar se constitui no processo em que um sujeito, ao conviver com outro, “se

transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência”.

Para Assmann (1998, p.147), ao que nos parece, a cognição também ocorre nesse (con) viver descrito por Vygotsky e Maturana, uma vez que para ele a cognição é definida como “o processo de estar-vivendo [...], isto é, ela é a interação entre o organismo e seu meio ambiente responsável pela manutenção desse processo de vida”.

A cognição, neste sentido específico, está presente onde quer que organismos ou máquinas operem com registros de sinais em relação a processos interativos entre eles/elas e seu meio ambiente [...]. O registro (advertência) e o processamento interativo de sinais, e não a consciência reflexiva, é o que parece predominar em muitos níveis dos processos cognitivos, incluída aí grande parte dos processos vivos. Por isso não é causal que o problema da *consciência* ocupe hoje um lugar tão destacado nas neurociências, como ocupou outrora na filosofia (ASSMANN, 1998. 147).

Nesta mesma perspectiva do viver, do interagir e da complexidade humana é que Virgínia Kastrup (2004) traz para a discussão o conceito de *cognição ampliada*, dizendo que esta extrapola o processo de solução de problemas, estando implicada numa “invenção de si e do mundo”.

Quando fala em invenção, a autora recorre à etimologia latina da palavra – *invenire* – “que significa compor com restos arqueológicos”. Neste sentido, ela diz que “inventar é garimpar o que restava escondido, oculto, mas que, ao serem removidas as camadas históricas que o encobriam, revela-se como já estando lá”.

Ao dizer que “a cognição [ampliada] inclui a invenção de problemas”, Kastrup (2004) se aproxima de Francisco Varela. Para estes autores, “problema e solução são as duas faces do processo de aprendizagem inventiva”.

Buscando diferenciar *cognição ampliada* de *cognição espontânea*, Kastrup (2004) lembra que esta última “funciona de acordo com a atitude natural”. A *invenção*, no entanto, “não vai por si”, diz a autora, ela precisa ser cultivada, “envolve treino aplicado e uma dose de disciplina”. O aprendizado da invenção depende da “suspensão da atitude natural”, ou seja, da “consciência intencional”. Com o aprendizado da invenção vem também a “aprendizagem da atenção”.

Segundo De-Nardin e Sordi (2007), a capacidade atencional é possível de ser aprendida, muito embora não possa ser ensinada por uma outra pessoa. “Isto reveste a função de quem ensina de uma importância singular, já que não existem conteúdos, tampouco métodos que possibilite esta aprendizagem”, dizem as autoras. A capacidade atencional é possível de ser desenvolvida somente na relação com o outro. Um outro, no entanto, que acredite “na capacidade pensante do sujeito”.

No contexto desta pesquisa, a aprendizagem da atenção, proposta por autores como Kastrup (2004, 2007), De-Nardin e Sorde (2007), vai além da capacidade atencional focada na tarefa, comumente exigida pela escola. Para estas autoras, a função da atenção não se restringe à “simples seleção de informações”. A atenção é entendida por elas como um processo complexo e que pode assumir, segundo Kastrup (2007), diferentes funcionamentos: seletivo ou flutuante, focado ou desfocado, concentrado ou disperso, voluntário ou involuntário, em várias combinações como seleção voluntária, flutuação involuntária, concentração desfocada, focalização dispersa, etc”.

O tratamento do problema da aprendizagem da atenção na cognição inventiva não conduz a uma nova teoria da aprendizagem. Não há uma aprendizagem em geral, mas aprendizados concretos que podem ser muito diversos. Os aprendizados consistem em atualizações concretas do aprender. O que eles possuem em comum é o fato de ocorrerem sempre no seio de uma tradição (KASTRUP, 2004).

A autora destaca também, a “lógica circular do aprender”, que está sempre a apontar para o inacabamento do processo. “O aprendizado jamais é concluído”, diz Kastrup (2004), e cada encontro abre possibilidades para um novo aprendizado, contínuo e permanente. Novidade e surpresa, sedimentação e enraizamento, são faces da dupla temporalidade da aprendizagem.

“A sedimentação do aprendizado ocorre através do treino”, diz ela. “O sentido do treino é criar um campo estável de sedimentação e acolhimento de experiências afectivas inesperadas [...]”. Depraz, Varela e Vermerch, segundo Kastrup (2004), ao dizerem que “num aprendizado, importa identificar os gestos cognitivos que são relevantes e exercitá-los assiduamente”, apontam na mesma direção da autora.

“A regularidade das sessões⁹ tem como efeito a criação de uma familiaridade com tais experiências e, enfim, o desenvolvimento de uma atitude distinta da atitude natural”. Kastrup (2004) destaca ainda que o tempo do aprendizado vai além do momento do encontro, “incluindo o antes e o depois, ou seja, o movimento de engajamento no processo de treino e os pós-efeitos da sessão”.

Com a noção de cultivo, Depraz, Varela e Vermerch buscam ressaltar que “a aprendizagem resulta no aumento da força e da potência de uma atitude atencional que já existe na cognição”. É por esta razão que estes autores falam da importância de se exercitar assiduamente os gestos cognitivos mais relevantes (KASTRUP, 2004.p.12).

Vale lembrar que, segundo Mehler (1978), “na noção de *aprendizagem por perdas*, a habilidade é considerada a realização de uma dentre um conjunto de possibilidades inatas, e cada realização deste conjunto de possíveis reduz a possibilidade de realização de outras. [...] Já o *aprendizado por cultivo* é um processo de atualização de uma virtualidade, ganhando o sentido de diferenciação. Trata-se de ativar gestos, aumentando sua força através do exercício e do treino” (KASTRUP, 2004. p.13).

Como já vimos anteriormente, para Kastrup (2004, 2007); De-Nardin e Sordi (2007), a atenção pode ser aprendida. E segundo estas autoras, nem tudo que foge ao ato de prestar atenção é negativo, sobretudo para a cognição inventiva.

Segundo Kastrup (2004, p.3), tão indesejáveis quanto a atenção que foge à tarefa, também o são a *dispersão* e a *distração*, que embora entendidas, muitas vezes, como sinônimos, são fenômenos distintos. A dispersão consta de deslocamentos sucessivos do foco de atenção, que impossibilitam a “concentração, a duração e a consistência da experiência”. É como ficar “zapeando” pelos canais de TV com o controle remoto, ao mesmo que se sabe de toda a programação, não se assiste a programa algum. Se vê de tudo um pouco, mas nada por inteiro.

Já a distração é um funcionamento onde a atenção vagueia, experimenta uma errância, fugindo do foco da tarefa para a qual é solicitado prestar atenção e indo na direção de um campo mais amplo, habitado por pensamentos fora de lugar, percepções sem finalidade, reminiscências vagas, objetos desfocados e idéias fluidas, que advêm do mundo interior ou exterior, mas que têm em comum o fato de serem refratárias ao apelo da tarefa em questão. É curioso notar que o distraído é alguém extremamente concentrado, que não é meramente desatento, mas cuja atenção se encontra em outro lugar. (KASTRUP, 2004. p.3)

⁹ No contexto desta pesquisa, podemos entender por “sessões” os encontros proporcionados no (e pelo) cotidiano escolar: as aulas, o pátio, as visitas, as feiras de ciências, entre outros.

A concepção de déficit, para Kastrup (2004, p.3), aponta para um entendimento da atenção como marcada por um funcionamento binário, ou seja, atenção-desatenção. Assim sendo, tudo aquilo que foge “ao ato de prestar atenção fica alocado na rubrica do negativo, da falta, do déficit”. No contexto em que a autora nos apresenta os conceitos de dispersão e distração, no entanto, nenhuma delas é entendida como déficit de atenção, mas sim como diferentes maneiras de se estar, com maior ou menor envolvimento, atento.

1.6 Sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDA/H): Quando é mesmo que estamos a falar de déficit?

Final de semestre letivo ou de ano de trabalho é, com frequência, desgastante. A proximidade com as férias, muitas vezes, faz com que sonhemos com nossos momentos de lazer, fugindo da atenção à tarefa. É comum que o esgotamento pelo longo período com que estivemos envolvidos com uma tarefa, facilite a fuga do foco atencional para a finalização da mesma.

Mas embora, muitas vezes, nos sintamos tentados a fugir do foco durante uma aula, uma palestra, ou na execução de uma atividade profissional, nem por isso seremos enquadrados num diagnóstico de TDA/H.

Como já vimos, a constituição do indivíduo (des)atento acontece no interior de um longo processo histórico, que Caliman (2006) chama de *biologização moral da atenção*. Para entender como se constituiu, no entanto, esta categoria diagnóstica que hoje conhecemos por TDA/H é preciso seguir mais adiante no debate.

O TDA/H possui uma história que vem sendo construída desde o início do século passado. Já sofreu várias modificações em sua nomenclatura tais como: “DCM (Disfunção Cerebral Mínima), nos EUA, nos anos 60 e 70 descrita pelo U.S Department of Health, Education and Welfare (1966). Na terceira edição do DSM (1980), a entidade foi renomeada de “Distúrbio de Déficit de Atenção (DDA)”, que incluía um subtipo com e outro sem hiperatividade. Tal mudança fundamentou a ampliação da abrangência do diagnóstico, pois permitiu a inclusão de crianças sem nenhuma hiperatividade, aparentemente “tranquilas”, mas com dificuldades em manter o foco de vigilância em tarefas escolares (LEÃO e BOUYER, 2004).

Segundo Silva (2003, p.20), “o comportamento DDA¹⁰ nasce do que se chama *trio de base alterada*”, ou seja, não é apenas a dificuldade de se manter o foco atencional que caracteriza um DDA, mas a associação de um trio de sintomas, constituído por: alteração da atenção, impulsividade e hiperatividade física e mental.

Como podemos ver, o TDA/H (ou DDA) não se resume ao problema da atenção, embora diga respeito também a um problema atencional, sobretudo na modalidade de atenção seletiva. A hiperatividade mental e cinética, assim como a impulsividade, dificultam em grande medida a capacidade do indivíduo de ater-se à tarefa por um tempo ideal para o aprendizado.

Aqui encontramos um dos grandes problemas do TDA/H, relatado entre outros autores por Bear, Connors e Paradiso (2002, p.662), que é o fato dele comprometer as interações sociais e o desempenho do trabalho, seja escolar ou profissional, limitando a vida do sujeito no que diz respeito ao ajustamento psicossocial e no cumprimento de tarefas. Nas palavras de Rohde *et al* (2004), o TDA/H leva a um *prejuízo funcional* na vida do sujeito.

Bear, Connors e Paradiso (2002, p.662), alertam para o fato de que o trio de base que caracteriza o TDA/H (desatenção, hiperatividade e impulsividade) são também traços normalmente exibidos pelas crianças. Neste mesmo sentido Silva (2003, p. 53) diz que “são típicas da infância a agitação, as correrias, a falta de atenção em atividades encadeadas e um tanto prolongadas, principalmente se não tiverem algum atrativo especial”.

O fato de que as principais características do TDA/H são também comuns à infância, torna mais delicado o diagnóstico deste distúrbio em crianças, sendo que, muitas vezes, os únicos sinais que irão diferenciar uma criança com o transtorno de outra não o possua, são “a intensidade, a frequência e a constância” com que estas características se apresentam. “Tudo na criança DDA parece estar a mais”, diz Silva (2003, p.53).

Por esta razão é que Rohde *et al* (2004) refere-se ao TDA/H como um *transtorno dimensional*, uma vez que “boa parte da população apresentará os mesmos sintomas numa

¹⁰ Silva (2003, p.16) opta pela sigla DDA para “designar o Déficit de Atenção em toda sua gama de manifestações, bem como as pessoas que têm no termo DDA a representação de uma maneira de ser”.

frequência mais baixa”. Assim sendo, para estes autores “a primeira questão a ser examinada é a da frequência dos sintomas”.

A *duração* e a *persistência* dos sintomas de desatenção e/ ou hiperatividade/ impulsividade, são questões relevantes para se chegar a um diagnóstico clínico do TDA/H. Estes sintomas “precisam ocorrer em vários ambientes da vida da criança (por exemplo, casa e escola)”, mostrando-se constantes durante um período significativo para a conclusão diagnóstica. “Flutuações de sintomatologia com períodos assintomáticos não são características do TDA/H”, diz Rohde *et al* (2004).

Os sistemas classificatórios definem um número mínimo de sintomas como necessários para o diagnóstico (DSM-IV: seis sintomas de desatenção e / ou hiperatividade/ impulsividade; CID-10: seis sintomas de desatenção, três de hiperatividade e um de impulsividade). [...], sintomas isolados de TDA/H, ou combinações de dois ou três sintomas, mesmo que acontecendo freqüentemente, tem pouco valor diagnóstico (ROHDE *et al*, 2004).

Assim sendo, o principal instrumento para se avaliar o TDA/H em uma criança, ainda é a observação. Um bom observador deve estar “treinado para captar as nuances, não só no comportamento manifesto da criança, como também deve ‘pescar’, nos relatos [...] de pessoas” que convivem com ela, fatos e acontecimentos que possam caracterizar o TDA/H, diz Silva (2003,p. 53).

Vale lembrar que muitas pessoas podem apresentar alguns sintomas sem, no entanto, preencher os critérios diagnósticos para o transtorno. “Em outros casos, elas podem até ter vários sintomas, mas com intensidade e frequência insuficientes para caracterizar um caso clássico” de TDA/H , nestas situações Silva (2003) costuma usar o conceito de *traço*.

Numa analogia ao tracejado de um desenho, Silva (2003, p.33) diz que “os traços formam o esboço de algo, mas não são suficientes para fazer a ‘arte final’. No entanto, um esboço não é uma figura amorfa. Ele aponta para algo”. No caso de pessoas que apresentam alguns sintomas, ou apresentam sintomas com intensidade e frequência insuficientes para caracterizar o distúrbio, “pode-se não fechar o diagnóstico, mas vê-se claramente o esboço ali: traços” de TDA/H.

Deste modo, Silva (2003, p 54-56) apresenta resumidamente alguns itens ou dicas que podem ajudar no sentido de dar o primeiro passo rumo ao diagnóstico de TDA/H em uma criança. Segundo a autora, as crianças com TDA/H frequentemente mexem ou sacodem pés e mãos, se remexem no acento e levantam de suas classes. São facilmente distraídas por estímulos externos e tem dificuldade de esperar sua vez em brincadeiras ou situações de grupo. Frequentemente disparam respostas para perguntas que ainda não foram completadas e tem dificuldade de seguir instruções e ordens.

Estas crianças também têm dificuldade em manter a atenção em tarefas ou mesmo atividades lúdicas e frequentemente mudam de uma atividade inacabada para outra. Elas têm dificuldade para brincar em silêncio ou tranquilamente, às vezes falam excessivamente e vivem perdendo itens necessários para tarefas ou atividades escolares.

Silva (2003, p.57), fala da importância de se investigar todos os fatores que possam contribuir para um comportamento inadequado por parte da criança, de modo a excluir o diagnóstico de TDA/H ou verificar fatores que possam intensificar um TDA/H pré-existente.

A autora lembra que o TDA/H “é um funcionamento de origem biológica, marcado pela hereditariedade”. Nos casos de TDA/H, diz Silva (2003, p. 57-58), “há um substrato orgânico determinando esta característica”, neles o córtex pré-frontal, que é a área encefálica responsável pelo controle dos impulsos e filtragem dos estímulos, não funciona tão eficientemente.

Por estas razões, conforme Silva (2003, p. 57), teoricamente, o TDA/H irá manifestar-se no “comportamento infantil já bem cedo, antes dos sete anos de idade”, independente do fato de ser esta criança “oriunda de um ambiente hostil e estar passando por problemas”. Pois uma criança com TDA/H irá comportar-se como tal, mesmo vivendo em um lar estruturado e seguro.

Rohde *et al* (2004) alertam, no entanto, que embora o DSM-IV e a CID-10 incluam a idade de até sete anos para o início dos sintomas, esse critério diagnóstico “é derivado apenas da opinião de um comitê de ‘experts’ no TDA/H, mas sem qualquer evidência científica que sustente sua validade clínica”.

O TDAH é entendido modernamente como um transtorno de base neurobiológica, sendo que a suscetibilidade a ele parece ser determinada por múltiplos genes de pequeno efeito (Castellanos e Tannock, 2002). Portanto, seria de se esperar que aqueles indivíduos que apresentam uma vulnerabilidade ao transtorno maior do que a média da população, mas sem que ela chegue a ser acentuada, possam apresentar sintomas clinicamente significativos apenas a partir de uma terceira ou quarta séries do ensino fundamental, onde necessidades de função executiva, como planejamento, organização e persistência de foco atencional tornam-se ainda mais imprescindíveis para a realização das tarefas escolares (ROHDE *et al*, 2004).

Por esta razão, diz Lima (2004), já existem tentativas de se ampliar os limites do diagnóstico. Uma das propostas é de se estender a idade de início do quadro, de 7 para 13 anos de idade. Outra, é de poder pensar na possibilidade de que crianças que apresentem o transtorno “mostrem concentração adequada e duradoura em algumas situações”, como em atividades que lhe sejam prazerosas e estimulantes. Neste caso, haveria uma ‘inatenção seletiva’ ou uma ‘inconstância de atenção’ e não um déficit de atenção difuso.

O fato é que a criança já suscetível ao TDA/H, quando constantemente inundada com estímulos, apresenta muita dificuldade para filtrá-los corretamente, ou seja, ela parece não conseguir priorizar. Por esta razão, diz Silva (2003, p. 58-59), é comum que esta criança tenha dificuldades em aprender ou memorizar, isso porque “não consegue sustentar a atenção e se manter concentrada por tempo suficiente, com a intensidade adequada”.

A auto-estima destas crianças, segundo Silva (2003, p. 60), com frequência encontra-se abalada devido aos rótulos que lhe atribuem. “Esse protótipo de ‘pestinha’ ouve diariamente uma avalanche de ‘nãos’, ‘pára’, ‘sai daqui’, ‘fica quieto’, muito mais do que qualquer outra criança”. Conseqüentemente, resta a ela acreditar em tudo o que se diz, seja “sob a forma do olhar desaprovador da reprimenda ou do ar complacente do sentimento de pena”.

Silva (2003, p. 62-63), relata ainda que “o desempenho escolar da criança com TDA/H é marcado pela instabilidade”, pois ela parece não conseguir “ler corretamente os sinais sociais emitidos pelas outras pessoas”. Assim sendo, encontra dificuldades quando começa a ser solicitada a “cumprir metas e seguir rotinas, executar tarefas e ser recompensada ou punida de acordo com a eficiência” com que consegue cumpri-las.

Seu ingresso na escola é assinalado pela necessidade de maior independência e responsabilidade, sendo que agora esta criança deverá começar a caminhar com as próprias pernas.

Perninhas que até este momento cumpriam mais as funções de correr, pular, chutar ou mesmo permanecer em repouso enquanto a mente divagava. Agora não podem correr a todo momento, como também não podem ficar imóveis. Devem caminhar em direções determinadas, em tempos estabelecidos e em ritmo compatível com as demais crianças com quem irá conviver quase que diariamente. As direções, tempos e ritmos serão definidos pelo professor da turma, que é orientado por objetivos até então diferentes de seus pais e/ou cuidadores, mas cujos propósitos agora interessam sobremaneira a estes. A criança DDA, com ou sem hiperatividade, agora precisa ajustar-se às regras e à estrutura de uma educação continuada, em que há cobrança de desempenho. (SILVA, 2003. p. 62)

Com freqüência são os professores aqueles que mais facilmente percebem quando um aluno está tendo problemas de atenção, aprendizagem, comportamento ou emocionais/afetivos e sociais” e o primeiro passo é verificar o que está acontecendo com a criança. Os professores devem ter o cuidado, no entanto, de não “diagnosticar” precocemente um possível TDA/H, uma vez que este é uma disfunção “de origem biológica e marcada pela hereditariedade”, como já nos alertou Silva (2003), e carece de um processo avaliativo multiprofissional criterioso e relativamente longo. Bromberg (2006) lembra, no entanto, que é tarefa dos professores saber descrever o comportamento e o rendimento da criança, bem como propor um possível curso de ação para ela.

A comunicação freqüente entre a escola e a família é um fator importante para o desempenho da criança com TDA/H, tanto na escola quanto na resolução de situações cotidianas e nas relações sociais. “Pais e professores devem ser parceiros de uma mesma empreitada, e não rivais de uma disputa” para saber quem é o responsável pelo comportamento da criança, diz Bromberg (2006).

A autora diz ainda, que a escola que melhor atende as necessidades das crianças com TDA/H “é aquela cuja preocupação maior está em desenvolver o potencial específico de cada aluno, em atender às suas características únicas, em perceber seus pontos fortes e tentar superar pontos fracos”, pois estas crianças irão precisar de apoio e intervenção pedagógica com maior freqüência.

2 OUTROS FIOS PARA A TECITURA DA RENDA: O CORPO, SUA MOTRICIDADE E SEUS LINGUAJARES

“O sujeito da educação é o corpo, porque é nele que está a vida. É o corpo que quer aprender para poder viver”.
(Rubem Alves)

2.1 “Pára quieto menino, presta atenção!” – Para onde esta exclamação nos leva?

“Pára quieto menino, presta atenção!”, essa ordem ainda comum em nossos cotidianos escolar e doméstico, seja ela expressa verbalmente ou por meio de gestos e atitudes, é a grande mobilizadora desta discussão. E foi justamente pela negação do movimento do corpo no espaço da sala de aula, que surgiu o questionamento sobre ele junto a este processo tão íntimo da aprendizagem, que é a atenção.

É através do corpo que nos colocamos na relação com o outro e experimentamos os mais diversos acontecimentos. E é pela via motora que com grande frequência expressamos nossos múltiplos aprendizados, até mesmo o aprendizado cognitivo, seja pela *micromotricidade*¹¹ exigida para a escrita e para a concretude do cálculo, ou pela *oromotricidade*¹² exigida para a expressão da oralidade. É pela via motora que também se expressam as habilidades musicais (instrumentais ou vocais), de dança, interpretação, artes plásticas, enfim, a motricidade é indissociável dos múltiplos aprendizados e de suas manifestações.

No discurso e na prática pedagógica, no entanto, ainda são pouco frequentes diálogos que apontem para uma relação entre aprendizagem, corpo, motricidade e atenção. Os escritos sobre o corpo na escola estão, com maior frequência, relacionados às questões sócio-antropológicas e lúdico-esportivas, do que propriamente cognitivas e atencionais.

¹¹ Termo empregado por Vítor da Fonseca (1998) para expressar a motricidade necessária para a realização dos movimentos finos e de preensão.

¹² Expressão usada por Fonseca (1998) para dizer da motricidade necessária para a produção da fala.

Acreditamos que isso se deva, entre outras, por duas razões que destaco aqui. A primeira, por uma supervalorização das *inteligências lingüística e lógico-matemática*¹³, principalmente após a revolução industrial, quando tornou-se necessário que os indivíduos fossem cada vez mais eficientes e (mecanicamente) produtivos, afim de atender às novas demandas do mercado de trabalho.

A outra razão, que possivelmente pese diretamente sobre a anterior e sobre o pouco entrelaçamento discursivo entre corpo, aprendizagem e atenção, são as marcas fortemente impressas ao longo de séculos por um pensamento científico dualista que insiste em separar corpo e mente.

Na modernidade esta tem sido a perspectiva hegemônica e ainda possui ampla aceitação. Na atualidade este pensamento, que permitira o desenvolvimento de um mundo rico e pleno de sentido, virou camisa-de-força que nos impede de dar conta da experiência contemporânea, seguir crescendo e produzir novos sentidos (NAJMANOVICH, 2002).

*Penso logo existo*¹⁴! Uma sentença muito curta, mas que norteou o pensamento científico por mais de três séculos e ainda lhe imprime marcas profundas. Tanto tempo a ciência foi orientada por um pensamento dicotomizante, que torna-se difícil e árdua uma mudança paradigmática de fato, uma mudança para além do discurso.

Najmanovich (2002) lembra que o mundo de Descartes e La Mettrie¹⁵ era muito diferente do mundo contemporâneo. Naquele tempo “o império da máquina era ainda um sonho, uma ilusão”. La Mettrie afirmava, diz Rouanet (2003, p.49), que “nosso corpo é um conjunto de molas e engrenagens, e o que chamamos alma é um princípio também material,

¹³ Terminologia utilizada por Gardner (1996), para conceituar a inteligência manifestada pelo uso criativo das palavras e da língua corrente, e também a inteligência associada à competência em desenvolver raciocínios dedutivos, construir ou acompanhar longas cadeias de pensamento, lidar com números ou outros objetos matemáticos.

¹⁴ “O *cogito* cartesiano, como passou a ser chamado, fez com que Descartes privilegiasse a mente em relação à matéria e levou-o à conclusão de que as duas eram separadas e fundamentalmente diferentes”. O excessivo destaque dado ao método cartesiano produziu uma fragmentação do nosso pensamento e uma atitude reducionista na ciência. A crença de que a fragmentação de todas as partes constitutivas de um fenômeno complexo, faria com que este pudesse ser melhor entendido, “penetrou profundamente no espírito humano nos três séculos que se seguiram a Descartes” (CAPRA, 1982).

¹⁵ Julien Offray de La Mettrie, autor de “O homem-máquina”, nasceu na Bretanha, em 1709, estudou filosofia, ciências naturais e medicina. O fato de La Mettrie ser um “ancestral do materialismo biologizante que ocupa o centro do debate contemporâneo” é o que dá atualidade ao seu pensamento, diz Rouanet (2003).

localizado no cérebro, que movimenta nosso organismo e nos habilita a pensar”. Assim sendo, La Metrie concluiu que o homem é nada mais do que uma máquina.

Nóbrega (2005) se opõe à La Metrie ao nos lembrar que a mente “não é uma entidade ‘des-situada’, desencarnada ou um computador”. Ela também não encontra-se em alguma parte do corpo, como propunha aquele pensador. Ela é sim, o próprio corpo.

Hoje em dia podemos perceber os limites do mecanicismo, e Najmanovich (2002, p.95) nos alerta que, embora desfrutemos das criações e produtos, frutos deste modo de pensar, também “sofremos suas restrições; intuímos suas falhas; padecemos de seus excessos [mas], ainda nos deixamos enfeitiçar por suas promessas”.

É por que a educação, em certos momentos, ainda se deixa enfeitiçar pelo dualismo cartesiano fortemente marcado, entre outros, pelo binômio atenção-desatenção, que se faz ainda distante uma mudança paradigmática de fato. Existe um movimento para que ela aconteça, mas é preciso uma atitude coletiva de todos os envolvidos com os processos de aprendizagem, para que a mudança realmente aconteça.

A escola, genericamente falando, ao mesmo tempo que deseja um aluno mais autônomo e crítico, continua a supervalorizar a aula expositiva. Deseja-se um aluno mais participativo, mas no cotidiano da sala de aula espera-se que este só se manifeste na hora que sua participação for solicitada, para que não atrapalhe o fluxo da aula. E caso isso não aconteça, logo ouvimos um “Pára quieto menino, presta atenção!!”.

Ousaríamos dizer que é desejo de todo professor que seu aluno aprenda o conteúdo que lhe é ensinado. Aprendizagem, no entanto, não é apenas cognição¹⁶ e não acontece somente na sala de aula. As aprendizagens cognitiva, sensível, motora, afetiva e relacional, caminham juntas por diferentes espaços de aprendizado.

¹⁶ Para Kastrup (2004) há diferença entre o que ela chama de *cognição espontânea* e *cognição ampliada*, uma vez que para ela a cognição ampliada extrapola o processo de solução de problemas, o qual define a cognição espontânea. Para esta autora, assim como para Varela, cognição (ampliada) inclui também a invenção de problemas. No contexto desta pesquisa, a palavra cognição apóia-se no conceito de cognição ampliada, proposto por Kastrup e Varela.

“O ser humano [,no entanto,] somente pode adquirir conhecimentos através dos seus órgãos sensoriais [e] através de seus próprios experimentos”, diz Samain (2001). São pelas vias dos sentidos e pelas interações sociais e ambientais que as aprendizagens ocorrerão.

Acontece que, com a supervalorização da racionalidade, imposto pelo pensamento cartesiano durante os últimos séculos, o corpo e sua motricidade ficaram afastados do discurso da aprendizagem e pouco dialogaram com ela. Mas não há aprendizagem sem corpo e isso é um fato. Somos seres de pensamento, tanto quanto de movimento e sentimento, por esta razão Fonseca (1998, p.13) opõe-se ao aforisma de Descartes, propondo um outro, diz ele: “Ajo, sinto e penso, logo existo e coexisto”. Este novo aforisma proposto por Fonseca parece ter maior afinidade com o novo pensamento científico, apontando para um ser humano mais complexo, entendendo-o como um ser de relação.

É para este corpo de relação e em relação na escola que se deseja olhar e buscar entender. Não estabelecemos relações de reciprocidade com estátuas e se desejarmos alunos imóveis, teremos alunos-estátuas, o que irá comprometer a interação tão sabidamente necessária para o(s) aprendizado(s). O movimento faz parte do processo de aprendizado e da manifestação deste.

