



5689 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
GT17 - Filosofia da Educação

NOTAS SOBRE ATENÇÃO E EDUCAÇÃO

Luka Carvalho Gusmão - UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora
Tarcísio Jorge Santos Pinto - UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

NOTAS SOBRE ATENÇÃO E EDUCAÇÃO

RESUMO

O presente artigo se propõe a sintetizar alguns estudos e reflexões desenvolvidas sobre o fenômeno e o conceito de atenção a partir de possíveis associações com o campo educacional. Considerando que os significados atribuídos ao par *atenção-desatenção* em nosso contexto mais contemporâneo configuram-no como um importante problema de pesquisa, especialmente para a Educação, procuramos investigar, inicialmente, sua origem etimológica bem como alguns dos sentidos mais gerais atribuídos a ele, inclusive pela tradição filosófico-científica. Em seguida, associando esta primeira referência, buscamos refletir de modo mais aprofundado o problema apoiando-nos em importantes filósofos contemporâneos que direta ou indiretamente o abordaram como meio de desvelar o humano naquilo que traz de mais essencial e próprio. Como conclusão, questionando diferentes sentidos superficiais elaborados a partir do que poderíamos denominar um *sensu comum educacional* que terminam por transformar a *atenção* num “falso problema”, procuramos desconstruir tal enfoque remetendo-nos à problematização filosófico-educacional de Paulo Freire tecida justamente em associação às referências filosóficas elegidas anteriormente.

PALAVRAS-CHAVE

Atenção; educação; homem; animal; criação.

PRIMEIRAS PALAVRAS: UMA BREVE INTRODUÇÃO AO TEMA

Nos relatos de muitos professores, uma das justificativas mais recorrentes para as dificuldades de aprendizagem dos estudantes é a própria *desatenção* dos mesmos em relação às ações pedagógicas que lhes são dirigidas. Com efeito, parece ser um *sensu comum* educacional que, para apreender satisfatoriamente os conteúdos desenvolvidos em sala de aula, os estudantes precisam ser capazes de manter sua *atenção* constantemente ligada aos objetos de conhecimento *transmitidos* a eles. Nesse sentido, os maiores indicadores de que os estudantes estiveram efetivamente *atentos* aos saberes que lhes foram transmitidos seriam a *memorização* e a *reprodução* das informações recebidas, indicadores esses que sintetizam uma concepção do que significa a aprendizagem escolar.

Kastrup (2012), em suas pesquisas sobre o tema da *atenção*, afirma que ele vem adquirindo cada vez mais destaque nos meios educacionais, sobretudo quando associado a determinadas questões que vêm atingindo proporções alarmantes na atualidade.

Muito tem se falado sobre o chamado transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), sobre a demanda de solução desse problema por parte da escola, sobre a preocupação dos pais e a aceitação fácil da medicalização de crianças. [...] Além das crianças pequenas, essa medicalização atinge hoje inúmeros jovens tidos como dispersos, distraídos e desinteressados, transpondo os limites da escola e atingindo o campo da saúde mental. O fenômeno se espalha pela rede social e a Ritalina é adotada por vestibulandos e universitários em busca do chamado *enhancement* cognitivo, que nós podemos traduzir como uma cognição aditivada e competitiva (KASTRUP, 2012, p. 23).

A princípio, poderíamos questionar se na base das crescentes preocupações educacionais com o par *atenção-desatenção* não estão atuando tanto os ecos da *educação bancária* denunciada por Paulo Freire (2007) quanto o discurso econômico da tríade *produção-eficiência-sucesso profissional*, considerada erroneamente a finalidade última da escolarização. De fato, Freire (2007) denunciou há muito tempo os métodos educacionais baseados na *memorização* mecânica, os quais exigem de diferentes educandos uma forma única de *atenção* que passa a ser considerada aquela capaz de proporcionar o registro integral dos conteúdos neles “depositados”.

Não obstante as possíveis influências da concepção bancária de ensino e da lógica de mercado na construção das questões atinentes ao par *atenção-desatenção* no âmbito escolar, cabe entender em que medida ele efetivamente importa na formação dos educandos. Como compreender a *atenção*, e sua relação com a educação, a partir de referências sobretudo filosóficas que nos auxiliam a aprofundar sua reflexão enquanto associada à condição humana em sua temporalidade no mundo? Qual seria, em última análise, seu legítimo papel no processo educacional? Como entendê-lo no jogo das diferentes experiências que necessariamente integram o fazer pedagógico? Eis algumas das questões que escolhemos nos dedicar mais diretamente no presente artigo.

