

PSICOLOGIA & SOCIEDADE

Psicologia & Sociedade

ISSN: 0102-7182

revistapsisoc@gmail.com

Associação Brasileira de Psicologia

Social

Brasil

Rodrigues de Freitas, Cláudia; Baptista, Claudio Roberto

A atenção, a infância e os contextos educacionais

Psicologia & Sociedade, vol. 29, 2017, pp. 1-9

Associação Brasileira de Psicologia Social

Minas Gerais, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309350113006>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc



Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A ATENÇÃO, A INFÂNCIA E OS CONTEXTOS EDUCACIONAIS

ATENCIÓN, INFANCIA Y CONTEXTOS EDUCATIVOS

ATTENTION, CHILDHOOD AND EDUCATIONAL CONTEXTS

<http://dx.doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29140387>

Cláudia Rodrigues de Freitas e Claudio Roberto Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, Brasil

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de analisar o conceito de atenção e suas conexões com o campo educacional. Investe-se na compreensão desse conceito, buscando-se identificar a tendência à simplificação encontrada no discurso que anuncia a desatenção como referência para se pensar a criança e os processos escolares. Toma-se como dispositivo fundamental para esta construção argumentativa o campo histórico, pois são muitas as possibilidades de significados dados às palavras evidenciadas no campo do viver, nas relações estabelecidas nos discursos e na sua existência manifesta. A partir do pensamento de Foucault, o texto apresenta a síntese de um processo de pesquisa sobre a temática e coloca em evidência pistas de um investimento nos processos de ressignificação da atenção. Busca-se ainda problematizar a ênfase dada à desatenção e os processos de medicalização do viver.

Palavras-chave: atenção; desatenção; invenção; TDAH.

RESUMEN

Este artículo tiene el objetivo de analizar el concepto de atención y sus conexiones con el ámbito educativo. En la comprensión de este concepto, se busca identificar tendencias en la simplificación encontrada en el discurso que enumera la desatención como referencia para pensarse al niño y los procesos escolares. Se toma como dispositivo fundamental para esta construcción argumentativa, el campo histórico, pues son múltiples las posibilidades de significados dados a las palabras evidenciadas en las experiencias cotidianas, las relaciones establecidas en los discursos y en la existencia manifiesta de las mismas. A partir del pensamiento de Foucault, el texto presenta la síntesis de un proceso de investigación sobre el tema y procura visibilizar los procesos de resignificación de la atención. Aun se busca problematizar el énfasis otorgado a la desatención y los procesos de medicación de las experiencias cotidianas.

Palabras claves: atención; desatención; invención; TDAH.

ABSTRACT

This article is aimed at analyzing the concept of attention and its connections to the educational field. We invest on the understanding of this concept, seeking to identify the simplification trend that is present in the discourse regarding lack of attention as a reference to reflect on children and school processes. The historical field was chosen as the fundamental device for this argumentative framework because there are several possibilities of meanings given to the words that are emphasized in everyday life, in the relations established in the discourses and in its manifested existence. From Foucault's thought, the text presents a synthesis of a research process on the theme and highlights an investment in the process of redefining the meaning of attention. We also seek to problematize the emphasis on lack of attention and the medicalization of daily living.

Keywords: attention; lack of attention; invention; ADHD.

Prólogo: ou as derivas conceituais da palavra atenção

O mundo contemporâneo tem exigido que os indivíduos e as instituições produzam contínuas adequações relativas ao uso do tempo e à capacidade de gerenciar os fluxos de informação que tendem a assumir uma dimensão ampliada. De acordo com Caliman (2006), são muitas as possibilidades analíticas associadas à palavra atenção; além disso, o conceito de atenção apresenta um caráter nômade, tomando sentidos sem rédeas nos quais, a cada tempo, novos contornos e intenções são estabelecidos. Por ser um conceito nômade – essa é uma de nossas premissas na elaboração do presente texto –, ele vagueia e não encontra definição nem *status final*, apresentando uma filiação rizomática. A ausência de uma definição mais clara sobre o conceito de atenção em muitos escritos pode parecer irrelevante, como se fosse prevista sua polissemia e, dependendo do ponto de vista, sua concepção como um dado *a priori*. Não consideramos que isso seja viável e entendemos ainda que esse conceito vem sendo usado com base em uma suposta prevalência de um mesmo entendimento padrão. Discordamos dessa premissa e, ao longo do presente texto, procuraremos analisar os diferentes sentidos associados ao conceito, assim como seus efeitos em campo educativo.

A atenção e suas complexas configurações

A princípio organizaremos vínculo com uma dimensão temporal, elaborando a ideia de atenção como uma construção histórica datada. Seguiremos, então, derivas que nos levam a aproximar o conceito de atenção à ideia de invenção. Segundo o processo de aprofundamento desse campo temático, tomaremos a ideia de Atenção Flutuante, empregada por Freud, e investiremos na relação de outros autores com a produção desse conceito.

