

A ATENÇÃO NA INFÂNCIA: CULTIVO OU MEDICALIZAÇÃO?

THE ATTENTION IN CHILDHOOD: NOURISHMENT OR MEDICALIZATION?

LA ATENCIÓN EN LA INFANCIA: CULTIVO O MEDICALIZACIÓN?

*Regina Buccini Pio Ribeiro

**Aurino Lima Ferreira

RESUMO: Diante do cenário de medicalização no contexto educacional, este artigo tem por objetivo apresentar práticas formativas, na educação infantil, que possibilitem maneiras de lidar com a atenção para além dos diagnósticos. Através da observação participante, em uma perspectiva fenomenológica, levantamos pontos significativos na interlocução entre os processos de cultivo da atenção e vivências lúdicas. A noção de cultivo da atenção emerge, nas ciências cognitivas contemporâneas, a partir da relação entre o exame da experiência fenomenológica e práticas, como a meditação. Neste estudo, foi possível perceber que as atividades lúdicas no ambiente da educação infantil, sob a perspectiva da aprendizagem por cultivo, podem se constituir como espaços propícios, nos quais a capacidade atencional pode se desenvolver e ser cultivada.

Palavras-chave: Cultivo atencional. Lúdico. Infância.

INTRODUÇÃO

Embora existam diferentes posições a respeito de classificações e categorias relativas à atenção, podemos dizer que este fenômeno, é, de forma incontestável, parte inerente da vida humana em situações corriqueiras ou excepcionais. E também, em sua forma mais primária, está presente desde o início da vida, na relação estabelecida entre a criança consigo, com o outro e com o mundo.

Fernández (2012), ao tratar da capacidade atencional, que surge cedo na correspondência entre ser atendido e atender, aponta diversas situações emblemáticas, no universo de experiência infantil, que podem ou não se configurar como “espaços” favoráveis para o desenvolvimento desta capacidade. O acolhimento da mãe, cuidador ou cuidadora; o contato com o leite, a manipulação de objetos, o agarrar e o brincar, nessa perspectiva, são solos nos quais as sementes atencionais poderão germinar, crescer e se nutrir.

Essa forma de perceber a atenção nos remete à importância de examinarmos com cuidado os processos a ela relativos, na Educação Infantil. Nesse momento do trajeto formativo da criança, inauguram-se, para ela, novos campos de possibilidades, como novos estímulos,

*Doutoranda e Mestre em Educação (UFPE). E-mail: reginabuccini@gmail.com

**Professor Adjunto (UFPE). Pesquisador e Professor do Núcleo Educação e Espiritualidade do Programa de Pós-graduação em Educação (UFPE). Doutorado em Educação e Mestrado em Psicologia Cognitiva (UFPE). E-mail: aurinolima@gmail.com

novas relações, novos desafios. As atividades da atenção, aqui, não apenas participam dessas possibilidades, mas também são afetadas por elas.

Ao mesmo tempo, a avalanche de diagnósticos relacionados a questões da atenção (ou dos déficits), no ambiente escolar, tem chegado cada vez mais próximo do âmbito da Educação Infantil, uma vez que esses diagnósticos acontecem cada vez mais cedo. Diante disso, é necessário desenvolver estudos que se debrucem sobre o fenômeno da atenção, tanto em relação à pluralidade de elementos que a compõe, às diferentes modalidades e configurações que ela pode assumir, como em referência às diferentes dimensões da experiência infantil onde ela se insere.

Neste trabalho indicamos que a “[...] infância não é da ordem da passividade, enquanto acontecimento se interpõe entre a experiência e a linguagem constitutiva da história e formadora do espírito (PAGNI, 2010, p. 114). Assim, o estudo da atenção na infância abre espaço para outras experiências no processo formativo, pois desloca e amplia o fenômeno atencional para além dos modelos dominantes da medicalização.

No campo educacional, o tema da atenção tem sido, em grande parte, foco expressivo do crescente processo de medicalização dos vários aspectos da vida. No âmbito da produção científica, encontramos um panorama de diversos estudos e pesquisas que discorrem sobre o déficit de atenção e os demais distúrbios atencionais. Na prática educacional, o assunto também perpassa o ambiente escolar marcado por um traço de adoecimento, em uma lógica patologizante de diagnósticos que partem da ideia do que seria uma “atenção normal”.

O princípio pelo qual a atenção é compreendida, a partir dos déficits, reflete uma concepção planificada do fenômeno e direciona a forma de lidar com as situações, a ele relacionadas, de uma maneira também restrita. Propomos neste artigo, trazer e apresentar uma visão do fenômeno da atenção com outra base de compreensão, partindo das capacidades atencionais e das possibilidades de cultivo em espaços formativos.

Se percebemos a atenção como um fenômeno complexo que envolve diferentes dimensões na experiência de atender e ser atendido, desvelamos um campo de possibilidades, no qual cabe a ideia de que a atenção pode ser aprendida e cultivada, como um contraponto da noção generalizada de que a atenção deve ser medicada.

Entendemos, a partir de uma perspectiva de integralidade (WILBER, 2002; 2007) que os fenômenos devem ser compreendidos em todos os aspectos que eles envolvem. No caso da atenção, não negamos os aspectos biológicos e comportamentais, entretanto, jamais poderíamos reduzi-la a apenas uma de todas as faces que ela inclui. O que vemos, Compreendemos que no processo de medicalização, patologização e planificação da atenção, é a redução de um

fenômeno amplo em um mecanismo biológico e comportamental, desconsiderando ou atribuindo menor valor às dimensões subjetivas, culturais e sociais inerentes.

Perceber a atenção de forma mais ampla, possibilita a ampliação da relação entre a atenção e a aprendizagem. E permite, no campo educacional, a condução de processos que lidam com as questões da atenção, partindo de bases pedagógicas. Fazendo com que a interface com as outras áreas, a exemplo da medicina, seja realmente um diálogo e não uma imposição de valores, critérios, mecanismos e resultados.

