



# Uma Contribuição ao Estudo da Atenção e suas Relações com a Aprendizagem

Maria Helena De-Nardin e Regina Orgler Sordi

**RESUMO – Uma Contribuição ao Estudo da Atenção e suas Relações com a Aprendizagem.** Ao contextualizar o estudo da atenção na história das modificações culturais iniciadas no final do século dezenove, o artigo aponta para a necessidade de se compreender a atenção como um fenômeno cultural e não como uma capacidade autônoma regida por instintos biologicamente determinados. Mostra-se que o conceito de atenção não é homogêneo e que o “prestar atenção”, tão fortemente demandado na sociedade atual, é apenas um dos atos de um processo complexo que inclui modulações que vão além do binarismo atenção-desatenção. Assim, ao invés de focar a discussão apenas na atenção necessária para a aprendizagem, pretende apresentar algumas contribuições sobre a aprendizagem da atenção. Distingue atenção recongnitiva, requerida pelas práticas culturais contemporâneas, de atenção inventiva, que acolhe a emergência do novo e caracteriza-se por ser uma atenção que coloca problemas.

Palavras-chave: **Atenção. Mudanças culturais. Aprendizagem recongnitiva. Aprendizagem inventiva.**

**ABSTRACT – A contribution to the Study of Attention and its Relationships with Learning.** By trying to conceptualize the study of attention in the history of the cultural changes beginning at the end of the nineteenth century, the article intends to point for the need to understand attention as a cultural phenomenon and not one dictated by biology. This article shows that the concept of attention it is not homogeneous and that “to pay attention” which is strongly demanded in our contemporary society is only one of the acts of the complex process that includes modulations that go far beyond the attention-inattention binary. Thus, instead of focusing the discussion only in the attention which is necessary for learning, it intends to present some contributions about the learning of attention. therefore intends to contribute for the complexity of the diagnosis of attention disorders.

Keywords: **Attention. Cultural changes. Recognitive learning. Inventive learning.**

Quando educadores, pais e terapeutas pensam atualmente em atenção, não podem deixar de associar este termo aos diagnósticos de déficit atencional e hiperatividade, atribuídos a três a seis por cento das crianças em idade escolar (Rohde; Halpern, 2004). No meio escolar de Ensino Fundamental, mas também de Ensino Médio, uma ampla gama de jovens alunos tem sido descrita como inquieta e desatenta, sendo avaliados e não poucas vezes medicados por apresentarem sintomas combinados de déficit de atenção, impulsividade e hiperatividade (Rohde; Benczik, 1999).

Devido ao grande número de diagnósticos, bem como à profusão de anúncios na mídia, alertando pais e professores sobre os perigos dos chamados TDA (Transtornos de Déficit de Atenção) ou TDAH (Transtornos de Déficit de Atenção com Hiperatividade), verificamos que um número expressivo de profissionais de múltiplas áreas do conhecimento científico tem dedicado pesquisas e publicações a esta multifacetada patologia do nosso tempo. Não é demais recordar que a patologia descrita como TDA/TDAH foi inicialmente descrita na virada do século XX, na Inglaterra, por George Still (1902, *apud* Gilmore, 2000; Rohde; Halpern, 2004), que observou nas crianças um padrão de agressividade, desafio, resistência à disciplina, rompantes emocionais, pouca inibição da vontade, marginalidade e crueldade; tais crianças foram notadas por seu dano atencional, hiperatividade e ‘defeito de controle moral’ (Gilmore, 2000). Esta patologia tem atravessado o século XX – com denominações conhecidas como Lesão Cerebral Mínima, na década de 40, sendo modificada para Disfunção Cerebral Mínima, em 1962 (Gilmore, 2000 e Rodhe, 2004). Nos últimos anos, temos sido lembrados sobre a durabilidade da atenção como uma categoria normativa que, se não observada, pode ser classificada sob a denominação de “Transtorno de Déficit de Atenção”. Polemizando com esta idéia, Crary (2000) introduz a discussão de que os limites do contínuo atenção-desatenção são ditados por definições cujo caráter é profundamente histórico, relacionados a uma constelação de contextos narrativos e de práticas socioculturais. Portanto, não se pode isolar uma patologia tão em voga nos dias atuais, como o TDA, considerando como individual um sintoma que, no mais das vezes, é social.

Talvez não possamos dizer que é uma mera coincidência a revelação do estudo empreendido pelo autor, segundo o qual, a modernidade ocidental, desde o final do século XIX, tem demandado que os indivíduos definam-se e moldem-se em termos de uma capacidade de “prestar atenção”, ou seja, que entrem num campo de maior foco ou isolamento, em um número menor de estímulos.

Que a nossa vida seja assim, vivida como uma colcha de retalhos, com estados tão desconectados, não é uma condição ‘natural’, mas produto de um denso e poderoso remodelamento da subjetividade humana nos últimos 150 anos. Também não é insignificante que uma das formas pelas quais a imensa crise social de desintegração da subjetividade, no final do século XX, é metaforicamente diagnosticada como déficit de atenção (Crary, 2000, p. 35).

