

O CULTIVO DA ATENÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS

Cultivating Attention: an experience with children 4 and 5 years old

El Cultivo de la Atención: una experiencia con niños de 4 y 5 años

Regina Buccini Pio Ribeiro
Aurino Lima Ferreira

Universidade Federal de Pernambuco

Resumo

O presente artigo apresenta questões inerentes a uma experiência formativa do cultivo da atenção. O conceito de cultivo da atenção e as práticas a ele relacionadas surgem nas áreas da psicologia e das ciências cognitivas a partir de pesquisas que estabelecem interlocução com as tradições contemplativas orientais, as quais concebem a atenção como um potencial humano a ser cultivado no processo de conhecimento de si e do mundo. As articulações provenientes dessas pesquisas acabam por alargar o conceito de atenção e ampliar sua relação com a aprendizagem, comungando, assim, com visões, na área da educação, que lançam luz à complexidade dos processos atencionais. O estudo aqui apresentado refere-se a um projeto piloto de cultivo da atenção, realizado com crianças de 4 a 5 anos, em uma instituição de ensino não formal. Para tanto, utilizou o método da observação participante, em uma pesquisa qualitativa de cunho fenomenológico. A observação, contato com a experiência vivida, desdobrou-se na análise de três cenas significativas. Apresentamos neste relato de pesquisa a leitura e compreensão das diversas unidades de significado que se destacaram em uma das cenas, por estabelecerem uma relação entre a noção de cultivo e práticas lúdicas em um ambiente formativo. Neste sentido, o diálogo entre o cultivo da atenção e práticas educativas favorece a constituição de bases pedagógicas para a compreensão dos processos de atenção e os meios para a aprendizagem da atenção.

Palavras-chave: atenção, cultivo, experiência formativa, observação participante

Abstract

This research discusses issues about a formative experience of cultivating attention. The concept of cultivating attention, and the practices related to it, arises in the fields of psychology and cognitive sciences with the objective of establish a dialogue with the Eastern contemplative traditions, which conceive attention as a human potential to be cultivated into the process of knowledge of themselves and the world. The joints from these searches end up extende the concept of attention and their relationship with learning, communing with visions of education that focus on the complexity of attentional processes. The study refers to project of cultivation of attention, conducted with children 4-5 years old, in a non-formal educational institution. To achieve this purpose, participant observation was applied in a qualitative study with phenomenological perspective. The observation, the contact with lived experience, unfolded in the analysis of three significant scenes. The reading and understanding of the units of meaning from one of these scenes are presented, because they establish relation between the notion of cultivating attention and ludic practices in an educational environment. The dialogue between the cultivating attention and educational practices contributes to build up pedagogic bases for understanding attentional processes and to design means for learning of attention.

Keywords: attention, cultivating attention, formative experience, participant observation

Resumen

Este artículo plantea aspectos inherentes de una experiencia para el cultivo de la atención. Este concepto y sus prácticas son decorrentes del campo de la psicología y del campo de las ciencias cognitivas contemporáneas, con el diálogo con las tradiciones contemplativas orientales, que conciben la atención como un potencial humano que es cultivado en el proceso de conocimiento de sí y de conocimiento del mundo. Las articulaciones entre las investigaciones amplían el concepto de atención y su relación con el aprendizaje, en comunión con visiones presentes en la educación, que arrojan luz sobre la complejidad de los procesos atencionales. El presente estudio es de un proyecto piloto para el desarrollo del proceso atencional, realizado con niños de 4-5 años en una institución de educación no formal. La observación participante fue utilizada en un estudio cualitativo

de natureza fenomenológica. La observación, lo contacto con la experiencia vivida, ha sido utilizada para el análisis de tres escenas significativas. Presenta-se la lectura y la comprensión de unidades de significado de una dentre estas escenas, que establecen relación entre las prácticas de cultivo atencional y actividades lúdicas en un ambiente educativo. Lo diálogo entre lo desarrollo atencional y las prácticas educativas possibilitan el construcción de bases pedagógicas para la comprensión de los procesos atencionales y la planificación para la aprendizaje de la atención.

Palabras clave: atención, aprendizaje atencional, experiencia formativa, observación participante

No debate educacional, uma afluência com discursos amplamente difundidos no campo se caracteriza pelo interesse aos assuntos referentes à atenção, tratando-a a partir dos déficits, da ausência ou dos transtornos relacionados. Essa visão, influenciada principalmente pela área médica, prioriza os aspectos cognitivos, biológicos e comportamentais da atenção. Tendo como foco a noção de desempenho, vê a medicação como principal ferramenta para lidar com o problema.

Em outra direção, estudos emergentes falam da atenção a partir das capacidades atencionais, considerando-a como um fenômeno amplo. Entendem a abrangência de relações e a complexidade de elementos que envolvem o tema, admitindo sua plasticidade, bem como as possibilidades de desenvolvimento, aprendizagem e cultivo.

Aqui, diferenciam-se fundamentalmente essas duas vertentes pela perspectiva da qual olham para o fenômeno da atenção e pela inserção que possuem no campo, pois as diferentes visões demarcam nuances entre si e provém de contextos específicos. Neste panorama, abordar o tema da atenção, a partir dos déficits ou das capacidades, indica as concepções e os conceitos que regem as posturas e ações ligadas ao tema, no âmbito pedagógico, clínico e nos contextos familiares e sociais. Revela também distinções importantes entre concepções de humano, de mundo e de educação, bem como mostra formas diversas de lidar com o ser e com os processos inerentes à vida.

Portanto, o interesse que emerge sobre a atenção move discussões e estudos caracterizados pelo entendimento, em níveis diversos, da importância dessa faculdade nos âmbitos educacionais e pelo diálogo, necessário, com outras áreas do conhecimento. Contudo, os discursos sobre a atenção – desde a concepção do fenômeno e como ele ocorre até o seu lugar e seu papel nos processos educativos – não apresentando uma consensualidade ou neutralidade,

estão imbricados numa rede de diferentes paradigmas relacionados ao universo educacional e à dinâmica contemporânea dos modos de ser, viver e conhecer.

Neste sentido, observa-se a forma hegemônica com que a primeira vertente descrita se apresenta no campo da educação, em um contexto que privilegia a informação e o mercado. Considera-se que a predominância de conteúdos técnicos e objetivos contribui para o esvaziamento de sentido das experiências e para a fragmentação do ser no mundo, situando a atenção como um instrumento mecânico, pautada pela eficiência e por uma normalização.

Assim, considerar a atenção apenas a partir de determinado foco e privilegiar alguns de seus aspectos, em detrimento de outros, é restringi-la a um instrumento plano de aprendizagem, cujo desempenho deve ser “normalizado”, quando não “otimizado”, para a “aquisição” de conhecimentos. A falta ou o distúrbio desse estado “normal” de atenção é atribuído, via de regra, quase que exclusivamente, a aspectos orgânicos e comportamentais do sujeito, tendo o seu contexto apenas um papel “colaborador” desses estados. Por outro lado, a ênfase em uma ideia linear sobre a atenção como foco, unidirecional e prolongado a um objeto exterior que deve ser apreendido, vai de encontro aos modos de atenção demandados a crianças e adolescentes pelas atividades diárias no mundo contemporâneo.

Em um contraponto ao cenário apresentado, no presente trabalho considera-se a atenção em uma perspectiva integral, ou seja, partindo de teóricos como Wilber (2000/2002; 2006/2007) e Röhr (2010), defende-se que ela apresenta uma multidimensionalidade expressa em dimensões subjetivas, objetivas, sociais e culturais, devendo ser tomada nesta rede complexa de interações. No entanto, as capacidades de desenvolvimento integral da atenção são, muitas vezes, “aprisionadas”¹ em situações marcadas pela planifica-

1 Termo utilizado por Alicia Fernandez (2012, p.93) relacionado a um conjunto de posturas que, entre outras coisas, confunde a capacidade atencional com focalização da atenção e estabelece as características da focalização como parâmetros. “A partir de tal

ção do fenômeno. Por isso, reforça-se a necessidade de compreender a atenção a partir de uma integralidade, ou seja, considerando a complexidade de elementos que a constituem, ao se pretender contribuir para a formação dos sujeitos da educação também em sua inteireza, reconhecendo o universo amplo e abrangente de suas formas de viver e conhecer.

