

Aprendizagem da atenção: uma abertura à invenção

MARIA HELENA DE-NARDIN
REGINA ORGLAR SORDI

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Introdução

Na maioria das vezes, quando nos referimos à atenção no âmbito escolar o termo vem associado ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDA/H), que, a partir dos anos noventas, começou a alcançar importante prestígio nos meios médicos e nas escolas, chegando às famílias.

O Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (APA, 1994), constituído por um inventário de dados comportamentais, caracteriza esta patologia pela dificuldade em manter o foco de vigilância em tarefas escolares, o baixo rendimento, a inquietude motora, a impulsividade, o comportamento hiperativo. Essas são algumas das características propostas pelo DSM IV, que devem ser evidenciadas em mais de uma situação social. Tais sintomas sustentam uma concepção com ênfase no adoecimento do indivíduo, cujos distúrbios podem ter causas múltiplas: tanto da ordem do desenvolvimento ou da estruturação orgânica, quanto da ordem do emocional ou relacional. São causas de caráter individual, avaliadas a partir de uma abordagem psicológica e epidemiológica constitutivas de um domínio da realidade onde a cognição é entendida enquanto capacidade de solucionar problemas e a atenção, por sua vez, tem papel específico: o controle do comportamento e a realização de tarefas.

Tomada como condição para a aprendizagem, sua análise restringe-se a uma atenção voltada para a captação e busca de informações (Kastrup, 2004). A partir desta lógica, os sujeitos com queixas de falta de atenção são normalmente situados num quadro de patologia, onde o adoecimento é produzido no indivíduo e pelo indivíduo.

Diante desse quadro, há uma questão ética e política que nos leva a pôr em relação outros saberes, tais como, os estudos da subjetividade e os estudos que tratam da cognição como processo de invenção. O objetivo é poder pensar outras formas de entender a capacidade de atenção de crianças, adolescentes e adultos que, cada vez mais, são tomados como sujeitos disfuncionais, excessivamente agitados e com falta de atenção.

Não é propósito deste texto entrar na discussão acerca dos diagnósticos de déficit de atenção, mas promover uma discussão que contemple a complexidade de questões que envolvem o fenômeno atencional e que são da ordem do biológico, do fisiológico, do psicológico e do cultural. Nesse contexto

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 47/4 – 10 de noviembre de 2008

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



múltiplo, algumas características específicas da atenção vêm revelando-se como efeito de uma construção que resulta de um modo de vida contemporâneo.

Estudos mais recentes (Crary, 1999; Kastrup, 2004; Corea e Lewkowicz, 2005) apontam o fato de que os modos como ouvimos, olhamos ou nos concentramos em qualquer coisa têm um caráter profundamente histórico, o que nos permite pensar que nossa maneira de estarmos atentos não é ditada pela biologia ou por algum fenômeno imediato, mas é mediada por nossas experiências intra e intersubjetivas.

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

As configurações da atenção na contemporaneidade

Enquanto em situações escolares demanda-se uma atenção concentrada, detida e polarizada, necessária para o processo de aprendizagem, o que se observa no cenário diário da atualidade é que nossa atenção tem sido alvo de uma diversidade incalculável de apelos, situações e informações, gerando, muitas vezes, certa dificuldade de concentração.

Na busca por novidades que não param de chegar, a atenção muda constantemente de foco, ficando sujeita ao esgotamento em frações de segundos. Esse funcionamento atual tem um caráter histórico e é nele que apoiamos nossa primeira afirmação, pois para compreendê-lo é preciso observar as transformações pelas quais têm passado a percepção e os regimes de atenção, cujos efeitos se revelam, segundo Crary (1999), nos modos contemporâneos de subjetivação. Sendo assim, o sujeito atento modula-se a partir de um determinado contexto.

Com base nos estudos da subjetividade, o autor mostra como, aos poucos, a atenção foi se transformando no eixo da vida mental, naquilo que dá coesão à consciência; comanda o comportamento e organiza a experiência perceptiva do mundo, deixando para trás a primazia da consciência apontada nos trabalhos filosóficos, psicológicos e científicos.