A noção de cultivo da atenção, que, primeiramente, emergiu em nosso campo de investigação na articulação conceitual entre a ideia de experiência/sentido na educação, por Jorge Larrosa Bondía (2002), e o conceito de capacidade atencional, elaborado por Alicia Fernández (2012). Essa articulação perpassa a atenção, em suas características de potência transformadora e de abertura ao encontro, que nos aproxima da experiência. Experiência de sentido, como a possibilidade de que algo nos aconteça e nos toque. Para isso é necessária uma parada, uma interrupção. E entre as ações e posturas que caracterizam este gesto de suspensão para abrir-se à experiência, Bondía (2002) explicita que é preciso cultivar a atenção.

A atenção, portanto, apresenta-se como um potencial a ser cultivado, um elemento que pode nos aproximar da experiência, que pode contribuir para a “abertura” ao sentido, na autoria do ser (FERNÁNDEZ, 2012). Cultivar a atenção é, assim, criar condições para o seu nascimento e desenvolvimento, empenhando-se para mantê-la viva, pulsante e inventiva. O cultivo nos remete à conjunção do desenvolvimento com o cuidado. Prestar atenção a essa habilidade que mora no espaço de encontro com o outro e com o mundo.

No contexto dos estudos da psicologia e das ciências cognitivas contemporâneas, o cultivo da atenção surge relacionado a práticas de exame da experiência fenomenológica, em diálogo com sabedorias orientais e suas práticas meditativas (KASTRUP, 2004; DEPRAZ, VARELA, VERMERSCH, 2003). Nesse ponto, há o entendimento de que uma aprendizagem por cultivo não se caracteriza por uma aquisição, em uma lógica linear de acúmulo, indica uma potencialização de algo que já existe em uma virtualidade, neste caso, as qualidades da atenção (KASTRUP, 2004; 2007).

Assim, diante do cenário de medicalização no contexto educacional e da possibilidade de trazer, para o campo, formas outras de lidar com a atenção, para além dos diagnósticos, norteamos-nos a partir da seguinte questão: como podemos gerar meios para propiciar o cultivo da atenção, nos primeiros anos da vida escolar da criança? Instigados por essa questão, objetivamos apresentar práticas formativas, realizadas no âmbito da educação infantil, em uma

instituição de educação não formal, que associaram características dos processos de cultivo da atenção a vivências lúdicas.

Através da observação participante, em uma perspectiva fenomenológica, levantamos pontos significativos na interlocução entre as noções de aprendizagem por cultivo e as características inerentes às atividades lúdicas no meio formativo.

Dessa interlocução foi possível perceber que as atividades lúdicas no ambiente da Educação Infantil podem se constituir como espaços “possibilitadores de atividade”, nos quais a capacidade atencional se desenvolve (FERNÁNDEZ, 2012, p.121). Nesses espaços encontramos condições adequadas para seu desenvolvimento, sendo um solo propício para o cultivo.

MEDICALIZAÇÃO DA ATENÇÃO

No debate educacional acerca da atenção, o crescente interesse pelo assunto é marcado por um traço de adoecimento, em uma lógica patologizante, que se mostra no processo de medicalização de vários segmentos da vida cotidiana, convertendo problemas inerentes à vida social, cultural e subjetiva dos indivíduos em distúrbios orgânicos (MOYSÉS, 2008; MEIRA, 2012). Esse processo, de certa forma, corresponde a uma simplificação dos fenômenos humanos, sob a perspectiva do que Wilber (2002) chama de planura – crença de que só é real o mundo da matéria, que pode ser investigado empiricamente.

Concordamos com Meira (2012, p.136), que não se trata de contestar a medicação de doenças ou negar os aspectos biológicos do comportamento humano, mas de olhar de forma crítica as “[...] tentativas de se transformar problemas de viver em sintomas de doenças ou de se explicar a subjetividade humana pela via estreita de aspectos orgânicos”.

No meio educacional, a medicalização abrange principalmente as questões referentes à aprendizagem e ao comportamento a partir da normatização de processos e resultados. No caso da atenção, crianças, em suas trajetórias escolares, passam pelo crivo de diagnósticos que partem de critérios que definem o que seria uma “atenção normal”. A normatização da atenção, portanto, ocorre em uma perspectiva na qual o conceito do fenômeno se apresenta predominantemente a partir de um funcionamento binário (atenção/desatenção), tratado como uma questão centrada no indivíduo, em sua dimensão orgânica e comportamental (KASTRUP, 2004).

A respeito do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), um dos mais evidentes nas listas de diagnósticos no meio educacional, Meira (2012) comenta que a descrição do transtorno e os sintomas que sustentam o diagnóstico carecem de uma análise crítica

relacionada às relações entre os fenômenos que ocorrem na educação e seu contexto histórico-social.

Freitas (2011) faz uma leitura do termo utilizado nos documentos médicos para designar e caracterizar os transtornos da atenção, mostrando como a temática tem sido abordada nas instituições educacionais:

A palavra Atenção, especificamente, parece não precisar de maiores detalhamentos, quando é usada na composição em descrições médicas, manuais ou testes específicos. É como se seu sentido já tivesse sido definido a priori e não restassem dúvidas sobre ele. Esta observação é possível ser encontrada na maioria dos textos, seja na área da saúde ou da educação e não evidenciam preocupação em conceituar a palavra atenção (FREITAS, 2011, p. 34).

Portanto, sobre o conceito de atenção no debate educacional, predomina uma visão que, amplamente aceita, parece ser um dado acabado, sobre o qual pouco se debruça a não ser para verificar sua ausência, ou deficiência (FREITAS, 2011).

Fernández (2012, p. 91) assinala que, na educação e em outras áreas, “crenças rígidas” persistem e são convertidas em questões “não pensáveis”. Essa expressão revela crenças que são transmitidas como um código inquestionável e tornam difícil o pensar por funcionarem, não como limites para o pensamento (impensáveis), mas como “espaços vazios”, sobre os quais não nos debruçamos. Em relação à atenção, veem-se as lacunas deixadas por certas crenças, que estabelecidas e enrijecidas pelo processo de normatização, esvaziam e inibem o desejo de conhecer o fenômeno, adormecem a capacidade de reflexão e questionamento, e descontextualiza-o de sua história, de seu entorno, e ainda esmaece a complexidade que o envolve.