E [...] a menos que [os alunos] aprendam durante o sono, imóveis na cama, também o fazem com seu corpo. Alunos que têm a percepção embotada certamente terão muito mais dificuldades em assimilar mesmo o mais interessante dos conteúdos. Alunos que não percebem o próprio corpo, que não são estimulados a usá-lo de forma consciente, criativa, acabam cultivando desde muito cedo a indiferença, a mesmice. Começam a embotar seus sentidos – todos eles – cada vez mais cedo, usando-os só para captar o necessário à sobrevivência, à produtividade. Todos agindo da mesma forma, igualados não só pelo uniforme, uniformizados na maneira de ver o mundo. (VIANNA e CASTILHO, 2002, p. 23)

Que vivências o cotidiano pedagógico tem oportunizado a fim de estimular a criticidade e a participação deste sujeito aprendente? Há espaço na escola para ser-se sujeito de cognição, atenção e movimento? “Saber olhar esses corpos com a peculiaridade de cada um é o fundamento de uma didática cuidadosa, que valoriza a subjetividade [e] estimula [as] potencialidades”, dizem Vianna e Castilho (2002, p. 24).

2.2 A polissemia do linguajar corpóreo

Desde a publicação de “O corpo fala”, nos anos de 1970, que este se tornou livro de cabeceira para os que desejam estudar comunicação não-verbal. Assim sendo, pelo menos desde os anos 70, afirma-se que a linguagem do corpo “é uma linguagem que não mente¹⁷”, e esta afirmação continua produzindo frutos até hoje.

Muitos outros livros foram publicados sobre o tema, depois de “O corpo fala”. Em 2006, Wachsmuth disse, em uma reportagem à revista *Viver Mente e Cérebro*, que “o corpo [...] poucas vezes mente. Diferentemente da fala, a linguagem involuntária do corpo não recorre à ironia ou à dissimulação. Transmite a verdade nua e crua por meio de sinais que revelam pistas e impressões sobre personalidade e desejos”.

Todo o discurso da comunicação não-verbal apóia-se em afirmar que o corpo fala, o que é um fato. Os gestos, as posturas, os movimentos, as expressões, podem comunicar tanto quanto as palavras. Por esta razão é que Rector e Trinta (1999) afirmam que, o “nosso corpo serve para confirmar, enfatizar, complementar e, em caso-limite, contradizer o que estamos tentando comunicar verbalmente”.

Dizem ainda que, “mesmo sem a intenção deliberada de comunicar, nosso corpo é uma mensagem, que anuncia ou denuncia o que somos e pensamos”. Mas talvez denuncie bem mais fielmente quem somos e como somos do que o que pensamos. Refletir sobre esta questão, de certa forma, é também uma das proposições deste trabalho.

Nesta pesquisa, ao contrário do que afirmam os clássicos livros sobre linguagem corporal, acreditamos que a linguagem do corpo é polissêmica, e por isso nem sempre transmitirá uma verdade “nua e crua”, como propõe Wachsmuth (2006). Acreditamos que os sinais corpóreos podem revelar pistas, no entanto, sabemos que estas nem sempre irão traduzir, de fato, o que o corpo do sujeito está vivenciando.

¹⁷ WEIL, Pierre e TOMPAKOW, Roland (1986).

No cotidiano escolar, observamos que nem sempre os sentidos do corpo¹⁸, assim como sua motricidade, estão em sincronicidade para o que indicaria um foco atencional. No entanto, um não anula a ação, ou diminui a potencialidade do outro. Muito embora, para o observador, essa possa ser uma impressão bastante forte.

O interesse, recentemente despertado, pelo conhecimento dos significados de uma 'linguagem do corpo' tem levado a que os movimentos corporais sejam interpretados de maneira categórica. Alguns intérpretes chegam a propor a existência de uma correlação linear entre um signo e seu significado. (RECTOR e TRINTA, 1999, p.15)

Por esta razão é que Rector e Trinta (1999) alertam para a importância de se levar em consideração as referências contextuais, sempre que se deseje ler a linguagem do corpo. Acontece que, mudado o contexto, um mesmo gesto pode expressar diferentes significados, pois assim como as palavras, os gestos corpóreos também são polissêmicos.

A interpretação que se faz das palavras de alguém, vem quase sempre em associação com o tom de voz e com as expressões corporais que esta pessoa manifesta. Assim sendo, a mensagem é expressa e assimilada não apenas pela comunicação oral, mas também por todo o gestual que a acompanha.

No dia-a-dia da sala de aula, por exemplo, embora o contexto seja o mesmo para todos que lá se encontram, a história vivenciada neste contexto será única para cada sujeito, ou seja, haverá múltiplas histórias e aprendizagens. Cada criança (ou adulto), ainda que inseridos em um mesmo espaço físico, tem a sua própria história, suas referências, sua sinergia.

Fonseca (1998) nos alerta para o fato de que precisamos “compreender a motricidade como uma ação e como uma conduta [que é] relativa a um sujeito histórico”. Assim sendo, como esperar que num mesmo espaço físico (neste caso, a sala de aula), todos os sujeitos aprendentes manifestem a sua atenção, aprendizado e corporeidade de uma mesma forma e a um mesmo tempo?

¹⁸ A integração dos sentidos do corpo é relevante nas formas de avaliação e para as pesquisas sobre atenção, sendo que o sentido da visão, freqüentemente, ganha lugar de destaque.

Foi por acreditarmos na singularidade dos corpos, seja do sujeito observado ou do observador, que optamos por usar nesta pesquisa a expressão *linguajar corpóreo*, pois entendemos que esta traduz melhor o nosso pensamento, do que o termo linguagem corporal.

A linguagem, como o próprio dicionário¹⁹ da língua portuguesa define, é “todo sistema de signos que serve de meio de comunicação entre indivíduos e pode ser percebido pelos diversos órgãos dos sentidos”. A linguagem corporal, por sua vez, é descrita como um “sistema de signos de expressão e de comunicação formado por gestos, posturas físicas e movimentos corporais”.

Para Humberto Maturana (2001, p.131), no entanto, *linguajar* não se restringe a um sistema de operações com símbolos abstratos na comunicação. Pois, segundo ele, “os símbolos não preexistem à linguagem, mas surgem depois dela e nela como distinções, feitas por um observador, de relações consensuais de coordenações de ações na linguagem”.

Embora a linguagem aconteça por entre as mudanças e interações corporais daqueles que estão *linguajando*, ela não acontece no corpo destes, mas sim no fluxo de suas coordenações de ações, que se entrelaçam com o curso de suas mudanças corporais, na medida em que essas surgem no modo de fluir do seu *linguajar*.

Por esta razão, aquilo que é visto por um observador, como conteúdo de um processo de *linguajar* é, segundo Maturana (2001, p.131), “uma distinção na linguagem, que um observador faz, das relações de um processo de linguajar numa rede de linguajar”. Assim sendo, o resultado desse modo de organização da linguagem é que nós só “existimos como observadores na linguagem, e quaisquer distinções que façamos são operações na linguagem, em conformidade com circunstâncias que surgiram em nós na linguagem”.

Para Maturana (2001) somos *animais linguajantes*, pois foi através da linguagem que acontecemos enquanto espécie. Assim sendo, como *animais linguajantes* que somos, somente existimos na linguagem.

¹⁹ Dicionário Aurélio (2001).

Como seres humanos, no entanto, existimos no fluir de nossas *conversações*, que são definidas, por Maturana e Verden-Zöller (2004), como o entrelaçamento entre nosso linguajar e o movimento que fazemos de um a outro domínio de ações, e que ocorre num fluxo contínuo de vivenciar nossas emoções. Em outras palavras, conversar “é o resultado do entrelaçamento do emocionar com o linguajar”.

Em síntese, poderíamos dizer que o termo *linguagem corporal* denota um conjunto de símbolos, que irão envolver posturas, gestos e movimentos do corpo, que podem acontecer em ato ou nos ser oportunizado por meio de imagens ilustradas. O *linguajar corpóreo*, por sua vez, só poderá acontecer por meio de uma dinâmica recursiva das coordenações consensuais de ações de um ou mais sujeitos linguajantes, no fluir de suas conversações.

À partir desta perspectiva é que entendemos, que respeitar as peculiaridades de cada sujeito é poder dar-se conta de que o estar atento corpóreo de cada um não se inscreve, necessariamente, da mesma forma em cada corpo, gesto, postura ou expressão.

E mais, é preciso poder saber-se enquanto observador (professor, educador ou pesquisador), ciente de que o nosso olhar sobre o corpo do sujeito observado é que lhe dará significado, e que múltiplos olhares poderão traduzir múltiplos significados.

Por esta razão é que dizemos que nem sempre o que o corpo do sujeito observado sugere, será de fato o que se passa com o sujeito. É somente estando numa dinâmica recursiva de coordenações consensuais de ações, dentro ou fora da escola, que no fluir de nossas *conversações* poderemos nos aproximar do entendimento do *linguajar corpóreo* dos sujeitos por nós observados.

2.3 A civilização do homem como projeto, a docilização dos corpos como consequência

O corpo vem historicamente sofrendo um longo processo de disciplinamento dos seus gestos. Foi a idéia de civilização que fez com que o homem desejasse dominar a natureza e, conseqüentemente, o corpo humano. O clássico tratado “*A civilidade pueril*”, escrito por Erasmo de Roterdã, em 1530, já se dedicava ao regramento do comportamento, ou seja, aos

cuidados com a postura, os gestos, o vestuário, as expressões faciais, a higiene, a alimentação, as brincadeiras e até o sono.

Com o desenvolvimento da ciência médica, o processo de racionalização chega também ao corpo. Assim, segundo Nóbrega (2005), desde os tempos de Rousseau (1762) o corpo e os movimentos, eram considerados como elementos acessórios na formação do ser humano.

Em seu projeto civilizacional, a cultura tem “fragmentado o ser humano em vários domínios, sobrepondo-se aos movimentos vitais, e assim surgem o sujeito, as intenções, o domínio da racionalidade sobre o corpo”, diz Nóbrega (2005).

Os registros históricos mostram que, a partir do século XIX a ginástica torna-se um dos “elementos da pedagogização da sociedade”. Nóbrega (2005) lembra ainda, que a ginástica do século XIX cria uma “pedagogia do gesto e da vontade, fundada numa higienização dos movimentos”, apresentando o modelo do corpo ereto e do porte rígido como o adequado para a nova sociedade burguesa.

Neste contexto é que se consolida a educação física, sendo que a prática desta não ficou restrita às escolas, ganhando espaços sociais organizados para a prática de esportes. Nóbrega (2005, p. 608) destaca, no entanto, que transcorrido mais de um século, ainda vemos o predomínio da compreensão do corpo como elemento meramente acessório no processo educativo. “Desaprendemos a conviver com a realidade corpórea e a aprender partindo da reversibilidade dos sentidos e deste modo acabamos privilegiando uma razão sem corpo”, diz ela.

Mas como pensar o corpo como um elemento meramente acessório do processo educativo, uma vez que a aprendizagem somente acontece na dinâmica do (con)viver? Se a vida é um processo de conhecimento, diz Mariotti (2005, p.12) “os seres vivos constroem esse conhecimento, não a partir de uma atitude passiva e sim pela interação. Aprendem vivendo e vivem aprendendo. Essa posição, como já vimos, é estranha a quase tudo o que nos chega por meio da educação formal”.

É preciso então, repensar a educação formal e incluir o corpo na pauta das discussões, uma vez que sem ele não existe vida humana e sem vida, não há aprendizagem. Essa atitude,

porém, não é tão simples, pois como nos lembra Najmanovich (2002, p.99), “o corpo não existe desvinculado de nossas vivências, crenças, experiências, [ele] não flutua imaculado na eternidade, mas é forjado na história humana que transcorre sempre num ambiente povoado de outros seres e entidades com [os quais] estamos profundamente entrelaçados”.

Acontece que para dar conta de tantos corpos entrelaçados em um mesmo espaço, neste caso a sala de aula, uma prática menos complicada é homogeneizá-los, pois o trabalho que envolve atender um coletivo homogeneizado é fisicamente menos desgastante do que o trabalho de atender um coletivo de sujeitos, com habilidades diversificadas e diferentes níveis de aprendizado.

O disciplinamento dos gestos ainda é, com frequência, a solução encontrada pela educação formal. “A boa educação, aliás, cuida para que a gente fique bem quietinho – não fale alto, não gesticule, use o menor espaço disponível, de preferência não respire. [Mas,] será boa para nós essa boa educação?”, questionam Vianna e Castilho (2002, p.20).

É a pedagogia do *manda quem pode e obedece quem tem juízo*, centrada na obediência, na troca de favores, no medo, num ideal inatingível que nos condena à não-aceitação de nós mesmos. [...] Por outro lado, [há] a pedagogia da potência, da afetividade, das diferenças, que nos lança a viver a nossa paradoxal condição humana. (TRINDADE, 2002. p. 72-73).

Na pedagogia do *manda quem pode obedece quem tem juízo*, com o tempo o aluno vai perdendo sua espontaneidade. Na medida que o tempo passa, já não mais responde aos questionamentos feitos em sala de aula, não por que não saiba as respostas, mas porque o desejo espontâneo de manifestar-se vai se apagando. É isso que acontece quando se trabalha sobre o déficit e não sobre as potencialidades dos sujeitos, aos poucos eles vão se encolhendo, murchando.

Ao se homogeneizar o modo de ser e de aprender na escola, corre-se o risco de limitar o potencial de muitos sujeitos. Sabemos que no cotidiano escolar, tendo-se um grande número de alunos, é muitas vezes difícil identificar o potencial individual de cada um. Pensamos, porém, que estar atento para não impedir que este potencial se manifeste, já é um bom começo.

Trindade (2002, p. 86) faz um convite à *pedagogia da potência*, que valoriza as diferenças e que fascina-se diante do imenso “mosaico humano que é o cotidiano escolar”. Uma pedagogia que valoriza os corpos que estão inseridos e fazem o cotidiano escolar.

Corpos humanos paradoxais, contraditórios, humanos, demasiadamente humanos: insensíveis, descontrolados, omissos, repetitivos, preconceituosos, vibrantes, solidários, perversos, racistas, felizes, guerreiros, amorosos ...
 [...] Corpos de todo tipo de gente, com cor, tamanho, etnia, personalidade, temperamentos próprios.
 Todos esses corpos singulares, com sentimentos, preconceitos, visões de mundo, histórias, perspectivas e estilos de vida diferenciados em movimento no cotidiano escolar. Movimentos de corpos vivos, relações corporais que implicam embates, conversas, entendimentos e desentendimentos, encontros, desencontros, vida, muita vida. (TRINDADE, 2002. p. 85-86).

Ouvir o corpo que fala na escola é um desafio, por que ele fala no singular e da singularidade. É necessário estar aberto ao humano e ao complexo do humano, nos sabermos limitados para o olhar e para a escuta, ao mesmo tempo em que nos colocamos em prontidão para ambos.

Se o corpo fala na escola é porque tem algo a dizer e quer ser ouvido. Talvez seus códigos não sejam tão claros como os das palavras, mas comunicação pressupõe alteridade, ou seja, o professor precisa estar em relação para que possa “ouvir”, seja a fala ou a dinâmica do corpo.

2.4 O corpo aprendente, vivente e *linguajante* é um corpo que não pára quieto e este é o corpo que habita a escola

Não há como pensar a escola sem pensar nos sujeitos que a constituem, e não há como pensá-los desprovidos de seus corpos de sensação, relação e movimento. Do ponto de vista da neurologia, um corpo sem movimento e sensações é um corpo que vegeta²⁰ e vegetal é uma categoria não humana. Se estamos falando de corpos humanos, necessariamente precisamos pensá-los em movimento, uma vez que este é também constitutivo do *homo complexus*.

²⁰ O estado vegetativo (EV) é um estado de não reação, atualmente definido como uma condição caracterizada pelo estado de vigilância, alternância de ciclos sono/vigília, ausência aparente da consciência de si e do ambiente circundante, falta de respostas comportamentais aos estímulos ambientais, conservação das funções autônomas e de outras funções cerebrais.
 (Disponível em: http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_academies/acdlife/documents/rc_pont-acd_life_doc_20040320_joint-statement-veget-state_po.html)

Nóbrega (2005, p. 610) lembra-nos que “ler, escrever, contar, narrar, dançar, jogar são produções do sujeito humano que é corpo”, ou seja, não é possível pensá-lo sem o corpo, assim como não é possível pensar um corpo aprendente sem movimento. A autora diz ainda que “não se trata de incluir o corpo na educação”, pois ele já está incluído nela. “Pensar o lugar do corpo na educação significa evidenciar o desafio de nos percebermos como seres corporais”.

Esse entendimento do corpo como elemento acessório do processo educativo, no entanto, ainda é predominante nos dias de hoje. “Pensar o lugar do corpo na educação em geral e na escola em particular é inicialmente compreender que o corpo não é um instrumento das práticas educativas”, diz Nóbrega (2005).

“A gestualidade ou os cuidados com o corpo podem e devem ser tematizados nas diferentes práticas educativas propostas nos currículos e viabilizados por diferentes disciplinas. O desafio está em superarmos o aspecto instrumental, que, em geral, caracteriza boa parte das abordagens sobre o corpo na educação” (NÓBREGA, 2005. p. 610).

Embora o discurso pedagógico contemporâneo mostre certa abertura para uma maior liberdade de expressão do sujeito e, conseqüentemente, uma maior participação deste no seu processo de aprendizagem (como se fosse possível falar em aprendizagem sem a participação do sujeito aprendente), ainda é freqüente no cotidiano escolar, que o corpo tenha hora marcada para manifestar-se.

Nóbrega (2005) insiste que a agenda do corpo, tanto na educação quanto no currículo, deve alterar espaços e temporalidades e considerar o ato educativo como “um acontecimento que se processa nos corpos existencializados e é atravessado pelos desejos e pelas necessidades do corpo”. Este ato educativo, lembra a autora, não deve ser propriedade de nenhuma disciplina do currículo escolar, mas projeto de inusitadas conversações “nesse espaço e tempo da educação que compreendemos como currículo”.

3 ENTRE ALMOFADAS, ALFINETES, FIOS E BILROS

Oiê, muié rendeira
Oiê, muié rendá
Tu me ensina a fazer renda
Que eu te ensino a namorar
(Cancioneiro Popular)

A mulher rendeira, suas almofadas, alfinetes, linhas e bilros, eis a metáfora para falar sobre o caminho metodológico escolhido para esta pesquisa, a perspectiva sistêmica. Metáfora surgida num *insight*, durante a elaboração do projeto, quando buscava descrever os objetivos da pesquisa. Naquele momento eu dizia que os objetivos desta proposta investigativa serviriam como *os alfinetes que marcam pontos fixos para formar o desenho na tecitura*²¹ de uma renda.

Mais adiante o pensamento ampliou-se e a metáfora tomou forma, a forma de uma renda de bilros. Na poética da sua tecitura encontra-se não apenas a metáfora do paradigma sistêmico (a teia de relações e suas infinitas possibilidades de conexões), mas também a presença do ser humano, ao mesmo tempo simples e complexo, seu gesto motor e atento para o entrelaçamento dos fios.

A *Renda de Bilros* é uma renda feita à mão, com o auxílio de agulhas e fusos, também chamados de bilros. Este trabalho é feito numa pequena almofada dura, sobre a qual se fixa um cartão, perfurado segundo o desenho, que orientará a rendeira. Os fios são presos aos bilros se entrelaçam por meio do movimento circular que lhes imprime a rendeira. A mulher rendeira pega e retém os pontos um a um, com alfinetes que são mudados de lugar à medida que o trabalho progride, até que a renda ganhe forma (<http://www.edukbr.com.br/artemanhas/bilro>).

²¹ O uso do termo *tecitura*, ao invés de *tecedura* ou *tessitura*, é proposital. Piacentini (2003), diz que o uso da palavra *tecitura* (com “c”) tem causado certa polêmica, com relação à sua melhor grafia (com “c” ou “SS”), quando usada figurativamente para significar o *entrelaçamento de fatos ou idéias*. A autora lembra, no entanto, que a grafia da palavra com “c”, também diz respeito a um conjunto de fios que se cruzam com a urdidura, servindo adequadamente como metáfora no meio acadêmico. Há dicionários da língua portuguesa que possuem a escrita *tecitura* (com “c”), para designar “fios que se cruzam com a urdidura” e a escrita *tessitura* (com “ss”), para designar “disposição de notas musicais”. O problema, diz Piacentini, “é que o dicionário Aurélio se esqueceu de registrar *tecitura*, apresentando apenas “tecedura” para significar urdidura”.



Figura 3.1. Rendeira do Ceará
 Fonte: www.edukbr.com.br/artemanhas/bilro

No surgimento dessa metáfora tornei-me *pesquisadora-rendeira* e busco aqui, com os fios encontrados, tecer (por meio destes corpos/ sujeitos, que agora se fazem bilro) uma renda de relações que possibilite um outro olhar sobre o corpo e sua gestualidade no estar atento da criança em diferentes atividades. Por esta razão, ousou reescrever a música do cancionário popular, cantando-a assim: “*oiê muié rendeira, oiê muié rendá, no desenho da tua renda, eu aprendo a desvendar*”.

Buscar entender o ser humano na sua complexidade é aceitar não entendê-lo em detalhes, mas para além dos detalhes. O ser humano é complexo, assim como as relações que estabelece. Querer compreendê-lo através do paradigma sistêmico é aceitar jogar um jogo de figura e fundo²², pois é preciso perder um pouco o foco para que se possa enxergar melhor.

Alguns pontos consensuais no uso da abordagem sistêmica são mostrados por Rossetti-Ferreira (2004, p.16). Segundo ela, a partir desta perspectiva, o foco antes centrado no indivíduo, “amplia-se para as pessoas em interação”. Há um reconhecimento “da interdependência entre as diferentes pessoas e da reciprocidade e do sinergismo entre elas”. A *visão ecológica*, proposta pelo paradigma sistêmico, “requer uma investigação do

²² Para Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004, p. 33), um jogo de figura e fundo pode ser traduzido como um modo de olhar para uma situação de maneira onde se permita que “a cada momento e situação, uma certa configuração [coloque] determinados significados em relevo, enquanto outros permanecem na sombra, num movimento contínuo de transformação”.

desenvolvimento situado, em contexto, [...] onde a interdependência e a mútua e contínua constituição e transformação da pessoa e do seu ambiente devem ser levadas em conta”.

Foi no corpo de relação, e na relação com este, que fui buscar respostas para esta pesquisa. Mas para falar deste corpo, estando na relação com ele, seria preciso uma metodologia que amparasse e permitisse o desenho das tecituras que poderiam surgir na relação.

A proposta da *Rede de Significações (RedSig)*, como perspectiva teórico-metodológica, causou o encantamento da pesquisadora-rendeira. A *RedSig* “não existe como entidade, mas é uma apreensão [feita] pelo pesquisador da situação investigada e uma interpretação de como os componentes apreendidos articulam-se e circunscrevem certas possibilidades de ação/emoção/ cognição”. (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004, p. 31)

Um de seus elementos, a *matriz sócio-histórica*²³, mostrou-se como um interessante suporte teórico que poderia amparar o direcionamento do olhar no sentido em que se desejava observar o corpo (de ação, emoção e cognição) e sua relação com a atenção e a aprendizagem.

Deste modo, a partir do paradigma sistêmico e da metodologia proposta pela *RedeSig*, foi que entrei neste microssistema chamado sala de aula para que, tomando por base as relações que nele se estabelecem e entrelaçam, fosse possível refletir sobre o corpo atento e investigar se realmente o corpo da criança (que não cessa de ouvir o tal do “pára quieto (a) menino (a), presta atenção!!”), precisa mesmo parar quieto para que tenha sua atenção garantida.

Muitas foram as inquietações com relação ao estar atento do corpo que se movimenta. Inquietações essas que provocaram em mim a necessidade investigativa de dialogar com estes corpos que tanto tem a dizer, bem como com aqueles que se relacionam com eles, desde seus habitantes, até os que com eles dialogam dentro e fora da escola.

²³ A matriz sócio-histórica “representa uma ferramenta, um construto teórico. Portanto, não representa propriamente os contextos sociais, mas sim uma forma de interpretá-los e aos papéis das dimensões sociais, culturais, econômicas e políticas, todas historicamente construídas e em contínua construção”. (AMORIM e ROSSETTI-FERREIRA, 2004. p. 110)

Na proposta metodológica da *RedSig* o pesquisador “é visto como um participante ativo da situação e também como um interlocutor”. Para Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004, p. 31), o dado, na pesquisa sistêmica, “não é ‘dado’ e sim resultado de um processo bastante complexo de construção, o qual ocorre na relação do pesquisador com o evento pesquisado”.

Assim sendo, foi na relação entre pesquisadora-rendeira e seus bilros (crianças, educadoras, pais e contextos) que aconteceu a coleta de dados, ou numa outra escrita, se fizeram os fios para a tecitura da renda.

Para que houvesse, no entanto, uma sistematização na confecção deste tecido, a pesquisadora-rendeira lançou mão dos *alfinetes* que foram, um a um, permitindo o desenho da malha tecida. Os *alfinetes* são os objetos que definem o formato da renda de bilros, nesta pesquisa os alfinetes foram todos os recursos que permitiram este desenho, esta forma para a renda.

Deste modo, foram alfinetes que demarcaram os caminhos para o desenho da renda: os *registros observacionais por meio de fotos, filmagens e caderno de campo*, as *conversas em situações de contexto*, as *entrevistas semi-estruturadas com educadores, pais e crianças* e a *análise de documentos escolares, como trabalhos, cadernos, avaliações e pareceres*.

A diversificação das técnicas utilizadas é justificada, segundo Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004, p. 32), “pela dependência entre o objeto de estudo, os procedimentos e os aspectos da configuração das redes de significações que se pretende analisar”, sendo que para esta análise o pesquisador deve ter flexibilidade para que possa tecer a renda com os muitos fios que se apresentam.

Em contato com a situação pesquisada e com o *corpus* empírico, o pesquisador deve assumir uma postura flexível e uma atenção flutuante, mostrando-se capaz de mudar continuamente de foco, em uma alternância entre o fluxo atual de eventos e os discursos provenientes do tempo histórico, vivido e/ou prospectivo. [...] O contato com o objeto de investigação [por sua vez] o coloca dentro de uma complexa e dinâmica rede de significações, a qual estrutura e canaliza seus recortes e as interpretações que faz do fluxo de eventos observados, levando à construção de narrativas e significados que podem ser múltiplos. (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004, p. 32-33)

Deste modo, meu fazer enquanto pesquisadora-rendeira está mergulhado em uma “renda de significações”, renda esta que faz emergir significados e sentidos específicos, circunscritos

por estes muitos fios entrelaçados. Por esta razão é que os *fios* aqui apresentados foram tecidos no dinamismo da relação entre mim (pesquisadora-rendeira) e os sujeitos com quem convivi e que se fizeram *bilros* para esta pesquisa, ou seja, as crianças, seus familiares, educadoras e seus espaços de relação.

Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004, p. 33) lembram que o processo de fazer pesquisa é, “considerando-se as várias configurações das redes de significações envolvidas em uma situação”, a descoberta reveladora de que existem diversos pontos de vista a serem considerados, os quais envolvem tanto as expectativas do pesquisador quanto dos diferentes sujeitos participantes da situação.

Estas pesquisadoras alertam, no entanto, que com todo esse dinamismo investigativo proposto pela *RedeSig*, não se quer sugerir um “relativismo absoluto das situações interpretativas”, onde tudo passa a ser possível. O que se propõe é uma ampliação do olhar e não uma homogeneização ou relativização absoluta das situações.

Assim sendo, sustentada por esta grande *almofada-metodológica (RedSig)* é que a *pesquisadora-rendeira* conduziu seus *fios*, com a ajuda de seus *alfinetes* e *bilros*, para desenhar uma renda que pudesse lhe ajudar a responder ao questionamento que instigou esta investigação.

“*Existem, de fato, manifestações na dinâmica ou na estática do corpo possíveis de sinalizar o ato de estar atento?*”, este foi o questionamento mobilizador que conduziu o pensamento, as mãos e o estar junto da *pesquisadora-rendeira*.

Outros questionamentos, no entanto, também se fizeram presentes no processo de tecitura desta renda. Algumas destas inquietações foram: *Qual a concepção de atenção dos educadores e a apreensão que fazem do estar atento de seus alunos? Que relatos os pais trazem sobre o estar atento de seus filhos no cotidiano familiar? Será que o aluno que denota um linguajar corpóreo mais adequado à compreensão do estar atento pelo professor, é o que apresenta melhor rendimento escolar?*

Estas foram inquietações propulsoras deste trabalho que objetivou *mexer com os alfinetes*²⁴ que demarcam o desenho da renda, de modo a poder (re)pensar o *linguajar corpóreo da atenção em sala de aula, proporcionando talvez um outro desenho para se pensar o entendimento da atenção e do corpo na atenção.*

3.1 A rendeira e o encontro com os bilros

No segundo semestre de 2006, após ter apresentado minha proposta de pesquisa à secretária de educação do município pesquisado e ter obtido o consentimento para a realização da mesma, fui encaminhada por ela à escola onde desenvolvi a pesquisa. A secretária me indicou esta escola porque, no seu julgamento, o grupo de professoras que lá atua é bastante aberto a novas propostas e provavelmente eu seria bem recebida por elas.