A cada tempo histórico, a cada constituição de pensamento definida, imagina-se ou se redefine uma forma de pensar a atenção como “objeto das tecnologias morais, sociais, econômicas, médicas e psicológicas” (Caliman, 2006, p. 15). A partir dessa perspectiva de compreensão, é possível identificar que, ao longo da história, o interesse pela atenção se mostra e se efetiva pela necessidade de controle dos corpos, mudando apenas o enfoque. Cada tempo é marcado por um formato, um modo de constituir a atenção, ou seja, práticas que organizam formas de medir, julgar e controlar a atenção e, por conseguinte, também os sujeitos. Essa forma de enredo foi chamada

por Foucault de “poder disciplinar”; segundo o autor, “A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (Foucault, 1982, p. 13). Olhar os dispositivos no “tempo” é uma forma de dar-lhes visibilidade. Assim a atenção é analisada, sendo reconhecida como um objeto empírico e social produzido na relação política, econômica e científica de cada tempo.

Segundo Caliman (2006), após o século XVIII, a razão teria a incumbência de assumir tal preponderância que envolvia também a necessidade de controlar o corpo. Por sua vez, a mente também deveria ser controlada e a atenção em excesso sobre algo não deveria ser incentivada; apenas a artista era permitida uma atenção excessiva com seus objetos de criação (Caliman, 2006). A Ciência afirmou-se, assim, como uma habilidade que se constituía para dar sustentação à construção do conhecimento “verdadeiro”. A Medicina, de acordo com Foucault (1994, p. X), teve sua “data de nascimento em torno das últimas décadas do século XVIII”. Esse “aparecimento” pedia modificações aos sujeitos da época, demandando um sujeito de vida ordenada, moderada, racional e prudente.

No século XIX, a busca por uma objetividade científica se consolida e intensificam-se as discussões sobre a suposta localização física de fenômenos e funções mentais do cérebro, permitindo o desenvolvimento de teorias com base na neurofisiologia e na psicologia fisiológica. Com relação à atenção, especificamente, o entendimento da época tinha em foco a objetividade científica, na qual os modelos definiam a mente como sendo um ato mecânico e automático, integrando esferas automáticas e voluntárias.

Assim, a atenção teve grande destaque no século XIX, sendo identificada nas recomendações de treino específico para seu desenvolvimento e expansão. A educação passou a ter um papel de articular possibilidades para que as crianças fixassem sua atenção nos modelos morais aconselháveis da época; os sujeitos deveriam modificar e controlar seus impulsos de acordo com as necessidades externas. O mais célebre dos exemplos educativos da história da educação especial – o trabalho de Itard com o menino selvagem – se constitui numa excelente evidência dessa suposição do corpo como catedral dos sentidos e do comportamento, assim como da busca de adaptação (Banks-Leite & Galvão, 2000). A psiquiatria se organizava a partir da crença de uma etiologia orgânica da patologia mental, e mesmo o indivíduo não sendo considerado o responsável direto por suas ações, toda a sua intenção deveria estar voltada para a manutenção e o controle individual da atenção. Com relação a esses

aspectos, poderíamos ainda evocar as iniciativas de Itard e sua luta com o pensamento médico associado à ideia de imutabilidade, expressos nas ações de Pinel (Banks-Leite & Galvão, 2000).

De acordo com Moysés (2008, p. 141), é no século XIX “que se funda a medicina tal qual a conhecemos na atualidade”. Caliman (2006, p. 34) afirma que no final desse século há um “processo de cerebrização da vontade da atenção” e traz ainda algumas reflexões que foram desencadeadas no final desse período e que nos parecem ainda pertinentes, vigentes no século XXI:

A prática diagnóstica das patologias da atenção se separava com dois problemas: como definir os casos nos quais o distúrbio da atenção era um sintoma secundário daqueles em que ele estava em primeiro plano? Como saber quando seus excessos e suas falhas ultrapassam o limite da normalidade? (Caliman, 2006, p. 40)

No início do século XX, com as definições girando em torno do sujeito que não conseguia manter sua atenção, George Still¹ trouxe um elemento novo que denominou de “controle moral do comportamento” (Barkley, 2008, p. 15). Still afirmou acreditar que as crianças pesquisadas por ele apresentavam um “defeito de controle moral” (Barkley, 2008, p. 16).

No período que vai de 1920 a 1950, as descrições falavam de crianças que apresentavam limitações no caráter da atenção e na regulação das atividades, comportando-se de maneira impulsiva. Crianças que “muitas vezes eram descritas como perturbadoras” (Barkley, 2008, p. 17).

Na década de 50, os trabalhos científicos da área médica traziam a hiperatividade como centro das questões a serem investigadas e tratadas. A medicação era o elemento que começava a ter um uso importante nesse período, e o tipo de droga utilizado era aquele associado aos estimulantes (Barkley, 2008).

Nas últimas duas décadas do século XX e também neste início do século XXI, a atenção e, principalmente, sua “antítese” – a desatenção – encontram foco e espaço de legitimação como patologia específica. Há uma mudança de enfoque: antes era a hiperatividade e agora passa a ser a desatenção. A corrida na busca por pesquisas, diagnósticos e medicações acerca do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) se faz visivelmente epidêmica.

Consideramos que tomar os conceitos de atenção e desatenção como contrários ou antíteses trata-se de uma mera simplificação. Apesar das aproximações, esses conceitos tomam sentidos absolutamente distintos, não apresentando outro parentesco além da

gramática, na sua constituição formal. Os autores que se ocupam da desatenção parecem desconhecer o que seja atenção.