Entretanto, o fenômeno da atenção já perpassou diferentes definições, que se desdobraram historicamente a partir de uma diversidade de valores morais, sociais, econômicos e científicos, em uma trajetória difusa e irregular. Esses desdobramentos se configuraram, de maneiras variadas, em mecanismos de distinção dos sujeitos, orientando, dirigindo e regulando ações e comportamentos ao longo da história ocidental. Hoje, o que compreendemos ser um sujeito atento ou desatento passa pelos “espaços fronteiriços entre a moral e a biologia cerebral da atenção” (CALIMAN, 2006, p.5).

Nas últimas décadas, os aspectos biológicos dessa questão prevalecem, na medida em que, o cérebro vem ganhando status de ator social, mais que um órgão no corpo humano. Com isso, o cérebro é visto como detentor de propriedades e autor de ações, que caracterizam e definem a individualidade, tornando-se o centro de todas as questões que antes eram atribuídas aos sujeitos, aos indivíduos (ORTEGA; BEZERRA JR., 2006).

Entretanto, a valorização de certos aspectos da atenção em detrimento de outros, embora esteja ligada a uma lógica de naturalização biológica é, de maneira subjacente, também vinculada a questões morais. Deste modo, o processo de normatização da atenção sinaliza uma valorização moral de comportamentos, mais relacionados à normas sociais (MOYSÉS, 2011) do que propriamente à amplitude do seu funcionamento.

Tal fato produz implicações para o sujeito considerado “desatento”, ou “diagnosticado” como portador de algum transtorno atencional (CALIMAN, 2006). Implicações, que se estendem às relações entre atenção e aprendizagem, bem como às possibilidades ou impossibilidades de desenvolvimento dessa faculdade no âmbito educacional.

Portanto, romper com os limites de uma “atenção normal” permite lançar novas perguntas e abrir para novas compreensões. Também, requer um olhar que considere a complexidade que envolve a atenção, tanto em relação à pluralidade de elementos que a compõe, às diferentes modalidades que ela pode assumir, como em referência às diferentes dimensões da vida humana onde ela se insere. Deste modo, podemos construir bases para pensarmos a aprendizagem da atenção em processos pedagógicos, transformando a lógica biologizante e normatizadora que prevalece atualmente.

APRENDIZAGEM DA ATENÇÃO POR CULTIVO

A palavra cultivo caracteriza a atenção, indicando uma ideia de potencial, ligada a um germinar de algo que está lá, anunciando possibilidades, não definidas em si mesmas, pois requerem condições favoráveis, empenho e cuidado para que se mantenha vivo e cresça. Sinaliza um processo complexo, no qual podemos pensar na atenção que é aprendida em passos graduais que se dá por dentro das experiências. Kastrup (2004) fala da aprendizagem da atenção como uma aprendizagem por cultivo. Aprender por cultivo seria nutrir uma força, uma potência, neste caso, aumentar a potência de uma atitude atencional que já existe na cognição. Como um pianista tem em suas mãos uma “reserva de virtualidade” para transformá-las em “mãos de pianista” através de treino e exercício (KASTRUP, 2004; DEPRAZ, VARELA, VERMERSCH, 2003).

Entretanto, a aprendizagem que transformará, no exemplo do pianista, o aparato biológico em uma habilidade – e no caso da atenção, qualidades latentes em modalidades a serem exploradas – não coincide com a lógica linear da aprendizagem, em uma concepção tradicional de acúmulo, a partir da qual admite-se que cada nova habilidade é acrescentada às anteriores, a elas se associando de uma maneira acumulativa. O mundo, aqui, seria um

fornecedor de informações prontas a serem apreendidas e capturadas de forma unidimensional (KASTRUP, 2007).

Já o aprendizado por cultivo é um processo de atualização de uma virtualidade, o que já existe de forma latente, a partir do cultivo, pode ser atualizado e ativado, aumentando sua força através do exercício e do treino. “[...] O novo e o antigo, o que surge e o que já estava lá, não são pares antinômicos, mas se ligam por uma linha de diferenciação e de invenção” (KASTRUP, 2004, p.13). O que brota do aprendizado por cultivo não está determinado previamente, em virtude de achar-se imerso em uma dinâmica multidimensional, o gesto de passagem da potência ao ato, não se realiza pela seleção e semelhança, mas pela invenção.

A invenção acontece através de uma situação de problematização, que suspende o fluxo habitual da cognição, modificando a direção e a natureza da atenção – que se torna aberta para acolher o que lhe chega na relação do sujeito consigo, com o mundo, com algo que se dá a aprender. Isso surge como um mecanismo de atualização para a atenção, nela promovendo mudanças. A atenção, em experiências dessa natureza, percorre o espaço entre aquele que atende e o que é atendido. É, por isso inventiva, pois aquele que aprende e o que se dá a aprender nascem de um engendramento mútuo, eles co-emergem revelando, na experiência, o que restava oculto.

Portanto, a aprendizagem da atenção por cultivo ocorre em um espaço não cognitivo, de surpresa e abertura. Faz-se na prática, em experiências que reincidem, recomeçam e se renovam. Nesta lógica cíclica, o aprendizado apresenta um inacabamento, pois ao encerrar-se, abre-se para um novo aprendizado. Nesses ciclos, formas atencionais que, de certo modo, encontram-se adormecidas, enquanto potência, são ativadas e estabilizadas pelo treino e exercício. Mas, essa atualização nunca é totalizada, e precisa sempre ser reacendida, não existindo um termo final, onde o aprendizado da atenção deveria chegar.

Atenção, enquanto um potencial a ser cultivado, necessita de condições favoráveis, cenários e circunstâncias, aos quais chamamos de espaços atencionais. Esses não remetem exclusivamente a espaços físicos, sendo principalmente disponibilidades subjetivas, intersubjetivas, culturais e sociais que estabelecem uma atmosfera propícia ao desenvolvimento das capacidades atencionais. Através desses espaços, podemos perceber a amplitude do funcionamento da atenção, que se mostra como um fenômeno complexo, cuja mobilidade e plasticidade se destacam como características favoráveis à aprendizagem.