Assim, ela começa a ser pensada “essencialmente como um problema moderno” (Crary, 1999), pois o contexto atual passou a demandar dos sujeitos a capacidade de “prestar atenção”, ou seja, de suprimir do seu campo perceptivo tudo aquilo que possa, de alguma forma, comprometer sua produtividade. Nisso resultou a necessidade de impor uma disciplina para a atenção, o que se tornou possível quando ela passou a ser localizada no corpo dos indivíduos, permitindo sua vigilância externa e sua manipulação.

Já, ante uma situação de aprendizagem escolar, é outro o modo atencional requerido: para ler, produzir escritos, contestar, calcular, responder a exames-avaliações, desempenhar um sem número de tarefas é preciso certa capacidade de memorização – condição essencial para levar a cabo todas estas tarefas – e de concentração, ou seja, é preciso estar centrado em um ponto e distante de qualquer estímulo que interfira nessa “relação de intimidade” que o aluno estabelece com sua “consciência”.

Em termos práticos, estar concentrado implica também estar quieto em um lugar, sem se mover. Então, uma situação de leitura e escrita pode falar da correlação entre memória, atenção e pensamento e de práticas que são, ao mesmo tempo, efeito e produto dessas três instâncias. Sendo assim, quanto mais reduzidos os estímulos externos, tanto mais eficaz resulta a aprendizagem.

No atual cenário, a aprendizagem tem sido compreendida como capacidade para solucionar problemas e, no que diz respeito à atenção, a ênfase está colocada sobre seu papel no controle do comportamento e no desempenho de tarefas cognitivas.

Sob esta perspectiva, a atenção está sendo tomada como subsidiária da aprendizagem, estando a serviço da captação e da busca de informação (Katrup, 2004). Em situações de falha nessa forma de atuação, a atenção fica colocada no lugar da falta, do déficit. É comum observar que tanto a dispersão quanto a distração são consideradas indesejáveis diante da possibilidade de fazer frente ao funcionamento da atenção que teima em fugir da tarefa. Todavia é importante diferenciá-las, pois produzem efeitos distintos no processo de cognição.

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

Desde esta perspectiva, a distração desloca-se da ordem do imediato e permite o fluxo entre tempos e cognições diferentes. É um momento em que acontecem movimentos mentais, de fluxos de ir e vir da mente que transita entre a memória das experiências vividas corporalmente com diferentes padrões de relações. A distração, por sua característica de mobilidade, constitui espaços para a invenção, para a problematização, para a potência da vida.

Portanto, estar distraído não é da mesma ordem da dispersão, pois embora a atenção em estado de distração esteja experimentando certa errância, há, entre ela e a tarefa em questão, uma relação que as põe em contato.

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

Aqui encontramos-nos com a segunda afirmação no qual se baseia este artigo: a que diz respeito à possibilidade de compreender a atenção como efeito de um processo de aprendizagem. Partindo do pressuposto de que a atenção é modulada em determinado contexto, tal afirmação aponta para a

importância de criar estratégias de organização de espaço, de dinâmicas interpessoais e de experiências pessoais que possam ativar os fenômenos que possibilitam um modo de atenção de caráter mais inventivo.

Segundo Kastrup (1999) os aspectos inventivo e recognitivo da aprendizagem ocuparão lugares distintos, porém complementares no processo da cognição. O primeiro caracteriza-se pela imprevisibilidade e pela problematização. Dadas essas características, a atenção não poderá ser pensada apenas como um processo único e homogêneo, mas como um movimento que se modula em diferentes fluxos e por isto pode mostrar-se funcionando de formas distintas, além do ato de prestar atenção a tarefas, objetos ou situações externas.

Quando se observam as dinâmicas em sala de aula, freqüentemente, verifica-se que elas estão apoiadas numa perspectiva que associa aprender à exigência de adaptação a um mundo pré-existente (Sordi, 1999), de modo que o ato de ensinar fica resumido a uma transmissão de conhecimentos acumulados historicamente que, sem dúvida, são importantes, mas não suficientes.