No universo escolar, parece haver pouco espaço e conhecimento dirigidos ao processo de atenção, sendo a temática geralmente evocada no discurso vinculado à desatenção, o qual toma espaço nomeando o fenômeno como hiperatividade. Mais que isso, tais discursos parecem descrever crianças com “defeito de controle moral” ao se referir aos hiperativos, estabelecendo um resgate histórico ao evocar a dimensão do ajustamento social. Na escola, é pouco frequente um discurso que denote a preocupação com a atenção a ser valorizada como meta pedagógica. É o corpo em movimento que provoca no professor a instabilidade e o desejo de que esse esteja “contido”. Como efeito desse silenciamento, temos assistido à busca da medicação de modo amplo e generalizado, iniciativa que se mimetiza ao processo de medicalização do viver.

É preciso, portanto, olhar com preocupação para os rumos que vêm sendo tomados, nos últimos anos, com relação ao diagnóstico e aos propósitos da medicação. Caliman (2008a, 2008b, 2009, 2010) faz referências às motivações pelas quais os sujeitos estariam sendo avaliados e medicados, de modo ampliado, as quais se sustentam na suposição de uma potência anunciada. De acordo com essas reflexões, o diagnóstico de TDAH é estabelecido a partir de dois motivos básicos distintos: um deles diz respeito à disfunção da atenção, tendo como intenção sua suposta “cura”; o outro seria aquele que a autora chama de “otimização da função da atenção”², que funciona de modo também frequente e não excludente em relação ao primeiro. São tênues as distinções entre esses dois pontos, porém de grande importância. Pela facilidade e frequência com que as crianças são diagnosticadas e medicadas, torna-se difícil saber se, de fato, isso estaria ocorrendo preponderantemente em função de uma ou de outra justificativa.

Quanto ao suposto déficit de atenção, os pesquisadores das áreas médica e biológica vêm realizando estudos envolvendo a medicina molecular e a genética com a intenção de assegurar, em sua dimensão etiológica, os aspectos biológicos. São frequentes os debates acerca de fatores biológicos que teriam sido identificados por essas pesquisas como supostas evidências empíricas. De toda forma, seguem as “controvérsias pelos profissionais mais importantes do campo da neuroética, das ciências humanas e sociais” (Caliman, 2008a, p. 3)³.

As chamadas drogas da inteligência indicadas contra o TDAH atuam no aprimoramento da cognição, sendo a Ritalina®⁴ e a Concerta® as mais comuns.

Reconhecemos este último como um nome sugestivo, assim como assustador, em função de sua relação sonora com o verbo consertar e com o plano reparador que é evocado.

Observa-se que, na maioria dos textos científicos da área médica que buscam tratar desse “distúrbio”, a palavra de origem – atenção – é pouco ou nada discutida, às vezes sequer definida; os textos apenas tratam e discutem sobre o transtorno da atenção e sobre a desatenção, indicando que a referência não é a atenção, mas sua suposta ausência. O próprio Manual DSM-IV⁵ (APA, 2002), referência para a maioria de artigos sobre o tema, não define atenção, apenas o seu desdobramento, que seria a desatenção:

A característica essencial do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade é um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade (Critério A) ... A desatenção pode manifestar-se em situações escolares, (Critério A1a) ... a desatenção pode manifestar-se por freqüentes mudanças de assunto, falta de atenção ao que os outros dizem, distração durante as conversas e falta de atenção a detalhes ou regras em jogos ou atividades. (APA, 2003, grifos nossos)

A origem e o destino se confundem em movimento recursivo de um produzir-se contínuo: a ausência de atenção fala sobre atenção? O fato é que tais evidências nada dizem acerca da atenção propriamente dita. Retomamos as indicações do DSM-IV por seu caráter de abrangência legitimadora quando se trata de questões atinentes à saúde mental, funcionando como construção cognitiva na qual a atenção é pressuposta às demais aprendizagens. No DSM-5 (APA, 2014) o conceito de atenção segue a mesma premissa. Em movimento circular de nomeação, descreve-se a desatenção sem dizer da atenção. Podemos fazer algumas inferências acerca de como a atenção é reconhecida através das evidências que estariam associadas à sua falta, mas o conceito não está explicitado.

Atenção como processo de invenção

Após a breve análise dos sentidos anunciados às avessas sobre a atenção, pretendemos propor que se refita sobre os diversos conceitos que vêm sendo elaborados, fazendo um movimento de desfocar, de alterar o foco, procurando fissuras no que vem sendo dito, como uma atitude de resistência aos conceitos que se mostram consolidados. Essa é uma ideia de resistência que denota a vontade de outra coisa, como sugere Kastrup (2004b, p. 143):

Resistir é então suspender o que se apresenta como uma atitude natural, bem como a ação que se realiza

em conformidade com ela. Já a resistência em sentido positivo é criação de uma outra atitude, de um outro ponto de vista, de uma outra política, de uma maneira de conhecer e de viver que prepara e é condição para a criação de novos mundos, a serem forjados caso a caso, através de estratégias concretas de ação. A resistência é então afirmativa, é vontade de outra coisa.

A possibilidade que cada um de nós oferece a si mesmo é a da resistência, é a vontade de olhar de novo. Olhar com atenção o já dito, como quem revê um filme ou tem o privilégio de olhar com calma a paisagem, caminhando, de mãos aparentemente vazias, embora com a mente cheia de curiosidade.

Para falar de atenção, após o reconhecimento da fragilidade de sua descrição, busca-se outro conceito, o da “invenção”, que possibilita tornar possível a tessitura que evoca novos sentidos, pois a ideia de atenção, como a concebemos, toma a perspectiva de algo que se estabelece em processo. Um novo aspecto que se mostra ao sujeito, um desafio, um problema, seria o elemento que pede ao sujeito que se mova, que pesquise, que se mostre em atenção.