Se compreendermos a atenção de forma ampla e abrangente, consideramos também as diferentes modalidades que ela pode assumir nesses espaços, e que podem ser apreendidas

através de atitudes, gestos e posturas relacionadas à experiência. Sua diversidade corresponde à própria multidimensionalidade da atenção e dos sujeitos que atendem.

Nas ciências cognitivas contemporâneas, Depraz, Varela e Vermersch (2003) exploraram o conceito de cultivo da atenção no contexto do exame da experiência fenomenológica, no processo de redução – a epoché. No desdobramento dessa investigação, associaram o método e as atividades da atenção, em suas etapas, a diferentes práticas, de tradições filosóficas variadas, entre elas as práticas meditativas da tradição budista.

Para essas tradições, a realidade que experimentamos, aparentemente externa, emerge simultaneamente com nossa “realidade” interna – nossos referenciais, condicionamentos, etc. Não por acaso a atenção é vista como uma semente a ser cultivada, pois ela é considerada um instrumento essencial na compreensão da realidade co-emergente, como a lente de um telescópio voltado para dentro e para fora ao mesmo tempo. Assim, essas tradições desenvolveram tecnologias voltadas ao cultivo de uma atenção aberta, estável e relaxada.

Como inserção do cultivo da atenção na educação, identificamos atualmente diversos programas que procuram agrega-la aos processos formativos. São atividades inspiradas em princípios de práticas meditativas, a exemplo da atenção plena (mindfulness), que oferecem alguns caminhos em direção à aprendizagem da atenção, apontando também para a formação de valores e atitudes dos educandos, em relação a eles próprios, aos outros e ao ambiente a sua volta.

Muitos projetos e programas educativos dessa natureza, mesclam os princípios das práticas de meditação a atividades lúdicas dentro do universo infantil. Deste modo, vários recursos metodológicos são utilizados para desenvolver a percepção de aspectos internos – como a percepção da respiração, dos sentidos no corpo, conscientização dos pensamentos, emoções e visão de mundo; e aspectos externos – desde percepção espacial do seu corpo; do corpo do outro, das emoções e visão de mundo do outro, além da interconexão entre esses aspectos, e, de forma mais ampla, a interdependência entre os seres (GREENLAND, 2010).

As atividades lúdicas, associadas ao cultivo da atenção, podem se transformar em espaços atencionais como o lugar vivencial da experiência. A brincadeira requer um gesto de interrupção, há a suspensão dos automatismos e nela, a atenção pode ser cultivada, aberta e ampla. Nela, o aspecto imaginativo promove um forte engajamento na ação e estimula diferentes atividades da atenção, ativando o potencial de suas capacidades.

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Como possibilidade de cultivo da atenção em espaços formativos, expandindo as possibilidades de lidar com esta faculdade, para além da lógica patologizante, apresentamos experiências vivenciadas com crianças de 4-5 anos, na Educação Infantil, em uma instituição de educação não formal. Essa investigação teve caráter exploratório, em uma abordagem qualitativa, situada por uma perspectiva fenomenológica (BICUDO, 2011), na qual foram utilizados os procedimentos da observação participante.

Esta modalidade metodológica adquiriu um caráter fenomenológico, na medida em que a observação não estava em busca de informações, comprovações e ocorrências, configurando-se aberta e interrogativa ao que se mostrou à nossa percepção. Então, não partimos para uma coleta de dados com uma categorização prévia, na qual encaixamos as situações observadas.

Acompanhamos uma turma, com 12 alunos, no programa de Educação Infantil do Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA)¹. Ressaltamos que foram realizados, previamente, os acordos com a instituição, com os educadores e coordenadores responsáveis, bem como com os pais/mães/responsáveis pelas crianças, através de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), indicando detalhes da pesquisa, os objetivos e os métodos, também esclarecendo que não haveria riscos às crianças ou exposição indevida de suas imagens.

O registro da experiência foi realizado por gravação audiovisual, que permitiu uma melhor descrição dos sujeitos, do ambiente, da atividade, e a reconstrução dos diálogos. Isso possibilitou que nossa observação presencial abarcasse mais uma apreensão do todo, da atmosfera da brincadeira, das interações mais sutis entre os participantes, do nosso próprio comportamento e dos eventos especiais. Como resultado, as anotações e as transcrições das filmagens geraram o que chamamos de cenas significativas, que se configura como “[...] um recorte de expressões convergentes a um todo que faz sentido” (DETONI, 2011, p.112).

Fizemos um recorte no conjunto de cenas, considerando a natureza das atividades e o engajamento da turma no curso das práticas. Escolhemos duas cenas representativas dos objetivos da experiência – criação de “espaços atencionais” para estimular a atenção em diferentes tipos de relação, consigo, com o outro e com o mundo (contemplando o espaço físico, amplo ou restrito e a diversidade de seres nele presente).

¹ Sociedade civil sem fins lucrativos, criada há trinta anos, a partir de parceria entre moradores da comunidade do Coque no município do Recife, que trabalha em uma perspectiva de integralidade e formação humana, com caráter de educação não formal.

O trabalho exaustivo de leituras sucessivas e circulares da descrição das cenas, lançou luz a unidades que fizeram sentido à nossa investigação. E, finalmente, tomando por base nossas questões relativas ao fenômeno, elaboramos uma rede significativa, através da articulação dos significados ressaltados anteriormente e de autores que nos falam da atenção e sua possibilidade de cultivo em atividades lúdicas.

RESULTADOS: LEITURA DO CULTIVO DA ATENÇÃO EM CENAS

As cenas apresentadas fizeram parte de um projeto realizado no eixo programático da instituição em que se trabalham conteúdos através de atividades lúdicas. Entre os objetivos principais, buscou-se oferecer situações que contribuíssem para o desenvolvimento de aspectos da capacidade atencional, a partir de atividades que envolveram o jogo, a brincadeira e a imaginação.

O conjunto de atividades inseridos na proposta teve inspiração em brincadeiras e jogos tradicionais, algumas vezes adaptados a situações específicas. E, em grande parte, buscou referências no trabalho da norte-americana Susan Kaiser Greenland (2010) que, baseando-se em práticas orientais de meditação, desenvolve programas educacionais para crianças e adolescentes, pautados no que ela chama de um novo ABC, com exercícios e práticas que estimulam a atenção, o equilíbrio e a compaixão.