A secretária pediu para que uma funcionária da secretaria me conduzisse até a escola e me apresentasse à diretora, que naquele ano também era a professora da turma do primeiro ano do ensino fundamental.



Figura 3.2. Foto da Escola Municipal onde foi realizada a pesquisa

²⁴ Foram também *alfinetes* desta pesquisa o *linguajar corpóreo* das crianças e seu entendimento do que é atenção, as falas de pais e educadores sobre atenção e o estar atento de seus filhos e alunos, os documentos escolares, como cadernos e trabalhos das crianças, avaliações e pareceres realizados pelas professoras.

Eu a diretora conversamos e eu lhe apresentei a proposta da pesquisa, que foi muito bem acolhida por ela. Após os Termos de Consentimento terem sido assinados, pela secretária de educação e pela diretora da escola, combinamos então meu primeiro encontro com as crianças.

Inicialmente havíamos pensado, minha orientadora e eu, em verificar como os corpos destas crianças manifestariam o estar atento quando lhe fosse proposto um maior regramento dos gestos, ou seja, durante o ingresso no ensino fundamental.

Mas já na primeira conversa com a secretária de educação, fui informada de que o município estava adequado à nova legislação do MEC, que propõe o ingresso no ensino fundamental aos seis anos de idade.

Assim sendo, precisamos definir se realizaríamos a pesquisa com a turma do primeiro ano ou da primeira série (agora, o segundo ano) do ensino fundamental de nove anos. Decidimos então acompanhar a turma do primeiro ano no seu processo de transição para o segundo. Deste modo, acompanhei este grupo de crianças de outubro de 2006 a maio de 2007.

Meu primeiro encontro com as crianças foi no dia 30 de outubro de 2006 e de lá até 17 de maio de 2007 foram 22 encontros na sala de aula, no pátio e em atividades festivas, como a Festa de Natal e também em atividades realizadas fora da escola, como piquenique e a Feira de Ciências da Semana do Meio Ambiente.

Além dos encontros com as crianças, que em 2006 aconteceram numa frequência de duas vezes por semana e em 2007 uma tarde por semana, houveram ainda as conversas com a secretária municipal de educação, as muitas conversas em situações de contexto e os encontros para discussão de questões estruturadas com as professoras. Os encontros com os pais nas confraternizações da escola e nas conversas agendadas, em suas residências. E ainda, as confraternizações de final de ano com as professoras da escola, onde fiz parte até da brincadeira de “amigo secreto”. A atividade de final de ano organizada pela Secretaria Municipal de Educação para todos os professores das escolas municipais e também da confraternização de despedida, numa casa de chá, de uma das professoras da escola que estava se aposentando.

Desde o início fui muita bem acolhida, desde a Secretaria de Educação ao grupo de professoras e de crianças da escola. Nos primeiros encontros havia um certo estranhamento por parte de todos (crianças, professoras e pais) para com aquela pessoa que estava ali agora a conviver, numa função tão inespecífica para eles. Dizer-se pesquisadora não respondia a muitas dúvidas naquele contexto escolar, principalmente para as crianças e seus pais. Mas aos poucos a curiosidade foi diminuindo e a minha presença em sala de aula tornou-se algo corriqueiro.

Se no início os corpos ficavam em ebulição ao me enxergarem com a câmera fotográfica e a filmadora, hoje a minha presença com a filmadora já não lhes inquieta mais. Há dias em que o meu caderno de campo chama mais a atenção do que a filmadora, pois algumas crianças ainda querem muito saber o que eu escrevo ali, se é sobre elas ou sobre suas estripulias.

O estranhamento inicial foi embora e deu espaço para uma amorosidade encantadora. Ainda quando chego sou recebida no portão com beijos e abraços, principalmente pelas meninas. Hoje as crianças me pedem ajuda para fazer as tarefas ou para corrigi-las, embora seja muito claro para elas, desde a minha chegada em 2006, que eu não sou a “prô”²⁵, como bem um dia me pontuou uma das crianças.

Foi, sobretudo nesta minha relação com as crianças que fui encontrando os fios para a minha renda, e no jogo de figura e fundo, fui deixando elas se mostrarem ao meu olhar e às minhas lentes, para que eu pudesse então, escolher seis delas para me ajudarem a tecer a renda.

Por algum tempo pensei tê-las escolhido. Doce ilusão a minha, pois não fui eu, mas elas que se escolheram. Relendo meu caderno de campo e revendo fotos e filmagens, percebo como desde o primeiro dia essas seis crianças lançaram-se à aventura do meu olhar e fizeram-se figura no meu jogo investigativo de figura e fundo.

Na dinâmica de seus corpos, em diferentes momentos e por diferentes razões, foram mostrando-se para mim. Fosse através da inquietação motora de *Miguel* (em 2006), na liderança inquieta de *Mikael*, na afetividade fraternal de *Gabriel* ou no espírito cooperativo de

²⁵ “Prô” é como consensualmente é chamada a professora nesta escola, seja pelas crianças, seus pais ou na auto-referência das próprias professoras.

Margarida, na paciência criativa de *Violeta*, ou ainda na doçura e timidez de *Rosa*, estes diferentes corpos atentos, apresentados aqui por seus pseudônimos, foram se fazendo bilro para minha renda, sendo eles os principais condutores dos muitos fios surgidos na relação.

Mas não foram eles os únicos bilros desta renda, as professoras que os acompanharam nos anos de 2006 e 2007 também são protagonistas no espaço da escola. Maria, em 2006, era a professora da turma no seu primeiro ano do ensino fundamental de nove anos e também diretora da escola. Maria adorava cantar e dançar com as crianças e valorizava os momentos de brincadeiras livres, sendo que haviam dois momentos previstos para esta atividade, um dentro da sala de aula e outro no pátio da escola. Durante o período que a acompanhei, a professora mostrava importar-se com cada uma das crianças, valorizando, sempre que possível, suas virtualidades.

Em 2007, no segundo ano do ensino fundamental, foi Angélica quem assumiu o trabalho com o grupo. Angélica é alfabetizadora há vinte e dois anos e adora o que faz, é sensível às particularidades das crianças, e procura, na medida do possível, fazer um trabalho individualizado, assessorando uma a uma, sempre que pode.

Os pais, avós e irmãos, que também fizeram parte dessa renda, figurarão descritos pelo seu papel na vida de cada uma das crianças, ou seja, o pai, a mãe, o irmão, a avó. Assim, com os sujeitos desta pesquisa (ou poderia dizer, os bilros desta renda) apresentados, podemos conhecê-los melhor em seus corpos atentos, por vezes (in) quietos, mais ou menos dinâmicos, corpos de criança.

4 A RENDEIRA, OS BILROS E MUITOS FIOS

“Pensar o lugar do corpo na educação em geral e na escola em particular é inicialmente compreender que o corpo não é um instrumento das práticas educativas”.
Nóbrega (2005)

Para que se possa tecer a renda de relações aqui proposta é preciso ter em mãos os bilros que conduzirão as muitas trajetórias dos inúmeros fios surgidos no conviver. Não há, no entanto, apresentar um único bilro de cada vez. Pois assim como os bilros de madeira se cruzam infinitas vezes nas hábeis mãos da rendeira, os bilros que conduzem esta pesquisa também se cruzam muitas vezes, tramando os fios que formarão este tecido.

Mas como são muitos os fios e os bilros apresentados aqui, foi preciso que a pesquisadora-rendeira desse uma certa ordem a eles, de modo a apresentá-los de uma forma mais estruturada aos leitores que se lançam à aventura desta pesquisa artesanal.

A seguir serão apresentadas, através de seus nomes fictícios, as seis crianças que se fizeram bilros para esta pesquisa. É junto com elas que os outros bilros - professoras, colegas, familiares, pesquisadora - aparecerão e passearão, conduzindo os muitos fios que serão tecidos nesta dialógica rendeira.

Para que se possa conhecer melhor cada criança é que elas serão apresentadas, uma a uma, no entrelaçamento com seus contextos de vida e sujeitos que deles fazem parte. Assim, conhecendo um pouco do universo em que cada uma vive e se constitui, será possível mais adiante tramar os muitos fios que se encontram, entrelaçando-os na confecção desta renda de relações que se propõe a discutir o que é um corpo atento.

As crianças serão apresentadas ao leitor sem um critério específico para a ordem de apresentação, como desempenho escolar ou atenção em sala de aula. Comecei a escrever o capítulo logo após a entrevista com os pais de Violeta e por isso iniciei por ela, seguindo a apresentação das meninas e após os meninos. Os pais de Mikael foram os primeiros que entrevistei, e por isso ele foi o primeiro dos meninos a ser apresentado.

Assim sendo, a seqüência de apresentação das crianças foi aleatória e apenas optei por deixar as meninas antes dos meninos, porque iniciei a escrita por uma delas e porque as relações dentro da escola acontecem com maior freqüência, meninas com meninas e meninos com meninos, por esta razão, deixá-los mais próximos nas apresentações seria mais prático para tecer algumas relações entre eles.

O uso do termo *corpo atento* para apresentar cada uma das crianças é proposital. Após ter buscado um significado para o que seria, de fato, um *corpo atento*, hoje me questiono se *haveria um corpo desatento? Desatento a que? Na perspectiva de quem?*

Violeta, Margarida, Rosa, Mikael, Gabriel e Miguel, possuem corpos diferentemente atentos. Por não julgá-los *desatentos* e por entender que a atenção possui diferentes modalidades e pode manifestar-se de diferentes maneiras em diferentes sujeitos é que, provocativamente, os apresento a partir de seus corpos atentos-desatentos, atentos-tranqüilos, atentos-inquietos, corpos linguajantes, viventes e aprendentes.

4.1 O corpo atento de Violeta

Violeta mora próximo à escola, em uma casa de alvenaria de dois quartos, sala e cozinha. A casa é nova e sua mãe orgulha-se em contar que ajudou a construí-la, esmerando-se para manter a casa e o pátio sempre limpos e organizados.

O quarto de Violeta é todo em tons de rosa, bonito e com muitos brinquedos, tem uma escrivaninha com bancada grande, gavetas e espaço para um computador. Não há TV na sala da casa, mas uma para cada quarto, bem como um aparelho de DVD.

Os pais de Violeta trabalham fora, a mãe em uma indústria de produção de fumo e o pai numa empresa de componentes eletrônicos. O pai viaja muito em função do trabalho, mas apesar de suas ausências freqüentes, observo que há uma grande cumplicidade entre ele e a filha.

A mãe de Violeta é piauiense, muito extrovertida e comunicativa. O pai é gaúcho, tímido e fala pouco, mas muito simpático e receptivo. Violeta nasceu em Minas Gerais, é filha única e parece determinar muitas coisas no funcionamento da família, como ficará evidenciado mais adiante no modo como a menina conduz certas brincadeiras com sua família e também em alguns relatos da mãe.

Após a entrevista fomos para a cozinha tomar um chá e percebi o quanto a minha presença era esperada pela família de Violeta, pois eles estavam me aguardando com um lanche preparado especialmente para a ocasião da minha visita e a menina não esqueceu de preparar um bilhetinho para me presentear.

Conversamos longamente depois que desliguei o gravador, a mãe de Violeta me contou sobre sua difícil e divertida adaptação aos costumes gaúchos e o pai, através das fotos da família, contou-me como o casal se conheceu e a história da família.

A história da família de Violeta é romântica e engraçada. Os pais se conheceram durante um período de trabalho do pai no nordeste do país. Os dois se apaixonaram e ele, tendo que voltar ao Rio Grande do Sul, mandou uma passagem para que a namorada viesse para o Sul casar-se com ele.

A mãe de Violeta aceitou o convite e veio para o Rio Grande do Sul, deixando sua família para trás, mostrando-se uma mulher forte e determinada. Aqui, ajudou na construção da casa, trabalha fora e luta pelas coisas que acredita.

O modelo feminino na casa de Violeta é o de uma mulher determinada e com opinião, muito parecido com o que a menina mostra em casa e na sala de aula. Violeta, ao mesmo tempo em que gosta de organizar um jantar à luz de velas para a família é cheia de opiniões e determinação, mostrando que ser feminina nada tem haver com submissão.

Em casa, Violeta gosta de brincar de professora. Diz a mãe: *“eu acho que ela presta bastante atenção na aula e chega em casa, ela se inspira em alguma coisa que ela vê fora e quer fazer igual”*.

Na TV, além de desenhos como Scooby Doo e Tom e Jerry, Violeta gosta de assistir programas dedicados ao público feminino, como o de Ana Maria Braga. Depois brinca de artesanato, criando coisas a partir das idéias mostradas nos programas que assistiu. Segundo os pais, Violeta gosta muito de recortar e desenhar, adora confeccionar cartões, esculturas em sabonetes e colagens em vidros.

“Ela olha e inventa (diz a mãe). Ela pegava caixinha e embrulhava e inventava uns presentinhos, isso ela faz. Eu ficava boba, porque assim ó, isso faz tempo, desde os cinco aninhos, quatro aninhos ela já fazia isso. Então assim ó, à tarde ela chegava do colégio, ela entrava no quarto, ligava a TV, daí ia na gaveta, [...] pegava o sabonete, riscava todo, fazia florzinha, escrevia meu nome, derramava cola, isso ela fazia” .

Violeta, no entanto, costuma dirigir suas brincadeiras, cobrando de todos os familiares atenção e perfeição na execução das tarefas determinadas por ela. Conta a mãe, que a menina *“gosta muito de pegar uma revista de quadrinhos e cada um lê um trequinho, sabe?! Daí (se) o fulano conversa, já não pode. Nos domingos geralmente eu vou pra Santa Cruz, daí lá tem bastante gente na casa, daí ela pega um livrinho e ninguém pode conversar nada, porque só ela quer tomar conta. (Ela diz:) ‘Ai vó, lê aqui!’ . Aí a vó termina de ler, aí ela cuida assim... [...] Mas aí (se) a vó lê e gagueja... (e ela diz:) ‘Vó não é assim!’ . [...] Aí (ela diz:), ‘ô dinda agora é a tua vez’ . Aí a dinda começa. Aí, (se a dinda não lê como Violeta quer) ‘então dá aqui, fica de castigo!’”*.

Confirmando o que a mãe conta, Violeta diz: *“um dia eu fui na minha dinda e levei um livrinho, daí foi uma amiga da dinda lá em casa, e a gente tava brincando de aulinha. Daí a dinda conversava com ela e eu queria que ela lesse a historinha pra mim. Daí ela conversava, conversava... Daqui a pouco eu botei ela de castigo. (Mas) ela ficou conversando ainda...”*.

Nos relatos de Violeta e sua mãe, pode-se observar uma certa impaciência da menina, frente a pessoas e situações. Essa sua característica, porém, mostrava-se bastante sutil na escola, sendo observada geralmente nas negativas que fazia com relação à participação de um ou outro colega nas atividades com seu grupo e pelo seu linguajar corpóreo, por vezes capturado pelas lentes da filmadora.

Há um episódio, em 2006, onde havia um menino sentado sozinho e Maria propôs que ele se unisse aos colegas de outra mesa. Na época, as crianças sentavam-se em mesinhas redondas, em grupos de quatro, uma quinta pessoa com certeza diminuiria o espaço definido para a ocupação de cada criança, mas nada que comprometesse o desempenho. O menino que a professora tentava unir a outro grupo, era o que apresentava maior dificuldade de aprendizagem naquele momento. O grupo de Violeta era o mais próximo do menino que estava sentado sozinho, e ela foi a primeira a se manifestar, dizendo que o espaço da mesa era muito pequeno para mais uma criança.

Essa intolerância de Violeta aparece também na conversa com seus pais. *“Ela é uma menina boa, mas ela é bem rebelde também”*, diz a mãe. Em casa, no entanto, Violeta tem no pai um grande aliado, o que fica evidente na conversa com a família. Talvez em função das frequentes viagens de trabalho, quando está em casa o pai acaba sendo parceiro nas invenções da menina e procura minimizar a importância das suas atitudes de rebeldia.

Na sala de aula Violeta parecia ter uma “impaciência criativa”. A chamo assim por que mesmo quando precisava dar conta de tarefas definidas pela professora, a menina conseguia driblar a situação e revertê-la a favor de sua criatividade, como fica evidenciado nos episódios relatados a seguir.

Uma cena, ocorrida também em 2006, exemplifica o que quero dizer. No final do ano letivo, entre as atividades que filmei, estava uma sessão de “escutação de história”. Nela uma criança folheava um livro com as imagens da história narrada em um CD, para que os colegas pudessem acompanhá-la auditiva e visualmente. Violeta, com olhar perdido, parecia alheia à tarefa proposta. No entanto, quando a professora perguntou o que havia acontecido na historinha, é ela a primeira a levantar o braço e responder aos questionamentos feitos por Maria.

Esta cena mobilizou-me profundamente. Desde este episódio meu olhar ampliou-se e tentei não mais deixar de lado, ou pré-julgar, qualquer manifestação das crianças, pois o que antes me parecia “desatenção”, agora já não o sabia mais. O olhar distraído de Violeta, talvez lhe permitisse construir a história, com suas próprias imagens e não com aquelas pré-determinadas pelas ilustrações do livro.

Kastrup (2004) nos aponta a distração como “um funcionamento onde a atenção vagueia [e] experimenta uma errância”. Para a autora, o sujeito que está *distraído*, está a experimentar uma atenção que embora fuja ao foco, não foge à tarefa solicitada. A distração permite ao ser humano a experimentação de um campo ampliado, que lhe dá liberdade para habitar pensamentos fora de lugar, visualizar objetos desfocados e desenvolver idéias mais fluídas.

No episódio relatado anteriormente, descrevo a atenção da Violeta para a tarefa como distraída, pois embora não se possa afirmar, o funcionamento da atenção da menina faz pensar que talvez, ao deixar de lado as imagens do livro, ela seja capaz de criar suas próprias imagens.

Muitas vezes, ao lermos um livro, fazemos o mesmo que creio tenha feito Violeta, ou seja, somos capazes de imaginar os personagens, os lugares, os movimentos, os cheiros. No entanto, se o livro vem ilustrado, ou se vemos o filme que conta a história, já não somos capazes de criar as nossas próprias imagens e usamos aquelas que nos são dadas pelo ilustrador do livro ou diretor do filme.

Violeta sempre foi dedicada às tarefas escolares e gostava de dar sua opinião. Geralmente era a primeira da turma a levantar o dedo quando a professora fazia algum questionamento. Com relação ao seu corpo na sala de aula, Violeta geralmente ficava na classe para realizar as tarefas, levantando-se apenas para fazer ponta nos lápis ou trocar algum material com os colegas. No mais, atinha-se às atividades escolares, procurando realizá-las com esmero.

Nos momentos de brincadeiras livres e no recreio Violeta mostrava-se muito sociável, gostava de conversar, dançar e brincar com as colegas, e com frequência fazia parceria com Rosa e Margarida, como pode ser observado em vários momentos, através do registro fotográfico e das filmagens.

Maria, então professora do primeiro ano (2006), descreve Violeta como uma menina muito madura. “A Violeta tem o pensamento muito adulto. Ela tem uma cabeça... ela capta logo. [...] Ela vive sempre no meio dos adultos, então isso faz com que ela seja muito madura”, diz a professora.

A característica que fez Violeta virar figura, no meu jogo de figura e fundo, é também observada pela professora. “Ela é que nem o Mikael (diz Maria), ela sempre parece que tá distraída, pra lá e pra cá, né?! Mas daí tu pergunta uma coisa, ela vem com a resposta. [...] E respostas boas, ela não fala qualquer bobagem”.

Maria, no entanto, diz que Violeta é um pouco preguiçosa para fazer as atividades. “Ela fala bonito assim, que em casa ela faz tudo, né?! Mas na escola, assim... O trabalhinho dela, onde ela pode passar a perna, ela passa. Esses tempos ela veio... Primeira vez que ela tava um dia meio cansada de desenhar. Eles fizeram um trabalho que tinha que pintar, né?! E aí ela fez assim... Vapt-vupt, assim uns rabiscos, pintou pra lá e pra cá. Daí ela veio, e eu disse: ‘E isso aqui?’ (Ela disse:) ‘Isso eu pinte de branco!’ Eu disse: ‘Então, tá. O que é que tu vai fazer agora?’ (E ela perguntou:) ‘Então eu posso brincar?’ Aí eu pensei: ‘Tudo bem. Hoje tudo bem, mas amanhã a história vai ser diferente!’ Aí no outro dia, não sei que trabalho eu dei pra eles aí eu disse: ‘Tem tantas cores bonitas, só que branco não pode mais pintar!’ Daí ela deu uma risadinha assim... Aí eu pensei: ‘Nããão...’. Se fosse pegar o branco e pintar, aí tudo bem, mas ela deixou em branco, ela deixou quase tudo em branco”.



Figura 4.1. Pintura de Violeta no primeiro ano do Ensino Fundamental (2006)

A mim ainda restam questionamentos sobre a suposta “preguiça” de Violeta. Será preguiça realmente ou uma estratégia para a sobrevivência? Porque pintar de branco o branco da folha? Em nossos muitos encontros Violeta sempre se mostrou determinada e sabendo o que queria e fazia. A própria professora afirmou que Violeta convivia muito com adultos,

talvez essa convivência tivesse facilitado para que a menina aprendesse a jogar o jogo dos adultos e soubesse ludibriá-los em certos momentos, ou seja, *você me impõe a tarefa, eu driblo você*. Afinal, apesar de gostar da atividade de pintar, realizando-a até mesmo em casa, naquele momento em sala de aula, aquela era uma tarefa de interesse da professora e não dela.

Mas embora Violeta se pensasse e se mostrasse madura para a sua idade, ela “sabia” que deveria ser obediente em casa e na escola. Quando questionada sobre o que era atenção para ela, a menina respondeu: *“escutar as pessoas”*. Esta resposta foi freqüente entre as crianças entrevistadas, pois todas relacionaram atenção à disciplina.

Quando perguntei à Violeta, no entanto, o que mais a mantinha atenta? Ela respondeu: *“Estudar, porque a gente desenha, escreve, faz um montão de coisas no caderno”*. E completou dizendo que desenhar é o que lhe mantinha mais atenta, *“porque daí eu fico pensando, o que vai ser isso?”*. Mais uma vez a menina aponta sua atenção, como o fez no episódio da escutação de histórias que relatei anteriormente, para o terreno da abstração, para algo que ela realiza criando.

Em 2007, no segundo ano do Ensino Fundamental, Violeta continuava mostrando-se participativa nas aulas, sempre muito educada, solicitava e esperava sua vez na conversa. Assim como no ano anterior, seu corpo era tranqüilo durante as atividades em sala de aula, movimentando-se com fins específicos, como para fazer ponta nos lápis, ou colocar algo no lixo.



Figura 4.2. Turma do segundo ano (2007) – Violeta solicitando sua vez para participar da aula.

No pátio Violeta era dinâmica, gostava de brincadeiras coletivas e esperava sua vez para participar, raramente era a que coordenava as brincadeiras, mas ajudava o grupo a escolher e participava alegremente das mesmas.

Tomando os apontamentos de Angélica, professora da turma do segundo ano (2007), pude verificar que em março Violeta já conhecia o alfabeto e os números até 20. Em abril foi reavaliada pela professora que a considerou num nível *silábico* de linguagem escrita. O que marca este nível (*silábico*) de linguagem é, segundo Ferreiro e Teberosky (1985), a “tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita” e também o fato de que cada grafia corresponde a uma sílaba.

No mês seguinte, em maio de 2007, a escrita de Violeta indicava que ela se aproximava do nível silábico-alfabético, pois embora ainda não fosse capaz de compreender que cada um dos caracteres da escrita é correspondente a valores sonoros menores que o das sílabas, já não fazia uso de apenas uma letra para representar cada sílaba. Neste mesmo mês, Angélica verificou que a menina já realizava leitura do seu texto, embora ainda não identificasse os erros na sua escrita. Quanto aos números, ainda os identificava apenas até 20.

Violeta era muito cuidadosa com seus cadernos, mas em abril ainda ocupava um grande espaço da linha para a escrita de letras e números. Acompanhei algumas tentativas da menina para diminuir o tamanho dos números na escrita de cálculos, o que tornou as contas quase que ilegíveis, dificultando a realização das mesmas, pois os números ficavam uns sobre os outros.

Muitas vezes, episódios como este com o cálculo, ou mesmo de dificuldade com a escrita das palavras, não ficavam registrados no caderno de Violeta e poderiam passar despercebidos por um professor que não realizasse avaliações periódicas com as crianças, como Angélica o faz.

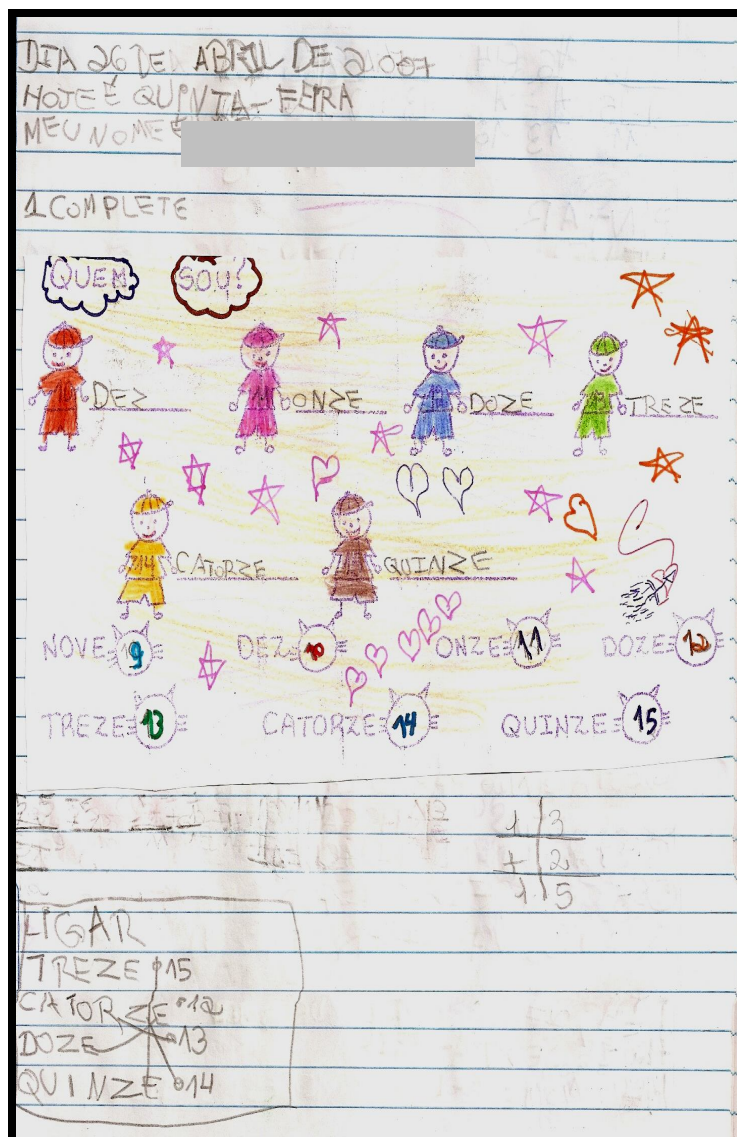


Figura 4.3. Ilustração do caderno de Violeta (2007).

Acontece que, algumas vezes a professora propunha uma correção coletiva da escrita, onde as crianças iam dizendo as letras e a escrita ia sendo feita e mostrada no quadro. Quando isto acontecia, a criança corrigia a sua escrita do caderno copiando a do quadro, e o que se observava era um caderno com um nível de escrita que não correspondia ao nível real de escrita que a criança se encontrava, como podemos ver na próxima ilustração do caderno de Violeta.