Como seres humanos, nascemos capazes de aprender e construir conhecimento. A possibilidade de aprender não é a mera capacidade de nos adaptarmos ao mundo, mas de inventá-lo continuamente, invenção como ato único que cada sujeito produz. Kastrup (2005) faz uma diferenciação entre criação e invenção em relação à cognição; segundo a autora, a criação seria uma capacidade de resolver problemas, “uma capacidade de produzir soluções originais para os problemas” (Kastrup, 2005, p. 1273), na qual o crédito é dado ao sujeito, ou a partir do inventor. A invenção consistiria em um movimento de “invenção dos problemas”, fazendo com que as possíveis respostas fossem questionamentos novos e mais elaborados, tendo um caráter complexo de construções em um movimento de imprevisibilidade com relação ao próximo passo. No processo de invenção, sujeito e objeto são “efeitos, resultados de um processo de invenção” (Kastrup, 2005, p. 1273).

Foucault (1996, pp. 16-17) também põe em relação de diferenciação o criar e o inventar, afirmando que:

O conhecimento foi, portanto inventado. Dizer que ele foi inventado é dizer que ele não tem origem ... É a luta, o combate, o resultado do combate e consequentemente o risco e o acaso que vão dar lugar ao conhecimento ... Ele é ainda, diz, Nietzsche, como “uma centelha entre duas espadas”, mas que não é do mesmo ferro que as duas espadas.

O choque das duas espadas produz um terceiro elemento que não é igual a nenhum dos dois primeiros. É a invenção de outras possibilidades, de novas produções. A ideia de invenção tenta sustentar algo que não está dado *a priori*, que não tem que ser descoberto, mas que supõe movimento visceral de percurso. Não tem início nem fim, é como um rizoma, como a grama que se alastrá e se esquece de apontar seu início. Invenção é uma palavra que se opõe à origem, mas se sustenta no devir, no processo constante de procura. No interjogo da ideia de invenção com o que buscamos transformar em problema, perguntamos: Onde estaria a mente de alguém desatento ou “sem atenção”? Pode alguém estar com a mente vazia de ideias, vazia de preocupações, sem atenção a algo?

Quando essas questões emergem em campo educativo, ganham visibilidade, havendo diferentes modos de compreender a atenção de um sujeito e os processos coletivos que podem ser favorecedores ou não dessa atenção. Trata-se, assim, de compreendermos que o universo explicativo evoca, apesar das diferenças aparentes, uma mesma polarização de pressuposições presentes no pensamento científico ao longo dos últimos séculos: a responsabilidade intrínseca ao sujeito ou a determinação externa para os fenômenos humanos. Sem dúvida uma polarização simplificadora, a qual precisa ser analisada como reducionismo de movimentos de (co)construção, como nos mostra Bateson (2001).

O que é atenção? Há um jeito único para o corpo ficar e melhor aprender?

É possível dizer que há um modo “clássico”, habitual, que se expressa ao se conceituar a palavra atenção, uma forma normalizada de escutar e pensar a atenção, considerando-a como função cognitiva relacionada a processos orgânicos. Assim, a atenção é tomada como um quesito fundamental para o processo de memorização e, consequentemente, para a efetivação da aprendizagem. Reconhecemos que a atenção tem sim conexão com esses elementos como constituintes, mas deve ser concebida para além deles, organizando-se em movimento circular de condição e efeito. Seguimos, assim, montando o que reconhecemos como os fios da tessitura do conceito de atenção.

Kastrup (2004a, p. 9) usa a pergunta como ferramenta para pensar a atenção e coloca, assim, nossa própria atenção em ação:

Seria a atenção um processo único e homogêneo, variando apenas na proporção do investimento do eu sobre os objetos e tarefas? Haveria um funcionamento

cognitivo onde a atenção estaria ausente, podendo ser denominado estado de desatenção? Trata-se da mesma atenção quando estamos frente a uma obra de arte e quando buscamos a solução de um problema matemático? É a mesma atenção que é mobilizada quando lemos um texto literário e quando assistimos a um programa de TV? Como colocar o problema da relação entre atenção e aprendizagem? Seria a atenção condição ou efeito da aprendizagem?

Ao nos aproximarmos do conceito de atenção, torna-se necessário valorizar o entendimento que temos de outro conceito: o da aprendizagem. Poderíamos, então, imaginar, no “tear” das ideias, mais fios. Agora estes já são vários: atenção, invenção, aprendizagem, atenção. Segundo Kastrup (2005, p. 1282), “Aprender é, então, fazer a cognição diferenciar-se permanentemente de si mesma, engendrando, a partir daí, novos mundos”. O aprender, desse modo, assume uma conotação que se diferencia de perspectivas empiristas ou biologizantes e passa a ser entendido como processo em construção, que não é dado *a priori*, não está descrito nem definido biologicamente:

aborda-se a relação entre atenção e aprendizagem, partindo do pressuposto de que o modo como a atenção é compreendida implica diretamente na compreensão de seu estatuto. De um lado, podemos considerá-la *condição para*; de outro, podemos entendê-la enquanto *efeito de* uma aprendizagem. Entendida como *efeito*, torna-se necessário repensar seu conceito, bem como discutir a ampliação de seu funcionamento e dos mecanismos que a ligam à aprendizagem. (De-Nardin & Sordi, 2007, pp. 1-2)