O presente artigo tem como objetivo:

1. Apresentar o tema da atenção em seu caráter de determinação histórico-cultural, enfatizando o caráter não homogêneo deste fenômeno;
2. Propor uma inflexão – da atenção na aprendizagem, protagonizada pelos processos de “prestar atenção”, dirigindo-a para um foco, para a aprendizagem da atenção (Kastrup, 2004) – esta última de caráter mais inventivo e problemático, porém, sem dúvida, mais criativo e capaz de novas aberturas. Por conseqüência, a ampliação sobre o conceito e experiência com a atenção pode contribuir para pais, educadores e terapeutas pensarem no quanto suas práticas e exigências quanto à atenção de seus filhos, alunos e pacientes, bem como deles mesmos, podem estar capturadas por um imaginário social; tal imaginário precisa ser problematizado em uma dimensão de excesso e ser melhor compreendido por seus efeitos de empobrecimento sobre a subjetividade. Na medida em que o incentivo à busca de uma quantidade indiscriminada de informação é preconizado e associado a uma ética calcada na urgência do êxito social, pode-se criar uma atitude defensiva frente à autoria de pensamento, bem como perde-se o caráter construtivo que todo conhecimento implica.

### **Contexto Histórico-cultural da Atenção**

Segundo Crary (2000), as raízes da palavra atenção já nos remetem a duas inflexões. Por um lado, ressoam com um sentido de “tensão”, de “ser esticado, estendido” e, por outro, de “esperar” (sem tensão). Implica a possibilidade de uma fixação, de segurar algo em contemplação, na qual o sujeito atento está tanto imóvel quanto sem fundação.

Tal definição sugere a idéia de um contínuo atenção-desatenção, cujos limites baseiam-se na suposição de que os caminhos pelos quais ouvimos, olhamos ou nos concentramos em qualquer coisa, têm um caráter não ditado por algum fenômeno imediato, natural, mas por definições cujas raízes são profundamente históricas e que, por extensão, medeiam nossa atenção ao mundo e a nós mesmos. Embora o autor reconheça a contribuição daqueles que acreditam que a atenção é primariamente uma função biológica determinada pelos instintos – tal como postulada por Freud (1950), em “Projeto para uma Psicologia Científica”, fruto de uma herança evolutiva arcaica – insiste na formulação de que, tanto a atenção como a percepção são fenômenos que se modificam no bojo das transformações tecnológicas emergentes a partir do século XIX e cujas definições variam de acordo com as exigências da cultura prevalente. Seja a forma como nos comportamos frente à tela luminosa de um computador ou como experienciamos um concerto em um teatro, seja como realizamos tarefas produtivas, criativas ou como nós, de forma mais mecânica ou passiva, dirigimos um carro ou aviamos uma receita, estamos diante de uma dimensão da experiência contemporânea predominantemente atravessada pelas práticas sociais, pelos contextos narrativos da cultura. O olhar do espectador não é um olhar neutro, mas atravessado pelas práticas culturais.

Um breve recuo ao século XIX situa estas práticas e contextos narrativos numa série de transformações vinculadas à mecanização da produção no capitalismo ocidental, com a correspondente aceleração dos deslocamentos e à complexidade da vida urbana. Tal processo sobrelevou a importância da lógica do capital, gerando uma dramática impossibilidade para qualquer estruturação estável e duradoura da percepção – e determinando, paradoxalmente, um forte regime disciplinar para a atenção. Foi por causa disso que, no final do século XIX, dentro das ciências humanas e, particularmente, no nascente campo da psicologia científica, o problema da atenção tornou-se fundamental. Era um problema cuja centralidade estava diretamente relacionada com a emergência de um campo social, urbano e psíquico crescentemente saturado com a estimulação sensorial.

Interessado em como a modernidade ocidental, desde o século XIX, tem demandado que os indivíduos definam-se e moldem-se por uma capacidade de “prestar atenção”, Cray (2000) mapeia os desenvolvimentos em alguns campos do conhecimento para nos apresentar ao novo observador que emerge destas transformações nas esferas da vida, da arte, da ciência e do pensamento. No presente artigo, também é nosso objetivo refletir sobre tais transformações no campo da aprendizagem.

O observador moderno está imerso em um ambiente de apelo constante e insistente à atenção, acompanhado igualmente por novas experiências vivenciais e artísticas de dissociação; vive-se, sobretudo, uma fratura decisiva na crença em um sujeito coeso e num mundo coerente, sem que se faça uma relação mais problematizadora entre ambos. Um dos mais importantes desenvolvimentos na história da percepção foi a emergência de modelos sobre a visão subjetiva, inseparável do desenvolvimento e disseminação de transportes mecanizados nas cidades, bem como da invenção de novas tecnologias de produção e reprodução de imagens – como, por exemplo, a fotografia e o cinema. A ideia de uma visão subjetiva – a noção de que nossa experiência perceptual depende menos da natureza de um estímulo externo do que da composição e funcionamento do aparelho sensorial – foi uma das condições para a emergência histórica de noções de visão autônoma, da liberação da experiência perceptual de uma relação necessária com o mundo externo. Reconfiguram-se radicalmente as teorias do sistema ótico e do modelo epistemológico vigente nos séculos XVII e XVIII, vinculados ao dispositivo da *câmara obscura*, em que a produção de imagens estava referida a leis óticas sem qualquer interferência humana. Nesse sistema e modelo, a produção de imagens estava referida a leis óticas de reflexão e refração, ligadas a uma física de base newtoniana, sem qualquer interferência da subjetividade, assegurando-se, desse modo, a crença em um sujeito e em um objeto dados *a priori*, em uma relação de exterioridade e, portanto, não problemática entre ambos. Entretendo-se com a revolução no modelo físico de base newtoniana, outros dispositivos tecnológicos, perspectivas filosóficas e práticas sociais e institucionais foram retirando o homem moderno da noção de um olho transparente. O processo de percepção inexoravelmente atrelou a percep-

ção a um corpo em movimento: passou a ser efeito e produto de um corpo vivo, humano, com seu modo de funcionamento específico e passível de ser afetado.