A concepção da atenção, na abordagem integral, a partir das contribuições de Wilber (2000/2002; 2006/2007), pode ser entendida através de seus aspectos cognitivos, biológicos e comportamentais, observados de um ponto de vista externo, porém não se restringe a eles. Envolve, inevitavelmente, aspectos psíquicos e emocionais da experiência de atender, em primeira pessoa, nas dimensões internas e subjetivas. Também não se pode abster-se das relações intersubjetivas presentes nos processos atencionais, o encontro com o outro quando se atende e é atendido. Ampliando tais relações, há os aspectos culturais que influenciam as diversas formas de atender dos vários grupos. Necessita-se ainda de um olhar sobre os elementos sociais implicados nos processos que envolvem a atenção.

Compreender a atenção, neste sentido, corresponde a uma apreensão ampla do sujeito que atende, em sua multidimensionalidade. E, conseqüentemente, faz pensar a relação deste fenômeno com os processos formativos, de modo a tocar todas aquelas dimensões. Essa cadeia de correspondências gera uma reconfiguração do vínculo entre atenção e aprendizagem, levando à ideia de cultivo.

Inicialmente percebe-se, de forma indireta, em Fernández (2012), a noção de cultivo em conexão entre os pontos que se aproximam do binômio experiência/sentido, proposto por Bondía (2002), e aqueles que tocam a capacidade atencional e possibilitam a potência criadora e transformadora. Conexão estabelecida por um fio que perpassa a atenção, em suas características de abertura ao encontro, e se aproxima da experiência.

Neste liame, a atenção se apresenta como um potencial a ser cultivado, um elemento que pode se aproximar da experiência e contribuir para a “abertura” ao sentido, na autoria do ser. Cultivar a atenção é, portanto, criar condições para o seu nascimento e desenvolvimento, empenhando-se para mantê-la viva,

equivoco, costuma-se diagnosticar como ‘déficit de atenção’ toda diferença na modalidade atencional que não responda a esses parâmetros, assim como diminuição do foco de atenção”.

pulsante e inventiva. O cultivo remete à conjugação do desenvolvimento com o cuidado. Cuidado que remete de volta à atenção. Prestar atenção a essa habilidade que mora no espaço de encontro com o outro e com o mundo.

Tem-se, aqui, na ligação entre o cultivo da atenção, a experiência de sentido e a capacidade atencional que possibilita a autoria, uma aproximação conceitual a ser explorada. No entanto, a ideia de cultivo, especificamente ligada à aprendizagem da atenção surge, no contexto dos estudos da psicologia e das ciências cognitivas, relacionada a práticas do exame da experiência fenomenológica.

Agrupando as percepções surgidas de na imersão na região de inquerito, vê-se que a ampliação do entendimento acerca da atenção e de seu envolvimento no universo educacional, possibilita pensar o cultivo de uma atenção integral. A concepção de cultivo, neste contexto, poderia surgir como elemento formativo importante em processos educacionais, que visem a uma formação humana integral.

À vista disso, uma indagação central norteou os rumos desta pesquisa: Como elementos de uma experiência educativa com crianças de 4 a 5 anos podem dialogar com pontos emergentes no conceito de cultivo da atenção?

A partir dessa questão objetivou-se levantar e apontar elementos inerentes, em uma experiência formativa com crianças de 4 a 5 anos, que suscitassem o diálogo com a ideia de cultivo da atenção. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo de cunho fenomenológico, da qual apresenta-se um recorte.

A atenção em foco

Quando pensa no fenômeno atenção, o que emerge em termos de significados e definições? Será que se percebe como essa faculdade faz parte da vida e está presente nas ações, das mais cotidianas às mais especiais? É bem provável que alguém apenas se dê conta dela quando percebe estar desatento em relação às atividades que realiza, e se depara com as conseqüências dessa “desatenção”. Talvez esse raciocínio comungue com uma forma comum de tratar vários aspectos das experiências individuais e sociais, justamente a partir das ausências e das deficiências.

O crescente interesse por esse assunto é assim marcado por um traço de adoecimento, em uma lógica patologizante, que se mostra no processo de

medicalização de vários aspectos da vida. A medicalização, comentada por autores em diversas áreas, é compreendida pela conversão de questões sociais e institucionais em problemas individuais e em distúrbios orgânicos. Essa conversão, por sua vez, está imbricada em uma ideia de normatização, que, de maneira cíclica, serve como embasamento para o próprio processo de medicalização. Ao tratar da medicalização da infância, Moysés (2008), de modo abrangente, afirma que a normatização da vida tem como consequência a transformação de problemas da vida em distúrbios, a exemplo dos distúrbios de comportamento, aprendizagem e os crescentes transtornos. O que escapa às normas “é transformado em doença em problema biológico e individual”. (p.3)

No meio educacional e escolar, a medicalização abrange principalmente as questões referentes à aprendizagem e ao comportamento a partir da normatização de processos e resultados. Tratando-se do tema emergente da atenção, estudantes – crianças e adolescentes –, em suas trajetórias escolares, passam pelo crivo de diagnósticos com critérios que definem o que seria uma “atenção normal”.

A normatização da atenção no âmbito educacional, 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. Ainda, nesse cenário, a atenção é vista como subsidiária do processo de aprendizagem, em uma relação unidirecional, o que revela concepções de atenção e de aprendizagem voltadas à resolução de tarefas, ao acúmulo de informações, e à memorização (Kastrup, 2004).

Assim como Moysés (2008), Freitas (2011) aponta para a adoção do discurso científico da área médica pela pedagogia e comenta como a temática tem sido abordada nos documentos médicos e 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).

Com isso, predomina uma concepção de atenção que parece ser um dado acabado, cujo sentido já teria sido definido a priori, sobre o qual pouco se debruça a não ser para verificar sua ausência, ou deficiência (Freitas, 2011).

A esse respeito, Fernández (2012, p. 91) assinala que, na educação e em outras áreas, “crenças rígidas” persistem e são convertidas no que a autora chama de “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 se debruça. Na inter-relação desses conceitos com as questões que abarcam a atenção (Fernández, 2012), 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, resultando, pois, na descontextualização da atenção com relação à sua história e ao seu entorno, e ainda esmaecendo a complexidade que a envolve.

A atenção, enquanto fenômeno, já perpassou diferentes conceitos e definições, que se desdobram historicamente a partir de uma diversidade de valores morais, sociais, econômicos e científicos, em uma trajetória difusa e irregular. Caliman (2006; 2008), ao abordar estudos sobre a emergência do tema, em três períodos principais, nos últimos 300 anos da história ocidental, analisa o percurso de constituição do sujeito atento/desatento no interior de um processo histórico de biologização moral da atenção. Em seu itinerário analítico, a autora volta-se ao heterogêneo curso de valorização e moralização da atenção, dialogando com a história do sujeito cerebral e chega à constituição do sujeito atento e desatento, como hoje compreendidos, considerando-os nos “espaços fronteiros entre a moral e a biologia cerebral da atenção” (Caliman, 2006, p. 5).

A referida análise aponta para importantes questões no estudo da atenção em várias áreas do conhecimento. É bastante significativa para o atual debate na educação por funcionar como um contraponto à crença de que o que se define como uma atenção normal é uma verdade desde sempre, não sujeita a questionamentos. Isso por oferecer os percursos de modelação dos valores vinculados à atenção que a definiram distintamente ao longo do tempo, mostrando que o conceito que se atribui ao fenômeno da atenção hoje não é absoluto e revela uma complexa

rede subjacente composta de determinadas visões de mundo, de homem e de ciência. Em segundo lugar, ao centrar a pesquisa nas últimas décadas do século XX e priorizar a constituição do diagnóstico do TDAH, lança luz a um campo expressivo para a emergência do tema da atenção na educação. Assim, revela alguns mecanismos significativos na construção da ideia da atenção atualmente normalizada, o que nos ajuda a compreender os conceitos e os valores que predominam hoje nos discursos médicos e pedagógicos.