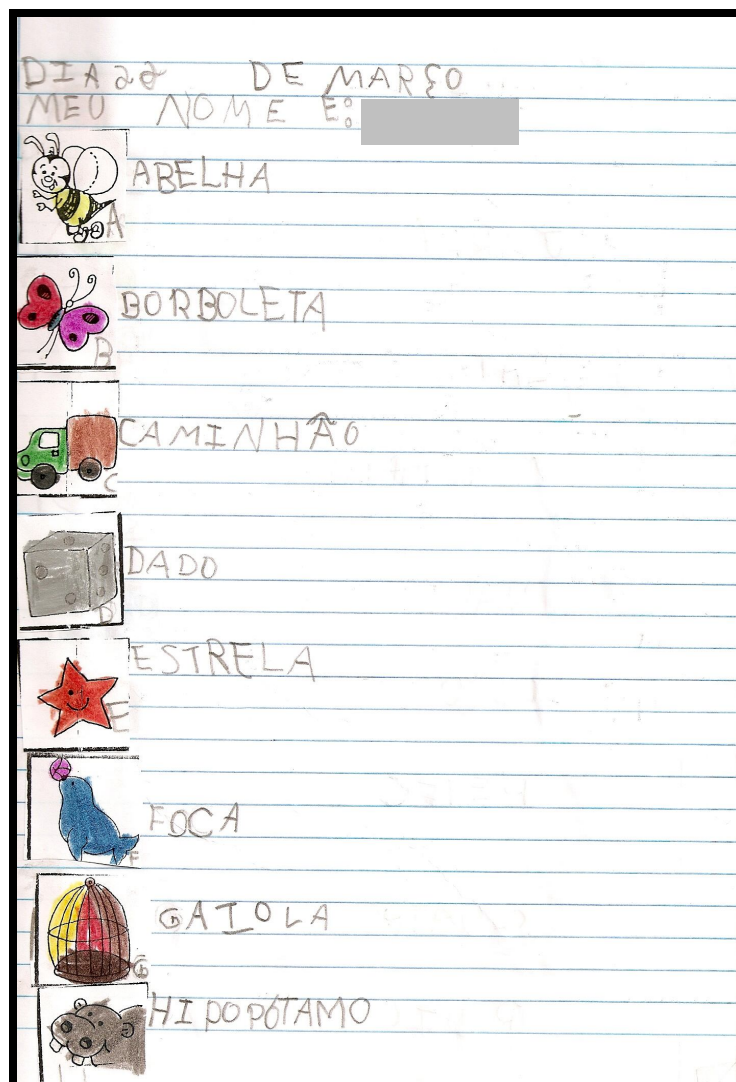


Figura 4.4. Ilustração do caderno de Violeta (2007)

O corpo atento de Violeta nas atividades escolares ainda é uma incógnita para mim, e ao que parece para as professoras também, pois como relatou Maria, em 2006: “*ela sempre parece que está distraída, pra lá e pra cá*”. Pedi à Angélica que classificasse as crianças pesquisadas, do mais para o menos atento, e ela colocou Violeta na terceira posição.

De acordo com Kastrup (2004), Maria estava correta ao descrever a função atencional de Violeta como *distraída*, o que muda entre a fala da professora e os escritos da autora é a conotação com que a palavra “*distraída*” entra no contexto relatado. Maria usa a expressão “*distraída*” para falar que a menina parece não estar atenta à tarefa proposta, mas diz intrigada que quando pergunta alguma coisa, a menina tem sempre boas respostas. Ao dizer isso, sem

perceber, a professora vai de encontro à Kastrup no entendimento do que é esta *distração* da menina.

Violeta parecia, por vezes, dirigir sua atenção para as imagens que se formavam em sua mente e não nas que lhe eram postas à frente dos olhos. Embora não possamos afirmar, é possível pensar que talvez por isso, ao escutar as histórias, a menina não dirigisse seu olhar para as figuras que as ilustravam, pois assim poderia criar suas próprias imagens.

O corpo atento de Violeta não era um corpo inquieto na sala de aula, embora a menina passeasse pela sala para trocar seus lápis com os colegas e também para mostrar seu caderno para a professora. No pátio, no entanto, embora não fosse um corpo agitado, manifesta-se espontaneamente e com desenvoltura, participando sempre de muitas brincadeiras com os colegas.

O corpo atento de Violeta é um corpo que gosta de brincar e aprender, assim como o de tantas outras crianças, o que o torna diferente é o fato de que a menina, além de não limitar seu aprendizado ao espaço físico da sala de aula, não limita também sua imaginação em detrimento da tarefa proposta. Violeta parece ser capaz de (re)inventar a tarefa, mesmo dentro da sala de aula.

4.2. O corpo atento de Margarida

Margarida também mora próximo à escola, em uma casa de alvenaria de três quartos, que até onde conheci, pareceu-me confortável. A casa é simples, mas muito limpa e organizada. O quarto de Margarida não é grande, mas tem muitos brinquedos e joguinhos, todos devidamente organizados em uma estante de metal. Sua mãe me contou que a filha não gosta quando outras pessoas guardam seus brinquedos, pois gosta ela mesma de arrumá-los nos lugares em que escolheu para eles.

Segundo a mãe, Margarida é muito prestativa e gosta muito de ajudar em casa, característica sua que eu já havia percebido na escola. Margarida gosta de arrumar seu próprio quarto e ajudar a mãe nas tarefas domésticas, brinca de lavar as roupas das bonecas e pede para lavar suas próprias roupas.

Durante minha visita, apenas a mãe encontrava-se em casa, o marido estava trabalhando e os filhos na escola. O pai de Margarida é industriário e sua mãe, embora já tenha trabalhado fora, hoje fica em casa cuidando dos afazeres domésticos e dos filhos. Margarida tem um irmão de treze anos e, segundo a mãe, os dois parecem se relacionar muito bem.

Rosa mora na casa ao lado. A mãe de Margarida conta que as duas meninas cresceram juntas e são muito amigas, e que agora no segundo ano a professora pediu para que Margarida brincasse de aulinha com a amiga e a ajudasse a fazer os temas e estudar em casa.

Para a minha visita, Margarida preocupou-se em arrumar muito bem o quarto, pois achava que eu ia até sua casa para conhecer o seu espaço. Assim, quando cheguei da escola me ocupei de valorizar a sua preocupação e conhecer com ela o seu quarto, que tinha além da estante de brinquedos, do guarda-roupas e de sua cama, uma pequena cama de madeira construída especialmente para Ana, sua boneca preferida.

Em casa, além de ajudar a mãe, Margarida gosta de brincar com suas bonecas. *“Depois das cinco (da tarde) ela chega e faz o tema dela, daí ela dá atenção (para as bonecas), troca as roupas, conversa com elas, parece que tem gente. Ela tem uma boneca que é a Ana, que ela diz que é a mana dela”*, conta a mãe.

Quando pergunto à mãe, em que tipo de situação ela percebe que Margarida se mantém mais atenta, ela responde: *“Com as bonecas no caso, quando ela brinca de casinha assim... É o que ela fica mais tempo”*.

No relato da mãe surge ainda a brincadeira de professora, que acontece num plano imaginário, tanto com recursos concretos (como suas bonecas), como numa situação totalmente abstrata, com um amigo imaginário.

Diz a mãe: *“Mas o que ela se detém mais tempo é escrever, brincando de vender, dar aula. [...] A TV ela liga pra ter um barulho dentro de casa, mas ver mesmo ela vê pouco. [...] De noite ela deita, desliga a luz, ela fica conversando. Aí às vezes ela diz, ‘mãe eu não tenho*

sono ainda, posso ler uma historinha pro João²⁶?’ O João é meu sobrinho. Aí ela fica contando historinha, ela fica pensando as historinhas e contando pra ele, mas fantasma assim, sem nada, né?! Ela fica inventando e contando historinha em voz alta. Às vezes ela fica assim... ‘Eu posso dar aulinha também?’ Assim ela fica às vezes ela dá aulinha, às vezes ela conta historinha, daí quando vê ela pega no sono. Ela faz isso deitada, sem nada na mão, só conversando”.

No relato da mãe, percebo que Margarida, assim como Violeta, tem uma boa capacidade de abstração pra inventar suas brincadeiras. As duas meninas conseguem brincar no plano abstrato, criando situações e amigos imaginários e tirando proveito de suas invenções. Para Winnicott (1990, p.33), a capacidade de estar só, e de brincar só, é indicativo de maturidade do desenvolvimento.

Na sala de aula Margarida mostrava-se muito cooperativa, sempre disposta a ajudar os colegas. Nunca a vi excluindo algum colega das brincadeiras ou de sua mesa de trabalho. Em razão desta sua característica acolhedora e de seu bom desempenho na escola, tanto Maria (em 2006) quanto Angélica (em 2007), pediram para que Margarida ajudasse seus colegas com maior dificuldade de aprendizagem.

Maria, no entanto, lembra que Margarida, já no primeiro ano (2006), era muito perfeccionista. *“Ela quer terminar e fazer tudo certinho, certinho. Daí não acaba nunca, sempre é a última a ficar pronta. E aí ela sempre tem uma coisa para contar... Ela adora contar as coisas tudo, né?! [...]”*, diz a professora.

Esse empenho no capricho de Margarida para com suas tarefas escolares, embora lhe tomasse mais tempo, nunca a impediu de ir para o recreio ou participar das brincadeiras com seus colegas, pois ela sabia priorizar o que era necessário fazer primeiro. Deste modo, embora houvesse uma preocupação com a estética, observava que Margarida sempre cumpria com a tarefa solicitada, talvez fosse a última ficar pronta no tempo previsto, mas sempre terminava a tarefa em aula.

²⁶ Nome fictício de um primo de Margarida, que embora seja real, vira seu amigo imaginário em suas brincadeiras.

As crianças, nunca ficavam retidas durante o recreio. Mesmo aquelas com dificuldade para eleger o que era prioritário na tarefa, ou que não conseguiam terminá-la por outra razão, iam para o recreio e para as brincadeiras livres, sendo orientadas para terminar a tarefa mais tarde ou em casa.



Figura 4.5. Trabalho de Margarida com números e quantidades (2006)

Comentei com Maria que percebia em Margarida um certo espírito de liderança. Via que ela gostava de organizar as brincadeiras e orientar as coreografias, mas percebia também que ela não tinha a necessidade de aparecer, pois quase nunca ficava à frente do grupo nas apresentações artísticas. A professora então comentou que Margarida “*sabe que assim como ela vai falar vai dar certo. [...] Mas a Rosa também gosta de liderar [...]*”, diz ela.

Com frequência Margarida era descrita como uma aluna excelente, pois era tranqüila, meiga, alegre e cooperativa, mostrava-se sempre disposta para as tarefas escolares e também para brincar. Seu corpo movimentava-se serenamente na sala de aula e assim como Violeta, ela também não ficava presa à classe, mas deslocava-se sempre com alguma finalidade, fosse para trocar material com os colegas, fazer ponta nos lápis, ou para ajudar algum colega.

Margarida é, entre as crianças selecionadas, a que melhor demonstra uma atenção focal e centrada na tarefa. É possível que, além de seu bom desempenho escolar, essa sua

característica atencional na sala de aula contribua para o fato de ser frequentemente destacada como boa aluna.



Figura 4.6. Turma do primeiro ano (2006) – Margarida, de camiseta laranja, confeccionando “secretamente” um cartão de aniversário para mim.

Vale lembrar, no entanto, que é comum, sobretudo no ambiente escolar, que atenção focal seja entendida como sinônimo de atenção (como se houvesse uma única atenção). Os adultos não traduzem o que é atenção de forma simples para as crianças, usando esta palavra geralmente como interjeição (como por exemplo: “Preciso sempre chamar sua atenção!”). Deste modo, as crianças acabam tomando-a como uma advertência e não como um modo de estar na relação com o outro (sujeito ou objeto).

Deste modo, o conceito de atenção, não apenas no ambiente escolar, está também muito aderido ao entendimento de bons modos e disciplinamento. E essa não é uma leitura feita apenas pelos adultos (neste caso, pais e professores), pois as crianças reproduzem o entendimento dos adultos e passam a concluir que bom comportamento e atenção são sinônimos.

Caliman (2006), diz que foi a partir do século XIX que se vinculou atenção aos conceitos básicos de inibição e de vontade. Desde então foi atribuída uma outra função à

atenção: o controle moral. Foi assim que a moral da atenção se constituiu e um novo valor lhe foi atribuído. No século XIX a moral da atenção foi naturalizada, amarrada ao corpo e depois, “cerebrizada”. O século XX, por sua vez, “vinculou a atenção à moral do sucesso e da produtividade e radicalizou o processo de sua cerebrização”.

Quando entrevistei Margarida, ao questioná-la sobre o que entendia por atenção, assim como seus colegas a menina também fez referência às questões de disciplina, dizendo que para ela atenção é quando alguém fica brabo “*porque a gente faz arte*”. Então eu pergunto: “Quando alguém diz pra ti: Margarida presta atenção!!, o que tu achas que a pessoa quer que tu faças?” “*Que é pra ficar quieto!*”, responde ela.

Pergunto então se para prestar atenção a gente tem que ficar quieto. E a resposta que ela me dá é um grande “*Sim!*”. É interessante como mesmo para uma criança tranqüila e “bem comportada” como Margarida, as questões de disciplina estejam tão presentes.

Percebo, no entanto, na conversa com a mãe, que em casa Margarida se permite ser mais inventiva do que na sala de aula. Na sua casa a menina cria situações, tem amigos imaginários e exerce um outro tipo de atenção, lá ela permite distrair-se, ampliando seus horizontes inventivos.

Em 2007, no segundo ano do Ensino Fundamental, Margarida continuava sendo descrita como uma boa aluna, caprichosa e colaborativa com seus colegas. Seu corpo era tranqüilo na sala de aula, costumava sair de sua classe apenas quando necessitava, para o cumprimento de alguma tarefa específica, logo retornando e não ficando dispersa.

Mas Margarida gostava de brincar na escola também. Seu corpo não era inquieto, nem inerte. Ela brincava e divertia-se com os colegas em momentos que eram aprovados pelos adultos, como a hora da merenda, do recreio, das brincadeiras espontâneas e atividades dirigidas. Margarida sabia compartilhar e esperar sua vez nas brincadeiras e gostava de todo tipo de jogos, nunca a vi se recusar em participar de alguma atividade que estivesse acontecendo no pátio da escola.

Com relação à aprendizagem, Margarida era uma das crianças mais precoces da turma. Em março, quando a maior parte dos colegas iniciava a escrita de palavras, Margarida já

escrevia frases completas. Angélica, respeitando as particularidades da menina, lhe oportunizava, além das atividades realizadas pelos colegas, outras com um maior nível de complexidade. O exemplo apresentado a seguir mostra uma tarefa onde as crianças deveriam recortar figuras que a primeira letra iniciasse com cada letra do alfabeto e colá-las sequencialmente em seus cadernos, escrevendo ao lado da figura a palavra que a nomeava. Margarida, no entanto, além de cumprir com esta tarefa, escrevia também uma frase contendo a palavra que nomeava a figura.

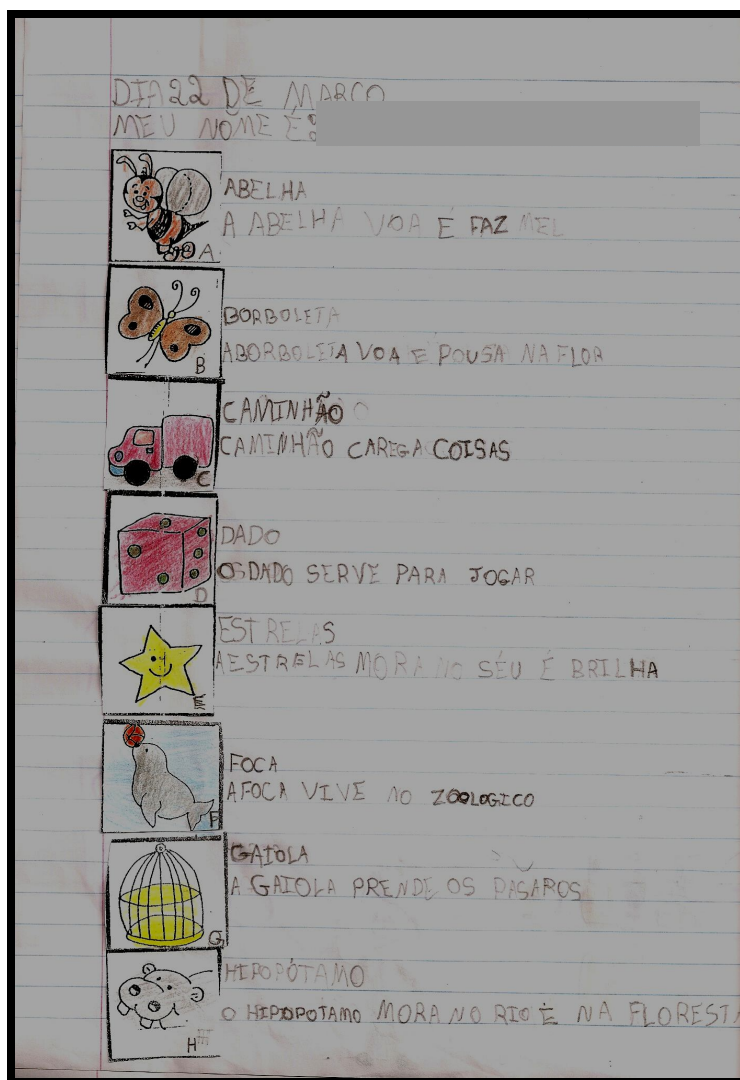


Figura 7. Ilustração do caderno de Margarida (2007)

Como o desempenho escolar de Margarida era muito bom, ela com frequência terminava suas tarefas antes dos colegas. A professora, mostrando respeito pelas particularidades

da menina, trazia trabalhos complementares mais complexos para Margarida fazer, como a atividade de cálculo ilustrada a seguir.

1. COMPLETAR COM OS NÚMEROS QUE FALTAM:

0	1	2	3	4	5	6	7*	8	9	10	11	12	13	14	15	16*	17
18	19	20	21*	22	23	24	25*	26	27	28	29	30*	31	32	33	34	35*

2. ESCREVER NO CADERNO O NOME DOS NÚMEROS QUE ESTÃO COM ASTERISCOS (*).

3. QUAIS SÃO OS NÚMEROS VIZINHOS.

19 13 14 16 19 20 23 24 25 28 29 30

21 32 33 14 15 16 27 21 22 29 30 31

4. ENLAÇAR OS NÚMEROS CERTOS:

QUINZE 10-12-15 VINTE E UM 20-21-22
 DEZENOVE 18-19-20 VINTE E OITO 28-29-30
 VINTE - 15-10-20 VINTE E TRÊS 20-22-23

CALCULAR:

$$\begin{array}{r} 18^e \\ +1 \\ \hline 19 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 15^e \\ +4 \\ \hline 19 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 18^e \\ +10 \\ \hline 28 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 13^e \\ +5 \\ \hline 18 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 17^e \\ +2 \\ \hline 19 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 10^e \\ +10 \\ \hline 20 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 12^e \\ +13 \\ \hline 25 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 15^e \\ +10 \\ \hline 25 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 17^e \\ +12 \\ \hline 29 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 18^e \\ +11 \\ \hline 29 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 19^e \\ +10 \\ \hline 29 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 13^e \\ +14 \\ \hline 27 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 12^e \\ +12 \\ \hline 24 \end{array}$$

Pintar com capricho!!!




Figura 4.8. Ilustração do caderno de Margarida (2007)

A avaliação escolar de Margarida, conseqüentemente, era bastante positiva. Seus trabalhos e seu caderno sempre eram elogiados por Angélica, assim como o eram por Maria, em 2006. Quando chegou ao segundo ano do Ensino Fundamental, Margarida conhecia os números até 100 e no mês de abril já realizava diferentes leituras, sendo considerada por Angélica já no nível alfabético da linguagem escrita.

Segundo Emília Ferreiro (1985), quando considerada no nível alfabético a criança deve ser capaz de compreender que a sílaba já não pode ser considerada apenas como uma unidade e que pode ser separada em unidades menores, e também de entender que a identificação do

som não é garantia da identificação da letra (o que pode gerar as famosas dificuldades ortográficas) e que a escrita supõe a necessidade da análise fonética das palavras.

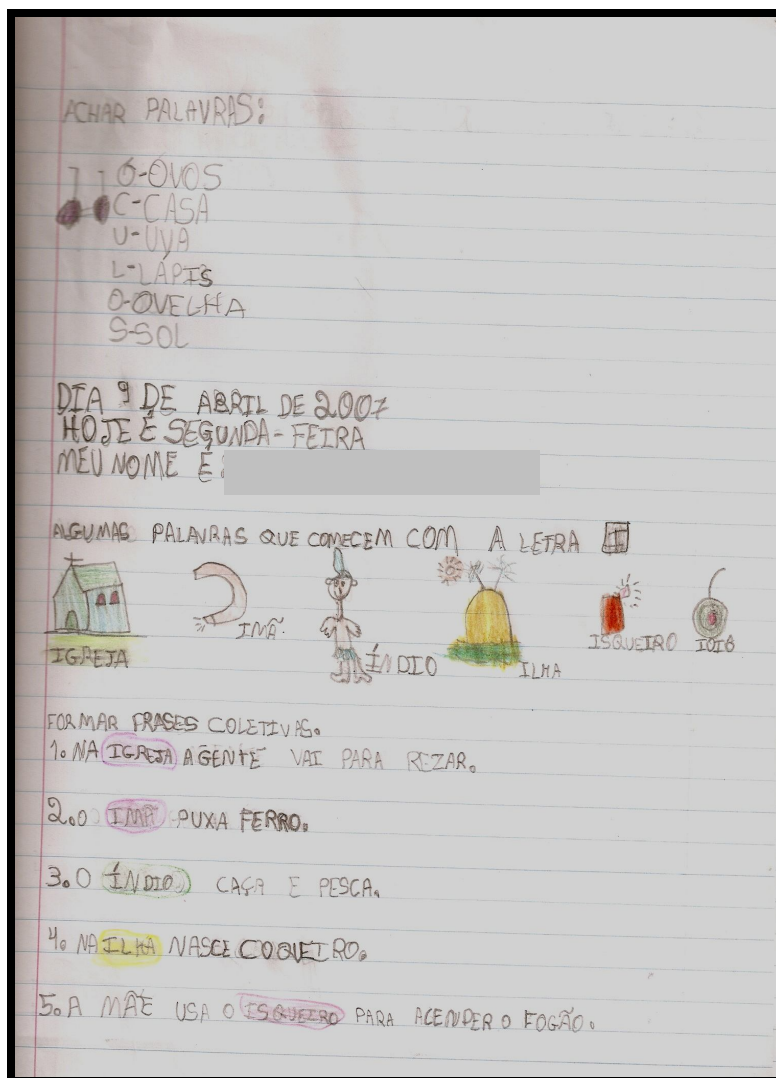


Figura 4.9. Ilustração do caderno de Margarida (2007)

Quando pedi que Angélica classificasse as seis crianças da pesquisa por seu nível de atenção percebido em sala de aula, Margarida ocupou o primeiro lugar. É bem possível que a menina ocupasse este lugar na avaliação da professora devido a seu bom desempenho escolar e por ser uma das crianças que melhor conseguia demonstrar uma atenção voluntária e seletiva. Ou seja, Margarida conseguia retornar ao foco da tarefa, sempre que este começava a se perder e também conseguia demonstrar uma boa capacidade de direcionamento da atenção para uma determinada tarefa ou situação.

O corpo atento de Margarida, como dito anteriormente, não era um corpo inquieto, mas também não era inerte. Era um corpo que expressa alegria ao fazer a tarefa escolar, bem como ao estar na brincadeira, seja ela coletiva e orientada, ou só e inventada.

Seu corpo, assim como o de Violeta, também era um corpo que gostava de aprender e brincar, o que o fez diferente do de outras crianças, assim como do corpo da colega é o fato de que na sala de aula, Margarida parece exercer uma atenção voluntária e seletiva por um tempo maior que outros colegas, o que provavelmente tenha contribuído para que Angélica a descrevesse como a mais atenta entre as crianças pesquisadas.

Embora Margarida seja criativa na escola, parece que os momentos onde melhor aciona sua potencialidade criadora acontecem em situações onde a aprendizagem ocorre fora da sala de aula. Um exemplo disso são as histórias que conta e as aulas que inventa para seu amigo imaginário.

4.3 O corpo atento de Rosa

Rosa e seus pais foram morar com os avós maternos da menina, quando ela ainda era um bebê. Seus avós moram até hoje ao lado da casa da família de Margarida e por esta razão as duas meninas cresceram juntas e são muito amigas.

A casa onde mora Rosa, juntamente com seus pais e avós, é muito acolhedora. Eles moram num espaçoso chalé de madeira, com uma sala grande e aconchegante. Sua mãe me contou que a avó da menina gosta muito de cuidar da decoração da casa, sendo que até as árvores do pátio são decoradas com pássaros ornamentais de madeira.

Durante a minha visita, embora todos estivessem em casa, apenas a mãe da menina conversou comigo, sendo que o restante da família ficou na cozinha, ficando separados de mim e da mãe de Rosa, por uma porta. Nem mesmo a menina se interessou em ficar junto conosco e perguntou à mãe se poderia ir brincar na casa de uma amiga.

Rosa é filha única. Sua mãe me contou que a família morava em Santa Cruz do Sul, mas que há alguns anos optaram por voltar para Vera Cruz e morar com os avós maternos, para

que a avó pudesse ajudar a cuidar da menina. O pai trabalha em uma indústria de móveis em Santa Cruz e a mãe em uma indústria de confecção de roupas em Vera Cruz.

A mãe de Rosa foi muito atenciosa comigo e parece ser muito apegada à filha, que é parecida com ela não só no jeito tímido e meigo, como também fisicamente. Quando a questiono sobre o que Rosa mais gosta de fazer em casa, ela deixa muito claro a dificuldade que a menina tem de brincar sozinha.

“Ela não é muito assim de brincar sozinha, ela sempre tem que ter alguém junto, sabe?! Tem época assim, que ela brinca de boneca, mas é raro. Ela tem bastante brinquedo, mas ela não é de se incentivar de brincar sozinha. TV, ela gosta de ver desenho, mas não é tanto. Parece que ela precisa da gente. Fim de semana ela gosta de andar de bicicleta, mas ela quer companhia também. [...]Tem criança que brinca assim, não precisa nem mandar. Mas ela assim, diz: ‘Ah, mãe o que é que eu vou fazer agora?’ Mas ela é muito querida assim, muito atenciosa. Não sei se é porque ela é filha única, que ela é assim tão apegada com a gente”, diz a mãe.

Neste relato da mãe observa-se uma grande diferença nas brincadeiras realizadas em casa por Rosa, das criadas pelas outras duas meninas relatadas anteriormente. Enquanto Violeta e Margarida inventam brincadeiras, amigos e situações imaginárias, Rosa tem uma grande dificuldade em criar uma situação abstrata para brincar usando apenas sua imaginação.

Quando questiono a mãe em que tipo de situação ela percebe que a filha mostra-se mais atenta, sua resposta retorna à questão anterior, ou seja, à necessidade de uma outra pessoa para interagir com a menina. Diz a mãe: *“Ela quer saber muitas coisas que a gente conversa. Ela presta muita atenção no que a gente tá falando. Não sei se é curiosidade, ou o quê”*.

Na sala de aula, embora Rosa conversasse com seus colegas, manifestava-se pouco durante a aula, foram raras as vezes em que ouvi sua voz. Seus movimentos na sala de aula eram tranqüilos, e como bem descreveu a mãe, ela era muito meiga.

Maria (professora em 2006) descreveu Rosa como muito caprichosa na realização de seus trabalhos, mas contou também que a menina gostava muito de conversar com os coleguinhas no primeiro ano e isso fazia com que ela demorasse mais para terminar as tarefas.



Figura 4.10. Turma do primeiro ano (2006) – Rosa é a menina de blusa marrom, à esquerda na foto.

Maria conta ainda que Rosa “*gostava de incrementar (seus trabalhos). Assim como ela vinha cheia de anel e pulseira, de bolsinha, de tudo, assim ela queria fazer os trabalhinhos também. Queria fazer os enfeites e tudo, e ela não conseguia encher de flor que chegue e coração e tudo... Daí ela não ficava pronta. Em vez de fazer primeiro o que tinha que fazer pra depois enfeitar, daí ela enfeitava, enfeitava tanto, que não conseguia mais nada, né?! E não ficava pronto*”.

Durante os momentos de brincadeira livre e recreio Rosa mostrava-se bastante ativa, gostava muito de brincar e dançar com as amigas. Anteriormente, quando conversávamos sobre a liderança inata de Margarida, Maria havia falado que Rosa também gostava de liderar, mas que diferente da amiga, “*a Rosa gosta de mandar, ela gosta de ficar na ponta, porque ela já é mais ‘chique-chique’, né?! [...]*”. Durante os momentos que estive com as crianças não consegui captar essa característica de Rosa, embora percebesse que ela é bastante vaidosa, “*chique-chique*”, como diz a professora.

Com relação à sua atenção na sala de aula notei, ao rever os registros fotográficos e as filmagens de 2006, o quanto o foco atencional de Rosa frequentemente se dirigia a mim e à máquina fotográfica, principalmente durante o primeiro ano em que estive com sua turma.

Houve um dia, no primeiro ano, em que alguns meninos, numa breve ausência da professora, começaram a fazer malabarismos com alguns objetos. Quase todas as crianças desviaram seu foco atencional para os meninos, mas Rosa, nas fotos que registram esta cena, está voltada para mim e para a máquina fotográfica. Esta cena se repetiu em muitos outros momentos e situações na sala de aula.



Figura 4.11. Turma do primeiro ano (2006) – Rosa de blusa marrom, ao centro da foto, observando a pesquisadora em seus registros.

Essa característica (des)atencional de Rosa, observada principalmente durante o primeiro ano, se aproxima mais da dispersão do que da distração observada em Violeta. Vale lembrar que para Kastrup (2004), *dispersão* caracteriza-se por deslocamentos sucessivos do foco de atenção, deslocamentos estes que limitam a concentração. A *distração*, por sua vez, é descrita pela autora como um deslocamento do foco solicitado à tarefa, mas que possibilita à pessoa pensar a tarefa de uma maneira mais ampla.

Neste mesmo sentido foi que Maria certa vez contou-me que Rosa gostava muito de conversar, mas quando saía de sua mesa, ou quando algum coleguinha vinha à sua mesa para trocar materiais escolares, Rosa já ficava conversando um pouquinho com um, um pouquinho com outro, e sua atenção fugia da tarefa.

