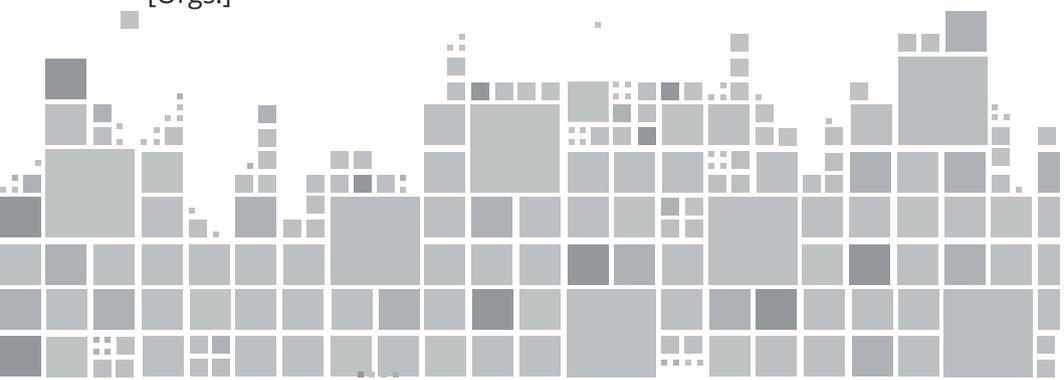


O Cultivo da atenção integral em espaços educacionais:

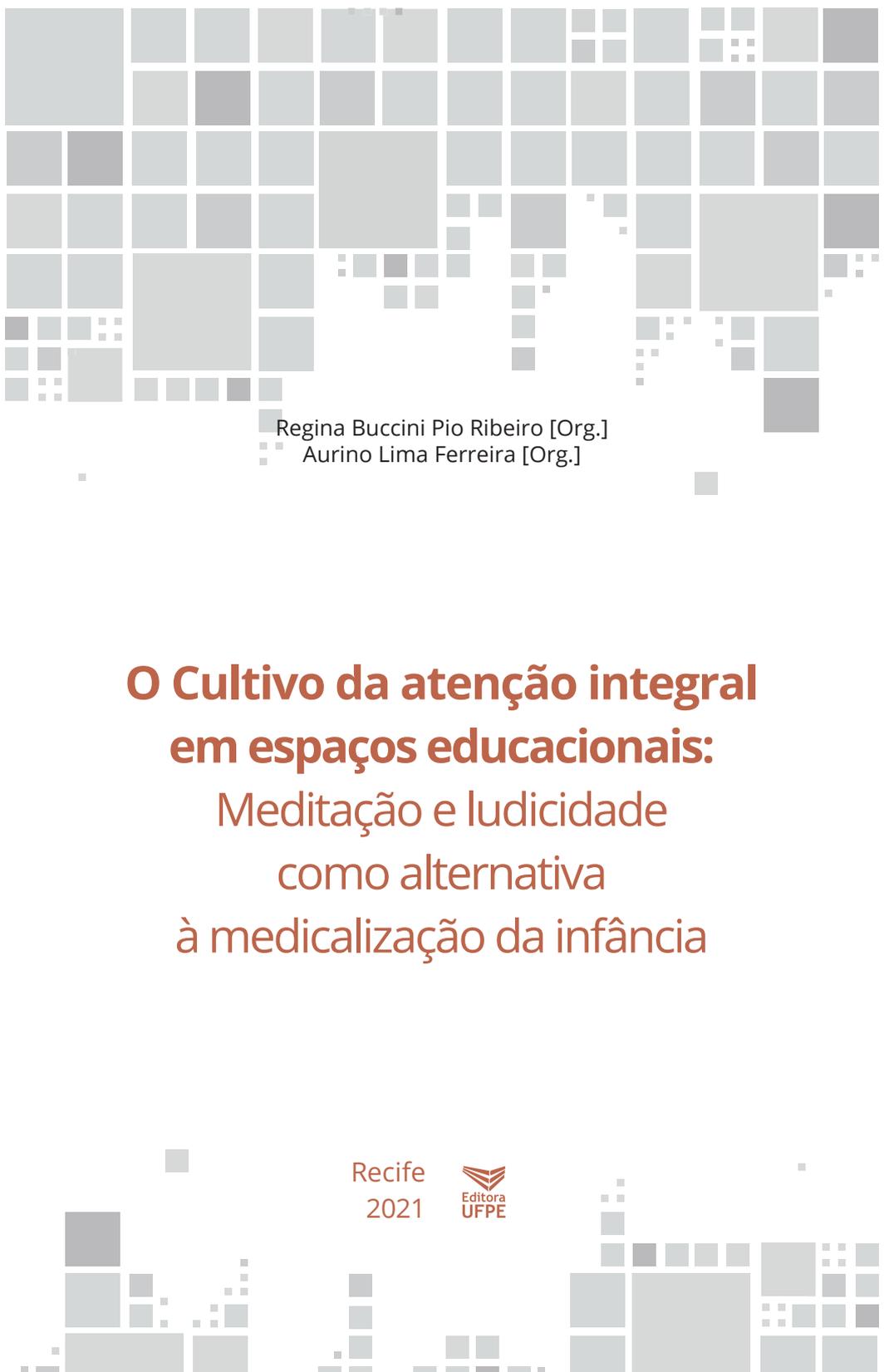
Meditação e ludicidade
como alternativa à
medicalização da infância



Regina Buccini Pio Ribeiro
Aurino Lima Ferreira
[Orgs.]



Série Livro-Texto



Regina Buccini Pio Ribeiro [Org.]
Aurino Lima Ferreira [Org.]