Essa compreensão traz à tona do debate os “não pensáveis”, permitindo quebrar a rigidez das várias crenças, renovar as perguntas para que se possa perceber novas perspectivas, as quais ofereçam visões mais amplas e mais integrais sobre os processos relacionados à atenção.

As práticas de cultivo entre as novas perspectivas da atenção

De maneira geral, quando se reporta à atenção como habilidade e faculdade humanas, percebe-se um grande interesse pela temática expressa em diversos estudos científicos, em muitas diferentes áreas do conhecimento. São encontrados importantes estudos nos campos da neurociência, da psicologia, psiquiatria, psicopedagogia, entre outros. A neurociência ganha destaque pelos avanços na compreensão do fenômeno a partir de aparatos tecnológicos de ponta, realizando mapeamentos cerebrais, treinamentos baseados em computadores e técnicas diversas de memorização.

Paralelamente, também no campo científico, há estudos sobre a atenção, e seus desdobramentos em nossas vidas, fundamentados em técnicas meditativas de tradições milenares (Jackson, 2008). Tem-se, como exemplo, o estudo nas ciências cognitivas, que propõe a meditação budista, entre outras práticas, para o cultivo de gestos da atenção na suspensão fenomenológica (Kastrup, 2004; Depraz, Varela & Vermersch, 2003). Por partir de princípios como plasticidade, refinamento, potencialidade e cultivo, e pela aproximação entre sujeito e objeto, na “corporalização” das experiências, as referidas práticas tendem à inserção no campo educacional, contribuindo para o estabelecimento de novas perspectivas e atitudes relacionadas à atenção.

Pode-se destacar, entre as técnicas meditativas, a atenção plena que vem ganhando visibilidade em muitas áreas do conhecimento. Apesar de, no presente estudo, se debruçar no cultivo da atenção de forma

abrangente, não reduzido a uma técnica ou exercício, citase, aqui, a atenção plena, sobre ela discorrendo um pouco, como um exemplo de prática de cultivo que pode ser representativa no âmbito educacional.

No processo pedagógico é possível, e desejável, falar da atenção debruçando-se sobre conceitos como potencialidades, capacidades e cultivo. Se for tomada como exemplo a atenção plena – elemento constituinte de uma prática de meditação – o refinamento da atenção pode se configurar como um horizonte, pois o refinamento, neste caso, não é uma meta a ser atingida, ou uma tarefa a se cumprir. Assemelha-se mais à motivação de uma busca, que se renova a cada vivência. Isso, principalmente, por ser o cultivo entendido como um processo e um caminho a percorrer. Alimentar e nutrir a atenção nos espaços de experiência nos quais ela mesma se desenvolve é o objetivo de cada passo.

A atenção plena, retomando, aparece entre um conjunto de práticas conhecido como tecnologias contemplativas. O método, descrito de modo geral, segue um percurso que inicia com a “atenção consciente na respiração”, amplia-se para uma observação aberta e livre, que abrange todos os movimentos internos como sensações da respiração, emoções, pensamentos e insights; e todos os movimentos externos, desde a postura corporal até o que toca o indivíduo através dos sentidos.

Para explicar as tecnologias contemplativas, Wallace (2007/2009a) faz uma analogia com a astronomia, a partir da imagem do telescópio e dos observatórios espaciais. As ciências do espaço se voltaram para o céu e, buscando dimensões até então inacessíveis, desenvolveram tecnologias sofisticadas de observação; da mesma forma, tradições contemplativas desenvolveram verdadeiros “observatórios” da mente através da introspecção, cuja “lente” se configurou a partir das habilidades da atenção. Ao longo dos três últimos mil anos, tradições contemplativas, com graus variados de sofisticação, desenvolveram-se no oriente e no ocidente, e um ponto em que todas parecem concordar é a necessidade de refinar essas habilidades a fim de fazer observações confiáveis dos fenômenos mentais.

Outra analogia, neste caso, mais tradicional no contexto budista, pode ilustrar a importância da estabilidade e vivacidade da atenção, no cultivo da percepção meditativa.

Ao tentar examinar a tapeçaria que decora uma parede à noite, se você acende uma lamparina a óleo

cuja luz é tanto intensa como estável, você poderá observar vividamente os detalhes do seu desenho. Mas se a luz é fraca ou – mesmo que seja forte – bruxuleia devido à presença do vento, você não consegue ver nitidamente as suas formas. (Wallace, 2007/2009b, p.172)

Percorrendo as raízes filosóficas das tradições das quais se originam algumas das formas meditativas, vê-se como a inserção desta faculdade difere da “história da atenção” ocidental. As diferenças encontram-se tanto no que diz respeito à planificação da atenção, como à motivação que perpassa o lidar com questões a ela relacionadas. Exercitar o equilíbrio e a estabilidade da atenção fundamenta-se na busca por clareza e equilíbrio que liberam a mente de aflições e obscurecimentos para que transcenda as demarcações conceituais de sujeito e objeto, mente e matéria, tocando a natureza da consciência e sua relação com o mundo da experiência. Para tanto, não basta assentar e refinar a atenção, mas também, e principalmente, deve-se buscar “o cultivo de uma vida integral que suporta o equilíbrio mental e de relações harmoniosas com os outros” (Wallace, 2007/2009b, p. 82).

Reafirma-se, neste sentido, que examinar o cultivo da atenção de maneira abrangente sob a perspectiva da integralidade é não só perceber os diversos aspectos que envolvem a atenção, mas também compreender os contextos nos quais estão inclusas as práticas de cultivo.

Como inserção dessas práticas na educação, é possível identificar alguns programas que procuram agregá-las aos processos formativos, oferecendo novas perspectivas aos modos de lidar com as questões relativas à atenção. São atividades inspiradas em princípios de práticas meditativas, a exemplo da atenção plena, que oferecem alguns caminhos oportunizando o aprendizado da atenção dos educandos, e apontando para a formação de valores e atitudes em relação a eles próprios, aos outros e ao ambiente a sua volta.

É possível encontrar programas educativos, que envolvem pesquisas acadêmicas, na direção de uma formação mais integral do humano, através dessas atividades. Neles vários recursos metodológicos são utilizados para desenvolver a percepção de aspectos internos como a percepção da respiração, dos sentidos, conscientização dos pensamentos, emoções e visão de mundo; e aspectos externos, desde percepção espacial do próprio corpo e 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).

MÉTODO

Tessitura de significados a partir de uma visão fenomenológica

Partindo de uma postura interrogativa diante do fenômeno da atenção, mais especificamente da ideia de cultivo da atenção, realizou-se uma investigação de caráter exploratório, em uma abordagem qualitativa situada por uma perspectiva fenomenológica. Para tanto, utilizaram-se os procedimentos de pesquisa da observação participante inspirados em trabalhos de base fenomenológica, apresentados por Martins e Bicudo (2005); Bicudo (2011) e Amadeo Giorgi (apud Bicudo, 2011; Moreira, 2004).

Dividiu-se o estudo em quatro grandes momentos: a percepção do fenômeno em sua totalidade, através da pesquisa de campo; a elaboração da descrição do que foi percebido, a partir da transcrição, organização e sistematização dos materiais provenientes dos instrumentos de observação; a análise das descrições e destaque das unidades de significado; e a articulação dos significados em uma trama textual.

Deve-se destacar que, no primeiro momento, estabeleceu-se uma importante relação existencial com o fenômeno estudado, evidenciando o papel da atenção no contato da pesquisadora com as próprias experiências vividas nas situações da pesquisa de campo (Kastrup, 2007). Isso contribuiu para a abertura da intuição de um sentido mais amplo, ao se voltar aos próprios processos atencionais no decorrer da pesquisa, na tentativa de se colocarem ativamente diante da possibilidade de cultivo.