O campo da experiência estética apresenta-se, no final do século XIX, com o Impressionismo, na arte, como um atrator de toda uma concepção subjetiva da visão. A atenção passa a ser o meio pelo qual o observador moderno pode transcender as limitações subjetivas e tornar a percepção uma coisa própria, ao mesmo tempo em que se torna um meio pelo qual o percebido abre-se ao controle e anexação das agências internas.

Vamos acompanhar, junto a três obras de arte, algumas das características deste contínuo de atenção interior/exterior e atenção focada/desfocada, tão bem captadas por três artistas – Francisco Goya, Paul Manet e Gustave Cézanne, sendo os últimos dois representantes do movimento impressionista.

No quadro de Manet (Anexo A) – *The Balcony* (1868), encontramos algumas das características fundamentais sobre o modelo de atenção que vai vigorar na passagem do século XIX para o século XX, fruto, como diz Cray (2000) de forças e relações de poder mediatizando a visão (sendo a visão, aqui, tomada como uma das metáforas mais fortes da atenção).

Uma primeira característica da pintura de Manet é a desobrigação com um modelo de interioridade. Inspirado no quadro de Goya (Anexo B) – *As Majas no Balcão* (1811), no qual os personagens mantêm um espaço de interioridade e encobrimento, segredo, ou poderíamos dizer, uma atenção voltada ao interior de si mesmas, ao invés de relacionar-se exclusivamente com o “fora”, o quadro de Manet confere um caráter de exterioridade à sua pintura. O olho dos personagens se descontinua para ser a janela, com propriedades transparentes e transitivas. Abre-se ao sonho de uma nova e moderna imediatez: ao mover-se para fora das sombras do interior, abre para uma visão límpida e fresca que pode ser um relance direto do mundo; é o clamor de um lugar no qual o mundo, em se tornando moderno, poderia ser criado novo a esses três observadores em virtude de sua presença não mediada, não obstruída.

Quando a atenção é tratada como um problema de exterioridade, ela pode incidir, no campo da aprendizagem, em tentativas de aumentar a capacidade de atenção para realizar tarefas. Trata-se de uma atenção, subsidiária do processo de aprendizagem e estando a seu serviço – na medida em que se volta para objetos e estímulos do mundo externo, ou seja, para a captação –, busca de informações e solução de problemas. A falha no trato com as informações é sinal de pouca atenção e baixa capacidade de concentração (Kastrup, 2004).

Voltando ao quadro, pode-se observar que o olhar para o exterior, dos três personagens, é também um olhar individualizado, onde cada um olha para um ponto que não se encontra com o olhar do outro. Não há a busca de uma imagem coletiva. Cada um, em seu isolamento, olha para um lance diferente e essa é também a origem de uma das palavras que representam um fenômeno dramático de nosso tempo: o espetáculo, que na sua acepção etimológica, quer dizer isolamento.

Mas a que tipo de revolução estética responde esse quadro de Manet? Crary nos ensina que a segunda metade do séc. XIX protagoniza uma revolução histórica, na qual qualquer diferença qualitativa entre a vida e as técnicas começa a se evaporar. A desintegração entre o interior e o exterior torna-se uma condição para a emergência da espetacular modernização cultural e para a expansão dramática de possibilidades de experiência estética. No momento em que a lógica do capital começou dramaticamente a impedir qualquer estruturação estável e duradoura da percepção, essa lógica simultaneamente tentou impor um regime disciplinar para a atenção. A emergência do sistema econômico do final do séc. XIX em diante demandou a atenção do sujeito em uma ampla gama de novas tarefas produtivas. Parte da lógica cultural do capitalismo exige que aceitemos como natural modificar rapidamente nossa atenção de uma coisa para outra. O capital, como troca e circulação aceleradas, necessariamente produziu esse tipo de adaptabilidade perceptual e tornou-se um regime de atenção e distração recíprocas. Mesmo alguns dos mais ávidos defensores do progresso tecnológico reconheceram que a adaptação subjetiva a novos picos de velocidades perceptuais e sensoriais não acontecia sem dificuldades. Com essas acelerações, a atenção tornou-se um problema junto à organização do trabalho e da produção pelo capitalismo industrial, na medida em que impede qualquer estruturação estável e duradoura da percepção. A desatenção, especialmente no contexto de novas formas de produção industrial de larga escala, começou a ser tratada como um problema sério e perigoso, necessitando de um regime disciplinar, mesmo que tenham sido os arranjos modernos de trabalho os responsáveis por produzir desatenção.