O Cultivo da atenção integral em espaços educacionais: Meditação e ludicidade como alternativa à medicalização da infância

Recife
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Reitor: Alfredo Macedo Gomes

Vice-Reitor: Moacyr Cunha de Araújo Filho



Pró-Reitoria de Graduação

Pró-Reitora: Magna do Carmo Silva

Diretora: Fernanda Maria Ribeiro de Alencar

Editora UFPE

Diretor: Junot Cornélio Matos

Vice-Diretor: Diogo Cesar Fernandes

Editor: Artur Almeida de Ataíde

Comitê de avaliação

Adriana Soares de Moura Carneiro, Ana Célia Oliveira dos Santos, Andressa Suely Saturnino de Oliveira, Arquimedes José de Araújo Paschoal, Assis Leão da Silva, Ayalla Camila Bezerra dos Santos, Chiara Natercia Franca Araujo, Deyvylan Araujo Reis, Djailton Cunha, Flavio Santiago, Hyana Kamila Ferreira de Oliveira, Isabel Cristina Pereira de Oliveira, Jaqueline Moura da Silva, Jorge Correia Neto, Keyla Brandão Costa, Luciana Pimentel Fernandes de Melo, Márcia Lopes Reis, Márcio Campos Oliveira, Márcio Vilar França Lima, Maria Aparecida Silva Furtado, Maria da Conceição Andrade, Michela Caroline Macêdo, Rodrigo Gayger Amaro, Rosa Maria Oliveira Teixeira de Vasconcelos, Shirleide Pereira da Silva Cruz, Tânia Valéria de Oliveira Custódio, Waldireny Caldas Rocha

Editoração

Revisão de Texto: Gustavo Jaime Filizola

Projeto Gráfico: Diogo Cesar Fernandes | Gabriel Santana

Diagramação: Denise Simões

Catálogo na fonte

Bibliotecária Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408

R484c

Ribeiro, Regina Buccini Pio.

O cultivo da atenção integral em espaços educacionais [recurso eletrônico] : meditação e ludicidade como alternativa à medicalização infantil / Regina Buccini Pio Ribeiro, Aurino Lima Ferreira. – Recife : Ed. UFPE, 2021.

(Série Livro-Texto)

Inclui referências.

ISBN 978-65-5962-075-3

(online)

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Psicologia educacional. 3. Atenção plena (Psicologia). 4. Atenção em crianças. 5. Educação de crianças. 6. Meditação. I. Ferreira, Aurino Lima. II. Título. III. Título da série.

370.15

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2022-008)



SÉRIE LIVRO-TEXTO

A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), pautada pelos princípios da democracia, da transparência, da qualidade e do compromisso social, assume a Educação Superior como um bem público e um direito de todas e todos. Nesse sentido, estimula a melhoria das condições do trabalho docente, a inserção de metodologias de ensino inovadoras e a articulação dos conhecimentos teóricos e práticos nas diferentes áreas do saber como instrumentos de promoção de uma formação científica, humanística e artística que prepare nossos estudantes para a intervenção na realidade, segundo o compromisso com o desenvolvimento integral e sustentável, a equidade e a justiça social. Assim, a UFPE, por intermédio da Pró-Reitoria de Graduação e da Editora UFPE, oferta à comunidade acadêmica e à sociedade mais uma seleção da Série Livro-Texto, com o objetivo de contribuir para a formação da biblioteca básica do estudante de graduação e para a divulgação do conhecimento produzido pelos docentes desta Universidade. Os 34 livros selecionados para esta coleção, que contemplam diferentes áreas do saber, foram aprovados segundo as condições estabelecidas no Edital 14/2021 (Edital simplificado de incentivo à produção e publicação de livros digitais Prograd/ Editora UFPE) e representam o esforço de discentes (de graduação e pós-graduação) e servidores (docentes e técnicos) e da gestão da Universidade em prol da produção, sistematização e divulgação do conhecimento, um de seus principais objetivos.

Alfredo Macedo Gomes – Reitor da UFPE

Moacyr Cunha Araújo Filho – Vice-Reitor da UFPE

Magna do Carmo Silva – Pró-Reitora de Graduação (Prograd)

Fernanda Maria Ribeiro de Alencar – Diretora da Prograd

Dedicamos este trabalho às crianças que encontramos pelo caminho. De diversos tamanhos e idades. Elas, que nos ensinaram que brincar é alimento bom para nutrir uma atenção alegre e amorosa em todas as direções. Que as contribuições desta trajetória se expandam e toquem a todas as pessoas plantadeiras de boas sementes no solo mais fértil, ou na terra mais árida.

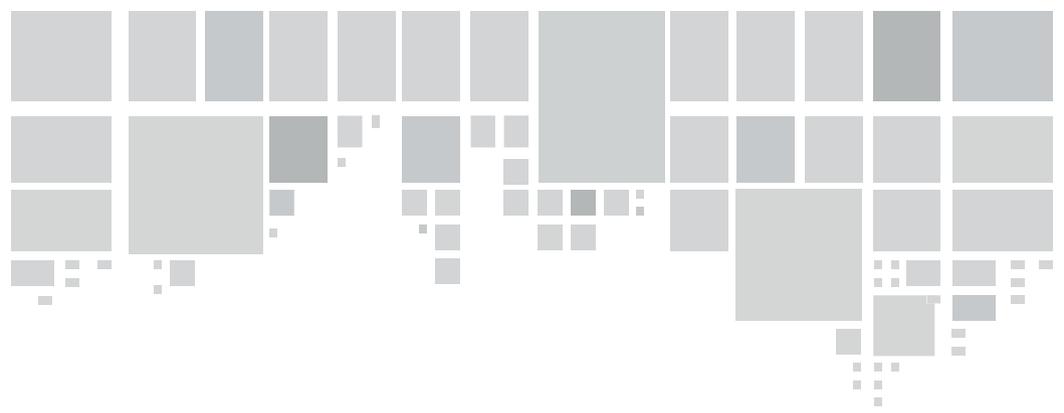
SUMÁRIO

Apresentação	10
Introdução	12
1 Uma visão integral sobre a atenção	22
1.1 Medicalização da atenção no meio educacional	22
1.2 Um mapa histórico dos estudos da atenção	34
1.3 Os pontos cardeais no mapa: trilhando caminhos para uma Atenção Integral	48
1.3.1 Dimensões subjetivas da atenção – perspectivas da experiência	49
1.3.1.1 A atenção no ciclo da epoché	50
1.3.1.2 A experiência e a atenção nas tecnologias contemplativas	57
1.3.1.3 Os movimentos da atenção no fluxo da consciência	66
1.3.2 Dimensões objetivas da atenção – perspectivas do cérebro e do comportamento	72
1.3.2.1 A atenção na Neurociência Afetiva	76
1.3.2.2 O foco triplo da atenção	80
1.3.3 Dimensões culturais e sociais da atenção – perspectivas das inter-relações humanas	85
1.3.3.1 Mediação cultural no desenvolvimento da atenção: a contribuição da visão sócio-histórica para o mapa da atenção integral	87
1.3.3.2 Construção histórica do sujeito (des) atento	90
1.3.3.3 A ecologia e os ecos da atenção	93