No segundo momento, deve-se enfatizar a importância do diário de campo e dos registros em áudio e vídeo para compor a descrição fenomenológica das experiências, em um trabalho interpretativo que intencionou compreender e colocar em evidência os sentidos apontados pelas experiências, de acordo com a intencionalidade que moveu a investigação.

Para a análise da descrição, realizada no terceiro momento, elaborou-se um processo hermenêutico-fenomenológico, no qual houve a interpretação e a síntese dos elementos percebidos subjetivamente. Esses elementos foram tecidos, através da linguagem, em uma rede de significados, significativos e válidos

em uma dimensão de intersubjetividade, dentro do contexto ao qual se referem. Desse modo, a partir da emergência de unidades de significado nas leituras sucessivas dos textos descritivos, buscou-se fazer uma articulação para chegar a compreensões mais gerais que dissessem da estrutura do que se chama de cultivo da atenção e de como ela pôde se expressar em um processo formativo.

A articulação das unidades de significado, além da ação reflexiva e analítica, exige do pesquisador a possibilidade de ver, imaginativamente, na reunião de articulações, variações possíveis de situações em que o fenômeno pode se mostrar (Bicudo, 2011; Moreira, 2004). Com isso, foram entremeadas as várias unidades significadas, construindo-se a trama da urdidura que revela pontos de interseção entre a experiência vivida e as práticas de cultivo da atenção. Como resultado dessa articulação, surgiram as categorias abertas – tópicos mais abrangentes, grandes regiões de generalidade de compreensão e interpretação na esfera do fenômeno (Bicudo, 2011), as quais abrigam as convergências das unidades de significados, revelando horizontes amplos de compreensão. Essas convergências foram tecidas em uma trama textual, no quarto momento desta pesquisa, possibilitando apresentar ao campo da educação noções importantes na caracterização do fenômeno cultivo da atenção, como meio na configuração de novas perspectivas para a atenção, enquanto potência formativa.

A observação participante

A observação participante foi realizada em uma experiência que trabalhou processos ligados ao cultivo da atenção com 11 crianças de 4 a 5 anos, em um contexto de educação não formal.

Realizou-se o acompanhamento, no ano de 2013, das práticas do programa de Educação Infantil do Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA). A pesquisa de campo foi realizada no ambiente natural da instituição, entre os meses de agosto e novembro, totalizando 13 encontros com duração de 4 horas, nos dias em que são trabalhados, em atividades lúdicas, pontos de interesse da presente pesquisa. A inserção da pesquisadora no contexto formativo do NEIMFA e no cotidiano de suas atividades se deu previamente, com a participação na rotina dos educadores e dos educandos, desde a elaboração das atividades à vivência das práticas.

Por conferir um caráter fenomenológico ao método, a observação aconteceu de modo aberto e interrogativo ao que se mostrasse à percepção da pesquisadora. Partiu-se de um horizonte de noções amplas, das quais surgiram as interrogações (que nos moveram dentro da experiência), para a construção da compreensão do que se revelou na interação entre o fenômeno percebido e nós que o interrogamos. Desta forma, concebeu-se uma atitude mais existencial ao grau de participação “observador participante” (Lüdke & André, 1986), ao serem considerados os aspectos subjetivos na percepção da experiência, registrados no diário de itinerância (Barbier, 2002/2007), instrumento de registro fundamental para a marca fenomenológica que marcou o processo investigativo. A interação nas vivências também possibilitou a colaboração da pesquisadora na criação de situações, permitindo acesso a interações e comportamentos, sentimentos e atitudes, que em outra forma de observação não seria possível (Vianna, 2003).

Deve-se acrescentar que para realização desta pesquisa de campo foram realizados acordos com a instituição e firmado, com os pais/mães/responsáveis pelas crianças, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), contendo os esclarecimentos necessários sobre a pesquisa e a participação das crianças.

Locus das vivências e contextualização das atividades

O Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA) é uma sociedade civil sem fins lucrativos, sem vinculação político-partidária ou religiosa, que desenvolve atividades educacionais com o direcionamento para o estudo, prática e divulgação dos valores humanos e promoção de uma cultura de paz, em uma perspectiva de integralidade e formação humanas. Criada há vinte e oito anos, a partir de parceria entre moradores da comunidade do Coque, no município do Recife, possui um caráter de educação não formal e divide seu programa formativo mais amplo em cinco núcleos principais: educação e cidadania; gênero e saúde; arte e cultura; comunicação e articulação comunitária e direitos humanos e cultura de paz.

Justifica-se sua escolha, primeiro pelo caráter de educação não formal da instituição. Inicialmente, por se perceber uma predominância, nos espaços educacionais

tradicionais, de uma concepção hegemônica relativa à atenção, linear e restritiva, considerou-se favorável buscar uma nova forma de ver e tratar o fenômeno, em um âmbito que concebe os processos educacionais e formativos para além de uma lógica formal, ou melhor, em uma lógica não formalizável. Em uma “lógica não formalizável”, entre outros aspectos, não se busca o “condicionamento e disciplinamento dos corpos” e não há uma “preocupação com resultados finais e conclusões, o que inviabiliza a importância do fazer e de todos os processos que este fazer engloba” (informação verbal)². Percebe-se, nessa lógica, um possível solo fértil para a aprendizagem e o desenvolvimento da atenção através do cultivo.

Outro motivo para a escolha da instituição tem no currículo sua justificativa. O programa observado inclui uma proposta de atividades que apresenta um olhar sobre a atenção considerada em sua complexidade e plasticidade. Entre os objetivos principais desta proposta, pode-se destacar a busca por oferecer “espaços” que contribuíssem para o desenvolvimento da capacidade atencional (Fernández, 2012), através do trabalho com aspectos relacionados à atenção, a partir de atividades lúdicas, envolvendo 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 compassivo, 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 da 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.

A leitura do cultivo da atenção em cenas

Há, na perspectiva fenomenológica da pesquisa qualitativa, um movimento possível de análise dos elementos da experiência registrados por filmagens. Para Detoni (2011, p.100), neste território “a intencionalidade da pesquisa traz consigo o ‘desenho’ de procedimentos que sejam capazes de mostrar melhor o sentido que cada manifestação do interrogado tem para o pesquisador”. Ele enfatiza que não se trata de adequar um bom método a uma situação específica, mas de construir procedimentos que possam oferecer respostas à interrogação que move a pesquisa, contando com “o rigor característico da produção de conhecimento que vá além de opiniões ingênuas sobre o mundo” (Detoni, 2011, p.100).

É neste sentido que o registro audiovisual ganhou força ao longo do processo de observação. Percebeu-se, já nos primeiros encontros, a diversidade da natureza dos elementos que emergiam das experiências relacionadas ao cultivo da atenção. E a complexidade de ações, expressões e trocas entre eles, que davam a totalidade da vivência observada, não conseguiam ser registradas a contento nas notas de campo.

Durante a pesquisa de campo, realizam-se filmagens em 11 aulas do plano piloto, referido acima. O tempo de duração de cada filmagem acompanhou o tempo de cada atividade, com a variação de 10 a 20 minutos.

A câmera foi postada em lugares estratégicos e relativamente neutros para que se obtivesse uma visão ampla do espaço onde se davam as atividades, tendo imagens constantes de todos os acontecimentos. Mas ela não ficou oculta, tendo-se a preocupação de tornar esse equipamento familiar às crianças, as quais estavam cientes do presente trabalho. Em momentos preliminares, foi levada a câmera à sala de aula e feita

2 Informação fornecida por Alexandre Freitas, na palestra “Infâncias e Construção de Mundos: formar crianças na mandala das sabedorias”, no Recife, PE em dezembro de 2012.

a apresentação do equipamento, de como funcionava. Os alunos manusearam a câmera tirando fotos dos colegas e filmando uns aos outros. Foi-lhes explicado que nas aulas seguintes haveria a presença da câmera, que “assistiria” às aulas, e que os vídeos ajudariam a realizar a pesquisa.

Foram feitos alguns testes iniciais com a câmera em aulas anteriores e, ao tempo em que começaram as aulas do plano piloto, as crianças já estavam familiarizadas com a presença do aparelho na sala de aula, o que evitou grandes interferências no curso das práticas.