A partir desse pressuposto, a atenção focalizada surge como condição fundamental para a aprendizagem, pois, quanto maior o poder de manter o foco em determinado objeto, maiores as chances de sucesso infantil. Neste caso, o *ato de prestar atenção* fica associado aos processos recognitivos como sua condição indispensável. Entretanto, conforme se vem mostrando, este modo de entender o fenômeno atencional, limita-o ao processo de focalização, que não deve ser confundido com concentração.

Na perspectiva recognitiva de aprendizagem, necessariamente, não está implicada uma concentração, pois esta supõe a possibilidade de ir além da capacidade de executar tarefas, supõe uma possibilidade inventiva e, portanto, uma cognição enquanto capacidade problematizadora. Neste caso, a concentração, ao contrário do que normalmente se pensa, precisa recorrer à possibilidade de distrair-se, sendo que o distrair-se é experimentado num "colapso", numa "rachadura" (Varela, 2003), ou ainda num momento de "descontinuidade" (Bergson, 2005).

O sujeito experimenta um movimento de abertura necessário à invenção e que se revela como distração, que lhe possibilita transitar entre atenção e desatenção. Ao desatender do foco, dá-se um encontro entre o passado inteiro que acompanha o sujeito e o instante presente. Trata-se de uma experimentação nova que, ao sofrer uma ruptura na continuidade, escapa ao momento da focalização, mas mantém um elo que reconduz o sujeito e possibilita que o problema seja inventado.

Posto isto, entende-se que, subjacente ao apelo da escola de prestar atenção, está um conceito que faz referência a um movimento de detenção, de fixação do foco, não de uma capacidade de concentração. Na escola, no trabalho, em frente ao computador ou à televisão ou em outras tarefas diárias, nossa atuação, normalmente, é de uma atenção focalizada, pois precisamos tratar de reconhecer o que se passa para poder executar bem as tarefas.

Delineando a pesquisa

A análise da pesquisa desenvolveu-se a partir da reflexão sobre alguns protocolos destacados dentre uma série de cem observações, aproximadamente, feitas em sala de aula, das relações aluno-

professora-objeto do conhecimento. Foram selecionadas duas turmas de primeira série do ensino fundamental, sendo cada uma delas em escolas distintas.

A metodologia adotada tem raízes nas pesquisas de caráter qualitativo, com uma abordagem de inspiração etnográfica, utilizando como instrumentos notas de campo, áudio-gravações, registros dos diálogos e depoimentos espontâneos de alunos e professoras.

O problema formulado na etapa de observações foi: Como investigar as formas de atenção em sala de aula e suas relações com a aprendizagem?

Para responder a tal pergunta, optou-se pela análise dos indicativos de modulações da atenção, identificados nas relações de ensino-aprendizagem, que se denominou de *signalizadores*. Os *signalizadores* emergem de momentos de suspensão do foco atencional e foram identificados a partir das expressões verbais e gestuais dos sujeitos. Para nomeá-los, utilizou-se o termo *breakdown* – tomado de Varela (2003) – que aqui será definido como *efeitos que se expressam na ação dos sujeitos perante momentos de ruptura do foco atencional*. Os *signalizadores* foram divididos em dois subtipos:

- 1) *Breakdown que resulta em momentos de problematização*: colapsos que articulam diversas situações sócio-cognitivas experienciadas pelos sujeitos, em sala de aula, e que são responsáveis pelo “lado autônomo e criativo da cognição” (Varela, 2003).
- 2) *Breakdown que resulta em momentos divergentes da problematização*: colapsos que, ao emergirem das diversas situações sócio-cognitivas experienciadas pelos sujeitos, em sala de aula, não são acolhidas e promovem um retorno ao foco atencional e um não acolhimento da problematização.