Para tanto, primeiramente desenvolveremos um breve estudo em torno do conceito de “atenção”, recorrendo, para isso, ao seu sentido etimológico e aos sentidos a ele atribuídos por filósofos contemporâneos importantes, como Husserl, Merleau-Ponty, Uexküll, Agamben, Heidegger e Bergson. Em seguida, tendo também como referência o pensamento de Paulo Freire, desdobraremos no campo educacional os sentidos filosóficos anteriormente estudados, questionando as possíveis raízes das crescentes preocupações com o par *atenção-desatenção* – e, em última análise, a própria legitimidade de tais preocupações – e apontando outras perspectivas que entendemos serem mais coerentes com os modos pelos quais acreditamos que o fenômeno atencional ocorra no ser humano.

SOBRE O CONCEITO DE ATENÇÃO: ETIMOLOGIA E SENTIDOS FILOSÓFICOS

Se fizermos uma consulta acerca do significado da palavra “atenção”, encontramos toda uma riqueza polissêmica. Etimologicamente, do latim *attentus*, atenção pode, num primeiro sentido, significar uma determinada *tensão*, nos sentidos e no pensamento, indicando uma concentração mental para apreender e compreender o que se passa, enfatizando, assim, uma certa perspectiva para inventariar, explorar e conhecer mais amplamente o que se está enfocando. Dentre outros significados possíveis, atenção ainda pode denotar silêncio e consideração com que se ouve ou observa, apreciação criteriosa, no sentido de se investir mais a disposição, dedicar-se mais detidamente ao que é solicitado pelo momento. Também representa o ato de atender ou de se ocupar de outrem; manifestação de afeto, gentileza e amabilidade que se configura, assim, como cuidado, concretizado, por vezes, simplesmente como uma boa vontade para ouvir o que o outro tem a dizer (cf. HOUAISS, 2009).

Ao longo da história da Filosofia e das Ciências, vemos que a ideia de atenção foi desenvolvida a partir da referência aos estudos relacionados ao conhecimento humano que cada época empreendeu, assinalando sobretudo a capacidade da mente de concentrar-se ou dispersar-se, de variar assim o foco da percepção e do pensamento em relação às diferentes experiências possíveis de consciência. Reconhecemos, portanto, desde muito tempo, que a atenção é associada ao potencial da consciência de modular sua vinculação ao mundo e de construir, a partir daí, diferentes significações possíveis. Ferrater Mora (2004) assinala alguns desses aspectos e ressalta ainda como desde a época medieval o conceito de atenção está associado à manifestação da experiência cognitiva:

A noção de atenção foi abordada pela maioria dos filósofos em perspectiva psicológica. Ela foi definida muitas vezes como certa capacidade da mente – fundada em processos orgânicos ou pelo menos relacionada com eles – de canalizar os processos psíquicos, e em particular o pensamento, por certas vias. De modo muito geral, ela pode ser definida como concentração das energias psíquicas. A atenção pode ser considerada um processo potencial ou um processo atual, segundo a distinção escolástica entre uma atenção *secundum virtutem* e uma atenção *actualis*. Distinguiu-se entre a atenção espontânea e a atenção voluntária. Esta última foi considerada uma atenção consciente (p. 214).

Destacando esta compreensão geral acerca da atenção, não nos interessa aqui buscar estabelecer detalhes das diferentes concepções sobre este fenômeno elaboradas no decorrer da história. Importar-nos sobretudo, no âmbito deste artigo, apresentar alguns estudos que vimos desenvolvendo de referências elegidas como relevantes para a abordagem do tema e determinadas reflexões que tais estudos nos permitiram elaborar, considerando inclusive os desdobramentos possíveis do fenômeno da atenção no campo da Educação. A partir daí, buscamos contribuir na problematização do mesmo procurando também associá-lo aos significados destacados acima a partir de sua etimologia e na medida em que são vivenciados não só pelo ser humano, mas também por outros seres vivos. Por tudo isto assumimos o risco deste recorte de certo modo arbitrário que aqui estabelecemos para tratar o tema, reconhecendo que outros recortes são possíveis, e por isto também devem ser assumidos em função do que se queira enfocar.