Também no campo da infância, vemos emergir uma criança que deve adaptar-se às novas tecnologias da informação e da comunicação. Apoiando-se fortemente na metáfora visual, Baudrillard (1984, p. 62) denomina a “promiscuidade total do olhar com que se vê”, na medida em que o olhar da criança se vê tomado, capturado pela imagem tecnológica que se transforma num lugar central para o desenvolvimento e o funcionamento da criança, em detrimento das produções lúdicas e criativas. Introduzindo-a numa cultura de *zapping*, a criança torna-se uma consumidora de imagens voláteis, passando de um jogo a outro, sem mediação, sem deter-se ativamente em nada. Olha para tudo, mas não consegue ver nada. O universo temporal da criança é ocupado cada vez mais com atividades e esta se vê capturada numa urgência de desenvolvimento: nem bem começa a caminhar, esboçando os primeiros passos e o adulto já está pensando em quando vai poder falar, escrever e, logo, ler bem e assim sucessivamente, sem descanso. Nesta lógica, quanto mais rapidamente acumular conhecimento, em melhores condições estará para enfrentar as novas demandas do mercado.

E é isso também que Fernández (2001) enfatiza quando fala em uma sociedade hipercinética que medica o que produz. Nesse sentido, uma das lembranças dessa norma do poder institucional tem sido a categoria dubiamente classificada de “déficit de atenção”, como um rótulo para escolares de difícil manejo. A mesma lógica capitalista que descreve Crary na modelagem da cultura do séc.

XX, fragmentando o mundo, tanto externo quanto interno, expondo o sujeito ao excesso e à hiperatividade das mudanças, ao espetáculo, tem suas repercussões na forma como a educação é compreendida e conduzida.

Os modernos arranjos do trabalho, bem como da educação, irão moldar as formas da crescente crise de atenção, na qual configurações cambiantes do capitalismo industrial e pós-industrial (este último mais caracterizado pelas tecnologias da informação e de comunicação) continuamente alargam a atenção e a distração a novos limites, com uma seqüência sem fim de novos produtos, fontes de estimulação e fontes de informação e, assim, respondendo a novos métodos de lidar com a atenção e regulá-la.

Neste sentido, o estudo da atenção é inseparável da operação que Foucault (1988) descreveu como instituições “disciplinares”, mas com uma inversão do modelo, pela qual o sujeito é um objeto da atenção e vigilância (e não que os objetos sejam “submetidos” ao sujeito).

Porém, a atenção não possui apenas a qualidade de focalização, embora esta seja excessivamente enfatizada e privilegiada na sociedade moderna, bem como treinada. Há pelo menos uma outra inflexão da atenção, que estabelece um corte radical com os processos de uma atenção que se pretende objetiva.

A estética do final do século XIX deixou claro, embora freqüentemente esquecido, o fato de ser a atenção um conceito volátil, incompatível com o modelo de uma estética do olhar fixo sustentado. A atenção sempre conteve dentro de si as condições para sua desintegração e foi assombrada pela possibilidade de seu excesso – que nós percebemos tão bem toda vez que tentamos olhar ou escutar qualquer coisa por muito tempo. Ribót (1889) *apud* Cray (2000, p. 13) diz:

A atenção é um estado que é fixo. Se for prolongado para além de um tempo razoável, todos sabem, por experiência pessoal, que resulta num aumentado estado de obnubilação mental, finalmente, uma espécie de vacuidade intelectual, freqüentemente acompanhada de vertigem.

Em qualquer situação, a atenção inevitavelmente alcança um limiar a partir do qual se rompe. Esse rompimento, todavia, não pode ser simplesmente considerado como a ruptura de uma atenção estável ou natural que existiu durante séculos, até a modernidade, mas sim efeito das muitas tentativas de produzir e padronizar a atenção nos sujeitos humanos. Se a distração emerge como um problema para o final do século XIX, é inseparável da construção paralela do observador atento, em vários domínios.

Salientamos que, no campo psicopedagógico, as pontuações críticas de Fernández (2001) nos alertam para os efeitos da falta de questionamento sobre os diagnósticos de déficit de atenção. Estes, muitas vezes, tendem a responsabilizar individualmente a criança pela sua patologia, sem levar em conta os efeitos subjetivantes da cultura que, ao não questionar as causas de inquietude e falta de atenção dela, silencia, com drogas legalmente prescritas, os sofrimentos que estes sintomas denunciam.

Como é, então, essa atenção que transborda os limites de si mesma, perde-se do foco, mas ganha em alcance e amplitude? Que, ao romper-se o limiar de suportabilidade do foco, ainda assim, não pode ser considerada patológica e, ao contrário, possibilita novas aberturas ao pensamento?

Analisemos agora a terceira obra de arte, esta também manifestação impressionista do pintor Cézanne (Anexo C). Talvez, mais penetrante do que qualquer outro artista deste movimento, Cézanne expôs os paradoxos da atenção através de uma compreensão da diferença essencial da percepção de si mesma. Para o pintor, o olhar para qualquer coisa pode não levar a uma apreensão mais completa de sua presença. Imaginemos um Cézanne olhando a montanha, tentando apreendê-la em sua totalidade e, ao invés de uma captura objetiva e imediata, é levado a perceber sua desintegração e perda de contornos definidos. Há como que um *breakdown* da forma apreensível pelos sentidos e uma emergência de movimentos e tonalidades que revestem a montanha de um caráter totalmente inédito.