A análise das cenas permitiu observar que o *breakdown* revelou-se como resultado da experiência de a) “suspensão do julgamento habitual”, b) “redireção da atenção” e c) “deixar-*vir*”. Estes três momentos fazem parte de um ciclo básico da “*époché*” e são qualificados por Depraz, Varela e Vermersch (1999; 2003) como experiências do sujeito num determinado instante. Eles se entrelaçam e movimentam-se circular e correlativamente, de forma que cada um deles, ao mesmo tempo em que ultrapassa o anterior, também o conserva. Conforme se mostrou nos exemplos acima, foi nesses momentos em que o estudo se concentrou, procurando delinear o instante de problematização.

Quando distração e dispersão são compreendidas como modos de atuar distintos um do outro, a distração não pode mais ser considerada indesejável para o processo de invenção. Entendida enquanto um movimento de suspensão ou uma ruptura do foco da atenção que poderá investir para além do foco e “deixar-*vir*” o inesperado, aquilo que habitava a consciência num plano pré-reflexivo, ela se torna necessária para a experiência de um modo de atenção aberto à invenção. O movimento de suspensão instala-se justamente na ruptura cognitiva – “*breakdown*” –, esquivando-se da pressão da exterioridade.

Para entender a cognição é preciso compreendê-la como um processo que ocorre necessariamente na linguagem em que estão implicados dois momentos distintos (Kastrup, 1999), mas que se entrelaçam: um de problematização e outro de solução de problemas. Entendeu-se, então, que a chave de análise dos acontecimentos deveria ser a observação dos atos comunicativos, através dos quais se poderia identificar os dois movimentos do processo cognitivo: de continuidade entre atenção e distração.

Na medida em que foi possível participar dessas dinâmicas de conversações, foi também possível encontrar modos de atuação característicos de cada um dos grupos observados. O modo como o *breakdown* foi acolhido, ou não, pela professora, apontou para a necessidade de uma análise dos padrões de atuação e de dialogicidade¹. Esses padrões tornaram visíveis algumas características dos espaços escolares considerados propícios à aprendizagem de um modo de atenção aberto para a invenção.

Ao revelarem-se os *signalizadores*, o estudo e a busca se concentraram, então, em delinear as situações e experiências vividas que configuraram as práticas possibilitadoras da construção do espaço subjetivo que propiciaram tal experiência.

Sendo assim, para a análise dos registros, após a identificação dos sinalizadores, surgiram as seguintes questões, que se tentou responder: O que se passou nesse momento? Qual seu desdobramento? Como pode ser caracterizada a dinâmica de atuação que possibilitou o acolhimento do sinalizador? O que se passou no contexto em que a atenção se desdobrou em qualidade de encontro?

Duas cenas de sala de aula podem contribuir para o entendimento dos dois tipos de sinalizadores utilizados para a análise dos registros.

CENA DAS "MÃOZINHAS": A professora propõe aos alunos: *"Vamos imaginar que atrás desse muro há umas crianças escondidas². Olhem as mãozinhas delas aqui. Eu quero saber quantas crianças estão escondidas. Mas, olhem só, isto não é suficiente. Eu quero saber como vocês pensaram para descobrir isto"*.

Depois de certificar-se de que as crianças haviam chegado a um consenso, a professora propôs que cada grupo revelasse como fizera tal descoberta. Ao ouvir a afirmação dos colegas de que havia cinco crianças atrás do muro e o relato de que sua descoberta fora feita contando as mãos de dois em dois, o aluno *FE* comentou: *"Uma pessoa pode tá se segurando só com uma mão"*. Estava lançado um problema...

A problematização não fora apenas um mero movimento do menino. Algo no desenho (objeto) forçou-o a problematizar. Inicialmente, *FE* deixou-se afetar pelo desenho e pelo que ele pôde representar. No momento seguinte, quando da apresentação de um grupo, *FE* revelou-se procurando o sentido do que se mostrava entre o desenho e a fala dos colegas. Ao fazer essa procura, ele inventou um novo problema.