Para a realização das transcrições, as filmagens de cada aula foram assistidas várias vezes. Compreende-se a existência de limitações e restrições na transição entre o que pôde ser capturado pela câmera e o que a linguagem escrita expressa, por isso tomou-se, por referência, Detoni (2011) que utiliza a forma dramática de texto para tratar a multidimensionalidade da experiência no texto escrito, abarcando as falas, ações e expressões das pessoas em cena. Também, na história e crítica do teatro, veem-se concepções de cena, em seu aspecto textual, que podem representar um conjunto articulado de significados correspondentes a um núcleo significativo, e que responde a si, como um todo. Dessas relações, surge a ideia de cena significativa “um recorte de expressões convergentes a um todo que faz sentido” (Detoni, 2011, p.112). Esses núcleos de significado se caracterizam

(...) nos movimentos de interpretação do pesquisador como polo de convergência de falas, gestos, fisionomias, compreensões intersubjetivas, entre outros atos de expressão. O núcleo, e seus significados, é o que move o sentido, constitui o todo e é subjacente à experiência dos sujeitos, segundo a compreensão do pesquisador que se empreende de sua interrogação (Detoni, 2011, p.102).

Nesses movimentos interpretativos da observação, os núcleos de significações revelaram as cenas a serem descritas e analisadas no estudo mais amplo. Percebendo ainda a complexidade imersa em cada cena, foram destacadas unidades que mostrassem

significados importantes relativos ao fenômeno interrogado. Essas unidades receberam notações com a sigla US, seguida de numeração.

Selecionou-se, para apresentação neste relato, uma cena representativa, quanto à natureza da atividade e aos objetivos do projeto piloto. Neste caso, a criação de um “espaço atencional” voltado à percepção de si em sensações sutis, como a da respiração. No que diz respeito ao procedimento utilizado, esta cena exemplifica, em sua estrutura e conteúdo, o trabalho exaustivo de transcrição e descrição realizado na leitura das cenas observadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

CENA: Respirando, o barquinho de papel sobe e desce.

A CENA integrou uma aula do programa de cultivo da atenção, 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 e imaginativa, 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.

O trecho analisado foi dividido em três atos, que marcam diferentes blocos de ações. Esta divisão foi realizada para fins de leitura e compreensão do todo da cena.

A cena significativa inicia com as crianças deitadas, estendidas no chão, algumas de olhos fechados outras de olhos abertos. Duas professoras pegam um material no canto da sala e iniciam as ações presentes em cada ato. A seguir, apresentam-se cada um dos atos e seus significados emergentes.

ATO – I	
Descrição da cena e fala dos sujeitos	Significados emergentes
<p>(Com a indicação da professora, as crianças foram deitando, aos poucos todos ficaram estendidos no chão, alguns, de olhos fechados (1). Já sabiam que iriam receber algum objeto sobre a barriga (2). Enquanto a professora foi pegar o material num canto da sala, Maria cochichou algo com Pedrinho, ficaram rindo e os outros, deitados, olharam para os dois).</p> <p>PROFESSORA (ao se aproximar): De olho fechado, se não, não vai ganhar (3). O mar tá calmo... (falou com suavidade, alongando o fim da frase (4).</p> <p>EU: Bota a barriguinha pra cima, quem tá de lado.</p> <p>(As crianças fecharam os olhos e ficaram paradas. Pedrinho, de olhos fechados, balançava as pernas (5). Alex permanecia imóvel como se estivesse dormindo (6). Maria mexia as pernas e abriu os olhos, ficou acompanhando o movimento das professoras (7).</p> <p>(A professora coloca um barquinho de papel na barriga de Kevin)</p> <p>EU (colocando um barquinho de papel na barriga de Vítor): Sente a barriguinha subindo e descendo como se fosse a onda do mar (8).</p> <p>(Mesmo aqueles que não estavam com o barquinho na barriga, subiam e desciam o abdome (9). Alguns abriam os olhos para ver se estava subindo e descendo (10).</p> <p>PROFESSORA (colocando os barquinhos sobre as barrigas das meninas e dos meninos deitados no chão, falou calmamente): Vocês têm que fechar os olhos (11).</p> <p>(Rebeca observou que o barquinho de Vítor havia caído e pediu que eu ajeitasse.)</p> <p>EU: Respira, respira, subindo e descendo como a onda (12).</p> <p>(Valentina, que estava olhando o movimento da sala e sorrindo, fechou os olhos com um gesto rápido das mãos e os manteve fechados enquanto esperava o barquinho e apertava os lábios com os dentes. Eu levantei a blusa dela deixando a barriga livre e coloquei o barquinho, começou a fazer a respiração abdominal (13). Maria afastou a blusa e preparou a barriga, estufando o peito, sorria enquanto eu colocava o barco (14).</p>	<p>(1) Após um momento de agitação, as crianças demandam um tempo para assentarem.</p> <p>(2) Havia uma expectativa.</p> <p>(3) Condicionamento vinculado à expectativa.</p> <p>(4) Proposição do estado que se deseja atingir, a partir de uma figura imaginativa (o mar) e do tom da voz.</p> <p>(5) Excitação mesclada ao processo de acalmar.</p> <p>(6) Quietude e entrega.</p> <p>(7) Excitação e expectativa.</p> <p>(8) Indicação da forma de respiração através de uma imagem mental figurativa e do objeto lúdico.</p> <p>(9) Consciência do movimento através de imagem mental, mesmo sem objeto material.</p> <p>(10) Necessidade da visão para a conscientização de outra ação corporal (movimento do abdome).</p> <p>(11) Estímulo à percepção do corpo sem a necessidade da visão.</p> <p>(12) Repetição indicando uma continuidade, uma duração, evocando novamente a imagem.</p> <p>(13) Elemento que remete a um esforço para manter os olhos fechados. A respiração abdominal a partir do estímulo do barquinho.</p> <p>(14) Expectativa e contentamento após a expectativa.</p>

Figura 1. Descrição e significados emergentes – primeiro ato da CENA.

No primeiro ato, vê-se uma descrição do quadro inicial da cena e se percebe um momento de transição

entre o exercício anterior, de expansão e movimento, para outro de introspecção e imobilidade.

ATO – II	
Descrição da cena e fala dos sujeitos	Significados emergentes
<p>EU: A barriga da gente é a onda do mar (15). Sente o ar entrando no nariz, a barriga cresce. Sente o ar saindo do nariz, a barriga murcha (16).</p> <p>(Rayane, Téo, Alex, Élide, Laurinha, Pedrinho e Carlinhos estavam imóveis, de olhos fechados respirando com o barco sobre as barrigas. Maria de olhos abertos ficou parada apenas enchendo e secando o abdome. Valentina continuava apertando os lábios, mas permanecida de olhos fechados balançando o barquinho com a barriga. Vítor ficou inquieto, mas não abria os olhos e disse que queria se levantar, Kevin também (17).</p> <p>PROFESSORA (gesticulando com a mão para cima e para baixo (18) intensifica a voz (19): Olha o barquinho subindo e descendo (20).</p> <p>(Alguns levantavam o rosto para olhar o barquinho sobre suas barrigas (21).</p> <p>EU: Presta atenção no barquinho (22).</p> <p>PROFESSORA: A barriguinha enche e seca, enche e seca (23). Maria tá ótima e a de Rayane também. Alex, Pedrinho... agora tem que ficar de olho fechado (24).</p> <p>(Vítor colocou as mãos no rosto e intensificou o movimento da barriga (25).</p> <p>PROFESSORA: Olha os barquinhos (26)! Muito bem, Laurinha! Kevin ainda está num mar muito agitado. Muito agitado o barquinho de Kevin (27).</p> <p>(Carlinhos fechava os olhos com as mãos, mas mantinha a respiração abdominal (28).</p>	<p>(15) Imagem metafórica.</p> <p>(16) Condução da percepção a partir da descrição do movimento.</p> <p>(17) Diferentes estados na vivência de uma experiência introspectiva e de tranquilização.</p> <p>(18) Condução da ação a partir da demonstração do movimento.</p> <p>(19) Chama a atenção a partir da modulação da voz.</p> <p>(20) Chama o interesse através de um convite a olhar o objeto lúdico.</p> <p>(21) O olhar como veículo de interesse e concentração.</p> <p>(22) Objeto lúdico conduz a ação de respirar.</p> <p>(23) Descrição do movimento.</p> <p>(24) Retorno personalizado da professora sobre o empenho das crianças.</p> <p>(25) Contenção da necessidade de manter os olhos abertos e intensificação do foco no movimento.</p> <p>(26) Chama o interesse através de um convite a olhar o objeto lúdico.</p> <p>(27) Retorno personalizado da professora sobre o empenho das crianças.</p> <p>(28) Contenção da necessidade de manter os olhos abertos e intensificação do foco no movimento.</p>

Figura 2. Descrição e significados emergentes – segundo ato da CENA.