Para iniciar a abordagem desses estudos, nos remetemos primeiramente à tradição da fenomenologia contemporânea. Husserl investigou o fenômeno da atenção e o aproximou do conceito de “consciência de algo” não se restringindo a uma consideração meramente psicológica. Segundo o filósofo alemão, haveria três modos possíveis de manifestação da consciência: o atual, no qual o objeto está presente à consciência que o intenciona; o potencial, onde o objeto é basicamente possibilidade de presença; e, por fim, a atencional, a partir propriamente da “atenção” da consciência ao objeto. Husserl (1975) quer através deste último modo destacar particularmente os caracteres “ativos” da consciência, configurando a sua atividade a partir de diferentes focos possíveis. No aprofundamento da reflexão husserliana o conceito de atenção, abordado no contexto de uma teoria do conhecimento que lança as bases para uma filosofia fenomenológica, ultrapassa o âmbito psicológico e mesmo epistemológico, para adentrar num horizonte propriamente ontológico. Husserl (1975), então, concebe a atenção como uma vivência própria do homem e este apresenta-se como um ser cuja natureza se configura sobretudo por um modo de atentar-se ao mundo. Assim, de acordo com ele, enquanto a maior parte dos animais possuem uma capacidade de atenção muito limitada ou quase nula – a ponto de não a reconhecermos em muitos deles na medida em que manifestam respostas basicamente “automáticas”, quase “mecânicas”, que determinam um horizonte muito limitado ou praticamente nulo de variabilidade de reações aos estímulos que recebem –, o ser do humano se constitui precisamente por um potencial diferenciado de estar atento que o torna capaz de criações materiais e ideias cada vez mais complexas, a partir das quais inclusive filosofa sobre si e o próprio mundo. Com base nesta teoria de Husserl, outros fenomenólogos, entre eles Merleau-Ponty (1999), elaboram determinadas concepções acerca da atenção reafirmando-a como elemento fundamental da existência humana e destacando a importância em reconhecermos a efetivação de vivências atencionais singulares associadas aos diferentes horizontes de percepção possíveis, num tempo e num espaço vivos, e criticando as abordagens reducionistas e muitas vezes equivocadas da tradição filosófica moderna e da própria ciência da Psicologia.

Considerando a problematização que a Fenomenologia traz em torno do que caracterizaria propriamente a atenção do homem, mas levando também em consideração os diversos conhecimentos alcançados pelas Ciências Humanas e pelas Ciências da Vida sobretudo a partir da segunda metade do século XIX, seria relevante ressaltar ainda que a atenção não se trata de algo especificamente humano. De fato, podemos considerar que os animais em geral se colocam *em atenção* ao mundo e que esta atenção lhes é fundamental para sobreviver. Ou seja, é a partir de determinadas formas de se atentarem ao mundo que os animais criam suas maneiras de nele estarem, de se locomoverem, de se protegerem, de se alimentarem, de procriarem, experimentarem, amarem e serem amados, de se conhecerem. Com efeito, considerando os diferentes animais existentes, certamente é equivocado pensarmos a vivência da atenção ou qualquer outra modalidade de experiência viva num sentido generalista e universal, como se todo animal recortasse o mundo, a natureza, o real, da mesma maneira. Os seres vivos promovem relações singularmente criadoras com o mundo em que habitam e a partir do qual se constituem. Manifestam formas próprias de estarem atentos ao mundo e de atenderem a ele. Notadamente, dentre as Ciências Biológicas, que ampliaram seus campos de estudo e trouxeram novas descobertas acerca da vida em geral, é em especial a Etologia ou Ciência do Comportamento Animal que mais contribuiu para que pudéssemos enriquecer e aprofundar nosso conhecimento acerca dos comportamentos dos animais. Um dos precursores deste campo

de estudo, Jakob von Uexküll (1982), zoólogo e filósofo estoniano, entre o fim do século XIX e as primeiras décadas do século XX, após vários anos de estudo acerca da vida animal, desenvolvendo pesquisas cuidadosas em diferentes habitats, como resultados desses estudos e pesquisas, cria um conceito de certo modo revolucionário para a época, denominado “umwelt”, o qual passou a ser traduzido normalmente como “mundo-próprio” (p. 24). O que Uexküll acima de tudo procurou assinalar através da teoria que elaborou a partir de então, teoria esta sintetizada de certo modo através deste conceito, é que os animais em geral não podem ser considerados como meros reprodutores de respostas automáticas e padronizadas, em outras palavras, de uma atenção pré-determinada ao mundo, circunscrita aos padrões extremamente limitados e generalistas que os cientistas e os filósofos ainda atribuíam a eles, antropomorfizando os múltiplos horizontes de realidade dos diferentes bichos. Conforme acentua Uexküll (1982), e diferentes etólogos que o seguirão[1], verdadeiramente os animais percebem a natureza de maneiras diferentes, respondendo a ela de modo criativo. Em outras palavras, os animais efetivamente *criam mundos*, poderíamos dizer, por meio da forma singular com que cada um se atenta ao meio ambiente (“*umgebung*”) que compartilha com os outros, desenvolvendo comportamentos criativos ao longo de sua existência a partir da base no padrão da espécie, construído ao longo da evolução. Justamente em *Dos animais e dos homens* (UEXKÜLL, 1982), obra mais famosa do etólogo estoniano, é notável o seu posicionamento crítico contra o mecanicismo clássico de Descartes (1973) e sua teoria dos “animais-autômatos”, isto é, a teoria apresentada pelo filósofo francês na quinta parte do *Discurso do Método* segundo a qual os animais, por não possuírem propriamente alma, reproduziriam comportamentos resultantes do movimento fisiológico-mecânico dos seus corpos.