O desdobramento da cena, promovido pela professora, que acolheu a fala de *FE*, acionou a sua própria capacidade criadora e das crianças: ela improvisou um *muro-cartolina* e propôs a dramatização da hipótese levantada por *FE*. A professora, ao deixar-se tocar pela novidade proposta por seu aluno, que fugiu ao reconhecimento, promoveu um momento em que a comunicação foi adquirindo sentido a partir da coordenação de pontos de vista. Teve-se, a partir de então, uma experiência significativa de *pensar sobre o pensamento de FE*.

CENA DO "CORPO HUMANO": O objetivo da professora, quando propôs a atividade que se segue, era estudar hábitos de higiene. Inicialmente, as crianças deveriam responder a pergunta *"Para que*

¹ Uma relação da ordem da dialogicidade está aberta para a aceitação do outro como legítimo na relação e, portanto, compartilha a diversidade.

² Ver Imagem 1.1 em anexo.

a gente usa...” (braço, pernas, mãos...). Nota-se que tal pergunta já pressupõe um não saber infantil, mesmo tratando-se do uso do próprio corpo.

A professora, então, questionou:

01 - Prof – *“O que a gente precisa fazer para ficar bem?”*

Ouviram-se as mais variadas respostas, tais como: *“tomar cuidado”, “não correr”, “comer”*. Diante dos muitos *ensaios-e-erros* das crianças que não responderam o que a professora esperava, ela deu-lhes uma pista: *“quarta-feira vocês me falaram direitinho o que eu preciso para ter um corpo saudável. Eu preciso de hábitos. Que hábitos?”* Finalmente JO “descobriu” qual era a resposta esperada e falou *“higiene”*. Repetindo a afirmação da menina, a professora elaborou outra pergunta: *“Quais são os hábitos de higiene necessários para manter o meu corpo saudável?”* Após um breve silêncio, RO respondeu:

02 - RO – *Comer.*

03 - Prof – *Comer é um hábito de higiene?*

04 - RE – Tomar banho.

E assim as crianças seguem enunciando hábitos de higiene, na tentativa de “entregar” à professora a resposta certa.

Assim que a professora verbalizou o que desejava como resposta à sua pergunta *“Quais são os hábitos de higiene necessários para manter o meu corpo saudável?”*, percebeu-se que um silêncio invadiu a sala. RO, revelando manter em suspensão aquilo que emergiu da sua experiência de *breakdown*, repetiu o que havia sugerido: *“comer”* (linha 2). Mas como pode *“comer”* preencher os requisitos da pergunta? Infelizmente, *“comer”* tanto quanto *“correr”* (*atuações do corpo*) não têm nada a ver com os hábitos de higiene em que estava situada a atenção da professora. RO manteve sua *atenção distraída* na pergunta anterior (linha 1) que parece ter produzido algum efeito no menino. Embora a professora desejasse ouvir algo alusivo aos hábitos de higiene, sua pergunta abria possibilidades para pensar muitas outras coisas. Como a sua atenção estava focalizada nas respostas que preencheriam certos requisitos, a professora não conseguiu atender seus alunos, não conseguiu escutá-los, não conseguiu descentrar-se e, por isso, não acolheu o que diziam. Seu trabalho reduziu-se a uma troca de informações que pretendia promover o encontro com respostas que preenchessem os requisitos.

Considerações finais

Aliando o percurso empreendido pelos estudos atuais da consciência, que vêm sublinhando o caráter heterogêneo e fluido da atenção, aos estudos vindos da Filosofia, da Psicologia, da Biologia e das Ciências Cognitivas, tem sido possível pensar na complexidade do processo atencional que revela seus diferentes modos de funcionamento. Este pode ser concentrado ou disperso, flutuante ou seletivo, involuntário ou voluntário, focalizado ou aberto, podendo, inclusive, combinar-se de muitas maneiras, como por exemplo, concentrado e aberto ou ainda seletivo e focalizado, dentre outras.