A prática clássica de atenção plena se concentra no cultivo de três áreas: atenção, sabedoria e valores. Adaptada ao uso secular com crianças e adolescentes, torna-se o novo ABC da aprendizagem: atenção, equilíbrio e compaixão. Ao aprender, tanto habilidades de atenção, como uma visão de mundo compassiva, as crianças são introduzidas a ferramentas que podem ajudá-las a viver uma vida equilibrada (GREENLAND, 2010, p.18, tradução nossa).

Na execução da proposta de cultivo de atenção, foco de nossa observação, foram realizados jogos e brincadeiras que propiciaram momentos de introspecção, relação e compartilhamento (GREENLAND, 2010). Momentos de olhar tanto para dentro, como para fora. Assim, a partir de experiências introspectivas (internas) chamou-se a atenção para a respiração, para os pensamentos, emoções e sensações físicas; com as experiências de relação (externas) a atenção pôde ser levada ao outro (seu corpo, emoções e sensações) e à conscientização espacial. Por fim, através de experiências de compartilhamento, houve momentos de troca dessas experiências, buscando trabalhar a afetividade.

No recorte, as duas cenas possuem, respectivamente, correspondências com dois pontos dos objetivos inerentes às atividades: a percepção de si em sensações sutis, como a respiração;

a percepção de si na relação com o outro, a partir do espaço físico e com a intermediação de um objeto externo que demarca esse espaço.

CENA I: RESPIRANDO, O BARQUINHO DE PAPEL SOBE E DESCE.

A cena I integrou uma aula, cujo tema foi o mar. A atividade mesclava tons de brincadeira, imaginação e música, tendo como objetivo estimular a percepção da respiração e do corpo, bem como propiciar uma experiência de quietude e relaxamento.

A situação descrita seguiu-se a um momento de agitação corporal, onde as crianças, em duplas, “remavam, viajando pelo mar”, acompanhando um jogo rítmico de aceleração e desaceleração dos movimentos. Enquanto que, na atividade em questão, as crianças deveriam experimentar um movimento mais sutil (respiração abdominal), mais introspectivo e individual. Depois de “remar”, as crianças deitaram, estendidas no chão, “boiando”, no mar imaginário. A indicação era que relaxassem, pois, o “mar estava calmo”. Em seguida, cada criança recebeu um barquinho de papel colorido sobre o abdômen, que iria “navegar no mar”, sob o ritmo da respiração de cada um.

Percebemos, a partir desta cena, a necessidade de um tempo para a transição de uma postura atencional mais aberta e agitada (no começo da atividade), para uma postura da atenção mais introspectiva e com o foco mais restrito (no caso, a respiração). Essa transição foi possibilitada pelo fio imaginativo da brincadeira, representado pela ideia do mar, pelas ações de “remar”, “boiar”, “navegar”, e facilitada pela condução do encadeamento da atividade pela professora, que indicava, com a tonalidade da voz e com frases específicas, o estado de tranquilidade “do mar” e da respiração. O barquinho de papel, foi o objeto lúdico que funcionou como elo, que ligou a atenção à respiração, uma “âncora” que trazia a atenção de volta a essa percepção mais introspectiva.

A próxima cena se apresentou em um contexto diferente da cena I, ela fez parte de uma atividade, à semelhança de um circuito lúdico e imaginativo, composta de diferentes momentos, em espaços diversos unidos por um mesmo fio temático. A história O Mágico de Oz caracterizou esta brincadeira que se tratava de uma “aventura no castelo da bruxa”, na qual teríamos de encontrar os objetos representativos dos desejos das personagens da narrativa. No conjunto total das atividades deste circuito, cada ação tinha o propósito de estimular um tipo de atenção diferente.

CENA II: DE MÃO, EM MÃO.

Na cena II, o objetivo foi estimular a percepção de si na relação com o outro, pois os meninos e as meninas teriam de passar, de mão em mão, um copo cheio de água (objeto focal), várias vezes, para encher um balde e jogar na Bruxa Má do Oeste (uma vassoura com saia e chapéu de bruxa), cuja fragilidade, na história, era derreter se entrasse em contato com a água.

O exercício foi, então, realizado com três voltas do copo, cheio e vazio. É importante frisar que a ação de passar o copo e encher o balde não encerrou o objetivo propriamente, nem da atividade, nem de nossa observação. Mas, interessou-nos compreender como o copo, objeto significativo na atividade, mobilizou a atenção das crianças em um contexto, no qual o sentido de brincadeira do jogo, ao mesmo tempo requisitava uma maior concentração e oferecia leveza à dinâmica.

A cena II apresentou situações voltadas à percepção de si com a ação do corpo, também incluiu a relação com o espaço e a ação do outro. A atenção esteve situada nos elos de uma espécie de corrente, que envolveu: uma postura interna – influenciada por um engajamento e pelo interesse na ação, repercutindo em posturas corporais; um movimento externo – provocado pelo gesto do colega de entregar o copo; o recebimento do objeto – gerando uma postura interna e externa, ao mesmo tempo; e, por fim, outra solicitação, a de passá-lo para o colega ao lado.

O copo, neste caso, foi o “objeto focal”, ponto comum de observação entre os participantes, que traz em si, no contexto da prática analisada, uma força significativa, pois foi através de seu manuseio que todos participaram da “missão” proposta pela atividade. O objeto focal, portanto, é um ponto convergente do movimento atencional, já que carrega um significado simbólico e operativo.

A característica relacional desta brincadeira, nos remete à ideia de espaço atencional, pois no contato, através do copo, a atenção de uma criança era dispensada à outra. O cuidado para que a água não derramasse, em muitos momentos, unia a concentração dos pares que se formavam lado a lado. A atenção ao outro, ainda, ampliava seu alcance ao acompanhar o objeto focal passando pelas mãos dos vários colegas. Além disso, a própria dinâmica da brincadeira e da movimentação do grupo, suscitaram determinadas posturas e comportamentos (o cuidado para passar o copo; a disposição da fila; a postura em pé, entre outros). Não houve, por parte da professora, uma indicação precisa da postura corporal. Cada aluno, a sua maneira, “decidiu” de que forma iria segurar e passar o copo, ficar em pé, esperar, etc., prevalecendo certa espontaneidade, dentro do que fazia sentido naquela ação.