Os estudos, as pesquisas e as conclusões de Uexküll foram muito importantes para que tanto a Biologia, quanto a Psicologia, a Antropologia, e sobretudo a Filosofia pudessem repensar a vida em geral bem com a vida própria de cada ser, em particular a do ser humano em relação e em distinção às dos demais animais. Foram sobretudo influenciadas pelos trabalhos do pensador estoniano algumas áreas da Filosofia como a própria Fenomenologia, a Hermenêutica e, claro, a Filosofia da Biologia. Diferentes filósofos recorrem às suas teorias como meio para refletirem sobre suas próprias questões e a partir daí elaborarem conceitos diversos. Podemos citar, entre outros, Martin Heidegger, Maurice Merleau-Ponty, Gilles Deleuze, Félix Guattari e, mais atualmente, Giorgio Agamben. Remetendo-nos diretamente a este último, em *O aberto*, obra publicada em 2002, vemos como os estudos uexküllianos ainda continuam a inspirar reflexões fundamentais. Procurando voltar à clássica questão do que é o homem considerando também sua diferença em relação aos demais animais, a partir da referência da fenomenologia heideggeriana, Agamben (2012) nos mostra como a teoria de Uexküll foi importante e como, por seu intermédio, deveríamos reconfigurar a compreensão acerca do ser do animal e a partir daí do ser do homem. Escreve o filósofo italiano:

As investigações de Uexküll sobre o ambiente animal são contemporâneas tanto da física quântica como das vanguardas artísticas. Tais como estas, exprimem o abandono sem reservas de qualquer perspectiva antropocêntrica nas ciências da vida e a radical desumanização das imagens da natureza (não deve surpreender, portanto, que exercessem uma forte influência quer sobre o filósofo do século XX que mais se esforçou por separar o homem do vivente – Heidegger – quer sobre aquele – Gilles Deleuze – que procurou pensar o animal de modo absolutamente não antropomórfico). Onde a ciência clássica via um único mundo, que compreendia dentro de si todas as espécies vivas hierarquicamente ordenadas, das formas mais elementares até os organismos superiores, Uexküll estabelece, ao invés, uma infinita variedade de mundos perceptivos, todos igualmente imperfeitos e ligados entre si como numa gigantesca partitura musical e, todavia, incomunicantes e reciprocamente exclusivos, em cujo centro estão pequenos seres familiares e, ao mesmo tempo, distantes que se chamam *Echinus esculentus*, *Amoeba terricola*, *Rhizostoma pulmo*, *Sipunculus*, *Anemonia sulcata*, *Ixodes ricinus*, etc. Por isso, Uexküll define como “passeios em mundos incognoscíveis” as suas reconstruções do ambiente do ouriço-do-mar, da ameba, da alforreca, da minhoca-do-mar, da anêmona-do-mar, do carrapato – estes os seus nomes comuns – e de outros minúsculos organismos que privilegia porque a sua unidade funcional com o ambiente aparenta ser muito longínqua da do homem e dos animais chamados superiores (AGAMBEN, 2012, p. 60).

Com base nas reflexões acima desenvolvidas, pensamos que algumas questões se apresentam interessantes de serem exploradas, a saber: como compreendermos o conceito de atenção considerando também o desenvolvimento dos estudos das ciências da vida e suas repercussões no campo da Filosofia? Se considerarmos que os animais em geral vivenciam também uma atenção ativa ao mundo, significando-o a partir daí de modo criativo, como diferenciarmos estas vivências de atenção das vivências de atenção humana?

Embora reconheçamos realmente a criação de “mundos próprios” entre os animais em geral e a não subordinação mecânica de suas atenções, poderíamos nos perguntar se o seu potencial de liberdade e de criação não se apresenta de certo modo limitado se comparado ao do homem. De acordo com o que assinala Agamben (2012), num curso intitulado *Os conceitos fundamentais da metafísica. Mundo-Finitude-Solidão*[2], onde dialoga profundamente com os trabalhos de Uexküll, Heidegger defende que os animais em geral caracterizam-se pelo estado de “aturdimento”, o qual representaria uma certa inconsciência, uma falta de atenção efetiva ao mundo. Dito de outro modo, os animais estão limitados na maior parte das vezes aos *desmandos* do instinto que embota e mesmo *fecha* justamente seus horizontes de atenção, de criação efetiva de sentidos e de “abertura” a si e ao mundo. Neste sentido, segundo Heidegger, o animal é caracterizado pela “pobreza de mundo” na medida em que seu comportamento nunca torna possível o “aprender algo enquanto algo”. Portanto, só o animal humano, o homem propriamente dito, poderia ser considerado como “o aberto” na medida em que, diríamos, pode construir uma atenção diferenciada ao mundo, vinculada também a uma consciência mais ampla de sua finitude, ao tédio, à solidão, enfim, à filosofia e à arte (cf. AGAMBEN, 2012).