Examinando a obra de Cézanne, Merleau-Ponty (1977, p. 23) fala da Montanha Saint-Victorie de um modo muito ilustrativo:

A montanha existe de fato na natureza, em virtude de movimentos tectônicos que ocorreram em eras geológicas remotas. Mas, do ponto de vista do pintor, é algo completamente diverso: é uma massa de formas e cores que o inspira em suas criações. Para o alpinista que a quer escalar, para o engenheiro que nela perfurar um túnel, para o empreendedor que ali quer construir um hotel, a montanha não é a mesma. Ela se deixa apreender de diferentes maneiras – mas, ao mesmo tempo, é a mesma, e cada um dos que com ela se relacionam deve respeitar sua essência de montanha.

Talvez a pintura de Cézanne fale mesmo de uma atenção que foge do foco e coloca nosso olhar numa espécie de errância, em direção a um campo mais amplo, habitado por pensamentos (e, neste caso, traços e cores), fora do lugar, objetos desfocados, formas fluidas que advêm do mundo interior ou exterior, mas que têm em comum o fato de serem refratárias ao apelo em questão.

Como pensar essa errância da atenção no campo da aprendizagem? Como introduzir esse olhar aprendiz de artista, no aluno e no professor, valorizando a emergência de novas formas de estar atentos? É possível fazer uma passagem da atenção na aprendizagem para uma aprendizagem da atenção?

## **A Atenção e sua Relação com a Aprendizagem**

Assim como Crary (2000) argumenta que a moderna distração do homem contemporâneo está associada à recíproca relação com novas formas e práticas de atenção, demandando que defina e modele sua conduta em termos de “prestar atenção”. Também no campo da aprendizagem, vamos observar um tipo predominante de atenção requerido para a realização de tarefas. Trata-se de uma

atenção mais comumente associada a uma aprendizagem baseada no reconhecimento prático ou consciente de um objeto – isto é um livro, posso atravessar a rua, essa é minha casa, que Kastrup (1999) intitula de aprendizagem recongnitiva.

Trata-se de uma dimensão da aprendizagem caracterizada por sua utilidade na vida prática e por assegurar nossa atenção ao mundo; está mais voltada para a solução de problemas, fundada em formas identitárias, nas quais o passado e o novo fazem síntese com um traço mnêmico ativado. Neste entendimento, a atenção é voltada para objetos e estímulos do mundo externo, ou seja, para a captação e busca de informações. A falha no trato com as informações externas é sinal de pouca atenção e baixa capacidade de concentração. Tendo em vista que, para esta concepção, a aprendizagem é restrita à solução de problemas e que a proposta clínica é declaradamente adaptativa, a questão é como restabelecer a capacidade de prestar atenção, ou seja, como promover a aprendizagem de uma atenção que é necessária à realização de tarefas.

Neste contínuo atenção-desatenção, é preciso ter cuidado com os diagnósticos, pois nem tudo aquilo que escapa ao ato de prestar atenção pode ficar alocado na rubrica do negativo, da falta, do déficit. Ao procurar fazer frente ao funcionamento da atenção que foge da tarefa, são igualmente considerados indesejáveis, por exemplo, a dispersão e a distração (Kastrup, 2004); no entanto, os fenômenos são distintos. A dispersão pode ser entendida como um deslocamento contínuo do foco, como explica Calmes (1997), ilustrando com a metáfora da estética do vídeo-clip, em que a visão funciona como um ver sem olhar. Se o olho pisca, explica o autor, é porque o objeto visível não é fugaz, dá tempo para que o olho pisque por um instante, para depois, repor o olhar. Enquanto pisca, o olho retém a imagem no interior da visão. Mas o sujeito sabe que a imagem está lá e o olho pode contemplá-la novamente, desta vez, renovando o olhar. Quando ocorre uma inversão e é a imagem que pisca, o olho se fixa, fica teso, quieto, capturado, sem possibilidade de fechar para renovar seus líquidos. O contínuo de imagens faz com que o olho se esforce para ver e não possa olhar. O olho acompanha a velocidade das imagens e não assimila nenhuma cena em particular. O mesmo exemplo pode ser verificado, como explica Kastrup (2004), quando saltamos os canais da TV e, ao final de uma noite, sabemos dizer quais programas passaram, porém, sem assistir a nenhum. Como diz a autora, há uma certa avidez de novidade que impede a espessura temporal e a consistência da experiência.

Nesta situação, de focalização sem concentração, poderíamos pensar que o sujeito está ali, mas sem investimento libidinal. Esta é, muitas vezes, a vedete das nossas escolas e, como assinala Crary, é também o regime hegemônico do mundo do trabalho – caracterizado pela adaptação subjetiva a novos picos de velocidades perceptuais e sensoriais que impede qualquer estruturação estável e duradoura da percepção. A desatenção, especialmente no contexto de novas formas de produção industrial de larga escala, começou a ser tratada como um problema sério e perigoso, necessitando de um regime disciplinar.