2	Cultivo da atenção integral	103	
2.1	Uma concepção integral da atenção	103	
2.1.1	Sinalizadores do mapa da atenção integral	105	
2.2	O cultivo da atenção integral: um processo formativo	112	
2.3	As práticas contemplativas no contexto educacional	123	
3	Projeto de cultivo da atenção integral – pcai	129	
3.1	Meditação em ação: brincando com os elementos das práticas de cultivo da atenção	135	
3.1.1	Elementos significativos da aprendizagem por cultivo	135	
3.1.1.1	Estado de suspensão e as atividades lúdicas	136	
3.2	Diretrizes do PCAI: rumos, guias e inspirações	138	
3.2.1	Inner Kids	138	
3.2.1.1	Atenção, equilíbrio e compaixão	139	
3.2.1.2	Integralidade nas experiências de atenção plena	141	
3.2.1.3	Seis habilidades para a vida	142	
3.2.2	Centro Infantil Jardim de Lótus e Escola Caminho do Meio	147	
3.3	O núcleo do Mandala do PCAI	153	
3.3.1	Habilidades e sabedorias	153	
3.3.2	Fases do projeto	156	
3.3.3	Preparando a vivência do PCAI	160	
3.3.3.1	O Neimfa, o Diná e as crianças	166	
3.3.3.2	As professoras	168	
3.3.3.3	Leitura das experiências do PCAI vivenciadas em contextos educacionais	169	
4	A experiência do programa de cultivo da atenção integral	173	
4.1	Inserção do PCAI em contextos educacionais	173	

4.1.1	Integração das atividades na rede de significados mobilizados pela instituição	174
4.1.2	Integração das atividades no cotidiano das crianças dentro e fora da escola	177
4.2	Fase preparatória: preparar o solo, iniciar vínculos, plantar as sementes	181
4.2.1	Os vínculos	182
4.2.2	O convite	183
4.3	Fase 1: atenção a si e ao corpo	185
4.3.1	Âncoras da atenção	185
4.3.1.1	Objeto lúdico como âncora da atenção	185
4.3.1.2	Ancorando a atenção no momento presente, através da sensorialidade do corpo	190
4.3.1.3	Mais âncoras para a atenção	193
4.3.2	Respiração, introspecção, relaxamento e estados do corpo	194
4.3.2.1	O corpo, em suas expressões e posturas, como facilitador do cultivo	207
4.3.2.2	Elementos lúdicos como facilitadores	209
4.4	Fase 2: atenção ao outro, às relações e às emoções	211
4.4.1	Percepção das emoções	212
4.4.2	Cultivar a atenção ao estar presente com o outro	219
4.4.3	Cultivando a atenção ao cuidado consigo, com o outro e com as ações	227
4.5	Fase 3: atenção ao mundo e à dinâmica da mente	231
4.5.1	Abertura à experiência	232
4.5.2	Cultivo da atenção às redes de relações nas experiências	236
4.5.3	Familiarização com a dinâmica da mente	239

4.6	Linhas gerais para a elaboração de uma proposta de Cultivo da Atenção Integral	242
5	A teia do programa de cultivo da atenção integral – interpretação e fruição dos frutos	257
5.1	Ancorar a atenção	263
5.1.1	O corpo como âncora da atenção	266
5.2	Concentração e distração: elementos da dinâmica atencional	272
5.3	A ação imaginativa e o brinquedo como facilitadores	275
5.4	Condução da atividade: presença atenta de “outro/a disponível”	279
5.5	O silêncio e a quietude para escutar-se e escutar o mundo	281
5.6	Cultivo da atenção às emoções	284
5.7	Cultivo da atenção e do cuidado nas relações	288
5.8	Abertura, receptividade e curiosidade diante da experiência	292
5.9	Cultivo da atenção a tudo o que nos permite intersetar	295
5.10	Atenção aos elementos da mente	298
6	Seguindo o caminho com atenção integral	302
	Referências	307



APRESENTAÇÃO

O presente livro nasceu de uma tese e é fruto de uma semente plantada por nós, há quase uma década. Nesta época, já experimentávamos, nas práticas meditativas, o fenômeno da atenção como uma lente sofisticada e complexa para contemplarmos e conhecermos as várias dimensões do Ser e da vida. Ao mesmo tempo, deparamo-nos, no campo educacional, com a planificação e um crescente processo de medicalização, que aprisionam e esterilizam a potência da atenção de crianças e adolescentes.

A inquietação diante desse contrassenso nos impulsionou a iniciar uma busca por formas de cultivar a atenção em ambientes educacionais. Preparamos o solo para esse cultivo no curso de Mestrado, em Educação e Espiritualidade, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. Essa preparação nos levou a mapear pontos relevantes para a formulação de um conceito de cultivo da atenção no âmbito da Educação, a partir de uma perspectiva de integralidade. Ao fim deste processo, sentimos a necessidade de dar seguimento a este caminho, por percebermos as necessidades, por um lado teóricas, de ampliar as noções correntes do fenômeno da atenção para pensar possibilidades de cultivo e também, metodológicas, no sentido de encontrar meios através dos quais esse cultivo poderia se dar.

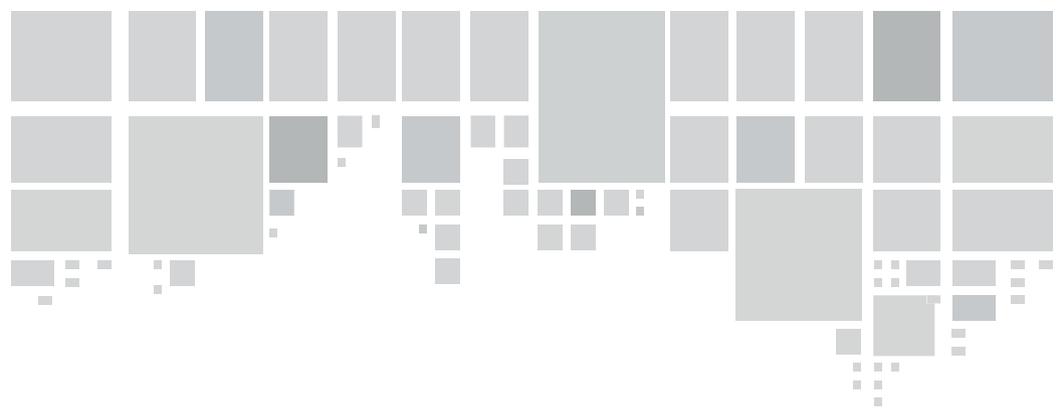
Deste modo, atravessamos o curso de Doutorado em Educação, na mesma linha e no mesmo programa de pós-graduação. Neste

percurso, buscamos visões mais integrais para compreender a complexidade do fenômeno da atenção e seu cultivo. Além disso, intencionamos conceber, vivenciar e analisar um projeto que propiciasse experiências de cultivo da atenção, com crianças.