Ainda nesta cena, foram observadas diferentes modalidades atencionais, visto que a intensidade atencional lançada ao objeto focal sofreu variações ao longo da atividade. Essas

variações foram indicadas por diferentes atitudes, a depender das condições nas quais o objeto focal se encontrava – cheio, muito cheio ou vazio, levando a gestos mais cuidadosos ou mais velozes.

Vimos também que momentos de distração, participaram da cena, como modalidades atencionais, momentos de respiro no esforço da tarefa focada, na intensidade do interesse que se amplia e descansa. Em muitas situações da cena, a atenção da maioria das crianças permaneceu aberta a vários estímulos diferentes. Assim, houve espaço para que a atenção tomasse rumos diversos, mesmo que em determinado momento, retornasse e se voltasse intensamente ao copo.

Assim, torna-se possível considerar que a distração é uma modalidade que faz parte do processo atencional, como um vaguear da atenção para um campo mais amplo, interior ou exterior (KASTRUP, 2004). A distração seria como um repouso na atividade atencional. Esse espaço se configurou em momentos de respiro, nos quais a excitação do jogo e da brincadeira, a expectativa, bem como a curiosidade pôde ser expressa, extravasada. Momentos soltos, com certa distração, mas que não levaram ao abandono da atividade. Ensejos nos quais se manifestaram impulsos, interesses e sentimentos que eram contidos, na hora do manusear cuidadoso do copo.

ATIVIDADES LÚDICAS COMO ESPAÇOS DE CULTIVO DA ATENÇÃO

Podemos ver nas cenas descritas circunstâncias favoráveis ao cultivo da atenção, enquanto espaços “possibilitadores de atividade”, “superfícies de inscrição-diferenciação”, nos quais a capacidade atencional se desenvolve (FERNÁNDEZ, 2012, p.121).

Fernández (2012) caracteriza os espaços atencionais, como espaços intersubjetivos, “entre” ser atendido e atender. É nos espaços intersubjetivos que a capacidade atencional nasce e se nutre, diz Fernández (2012, p. 26) “atendemos porque nos atendem”. Para ela, várias atividades participam da constituição de espaços atencionais, como o olhar, o escutar, o brincar, o tocar/acariciar/agarrar, estar em silêncio, se distrair, se surpreender, se alegrar, entre outras. A dimensão estética e o brincar, por exemplo, trazem pontos importantes de convergências neste diálogo sobre os espaços atencionais, no contexto do cultivo da atenção.

Ao situar a experiência estética em dimensões intencionais e subjetivas do corpo que se diferencia do organismo, ligado a processos biológicos e objetivos, Fernández (2012, p.48) coloca que “a capacidade atencional se nutre e se desenvolve na dimensão estética. O corpo atende porque se comove [...]”. A comoção, como motor da capacidade atencional, se aproxima da força afetiva que, mobilizada pela experiência estética, instala um estado de exceção e

suspensão temporal. O acontecimento estético, então, quando caracterizado pela imprevisibilidade e surpresa, desativa a atitude recongnitiva, promovendo a suspensão do fluxo cognitivo habitual (KASTRUP, 2004). Assim, a comoção e a surpresa promovidas pela arte mobilizam aspectos subjetivos ligados a uma atenção concentrada e aberta à experiência, à dimensão inventiva, distinta daquela envolvida na realização de tarefas.

Na brincadeira poderíamos também falar em suspensão de uma atitude recongnitiva através da imaginação e da relação metafórica com objetos, ações, situações, pessoas e cenários, o que propõe um outro funcionamento cognitivo na experiência, promovendo diferentes atitudes atencionais.

Como por exemplo, na cena I a criança poderia pensar que estando ali deitada, não estaria fazendo coisa alguma e ter a vontade de se levantar, mas na brincadeira ela está movendo o barquinho, sua respiração é a onda do mar. Assim como na cena II, a vassoura é a temida bruxa que demanda o silêncio e o copo cheio de água, é algo precioso que deve ser manipulado com muito cuidado.

O espaço atencional pode ser compreendido, então, como o lugar vivencial da experiência, algo que nos toca, deixando vestígio, que tem a ver com o sentido ou sem-sentido da própria experiência (BONDÍA, 2002). Ela requer um gesto de interrupção, há a suspensão dos automatismos e nela, a atenção pode ser cultivada, aberta e ampla. Na experiência que nos acontece, o presente é o lugar da atenção corporalizada, que acolhe o que lhe chega. Podemos associar, também, essa noção de experiência/sentido que Bondía (2002) nos traz, com o lugar vivencial do brincar. Práticas lúdicas podem mobilizar condições nas quais há a suspensão do juízo, há a interrupção para pensar, olhar, escutar e abrir os sentidos ao que nos chega.

Vemos, portanto, as atividades nas cenas observadas como exemplos de espaços nos quais as capacidades atencionais podem nascer e se nutrir. Greenland (2010) fala da importância da diversão, da brincadeira e da imaginação para o envolvimento das crianças nas atividades relacionadas ao cultivo da atenção, apresentando conexões entre esses três elementos e as atividades atencionais nas situações vivenciadas por seus alunos.

Entretanto, Greenland (2010) destaca que o excesso de tarefas e metas na vida escolar das crianças influencia negativamente nas atividades atencionais por não abrir espaços para a leveza e espontaneidade da diversão e da brincadeira. Neste sentido, certas atividades lúdicas e imaginativas do brincar podem se conformar em espaços para o cultivo das capacidades atencionais. Tomando como referência os estudos de Winnicott (1993, apud Fernández, 2012), Fernández (2012), aponta que o brincar surge em uma zona intermediária que não é interior ou

exterior, é o espaço potencial, entre o sujeito e seu ambiente, onde se experimenta a autoria e se desenvolve a capacidade atencional.