Outra referência que nos parece igualmente importante para pensarmos o significado da atenção humana em sua diferença em relação às atenções dos demais animais, e que no contexto deste texto também vamos eleger, é Henri Bergson. Com efeito, vemos que o conceito de “atenção” se apresenta como bastante importante na obra do filósofo francês, surgindo já no contexto da primeira obra, *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência*, mesmo que a partir de uma abordagem reduzida. No *Ensaio*, Bergson (1991) concebe a “atenção” como “esforço intelectual” associado à consciência humana e capaz de produzir uma “ideia puramente especulativa” (pp. 21 e ss.). A partir daí nega sua redução a um fenômeno puramente cerebral explicável por mecanismos fisiológicos por boa parte da Psicologia de sua época. Em contraposição a esta simplificação das experiências atencionais, Bergson concebe, no horizonte dessa obra, a atenção como atividade própria da consciência, “intensidade” puramente qualitativa, “multiplicidade de fusão”, temporalidade viva e criadora, “duração pura e imprevisível” no mundo. Associado a esta concepção, o filósofo francês critica justamente a ideia, defendida pela Psicofísica e pelo Associacionismo do século XIX, de um eu e de sua experiência de atenção como passíveis de serem medidos e quantificados (ou seja, tomados como uma multiplicidade de justaposição quantitativa), bem como representáveis através do espaço ou de um “tempo espacializado” (BERGSON, 1991).

No contexto ainda desta primeira obra, Bergson concebe também que a experiência da atenção conecta tempo e espaço naquilo que ele denomina como sendo uma “simultaneidade”. E se no *Ensaio* ele acaba refletindo sobre esta experiência num horizonte sobretudo psicológico, isto é, em referência à “duração” *única* de uma consciência, na obra

que publica em torno de 30 anos depois, discutindo a teoria dos tempos múltiplos de Einstein, amplia sua reflexão para um horizonte propriamente metafísico/ontológico, afirmando que na vida, simultaneamente, se relacionam durações diversas. Com efeito, em *Duração e Simultaneidade*, Bergson (1991) assinala que nossas experiências psicológicas, inclusive a da atenção, são coextensivas, integradas aos fenômenos do mundo, da natureza. Desse modo, a simultaneidade passa a ser considerada aí também como um fluxo da consciência em conexão com outros fluxos do mundo e manifesto num ato de atenção. Por isto ele escreve que “é da própria essência da atenção poder repartir-se sem se dividir” (BERGSON, 1991, p. 61). Pensemos em três exemplos para ilustrar esta reflexão bergsoniana: 1) numa mesma experiência de atenção que *dura* junto à natureza, vemos um céu estrelado, escutamos um sapo coaxando e um grasnar de um pássaro da noite entre os gritos de crianças a brincar, sentimos o movimento do vento, o frio no corpo, os pés na terra; 2) numa sala de aula, estamos atentos à escrita que realizamos no quadro, às palavras que pronunciamos em conexão com este ato, aos olhares de alguns alunos divergindo e convergindo em nossa direção, a ruídos de pequenas conversas baixas paralelas misturando-se aos silêncios, às luzes, aos movimentos que chegam de fora da sala; 3) num concerto, conseguimos atentar para diferentes sons produzidos em separado por instrumentos diversos, e, ao mesmo tempo, perceber simultaneamente a melodia produzida em sinfonia. Diferentes fluxos coexistentes e simultâneos que nos atravessam...

Vemos que em Bergson o fenômeno da atenção toma, de fato, uma relevância fundamental. E se no *Ensaio* e em *Duração e Simultaneidade* encontramos essas referências sobre a atenção, é sobretudo em *Matéria e Memória* que ele amplia e aprofunda a sua significação, principalmente se a relacionamos às diferentes ideias que desenvolve em *A Evolução Criadora*. A partir daí, podemos pensar que no conjunto de suas obras Bergson (1991) aborda a experiência da atenção como algo vital, ligando-a aos seres vivos em geral e tornando-a – em sua associação aos múltiplos fluxos possíveis de consciência (desde os mais simples e elementares de uma ameba, aos mais amplos e complexos manifestos pelo homem) – como coexistente e imanente à vida. Daí o filósofo francês conceber “a atenção à vida” como um fenômeno primordial: “[...] e não há consciência sem uma certa atenção à vida” (BERGSON, 1991, p. 818). Com efeito, na perspectiva bergsoniana a atenção conecta a memória à percepção, a percepção à memória, a matéria ao espírito, o corpo à alma. É por isto que, especialmente no âmbito da vida humana, Bergson considera o cérebro justamente como um órgão “de atenção”, e o corpo, em sua integralidade movente, como um *elo de ligação* da continuidade da duração do passado no presente, que é também contínuo porvir. Tomando a referência não diretamente dos estudos de Uexküll, mas de outros notáveis biólogos, assim como de diversos cientistas de sua época, Bergson desenvolve uma teoria do conhecimento associada à uma teoria da vida que vê também os processos de consciência e de atenção compartilhados entre o homem e os demais animais, procurando intuir o que poderíamos considerar como próprios ao primeiro nas qualidades singulares de suas experiências e criações. Diferentemente dos demais animais que, mesmo vivenciando às vezes lampejos de inteligência e de intuição, preponderam o instinto, o homem pode exercer essas três capacidades cognitivas manifestando mais amplamente a *abertura* de sua consciência *atenta* ao mundo.