Produzindo uma inflexão na certeza de que a atenção é necessária para a aprendizagem, partiu-se da hipótese de que é possível a aprendizagem da atenção também no espaço escolar e de que um modo de atenção concentrada e aberta, diversamente do modo dispersivo, tem estreita relação com a construção da capacidade humana para o pensamento e a criatividade.

No final de dois anos de investigação em sala de aula, conclui De-Nardin (2007), “a análise das observações sugere que o ambiente deve ser criado e oferecido aos alunos por aqueles que ensinam, pois o modo atencional de uma pessoa advém de uma construção singular intra e intersubjetiva, ou seja, depende da história pessoal de cada um, vivida na interação com os outros”.

Observou-se que os mecanismos que criam espaços de aprender-subjetivar-se e que põem em movimento, no mesmo ato, atenção e aprendizagem precisam ser construídos a partir de um modo dialógico interacional de conversação, cujos efeitos mostram-se além do ato de reconhecer.

Sendo assim, acredita-se que “há uma relação de implicação entre o modo de atuar em sala de aula e a experiência de um modo de atender aberto à invenção” (De-Nardin, 2007).

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

O estudo dos protocolos selecionados por revelarem *breakdowns que resultaram em momentos divergentes à problematização* mostrou que a preocupação da professora com as *respostas certas* estava situada no reconhecimento do objeto da aprendizagem, o que resultava no empobrecimento do processo.

Freqüentemente surgia a pergunta: “*Você não estava prestando atenção?*”, insinuando uma falta de atenção da criança, quando a falta de atenção parecia ser da professora em relação ao surgimento do inesperado e ao reconhecimento da capacidade pensante dos alunos.

Observava-se um aprisionamento da professora no seu próprio ponto de vista, denotando um modo focalizado de atuar, que impossibilitava a escuta daquilo que se revelava depois do *breakdown*. Ao fechar a escuta, a professora fechava-se, também, para a possibilidade de pensar sobre o pensamento das crianças, para o encontro da sua subjetividade com a subjetividade do aluno e para o encontro com a autoria.

Aprisionada ao ato de reconhecer, ela desatendia-se dos alunos, pois seu modo de atender focalizado, voluntário e seletivo mostrou-se como um sério obstáculo às descobertas e parecia estar em relação com seu modo de ensinar e com uma postura bem clara relativa ao processo ensino-aprendizagem: cabe à professora o papel de ser transmissora da mensagem e ao aluno o de receptor. Assim, na condição de receptor, o aluno deve *gravar* o que ouviu e viu para, no momento requerido, *reproduzir o que gravou*. A falta de abertura para o inesperado nesta dinâmica acaba resultando na constatação de problemas na aprendizagem que, na maioria das vezes, está referida à falta de atenção.

Por outro lado, quando a professora adotava uma postura de incentivo ao diálogo, algo qualitativamente diferente do reconhecimento sempre se produzia.

A análise das observações revelou que o cultivo de um modo de atuar comunicativo-dialógico-interacional está transversalizado pelo modo do professor compreender a aprendizagem e por seu modo de ser e experimentar o mundo.

O estudo mostrou que, subjacente ao ato de ensinar, encontra-se uma epistemologia processual de construção do conhecimento, que implica numa compreensão da aprendizagem como um processo através do qual tanto o sujeito quanto o objeto se constroem. Neste caso, o que se revelou interessante e fundamental para a pesquisa foi a capacidade de a professora *distrair-se* da exigência de transmitir informação, dispondo de uma atenção aberta, sem focalização específica, que lhe possibilitava captar tanto os enunciados, gestos e sinais que iam ao encontro do contexto, quanto também aquilo que parecia desconexo. Isto não implica falta de objetivo da professora, tampouco um relativismo absoluto que valoriza todas as formalizações e aceita todas as interpretações possíveis. Trata-se de manter uma proposta consistente de ensino-aprendizagem, fazendo uso de um modo de atender simultaneamente concentrado e aberto.