Temos neste livro, portanto, a descrição dessa trajetória e o registro do que fomos encontrando pelo caminho. Os frutos que colhemos neste plantio nos certificam de que a atenção é, sim, uma semente, um potencial em cada ser, que pode ser cultivado em um processo formativo integral no solo fértil de ambientes educacionais. Deste modo, podemos desenvolver formas pedagógicas para lidar com a atenção, no chão das escolas e em outros âmbitos formativos, como contraponto ao processo desenfreado de medicalização deste fenômeno tão complexo e tão presente na experiência que fazemos de nós mesmos, das nossas relações e do mundo.

Importante lembrar que uma jornada como esta não se faz sozinho. Contamos com a companhia, o apoio e o suporte de tantos seres, humanos e não humanos. Por isso, agradecemos a todas e a todos que contribuíram, de alguma forma, para trilharmos esse caminho. Tantos amigos, mestres e professores nos inspiraram e, alguns, até “transpiraram” conosco em algumas etapas, vivenciais ou teóricas, deste trabalho. Um agradecimento especial às crianças e às professoras que nos ajudaram a plantar a semente e cuidar dos processos de cultivo da atenção em suas experiências formativas. Também lembramos das instituições e coletivos que ofereceram suporte aos nossos plantios. Gratidão ao NEIMFA e à Escola Municipal de Diná Oliveira, que foram nosso solo fértil, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, que acolheu nossos projetos, e ao CNPq pelo suporte para que pudéssemos realizá-los.

Regina Buccini Pio Ribeiro
Aurino Lima Ferreira



INTRODUÇÃO

O livro apresentado a seguir parte de uma concepção integral da atenção, correspondendo à busca pela apreensão ampla do fenômeno, em sua multidimensionalidade. Essa perspectiva oferece novas configurações à relação entre atenção e aprendizagem e nos leva a admitir que a atenção é uma potencialidade a ser cultivada.

Neste sentido, conceber a possibilidade de cultivo da atenção na educação conduz à busca por caminhos, nos quais essa forma de aprendizado possa acontecer. Portanto, o texto que se segue possui um caráter propositivo ao apontar direções e sistematizar procedimentos metodológicos abrangentes que possam servir de base para experiências pedagógicas, no que se refere ao cultivo da atenção.

Inicialmente, ao interrogar o debate educacional acerca da atenção, encontramos diferentes concepções relativas ao seu conceito, ao seu papel nos processos educativos, ao modo como ela se desenvolve e em quais espaços ela se constitui. Percebemos, assim, um panorama no qual podemos considerar duas vertentes principais.

Uma afluência, que oferece discursos amplamente difundidos no campo, volta-se aos assuntos referentes à atenção, tratando-a a partir dos déficits, da ausência ou dos transtornos relacionados. Essa visão, em grande parte alicerçada nos processos de medicalização da educação, prioriza os aspectos cognitivos, biológicos e comportamentais da atenção. Tendo como foco os distúrbios e transtornos, vê

o consumo de medicamentos, terapias e tratamentos como principal ferramenta para lidar com um problema.

Em outra direção, estudos emergentes voltam-se ao tema da atenção a partir das capacidades atencionais, considerando-a como um fenômeno amplo. Procuram entender 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.

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, tanto no âmbito pedagógico, como nos contextos familiares e sociais. Percebemos que essa diferença revela 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.

Observamos a forma hegemônica com que se apresenta no campo da educação a primeira vertente descrita. Ela se dá em um contexto no qual se privilegiam a informação e o mercado de trabalho, com a predominância de conteúdos técnicos e objetivos, que, a nosso ver, contribui para o esvaziamento de sentido das experiências e para a fragmentação do ser no mundo.

Este contexto caracteriza a atenção de forma binária¹, como um instrumento mecânico, cuja eficiência deve ser atingida. Alavancada por essa compreensão, a atenção passa por uma normatização, fundamentada na lógica medicalizante que marca, contemporaneamente, muitos processos educacionais.

Essa lógica, que predomina no crescente processo de medicalização da vida, firmada nos paradigmas positivistas da medicina e das neurociências, realiza uma espécie de conversão de questões subjetivas, culturais e sociais em doenças, transtornos e distúrbios de natureza biológica (MOYSÉS, 2008). Deste modo, critérios de normalidade são estabelecidos a partir de uma compreensão restritiva dos fenômenos da vida e são aplicados a diversas situações, em particular, às questões de aprendizagem e de comportamento.

No âmbito educacional, o fenômeno da atenção tem sido alvo constante desse processo, compreendido a partir do foco restrito da biologização. Deste modo, são privilegiados alguns de seus aspectos,

1 Essa forma de caracterizar a atenção vem de uma perspectiva que parte da noção de déficit, indicando que a atenção é marcada por um funcionamento binário: 0-1, atenção-desatenção. "Tudo aquilo que escapa ao ato de prestar atenção fica alocado na rubrica do negativo, da falta, do déficit" (KASTRUP, 2004, p. 8).

em detrimento de outros. Assim, o fenômeno complexo da atenção é circunscrito 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 fatores orgânicos e comportamentais do sujeito, tendo o seu contexto apenas um papel “colaborador” desses estados. Ainda, 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. Tal fato evidencia a incongruência desta concepção planificada de atenção com as mudanças socioculturais que influenciam as formas atencionais atuais, incrementando, em um ciclo vicioso, o processo de medicalização.

Em contraponto ao cenário apresentado, a atenção pode ser concebida em uma perspectiva mais integral, cuja multidimensionalidade é expressa em dimensões subjetivas, objetivas, sociais e culturais, e tomada nesta rede complexa de interações (WILBER, 2006, 2009).

Podemos compreender o fenômeno da atenção a partir da perspectiva da pessoa que experimenta situações e percebe os processos atencionais envolvidos. Também podemos conhecê-lo melhor, através da manifestação desses processos no organismo e no comportamento da pessoa que atende. Ainda, podemos perceber como as interações intersubjetivas, as estruturas sociais e as inovações tecnológicas em diferentes dimensões da vida afetam esses mesmos processos atencionais.