As ideias de De-Nardin e Sordi (2007) nos permitem dirigir o olhar novamente sobre a atenção, mas ampliando as possibilidades de leitura para além da forma normalizada. Por um lado temos a perspectiva ainda difundida nos diferentes campos científicos que indica a atenção como algo que seria definido *a priori*, como construção necessária e anterior ao processo de aprendizagem; por outro, temos a perspectiva da atenção sendo tomada como algo que se constrói durante o processo, a partir de um elemento de interrupção, de hiato. Esse novo enfoque – atenção como efeito – é estruturalmente diferente do primeiro, pois toma o sujeito em posição ativa em uma relação de ressonância permanente. As aprendizagens vão se dando mediadas nas relações; entre eu e o outro há um espaço, um “entre” que permite o ruído, o movimento, a reorganização do que se apresenta. Kastrup (2004a, p. 10), a partir da perspectiva de atenção tomada como movimento ativo e inventado na relação permanente, considera que esta seja uma “seleção operada pela vontade e pelo que encontra resistência para sua efetivação, demandando um esforço reiterado para manter-se no foco”.

Ao valorizarmos a atividade do sujeito e sua dimensão contextual, a atenção é entendida como algo aprendido nas relações. É como uma autopoiese, autoprodução, processo no qual os seres vivos se autoproduzem continuamente. Os elementos constitutivos de um sistema vivo são reconhecidos como produto e produtor ao mesmo tempo e, por meio dessa perspectiva, pode-se pensar a atenção como um bem a ser cuidado, preservado e esperado.

Kastrup (2005, p. 1281) refere-se à política de invenção, onde a “aprendizagem inclui a invenção de problemas”. Assim, tal política consiste na abertura da atenção às experiências cognitivas. O desafio de sua implementação consiste em conceber práticas que viabilizem o desencadeamento de processos de problematização que não se esgotem ao encontrar uma solução, ou seja, que mantenham o fluxo (Kastrup, 2005). Fernández (2006, p. 10) traz uma perspectiva que poderíamos compor com os pressupostos de Kastrup, segundo a qual “la capacidad atencional nace y se nutre en el espacio transicional de la creatividad y el jugar”. Observamos aqui, portanto, um entendimento sobre a atenção cujo espaço de movimento para o pensar nutre a atenção e vice-versa; não se tratando de movimentos dicotómicos, mas complementares.

a una determinada concepción de la “atención” se asocia una determinada modalidad de “evaluación” del “atender”: A una representación de la atención como “focalizada” y “obediente” corresponde una “evaluación” del “atender” del alumno basada principalmente en su capacidad de reproducir lo mismo ... Abulta el crear, obtura el aprender. (Fernández, 2006, p. 11)

Quando a escola pede hipoatividade ao aluno, como podemos imaginar que é reconhecida a atividade? O que está dito quando a escola afirma que uma criança é hiperativa? Quais os parâmetros para definir uma criança como hiperativa? Que efeitos um diagnóstico desta natureza produz nos sujeitos envolvidos? O que produz no professor? No aluno? Nos demais alunos ou colegas? Na família?

Podemos reconhecer aqui um campo fértil para a exclusão das possibilidades de aprender na escola, em processos de escolarização nos quais a criança é insuficientemente considerada. Excluída desse processo, em função do não reconhecimento, a criança fica prejudicada em sua possibilidade de pensar e estabelecer atividades de atenção dentro da escola. Refletir sobre esses aspectos tende a fazer com que valorizemos a ação dos diferentes atores sociais implicados: alunos e professores. Vale pensar que a relação pedagógica não é dada *a priori*, mas vai sendo construída aos poucos a partir das interações, das

trocas, dos posicionamentos de cada envolvido. Não passamos a ser aluno ou professor porque nosso nome consta em uma lista de chamada. Aprendemos quando somos escutados e podemos escutar. Aprendemos com quem elegemos, com quem escolhemos para o lugar de mestre. Aprendemos quando confiamos no outro, em nós mesmos e no espaço de relação que se oferece. Aprendemos quando somos escutados e atendidos.

Fernández (2006, p. 10) analisa a ideia de atenção como uma capacidade que “se construye en la relación con el otro”, o entendimento de olhar a atenção como uma capacidade que se constrói na relação imprime um direcionamento à nossa análise, afastando-a da forma habitual de abordagem deste conceito. Um dos efeitos do questionamento dirigido à concepção usual na abordagem da atenção, como necessidade prévia à aprendizagem, é indicar que tudo aquilo que não é reconhecido como atenção fica relegado ao campo da desatenção, da falta, do déficit, da negação do ato.

Ao se buscar a diferenciação entre a atenção e o ato de concentração na tarefa, abre-se a possibilidade de se conceber um fluxo que envolve a concentração e oscila, volta, retoma, constrói nexos... Surge aqui a possibilidade de “vaguear”, de encontrar novas paragens, mesmo diante de uma exigência definida. Não seria uma dispersão, mas a possibilidade de trânsito com outros pensamentos internos ou citados por algo externo. Seria a possibilidade de reconhecimento da atenção como um processo múltiplo, instável, e não como um estado a ser atingido de maneira imune às perturbações internas e externas. Seria um “vaguear” atento, funcionando em movimento de “errância”, distanciando-se 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 ideias fluidas, que advêm do mundo interior ou exterior” (Kastrup, 2005, p. 1283). As ações de “vaguear”, no entanto, “têm em comum o fato de serem refratárias ao apelo da tarefa em questão” (Kastrup, 2005, p. 1283). Kastrup (2005, p. 1284) ainda enfatiza o curioso funcionamento do distraído como alguém “extremamente concentrado, que não é meramente desatento, mas cuja atenção se encontra em outro lugar”.