O problema da atenção passa a exigir uma discussão mais fina quando trabalhamos com uma noção de cognição ampliada, que extrapola o processo de

solução de problemas, mas se define como uma invenção de si e do mundo (Kastrup, 1999). O fenômeno da distração pode inserir-se neste pólo divergente, em que a atenção vagueia, perde o foco, porém concentra-se fortemente em uma experiência de interioridade. Nesta experiência de invenção ou problematização, as faculdades – sensibilidade, memória, imaginação – atuam de modo divergente. Desde o início é bom que compreendamos que a palavra invenção, como é definida nesse contexto, parte de sua origem etimológica latina de *invenire*, que significa compor com restos arqueológicos. Inventar é garimpar o que restava escondido, oculto, mas que, ao serem removidas as camadas históricas que o encobriam, revela-se já estando lá (Kastrup, 1999). Já podemos antever que o cognitivo e o problematizador não são pólos opostos, nem excludentes de um processo atento, mas são pólos divergentes, que entram num fluxo contínuo e incessante entre o exterior e o interior (Kastrup, 1999).

Em ambos os casos, tanto na aprendizagem cognitiva, quanto na aprendizagem inventiva, a atenção faz-se necessária. Entretanto, de formas diferentes. No primeiro caso, falaremos de uma atenção focada, típica do “prestar atenção”. A respeito dessa expressão, Fernández (2001) realiza como que “variações dramáticas sobre o tema”, mostrando-nos a necessidade de pensarmos sobre a expressão tão comum em nossos meios educacionais: “preste atenção”. “Olhe e preste a atenção”, sendo que o “olhe”, como observado em algumas salas de aula, não está apenas relacionado a um “olhar para o professor”, superpondo o conhecimento e o lugar do ensinante, mas também, “olhar para o texto”, como que expressando uma crença epistemológica de que é olhando que se aprende. Quanto ao “prestar atenção”, Fernández (2001) pergunta: “O que é que ‘se paga’ quando ‘se presta’ atenção? Quem paga e por que deveria pagar alguma coisa? O aluno está em dívida quando o professor pede *pay* (paguem) *attention*? Ou, como se diz em português: “prestem atenção”, que vem de prestar, prestar contas ao outro.

Na dimensão inventiva da aprendizagem, teríamos algo mais parecido ao sentido dado em espanhol de *presten atención*, aludindo a um “emprestar” algo seu que lhe pertence, que deve ser devolvido. É um continuar existindo na sua atenção, um investimento em si e no mundo. É como um “deixar vir”, uma atenção que acolhe elementos opacos, destituídos de intencionalidade e de foco. Quando a atenção sofre essa dobra do exterior para o interior, não dando lugar a lembranças, pensamentos ou preocupações, podemos entendê-la como operando numa interrupção do fluxo cognitivo e do tempo. Mais próximos ao pensamento de Bergson (1934, *apud* Kastrup, 2004), trata-se de uma atenção à duração, em que há uma suspensão da atitude natural, atravessando um vazio, um intervalo temporal que se revela como espera. Esta espera é considerada o maior obstáculo para o fenômeno da suspensão natural, pois é necessário que a atenção aberta seja sustentada para acolher aquilo que, vindo de si, revela a dimensão da virtualidade de si.

Um exemplo em que a experiência da aprendizagem da atenção pode ocorrer associa-se ao que Paín (1998) denominou a “estética do pensamento” (1998).

Esta autora aponta para uma disposição prévia do ser humano à captação e inventiva de harmonias externas e internas. Para além de uma aprendizagem que se fundamenta nos aspectos lógicos do conhecimento, bem como nos significados atribuídos aos mesmos, a disposição estética implica na possibilidade de acolher a emergência do imprevisível, instalando uma suspensão da tendência recognitiva.

Tomar a rosa como sub-classe das flores (lógico) ou como símbolo do efêmero (simbólico) suprimem o encanto de sua aparência. O momento estético é o da aparição, em forma dessa rosa, de algo da ordem da perfeição. É uma captação em êxtase, quer dizer, na passividade da descentração de si mesmo. Momentos obrigatoriamente de excesso e exceção, imprescindíveis à paixão de pensar (Paín, 1988, p. 4-5).

A emoção e a surpresa são dois sentimentos estéticos que se complementam e que demandam uma atenção recolhida, um movimento de saída de si. A importância da inclusão da dimensão estética é grande no campo da aprendizagem, em especial, porque quando esta dimensão é valorizada e até buscada, ocorre uma abertura para o si e para o mundo, a curiosidade se conserva e o sujeito libera-se para experienciar a paixão pelo saber.

Outro exemplo da prática de uma aprendizagem da atenção está exposta nas recomendações Freud (1969) sobre a atitude do analista e que, mais tarde, se configurou no conceito de atenção flutuante. Diz ele:

A técnica consiste simplesmente em não dirigir o reparo para algo específico e manter a atenção uniformemente suspensa em face de tudo o que se escuta. Desta maneira, poupamos de esforço violento nossa atenção, a qual, de qualquer modo, não é inseparável do exercício da atenção deliberada. Pois assim que alguém deliberadamente concentra bastante a atenção, começa a selecionar o material que lhe é apresentado; um ponto fixar-se-á em sua mente com clareza particular e algum outro será, correspondentemente, negligenciado e, ao fazer essa seleção, estará seguindo suas próprias expectativas ou inclinações. Isto, contudo, é exatamente o que não deve ser feito (Freud, 1969, p. 150).