Diante disso, é importante levar em conta que as formas como concebemos e experimentamos a atenção também são construídas, historicamente, através das mudanças de nossos modos de viver e conhecer. Ao olharmos a atenção, sob diferentes perspectivas, revelam-se aspectos diversos do fenômeno que podem contribuir para um maior entendimento e também para uma vivência mais abrangente daquilo que experimentamos e chamamos de atenção.

A abrangência do entendimento e da vivência dos processos atencionais nos oferece um universo amplo de elementos para lidar com eles. Inclusive nos permite perceber diferentes formas de desenvolvimento da atenção, para além da medicalização.

Compreender a atenção, neste sentido, corresponde também a uma apreensão ampla do sujeito que atende, em sua

multidimensionalidade. Consequentemente, faz pensar a relação deste fenômeno com os processos formativos, de modo a tocar todas aquelas dimensões. Nesta perspectiva, deixamos de reconhecer apenas a atenção que subsidia o processo de aprendizagem, para conceber a aprendizagem da própria atenção (KASTRUP, 2004). Nessa cadeia de correspondências entre a multidimensionalidade da atenção e do sujeito que atende, com todas as interações culturais e sociais, surge a ideia de cultivo, por gerar essa reconfiguração do vínculo entre atenção e aprendizagem.

O conceito de cultivo da atenção, trazido pelas ciências cognitivas contemporâneas e pela psicologia, através do diálogo entre a fenomenologia e abordagens tradicionais do Oriente (KASTRUP, 2004), liga-se fundamentalmente a práticas que aproximam os sujeitos de experiências de sentido (BONDÍA, 2002), promovendo uma abertura da atenção e um acolhimento do que lhes toca no tempo presente. Nessas práticas, a atenção é tida como um potencial a ser cultivado, pois oferece uma lente para a observação da experiência em seus aspectos internos e externos, que co-emergem na percepção do que se vivencia (DEPRAZ; VARELA; VERMERSCH, 2003; KASTRUP, 2004; WALLACE, 1999, 2009a).

A noção de cultivo da atenção é mais ampla e envolve diferentes práticas (DEPRAZ; VARELA; VERMERSCH, 2003), entretanto, neste trabalho, está ligada mais diretamente à prática de meditação, em especial, à meditação silenciosa da tradição budista ou prática de atenção plena (mindfulness), sua nomenclatura secular. Ao situarmos essas práticas no âmbito educacional, entendendo de maneira abrangente as características das experiências pedagógicas, consideramos atividades e projetos que utilizam os princípios, os elementos e as qualidades das práticas de meditação, adaptados ao universo infantil ou adolescente, muitas vezes associados a brincadeiras tradicionais ou criadas para esse propósito.

Brincar com jogos e cantar canções relacionadas à atenção plena são caminhos divertidos que ajudam as crianças a desenvolverem habilidades atencionais e entenderem como a consciência atenta à respiração pode auxiliá-las na autorregulação. Isso também é um ótimo caminho para dar partida a momentos de introspecção (GREENLAND, 2010a, p. 13, tradução nossa).

Deste modo, essas atividades, entre outras contribuições, oferecem um solo propício para o cultivo da atenção, que se faz possível

em cenários, situações e circunstâncias os quais nomeamos, 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 um ambiente que possibilita o 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, bem como perceber elementos e dimensões concernentes à aprendizagem por cultivo, que, em uma circularidade, propiciam os referidos espaços atencionais. Compreendendo a atenção de forma ampla e abrangente, consideramos também as diferentes modalidades que a atenção pode assumir nesses espaços. Algumas dessas modalidades podem ser concebidas, através de determinadas atitudes e gestos relacionados ao cultivo da atenção, como um processo que expande a conexão entre atenção e aprendizagem (RIBEIRO, 2014).

Os questionamentos que guiaram o processo de construção deste livro surgem exatamente no âmbito dessa conexão, deste vínculo existente entre o fenômeno da atenção e o território da aprendizagem. Vínculo este caracterizado pelo cultivo, que não colabora com uma aprendizagem por aquisição, em uma lógica linear de acúmulo, mas que se apresenta como a criação de condições favoráveis para o nascimento e desenvolvimento de algo que já existe em uma virtualidade (KASTRUP, 2004, 2007). Inclui também o empenho de manter vivo, pulsante e inventivo, aquilo que nasce e se desenvolve. O cultivo, portanto, nos remete à conjunção do desenvolvimento com o cuidado. Cuidado que remete de volta à atenção. Prestar atenção a essa habilidade que mora no espaço de encontro consigo, com o outro e com o mundo.

A ideia de potencial, ligada a um germinar de algo que está lá, indica possibilidades que não são definidas em si mesmas, pois também requerem condições favoráveis, empenho e cuidado para que se mantenham vivas e cresçam. Assim, indica um processo complexo que envolve muitos elementos relacionados entre si. Nesse processo, podemos pensar o cultivo da atenção que é aprendida em passos graduais, e que se dá por dentro das experiências. Com isso, sinalizamos que na ideia de cultivo reside também uma noção de percurso, no qual cultivar está ligado a uma prática, a um fazer.

O campo da educação, de maneira geral, tem se debruçado sobre o tema da atenção, concebendo-a de maneira plana e linear, a partir de uma lógica de medicalização e normalização, restringindo, assim, as formas de lidar com o fenômeno. Encontrando outros modos, mais integrais, de conceber o fenômeno da atenção, verificamos que a relação entre atenção e aprendizagem pode ser ampliada.

Neste sentido defendemos o cultivo da atenção, que se dá em espaços formativos que visam à integralidade do ser, inserido em projetos que aliam princípios e elementos das práticas de meditação a atividades lúdicas², favorece a construção de bases pedagógicas no manejo da atenção, como forma de ampliar os limites restritivos da lógica de medicalização da atenção no campo educacional.

Assim, considerando a necessidade de discutir uma concepção de atenção ampliada e mais integral no âmbito da Educação, inspiramo-nos na perspectiva de integralidade de Ken Wilber (2006), para elaborar um mapa do fenômeno. Ao mapear aspectos subjetivos, objetivos, culturais e sociais da atenção, fomos abrindo trilhas e encontrando caminhos para pensar possibilidades de cultivar a atenção, através dos princípios e elementos das práticas de meditação envolvidos em atividades lúdicas.

O Projeto de Cultivo da Atenção Integral (PCAI), nasce, portanto, nos contextos da educação formal e não formal, como uma experiência pedagógica de cultivo da atenção, agregando contribuições na construção de bases para o manejo da atenção, no solo dos espaços educacionais.