A capacidade atencional, portanto, sustenta-se na capacidade lúdica e esta, por sua vez na capacidade de estar a sós em presença de outro disponível. Ambas se relacionam com a capacidade de interessar-se no outro e, portanto, nos objetos externos. Objetos que vão se transformando em objetos do conhecimento (FERNÁNDEZ, 2012, p.81).

Com essa colocação, compreendemos que a capacidade de estar a sós, de interessar-se pelo outro e pelos objetos externos pode inaugurar as relações consigo, com o outro e com o ambiente. De maneira tal, que o espaço potencial do brincar – sendo este interno e externo, subjetivo e objetivo simultaneamente – venha a permitir o conhecimento de si e do mundo, a partir de um co-engendramento.

Enquanto espaços atencionais, as atividades lúdicas, como as cenas descritas, estimulam diferentes atividades da atenção, ativando o potencial das capacidades em várias direções: a atenção a si em movimentos introspectivos; a atenção ao outro nas interações intersubjetivas; atenção ao próprio espaço e ao espaço do outro; atenção às próprias emoções e as emoções do outro; entre outros exemplos. Assim, de uma maneira indireta, as brincadeiras espontâneas ou conduzidas, com seus jogos simbólicos e imaginativos, podem mobilizar a atenção em diferentes níveis: físicos, emocionais e mentais, envolvendo dimensões do eu, do outro e do ambiente.

Nessa perspectiva, pensar nos espaços atencionais como espaços de experiência de sentido é conceber disponibilidades subjetivas, intersubjetivas, culturais e sociais para o cultivo de uma atenção concebida de forma mais integral. Isso implica em tomar a atenção como um fenômeno complexo e abrangente e, conseqüentemente, enxergar a amplitude do seu funcionamento. No domínio do cultivo, a atenção opera aberta ao presente.

A mobilidade, a fluidez e a plasticidade se destacam como características favoráveis à aprendizagem. Elas permitem a compreensão de mudanças, variações e alargamentos nos processos atencionais, em parâmetros mais amplos que o raciocínio binário da presença ou da ausência, admitindo diferentes modalidades da atenção. É possível, então, admitir, por exemplo, que a distração não é contraditória a esses processos, ao contrário, faz parte e é importante para eles, como visto na cena II.

Também, nos espaços que envolvem o cultivo, tomando um ponto de vista abrangente, vê-se o fenômeno da atenção em diversas perspectivas. Entende-se, pois, para além das questões biológicas, que essas variações estão imbricadas nos modos de subjetivação em cada época e

em cada contexto, não podendo ser desvinculadas do modo como o sujeito é atendido ou estimulado a atender.

Fernández (2012) explica que a relação entre os espaços e as modalidades atencionais, assemelha-se à relação entre as modalidades de ensino e as modalidades de aprendizagem, que se constroem, a partir das formas de ensino dos pais, dos professores, dos meios de comunicação de massa. Assim, os espaços atencionais nutrem as modalidades atencionais, na medida em que os modos de ser atendido e as formas de atenção propostas pela sociedade influenciam a maneira como se aprende a atender. Nessa perspectiva, estamos considerando não apenas o fato de que a atenção pode ser aprendida, mas que também diversos fatores, além dos biológicos e comportamentais, estão envolvidos nesse aprendizado.

Nas descrições das duas cenas que apresentamos, levantamos elementos, no curso das brincadeiras, que nos apontaram para aspectos da atenção relacionados à dimensão subjetiva, como a intencionalidade de cada criança no envolvimento com o jogo imaginativo. Viu-se também, elementos indicativos de que o percurso da atenção de cada criança sofreu influências das relações estabelecidas com os colegas, e variou de acordo com o estado do objeto focal, ao qual se dirigia, e com o cenário nos diferentes momentos da brincadeira. Esses elementos são exemplificativos da gama de aspectos ligados à atenção, o quais podem ser trabalhados, em diferentes circunstâncias formativas, com o objetivo de cultivá-los.

Então, abrir espaços atencionais no campo educacional nos possibilita abrir espaço para iniciativas pedagógicas, assumindo uma voz no diálogo com as iniciativas de outras áreas, principalmente as áreas médicas.

Isso significa mudar a base de compreensão em relação ao conceito da atenção e ao seu funcionamento, pois as questões relativas à atenção e ao sujeito que atende não passariam mais por um crivo de normatização, que transforma o que foge à norma em transtornos. Ao contrário, essas questões estariam inseridas em etapas de um percurso formativo, nas quais, condições específicas seriam criadas a cada necessidade, de acordo com a capacidade atencional a ser cultivada ao longo do trajeto.

Deste modo, a lente que, hoje, vê o transtorno, o déficit, daria espaço a um olhar que percebe o potencial e a capacidade, que ainda não foram cultivados. Esse seria um olhar pedagógico sobre a atenção, que diferente do olhar patologizante, buscaria perceber também as causas subjetivas, intersubjetivas e sociais para o não envolvimento da criança nas atividades escolares ou para sua agitação excessiva, por exemplo. Mais que isso, incluiria nessas análises uma avaliação crítica do próprio processo formativo oferecido à criança, retirando o foco

exclusivo, o peso, do comportamento desse sujeito como causa e sintoma de determinadas dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que a resposta para a pergunta proposta por este artigo depende de um posicionamento inicial, a partir do qual escolhemos para olhar para a atenção e para os sujeitos que atendem.

Admitirmos que, enquanto sociedade, estamos construindo modos de vida que nos adoecem, que os referenciais de comportamento pretendidos nas escolas não se adequam mais aos modos de subjetivação atuais, e que os referenciais de uma “atenção normal” não coincidem com os modos de atender demandados por nossas atividades, já indica um primeiro posicionamento.

Assim como, debruçar-se cuidadosamente sobre o que estamos chamando de atenção, verificar o seu funcionamento de maneira ampla e abrangente, entender sua complexidade no que toca as diferentes dimensões de nossa experiência, das quais ela participa, e perceber suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, também nos coloca em certa perspectiva diante da pergunta: devemos medicalizar ou cultivar a atenção?