No seu segundo ano de escola (2007), Rosa continuava sendo muito caprichosa com seus trabalhos e cadernos. A menina teve sempre muito cuidado para não fugir ao limite da linha do caderno, suas letras eram fortes, assim como as cores de seus desenhos e ela quase

sempre tinha uma estrelinha ou um coração desenhado para enfeitar ainda mais as folhas de seu caderno.

A ilustração do caderno de Rosa, porém, sinaliza algo que o de Violeta também já nos havia mostrado, ou seja, seus cadernos esboçavam um nível de linguagem escrita que ainda não havia sido adquirido por elas. Ferreiro e Teberosky (1985) lembram que “imitar o ato de escrever é uma coisa, interpretar a escrita produzida é outra” (p. 181), Rosa e Violeta imitavam bastante bem a escrita produzida pela professora no quadro verde, mas ambas ainda tinham dificuldades para interpretar a escrita produzida por elas mesmas.

Revisitando as avaliações realizadas por Angélica, nos três primeiros meses do ano letivo de 2007, pude verificar que Rosa, nos meses de março e abril, embora já estivesse num nível silábico, usava as letras, com maior frequência, apenas como símbolo gráfico, sem ainda conseguir lhes atribuir valores sonoros. Com relação à numeração, identificava os números apenas até 9.

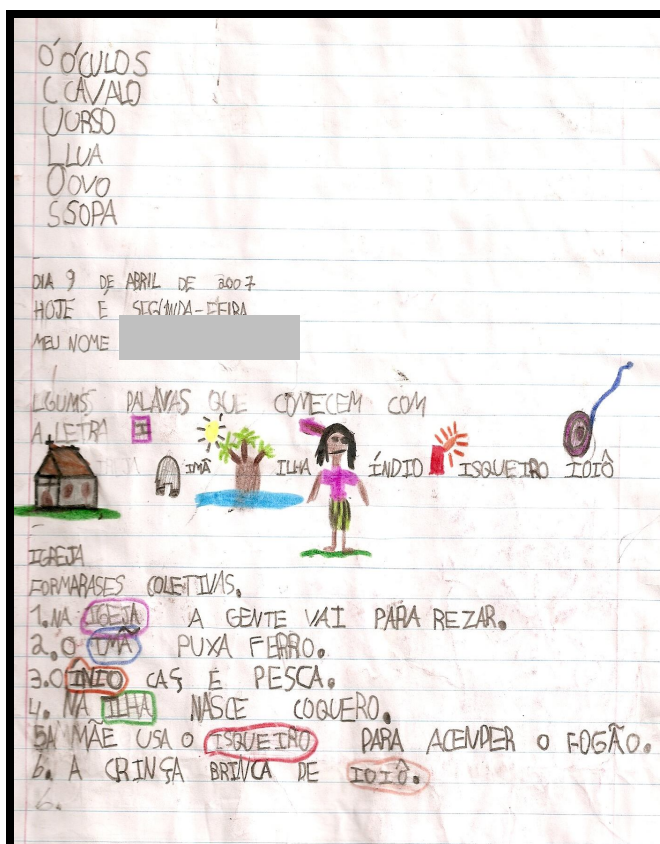


Figura 4.12. Ilustração do caderno de Rosa (2007)

Em maio, Rosa ainda continuava num nível silábico e conseguindo atribuir pouco valor sonoro às letras, conseqüentemente não realizava a leitura de sua escrita. Identificava os números até 14, mas precisava contar para sabê-los. Com relação à sua atenção em sala de aula, Angélica colocou Rosa na sexta posição entre as crianças que fizeram parte, de modo mais direto, desta pesquisa.

O corpo atento de Rosa não era um corpo inquieto na sala de aula, embora a menina gostasse de passear pela sala para trocar seus materiais, ou conversar com os colegas (característica presente de maneira mais marcante no primeiro ano). No pátio, Rosa gostava muito de brincar, conversar e dançar, estando freqüentemente acompanhada por Margarida, entre outras colegas.

No entanto, o corpo atento de Rosa é um corpo que gosta de brincar acompanhado (como já nos indicou sua mãe) e parece ter dificuldade para descobrir diferentes possibilidades de brincadeiras e aprendizados, que não as sugeridas por outra pessoa (professora, colega ou familiar).

Fazer uso do jogo simbólico (brincar de faz-de-conta) lhe parecia uma atividade difícil, sobretudo quando estava sozinha. Piaget (1990), porém, diz que o jogo simbólico exercita a imaginação. Ao encontrar dificuldade para usar o faz-de-conta, é possível que Rosa restringisse sua *potencialidade criadora*, dentro ou fora da sala de aula.

4.4 O corpo atento de Mikael

Mikael mora a cerca de três quadras da escola e sua casa fica no mesmo terreno que a dos avós paternos. Quando visitei sua família para fazer a entrevista, fui recebida na casa da avó, que fica mais à frente no terreno, e acabei não conhecendo a casa de Mikael e sua família. Os avós do menino moram numa casa de alvenaria simples, aparentemente espaçosa e delicadamente organizada pela avó.

Os pais de Mikael são bastante novos, pois quando a mãe engravidou do menino tinha apenas 16 e o pai 18 anos de idade. Mikael tem um irmão mais novo (atualmente com 4 anos) e apesar da proximidade com a casa dos avós, em casa moram apenas os pais e os dois filhos.

No início da conversa estavam comigo apenas o pai e a avó de Mikael, mas logo depois a mãe chegou. O pai do menino estava, no período da entrevista, desempregado e a mãe trabalhava numa indústria de confecção de roupas. A avó procurava ajudar ao casal como podia.

Os pais e a avó descreviam Mikael como um menino “*agitado*” e “*explosivo*”, mas que também é muito “*carinhoso*” e “*prestativo*”. A avó contou-me como foi difícil o período em que Mikael ia para a creche, pois constantemente as educadoras a chamavam para buscar o menino porque ele estava muito agitado. “*Ele se comportava que nem uma criança maluquinha, às vezes*”, diz a avó. Naquela época Mikael havia sido encaminhado para receber acompanhamento psicológico e a terapeuta havia chegado a sugerir o uso de medicação, o que a mãe não aceitou. Na época da entrevista o menino não freqüentava mais a terapia.

Tanto os pais como a avó diziam que haviam sido muito significativas as mudanças de Mikael desde que ele veio para a escola pesquisada e atribuíam essa mudança principalmente ao trabalho de Maria, que dedicou-se muito ao menino durante o ano de 2006.

Nas falas, tanto da família quanto de Maria, percebo que o período em que o menino freqüentou a creche parece ter sido de grande angústia para todos, família, professoras e para o próprio Mikael, que não sendo compreendido, cada vez ficava mais “*revoltado*”, segundo relata a avó.

Em casos como o de Mikael é preciso lembrar o que diz Najmanovich (2002), ou seja, que “o corpo não existe desvinculado de [suas] vivências, [...] mas é forjado na história humana que transcorre sempre num ambiente povoado de outros seres e entidades com os quais estamos profundamente entrelaçados”.

É impossível conhecer (de fato) uma criança, descolada de seu contexto de vida, o que torna ainda mais delicado a estigmatização das crianças no ambiente escolar. Agitado, revoltado, nervoso, maluquinho, como não sê-lo quando todos a sua volta afirmam que assim você é? O corpo de Mikael era impregnado de estereótipos que só faziam reforçar o que o menino é, ou deve ser, aos olhos dos adultos.

Os pais e a avó de Mikael, diziam que ele era uma criança muito “*carente*” do ponto de vista afetivo. O pai contava que: “*até o tema dele aqui em casa, se tu deixar ele sozinho na mesa, hã,hã. Se não tiver do lado dele, ele não faz. Ele fica resmungando e resmungando, e é tu sentar, e é tu só ficar ali do lado dele (que ele faz)*”. A avó dizia que “*é uma insegurança que ele tem*” e que “*ele sempre foi (assim) muito carente. Ele precisa e ele quer atenção*”.

Na sala de aula observava que Mikael agia da mesma maneira, sempre solicitando a presença da professora ao seu lado, exatamente como a família descrevera. O interessante é que apenas a presença física de outra pessoa ao seu lado bastava para que ele se sentisse mais seguro e apto a realizar a tarefa solicitada.

Já havia observado na sala de aula que Mikael suprime os erres das palavras. A mãe contou-me que a dificuldade do menino se dava também na elaboração de algumas palavras e que seu irmãozinho, de apenas quatro anos, se expressava verbalmente melhor do que ele.

“A incapacidade para pronunciar ou formar corretamente certos fonemas ou grupos de fonemas”, é descrito por García (1981) como *dislalia*. A criança dislática, como no caso de Mikael, encontra dificuldade na articulação dos fonemas, devido à ausência ou alteração de alguns sons concretos, ou então pela substituição destes por outros de forma incoerente.

Ao questionar a família sobre o que Mikael gostava de fazer em casa, o pai logo respondeu: “*Jogar bola, correr e ficar pulando, é o que ele mais gosta de fazer*”. Desde a minha chegada na escola eu já havia percebido que o menino é apaixonado por futebol, qualquer tempo livre que tinha na escola, ele pedia para pegar a bola.

Quando questionei em que tipo de situação eles percebiam que Mikael mostrava-se mais atento, o pai respondeu: “*Ele presta mais atenção quando ele tá olhando TV mesmo. Se ele tá olhando um filme ele fica fixado naquilo ali. [...] Desenho ele também gosta, mas não é qualquer um, tem que ser agitado*”.

A resposta do pai de Mikael segue no mesmo sentido das respostas das crianças que entrevistei e do que pensa o senso comum sobre atenção, ou seja, “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”, dizem De-Nardin e Sordi (2007). Esse dever do aluno, em casa torna-se o dever do filho.

Durante a entrevista, percebi que a família, mas sobretudo a avó, esperava que Mikael apresentasse um melhor desempenho na escola. Ela dizia que pela inteligência que o neto mostrava ao solucionar problemas do dia-a-dia, seu rendimento na escola deveria ser melhor.

A avó e o pai deram vários exemplos de situações cotidianas, como a rapidez com que o menino aprendeu a usar o forno de microondas, sem que ninguém o ensinasse. A avó contou-me que Mikael ía no mercadinho para ela e que ela não precisava fazer lista de compras, que ele lembrava tudo o que ela pedia, e que quando lhe mostravam um produto que não era o que ela usava, ele dizia, “*não esse não é o que a minha vó gosta, eu quero o outro*”.

O pai também exalta a boa memória do filho, contando-me que quando eles saíam para passear, o menino guardava detalhes dos lugares e dos acontecimentos por muito tempo, mas todos admitiam sua dificuldade para aprender as letras do alfabeto.

Segundo o pai, o menino também era muito bom com a matemática das situações cotidianas, “*ele sabe que uma moeda de cinco centavos dá pra comprar apenas uma bala e uma cinqüenta dá comprar um salgadinho*”, contou-me ele. Por esta razão é que acreditava que o filho pudesse vir a ter um melhor desempenho na matemática, do que na língua portuguesa.

No dia seguinte, após a visita aos pais e à avó de Mikael, Angélica me contou que logo após a entrevista, os pais do menino foram juntos até a escola para conversar sobre o filho. Já fazia dois meses que a professora enviava recados para que os pais de Mikael viessem à escola conversar sobre a alfabetização do filho e também para que ela pudesse lhes passar algumas orientações. Mas eles, mesmo morando perto da escola, não compareciam para a conversa, embora Angélica já houvesse dito que a conversa não era pra fazer queixas do menino, mas apenas para orientá-los em como ajudar mais o filho em casa.

Angélica relatou que ficou muito feliz que a minha visita tenha contribuído para que o casal fosse junto até a escola conversar sobre a alfabetização do filho, e confesso que fiquei emocionada por ter podido participar desse processo .

Desde o início do trabalho eu estava receosa de incluir as famílias na pesquisa, pois pensava que ao enviar o documento informando minha visita, os pais poderiam pensar que seus filhos estavam com problemas na escola. De fato, alguns pais ficaram apreensivos com a situação, mas minha visita serviu para tranquilizá-los a respeito de seus filhos. E no caso de Mikael, contribuiu ainda para que seus pais fossem até a escola conversar com a professora.

Na escola Mikael era inquieto, circulava bastante pela sala, falava alto, solicitava muito a presença da professora e gostava de chamar a atenção de todos. Já no primeiro ano (2006) mostrava certa liderança entre o grupo, liderança esta reconhecida por Maria em sua entrevista: *“ele começou a ser líder na turma e os outros começaram a ir atrás dele”*, dizia ela.

Presenciei alguns momentos, em 2006, onde Maria saía da sala para resolver problemas da direção da escola e Mikael ia até a frente da sala e assumia o papel de liderança. O impressionante nesse “teatro” é que ele mobilizava os colegas da turma inteira, que o escutavam e faziam as tarefas que ele propunha, como se ele fosse o professor.

Mas apesar destes momentos de liderança, Mikael demonstrava em sala de aula a mesma “insegurança” relatada por seus pais. Na entrevista com Maria, ela contou-me que o menino, com frequência, lhe dizia: *“ – Prô me ajuda, prô me ajuda, eu quero ficar do teu lado!”*. Às vezes, no início, eu até ficava, aí depois eu comecei a dizer pra ele assim ó: *‘Pode fazer junto com os colegas, pode pedir ajuda!’*. [...] *‘Não, eu não vou te ajudar mais, te vira! Tu sabe, tu vai conseguir!’*. E aí ele se identificou (com a Margarida) porque a Margarida é o oposto dele, (ela é) calma, calma. Eu achei que ele mudou bastante”.

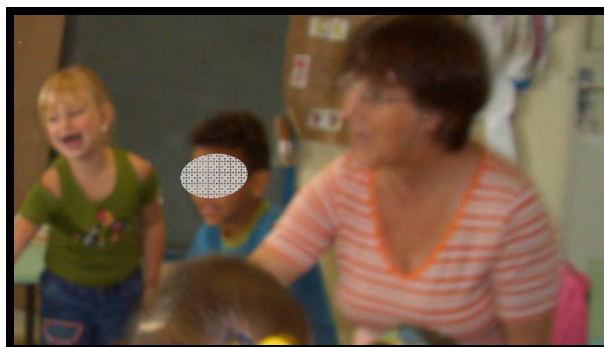


Figura 4.13. Turma do primeiro ano (2006) – Roda cantada: Mikael está de camiseta azul e verde ao lado (direito) da professora

Maria falou sobre Mikael durante boa parte de nossa entrevista, dizendo que o menino veio da creche com muitos rótulos e que as professoras estavam bastante apreensivas ao recebê-lo na escola. A professora não escondia seu encantamento pelo jeito de ser do menino, e declarava: *“eu gosto dele, até esse jeito de ele ser diferente assim, isso logo me conquistou, pra mim era um desafio também, né? E eu gostava dele, logo”*.

Ela contou-me ainda que Mikael, apesar de inquieto, gostava muito de fazer as atividades propostas em aula. *“Ele gostava de qualquer trabalho, ele adorava, porque ele se sentia importante. Ele não gostava muito de cantar, ele queria fazer trabalhinho. Por que ele achava assim, se ele tivesse feito o trabalho, aí ele tinha feito a parte dele, porque daí ele ia brincar’*. Aí ele dizia assim: *‘Não, não vamos cantar. Não vamos fazer rodinha, vamos fazer trabalhinho logo!’*. E ele não sossegava antes que não tava pronto. *Naquela hora ele geralmente já tava mais calmo, porque ele gostava de fazer certo. Quando ele não conseguia fazer, ele ficava todo atacadinho”*, diz Maria.

Segundo Maria, Mikael conseguia estar atento a tudo que acontecia na sala, sem deixar de realizar suas tarefas. *“O Mikael, ele conversa e trabalha ao mesmo tempo. Ele tá de olho, e tá fazendo e tá se preocupando. Ele faz duas, três coisas ao mesmo tempo, se for preciso. Se tiver caído alguma coisa no chão, ele junta e continua o trabalho e presta atenção na conversa e participa e vai...”*, diz ela. A professora lembra também que o menino sempre esforçava-se para terminar seus trabalhos, pois não gostava de deixá-los inacabados.



Figura 4.14. Trabalho de Mikael com números e quantidades (2006)

Maria, ao longo da entrevista, contou muitas situações que passou com Mikael e como manejou com elas. E ao contrário do que se fez até aquele momento da vida escolar do menino, a professora agora conseguia perceber e mostrar a ele as qualidades que possuía.

Valorizar a individualidade do sujeito, lembrando sempre que cada indivíduo traz inscrito em seu corpo um contexto familiar, uma história, uma memória de vida é, segundo Vianna e Castilho (2002), “o fundamento de uma didática cuidadosa, que valoriza a subjetividade [e] estimula potencialidades”. Maria foi, ao que parece, a primeira professora na vida escolar de Mikael, que soube estimular suas potencialidades.

Em 2007, já no segundo ano do Ensino Fundamental, Mikael ainda movimentava-se bastante na sala, falando alto e ainda suprimindo os erres de sua fala. Continuava solicitando a presença física da professora (e às vezes a minha) ao seu lado para realizar as tarefas. Com frequência chamava a professora, ou a mim, para mostrar os trabalhos e pedia ajuda para terminá-los, mas embora tivesse dificuldade para realizar algumas tarefas, solicitando auxílio, Mikael esforçava-se para conseguir realizá-las ele mesmo.



Figura 4.15. Turma do segundo ano (2007) – Mikael (de camisa azul claro) ainda movimentava-se bastante na sala e procura estar perto da professora.

Apesar de ainda movimentar-se bastante na sala, no ano de 2007 registrei um evento interessante, durante (em média) os primeiros sessenta minutos da aula, Mikael conseguia manter-se um pouco mais sossegado em sua classe. Passado este tempo, parecia haver uma

necessidade de movimentação, ele então levantava-se e dava uma circulada pela sala, fosse para pedir um lápis de cor emprestado ou fazer ponta no seu, daí ele trabalhava um pouco sentado, um pouco em pé em frente à sua classe ou à de algum coleguinha. Esta situação foi observada várias vezes e parecia denunciar que para ele há um tempo limite para uma certa aquietação do movimento.

O corpo de Mikael mostrava-se um pouco mais sossegado na sala de aula no segundo ano na escola (2007), e embora o menino se movimentasse pela sala de aula, ficasse de pé em sua classe, fosse conversar com os colegas, seu corpo estava geralmente envolvido com a realização da tarefa.

Assim como em 2006, Mikael continuava empenhando-se para terminar as tarefas propostas em aula, ficando muito apreensivo quando não conseguia realizá-las sozinho, por isso solicitava constantemente a presença da professora, ou ia até a classe de seus colegas verificar como eles estavam encaminhando a tarefa.

Reverendo as avaliações realizadas por Angélica em 2007, observei que em abril o menino foi considerado em nível silábico, embora ao escrever frases ditadas pela professora, suprimisse algumas palavras, não às indicando com nenhuma grafia. Outras palavras ainda, eram representadas por apenas uma letra para a palavra inteira e não uma letra para cada sílaba, como por exemplo um “a”, para escrever “balanço”.

Em maio, Mikael continuava em nível silábico de escrita. Das três frases ditadas pela professora em sua avaliação, duas o menino escreveu unindo todas as letras, fazendo a escrita da frase parecer a de uma única palavra enorme. Nesta avaliação foi verificado que Mikael identificava os números até 20.

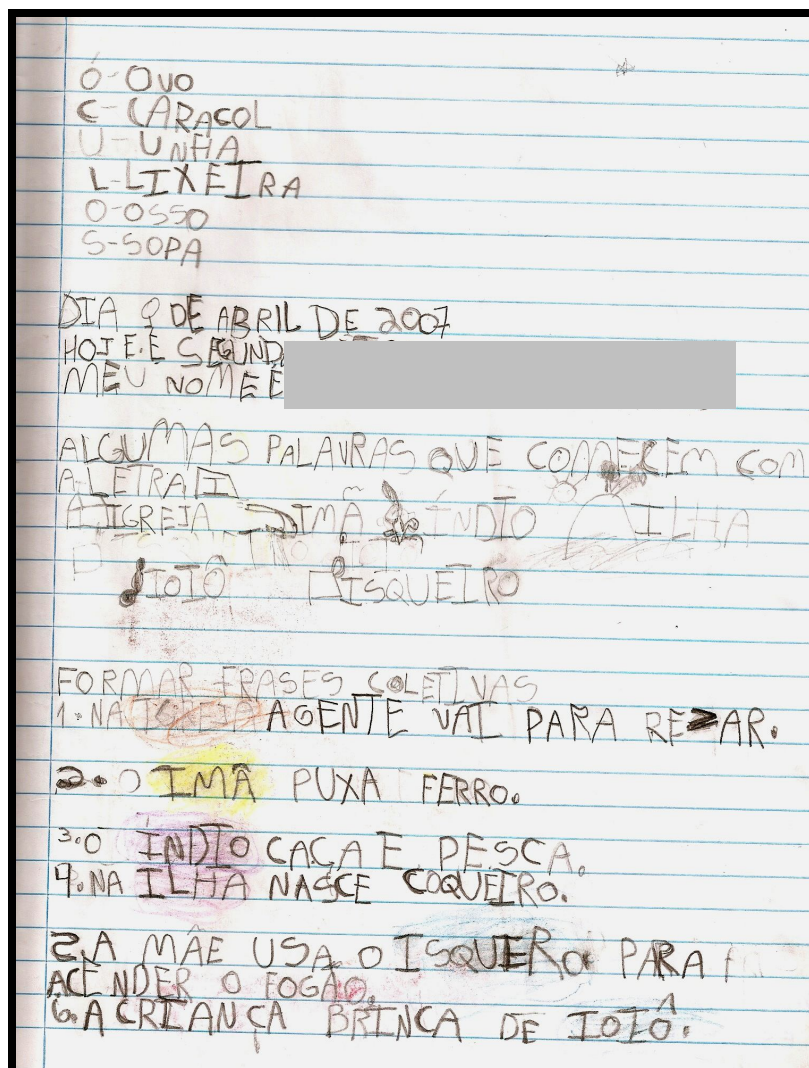


Figura 4.16. Ilustração do caderno de Mikael (2007)

O caderno de Mikael denunciava um fato já relatado anteriormente, ou seja, seu nível de escrita na avaliação era muito diferente do nível de sua escrita registrada no caderno. Ao observar apenas o caderno do menino, era possível julgá-lo já em nível alfabético. Sua avaliação, porém, mostrava que Mikael ainda sequer estava silábico-alfabético. Este fato, constante nesta pesquisa, só faz reforçar a necessidade de *avaliações periódicas* da escrita de crianças em processo de alfabetização.

Com relação à atenção de Mikael em sala de aula, Angélica, embora concordasse com Maria no que diz respeito ao fato de que o menino conseguisse realizar as tarefas propostas, ao mesmo tempo em que ficava atento a todas as conversas e acontecimentos da aula, colocou-o

no quinto lugar em nível de atenção, entre as crianças que fizeram parte, mais diretamente, desta pesquisa.

Acredito que as diferentes percepções de uma e outra professora sobre Mikael devia-se principalmente ao fato de que, para Maria o menino surgia como um desafio, pois em 2006, ao ser matriculado na escola, era descrito pelas professoras da creche de onde vinha, como uma criança problemática. Maria viu em Mikael um universo a ser descoberto e investiu o que pode para que o menino ficasse mais tranqüilo e seguro de si.

Em 2006, Angélica lecionava no mesmo turno que Maria e sua sala de aula ficava logo em frente à da turma do primeiro ano. Por esta razão, Mikael já era conhecido de Angélica, sendo que ela e Maria conversavam bastante a respeito do menino. Assim sendo, em 2007, Mikael já não era um desafio tão grande para Angélica, como o foi para Maria, em 2006.

O jeito de ser de Mikael é impar, pois o menino parece oscilar o tempo todo entre dois pólos. Ao mesmo tempo em que exerce liderança sobre o grupo, é inseguro na realização das tarefas escolares. O corpo que aquieta-se nos sessenta minutos iniciais da aula, tem dificuldade em parar de movimentar-se depois deste tempo. O menino que se mostra carente para a família e solicita constantemente atenção da professora, em outros momentos é ríspido, afastando as pessoas dele.

O corpo atento de Mikael é o corpo de uma criança que constantemente transborda energia, ao mesmo tempo que solicita carinho e presença física. Seu corpo claramente denota mais atenção quando ele está emocionalmente envolvido pela tarefa. Mikael exerce uma sedução sobre quem convive com ele, nas palavras de Maria, “*esse jeito de ele ser diferente*”, logo conquista quem está em sua companhia. Ele desafia o estar junto, e esse desafio provocativo torna-se um chamamento ao convívio. Mesmo que inquietante, estar na relação com ele é, ao mesmo tempo, desafiador e sedutor.

4.5 O corpo atento de Gabriel

Gabriel é a criança que mora mais longe da escola, precisando de transporte para seu deslocamento. A condução não chega até sua casa, fazendo com que ele precise ainda

percorrer a pé um trecho de estrada de chão para que possa pegar a condução que o leva até o colégio.

O menino mora com sua família em uma pequena propriedade rural, numa casa de alvenaria bastante modesta e antiga. Foi recebida num espaço amplo que é ao mesmo tempo cozinha, sala de estar e jantar, como é bastante comum em propriedades rurais desta região, e não conheci os demais cômodos da residência.

Na casa mora Gabriel, a mãe, o irmão de quatro anos de idade, e a avó materna. O pai do menino mora em outra residência, junto com a avó paterna, mas embora não more na mesma casa, o pai preocupou-se em estar presente durante a minha visita. O pai falava pouco e me observava com certa estranheza, a avó mostrou-se sempre muito simpática, mas foi a mãe e Gabriel, os que mais responderam aos meus questionamentos.

As professoras já haviam me comentado o fato de que o pai do menino não morava na mesma casa que o filho, mas que fazia-se bastante presente na vida escolar de Gabriel, comparecendo sempre aos eventos da escola. O menino era muito apegado ao pai, falava com orgulho dele e colocava-o freqüentemente em seus desenhos.

Ao questionar sobre o que Gabriel gostava de fazer em casa, a mãe respondeu: “*andar de bicicleta*”, mas logo depois contou uma série de eventos, entre eles, cuidar do irmão menor, o que me chamou a atenção. Questiono então, no que o menino se atém por mais tempo, e a mãe responde que, “*cuidando o pequeno*”. Gabriel então complementa: “*É, e jogando bola!*”, mas o pai reforça que: “*Mais tempo, fica cuidando do pequeno*”.

A mãe contou-me ainda que o menino sempre a ajuda com as tarefas domésticas, como arrumar a mesa. Eu estranho o fato de que sempre que me refiro a situações do brincar em casa, a família se reporta ao cuidado com o irmão ou às tarefas domésticas. Ao que parece, Gabriel fica bastante envolvido com a responsabilidade de cuidar do irmão pequeno, e com isso suas brincadeiras ficam restritas ao que é possível realizar com o irmão mais novo.

Pergunto então do que eles brincam, e Gabriel indica com o dedo alguns animais de plástico que estão embaixo de uma mesa, onde fica uma TV antiga. Eu lhe digo então: “Ah!! De fazendinha pelo jeito!”. O pai confirma e diz que eles brincam de “*carnear porco*”, a mãe

então fala: “*Sim, daí um corre e pega a faca, outro corre e pega isso, mas só de conta assim... [...] (E) tem os joguinhos de montar, né?!*”.

Peço então para que Gabriel me mostre os joguinhos e ele aponta para um balaio, próximo aos seus bichinhos de brinquedo e me mostra algumas peças de lego. A mãe comenta que com os legos as crianças “*fazem potreiro, prendem os bichinhos, [...] fazem os cochos (e) trazem a silagem...*”. Gabriel conta ainda que até uma casa montou um dia. “*Uma casa bem grande!*”, diz o menino.

Quando pergunto em que tipo de atividade ou brincadeira a família mais percebe que Gabriel se mantém atento, a mãe novamente se reporta ao cuidado com o irmão mais novo. Diz ela: “*O que é que eu posso dizer? [...] Assim... em televisão ele nunca se interessou, desde pequeno. [...] Nunca assim, que nem os outros que ficam meio dia ali sentados, né?! Não, não!! [...] É, ultimamente é mais no pequeno, né?! Que ele cuida sempre e brinca com ele, né?!*”.

Pergunto então, o que é que acontece nestes momentos que fazem com que eles pensem que o menino está atento à atividade? E a mãe responde: “*Quando ele brinca com o mano, ele fala muito, ele inventa muita historinha*”. Nas falas da mãe e de Gabriel, podemos observar a presença do jogo simbólico na vida do menino.

Piaget (1990) diz que os símbolos oferecem os meios para que a criança possa assimilar seus desejos e interesses. Diz ainda que são os objetos das próprias atividades da criança e, em particular da vida afetiva dela, que serão “evocados e pensados graças ao símbolo”.

Gabriel, ao brincar com seus legos e bichinhos, e inventar histórias com seu irmão, não apenas recria sua realidade, como também dá vazão a seus desejos, como podemos perceber quando o menino conta que um dia construiu uma casa com seus legos, “*Uma casa bem grande!*”, disse ele.