Após desenvolvermos esse breve estudo relativo aos sentidos etimológicos e filosóficos do conceito de “atenção”, o ampliaremos para o campo educacional. Entendemos que as ideias apresentadas anteriormente oferecem elementos significativos tanto para refletirmos sobre a relação entre atenção e educação, quanto para estabelecermos alguns questionamentos sobre as crescentes queixas de *desatenção* no ambiente escolar, contribuindo para instaurarmos outros sentidos que talvez nos levem a vê-las como “falsos problemas”[3].

RELAÇÕES ENTRE ATENÇÃO E EDUCAÇÃO: REPENSANDO SENTIDOS

Na introdução deste texto, dissemos que muitos professores apresentam como uma das principais justificativas para as dificuldades de aprendizagem dos estudantes a própria *desatenção* dos mesmos. Também dissemos que de acordo com Kastrup (2012) o tema da *atenção* vem adquirindo cada vez mais destaque nos meios educacionais, sendo associado a determinadas questões que vêm atingindo proporções alarmantes na atualidade, como são os casos crescentes do chamado TDAH. Nesta etapa do texto, desejamos retomar essas considerações e discuti-las à luz das ideias filosóficas anteriores e do pensamento de Paulo Freire.

Quando se diz que há *desatenção* por parte dos estudantes em relação aos conteúdos que lhes são “transmitidos”, o que se entende com tal afirmativa? Nesses casos, interpretamos que o termo *desatenção* designa a condição segundo a qual o sujeito revela *ausência de atenção*, isto é, uma *não-atenção*; entendemos ainda que essa *ausência de atenção* se expressa concretamente quando, por exemplo, o corpo está presente em um espaço de relações qualquer, mas a percepção se encontra quase que desligada desse espaço e a mente se desloca para outros lugares. Assim entendida, do ponto de vista escolar a *desatenção* parece vincular-se ao *desinteresse*, ou, em outros termos, à *ausência de interesse*, ao *não-interesse* e, por fim, ao *desconhecimento da relevância do saber escolar como alavanca para a inserção social e profissional em condições de maior competitividade*. Desta forma, avaliamos que há uma cadeia de concepções na qual se enfileiram as ideias de *desatenção*, *desinteresse* e *desconhecimento da relevância socioeconômica do saber escolar*. Por conseguinte, essa tríade de ideias traz subjacente a si a defesa de seu contrário, ou seja, a sustentação do *valor instrumental do conhecimento escolar*, do *interesse do sujeito por tal conhecimento como ferramenta para sua inserção social* e, enfim, da *atenção aplicada à aquisição desse conhecimento como responsabilidade individual*. Com a crítica da *desatenção*, do *desinteresse* e do *desconhecimento*, bem como com a defesa de seus contrários, se fecha um circuito que atribui aos estudantes a própria “culpa” por seu *insucesso* no processo de aprendizagem, pois se eles não aprendem o que lhes é “transmitido” é porque não estão cumprindo bem o seu papel de “receptores”. Eis o que nos parece necessário problematizar.

E se ao invés de enfocarmos as questões da *desatenção*, do *desinteresse* e do *desconhecimento* em termos de negação – a *não-atenção*, o *não-interesse* e o *não-conhecimento* –, reconfigurássemos nossa perspectiva e nos expressássemos em termos de *outras formas ignoradas de atenção*, *interesse* e *conhecimento*? Quais realidades e dimensões das experiências dos estudantes no mundo efetivamente capturam suas *atenções*, *interesses* e *conhecimentos*? Em que medida essas zonas ignoradas da *atenção*, do *interesse* e do *conhecimento* dos estudantes podem se relacionar com o saber escolar, tornando-o mais significativo e permitindo-nos compreender o processo de formação humana para além da concepção instrumental e economicista? Alguns dos sentidos filosóficos atribuídos ao conceito de atenção nos oferecem ideias potentes para refletir sobre tais problematizações.

Com efeito, se retomarmos o modo pelo qual Husserl (1975) atribui ao conceito de atenção um sentido ontológico, poderíamos questionar se, na medida em que a consciência humana caracteriza-se como um modo de atentar-se ao mundo, haveria efetivamente a possibilidade de defendermos uma *desatenção* absoluta dos estudantes em relação ao seu próprio processo formativo ou se, por outro lado, o que ocorre é uma *desatenção* em relação a uma concepção específica do fazer pedagógico, a saber, aquela que se apoia na “transmissão” de um saber pronto e descontextualizado? Retomando brevemente a abordagem de Merleau-Ponty (1999) em relação ao conceito de atenção, seria possível perguntar se, uma vez assumida a importância de reconhecermos a efetivação de vivências atencionais singulares associadas aos diferentes horizontes de percepção possíveis, não nos caberia lançar luz sobre as diferentes formas de manifestação da atenção dos estudantes? Por analogia direta com o conceito de “*umwelt*” desenvolvido por Uexküll