No ato II, fica mais evidente a utilização da imagem mental figurativa, um barco navegando na onda do mar, associada a uma percepção e a uma

atividade corporal. No mesmo ato, é possível identificar diferentes respostas das crianças em relação ao exercício.

ATO – III	
Descrição da cena e fala dos sujeitos	Significados emergentes
<p>PROFESSORA: A gente está próximo da ilha, vocês estão chegando. Relaxem. Sintam o coração de vocês (29), deixem o barquinho flutuar (30).</p> <p>(Vítor jogou os braços ao longo do corpo e soltou o pescoço virando a cabeça de lado. Carlinhos também soltou os braços e colocou uma das mãos sobre o peito. Alex e Élida continuaram na mesma posição, mas colocaram as mãos sobre o peito (31).</p> <p>PROFESSORA: Relaxem. O sol tá queimando o rosto, tá quente, muito quente. E o barquinho sobe e desce, sobe e desce, sobe e desce (32). O barquinho de Rayane está quase chegando. Subindo e descendo muito rápido (33). (Carlinhos voltou a fechar os olhos com as mãos e Vítor colocou de novo as mãos na cabeça. Todos intensificaram respiração. Élida, Alex e Téo mantiveram os olhos fechados (34).</p> <p>PROFESSORA: Sobe e desce, sobe e desce, sobe e desce (35). Com calma, vocês vão abrindo os olhos. Chegamos na ilha! Quantas árvores! Vamos colocar os barquinhos para atracar (36).</p> <p>(Alex e Téo, que mantiveram os olhos fechados durante a atividade, ao abrirem os olhos, se sentaram, sorriram e passaram um tempo olhando o barquinho que ainda não tinha visto (37). Kevin e Carlinhos foram levando os barquinhos como se estivessem navegando pelo chão e pela mesa. Todos colocaram o barquinho sobre a mesa e a professora convidou-os para “dar uma volta na ilha”.)</p>	<p>(29) Proposição de um estado de relaxamento e ampliação do campo de percepção.</p> <p>(30) Evocação da imagem metafórica relacionada ao estado de relaxamento.</p> <p>(31) Respostas à condução da professora.</p> <p>(32) Proposição de um estado de relaxamento e acréscimo de um elemento imaginativo. Descrição do movimento e repetição.</p> <p>(33) Retorno personalizado da professora sobre o empenho das crianças.</p> <p>(34) Respostas à condução da professora.</p> <p>(35) Repetição indicando uma continuidade e uma duração.</p> <p>(36) Finalização da condução e acréscimo de novos elementos imaginativos, com um tom de surpresa.</p> <p>(37) O objeto lúdico que fez parte da experiência agora é percebido pelo sentido da visão.</p>

Figura 3. Descrição e significados emergentes – terceiro ato da CENA.

O ato III é caracterizado pela intensificação da condução do exercício de relaxamento e respiração, por parte da professora, através da fala, do gesto, da modulação da voz, da descrição de movimentos e da utilização de imagens mentais. A finalização da atividade transporta a atenção das crianças novamente para o ambiente externo, mas mantem o fio imaginativo, que as levou para atividade posterior.

Compreensão dos significados emergentes da CENA

No texto descritivo foram indicadas 37 unidades de significados emergentes, as quais foram agrupadas em cinco conjuntos – regiões de sentido que aparecem em diferentes partes da cena, através das quais estabelecemos relações entre as diversas unidades.

Momento de transição

Este conjunto de unidades remete ao momento de transição de um estado expansivo para um estado introspectivo. Vale salientar que, no contexto da aula, a atividade descrita operou através de um contraste em relação à atividade anterior. As unidades que o compõem aparecem no primeiro ato, período inicial da cena, no qual há relativa proximidade temporal com o exercício antecedente. Neste sentido, elas apontam para a existência de um período de transição, no qual se mesclam elementos que sinalizam quietude e agitação, principalmente nas posturas e movimentos corporais, apresentadas pelas US (1) e (5). Portanto, fica clara, a partir da leitura desses elementos, a necessidade da oferta de tempo para que as crianças vivenciem esse período de transição.

Expectativa e surpresa

O segundo conjunto foi estabelecido partindo de dois elementos que identificamos nos fragmentos da experiência. Na US (2) a expectativa é sugerida pelo fato das crianças, ao se deitarem, já terem ciência de que algo seria colocado sobre suas barrigas. Neste caso, esperar por uma surpresa foi decorrente da fala da professora no momento que antecedeu a atividade, podendo, portanto, a geração de uma expectativa ter sido uma intenção.

Já na US (3), percebe-se um condicionamento envolvendo a possível expectativa. Ao falar “de olho fechado, se não, não vai ganhar”, a professora associa a espera por uma surpresa a uma condição, estar de olhos fechados. Os olhos abertos podem, em alguns casos, estar vinculados à própria ansiedade de esperar, já que algumas crianças, mesmo depois da fala da professora, não os mantiveram fechados US (7). Ao mesmo tempo, a ação de fechar os olhos, condição colocada pela professora, pode ser vista como um elemento que aumenta a expectativa e promove a surpresa aos que mantiveram os olhos fechados, como na US (37), terceiro ato, quando Alex e Téó, ao abrirem os olhos no final da atividade, sorriram e passaram um tempo olhando o barquinho que ainda não tinham visto. Outro ponto que se observa a respeito da condição de fechar os olhos, foi o fato de que efetivamente não existiu essa causalidade. Todos receberam os objetos, mesmo aqueles que estavam de olhos abertos, o que caracteriza a condição expressa na fala da professora, mais como uma sugestão do que uma imposição, como poderia parecer. A US (14), que finaliza o primeiro ato, também envolve uma expectativa, mas não em relação ao quê seria o objeto, e sim ao momento de recebê-lo. Demonstra também um contentamento, passada a espera.

Formas de condução da experiência

O conjunto três diz respeito às diferentes formas de condução da experiência, que se apresentaram na cena descrita.

Primeiramente, tomando o próprio tema da aula e da atividade, percebe-se uma relação metafórica entre o movimento da respiração (e sua percepção) e as ondas no mar. Tal relação suscitou a criação de uma imagem mental bastante familiar às crianças. Esta imagem foi transmitida a partir da fala que descreveu uma figura

imaginativa, sendo esta um barco que navega no mar subindo e descendo em suas ondas. A figura, ao longo dos três atos da cena, foi descrita de várias maneiras.

Essas descrições estabeleceram uma aproximação significativa entre o estado do mar e o estado da respiração, como, por exemplo, na US (4), quando a professora diz que o mar está calmo, demonstrando a proposição de um estado de tranquilidade para as crianças, a partir do estado no qual o mar se encontrava imaginariamente. A fala, neste caso, também indica a atmosfera de tranquilidade que prevalecerá nesta etapa da brincadeira.

Há, através desses elementos, o estabelecimento de um jogo imaginativo – a brincadeira de viajar pelo mar. Os elementos deste jogo remetem à introspecção e ao relaxamento demonstrados pelas falas inseridas nas US (8); (15); (30) e (32), que tornam mais explícita a relação entre os movimentos do abdome na respiração e das ondas. E fazem um convite à calma e à suavidade, ao propor que as crianças permitissem que o barco “flutuasse”, pois elas mesmas estariam “flutuando sobre o mar” com os rostos em direção ao sol, “muito quente”.