A mãe conta ainda que em casa eles falam praticamente só a língua alemã, para que as crianças possam aprender as duas línguas, fato que Maria também havia comentado em sua entrevista.

Gabriel é, das crianças que visitei, a que menos tem brinquedos. No entanto, ele é muito empolgado com os brinquedos que tem e os mostra com orgulho. Gabriel sabe usar sua imaginação para ampliar as possibilidades de uso de seus brinquedos, recriando situações de seu contexto durante as brincadeiras.

Ao final da conversa, assim como na casa de Violeta, foi servido um lanche, preparado especialmente para a ocasião da minha visita. Depois do lanche e antes de eu ir embora, o menino, cheio de orgulho, foi me mostrar os porcos, as galinhas e as sementes de fumo já semeadas pelo pai.

Na escola Gabriel ainda era uma incógnita para mim, seu corpo movimentava-se pouco na sala de aula. Nas brincadeiras, apresentações e atividades propostas, enquanto os corpos das outras crianças movimentavam-se ritmadamente, o de Gabriel movimentava-se de forma bem menos fluida, parecendo raramente estar totalmente envolvido na brincadeira.



Figura 4.17. Turma do primeiro ano (2006) – Roda cantada: Gabriel (de blusa em dois tons de verde) à esquerda na foto.

Maria contou-me que no primeiro ano Gabriel só queria desenhar, que ele não gostava de jogar, nem de brincar. *“Ele prefere desenhar, ele só joga se eu digo ‘hoje não pode pintar!’.* Na hora de recreação deles, mesmo que eu digo no início, *‘hoje todo mundo com joguinho, sem pintar!’.* Aí ele espera um pouquinho e pergunta, *‘hoje não pode desenhar?’.* Nas primeiras vezes ele só ficava sentado lá na mesa. Bom, se não podia pintar, (então) não brincava. Ele queria desenhar, eu não deixei, então ele não fazia nada”, conta a professora.

Gabriel foi sempre muito caprichoso em seus trabalhos e adorava enfeitá-los e pintar com cores bem fortes. Acontece que, assim como sua colega Rosa, ele também priorizava a estética à ordem da tarefa e acabava nem sempre conseguindo finalizá-la. Na apresentação do trabalho a seguir podemos visualizar esta questão, pois nele o que o menino pintou, o fez muito bem, mas não conseguiu pintar todas as figuras.

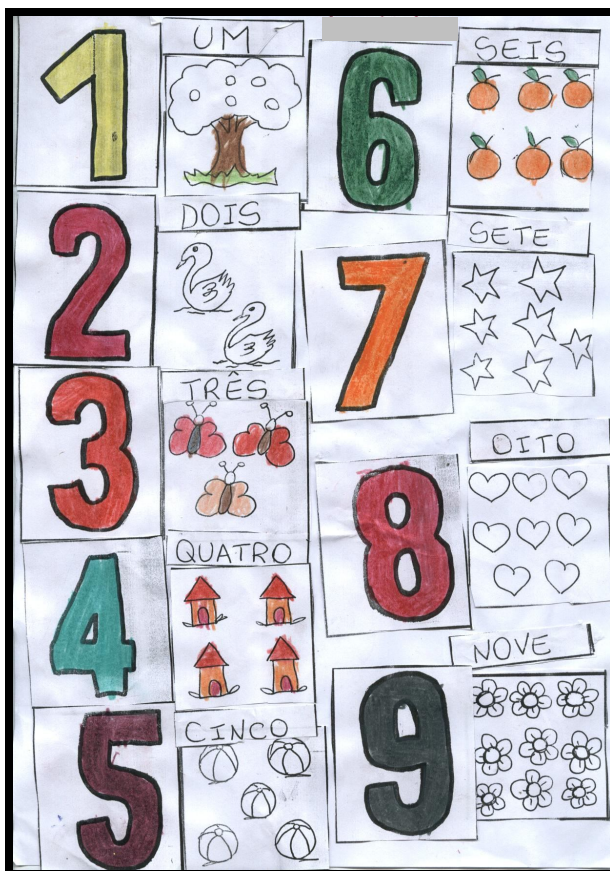


Figura 4.18. Trabalho de Gabriel com números e quantidades (2006)

Segundo a professora, a mãe cobrava muito do menino com relação à sua aprendizagem. Dizia ela: “*eu achava que ela (a mãe) tava cobrando muito dele em casa, exigindo muito. Que ela sempre dizia, ‘ele tem que fazer bem feito!’.* E eu dizia: *‘sim ele tem que fazer bem feito, mas não adianta cobrar demais’.*”

Maria lembrava também que o menino tinha alguns cacoetes²⁷, como o de ficar piscando, e relacionava esses tiques do menino à ansiedade. “*Só que ele tem aquele jeitinho... Eu não sei... Ele tem uns cacoetes. [...] Daí quando ele fica nervoso que pioravam as coisas. [...] Quando ele ficava nervoso, ele piscava, ou ficava ‘Ham!Ham!’ [...]*”, e essa cobrança excessiva da mãe só fazia piorar os cacoetes dele, dizia a professora.

Em 2007, já no segundo ano do Ensino Fundamental, os hábitos de Gabriel na escola não mudaram muito, seu corpo continuava a movimentar-se pouco, ele ainda preferia as brincadeiras livres propostas pelas meninas, do que jogar futebol com os meninos. Seus tiques também continuavam e a pouca expressividade de seu olhar na sala de aula, continuava a ser uma incógnita para mim.

Com relação ao seu desempenho escolar registrado por Angélica, era possível verificar que em março (2007) Gabriel conhecia as letras e identificava os números até 9. No mês de abril foi considerado silábico, se aproximando do nível silábico-alfabético em maio, embora apresentasse dificuldade para realizar leitura, não identificando os erros de sua escrita, mas reconhecendo números até 20.

Pude observar nas avaliações de Gabriel, no registro de algumas palavras, que sua escrita silábica era fortemente marcada pela influência da língua alemã, sendo que após ouvir a professora ditar certas palavras (em português), a escrita do menino aproxima-se muito mais da expressão usada no dialeto alemão, do que na língua portuguesa.

Apresento a seguir dois exemplos para ilustrar esta questão: ao ouvir a palavra sabão, Gabriel escreveu “*IMSAEB*”, que na língua alemã escreve-se “*seife*”, mas fala-se “*saif*”. Ao ouvir a palavra casaco, o menino escreveu “*CSIABRA*”, que na língua alemã se escreve “*jacke*”, mas fala-se “*iaca*”. Veja que a sonoridade das quatro últimas letras da primeira palavra e das cinco últimas letras utilizadas por Gabriel para escrever a segunda palavra, se aproxima muito do modo como estas palavras são faladas na língua alemã.

²⁷ Cacoete ou tique são movimentos involuntários e compulsivos que ocorrem com maior frequência na face ou nos ombros, de origem neurológica ou psicológica.

O caderno de Gabriel mostrava que o menino copiava do quadro a tarefa corrigida pela professora, como o faziam seus colegas, pois nos meses de abril e maio, Gabriel ainda não se encontrava num nível de escrita alfabética, como seu caderno sugeria.

Com relação à atenção em sala de aula, Angélica colocou Gabriel em quarto lugar, na classificação que lhe pedi. Mas ainda tenho muitas dúvidas sobre o estar atento do menino, pois se o senso comum diz que o menino que pára quieto é o que tem maior atenção, Gabriel contradiz o senso comum. Ele é o menino que pára quieto, mas nem por isso seu corpo expressa um significativo estar atento à tarefa.

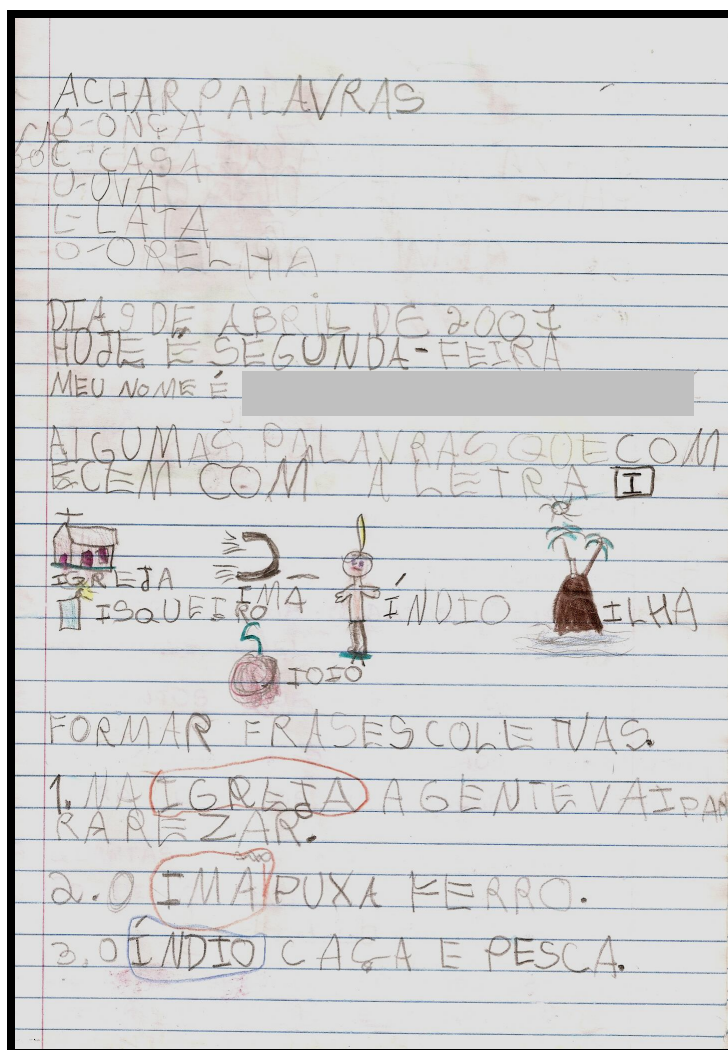


Figura 4.19. Ilustração do caderno de Gabriel (2007)

Quando questionado sobre o que é atenção para ele, Gabriel respondeu: “*é ser querido!*”. Também relacionando atenção com disciplinamento, como o fizeram as outras crianças. E quando pergunto a ele o que será que a mãe ou a “prô” querem que ele faça quando dizem: “Gabriel, presta atenção!”. Ele responde: “*Fazer isso! Se a mãe diz para escrever, daí tem que escrever*”. Novamente, é sobre obediência que o menino fala, quando lhe pergunto sobre atenção.

Certa vez as professoras me questionaram se eu já havia percebido que Gabriel brincava mais com as meninas do que com os meninos. No momento só pude pensar em situações de sala de aula, e em como, de fato, o menino preferia fazer desenhos, às brincadeiras com bola ou de luta, onde o corpo movimentava-se de maneira mais ampla. No pátio, preferia as brincadeiras livres, propostas pelas meninas, ao jogo de futebol, proposto pelos meninos.

Depois de conhecer o contexto familiar em que vivia este menino, foi possível entender melhor o seu jeito de ser na escola. Primeiro, a presença inconstante da figura masculina em casa, sendo que o pai mora em outra residência. Segundo, as brincadeiras de Gabriel geralmente envolviam o irmão mais novo, do qual lhe era delegada a tarefa de cuidar. E por fim, Gabriel geralmente era quem ajudava a mãe nas tarefas domésticas, como secar a louça e pôr a mesa. É preciso lembrar que o cuidado com as crianças e as tarefas domésticas são geralmente funções femininas, e o corpo de Gabriel é muito mais inscrito pela figura feminina, do que pela masculina.

Vianna e Castilho (2002), afirmam que o corpo não só fala como também traduz toda sua história de vida, o corpo fala de seus “desejos e limites atuais, fala através do volume do som da voz, dos tiques e cacoetes, do jeito de abaixar a cabeça, no nível do olhar [...]”. O corpo de Gabriel é um corpo que falava de muitas formas, mas nem sempre se conseguia ler o que nele estava escrito.

Nenhuma outra criança deixou tão claro como Gabriel, que para conhecer e dialogar com seus corpos seria preciso conhecer os contextos em que eles viviam e se constituíam, dentro e fora da sala de aula.

O corpo de Gabriel era marcado pelo convívio familiar e pelas expectativas da família para com ele. Com isto, o menino dava o melhor de si nas tarefas que realizava, mas tinha dificuldade em identificar o que era prioritário para o cumprimento das tarefas.

Seu corpo, quase inerte na sala de aula, parecia ter maior expressividade em casa, nas brincadeiras que inventava com o irmão. Em casa, pelo relato da família, o menino jogava bola e andava de bicicleta, brincadeiras de movimentos amplos, que ele não realizava na escola. Embora, não fosse possível mensurar (ao menos não com os recursos desta pesquisa), esse corpo que pouco se movimentava na sala de aula, parecia facilitar a dispersão de Gabriel.

4.6 O corpo atento de Miguel

Miguel também mora longe da escola e precisa de condução para seu deslocamento, mas embora more no interior do município, o transporte passa em frente a sua casa, o que lhe facilita o acesso à escola, se comparado a Gabriel .

O menino vive numa propriedade rural, junto com seus pais e um irmão mais velho, já adolescente. A casa de alvenaria de dois pisos, parece espaçosa e confortável. Visitei a família de Miguel em um sábado ensolarado e fui recebida na área da frente da casa.

Os pais, mas principalmente a mãe, estavam bastante apreensivos esperando minha chegada. Como já era de se esperar, assim como outros pais, eles também achavam que eu viria conversar sobre o comportamento do filho na escola. Percebo, mais uma vez, como as visitas foram importantes para que algumas famílias pudessem compreender que nem tudo o que os filhos fazem na escola é julgado com desaprovação.

Durante minha visita Miguel, embora estivesse em casa, não quis ficar junto. Apenas depois que desliguei o gravador foi que ele, sendo chamado pelos pais, veio me cumprimentar e, percebendo que eu não havia vindo até sua casa para criticá-lo ou contar alguma estripulia a seus pais, conversou um pouco comigo.

Durante nossa conversa, a mãe de Miguel mostrou-se muito preocupada em responder corretamente aos meus questionamentos, mesmo depois de eu haver lhe dito que não haviam respostas certas ou erradas, pois eu só queria conhecer um pouco melhor seu filho.

Em vários momentos a mãe parecia emocionar-se ao relembrar a história do filho mais novo, que quando bebê sofreu uma convulsão, precisando ser internado numa Unidade de Terapia Intensiva e realizar um longo tratamento medicamentoso, para evitar outros episódios. Tanto a mãe quanto o pai, admitem que Miguel sabe tirar proveito deste episódio, jogando, em muitos momentos, com os sentimentos dos pais para conseguir o que quer.

Miguel é a única das crianças visitadas que tem um computador em casa. Seus pais disseram que ele adora jogar e que se deixarem, passaria o dia inteiro no computador. Relatam também que o menino fica muito tenso com os jogos virtuais, principalmente quando perde uma partida.

“Se ele perde, ele se revolta. Então ele se concentra, ele chega a... se ele pudesse, ele batia nos teclados. Não sei como explicar... então ele fica nervoso, tenso assim, né?! E pode chamar ele, ele não dá atenção pra gente, né?!”, diz o pai.

Mas embora adore o computador, os pais de Miguel dizem que o filho também gosta de jogar bola, andar de bicicleta e montar no cavalo com seu avô que mora ao lado. Dizem ainda que o menino é muito prestativo em casa, mostrando-se sempre disposto à ajudar nas tarefas domésticas.

O pai conta que a única coisa que o menino não consegue fazer é ficar quieto. Diz ele: *“O que ele não faz, é a gente pedir para ele ficar quieto, aí ele não agüenta muito tempo, não”*. Pergunto então se tem alguma coisa que faça o filho se aquietar, e ele responde que o que faz com que o menino se aquiete são alguns programas de TV. *“Filme, desenho, é a única coisa, assim, né... é uma coisa que ele se concentra e fica quieto”*, diz ele.

Em dois momentos distintos de sua fala, o pai de Miguel refere-se à concentração do filho como algo que detém o menino em uma tarefa ou situação (*“então ele se concentra”*, diz o pai ao falar do filho jogando no computador. E ainda, *“filme e desenho [...] é uma coisa que*

ele se concentra”). Se vista deste modo, a concentração pode ser entendida como sinônimo de focalização, quando não o é.

De-Nardin e Sordi (2007) lembram que, embora o entendimento do que é o *ato de prestar atenção*, fique (geralmente) limitado ao processo de focalização, e este seja entendido como sinônimo de concentração, estes são processos distintos. Podemos transitar em diferentes modalidades de atenção, sem eleger algo específico para pôr em foco, ou experimentar uma continuidade.

“Na concentração, o sujeito experimenta aquilo que Bergson chama de ‘duração’, cujas características fundamentais são a continuidade e a heterogeneidade”, dizem De_Nardin e Sordi (2007).

No caso de Miguel, o pai do menino, ao falar da concentração do filho, refere-se tanto ao foco (pois Miguel ao ver televisão, não ouve quando alguém o chama) quanto à concentração (ele é capaz de passar o dia inteiro no computador, executando uma mesma tarefa – o jogo). É preciso, no entanto, lembrar do que diz Kastrup (2004), que pode haver focalização sem concentração, bem como concentração sem focalização.



Figura 4.20. Turma do primeiro ano (2006) – Miguel de camisa verde e calça vermelha.

Na escola, em 2006, Miguel mostrava-se uma criança muito inquieta, com grande dificuldade de manter-se sentado junto à mesa e seu grupo. Suas brincadeiras geralmente implicavam em destruir os brinquedos e brincadeiras dos colegas, ou criar situações constrangedoras para os outros, escondendo o material escolar de um colega no estojó de outro, por exemplo.

Maria, em sua entrevista (2006), lembra que o menino não se preocupava em terminar as tarefas propostas em aula. “Se fez, fez, se não fez, não fez. É uma criança assim, que não consegue fazer duas coisas ao mesmo tempo... O Miguel, ele não consegue conversar e trabalhar. Ou ele conversa, ou ele trabalha. [...] Se ele tá conversando ele tá conversando, ele esquece o trabalho. E isso é uma pena assim, porque ele tem bastante dificuldade por causa disso”, diz ela.

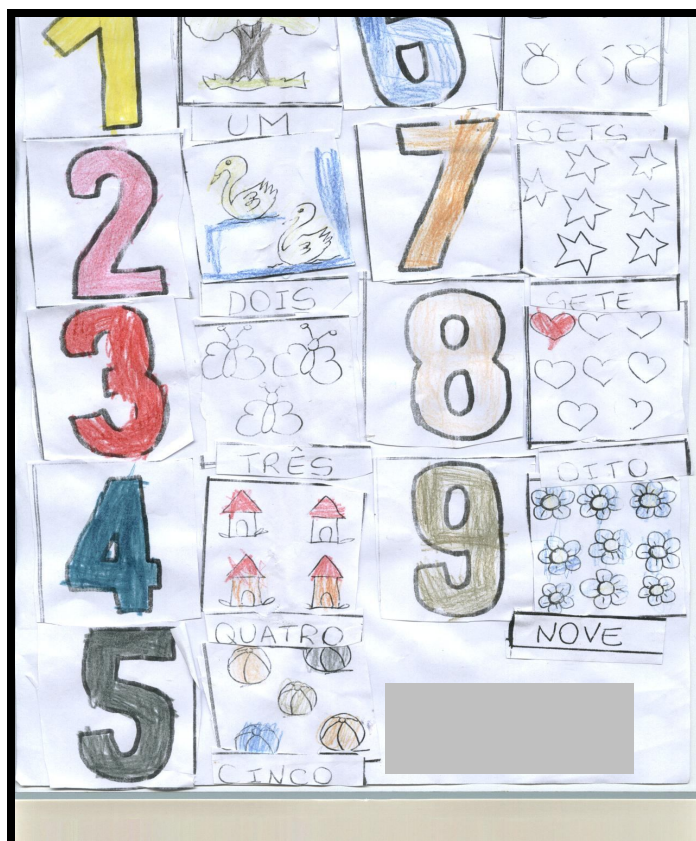


Figura 4.21. Trabalho de Miguel com números e quantidades (2006)

Em 2007, já no segundo ano do Ensino Fundamental, Miguel parecia outra criança, mais tranquilo e centrado nas tarefas, não agredindo os colegas e tentando sempre terminar as atividades propostas em aula. A impressão que tenho é que apenas o fato de ter passado para o segundo ano, fez com que o menino se tornasse mais responsável. Não consigo identificar um outro motivo para esta mudança, uma vez que pelo que foi relatado pelos pais, não foi introduzida nenhuma medicação, nem iniciado algum tipo de terapia ou apoio psicopedagógico neste período de transição.



Figura 4.22. Turma do segundo ano (2007): Miguel na sala de aula

Com relação à avaliação do seu desempenho escolar registrado por Angélica, nos meses de março e abril, Miguel encontrava-se no nível silábico e reconhecia os números até 20, espelhando a escrita de alguns números. No mês de maio, sua escrita já apontava para um nível silábico-alfabético, embora o menino apresentasse dificuldade para ler o que escrevia, não identificando seus erros de escrita. Continuava reconhecendo os números apenas até 20.

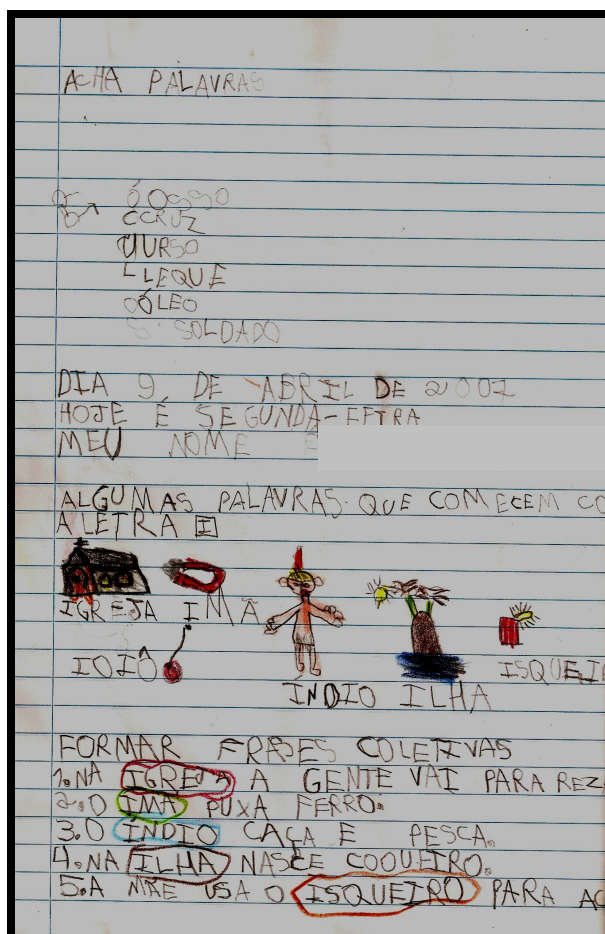


Figura 4.23. Ilustração do caderno de Miguel (2007)

O corpo atento de Miguel na escola pode ser pensado em dois momentos, pois o menino que em 2007 se mostrava tranquilo e empenhado em cumprir suas tarefas escolares, era muito diferente daquele menino que em 2006, no primeiro ano, era inquieto, descomprometido com as tarefas e agressivo com os colegas.

Não há como realizar com os elementos desta pesquisa, uma análise desta transformação do menino, mas é preciso ao menos sinalizá-la, pois é evidente, para quem conviveu com Miguel no ambiente escolar, o quanto o menino mudou, chegando (em 2007) a ser apontado pela professora como o segundo mais atento, entre as crianças pesquisadas.

4.7 Tramando alguns fios sobre corpo e atenção

Há muitos modos de se estar atento. Nesta pesquisa foram apresentadas sete diferentes modalidades de atenção (voluntária, sustentada, suplementar, flutuante, seletiva, automática, dividida), vimos também que foco atencional e concentração não são sinônimos, pois, de acordo com Kastrup (2004), pode haver concentração sem foco, assim como pode haver focalização sem concentração.

Os corpos atentos de Margarida, Violeta, Rosa, Mikael, Gabriel e Miguel, e suas manifestações, dentro e fora da escola, nos apontam muitas formas possíveis de se estar atento em uma atividade.

Vimos que Violeta e Margarida são crianças que gostam de brincar dentro e fora da escola, acompanhadas tanto por amigos reais quanto imaginários. Segundo o relato dos pais, as duas meninas gostam de *brincar de professora*, mas enquanto Margarida inventa a cena com suas bonecas ou seu amigo imaginário, Violeta o faz com seus parentes.

Meus registros, assim como o relato das professoras, e mais pontualmente a fala de Maria (2006), fazem pensar que, no cotidiano da sala de aula, tanto Margarida quanto Violeta parecem conseguir se concentrar nas tarefas escolares, embora Margarida demonstre uma melhor detenção.

Segundo De-Nardin e Sordi (2007), “detenção tem relação com fixação do foco, enquanto concentração tem a ver com uma certa abertura que, em seguida, revela-se como distração”. Apoiada nos escritos destas autoras, assim como em meus registros e falas das professoras, é que traço a hipótese anterior, pois tanto Margarida quanto Violeta parecem conseguir manter uma continuidade e heterogeneidade nas suas tarefas em sala de aula, embora Margarida pareça ater-se mais tempo fixada ao foco na tarefa solicitada.

Violeta, no entanto, como sugere o episódio da “escutação de histórias”, demonstrou naquela situação conseguir uma descontinuidade, um afastamento do foco. Essa habilidade lhe permite uma atenção mais distraída sem, contudo, afastar-se da tarefa.

Rosa, por sua vez, como relata sua mãe, não sabe brincar sozinha. O jogo simbólico para ela, parece só acontecer quando acompanhada de outra criança, ainda assim, pelo que pude perceber na escola, são necessários recursos materiais para que ele aconteça. O amigo imaginário e o brinquedo fictício parecem ainda não fazer parte de seu universo infantil.

Na sala de aula seus movimentos eram pouco capturados pelo meu olhar, pois Rosa, apesar de ser uma criança que se movimentava entre as mesas, o fazia discretamente, se mostrava pouco, perguntava pouco, respondia pouco.

Com Rosa, assim como com Gabriel, talvez tenhamos encontrado nosso primeiro paradoxo. Ou seja, se o corpo quieto é o que denota maior atenção voluntária e sustentada na tarefa, porque estas duas crianças, que são as mais quietas do grupo pesquisado, ao menos do ponto de vista da motricidade em sala de aula, estão entre as que denotam menor atenção, segundo avaliação da professora?

Mas existem grandes diferenças entre Gabriel e Rosa. O menino, por exemplo, consegue brincar de faz-de-conta. É claro, Gabriel tem um irmão para brincar, diferente de Rosa que é filha única, mas durante o tempo que estive em sua casa, o menino demonstrou conseguir brincar com seus legos, sozinho também.

Na escola Gabriel é quieto, e seu corpo é mais quieto ainda. Ele não gosta de jogos com bola e quando canta e dança, nas brincadeiras e apresentações, seus movimentos são contidos. Seu olhar, com frequência, parece distante.

Em sua casa, no entanto, Gabriel mostrou-se alegre, comunicativo, quis me mostrar seus animais, parecia outra criança. Lembro em 2006, que Maria havia comentado que na casa do menino falavam apenas a língua alemã e que Gabriel falava precariamente a língua portuguesa, fazendo com que os coleguinhas, certas vezes, rissem do seu modo de falar. Talvez aí esteja uma das respostas para o fato de Gabriel mostrar-se tão menos expressivo na escola.

Conhecer um pouco mais a história de vida de Gabriel, assim como sua família e sua casa, só fez reforçar a minha crença de que para conversar com estes corpos atentos na escola, seria preciso também conhecer um pouco de suas histórias. Só pude compreender um pouco melhor o jeito de ser de Gabriel na escola, após ter ido à sua casa e estado com sua família. Se a mesma conversa tivesse acontecido na escola, apenas com seus pais, provavelmente muitas outras lacunas teriam ficado.

Ainda é preciso falar da dupla Mikael e Miguel, que já fizeram jus ao título de dupla dinâmica, pois eram os mais inquietos (e dinâmicos) da turma. Mas seus dinamismos, sobretudo na sala de aula, em 2006, funcionavam de modos diferentes.

Mikael falava alto, gostava de chamar a atenção da professora e dos colegas, tinha habilidade para cativar e liderar a turma em situações que ele mesmo criava, fazendo com que os colegas entrassem na sua brincadeira. Mas apesar desta sua agitação, Mikael gostava e empenhava-se para fazer os trabalhos propostos por Maria.

Miguel, por sua vez (em 2006), falava baixo e embora gostasse de chamar a atenção dos colegas, o fazia muitas vezes de forma rude. Chutava, empurrava e destruía brinquedos e brincadeiras. Miguel, talvez por sua rispidez, não mobilizava o coletivo como Mikael fazia, no entanto, era seu principal parceiro em quase todas as estripulias. Durante o primeiro ano, segundo relato da professora, Miguel pouco se empenhava para terminar os trabalhos. “*Se fez, fez, se não fez, não fez*”, dizia-me a professora.