(1982), cremos ser interessante considerar que, assim como os outros animais, cada ser humano cria também seu *mundo próprio* em relação com os demais, o que nos permite sustentar que efetivamente o fenômeno atencional se expressa de modo singular em cada pessoa. Segundo as reflexões de Agamben (2012) em torno da fenomenologia de Heidegger, mesmo criando mundos próprios, os animais possuem um horizonte de criação e liberdade restrito se comparados com o ser humano, que, para ele, constitui-se como “o aberto”, pois pode construir um espectro diferenciado de atenção ao mundo, ampliando suas possibilidades de criação e liberdade. Tomando como referência tais considerações, podemos sustentar que as diferentes atenções do homem ao mundo são passíveis de potencialização, isto é, podem ampliar-se em diversos sentidos na medida em que sejam estimuladas por uma práxis educacional sistemática. Algumas ideias de Bergson corroboram tais afirmativas.

Em A percepção da mudança, Bergson (1991) considera que se, de um lado, a consciência humana – e consequentemente a atenção – vincula-se à inteligência e à necessidade da ação do homem sobre o mundo, de outro, ela pode ser reeducada a ponto de inverter sua marcha habitual: é o que fazem, por exemplo, os artistas quando deixam de se guiar somente pelos interesses pragmáticos sobre a vida, para poderem intuir a riqueza dos detalhes que a constituem. A partir, então, de uma analogia com a arte, Bergson (1991) defende que a tarefa da filosofia consiste, pelo menos em parte, em contribuir para a mencionada educação da consciência, ou, o que é equivalente, para a educação da atenção. Tal educação filosófica da atenção reorientaria a percepção e o pensamento na direção da “duração”, isto é, na direção da “temporalidade viva e criadora” que é imanente ao universo. A esse respeito Bergson (1991) escreve:

Mas, de tempos em tempos, por um acidente feliz, surgiram homens cujos sentidos ou a consciência são menos aderentes à vida. A natureza esqueceu de ligar sua faculdade de perceber à sua faculdade de agir. Quando eles olham uma coisa, eles a olham por ela, e não mais por ela. Eles não percebem mais simplesmente em vista de agir; eles percebem por perceber – por nada, por prazer. Por uma certa perspectiva deles mesmos, seja por suas consciências, seja por seus sentidos, eles nascem “*détachés*” (destacados, deslocados); e segundo o deslocamento seja de um ou outro sentido, ou da consciência, eles são pintores, ou escultores, músicos ou poetas. É, pois, uma visão mais direta da realidade que nós encontramos nas diferentes artes; e é porque o artista medita menos ao utilizar sua percepção que ele percebe um número maior de coisas. E, bem, o que a natureza faz de tempos em tempos, por distração, por alguns privilégios, a filosofia, numa matéria parecida, não poderia tentar, num outro sentido e de uma outra maneira, para todo mundo? A tarefa da filosofia não seria aqui de nos conduzir a uma percepção mais completa da realidade por um certo “*déplacement*” (alteração) de nossa atenção? Se trataria de *détourner* (deslocar) esta atenção do lado praticamente interessante do universo e de a *retourner* (retornar) em direção ao que, praticamente, não serve para nada. Esta conversão da atenção seria a filosofia mesma (p. 1373 e 1374).

Em diálogo com os conceitos filosóficos apresentados acima, nos parece oportuno e pertinente trazer a esse texto, por fim, algumas ideias de Paulo Freire a respeito da relação entre atenção e educação. Embora esse importante filósofo da educação brasileiro não tenha desenvolvido amplamente o conceito de atenção em suas obras, podemos considerar que suas reflexões acerca da ideia de educação trazem uma noção subjacente do fenômeno atencional e a possibilidade de, pedagogicamente, potencializá-lo.

O conceito de educação em Freire – e a noção de atenção a ele relacionada –, se insere em uma rede de reflexões que envolvem sentidos específicos de ontologia e gnosologia. A concepção freiriana[4] de ontologia funda-se na indissociável relação entre a consciência humana e o mundo. Em Pedagogia do Oprimido, Freire (2007) considera que não é possível pensar a condição humana fora de tal relação, que constitui o que ele chama de realidade. Esta, por sua vez, está em permanente devir, pois tanto a consciência humana quanto o mundo estão sempre inacabados, inconclusos, e, portanto, em constante transformação. Distinguindo-se dos demais animais, os seres humanos sabem-se inacabados, inconclusos, e, por isso mesmo, são seres históricos. Em razão de sua historicidade, homens e mulheres são capazes de transitar entre o passado, o presente e o futuro, fazendo de si mesmos “projetos”, isto é, “seres mais além de si mesmos” (FREIRE, 2007, p. 84). Nesse sentido, o “estar sendo” do mundo se coloca para o “estar sendo” da consciência humana como desafio a ser transposto e, ao mesmo tempo, limite que vai gradativamente se alargando. Fazendo-se “projeto de si mesmo” o ser humano no e com o mundo torna-se sujeito da “busca”, do *re-fazimento*, da conscientização, sujeito, enfim, cuja vocação é o “ser mais”.