Outra forma de guiar a experiência encontrada na análise da cena é por meio da utilização de ou da menção a um objeto lúdico – objeto material que aparece na situação com a função de um brinquedo. Na US (8), verifica-se a cena na qual o objeto lúdico, um barquinho de papel colorido, é colocado sobre a barriga de cada uma das crianças. Este objeto funciona como meio de percepção dos movimentos da respiração, pois promove a atenção à respiração, através da brincadeira, já que ao receber o barquinho sobre a barriga a criança é convidada a encher e esvaziar o abdome, para através da respiração, movimentá-lo, e fazer com que ele “navegue” sobre o mar. Portanto, prestar atenção ao barquinho e olhar para ele, US (22); (20) e (26), é prestar atenção nos próprios movimentos, é conduzir o próprio interesse em direção ao objeto, e mais ainda, em direção ao “motor” desse objeto – a respiração.

Seguindo a análise das formas de conduzir e de orientar a experiência na referida cena, percebe-se que a repetição de palavras e expressões pode contribuir para o envolvimento na atividade, indicando um sentido de continuidade e de duração. Promove a sensação de movimento contínuo e cadenciado; reforçando a atenção ao foco e renovando a motivação a partir da circularidade da repetição US (12); (31) e (35).

A modulação e a tonalidade da voz, no contexto da cena descrita, também ganhou relevância na conotação de sentidos durante a experiência. Ao sugerir o estado de quietude e tranquilidade ou de surpresa no final da atividade, reforçou a atenção ao foco US (4); (19) e (36).

Inserir outras figuras imaginativas na narrativa que conduz a atividade pode promover a ampliação das possibilidades da imaginação, ativando uma potencialidade, e também a ampliação do campo perceptivo, através da introdução de outros elementos durante a condução: a sensação do coração e do calor, nas US (29) e US (32), respectivamente. Esses elementos já estavam disponíveis para serem percebidos, mas a direção da narrativa chamou o interesse das crianças, iluminando-os, ao destacá-los no cenário das possibilidades de percepção.

A descrição das sensações, assim como a descrição e demonstração do movimento da respiração também funcionaram como um modo de orientação da percepção, a exemplo das US (16), (18) e (23).

Outra unidade de significado, ligada aos modos de condução da experiência, remete à ativação da percepção direta. Chamamos aqui de percepção direta uma forma de perceber o movimento do abdome e, conseqüentemente da respiração, sem intermédio do sentido da visão, ou seja, diretamente, apenas tomando consciência de seu próprio movimento corporal. Assim, ao dizer que as crianças tinham de fechar os olhos no momento em que colocava os barcos de papel sobre suas barrigas US (11), a professora estimulava a percepção direta da respiração e também a de outros sentidos, como atentar para sensações internas, ou sensações externas através do tato. Os olhos fechados nesse caso, ainda ajudariam a manter o processo imaginativo.

Respostas das crianças à atividade

Enquanto o conjunto três tratou das diversas formas de condução da experiência por parte das professoras, o conjunto quatro fala das respostas das crianças à atividade. Essas respostas nos são comunicadas, menos pela fala, e mais a partir dos gestos, dos movimentos, das expressões faciais ou do próprio silêncio. Todos esses pontos indicam o tipo de envolvimento das crianças na atividade e suas reações aos elementos que dela fizeram parte, reportam-se à vivência particular de cada criança no que diz respeito às características da

prática: postura deitada, olhos fechados, movimentos sutis, introspecção, busca pela percepção de sensações internas, entre outros.

Diferentemente do conjunto anterior, a particularidade das respostas de cada criança não permitiu uma demarcação tão clara de grupos e subgrupos. Mesmo assim, procurou-se reuni-las, para fins de compreensão e análise, considerando as semelhanças existentes entre elas. Vale ressaltar que quando foram analisadas as respostas, não foram considerados critérios de valoração. As respostas são relativas à atividade como um todo, a certos estímulos, ou a determinados elementos; são indicativas de como a experiência foi vivenciada. Não se intenta, portanto, na análise, identificar uma forma correta ou mais aproximada de responder à atividade.

Destacam-se, portanto, as diferentes maneiras das crianças lidarem com a visão e com o olhar no contexto do exercício, as quais podem indicar estados diversos.

Olhos fechados demonstram quietude, entrega e relaxamento, US (6); bem como podem apontar para uma possível atenção à imagem mental do barquinho e à tomada de consciência do próprio movimento, subindo e descendo o abdome, através da descrição e da condução da professora, US (9). Já os olhos fechados com tensão em outras partes do corpo podem caracterizar também uma ansiedade pela espera do objeto, US (13). O abrir e fechar os olhos e o deslocamento do olhar acompanhando as professoras indicam excitação e expectativa, US (7).

Os olhos voltados ao objeto lúdico, ou ao movimento do abdome, podem se relacionar à curiosidade e expectativa, ou à conscientização do movimento da respiração e concentração nesse movimento US (10) e (21). O olhar ao barquinho apenas no final da atividade mostrou o contentamento da surpresa, US (37).

Interpretou-se, também, que as US (17); (25); (28); (31) e (34) mostram diferentes estados na vivência das crianças em uma experiência introspectiva e de tranquilidade: imobilidade e olhos fechados, envolvimento na experiência; olhos abertos e movimentos rápidos do abdome, engajamento na atividade, mas com agitação; olhos fechados e tensão nos lábios, focalização com esforço; inquietação e agitação do corpo, dificuldade de entrega à experiência.

As mãos sobre os olhos e a respiração agitada podem mostrar um esforço para manter a postura introspectiva, pois a ação de conter os olhos, contendo

também o impulso de olhar o ambiente externo, pode indicar a tentativa de se manter envolvido na atividade, trazendo o foco novamente para o movimento proposto. Entretanto, o foco não é mantido pelo relaxamento e sim por um esforço, não permitindo que o envolvimento permaneça, e logo a postura é desfeita. Por outro lado, soltar o corpo e largar os braços remete ao relaxamento depois do esforço, sabendo-se que estava no fim da atividade; e a aceleração do movimento do abdome, pode indicar excitação pelo final da experiência.

Percebeu-se, ainda, que ao dar um retorno para algumas crianças sobre o seu empenho na atividade, a professora influenciou em algumas respostas que demonstraram maior envolvimento por parte delas. Este retorno entusiasmava não apenas quem era citado, mas todos os outros. Por vezes apenas falava os nomes, como na US (24), ou fazia comentários sobre o estado da criança, dentro do universo da brincadeira, US (27) e (33). Notou-se que, além do entusiasmo, esses retornos podem ter oferecido às crianças a sensação de que elas estavam sendo percebidas, atendidas. A professora olhava para elas individualmente, não apenas para o grupo inteiro, enquanto elas brincavam deitadas, de olhos fechados; isso talvez tenha promovido uma segurança para permanecerem na atividade.

Espaços atencionais

Foram destrinchados, até aqui, pontos de compreensão, emergentes da leitura da cena descrita. Tendo como referência o estudo mais abrangente realizado, vê-se que tais unidades de significado oferecem elementos para o diálogo com o fenômeno, cultivo da atenção. Entende-se que este se faz possível em cenários, situações e circunstâncias os quais são nomeados, junto com Fernández (2012), de espaços atencionais. Os espaços atencionais não se circunscrevem à espacialidade física; são antes disponibilidades subjetivas, intersubjetivas, culturais e sociais que compõem o ambiente propício ao desenvolvimento da capacidade atencional. Nesses espaços, é possível conceber a amplitude do funcionamento da atenção, tomando-a como um fenômeno complexo, cuja mobilidade e plasticidade se destacam como características favoráveis à aprendizagem.