Em 2007, já no segundo ano, os dois meninos mostravam diferenças mais significativas entre eles, principalmente devido à transformação de Miguel. O menino que não parava sentado com seu grupo no ano anterior, mostra-se tranqüilo e esforça-se para fazer as tarefas

de maneira centrada, de modo que Angélica chegou a colocá-lo logo atrás de Margarida, no que diz respeito ao nível de atenção denotado em sala de aula (o segundo entre as seis crianças).

Embora, não tenha identificado nenhum indicador que me apontasse o porque desta mudança tão significativa no comportamento do menino, não há como não percebê-la e não citá-la aqui.

Mikael, em contrapartida, mudou pouco desde o primeiro ano. Continua falando alto, sua dislalia ainda persiste, solicita freqüentemente a presença da professora em sua classe e parece inseguro para realizar as tarefas, o que faz com que queira sempre a figura de um adulto a seu lado para motivá-lo. No entanto, já não tem a mesma necessidade de chamar a atenção dos colegas, como o tinha no ano anterior. Mikael tem um tempo limite para prender-se à cadeira, depois começa a movimentar-se pela sala, o que não lhe impede de realizar a tarefa escolar.

Os corpos destas seis crianças nos dizem que não há modelos para um corpo atento, pois se existem muitas modalidades de atenção e, como afirma Kastrup (2004), diversas possibilidades de interações entre elas, um corpo atento poderá se manifestar de muitas formas, mas sempre surgirá acompanhado da história de vida do sujeito que o habita.

5 A RENDEIRA, OS BILROS, A RENDA E ALGUMAS (IN)CONCLUSÕES PARA O CORPO ATENTO E O ESTAR ATENTO DO CORPO

Os corpos atentos de Margarida, Violeta, Rosa, Mikael, Gabriel e Miguel, e suas manifestações, dentro e fora da escola, nos apontam muitas formas possíveis de se estar atento. Essas crianças afirmam e confirmam os escritos de kastrup (2004), quando esta autora declara que, além de diferentes modalidades atencionais, também podem haver diversas possibilidades de interações entre elas.

Para que a proposição investigativa desta pesquisa pudesse acontecer, ou seja, para verificar se “*existem, de fato, manifestações na dinâmica ou na estática do corpo, possíveis de sinalizar o ato de estar atento*” foi preciso, enquanto observadora, procurar entender como os corpos destas seis crianças denotavam sua atenção, dentro e fora da escola. Para isso foi preciso ir além da observação em sala de aula, foi necessário conhecer, na medida do possível, suas histórias de vida, para que então pudesse propor uma *conversa* com estes corpos.

A expressão *conversa* é usada propositalmente aqui, pois segundo Maturana e Verden-Zöllner (2004), “conversar” é entendido como o entrelaçamento que fazemos entre nosso linguajar e o movimento que fazemos de um a outro domínio de ações, e que ocorre num fluxo contínuo de vivenciar nossas emoções.

Assim sendo, foi a partir da (con)vivência com estas crianças, seus colegas, professoras e familiares, onde foi possível vivenciar nossas emoções num fluxo contínuo, que ousei apontar alguns sinalizadores muito sutis para pensar (afirmar eu não ousaria) quando um corpo está atento a determinada tarefa ou situação.

Por esta razão é que, em certa medida, nos distanciamos da perspectiva da comunicação não verbal, pois acreditamos que a linguagem do corpo é dinâmica e polissêmica, e nem sempre transmite uma verdade “nua e crua”. Por esta razão é que não poderíamos, somente a partir da análise de cenas e imagens estáticas, afirmar o que um corpo está a nos dizer, uma vez que nem mesmo na dinâmica do contexto podemos afirmar categoricamente o que acontece no corpo do outro.

Veja o exemplo a seguir, a cena é a de um rapaz recusando um pedaço de torta, que lhe é oferecido por uma senhora. A explicação dos autores²⁸, para esta cena é que o rapaz, após já ter comido dois ou três pedaços de torta, estaria sinalizando com as mãos a recusa do que já seria a terceira ou quarta fatia, enquanto seu abdômen anteriorizado indicaria o motivo da sua recusa – a barriga supostamente repleta.



Figura 5.1. Rapaz recusa um pedaço de bolo
Fonte: Weil, P. e Tompakow, R.

Os autores dão a sua versão para a cena, mas será que também estavam na festa? Conheciam o contexto e a história de vida do rapaz para que pudessem afirmar categoricamente que ele não quisesse a próxima fatia porque seu estômago já estava repleto?

E se a anteriorização do abdômen fosse causada por um desvio postural, ou por fraqueza nos músculos do abdômen? E se o motivo da recusa fosse apenas porque o rapaz não gosta de doces, ou quem sabe é diabético? A verdade, é que afirmar categoricamente o que se passa com outra pessoa, já é tarefa delicada para quem convive com ela, o que dirá para quem apenas avalia uma cena fora do contexto.

Usamos muitas fotos nesta pesquisa, e neste momento o leitor deve estar pensando que há certa contradição no nosso discurso. Mas não há nenhuma contradição em usarmos fotos para ilustrarmos o que foi observado em contexto, pois não estamos fazendo uma análise das fotos, mas expondo as percepções de muitos momentos de convivência com os sujeitos pesquisados.

²⁸ Weil e Tompakow (1986).

É preciso lembrar também, que não estamos fazendo apologia contra a comunicação não-verbal. Ao contrário, acreditamos que o corpo fala, o que não acreditamos é que ele tenha verdades absolutas a nos dizer. Pensar que existe uma única verdade a ser dita com cada gesto, seria determinar a morte do sujeito.

Foi por acreditarmos que para ousar fazer qualquer análise sobre o que o corpo do outro tem a nos comunicar, é preciso estar na relação com o sujeito, conhecê-lo e *conversar* com ele, que optamos por empregar aqui o termo *linguajar corpóreo* em contraposição à linguagem corporal.

A linguagem corporal, como já foi dito anteriormente, denota um conjunto de símbolos, que irão envolver posturas, gestos e movimentos do corpo. O *linguajar corpóreo*, por sua vez, só poderá acontecer numa dinâmica recursiva das coordenações consensuais de ações de um ou mais sujeitos, no fluir de suas conversações.

No capítulo anterior, falamos das situações vivenciadas, das conversas em situações de contexto com as professoras e com as crianças, das visitas às famílias e de muitos acontecimentos que foram, através de *conversações*, dando forma a esta imensa renda de relações. A proposição seguinte é de apontar para os achados que foram significativos para nos indicar alguma resposta para a questão inicial.

Para começar, vamos (re)ver o que entendem por atenção e por corpo atento, as professoras, as crianças e seus pais, iniciando por Maria. Quando conversamos, em 2006, a professora pouco falou sobre atenção propriamente dita, deteve-se mais em me contar as histórias de vida das crianças, mas ao exemplificar uma e outra situação de sala de aula, foi explicitando seu entendimento sobre o que seria um corpo atento.

Em sua entrevista, Maria comenta que no início do ano é sempre um desafio descobrir do que as crianças gostam, o que irá prender a atenção delas, e fará com que elas fiquem calmas e gostem de alguma coisa.

Em sua fala, a professora já indica que, para ela, o que prende a atenção das crianças, também às mantém calmas. Portanto, a princípio, para Maria um corpo atento, deve ser um corpo calmo.

Mas há dois comentários seus que destaco a seguir, que indicam que, se por um lado Maria crê que um corpo atento é um corpo tranqüilo, por outro, ela não julga desatentas as crianças mais dinâmicas na escola, e sem saber, faz referência à *atenção distraída* e à *atenção dividida*.

Maria diz que Violeta parece estar sempre distraída, mas que quando ela faz algum questionamento, a menina sempre tem uma resposta para dar. “*E respostas boas, ela não fala qualquer bobagem*”, diz a professora .

Sobre Mikael, a professora diz que ele consegue trabalhar e conversar ao mesmo tempo. “*Ele faz duas, três coisas ao mesmo tempo, se for preciso. Se tiver caído alguma coisa no chão, ele junta e continua o trabalho e presta atenção na conversa e participa e vai...*”, diz ela.

É interessante notar que a princípio, em uma resposta mais direta, Maria exprime uma idéia sobre o que é estar atento, mas ao comentar sobre as crianças, sem perceber, ela amplia seu entendimento, sendo sensível ao estar atento de Violeta, que freqüentemente parece exercer uma *atenção distraída*, assim como ao de Mikael, que parece conseguir fazer uso de uma *atenção dividida*.

Na entrevista com Angélica, em 2007, fui mais pontual em meus questionamentos, o que produziu respostas mais diretas sobre a questão da atenção em sala de aula. Também lhe pedi, que a partir de sua percepção em sala de aula, listasse as seis crianças da pesquisa, do mais para o menos atento. Esta foi a primeira vez que revelei à ela quem eram os sujeitos de minha pesquisa.

Creio que Angélica tenha tomado como parâmetro, para classificar as crianças em diferentes níveis/formas de atenção, a capacidade de concentração (duração, continuidade e heterogeneidade) e detenção (fixação do foco) de cada criança.

Desta forma, Angélica considerou Margarida como sendo, entre as crianças que participaram desta pesquisa, a que mostrava-se mais atenta em sala de aula. De fato, como já dito anteriormente, Margarida é a criança que melhor denota uma atenção voluntária,

sustentada e seletiva, que é o modelo de atenção geralmente exigido na escola. Depois de Margarida, Angélica listou por ordem, respectivamente: Miguel, Violeta, Gabriel, Mikael e Rosa.

O que pude perceber, a partir de minhas observações e do referencial teórico utilizado, é que cada uma destas crianças faz melhor uso de uma, ou de outra, modalidade atencional. Assim sendo, apoiada em meus registros e nos autores utilizados, ousou dizer (a partir de minhas observações e registros) que neste ano de 2007, Miguel pareceu conseguir experimentar uma atenção mais voluntária e sustentada, enquanto Violeta é quem melhor denotou o uso de uma atenção distraída.

Gabriel e Rosa parecem apresentar maior dificuldade tanto de concentração, como de detenção, dispersando-se com maior facilidade. Seus corpos atentos ainda são incógnitas para mim. E por fim, Mikael, que parece fazer uso de uma atenção dividida, conseguindo conversar e movimentar-se, ao mesmo tempo que executa a tarefa proposta pela professora.

Pergunto para Angélica, então, o que é uma criança atenta para ela? E ela me dá uma longa resposta, dizendo: *“A gente pensa que ser atento é aquele que fica quietinho. [...] Sabe que pra mim, primeiro eu pensava que ser atento é aquele que fica quietinho, que faz tudo bonitinho, direitinho. Mas aí eu fico pensando, aquele que fica quieto, no silêncio, ele não consegue fazer e ouvir ao mesmo tempo, tudo que acontece na sala. E tem uns que nem o Walter, ele é mais devagar, mas ele consegue... Tudo que alguém fala lá, ele se mete, eu fico impressionada! O Mikael também é de se meter. Então, eu fico pensando, que a gente tem um conceito de atenção, mas eu não sei se é o certo. Que ser atento é ser que nem a Margarida,, que faz tudo direitinho. [...]*

Eu às vezes tenho que repensar meus conceitos de atenção, porque sempre achei que era aquele que fica quietinho, bonitinho, que faz direitinho o que a gente pediu. Só que se tu vai contar uma coisa que já aconteceu, aí ele não ouviu o que tu falou, porque ele tava fazendo aquela atividade com atenção só naquilo e não no resto. É complicado, olha...”

A fala de Angélica mostra sua inquietação com relação ao entendimento do que é atenção e um sujeito atento, e sinaliza para a real necessidade de se repensar esses conceitos. De-Nardin e Sordi (2004), dizem que é necessário repensar o conceito de atenção, “bem

como, discutir a ampliação de seu funcionamento e dos mecanismos que a ligam à aprendizagem”.

Mas é o entendimento de um corpo atento, que é calmo, quieto e dócil, que ainda habita o pensamento das crianças e seus pais. Quando questionadas sobre o que é atenção para elas, as crianças deram as seguintes respostas:

- “*Escutar as pessoas*” (Violeta).
- “*Quando a gente faz arte e a mãe e a prô ficam brabas*” (Margarida).
- “*Ser querido para não fazer as coisas erradas*” (Rosa).
- “*Chamar. Chamar o outro*” (Mikael).
- “*É ser querido*” (Gabriel).
- “*Prestar atenção no que a prô fala*” (Miguel).

Segundo Nóbrega (2005), o corpo vem historicamente sofrendo um longo processo de disciplinamento dos seus gestos, e a trajetória pessoal desse processo aparece fortemente marcada nas falas das crianças. É provável que grande parte das vezes em que tenham ouvido a palavra “atenção”, ela tenha sido usada como *interjeição*, geralmente exprimindo um sentimento de descontentamento dos adultos com relação a seu comportamento.

Usada deste modo, a mesma palavra servirá como advertência, assim como para recomendar cuidado, ou impor silêncio. Se a palavra “atenção” só lhes foi apresentada neste contexto, que outro entendimento as crianças poderiam ter sobre este tema?

Os pais, por sua vez, quando questionados sobre: em que tipo de atividades percebem que o filho se mantém mais atento? Responderam:

- “*Ver televisão e brincar de artesanato*” (mãe de Violeta).

- “*Brincar com suas bonecas*” (mãe de Margarida).

- “*Ver os adultos conversarem*” (mãe de Rosa).

- “*Ver televisão*” (pai de Mikael).

- “*Brincar com o Irmão*” (pais de Gabriel).

- “*Ver televisão e jogar no computador*” (pais de Miguel).

Há algumas questões importantes sinalizadas pelos pais, entre elas, a detenção (permanência no foco), a duração (tempo que se mantém na tarefa), a imobilidade (manter-se quieto, imóvel, ou com movimentos calmos) e o envolvimento afetivo (gostar da atividade e entregar-se a ela).

Na fala da mãe de Violeta observamos, sobretudo, a referência à detenção, duração e envolvimento afetivo, uma vez que a menina olha tevê e depois “inspira-se” para inventar a partir dos programas que viu, ficando muito tempo envolvida com seus artesanatos.

Assim como a mãe de Violeta, a de Margarida também faz maior referência à detenção, duração e ao envolvimento afetivo, pois diz que a menina brinca por muito tempo com suas bonecas, criando diversas situações com elas, ficando extremamente envolvida por aquele universo que cria com suas “amigas-bonecas”.

A mãe de Rosa, porém, em sua entrevista, refere-se mais à inatividade e ao envolvimento afetivo. Rosa não gosta de brincar sozinha e não cria muitas situações imaginárias, como é filha única e mora entre quatro adultos, o que a menina mais faz, segundo a mãe, é escutá-los falar, e tentar se inserir em algum diálogo.

O pai de Mikael faz referência, sobretudo, à detenção e inatividade. “*Ele presta mais atenção quando ele tá olhando TV mesmo. Se ele tá olhando um filme ele fica fixado naquilo ali*”, diz o pai. Ele não diz que o filho fica totalmente absorvido pela televisão, mas que quando vê os programas que gosta, seu corpo aquieta-se.

Os pais de Gabriel dizem que o menino mostra-se mais atento ao cuidar do irmão. Como já apresentado no capítulo anterior, Gabriel tem a grande responsabilidade de cuidar do irmão mais novo. Na verdade, os meninos brincam juntos por muito tempo, e é difícil apenas por esta fala dos pais supor o que apareceria mais significativamente, uma vez que não vi os meninos brincando. O que, a princípio pode ser considerado é a duração, pois durante toda a entrevista, transpareceu que Gabriel ficava muito tempo com o irmão.

Miguel é a única das seis crianças que possui computador em casa, e seus pais dizem que, se deixarem ele passaria um dia inteiro jogando. Seu pai, diz que o filho fica muito tenso ao jogar no computador, sobretudo quando perde. Diz também que o menino se concentra muito para não perder uma partida e que fica tão tenso que, se pudesse, bateria nos teclados. “*E pode chamar ele, ele não dá atenção pra gente, né?!*”, diz o pai.

Em compensação, seus pais dizem que quando o filho vê filmes e desenhos ele “*se concentra e fica quieto*”. Em suas falas, os pais de Miguel, fazem referência tanto à duração e detenção, quanto à inatividade e envolvimento afetivo.

Mas eles vão além e entrelaçam concentração e envolvimento afetivo com a tarefa, falando de um corpo ora em tensionamento (em frente ao computador), ora tranquilo (em frente à tevê). A tensão involuntária dos músculos do corpo é chamada de tônus muscular. O tônus sofre a ação direta do sistema límbico, que é o centro neurológico de controle das emoções.

Estas alterações tonais são também capturadas pelas lentes da minha máquina fotográfica, como podemos ver nas duas fotos que serão apresentadas a seguir e que mostram uma atividade de memorização proposta por Angélica, onde as crianças deveriam lembrar quais eram os objetos que estavam dentro de uma caixa, colocada no centro da roda.

O envolvimento com a tarefa, com frequência, é sinalizado pelo tônus muscular (que às vezes é evidenciado na postura) e pelas sincinesias, sinais que podem denotar envolvimento da criança com a atividade proposta.



Figura 5.2. Angélica realizando uma atividade de memorização com as crianças (2007)

Na foto à esquerda vemos várias crianças se movimentando de gatas para investigar o que havia dentro da caixa, algumas voltam seus olhares para a caixa, outras para Angélica, e as posturas são as mais diversas.

Na foto à direita, as crianças, todas sentadas, algumas mostram uma postura mais relaxada, outras uma mais tensa. O menino mais à esquerda da foto está com os dedos na boca e com uma postura mais fletida, o que denota um leve aumento da tensão muscular involuntária (tônus muscular). Creio que poderíamos tomar emprestado um termo usado por Kastrup (2004), que embora o use num sentido mais amplo, poderia neste contexto se aplicar muito bem, a autora fala em *tônus atencional*, que na situação aqui presente pode indicar um tônus que sugere um estar atento do sujeito.

Este ligeiro aumento ou diminuição do tônus muscular denota, com freqüência, um maior ou menor envolvimento emocional com a atividade (escolar, lúdica ou profissional), uma vez que, como já foi dito, o tônus sofre ações diretas do sistema límbico.

Umphred (2004), diz que “as emoções sentidas pelo estudante e a habilidade de possuir a memória intelectual da aprendizagem são funções límbicas e, portanto, possuem um importante papel em tudo nas nossas vidas”.

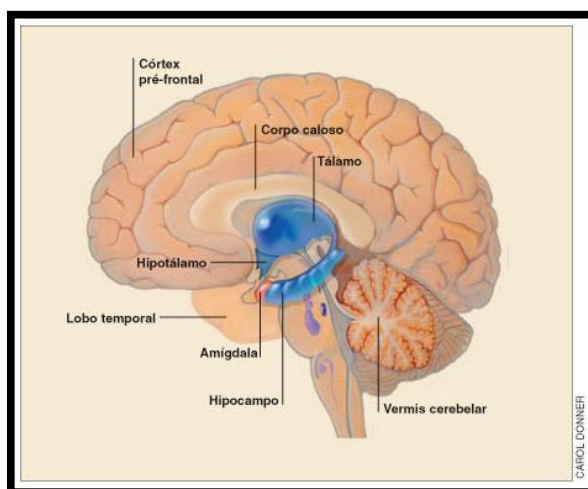


Figura 5.3. Sistema Límbico
 Fonte: http://www.guia.heu.nom.br/sistema_limbrico

Assim como Umphred (2004), Machado (1991) também afirma que o sistema límbico²⁹ está “ligado aos fenômenos de emoção, comportamento e controle do sistema nervoso autônomo”. Este, que é descrito por alguns autores também como lobo límbico, é constituído pelas seguintes estruturas neuroanatômicas, ilustradas na figura anterior: giro do cíngulo, tálamo, hipotálamo, hipocampo, amígdala e corpos mamilares.

Damásio (2005), lembra que as emoções “desempenham uma função na comunicação de significados a terceiros [que irá ser expressa pela via sensorio-motora] e podem também ter o papel de orientação cognitiva” (p. 159).

Mas há outro sinal, além do tónus, que também surgiu como provável indicativo de atenção na tarefa, foram as sincinesias. Os registros fotográficos mostram que quando as crianças precisavam demandar maior esforço para realizar uma tarefa de maior complexidade motora ou cognitiva, ou para atermem-se por um tempo mais prolongado à tarefa escolar, esse esforço voluntário pôde ser observado em movimentos involuntários dos músculos de sua face, chamados de sincinesias.

Segundo Negrine (1987, p.97), sincinesias são expressões ou movimentos involuntários, que se mostraram presentes, com certa frequência, durante a realização de determinada ação,

²⁹ Límbico deriva de limbo, que significa borda, contorno. Em anatomia limbo é um termo genérico que designa borda de certas formações anatômicas. No caso do sistema límbico, ele forma uma espécie de borda ao redor do tronco encefálico.

sem que a pessoa que os executa seja capaz de percebê-los. Esses movimentos involuntários são manifestados pelo corpo no momento em que este realiza determinados atos voluntários.



Figura 5.4. Crianças participando de uma atividade de memorização e mostrando sincinesias faciais: o menino à esquerda, contrai os músculos do lado esquerdo do rosto; a menina ao centro da foto, morde o canto esquerdo da boca, e a menina da direita, morde a ponta de sua língua.

Alguns autores referem-se às sincinesias apenas como movimentos involuntários de uma extremidade contralateral (braço, mão, perna ou pé) ao segmento que realiza o movimento voluntário. Outros autores, como Negrine (1987) e Léfèvre (1976), também incluem os movimentos faciais nesta conceituação.

Negrine (1987) sugere que as sincinesias faciais estariam subordinadas a outros mecanismos da ação motora, que não aqueles manifestados pelas sincinesias segmentares (atitudes involuntárias no segmento contrário àquele que realiza um movimento voluntário).

Para Negrine (1987, p.100), “as sincinesias faciais permanecem em alguns adultos por serem mais difíceis de serem controladas do que as sincinesias segmentares”. Essas sincinesias acabam, com o passar do tempo, tornando-se automatismos. Deste modo, é comum vermos pessoas que ao recortar uma figura, o fazem mordendo a língua. Ou então,

mulheres que, ao passar o rímel nos olhos, precisam abrir a boca para que consigam executar a tarefa com precisão.

As sincinesias faciais podem ser manifestadas de duas maneiras distintas, descritas por Negrine (1987, p.101) como: *sincinesias faciais de expressão* e *sincinesias faciais de movimento*. As sincinesias faciais de expressão são aquelas que se manifestam por expressões faciais, que costumeiramente chamamos de “caretas”. Essas “caretas” são caracterizadas por movimentos como abrir a boca ou levantar as sombrancelhas, entre outros, enquanto realizamos um movimento voluntário com algum segmento corporal.



Figura 5.5. À esquerda, a menina morde seu lábio inferior da boca. Ao centro, o menino copiando a tarefa do quadro e contraindo os músculos do lado direito da face. À direita, uma menina participando de uma atividade de memorização, com as sobrancelhas elevadas.

As sincinesias faciais de movimento, segundo Negrine (1987, p. 101), são manifestações dinâmicas, como morder a língua, levantar e baixar sucessivas vezes as sombrancelhas, enquanto realizamos movimentos voluntários com algum segmento corporal.

Vimos que Negrine (1987) entende por sincinesias os “movimentos e/ ou expressões involuntárias manifestadas pela criança no momento em que realiza determinado movimento voluntário”. Observamos nesta pesquisa, porém, que as sincinesias não se fazem presentes apenas durante o *movimento voluntário*, mas sim durante a realização de determinados *atos voluntários* que demandam certo esforço.

Entendemos que estar atento, sobretudo nas modalidades de atenção voluntária, sustentada e seletiva, demanda esforço para detenção e concentração. Este ato voluntário, como pode ser observado nas fotos apresentadas, pode fazer com que os sujeitos manifestem algum tipo de sincinesia. No entanto, observamos com maior frequência as sincinesias faciais.

Vimos neste capítulo que a palavra atenção pode ser entendida de muitas formas, e também que o que se entende por atenção, pode ser diferente do que se percebe no sujeito atento. Deve ser por esta pluralidade de entendimentos que Caliman (2006, p. 153) diz que atenção é uma “palavra mágica”, pois em seu “nomadismo ela já foi considerada um acontecimento, um incidente, um ato, uma disposição física e psíquica, uma decisão, uma habilidade, um dever, uma obrigação, um afeto e um presente”.

Se para as professoras há um desencontro entre o que teoricamente se entende por atenção e o que percebem em seus alunos na sala de aula, para as crianças a atenção tem uma conotação muito diferente do pensam as professoras.

Para as crianças, atenção é apenas uma interjeição da língua portuguesa. Palavra que se faz presente em suas vidas, geralmente quando um adulto desaprova alguma atitude sua e lhe faz uma advertência. Chamar a atenção para criança, é sinônimo de ser advertida.

Os pais, em nenhum momento, mostraram ter o mesmo entendimento das crianças, ou o tensionamento das professoras, no que diz respeito ao entendimento do estar atento de seus filhos. Para os pais, o estar atento de seus filhos está relacionado à percepção que tem das crianças, levando em consideração quatro aspectos: a detenção (permanência no foco), a duração (tempo que se mantém na tarefa), a imobilidade (manter-se quieto, imóvel, ou com movimentos tranquilos) e o envolvimento afetivo (gostar da atividade e entregar-se à ela).

Vimos também que existem duas manifestações involuntárias na dinâmica do corpo, que podem sugerir um estar atento à tarefa ou situação, são elas: o *tônus atencional* e as *sincinesias*.

Lembramos, no entanto, que estas (in)conclusões surgiram à partir da convivência com muitos sujeitos, em diferentes contextos. E também, que o que se fez aqui não foi uma

correlação direta entre símbolo e significado, pois acreditamos que o linguajar do corpo se faz na relação com o outro, e por isso, um gesto pode ter uma infinidade de significados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma sala de aula existem duas situações distintas, o estar estudante e o estar professor. O estar estudante implica, geralmente, que o sujeito consiga envolver-se cognitivamente, afetiva e motoramente com a situação ou tema proposto pelo outro (o professor), da maneira como este o julga necessário.

Aprendizado implica envolvimento da pessoa em uma determinada situação, tal como: texto, cálculo, conversa, atividade física ou cultural, entre outras. Sem envolvimento, poderá haver transmissão de informações ao cérebro, aos músculos, aos órgãos e sistemas, mas não haverá aprendizado, se entendermos este como a corporificação do que foi exposto e experimentado, pois segundo Vianna e Castilho (2002, p.28), quem aprende é o corpo.

Se a vida é um processo de conhecimento, os seres vivos constroem esse conhecimento, não a partir de uma atitude passiva e sim pela interação. Aprendem vivendo e vivem aprendendo. Essa posição, como já vimos, é estranha a quase tudo o que nos chega por meio da educação formal (HUMBERTO MARIOTTI, 2005, p.12).

Na educação formal a sala de aula subsiste como célula básica, diz Sacristán (2005, p. 140). O autor fala ainda que no interior no espaço escolar “cabem poucas variações quanto às formas de vida que é possível realizar: escutar, ler, escrever, manipular alguns objetos pequenos”; as atividades ao ar livre ficam restritas à hora do recreio e à aula de educação-física (se não chover, ou o professor resolver passar um filme).

A atenção, neste contexto, geralmente é considerada como *condição para*, e não como *efeito de uma* aprendizagem. Podendo ainda, ser entendida de muitas outras formas, pelos diferentes sujeitos que habitam a escola (professores, pais e alunos).

Segundo Caliman (2006, p. 153), no decorrer dos três últimos séculos a atenção vem recebendo significados “repletos de valores morais, políticos e econômicos [...], ao mesmo tempo [que] suas disfunções tornaram-se signos da patologia, do desvio [...]. As patologias da ação, da vontade e da moral” foram entendidas assim, como patologias da atenção. Nesta perspectiva, a atenção passou a ser entendida como sinônimo de comportamento, ou seja, o aluno atento é o aluno bem comportado.

A boa educação, aliás, dizem Vianna e Castilho (2002, p. 20), cuida para que a gente seja bem comportado, “fique bem quietinho – não fale alto, não gesticule, use o menor espaço disponível, de preferência não respire. [Mas,] será boa para nós essa boa educação?”.

Aagitado, mal comportado, desatento, podem até parecer sinônimos, mas não são. No decorrer desta pesquisa vimos que professores, pais e crianças, concebem de modos muito diferentes o que é atenção, dando-lhe significados diversos.

Ao falar da desatenção do aluno nas atividades escolares, é freqüente que se fale da sua gestualidade, de uma motricidade que não corresponde à esperada pelo professor. Neste caso, o aluno atento seria o que mostra-se tranqüilo (do ponto de vista da motricidade) e corporalmente disposto ao recebimento passivo de informações (uma vez que o aprendizado não pode ser passivo).

É importante que o professor tenha presente, ao avaliar a situação, que a motricidade faz parte do aprender, as informações são captadas, ordenadas e assimiladas neste imenso órgão que é o corpo humano. Movimento não deve sugerir apenas desatenção, uma vez que este pode ser a expressão do esforço do sujeito em manter-se atento.

Por outro lado, algumas ações dos alunos em sala de aula que são julgadas como falta de atenção, podem ser falta de interesse na temática proposta ou falta de adequação às regras. Tomemos como exemplo um evento cada vez mais corriqueiro nas salas de aula, cinemas, teatros, entre outros locais, o uso do celular. Quando um aluno ocupa o tempo da aula para enviar torpedos, não significa, necessariamente, que ele não esteja atento à aula, significa sim que ele está dividindo sua atenção para diferentes tarefas. No entanto, o uso do celular em locais como a sala de aula, pode sinalizar falta de disciplina, e não necessariamente falta de atenção.