Fernández (2006) descreve a capacidade atencional como a contingência, a oportunidade, o espaço de tensão contínua e persistente entre distração e atenção que permite e sustenta o espaço de *ensinancias e aprendencias*. A capacidade atencional é a “capacidad que posibilita el surgimiento de lo personal e inédito de cada persona” (Fernández, 2006, p. 11).

Kastrup (2005) e Fernández (2006) buscam, cada uma a seu modo e com expressões um pouco diferentes, produzir um espaço outro para o conceito de atenção. Uma ancoragem na “terceira margem”⁶ do rio. É nesta terceira margem que se aninha a atenção, ligada ao que dizia Kastrup (2005) com referência ao conceito de invenção, que desliza como problema sustentado na emergência de novas interrogações. Quando consideramos essa perspectiva, os efeitos no campo educativo são variados, incertos, mas estão em sintonia com a possibilidade de construção de um projeto que contemple o sujeito que aprende e sua resistência⁷ (Meirieu, 2002).

Fernández (2006) diferencia “*focalización atencional*” de capacidade atencional, unindo esta última à possibilidade e ao exercício de pensar, de transitar de forma criativa, e justifica tal ideia como algo que é constituinte do vivo, do que não nos permite a repetição. A indiferença nos torna desatentos e incapazes de nos (co)movermos, “O corpo atende porque se comove” (Fernández, 2012, p. 45).

Kastrup (2004b, 2005) diferencia distração de dispersão. Dispersão seria um “contínuo deslocamento do foco atencional”, uma constante troca de foco sem, no entanto, se ater a nada. A autora traz como exemplo alguém que ao assistir TV, zapeia a noite inteira e “ao final da noite ela sabe quais os programas que passaram na TV, embora de fato não tenha assistido a nenhum deles” (Kastrup, 2005, p. 1283).

Fernández (2006, p. 11) afirma que “distracción y atención es el lugar psíquico donde pueden sustentarse los espacios de enseñanza-aprendizaje”. A atenção é movimento e não pode ser reconhecida como algo em que o sujeito tenha apenas de repetir o que lhe é apresentado. Repetir não encontra eco na “capacidade atencional”, mas na maneira de ver a atenção como uma capacidade que pode ser adestrada, docilizada. A atenção, se entendida como distração, não encontra arreios, não pode ser adestrada.

Fernández (2006) trabalha com a ideia de que a capacidade atencional é aprendida, como efeito de um processo vivencial que não se presta à mera direvidade. Apesar dessa capacidade poder ser aprendida, ela não pode ser “ensinada”, mas sim mediada. Segundo a autora, “No existe por lo tanto motivación externa que pueda orientar por si sola a la atención” (Fernández, 2006, pp. 12-13). O ambiente organizado de forma a garantir laços de confiança entre ensinante e aprendente permite a construção de uma atmosfera facilitadora das aprendizagens. “Algo que se hace porque si. Algo que se hace sin la demanda del otro y sin la exigencia de la necesidad ... El pensar

y el atender nacen tratando de resolver ese desafío ... Solo se atiende, atendiéndonos” (Fernández, 2006, pp. 12-13).

O educador pode criar um espaço “suficientemente bom” para que se propiciem aprendizagens e que atenda às necessidades dos aprendentes, de modo que esses alunos possam desenvolver sua capacidade atencional. Reconhecer a limitação da ação docente no processo de aprendizagem associado à atenção não minimiza a responsabilidade desses profissionais, pois sua ação tem como eixo a constituição de um contexto que ensina. Aos professores cabe, portanto, organizar o espaço escolar de tal forma que este favoreça a produção de um querer aprender, de aprender a aprender, uma necessidade que se traduz em desejo de aprender. “**¿Cómo desactivar el aburrimiento/tedio?:** Abriendo espacios para ... la autoría del pensamiento, que no es otra cosa que el contacto con la potencia pensante y transformadora del mundo y de sí mismo” (Fernández, 2006, p. 14).

Epílogo: o olhar atento ao corpo falante

Ao nos debruçarmos sobre o conceito de atenção, procuramos definir um campo comprensivo que une os sujeitos, seus contextos e suas histórias. Esse movimento de busca nos mostra que a compreensão social daquilo que se designa como atenção, em campo educacional, tem sido pautada em uma lacuna. Essa ausência pode ser reconhecida como parte de um processo que nega e que, ao mesmo tempo, institui uma dimensão explicativa às avessas: fala-se daquilo que não está – ao darmos ênfase à desatenção – sem nos ocuparmos da atenção propriamente dita. Em sintonia com essas premissas estão a tendência a reafirmar a dimensão biológica como determinante dos fenômenos humanos e a busca da medicalização da vida como alternativa para a minimização dos impasses e do sofrimento.