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

O estudo (De-Nardin, 2007) foi produzindo, ao longo do percurso, o desafio de encontrar práticas que viabilizassem o desencadeamento de um processo que não se esgotasse ao encontrar uma solução, mas que seguisse aberto ao surgimento do inesperado, acrescida ao exercício de deixar-se afetar.

Além da atenção concentrada e aberta, destaca-se, também, a capacidade da professora de encher de sentido o acontecimento. Ao iniciar o ano, via-se que o funcionamento da atenção de algumas crianças assumia características de dispersão, deslizando entre fatos e situações. A professora tratava, então, de ajudar a produzir sentido naquilo que parecia disperso.

Em algumas cenas revelou-se sua capacidade para *trazer de volta* a atenção que rompia para outro lugar, sem aparente conexão com o contexto. A professora fazia um trabalho incansável de chamar a criança de volta para a experiência, lembrando o trabalho de "tornar-se consciente" da presença da mente na ação, a que se referem Varela, Thompson E Rosch (2003). Com isto, as crianças podiam experimentar aquilo que estavam fazendo, ou seja, podiam participar inteiramente na experiência. A arte da professora estava em encontrar o vínculo do que o aluno dizia com o que estava sendo discutido e, mais do que isto, propiciar espaço para que o aluno também o encontrasse.

Para a constituição de um espaço com tais características, a via da dialogicidade foi o caminho que se viu trilhado. O que se observava mostrava o desejo da professora em estabelecer coesão entre os enunciados, ou seja, de criar oportunidades para que os enunciados produzissem efeito uns nos outros. Para isto é preciso preparar o ambiente, o que significa conceber práticas que possibilitem que todos se reconheçam como autores.

Observou-se um trabalho intenso para criar um clima de atividade e de responsabilidade com o objetivo de desenvolver um ambiente comunicativo-dialógico-interacional, o que resultava numa possível constituição de subjetivação coletiva.

Algumas formas cognitivas são forjadas por nossos modos de atuar e resultam em subjetividade inventiva ou subjetividade recongnitiva. Ambas foram encontradas durante a pesquisa e foi possível observar seus efeitos.

Na atuação inventiva para o exercício de problematização, a atenção requerida precisava poder *distrain-se*, já na atuação recongnitiva, caracterizada pela tendência a tomar o mundo como oferecedor de informações próprias para serem captadas, não exigia mais do que uma atenção focalizada.

A análise dos protocolos revelou que as chances de cultivar uma atenção concentrada e aberta crescem muito quando o espaço pedagógico promove situações em que se exercita o pensar sobre o pensamento. Tal exercício mobiliza uma atenção aberta a experiências não-recongnitivas, de estranhamento, de problematização, novas e inéditas, que atuam num plano de forças e não no plano da recongnição.

Em sala de aula, onde os *breakdowns* eram acolhidos, o exercício constante de prestar atenção ao ato mental revelado pela consiga "*me interessa saber como vocês pensaram para descobri*", produzia momentos de re-experimentação da ação que era seguida mentalmente.

Na *cena das mãozinhas*, todos – alunos e profesora – seguiram juntos as hipóteses levantadas, repetindo, incansavelmente, as ações possíveis e refletindo sobre elas. Tratava-se de trazer para o cenário o que se produzia no ato de pensar. Ao fazer este trabalho, a cada nova cena, um novo detalhe ia sendo pensado, envolvendo todos no trabalho de problematização.

Acredita-se que *aprender* um modo de atenção aberto à invenção requer um *exercício* consciente e constante, oferecido por um ambiente que acolhe o *breakdown*, prima pela comunicação dialógica interacional, possibilita a experiência de momentos estéticos e de produção de sentido para o que se diz e faz, promove práticas coletivas de pensar sobre o pensamento e propõe um trabalho permanente de construção-reconstrução do conhecimento.