A concepção de gnosologia desenvolvida por Freire está intrinsecamente relacionada à sua reflexão ontológica, partindo também da relação entre a consciência humana e o mundo. Na obra Conscientização, Freire (1980) escreve que apenas o ser humano é capaz de distanciar-se do objeto cognoscível para admirá-lo e problematizá-lo filosoficamente e cientificamente, problematização e distanciamento esses que ocorrem a partir da concretude da experiência vivida. Admirando filosoficamente e cientificamente a si e ao mundo, o ser humano torna-se capaz de agir de forma consciente sobre a realidade objetivada. Na constante relação entre reflexão e ação – unidade indissolúvel – é que a consciência humana cria e recria conhecimentos sobre si e o mundo e torna-se capaz de transformar a ambos no devir histórico.

Segundo Freire (2007), a concepção “bancária” da educação contrapõe-se à vocação ontológica do ser humano e instaura entre educadores e educandos uma relação essencialmente “dissertadora”. Em tal relação, os conteúdos são narrados como elementos petrificados, quase mortos, implicando um sujeito que os “transfere” – o educador – e um objeto que os “recebe” – o educando. A respeito da educação “bancária” Freire (2007) escreve:

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação (p. 65, grifo nosso).

Ora, na medida em que muitas práticas pedagógicas atuais ainda reproduzem a concepção “bancária” de educação, cabe perguntar se, em grande parte, aquilo que se considera como *desatenção* dos educandos não é a consequência direta de um ensino que se afasta da experiência existencial dos mesmos e, por conseguinte, dos objetos de conhecimento que estão inseridos em sua zona de *atenção e interesse*? Em Pedagogia da autonomia, o pensador brasileiro aponta a necessidade de organizar práticas pedagógicas que estimulem a criticidade de educadores e educandos como sujeitos que se encontram no e com o mundo para problematizá-lo e conhecê-lo. Tal criticidade consiste no esforço de transformação que os sujeitos da educação empenham para converter sua “curiosidade espontânea” em “curiosidade epistemológica”. Para Freire (2016, p. 33), a “curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como signal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital” (grifo nosso), podendo, pela mediação pedagógica problematizadora e dialógica, ser convertida em curiosidade e atenção filosófica e cientificamente metódicas. Entendendo

que Freire vê a curiosidade e a atenção como fenômenos vitais passíveis de serem potencializados pela educação, nossas indagações acerca da legitimidade das queixas acerca da *desatenção* dos educandos – indagações essas que também tiveram como referência as reflexões dos filósofos discutidos anteriormente – parecem ainda mais consistentes, pois se eles efetivamente experienciam aquelas duas atitudes frente ao mundo, não se trata mais de falar de um *não-interesse* e uma *não-atenção* em relação ao conhecimento e sim de *diferentes curiosidades e atenções* que podem compor o processo educacional.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O aberto**: o homem e o animal. Lisboa: Edições 70, 2012.

BERGSON, Henri. **Oeuvres**. Paris: PUF, 1991.

DESCARTES, René. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril, 1973. (Coleção Os Pensadores).

FERRATER MORA, José. **Dicionário de Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004. Tomo 1.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUSSERL, Edmund. **Investigações Lógicas**. São Paulo: Abril, 1975. (Coleção Os Pensadores).

KASTRUP, Virgínia. A atenção na experiência estética: cognição, arte e produção de subjetividade. **Trama interdisciplinar**, v. 3, n. 1, p. 23-33, Jan./Jun. 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

UEXKÜLL, Jacob von. **Dos animais e dos homens**. Lisboa: Edição Livros do Brasil, 1982. (Coleção Vida e Cultura).

[1] Entre os quais podemos citar Konrad Lorenz, Niko Tinbergen e Irenäus Eibl-Eibesfeldt.

[2] Curso ministrado por Heidegger no inverno de 1929-30, o qual o próprio autor – pelo reconhecimento da importância das bases filosóficas que apresenta, inclusive para Ser e Tempo – autoriza ser publicado em 1975, embora seja efetivamente publicado em 1983.

[3] Bergson (1991) frequentemente se refere aos “falsos problemas” levantados pela tradição filosófica e científica, os quais são chamados por ele de “falsos” por se assentarem em ideias equivocadamente abstratas e generalistas.

[4] Recomenda-se o uso de freiriana, com sufixo “iana”, porque o último “e” da palavra “Freire” é átono, devendo, portanto, ser substituído pela letra “i”.