Assim, ao longo das presentes reflexões, procurou-se repensar os “distúrbios de atenção” na relação com o cotidiano e reconhecer que estes estão atravessados por evidências históricas e culturais que são deste tempo e historicamente definidos. São, ainda, pontos disparadores de nossa busca de ampliação de conhecimento e não devem ser banidos a partir de dinâmicas de controle químico ou comportamental; constituem um novo tempo de estar a partir de dispositivos engendrados de tal maneira que novas formas de ser se fazem acontecer e podem ser pensados como atinentes aos sujeitos quando imersos em fluxos

coletivos de produção e de implicação que não se restrinjam ao plano individual.

De acordo com essa perspectiva, procurou-se colocar em evidência as possíveis vantagens pedagógicas da mudança de uma lógica explicativa que avança no sentido de compreender que atenção se constitui em aprendizagem (efeito) quando são instituídos processos que asseguram lugar aos implicados. Para conferir destaque a essa produção de sentido, recorreu-se à reversão do plano definidor da atenção como pressuposto à aprendizagem para inseri-la como fenômeno que, segundo muitos estudiosos, deve ser compreendido como processo de aprendizagem.

Fernández (1990) utiliza os verbos “prestar” e “pagar” atenção. O enfoque dado pela autora nos remete à ideia de que a atenção seria entregue ou emprestada de forma transitória ao outro. Ela evoca questões como: O que é que “se paga” quando se “presta/empresta” a atenção? Ao dever de prestar atenção, acopla-se o de ficar quieto, e isso é algo que a escola tendencialmente ainda tem como valor. Apesar do avanço do conhecimento acerca dos fenômenos educativos, em âmbito escolar ainda é frequente a premissa de que o bom aluno é quieto e atento. Como conviver com tal premissa em um mundo caracterizado pela pulsante produção de informações que nos provocam e desestabilizam?

Freud, ao explicar o modo como o analista deve escutar o analisando, falava de “atenção flutuante”; trata-se de uma valorização da atenção como oscilante, pautada em múltiplos pontos. Essa pluralidade no trabalho analítico é peça fundamental para assegurar os nexos e nada tem de fragmentação. Não seria essa uma maneira de dar visibilidade à face mais potente do ato de “estar atento a algo”? Freud trabalhava com a perspectiva de que essa atitude do analista configurava a escuta dirigida a seus pacientes, fazendo com que a dimensão flutuante estivesse associada à atenção⁸. Fernández (2001) se utiliza desse mesmo conceito e propõe um deslizamento quando se refere à possibilidade de deixar falar, ou deixar pensar os ditos distúrbios. A autora pensa a ideia de atenção flutuante como condição para o sujeito “atender de modo simultâneo a várias situações. Anteriormente, atenção aproximava-se de descentração, da dispersão criativa, de reconhecer-se autor, de confiar nas possibilidades de criar, o que já está mais próximo de brincar do que do trabalho alienado” (Fernández, 2001, p. 217).

Os modos de representação de tempo e espaço devem ser considerados histórica e culturalmente, mas “O contexto é texto a partir do qual se atende” (Fernández, 2001, p. 218).

A ênfase dirigida à falta de atenção (ou desatenção) tem produzido sujeitos em momentos muito precoces da vida infantil. No movimento em direção a uma criança que recebe um diagnóstico, como aquele associado à hiperatividade ou ao transtorno de déficit de atenção, emerge frequentemente um sujeito que passa a ser “o diagnóstico”, pois estão previstas muitas pistas definidoras que, ao designar, instituem. Ao refletirmos sobre os efeitos de um olhar que delimita, como aquele do diagnóstico, consideramos que as proposições de atenção como processo e aprendizagem podem alterar significativamente a vida infantil se estão permeando os processos educativos.

A aproximação proposta entre invenção e atenção flutuante tem a intenção de olhar o detalhe em movimento, sem perder a noção do todo. Essa premissa não se constitui em uma novidade pedagógica, pois já esteve presente em estudos como os de Meirieu (2002), que ao discutir o conceito de “cartografia pragmática” de Guattari (1992), destaca que o termo cartografia seria justificado porque “permite situar nossos arranjos cotidianos e dar-lhes sentido” (p. 144) e pragmática porque “não decide a priori a justeza de cada posição, e sim tenta respeitar seu processo de invenção aleatória e arriscada” (Meirieu, 2002, p. 144). A flutuação, quando associada à atenção, parece expressar uma das dimensões do próprio processo de aprendizagem, também evocado por Meirieu (2002) quando o autor se refere aos saltos que estariam combinados com a reconstrução de “cadeias coerentes”, para afirmar, em seguida, que se trata de “suscitar um modo de exploração ao mesmo tempo organizado e aberto” (Meirieu, 2002, p. 153).

Tais perspectivas nos mostram que o risco é intrínseco à cena educativa. Historicamente, o trabalho do educador tem sido associado ao esforço que torna possível ao sujeito que aprende deslocar-se do lugar de quem observa a cena, para assumir os riscos de também viver a cena, como elemento que sugere a invenção por estar participando dela, presente e atento às flutuações, mas também aos efeitos de nossa presença.

Notas

¹ George Still recebe os créditos científicos, junto a Alfred Tredgold, por serem os primeiros a escreverem artigos científicos sobre o tema da atenção (Barkley, 2008, p. 15).

Sobre este tema ver também Caliman (2010).

² A “otimização da atenção”, conforme Rose (2013), não é uma técnica que promete “simplesmente o combate, nem mesmo a cura, mas a correção e o incremento dos tipos de pessoas que somos ou queremos ser” (Rose, 2013, p. 45).