Responder a essa pergunta, requer, antes, o questionamento do paradigma patologizante no qual nos encontramos. Sob este paradigma, as diferenças que caracterizam a humanidade, e as enriquecem, são vistas como transtornos; as desigualdades sociais são encobertas sob o signo de doenças; e questões coletivas de ordem política, social e econômica se transformam em problemas individuais, biológicos, inatos ao sujeito (COLLARES; MOYSÉS; RIBEIRO, 2013).

Em relação à atenção, este questionamento vem do modo como lidamos com o fenômeno, a partir das capacidades e das possibilidades de aprendizagem e cultivo, distanciando-nos da visão binária, atenção/desatenção, norma que, entre outras, justifica os diagnósticos.

Para pensarmos o cultivo da atenção, é necessário perceber as características de abertura, mobilidade e plasticidade deste fenômeno. Admitir que a atenção é um potencial existente na cognição e que pode ser desenvolvido a partir de dimensões subjetivas, e na relação com outras pessoas que nos atendem. Bem como, considerar as diferentes modalidades atencionais que sofrem influências socioculturais. Assim, compreendemos que os aspectos biológicos e genéticos, priorizados pelo processo de medicalização, estão inseridos em uma cadeia ampla e complexa.

Nesta perspectiva, da conjunção entre os aspectos da aprendizagem por cultivo e experiências em atividades lúdicas no ambiente formativo, percebemos um campo amplo de trabalho para lidar com questões relativas à atenção. Atenção que pode ser aprendida, não por um portador de certo transtorno, mas por um sujeito pleno de potencialidades para atender, ao ser atendido.

THE ATTENTION IN CHILDHOOD: NOURISHMENT OR MEDICALIZATION?

ABSTRACT: In the presence of the medicalization scenario in the educational context, this research article aims to present training practices, in early childhood education, which enable ways to deal with the attention beyond the diagnosis. Through the method of participant observation, applied in a phenomenological perspective, we set up significant issues in the dialogue between the processes of cultivating/nourishing attention and ludic experiences. The notion of cultivating attention emerges in contemporary cognitive science, from the relationship between the examination of the phenomenological experience and practices, such as meditation. In this research, it was revealed that the ludic activities in the children's education environment, from the perspective of learning by nourish, can be as favorable spaces in which the attentional capacity can be developed and cultivated.

KEYWORDS: Attentional cultivate. Ludic. Childhood.

LA ATENCIÓN EN LA INFANCIA: CULTIVO O MEDICALIZACIÓN?

RESUMEN: Frente de lo escenario de medicalización en el contexto educativo, este artículo tiene como objetivo presentar algunas prácticas formativas en la educación infantil, lo que permite formas de lidiar con la atención más allá del diagnóstico. A través de la observación participante, en una perspectiva fenomenológica, planteamos puntos significativos en el diálogo entre los procesos de cultivo de la atención y vivencias lúdicas. El concepto de cultivo de la atención emerge en la ciencia cognitiva contemporánea, a partir de la relación entre el examen de la experiencia fenomenológica e prácticas, tales como la meditación. En este estudio, se reveló que las actividades lúdicas en el ambiente de la educación infantil desde la perspectiva de una aprendizaje por cultivo, pueden contituirse en espacios favorables, em los que la capacidad de atención puede ser desarrollada y cultivada.

PALABRAS CLAVE: Cultivo atencional. Lúdico. Infancia.

REFERÊNCIAS

BICUDO, M. A. V. (org.). *Pesquisa qualitativa: segundo a visão fenomenológica*. São Paulo: Cortez, 2011.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro. n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar/abr. 2002.

CALIMAN, L. V. *A biologia moral da atenção: a constituição do sujeito desatento*. 2006. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Centro de Biomédico. Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A; RIBEIRO, M. C. F. *Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos*. Campinas: Mercado das Letras, 2013

DEPRAZ, N.; VARELA, F.; VERMERSCH, P. *On becoming aware: a pragmatic of experiencing*. Philadelphia-Amsterdam: Benjamin Publishing, 2003

DETONI, A. R. A organização dos dados da pesquisa em cena: um movimento possível de análise. In: BICUDO, M. A. V. (org.). *Pesquisa qualitativa: segundo a visão fenomenológica*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 99-120.

FERNÁNDEZ, A. *A atenção aprisionada: psicopedagogia da capacidade atencional*. Porto Alegre: Penso, 2012.

FREITAS, C. R. de. *Corpos que não param: criança, “TDAH” e Escola*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

GREENLAND, S. K. *The mindful child: how to help your kid manage stress and become happier, kinder, and more compassionate*. Nova York: Free Press, 2010.

KASTRUP, V. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. *Psicologia & Sociedade*, v. 16, n. 3, p.7-16, set/dez. 2004.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *Psicologia & Sociedade*, v. 19, n. 1, p.15-22, jan/abr. 2007.

MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 16, n. 1, jan./jun. 2012.

MOYSÉS, M. A. A. A medicalização na educação infantil e no ensino fundamental e as políticas de formação docente: a medicalização do não-aprender-na-escola e a invenção da infância anormal. In: 31ª REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2008, Caxambu. *Anais...Caxambu: ANPED*, 2008. p. 1-25.

MOYSÉS, M. A. A. A droga da obediência. *Carta Capital*. São Paulo, fev. 2011. Seção Educação. Entrevista concedida a Livia Perozim. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/educacao/carta-fundamental-arquivo/a-droga-da-obediencia>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

ORTEGA, F.; BEZERRA JR, B. O sujeito cerebral: de órgão a ator social, o cérebro humano é cada vez mais percebido como aquilo que nos define. *Viver Mente e Cérebro Especial*, v. 162, p. 16-17, jul. 2006.

PAGNI, P. A. Infância, arte de governo pedagógica e cuidado de si. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 99-123, set./dez. 2010.

WILBER, K. *Psicologia Integral: consciência, espírito, psicologia, terapia*. São Paulo: Ed. Cultrix, 2002.

_____. *Espiritualidade Integral: uma nova função para a religião neste início de milênio*. São Paulo: Aleph, 2007.

Recebido em julho de 2016

Aprovado em dezembro 2016