Como dito anteriormente, quando adentramos no debate educacional acerca da atenção, perceberemos uma simplificação desta faculdade no que diz respeito a seus pontos estruturantes, como: os elementos que participam de seus processos; as modalidades e configurações que pode assumir e as dimensões da vida onde ele se insere. Esta simplificação acarreta um processo de planificação e normatização do fenômeno, diante do crescente panorama de adoecimento que toca os ambientes educativos, envolvendo os aspectos atencionais.

A visão simplificada do fenômeno da atenção, portanto, retroalimenta a medicalização na educação, e o Transtorno de Déficit de

2 Por atividades lúdicas, entendemos ações que privilegiem o brincar, atividade de desenvolvimento e nutrição da capacidade de atenção (FERNÁNDEZ, 2012). Assim, nesse conjunto de práticas estão incluídas as brincadeiras, os jogos e as atividades manuais que envolvam a diversão, a criação, a imaginação, bem como a mediação, através de determinadas regras.

Atenção com Hiperatividade - TDAH é emblemático nesse contexto. Um dos indicativos dessa dinâmica é o panorama da produção acadêmica no campo da educação. Em um levantamento realizado por nós em 2016, 68% dos trabalhos que tinham a atenção entre os objetos de estudo, apresentavam como temática central o TDAH. Para nós, isso foi um indicativo de que o lugar de onde surge o interesse por esse fenômeno no debate acadêmico educacional é caracterizado mais pela visão de adoecimento da atenção, do que pelo seu potencial formativo.

Ao problematizarmos esta questão, lançamos luz à incongruência do tipo de atenção que é demandado nos processos escolares e as formas de atender requisitadas pelo cotidiano de crianças e adolescentes. Enquanto as instituições de ensino priorizam uma atenção a partir de um foco, prolongado, seletivo e passivo, as atividades cotidianas, não apenas infantis e adolescentes, que envolvem uma diversidade de elementos “teletecnomiáticos”, requerem um tipo de atenção vertiginosa, simultânea e flutuante (FERNÁNDEZ, 2012).

A abrangência dessa contradição envolve modos de pensar a atenção, a aprendizagem, o conhecimento, o educador e o educando. Também envolve questões ligadas a mudanças nas formas de viver, conhecer, relacionar-se, comunicar-se, divertir-se, pensar a si e ao mundo.

A compreensão desses aspectos influencia não apenas os discursos, mas também as práticas no âmbito educacional relacionadas aos eventos ligados a transtornos de atenção. Do mesmo modo, como pensamos a educação e a aprendizagem influencia as formas como vamos conceber a atenção. Se tomarmos o processo educativo por uma lógica linear de acúmulo de novas habilidades, resolução de problemas e memorização de informações, veremos a atenção como um elemento subsidiário à memorização e à aprendizagem.

Podemos, por outro lado, considerar o processo de educação a partir de uma base mais ampla, que inclui elementos plurais em uma relação inventiva e de autoria com a experiência formativa. Com isso, ampliamos a questão da atenção que é requerida para a aprendizagem, para pensar a aprendizagem e o cultivo da atenção (KASTRUP, 2004). Desta forma, rompendo os limites da atenção planejada e lançando um olhar que considere a complexidade que envolve o fenômeno da atenção em uma perspectiva mais integral e abrangente da atenção e do próprio processo formativo, faz-se necessário lançar novas compreensões e práticas.

Portanto, diante da compreensão de que a atenção pode se dar em diferentes modalidades e se desenvolver em um processo complexo, onde a sua plasticidade e seu caráter de mobilidade permitem enxergarmos um potencial formativo a ser cultivado, emerge a importância de apontar sentidos e delinear caminhos.

As concepções e práticas de cultivo da atenção, com diferentes terminologias, surgem em diversas áreas do conhecimento como um campo emergente. Neste contexto, é possível encontrar experiências educativas sendo realizadas com propósitos formativos. Algumas delas utilizam os saberes advindos dessas práticas, no sentido de fortalecer abordagens mais integrais sobre a atenção no âmbito educacional.

Nessa perspectiva, vemos que é possível contribuir para que o entendimento dos processos atencionais, no ambiente da Educação, aconteça alicerçado em princípios formativos e pedagógicos. O que possibilita ao campo educacional, a partir de seus próprios fundamentos e saberes, lidar com a questão da atenção, ampliando as visões advindas da área médica e de outras áreas do conhecimento, para que, desta forma, a interação com outras áreas possa se realizar através de um diálogo e não de uma imposição de critérios e avaliações externas.

Na trajetória que nos trouxe até esta publicação, a atenção se revelou significativa no encontro das práticas de meditação com a área da educação. Essa relação nos ofereceu solo na busca de nutrir o conceito de cultivo da atenção e contribuir para semeá-lo no campo das práticas formativas.

Em uma jornada acadêmica de, aproximadamente, sete anos, utilizamos a perspectiva fenomenológica para tecer uma rede de significados que contribuíram para fazer emergir elementos significativos ao conceito de cultivo da atenção que dialogassem com o campo da educação.

Neste percurso, vimos “as modalidades e os espaços atencionais” como categorias importantes, incluindo uma série de elementos significativos, que nos apontavam para o cultivo da atenção – o próprio conceito e as práticas a ele relacionadas – enquanto um campo de possibilidades para lidar com a atenção no ambiente educacional, a partir das capacidades e não dos déficits. Neste sentido, as atividades lúdicas mescladas aos elementos constituintes da prática de meditação, mostraram-se como meios de criação de espaços atencionais – “lugar” vivencial, que favorece a experimentação das diferentes modalidades da atenção e que permite as capacidades atencionais se desenvolverem.

Na caminhada, também percebemos que, no nível conceitual, havia ainda a necessidade de apresentar uma perspectiva mais integral da atenção, a partir de visões que considerassem a possibilidade de sua aprendizagem, desenvolvimento ou cultivo nas diferentes dimensões que a constituem e nas quais ela atua. Ainda ao longo da estrada, encontramos algumas iniciativas que já utilizavam elementos do cultivo da atenção na Educação, surgindo como inspirações e diretrizes para traçarmos nosso próprio caminho. Assim, no nível da experiência, percursos metodológicos, saberes e práticas, ao nosso ver, favoreceriam os processos de cultivo nos contextos educacionais.