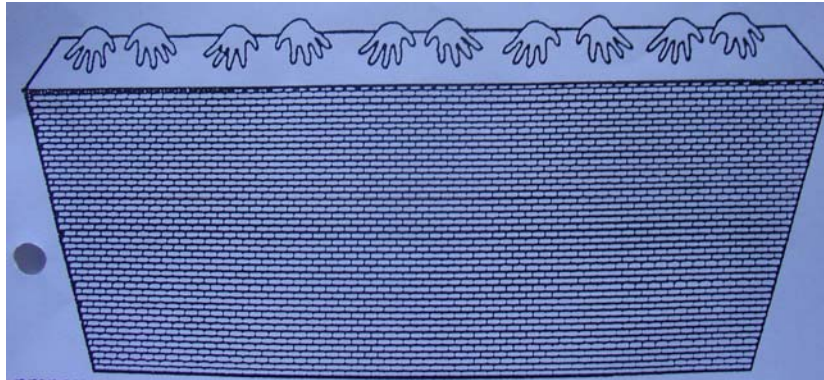
Tais experiências, marcadas pelo continuum esperar-esticar, fixar-romper, atender-desatender, se exercitadas quotidianamente, podem possibilitar uma atenção consciente, através da qual o aluno experimenta uma relação de intimidade consigo e com o objeto de conhecimento. Acontece um deslizamento em que a aprendizagem da atenção revela-se numa atenção para o mundo e para si também, e não somente para o mundo.

Sendo assim, pode-se pensar que a aprendizagem de um modo de atenção aberto à invenção, em sala de aula, requer, além da competência exigida para o exercício da docência, um modo de experimentar o ato de ensinar e aprender que se desenvolve desde uma concepção de aprendizagem enquanto processo.

É também, uma questão de qualidade da atenção posta em atuação na atividade pedagógica, que implica a possibilidade de descentração.

Assim, pensa-se que tanto o modo de atender aos alunos quanto o modo de compreender a aprendizagem se constroem em sintonia uma com a outra. Trata-se de uma construção sempre inacabada.

IMAGEM 1.1



Bibliografia

- BERGSON, Henri (1896/1999): *Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. 2.ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- BERGSON, Henri (1907/2005): *A evolução criadora*. São Paulo: Martins Fontes.
- COREA, Cristina, e LEWKOWICZ, Ignácio (2005): *Pedagogia del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- CRARY, Jonathan (1999): *Suspensions of Perception: Attention, Spectacle, and Modern Culture*. Cambridge, Massachusetts/ Londres: MIT Press.
- DEPRAZ, Natalie; VARELA Francisco J., e VERMERSCH, Pierre (2003): *On Becoming Aware: A Pragmatics of Experiencing*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- DE-NARDIN, Maria Helena (2007): "Um estudo sobre as formas de atenção na sala de aula e suas relações com a aprendizagem". Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Instituto de Psicologia. Dissertação de mestrado.
- DSM-IV-AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1994): *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. IV Edição. Washington DC: APA.
- GUATTARI, Félix (1992): *Caosmose: um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Ed. 34.
- KASTRUP, Virgínia (2004): "A aprendizagem da atenção na cognição inventiva", in: *Revista Psicologia & Sociedade/ ABRAPSO*, set/dez, vol.16, n.º 3, pp. 7-16.
- (1999): *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas, SP: Papirus.
- MATURANA, Humberto (2001): *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: UFMG.
- MATURANA, Humberto (1998): *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG.
- MATURANA, Humberto R., e VARELA, Francisco J. (1973/2002): *De máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização do vivo*, 3.ª ed. Porto Alegre: Artmed.
- SORDI, Regina (1999): "A comunicação professor-aluno: uma contribuição ao estudo sobre a construção do conhecimento". Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Faculdade de Educação. Tese de doutorado.
- VARELA, Francisco (2003): "O reencantamento do concreto", in: *Cadernos de subjetividade*. Núcleo de Estudos e Pesquisas da subjetividade do Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Clínica PUC-SP, vol. 1, n.º 1, pp. 72-86.
- VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan, e ROSCH, Eleanor (2003): *A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana*. Porto Alegre: Artmed.