³ Em que pese não colocar em questão a “realidade” ou existência do TDAH, seguiremos tomando como evidências alguns pontos controversos nesse trabalho.

- ⁴ Segundo Itaborahy (2009, p. 7), “A Ritalina, nome comercial do metilfenidato, tem sido cada vez mais produzida e consumida no Brasil”. Para maiores detalhes ver também Ortega et al. (2010).
- ⁵ Manual publicado originalmente em 1994, em Washington, pela American Psychiatric Association - APA. A publicação mais recente, consultada pelos autores, é a DSM-5, no entanto interessa-nos a relevância do DSM-4 para os estudos já desenvolvidos até o presente momento.
- ⁶ Referência ao texto de João Guimarães Rosa em “*Primeiras Estórias*” (1988).
- ⁷ O conceito de resistência é amplamente analisado por Meirieu (2002) como constitutivo daquilo que o autor designa de “momento pedagógico”. Trata-se de uma forma de compreender o ato pedagógico como dissociado das pré-configurações que negam a inventividade necessária àquele que educa.
- ⁸ O trabalho que propomos aqui não é aquele de análise psicanalítica, mas o trabalho de escuta como forma de deixar falar o sujeito.

Referências

- American Psychiatric Association - APA. (2003). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (4^a ed.). Texto revisado (DSM-IV-TR). Porto Alegre: Artmed.
- American Psychiatric Association - APA. (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (5^a ed.). DSM-5. Porto alegre: Artmed.
- Banks-Leite, L. & Galvão, I. (Org.). (2000). *A educação de um selvagem: as experiências de Jean Itard*. São Paulo: Cortez.
- Barkley, R. A. (2008). *Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento*. Porto Alegre: Artmed.
- Bateson, G. (2001). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi Edizioni.
- Caliman, L. V. (2006). *A biologia moral da atenção: a constituição do sujeito (des)-atento*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, RJ.
- Caliman, L. V. (2008a). O TDAH: entre as funções, disfunções e otimização da atenção. *Psicologia em Estudo*, 13(3), 549-556.
- Caliman, L. V. (2008b). Os valores da atenção e a atenção como valor. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 8(3), 632-645.
- Caliman, L. V. (2009). A constituição sócio-médica do “fato TDAH”. *Psicologia & Sociedade*, 21(1), 135-144.
- Caliman, L. V. (2010). Notas sobre a história oficial do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade TDAH. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(1), 46-61.
- De-Nardin, M. H. & Sordi, R. O. (2007). Um estudo sobre as formas de atenção na sala de aula e suas implicações para a aprendizagem. *Psicologia & Sociedade*, 19(1), 99-106.
- Fernández, A. (1990). *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fernández, A. (2001). *Os idiomas do aprender*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fernández, A. (2006). *La atencionalidad atrapada*. EPsi-BA, 12, 07-18.
- Fernández, A. (2012). *A atenção aprisionada*. (N. Hickel & R. Sordi, Trad.). Porto Alegre: Penso.
- Foucault, M. (1982). *Microfísica do poder* (R. Machado, Org., Trad.). Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (1994). *O nascimento da clínica* (4^a ed.). Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária.
- Foucault, M. (1996). *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU.
- Guattari, F. (1992). *Chaosmose*. Paris: Galilée.
- Itaborahy, C. (2009). *A Ritalina no Brasil: uma década de produção, divulgação e consumo*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, RJ.
- Kastrup, V. (2004a). A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. *Psicologia & Sociedade*, 16(3), 7-16.
- Kastrup, V. (2004b). Competência ética e estratégias de resistência. In N. Guareschi (Org.), *Estratégias de invenção do presente: a psicologia social no contemporâneo* (pp. 120-130). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Kastrup, V. (2005). Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educação & Sociedade*, 26(93), 1273-1288.
- Meirieu, P. (2002). *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Moysés, M. A. A. (2008). *A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola*. Campinas, SP: Mercado das letras.
- Ortega, F., Barros, D., Caliman, L. V., Itaborahy, C., Junqueira, L., & Ferreira, C. P. (2010). A Ritalina no Brasil: produções, discursos e práticas. *Interface*, 14(34), 499-512.
- Rosa, J. G. (1988). *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Rose, N. (2013). *A política da própria vida: biomedicina, poder e subjetividade no século XXI*. São Paulo, Paulus.

Agência de fomento: CAPES, Edital Programa Observatório da Educação/2013.

Submissão em: 09/09/2014

Revisão em: 10/05/2015

ACEITE em: 21/06/2015

Cláudia Rodrigues de Freitas possui graduação em Pedagogia pela PUC-RS, mestrado em Educação pela UNISINOS. É doutora em Educação pelo PPGEDU/UFRGS. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação da UFRGS. Integrante do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar NEPIE/FACED/UFRGS. Pesquisa os processos de Medicinalização da vida escolar. E-mail: freitascrd@gmail.com

Claudio Roberto Baptista possui graduação em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1983), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1988) e doutorado em Educação - Università degli Studi di Bologna (1996). Atualmente é professor titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordena o NEPIE (Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar) na UFRGS. Endereço: Faculdade de Educação da UFRGS, Av. Paulo Gama, s/n, sala 904. Porto Alegre/RS. CEP 90040-060. E-mail: baptistacaronti@yahoo.com.br