Traçando um paralelo entre a minha experiência como docente no Ensino Superior e como pesquisadora no Ensino Fundamental, observo que o desassossego das crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental se dá por uma inquietação própria da infância, pois de um modo geral para a criança nos anos iniciais da escola tudo é novo e interessante. Esta inquietação, portanto, é muito mais constitutiva do que indisciplinar.

No Ensino Superior, no entanto, o aluno já é mais instrumentalizado para buscar novas informações, e por isso pode ser mais difícil mantê-los atentos a um foco de atenção apenas, que é o que geralmente é proposto numa aula expositiva. Nesta fase da vida a personalidade do sujeito já está estruturada, o que leva a confrontos mais sérios com outros adultos, levando a outro tipo de problemas com a disciplina.

O problema de foco atencional do professor também deve ser considerado, uma vez que a motricidade excessiva do aluno causa uma perda de foco atencional do professor. O aluno inquieto, muitas vezes, pode estar cognitiva e emocionalmente envolvido com a tarefa, mas interfere no foco atencional do professor, que mobiliza sua atenção para o aluno, fugindo a seu raciocínio.

São por estas e outras questões, que Nahas e Xavier (2004, p.77) dizem que, embora em linguagem coloquial o termo atenção seja compreendido como a “percepção direcionada e seletiva” a uma única fonte de informação, “incluindo um aspecto semi-quantitativo e com duração definida”, estando implicado ainda o uso de esforço para que ela aconteça; nenhuma definição para o termo “atenção” é ainda suficientemente satisfatória.

Em nossa pesquisa os corpos atentos de Margarida, Violeta, Rosa, Mikael, Gabriel e Miguel, e suas manifestações dentro e fora da escola, nos apontam para muitas formas possíveis de se estar atento.

As crianças, assim como seus pais e professoras, nos mostraram também que os entendimentos sobre o que é atenção e estar atento, são os mais diversos, confirmando a afirmativa de Nahas e Xavier (2004) de que nenhuma definição é ainda suficientemente satisfatória para o termo atenção.

Vários foram os questionamentos que nortearam esta pesquisa, entre eles: *Existem, de fato, manifestações na dinâmica ou na estática do corpo possíveis de sinalizar o ato de estar atento? Qual a concepção de atenção dos educadores e a apreensão que fazem do estar atento de seus alunos? Que relatos os pais trazem sobre o estar atento de seus filhos no cotidiano familiar? Será que o aluno que denota um linguajar corpóreo mais adequado à compreensão do estar atento pelo professor, é o que apresenta melhor rendimento escolar?*

Na busca por respostas para estes questionamentos, percorremos (no capítulo 1) as trilhas abertas pelos pesquisadores que se debruçaram sobre a temática da atenção nos últimos séculos. Conhecemos a neurobiologia dos sistemas atencionais e vimos que é provável que não exista um controle nervoso central para a atenção, sendo ela entendida, por Bear, Connors e Paradiso (2002), como “uma propriedade resultante de interações entre muitas áreas” encefálicas.

Vimos ainda que existem diferentes modalidades de atenção (voluntária, sustentada, suplementar, flutuante, seletiva, automática, dividida e outras não descritas aqui) e também, segundo Kastrup (2004), que podem haver diversas possibilidades de interações entre elas. Discutimos a atenção na contemporaneidade, o novo conceito ampliado de cognição (a cognição inventiva) e o surgimento do sujeito desatento.

No capítulo 2, discutimos o que pode ser chamado de corpo atento, uma vez que a linguagem do corpo é polissêmica e que, para tentar entendê-la é preciso estar na linguagem com o outro. Por esta razão, não usamos nesta pesquisa a expressão linguagem corporal. Optamos, a partir da aproximação com a obra de Humberto Maturana, pelo termo “linguajar corpóreo”, uma vez que, linguajar remete à necessidade de estar na linguagem, e não apenas observá-la passivamente e classificá-la de modo estereotipado.

Aquilo que é visto por um observador, como conteúdo de um processo de linguajar é, segundo Maturana (2001, p.131), “uma distinção na linguagem, que um observador faz, das relações de um processo de linguajar numa rede de linguajar”. Assim sendo, o resultado desse modo de organização da linguagem é que nós só “existimos como observadores na linguagem, e quaisquer distinções que façamos são operações na linguagem, em conformidade com circunstâncias que surgiram em nós na linguagem”.

No capítulo 3, apresentamos a metodologia, que apoiou-se principalmente na perspectiva teórico-metodológica proposta pela onde a *Rede de Significações (RedSig)*. A mulher rendeira, suas almofadas, alfinetes, linhas e bilros foram as metáforas usadas para descrever o percurso metodológico utilizado nesta pesquisa.

No capítulo quatro o leitor conheceu as crianças Violeta, Margarida, Rosa, Mikael, Gabriel e Miguel, e seus diferentes comportamentos atencionais, dentro e fora da escola. Conheceu também as professoras Angélica e Maria e um pouco dos seus trabalhos, concepções e percepções sobre atenção e o corpo na atenção. E também os pais, dizendo como percebem a atenção de seus filhos em casa.

À seguir vou fazer algumas considerações sobre as crianças, relacionando o nível de atenção percebido em sala de aula por Angélica, a modalidade atencional em sala de aula percebida por mim, enquanto pesquisadora, e o desempenho escolar (nível de alfabetização) de cada criança.

As crianças serão apresentadas neste momento, na ordem que Angélica às descreveu, ordenando-as (à partir de suas percepções) da mais para a menos atenta em sala de aula.

Margarida ocupa o topo da lista de Angélica. Acredito que a menina ocupe esta posição devido a seu bom desempenho escolar e também por ser, entre as crianças pesquisadas, a que melhor demonstra uma atenção voluntária, sustentada e seletiva.

Com relação a seu desempenho escolar, Margarida é a única das seis crianças que chegou ao segundo ano do Ensino Fundamental de nove anos, já em um nível alfabético de linguagem, ou seja, em março já era capaz de compreender que a sílaba pode ser separada em unidades menores e que a identificação do som não é garantia da identificação da letra. Desde o início do ano letivo, Margarida também já conhecia os números até cem, e no mês de abril já realizava diferentes leituras.

O fato de Margarida ter sido considerada a criança que melhor denota atenção em sala de aula e também a que tem o melhor desempenho escolar, assim como Rosa ter sido a que denota menor atenção e tido o desempenho mais baixo até o momento, entre este grupo de crianças, responde a um de nossos questionamentos iniciais. Ou seja, *será que o aluno que denota um linguajar corpóreo mais adequado à compreensão do estar atento pelo professor, é o que apresenta melhor rendimento escolar?*

Este fato é sinalizador de que, de um modo geral, na escola a atenção ainda é considerada como condição para a aprendizagem. E mais, não o é em qualquer uma de suas

modalidades, a atenção requerida pela escola é do tipo voluntária, sustentada e seletiva. No ambiente escolar, uma atenção distraída é, com frequência, entendida como desatenção.

De-Nardin e Sordi (2007) dizem que podemos considerar a atenção como condição para o aprendizado, ou “entendê-la enquanto efeito de uma aprendizagem”, mas para que seja entendida como *efeito* é necessário que seu conceito seja repensado, bem como discutida “a ampliação de seu funcionamento e dos mecanismos que a ligam à aprendizagem”.

Miguel é o segundo na lista de Angélica. Se tivesse que descrever o menino nestes meses que o acompanhei, na transição do primeiro para o segundo ano do Ensino Fundamental, citaria Raul Seixas, e o descreveria como uma “metamorfose ambulante”.

O menino que em 2006, mostrava-se agitado e por vezes até agressivo com seus colegas, com dificuldade para manter-se sentado junto à mesa e com seu grupo e concluir as tarefas propostas pela professora, em 2007, parecia outra pessoa, mais tranqüilo e centrado nas tarefas, não agredia os colegas e procurava sempre terminar as atividades propostas em aula.

Sobre o seu desempenho escolar, nos meses de março e abril, Miguel encontrava-se num nível silábico de escrita e reconhecia os números até vinte, espelhando a escrita de alguns números. No mês de maio, sua escrita já apontava para um nível silábico-alfabético, embora o menino apresentasse dificuldade para ler o que escrevia. Quanto aos números, continuava reconhecendo apenas até vinte.

Em 2007, ousou descrever a atenção de Miguel, em sala de aula, como voluntária e sustentada, ao menos ele à expressava nestas duas modalidades. Miguel é descrito por Angélica como o segundo que melhor denota atenção em sala de aula, mas seu nível de alfabetização o deixa em terceiro lugar, entre as crianças pesquisadas.

Violeta ocupa a terceira posição na lista de Angélica sobre o nível de atenção em sala de aula, mas quem melhor define sua atenção é Maria: “*ela [...] sempre parece que tá distraída, pra lá e pra cá, né?! Mas daí tu pergunta uma coisa, ela vem com a resposta*”, diz a professora do primeiro ano.

Maria estava correta ao descrever a função atencional de Violeta como *distraída*, pois de acordo com Kastrup (2004), a distração é um funcionamento onde a atenção foge ao foco da tarefa para a qual é solicitado prestar atenção e vai na direção a um campo mais amplo sem, no entanto, fugir ao apelo da tarefa em questão. É por esta razão que descrevo a atenção de Violeta como uma atenção distraída.

Com relação ao seu desempenho escolar, Violeta no mês de maio se aproximava do nível silábico-alfabético, pois embora ainda não fosse capaz de compreender que cada um dos caracteres da escrita é correspondente a valores sonoros menores que o das sílabas, também já não fazia uso de apenas uma letra para representar cada sílaba. No mesmo mês, Angélica verificou que a menina já realizava a leitura do seu próprio texto, embora ainda não identificasse os erros na sua escrita. Quanto aos números, os identificava apenas até 20.

Violeta troca de posição com Miguel, no que diz respeito à atenção denotada em sala de aula e ao nível de alfabetização, pois é descrita por Angélica como a terceira em melhor nível de atenção manifestada em sala de aula, mas seu nível de alfabetização a deixa em segundo lugar, entre as crianças pesquisadas.

Gabriel ocupa o quarto lugar na lista de Angélica sobre o nível de atenção em sala de aula. Mas ainda tenho muitas dúvidas sobre o estar atento do menino, pois se o senso comum diz que o menino que pára quieto é o que tem maior atenção, Gabriel contradiz o senso comum. Ele é o menino que pára quieto, mas nem por isso seu corpo expressa um significativo estar atento à tarefa.

Este menino parece fazer um grande esforço para exercer uma atenção voluntária, focalizada e um pouco mais sustentada. Digo isso porque, observo que quando precisa se ater por mais tempo a uma tarefa que lhe é proposta, lhe aparecem tiques ou sincinesias faciais. Além disso, Gabriel é uma das crianças onde mais observo dispersão à tarefa.

Segundo Kastrup (2004), a dispersão consta de deslocamentos sucessivos do foco de atenção, o que impossibilita a “concentração, a duração e a consistência da experiência”. Essas sucessivas fugas ao foco atencional em sala de aula, são limitadoras da aprendizagem escolar de Gabriel.

Sobre seu desempenho escolar, no mês de abril Gabriel foi considerado silábico, se aproximando do nível silábico-alfabético em maio, embora apresentasse dificuldade para realizar leitura e não identificasse os erros em sua escrita. Vale lembrar que sua escrita é fortemente marcada pela influência do dialeto alemão, falado em casa por toda a família. Com relação aos números, identificava-os até 20.

Os níveis de alfabetização e de atenção em sala de aula (segundo percepção de Angélica), são os mesmos para Gabriel, que ocupa o quarto lugar, tanto em nível de atenção denotada em sala de aula, quanto em nível de alfabetização.

Mikael ocupa a quinta posição na listagem de Angélica sobre o nível de atenção denotada em sala de aula, embora tanto ela quanto Maria admitam que o menino consiga estar atento a tudo que acontece na sala, sem deixar de realizar as tarefas propostas em aula.

“O Mikael, ele conversa e trabalha ao mesmo tempo. Ele tá de olho, e tá fazendo e tá se preocupando. Ele faz duas, três coisas ao mesmo tempo, se for preciso. Se tiver caído alguma coisa no chão, ele junta e continua o trabalho e presta atenção na conversa e participa e vai...”, lembra Maria.

Em Mikael observo, a partir dos relatos das duas professoras e de minhas observações, o uso de uma modalidade atencional descrita como dividida que, segundo Nahas e Xavier (2004), “refere-se à necessidade de atender concomitantemente a duas ou mais fontes de atenção, o que pode envolver tanto aspectos espaciais como aspectos temporais”.

Sobre o seu desempenho escolar, em abril o menino foi considerado em nível silábico, embora ao escrever frases ditadas pela professora, suprimisse algumas palavras, não às indicando com nenhum grafismo. Outras palavras ainda eram representadas por apenas uma única letra para a palavra inteira e não uma para cada sílaba, como por exemplo um “a”, para escrever “balanço”.

Em maio, Mikael continuava em um nível silábico de escrita, mas já utilizando um símbolo gráfico para representar cada sílaba. Na sua avaliação daquele mês, das três frases ditadas pela professora, duas o menino escreveu unindo todas as letras, fazendo a escrita da

frase parecer a de uma única palavra enorme. Com relação aos números, Mikael os identificava até 20.

Os níveis de alfabetização e de atenção em sala de aula (segundo percepção de Angélica), são os mesmos para Mikael, que ocupa o quinto lugar, tanto no nível de alfabetização, quanto da atenção demonstrada em sala de aula.

Rosa ocupa a sexta posição na listagem de Angélica sobre o nível de atenção denotada em sala de aula. Assim como Gabriel, a menina deixa-me com muitas dúvidas em relação ao seu estar atento em sala de aula, e como ele também parece dispersar-se facilmente do foco da tarefa.

Mas o funcionamento atencional de Rosa parece ser diferente do de seu colega, pois ela não demonstra fazer nenhum esforço para manter o foco, ou voltar a ele, o que dificulta a sua concentração, bem como a duração e a consistência na tarefa proposta em sala de aula.

Com relação ao seu desempenho escolar, em maio, embora já estivesse num nível silábico, por vezes ainda usava as letras apenas como símbolo gráfico, atribuindo-lhes pouco valor sonoro, conseqüentemente não realizava leitura de sua escrita. Quanto aos números, identificava-os até 14, mas precisava contar nos dedos para sabê-los.

Os níveis de atenção em sala de aula (segundo percepção de Angélica) e de alfabetização, também são os mesmos para Rosa, que ocupa o sexto lugar, tanto no nível de atenção denotada em sala de aula, quanto no nível de alfabetização.

Um fato observado durante o período que acompanhei as crianças, é o de que seus cadernos, de um modo geral, esboçam um nível de linguagem escrita que ainda não foi adquirido por elas.

Acontece que, muitas vezes, a professora propunha uma escrita coletiva, onde as crianças iam dizendo as letras e a escrita ia sendo mostrada no quadro. Quando isto acontecia, as crianças corrigiam as suas escritas do caderno, *copiando* a do quadro. No final, o que se observava eram cadernos com níveis de escrita que não correspondiam ao nível real de alfabetização que as crianças se encontravam.

Ferreiro e Teberosky (1985) lembram que “imitar o ato de escrever é uma coisa, interpretar a escrita produzida é outra” (p. 181). Quando as dificuldades reais do aluno não ficam registradas em seu caderno, podem passar despercebidas por um professor que não realize avaliações periódicas com as crianças, como Angélica o fazia.

Os corpos diferentemente atentos de Margarida, Miguel, Violeta, Gabriel, Mikael e Rosa, nos asseguram que há muitos modos de se estar na atenção e que eles poderão ser manifestados das mais diferentes maneiras. Nos dizem ainda que aprendizagem não se resume a uma tarefa escolar e que o aprendizado não se encerra dentro das cercas e muros das escolas.

E mais, seus corpos diferentemente atentos mostram que a atenção exigida para o sucesso escolar (na educação formal), embora possa ser suficiente para um bom aprendizado cognitivo, (tomando cognição espontânea, como único conceito de cognição), não é para a cognição inventiva (onde a criança deve ser capaz de intentar novos problemas).

No capítulo 5, apontamos para o fato de que “atenção” é uma palavra com muitos significados e também que o que se entende por atenção, pode ser diferente do que se percebe no sujeito atento, e assim respondemos a outras duas perguntas desta pesquisa, uma delas: *Qual a concepção de atenção dos educadores e a apreensão que fazem do estar atento de seus alunos?*

Observamos que para as professoras há um desencontro entre o que entendem teoricamente por atenção e o que percebem em seus alunos na sala de aula. Mas, se por um lado, ainda é forte a idéia de que um aluno atento é um aluno tranqüilo, por outro, ao comentar sobre seus alunos, as professoras, se mostram sensíveis aos diferentes modos de estar atento de certos alunos, ampliando seu entendimento do que é atenção e estar atento.

A outra pergunta respondida foi: *Que relatos os pais trazem sobre o estar atento de seus filhos no cotidiano família?* Para os pais, o estar atento de seus filhos está relacionado à percepção que tem das crianças, levando em consideração quatro aspectos: a detenção (permanência no foco), a duração (tempo que se mantém na tarefa), a imobilidade (manter-se quieto, imóvel, ou com movimentos tranqüilos) e o envolvimento afetivo (gostar da atividade e entregar-se à ela).

Deste modo, aparecem respostas como: ver tevê, jogar no computador, brincar de boneca, fazer artesanato, cuidar (brincar) com o irmão; todas atividades onde as crianças mostram-se muito envolvidas, mais tranqüilas (do ponto de vista motor), concentradas e com foco na tarefa.

Para as crianças, por outro lado, atenção tem uma conotação muito diferente da que tem para seus pais e professores, muito embora sejam eles que às façam entender desta forma. Para elas, atenção é apenas uma interjeição da língua portuguesa. Palavra que se faz presente em suas vidas, geralmente quando um adulto desaprova alguma atitude sua e lhe faz uma advertência. Chamar a atenção para criança, é sinônimo de sossegar o corpo.

Neste capítulo respondemos ainda a última questão norteadora desta pesquisa: *existem manifestações da dinâmica ou na estática do corpo possíveis de sinalizar o ato de estar atento?*

A partir de muitas observações e registros, propomos a existência de duas manifestações involuntárias na dinâmica do corpo, que podem sugerir um estar atento à tarefa ou situação, são elas: o *tônus atencional* e as *sincinesias*.

O *tônus atencional* (termo emprestado de Kastrup), observado como um ligeiro aumento ou diminuição do tônus muscular, denota um maior ou menor envolvimento afetivo com a atividade (escolar, lúdica ou profissional), uma vez que o tônus sofre ações diretas do sistema límbico, que é o centro neurológico das emoções.

Segundo Damásio (2005, p. 159), as emoções “desempenham uma função na comunicação de significados a terceiros”. Essa comunicação será expressa pela via sensório-motora e por esta razão a alteração do tônus muscular (em níveis fisiológicos) poderá indicar um estar, mais ou menos, atento à atividade.

As *sincinesias*, por sua vez, são descritas por Negrine (1987) como “movimentos e/ ou expressões involuntárias manifestadas pela criança no momento em que realiza determinado movimento voluntário”. Nesta pesquisa observamos que as sincinesias não se fazem presentes apenas durante o *movimento voluntário*, mas sim durante a realização de determinados *atos voluntários* que demandam certo esforço.

Entendermos que estar atento, sobretudo nas modalidades de atenção voluntária, sustentada e seletiva, demanda esforço para detenção e concentração. Este ato voluntário pode fazer com que os sujeitos manifestem algum tipo de *sincinesia*. As sincinesias observadas com maior frequência nesta pesquisa foram as faciais.

Mas ainda há uma questão a ser respondida: *Existe, de fato, um corpo atento?* Poderíamos respondê-la com uma outra pergunta: Existirá um corpo desatento, tendo em vista as muitas modalidades de atenção e as diversas interações possíveis entre elas?

Segundo De-Nardin e Sordi (2007), ainda é forte a crença de que a atenção focalizada é condição fundamental para a aprendizagem e quanto maior for o poder da criança de manter o foco em determinado objeto, maiores serão suas chances de sucesso.

Os corpos atentos destas seis crianças nos apontam ao menos uma questão: não existem modelos para um corpo atento, pois se existem muitas modalidades de atenção e diversas possibilidades de interações entre elas, um corpo atento pode se manifestar de muitas formas, mas sempre virá acompanhado da história de vida do sujeito que o habita.

E mais, para que possamos nos aproximar do *linguajar corpóreo* do sujeito atento, não nos bastam os livros de comunicação não-verbal. É preciso que conversemos com estes corpos, que estejamos com eles na linguagem e na emoção. Ainda assim, nada nos assegura que aquele sinal, aquela expressão, aquele movimento ou aquela postura denote exatamente o que o observador acredita que ela esteja expressando. Mas, acreditamos que linguajar (verbal e corporalmente) com o outro é o que melhor nos aproxima do entendimento do que é um corpo atento.

REFERÊNCIAS

AMORIM, K. S. e ROSSETTI-FERREIRA, M.C. A matriz sócio histórica. In: ROSSETTI-FERREIRA, M.C. et al. *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BEAR, M.; CONNORS, B. e PARADISO, M. *Neurociências: desvendando o sistema nervoso*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BERGSON, Henri. *Cartas, conferências e outros escritos*. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

BROMBERG, Maria Cristina. *TDAH e a Escola*. 2006. Disponível em: <<http://www.hiperatividade.com.br/index.php>. Acesso em: 15 ago. 2007.

CALIMAN, L.V. *A biologia moral da atenção: a constituição do sujeito (des)atento*. 2006.173 f. Tese (Curso de Pós Graduação em Saúde Coletiva - Doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Instituto de Medicina Social, Rio de Janeiro, 2006.

CALIMAN, Luciana. *Dominando corpos, conduzindo ações: genealogias do biopoder em Foucault*. Disponível em :http://64.233.169.104/search?q=cache:X_z15oUt_ZwJ:www.cliopsyche.uerj.br/livros/anaisv.doc+%22Luciana+vieira+caliman%22&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=11&gl=Br Acesso em: 07 Ago 2007.

CAPRA, Fritjof. *O ponto de Mutação*. São Paulo: Cultrix, 1982.

CAPRA, Fritjof. *A teia da vida*. São Paulo: Cultrix, 1996.

DAMÁSIO, António. *O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DE-NARDIN, Maria Helena. *Um estudo sobre as formas de atenção na sala de aula e suas relações com a aprendizagem*. 2007.123 f. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Psicologia Social e Institucional) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ Instituto de Psicologia, Porto Alegre, 2007. Acesso em: 15 Jul 2007.

DE-NARDIN, Maria Helena; SORDI, Regina Orgler. *Um estudo sobre as formas de atenção na sala de aula e suas implicações para a aprendizagem*. Psicologia e Sociedade., Porto Alegre, v. 19, n. 1, 2007 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000100014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 Jul 2007.

ERTHAL, F. *et al.* *Captura da atenção por estímulos emocionais*. 2003. Disponível em: <http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/27/04.htm>. Acesso em: 07 Ago 2007.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKI, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FIGLIARO, M. A. *Medicalização do corpo na infância: considerações acerca do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade*. 2005. Disponível em: <<http://www.cliopsyche.cjb.net/mnemosine/index.php>>. Acesso em: 07 Set 2007.

FONSECA, Vitor da. *Psicomotricidade: filogênese, ontogênese e retrogênese*. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

GARCÍA, Pilar P. *La dislalia: naturaleza, diagnóstico y rehabilitación*. 3.ed. Madrid, CEPE, 1981.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KASTRUP, Virgínia. *A aprendizagem da atenção na cognição inventiva*. Psicologia e Sociedade., Porto Alegre, v. 16, n. 3, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822004000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 Set 2006.

KASTRUP, Virgínia. *O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo*. Psicologia e Sociedade, Porto Alegre, v. 19, n. 1, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 Ago 2007.

LEÃO, M.L. e BOUYER, A.M. *Um discurso psicopedagógico para o fenômeno do TDA/H*. 2004. Disponível em: <http://www.tekoa-aprendizagem.com.br/artigos.htm>. Acesso em: 29 Jul 2007.

LÉFÈVRE, A. B. & Cols. *Exame neurológico evolutivo*. 2.ed. São Paulo: Sarvier, 1976.

LIMA, R. C. *TDA/H: uma “epidemia” em curso?* 2004. Disponível em: <http://www.tekoa-aprendizagem.com.br/artigos.htm>. Acesso em: 29 Jul 2007.

MACHADO, A. *Neuroanatomia funcional*. São Paulo: Atheneu, 1991.

MARIOTTI, Humberto. Prefácio. In: MATURANA, H. e VARELA, F. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. 5ª ed. São Paulo: Palas Athena, 2005.

MATURANA, H. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

_____. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

_____ e VARELA, F. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. 5ª ed. São Paulo: Palas Athena, 2005.

_____. e VERDEN-ZÖLLER, G. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano – do patriarcado à democracia*. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MORIN, E. *O método 5: a humanidade da humanidade*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

NAHAS, T. e XAVIER, G. Atenção. In: ANDRADE, V.; SANTOS, F. E BUENO, O. *Neuropsicologia hoje*. São Paulo: Artes Médicas, 2004.

NAHAS, T. e XAVIER, G. Neurobiologia da atenção visual. In: Andrade, V.; Santos, F. e Bueno, O. *Neuropsicologia hoje*. São Paulo: Artes Médicas, 2004.

NAJMANOVICH, Denise. Pensar/viver a corporalidade para além do dualismo. In: GARCIA, Regina L. (org). *O corpo que fala dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NEGRINE, Airton. A coordenação psicomotora e suas implicações. Porto Alegre: Pallotti, 1987.

NÓBREGA, Terezinha P. *Qual o lugar do corpo na educação?- Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo*. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 599-615, Maio/Ago de 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. 4.ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PIACENTINI, Maria Tereza. Em se tratando de tecer, tecitura. 2003. Disponível em: <<http://www.linguabrasil.com.br>. Acesso em: 06 Ago 2007.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. 3.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

RECTOR, Mônica e TRINTA, Aluísio. *Comunicação do corpo*. 4ªed. São Paulo: Ática, 1999.

RODRIGUES, Carla. *Somos todos hiperativos*. 2004. Disponível em: <<http://www.tekoa-aprendizagem.com.br/artigos.htm>. Acesso em: 29 Jul 2007.

ROHDE, Luis Augusto *et al* . *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade na infância e na adolescência: considerações clínicas e terapêuticas*. Revista de Psiquiatria Clínica, São Paulo, v. 31, n. 3, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-60832004000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 Ago 2007.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C; AMORIM, K.S.; SILVA, A.P. Rede de Significações: alguns conceitos básicos. In: ROSSETTI-FERREIRA, M.C. et al. *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROUANET, Sérgio Paulo. P. O homem-máquina hoje. In: NOVAES, Adauto. *O homem-máquina: a ciência manipula o corpo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAMAIN, Ettiene. Gregory Bateson: rumo a uma epistemologia da comunicação. 2001. Disponível em: <<http://www.uff.br/mestcii/samain1.htm>. Acesso em: 07 Set 2007.

SILVA, A. *Mentes Inquietas: entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas*. 34.ed. São Paulo: Ed. Gente, 2003.

TRINDADE, Azoilda L. Do corpo da carência ao corpo da potência: desafios da docência. In: GARCIA, Regina L. (org). *O corpo que fala dentro e fora da escola*. Rio de janeiro: DP&A, 2002.

VIANNA, Angel e CASTILHO, Jacyan. Percebendo o corpo. In: GARCIA, Regina L. (org). *O corpo que fala dentro e fora da escola*. Rio de janeiro: DP&A, 2002.

UMPHRED, Darcy. Reabilitação neurológica. 4.ed. Barueri, SP: Manole, 2004.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WACHSMUTH, Inke. *Linguagens do corpo*. Revista Viver Mente e Cérebro. São Paulo, Ano XIV, nº 163, 2006 (p.38-45).

WEIL, Pierre e TOMPAKOW, Roland. *O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal*. 46.ed. Petrópolis: vozes, 1986.

WINNICOTT, D. W. *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

ZACHARIAS, V. L. *Alfabetização construtivista*. 2003. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/emiliealfa.htm>. Acesso em: 07 Set 2007.

SITES CITADOS

- 1) http://pt.wikipedia.org/wiki/imagem:brain_chrischan_thalamus.jpg
- 2) http://www.puc.cl/sw_educ/neurociencias/html/095.html
- 3) <http://www.guia.heu.nom.br/cerebro.htm>
- 4) <http://pt.wikipedia.org/wiki/Mesenc%C3%A9falo>
- 5) <http://www.eca.usp.br/nucleos/njr/voxscentiaereportagemtatiana2.html#voltadisturbios>
- 6) http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_academies/acdlife/documents/rc_pont-acd_life_doc_20040320_joint-statement-veget-state_po.html
- 7) <http://www.edukbr.com.br/artemanhas/bilro>
- 8) <http://www.psicosite.com.br/far/out/ritalina.htm>