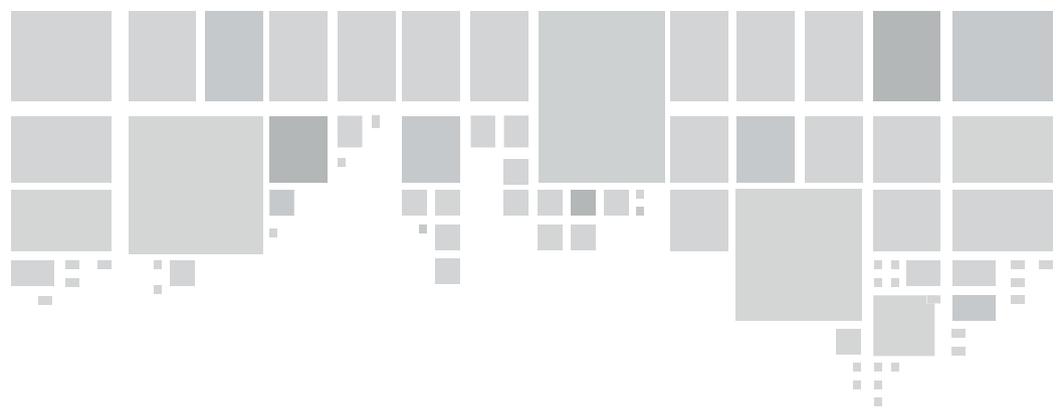
Portanto, apresentamos, neste livro, uma exploração do conceito de cultivo da atenção e suas práticas, tomando como referência a noção de integralidade e tendo como base experiências em espaços educacionais.

O ponto de partida, como um pressuposto, foi, fundamentalmente, o reconhecimento de que cultivar é uma forma extremamente fecunda de lidar com a atenção e pode se constituir em um trabalho formativo amplo e profundo, tocando diferentes dimensões da pessoa. Isso porque a atenção é esse fenômeno que habita o lugar do encontro com nós mesmos, com as pessoas e seres à nossa volta, e com o mundo, no qual nos inserimos.

A partir daí, iniciamos o primeiro capítulo, apresentando um panorama que revela a medicalização da atenção, presente na educação, além de um mapa histórico sobre os estudos da atenção em diferentes áreas. Ainda neste capítulo, explicitamos referenciais teóricos, em três perspectivas diversas, que alicerçam a noção de atenção integral que aqui adotamos. Apropriados dessa concepção integral da atenção, articulada a outros elementos, no segundo capítulo, apresentamos o cultivo da atenção integral e o seu potencial formativo.

No capítulo três, destacamos o Projeto de Cultivo da Atenção Integral, nos detalhes do seu processo complexo de construção, expondo o desenho desse “fazer” do projeto, em suas diferentes fases. Em seguida, no quarto capítulo, descrevemos a experiência vivida e elaboramos uma do que foi vivenciado. Além disso, propomos um conjunto de linhas gerais para a construção de programas com a natureza do PCAI. Essa proposição vem da nossa aspiração de que o conhecimento que floresceu em todo esse trajeto, pelo caminho do cultivo da atenção, gere outros frutos, como quem lança novas sementes em um solo fértil.

Por fim, no último capítulo, elaboramos uma teia que entrelaça os elementos surgidos das experiências vividas e a visão de autores diversos que, a nosso ver, aproximam-se, em diferentes níveis, do universo do cultivo da atenção integral com crianças. Deste modo, estabelecemos diálogos que nos trouxeram questões significativas a esse universo.



1. UMA VISÃO INTEGRAL SOBRE A ATENÇÃO

1.1 Medicalização da atenção no meio educacional

Para termos uma noção da produção acadêmica relativa ao tema da atenção, buscamos no Banco de Teses e Dissertações da Capes – BTDC, trabalhos que tivessem a atenção como categoria central, na área de conhecimento da Educação. Realizamos este levantamento no ano de 2016 e, a partir das informações que colhemos, traçamos um panorama acerca do tema da atenção na produção científica brasileira neste campo, no período entre 1997 e 2016. Com o descritivo “atenção” no sistema de busca do BTDC, refinando para circunscrever à área da Educação, encontramos 65 trabalhos, cujo conjunto de categorias inclui a atenção, no sentido de fenômeno ou função³.

O primeiro ponto que se destacou foi a centralidade do Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH nas pesquisas acadêmicas – de 65 trabalhos, 44 tratam do transtorno enquanto temática principal. Sinalizando como o tema da atenção se insere no rol

3 No início do levantamento, no sistema de busca do BTDC, apareceram 271 trabalhos que incluem a palavra “atenção” no título ou resumo. Entretanto, na maioria dos trabalhos, ou o sentido de atenção se distancia do nosso escopo, como por exemplo, “atenção à saúde”, ou ainda, o termo atenção não correspondia a uma categoria importante no estudo. Portanto, através da análise do sentido da palavra e da centralidade da categoria, destacamos 65 trabalhos válidos ao nosso levantamento.

de interesses desta área de conhecimento, com 68% dos trabalhos voltados para o déficit, o transtorno.

Neste grupo de trabalhos, encontramos diversos objetos de estudo, que giram em torno do TDAH: os sintomas; os impactos do diagnóstico na vida dos estudantes; a visão de pais, professores e psicólogos, que atuam na área da educação, acerca da medicalização na educação e, mais especificamente, da medicação utilizada nos casos de TDAH; as possibilidades de inclusão de alunos diagnosticados; os discursos provenientes da mídia, da escola e da área médica; intervenções pedagógicas e estratégias educacionais; relação entre o TDAH e o desenvolvimento, a escolarização e o fracasso escolar; relação entre corpo, comportamento e TDAH; o papel da interação social na aprendizagem de alunos diagnosticados, entre outros.

TABELA 1 – TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE ATENÇÃO NO CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Ano	Temáticas								Total de Trabalhos
	TDAH	Desenvolvimento e cultivo	Funções Psicológicas e Cognitivas	Mediação Pedagógica	Consciência	Atenção Plena	Relação Professor e Aluno	Corpo	
2016	-	-	1	-	-	-	-	-	1
2015	6	-	3	1	-	-	-	-	10
2014	4	1	-	-	1	1	-	-	7
2013	2	-	1	-	-	-	-	-	3
2012	3	-	-	-	-	-	1	-	4
2011	5	-	-	-	-	-	-	-	5
2010	1	2	-	-	-	-	-	-	5
2009	5	-	-	-	-	-	-	-	5
2008	4	-	-	-	-	-	-	-	4
2007	6	-	2	-	-	-	-	1	9
2006	4	1	-	-	-	-	-	-	5
2004	1	-	2	-	-	-	-	-	3
2003	1	-	1	-	-	-	-	-	2
2002	2	-	1	-	-	-	-	-	3
1997	-	-	1	-	-	-	-	-	1
TOTAL	44	4	12	1	1	1	1	1	65**

*NÃO ENCONTRAMOS TRABALHOS EM 2005 E NO PERÍODO ENTRE 1998 E 2001.