A atenção, nesta perspectiva, requer um solo propício para o cultivo, pois são necessárias condições adequadas para seu desenvolvimento. Compreende-se

o conjunto de circunstâncias favoráveis como espaços “possibilitadores de atividade”, nos quais a capacidade atencional se desenvolve (Fernandez, 2012). Aqui, é trazido este espaço como o lugar vivencial da experiência na cena descrita. Considerando experiência como algo 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 acontece, o presente é o lugar da atenção corporalizada, que acolhe o que lhe chega. Pode-se associar, também, essa noção de experiência/sentido que Bondía (2002) traz, com o lugar vivencial do brincar. Certas 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, disponibilizando, deste modo, condições para a aprendizagem da atenção.

Neste sentido, atividades lúdicas e imaginativas do brincar podem se conformar em espaços para o cultivo das capacidades atencionais. Tomando como referência os estudos de Winnicott, 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. De maneira tal, que o espaço potencial do brincar – sendo interno e externo, subjetivo e objetivo simultaneamente – venha a permitir o conhecimento de si e do mundo.

Enquanto espaços atencionais, as atividades lúdicas estimulam diferentes atividades da atenção, ativando o potencial das capacidades em várias direções. O caso descrito na cena apresentada estimula, através do jogo imaginativo, a atenção a si em movimentos introspectivos. Em outras situações, atividades como essa podem levar ao cultivo da 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 mundo.

Pode-se, neste ponto, fazer um laço com a abordagem integral de Wilber (2002; 2007) no que toca a multidimensionalidade do ser e a inter-relação das

dimensões coletivas e individuais da vida. O cultivo da atenção, no universo da brincadeira, bem como em outros espaços, a partir da perspectiva subjetiva e individual, pode favorecer o desenvolvimento da atenção nos diferentes aspectos em que ela toca: físicos e biológicos, comportamentais, psíquicos e emocionais. Igualmente, propicia ao sujeito um modo de entrar em contato, experimentar e conhecer os diferentes níveis que fazem parte de si: físico, emocional, mental e espiritual, por exemplo.

Já em uma perspectiva de grupo e coletiva, o cultivo no ambiente lúdico possibilita o desenvolvimento de níveis relacionais com a atenção ao outro, também em sua multidimensionalidade. Estimula, ainda, o aprendizado de modalidades atencionais específicas, que caracterizam a cultura na qual os sujeitos se inserem, abarcando dimensões culturais e sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As visões das ciências cognitivas contemporâneas, que concebem a noção de cultivo da atenção, lançam luz sobre as capacidades e as potencialidades atencionais, consideram o seu desenvolvimento como um processo complexo e assumem sua plasticidade, percebendo na atenção um potencial formativo a ser cultivado.

No debate educacional, principalmente no âmbito da produção científica, encontra-se um panorama marcado por grande número de estudos e pesquisas que discorrem sobre o seu inverso, a desatenção, e também sobre os demais distúrbios atencionais. Como contraponto, através da perspectiva integral, formulada por Wilber (2000/2002; 2006/2007), procurou-se compreender a atenção de forma mais vasta, articulando a essa perspectiva, as noções de experiência e cultivo da atenção.

Nesta trajetória investigativa em solo fenomenológico, as questões implícitas a uma experiência de cultivo da atenção com crianças se desdobraram em reflexões sobre as atividades lúdicas como constituição de espaços para a aprendizagem da atenção. Diversos aspectos dessas atividades, desde as formas de condução da experiência até as respostas a essa condução, podem dar sentido ao prestar atenção das crianças e ampliar suas capacidades de atentar para dimensões comumente esquecidas ou nunca tocadas. As brincadeiras, no contexto das práticas de cultivo da atenção, se configuram, portanto, como as disponibilidades

subjetivas, intersubjetivas, culturais e sociais que estabelecem uma atmosfera propícia ao desenvolvimento das capacidades atencionais.

Indicou-se a importância de pesquisas empíricas detalhadas que examinem cuidadosamente os processos e as práticas relacionadas à atenção nas atividades educativas e que ofereçam contribuições e sugestões mais ligadas ao fazer pedagógico. As diversas experiências formativas em andamento relacionadas ao cultivo da atenção, no contexto de uma formação humana integral, suscitam a necessidade de estudar os saberes advindos dessas práticas e dar visibilidade ao que tem sido feito, no sentido de fortalecer perspectivas mais integrais sobre a atenção, no âmbito educacional. O reconhecimento de que a atenção pode ser cultivada em processos educativos, na constituição de espaços atencionais, é uma pequena parte de um vasto campo pouco explorado, há ainda muito caminho a percorrer.

Chega-se, assim, a um ponto, em uma trajetória. Ponto que não se configura em um arremate, pois se reconhece a impossibilidade de esgotar a compreensão de um fenômeno, com um ponto final. Enseja-se, portanto, que novas perguntas surjam neste caminho, trazendo novas possibilidades no que toca a atenção e sua potência formativa.

REFERÊNCIAS

- Barbier, R. (2007). *Pesquisa-ação*. (L. Didio, trad.). Brasília: Liber Livro Editora. (Trabalho original publicado em 2002)
- Bicudo, M. A. V. (Org.). (2011). *Pesquisa qualitativa: segundo a visão fenomenológica*. São Paulo: Cortez.
- Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28.
- Caliman, L. V. (2006). *A biologia moral da atenção: a constituição do sujeito desatento*. Tese de Doutorado em Saúde Coletiva, Centro de Biomédico, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Caliman, L. V. (2008). Os valores da atenção e a atenção como valor. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 3, 632-645.
- Depraz, N., Varela, F.J. & Vermersch, P. (2003). *On becoming aware: a pragmatic of experiencing*. Philadelphia-Amsterdam: Benjamin Publishing.

- Detoni, A. R. (2011). 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*. (pp. 99-120). São Paulo: Cortez.
- Fernández, A. (2012). *A atenção aprisionada: psicopedagogia da capacidade atencional*. (N. Hickel e R. O. Sordi, trads.). Porto Alegre: Penso. (Trabalho original publicado em 2012)
- Freitas, C. R. de. (2011). *Corpos que não param: criança, "TDAH" e Escola*. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.
- Greenland, S. K. (2010). *The mindful child: how to help your kid manage stress and become happier, kinder, and more compassionate*. Nova York: Free Press.
- Jackson, M. (2008). Attention class: Paying attention is a more important skill than you might think - and new evidence suggests it can be taught. *The Boston Globe {online}*. Recuperado de: http://www.boston.com/bostonglobe/ideas/articles/2008/06/29/attention_class/?page=full.
- Kastrup, V. (2004). A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. *Psicologia & Sociedade*, 16, 7-16.
- Kastrup, V. (2007). O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *Psicologia & Sociedade*, 19, 15-22.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U.
- Martins, J. & Bicudo, M. A. V. (2005) *A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos*. (5ª ed). São Paulo: Centauro.
- Moysés, M. A. (2008). *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*. UNICAMP. Trabalho apresentado na Anped.
- Moreira, D. A. (2004). *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Röhr, F. (2010). Espiritualidade e Educação. In: Röhr, F. (org). *Diálogos em Educação e Espiritualidade* (pp.13-52). Recife: Ed. Universitária da UFPE.
- Vianna, H. M. (2003). *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano Editora.
- Wallace, A. B. (2009a). *Dimensões escondidas: a unificação de física e consciência*. (L. Brito, trad.). São Paulo: Peiropólis. (Trabalho original publicado em 2007)
- Wallace, A. B. (2009b). *Ciência Contemplativa: onde o Budismo e a neurociência se encontram* (C. Fischer, trad.). São Paulo: Cultrix. (Trabalho original publicado em 2007)
- Wilber, K. (2002). *Psicologia Integral: consciência, espírito, psicologia, terapia* (N. R. Eichenberg, trad.). São Paulo: Ed. Cultrix. (Trabalho original publicado em 2000)
- Wilber, K. (2007). *Espiritualidade Integral: uma nova função para a religião neste início de milênio* (C. Nasser, trad.). São Paulo: Aleph. (Trabalho original publicado em 2006)

Regina Buccini Pio Ribeiro

Mestre Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de Pernambuco

Aurino Lima Ferreira

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de Pernambuco
reginabuccini@gmail.com