Autores mais contemporâneos da psicanálise, tais como Meltzer (1994) e Bion (1974), propõem que o analista procure obter um tipo especial de atenção em sua escuta, mais passiva, mais receptiva, que espere o advento do desconhecido, da “idéia nova” ou, como diz Paín (1998), da emergência do imprevisível onde reside o segredo da criatividade e observam que seria o mesmo tipo de atenção que apreende o fato estético.

Interessante observar que a inspiração freudiana para o conceito de atenção flutuante baseia-se numa citação do poeta Schiller em relação à criação poética, para ilustrar essa postura que tanto o analista como o paciente devem adotar. A aprendizagem da atenção, tal como estamos apresentando neste artigo, aproxima-se, portanto, mais do campo da arte por envolver toda uma aprendizagem da sensibilidade. É como força de afetação que devemos interpretar a

dimensão inventiva da atenção. Vindo como força que nos surpreende, a atenção inventiva instala um estado de exceção, produzindo uma suspensão problematizadora no tempo e que se revela em desaceleração e espera (Kastrup, 2004). Como salienta Paín (1998), na perturbação advinda do estado de exceção – ou impacto estético – não há nada para compreender, mas uma capacidade de abertura para o inédito, não para que surja o inconsciente psicológico feito de fatos reprimidos, mas um inconsciente social feito de ignorância das origens e do destino. E este parece ser o caráter problematizador de uma atenção que não busca a imediatez do juízo, mas que é capaz de cultivar, de garimpar o mistério do desconhecido que ela mesma contém.

Nesta direção, o método da suspensão da atitude natural, do suspender e do deixar vir, aponta para uma interessante aprendizagem da atenção do ponto de vista da cognição inventiva. A suspensão prepara uma mudança da atenção no que diz respeito à sua direção e à sua qualidade. A experiência com a arte em situação de aprendizagem parece indicar um caminho para atualizações distintas do prestar atenção a tarefas pré-definidas. No momento de uma criação, há passagem entre a captação estética, a inteligência técnica e a disponibilidade simbólica, passagem que se realiza por aproximações, por intermitências. É um corpo que constrói outro corpo e, entre os dois, há uma prova, um ajuste harmônico, mesmo nas dissonâncias.

Para a atenção inventiva, a questão é antes de concentração do que de focalização (Kastrup, 2004). O paradoxo é tensionar para soltar, fechar para abrir, concentrar para deixar vir. Pode-se depreender que a atenção inventiva não depende de uma atitude natural ou espontânea, mas ao contrário, da suspensão da atitude natural, que é aquela requerida para a reconhecimento. Tudo começa com uma rachadura nos processos cognitivos. Nesse sentido, o meio, antes de informar, perturba. É por essa razão que a aprendizagem da atenção inventiva está mais próxima do campo da arte. Não que ela seja privilégio de artistas, mas no sentido de que a arte surge como um modo de colocar o problema da aprendizagem (Kastrup, 2004). Tomemos como exemplo a aprendizagem de um instrumento musical. De início, o aprendiz deve assimilar uma técnica que reside em fazer corresponder cada gesto do corpo com o instrumento, mediatizado por uma leitura específica da linguagem musical. Estamos na fase do treinamento, em que cada gesto e cada som são produtos de uma intensa aprendizagem baseada na reconhecimento. Com o tempo, e se esse aprendizado for permeado por disciplina e cultivo, a atitude atencional focalizada vai tornando-se mais concentrada e aberta. O aprendiz torna-se mais sensível à música, deixa-se tocar por sua força. É como força que a música surge como novidade, produzindo uma surpresa e instalando um estado de exceção, efeito de uma atitude atencional voltada ao plano dos fluxos afetivos (Kastrup, 2005).

Na busca por uma abordagem mais sofisticada desse tipo de aprendizagem da atenção, Varela; Thompson; Rosch (2003) expõem sua preocupação com o caminho das ciências cognitivas no mundo ocidental que, ao tentarem explicar a realidade com teorias abstratas, como, por exemplo, o modelo computacional da

mente, afastaram-se daquilo que é mais imediato e direto: nossa experiência cotidiana. A esperança dos estudiosos é de que a experiência e a compreensão científica sejam como duas pernas sem as quais não se pode caminhar: se o pragmatismo ocidental baseia-se no método da experimentação, há que se buscar, na outra perna, na ciência oriental, a experiência da indissociabilidade entre mente e corpo. Nesse sentido, o estudo da atenção concorre como um dos pilares mais fundamentais. Seguindo a tradição budista, “atenção” é simplesmente estar na experiência. Trata-se da habilidade humana de estarmos atentos de forma não automática às nossas próprias experiências e ações e de estarmos cientes dos modos alternativos da construção de situações. É a própria atenção que é treinada. Não se começa tentando atingir algum estado específico, como nas concentrações, nos relaxamentos, nos tranSES ou nas práticas misticamente orientadas; ao contrário, o objetivo é estar atento para a mente à medida que ela toma seu próprio curso. Deixando a mente esvaziar-se dessa forma, fica clara a atividade natural da mente de estar alerta e ser observadora.

## **Considerações Finais**

A experiência estética, o exercício da atenção flutuante, o exercício da arte, a prática meditativa, mas também o ato de escrita, de leitura, de ensino e tantos outros, são apenas alguns exemplos de como a atenção se expressa para além de seu caráter recognitivo, de solução de problemas. Prestar atenção é apenas um dos atos do processo complexo, que inclui modulações da cognição e da própria intencionalidade da consciência. O cultivo das duas possibilidades de atenção – a recognitiva e a inventiva – parece ser necessário para o enfrentamento dos contextos e práticas da vida contemporânea.

Este artigo teve como objetivo lançar luz sobre essas possibilidades de atenção, mostrando não se tratar de um conceito homogêneo e sim, complexo. Não podendo mais compactuar com um raciocínio binário que coloca o fenômeno no eixo atenção-desatenção, sem considerar as inúmeras nuances do processo, podemos alertar para o fato de que, quando falamos em “déficit de atenção”, devemos definir o tipo de atenção com que estamos trabalhando. Nossa adesão ao discurso hegemônico das práticas e contextos culturais, que demandam uma atenção cada vez mais focada e volatilizada, precisa ser questionada. Este artigo pretende semear uma resistência a tal excesso de focalização, em especial quando molda nossa vida em estados tão desconectados e empobrecedores da disciplina criativa.

### Referências

- BAUDRILLARD, Jean. **Las Estrategias Fatales**. Barcelona: Anagrama, 1984.
- BION, Wilfred. **Atención e Interpretación**. Buenos Aires: Paidós, 1974.
- CALMES, Daniel. Cuerpo, Aprendizaje y Acto Criativo en los Tiempos de la Informática y la Telemática. **Revista Escuela Psicopedagógica de Buenos Aires**, Buenos Aires, n. 6, p. 14-23, oct. 1997.
- CRARY, Jonathan. **Suspensions of Perception: (attention, spectacle, and modern culture)**. Cambridge, Massachusetts/Londres: MIT Press, 2000.
- FERNÁNDEZ, Alicia. **Os Idiomas do Aprendente**. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- \_\_\_\_\_. La Sociedad “Hiperkinética” y “Desatenta” Medica lo Que Produce. **Revista Escuela Psicopedagógica de Buenos Aires**, Buenos Aires, n. 10, p.3-10, sept. 1999.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1988.
- FREUD, Sigmund. Projeto Para uma Psicologia Científica. In: FREUD, Sigmund; FREUD, Anna. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1977. Vol. 1, p. 381-394.
- \_\_\_\_\_. Recomendações aos Médicos que Exercem a Psicanálise. In: FREUD, Sigmund; FREUD, Anna. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1977. Vol. 12, p. 147-163.
- GILMORE, Karen. A Psychoanalytic Perspective on Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. **Journal of American Psychoanalytical Association**, New York, n. 48, p. 1259-1293, 2000.
- KASTRUP, Virgínia. A Aprendizagem da Atenção na Cognição Inventiva. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 7-16, set./dez. 2004.
- \_\_\_\_\_. **A Invenção de Si e do Mundo**. Campinas: Papyrus, 1999.
- \_\_\_\_\_. Políticas Cognitivas na Formação do Professor e o Problema do Devir-Mestre. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **El Ojo y el Espíritu**. Buenos Aires: Paidós, 1977.
- MELTZER, Donald; WILLIAMS, Meg.Harris. **A Apreensão do Belo**. (Tradução de Paulo César Sandler). Rio de Janeiro: Imago, 1994.
- PAÍN, Sara. La Estructura Estética del Pensamiento. **Revista Escuela Psicopedagógica de Buenos Aires**, Buenos Aires, n. 8, p. 4-16, oct. 1998.
- ROHDE, Luís Augusto; BENCZIK, Edyleine Belline P. **Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade: o que é? Como ajudar?** Porto Alegre: Artmed, 1999.
- ROHDE, Luis Augusto; HALPERN, Ricardo. Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade: Atualização. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, n. 2, p. 1-18, 2004.
- VARELA, Francisco J; THOMPSON, Even; ROSCH, Eleonor. **A Mente Incorporada: ciências cognitivas e experiência humana**. (Tradução de Maria Rita F. Hofmeister). Porto Alegre: Artmed, 2003.

Maria Helena De-Nardin é pedagoga e mestre em psicologia social e institucional pela UFRGS.

Endereço para correspondência:

Rua Ervino Heemann, 245

CEP 95900-000 – Lajeado – RS

denardin@globo.com

Regina Orgler Sordi é doutora em educação e professora do Instituto de Psicologia da UFRGS.

Endereço para correspondência:

Rua Ramiro Barcelos, 2600, térreo (sala 13B)

CEP 90035-003 – Porto Alegre – RS

Sordi.voy@terra.com.br

## Anexos

### Anexo A



Manet – O Balcão – (1868) – 168,9x123 cm – Jeu de Paume, Paris.  
Revista Grandes Artistas, nº4 (1986). São Paulo, Nova Cultural.

### Anexo B



Goya – As Majas no Balcão – (c. 1811) – 194,3x125,7cm - Metropolitan  
Museum of Art. Nova York.

Revista Grandes Artistas, nº3 (1986). São Paulo, Nova Cultural.

Anexo C



Cézanne – A Montanha de Santa Vitória (1904-06) – 73X90,5cm – Museu de Arte de Filadélfia  
Revista Grandes Artistas, n° 10 (1986). São Paulo, Nova Cultural.