** 13 TESES E 52 DISSERTAÇÕES

FONTE: Autores (pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Capes)

Mesmo que parte desses trabalhos se posicione criticamente ao processo de medicalização da educação, os números expressam a marca de patologização que o tema da atenção carrega entre educandos, educadores, gestores e psicólogos no meio escolar. De todo modo, destacamos a importância das pesquisas que se debruçam sobre o tema de maneira crítica, levantando questões e refletindo sobre a atenção e os discursos que levam à medicalização, aos diagnósticos, além dos meios pedagógicos para lidar com esses.

Dentre as pesquisas que trazem uma visão crítica à medicalização, buscando ampliar as compreensões e os contextos relacionados à atenção, citamos a dissertação de Castellar (2014), *"O discurso da mídia sobre o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade"*. Este trabalho levanta questões acerca da forte influência dos discursos dos profissionais da área de Saúde na difusão do saber científico, através da mídia, e as implicações desses na Educação. A pesquisa analisou os discursos sobre o TDAH nas reportagens veiculadas em jornais on-line, utilizando o método de Análise Crítica do Discurso. A partir das análises, verifica-se um descompasso entre os comportamentos sociais atribuídos a pessoas com TDAH, descritos no DSM-IV RTM, Manual de Diagnóstico de Transtornos Mentais, e as experiências vividas pelas crianças nas escolas e nas redes sociais. Para nós, apontar este descompasso é uma contribuição, no sentido de ampliar a compreensão de que o funcionamento da atenção não se dá de forma linear independente do contexto. Ao contrário, o contexto é parte constituinte do processo atencional.

Encontramos contribuição semelhante na tese de Ribeiro (2015), *"A medicalização na Escola: uma crítica ao diagnóstico do suposto Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade"*, que, ao olhar a atenção a partir da Abordagem Histórico Cultural, mostra o equívoco em reduzir, a seus aspectos biológicos, um fenômeno complexo, composto igualmente por elementos culturais e sociais. Na mesma direção, a tese de Freitas (2011), *"Corpos que não param: criança, 'TDAH' e escola"*, identifica que existe uma pluralidade de fatores que intervem na atenção medicamentosa, além de uma variabilidade de efeitos causados por ela. Assim, compreende-se a necessidade de considerar o sujeito na sua complexidade e totalidade, além da potência do trabalho educativo, apesar da tendência à valorização da dimensão biológica, no que se refere à atenção e às manifestações de hiperatividade.

Em relação ao nosso levantamento, outro dado que chamou nossa atenção foi a disparidade entre o número de dissertações

sobre o tema (52 trabalhos) e a quantidade de teses que exploram a categoria “atenção”, que somam apenas 13 trabalhos. Sobre as causas dessa diferença, não seria possível emitir considerações. Mas, a partir da noção de que, de maneira geral, a tese visa trazer uma contribuição nova relativa ao tema abordado, enquanto que a dissertação não carrega o mesmo nível de exigência da primeira (SEVERINO, 2007), podemos conjecturar que o universo acadêmico brasileiro, em relação ao tema da atenção, ainda carece de pesquisas em profundidade que ofereçam novos olhares, façam novas perguntas para trilhar outros caminhos, que não os dos déficits, das ausências e dos transtornos.

Ainda assim, voltamos a frisar o crescimento da visão crítica em torno da medicalização da atenção e, principalmente, dos processos educacionais. Identificamos que 41% dos trabalhos que se dedicam a pesquisar o TDAH no universo educacional trazem algum nível de questionamento a respeito do próprio conceito do transtorno, sobre os diagnósticos ou sobre forma de lidar com o problema. Principalmente, a partir de 2008, destacando o ano de 2015 com maior número de trabalhos, surgem lampejos que buscam iluminar o tema da medicalização. Neste período, também, vamos achar trabalhos críticos, nas reuniões nacionais da Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) e, em 2008, um trabalho na reunião regional Epenn (Encontro de Pesquisadores em Educação do Norte e Nordeste), única ocasião em que a categoria “atenção” surge nesses eventos⁴.

Também, neste panorama, encontramos algumas pesquisas que descrevem experiências ou propõem estratégias pedagógicas para lidar com a questão da atenção/medicalização, principalmente no que diz respeito à inclusão. Entretanto, o fato de encontrarmos apenas 7 trabalhos neste contexto demonstra que, em relação a um objetivo propositivo ligando ações provenientes do próprio campo da educação, o cenário pedagógico brasileiro, expresso no campo acadêmico, ainda está no início de uma longa trajetória.

Evidencia-se, portanto, a necessidade de ampliação da compreensão e das formas de lidar com a atenção no campo educacional e buscar uma concepção abrangente deste fenômeno. Neste sentido, as capacidades e as possibilidades de cultivo, permite-nos problematizar o processo de normatização e planificação, o qual intensifica a lente patologizante que se volta, hoje, ao campo da Educação.

4 Anped: 2008 (1 trabalho); 2009 (1 trabalho); 2015 (2 trabalhos). Epenn: 2009 (1 trabalho).

Para entender a lógica patologizante que marca, de maneira geral, o interesse pelo tema da atenção na educação, voltamo-nos à problemática mais ampla da medicalização de vários segmentos da vida cotidiana, o qual converte problemas inerentes à vida social, cultural e subjetiva em distúrbios orgânicos (MOYSÉS, 2008; MEIRA, 2012).

Para Moysés (2008, p. 3),

A medicalização é fruto do processo de transformação de questões sociais, humanas, em biológicas. Aplicam-se à vida as concepções que embasam o determinismo biológico, tudo sendo reduzido ao *mundo da natureza*. A pessoa passa a ser vista apenas como corpo biológico.

Na contemporaneidade, o fenômeno da medicalização é crescente e assume proporções surpreendentes, abarcando as várias dimensões da vida de crianças, adolescentes e adultos. Como consequência, vivemos em um tempo de transtornos, disfunções, síndromes e déficits, consumindo cada vez mais medicamentos, tratamentos e terapias para solucionar problemas das mais diversas ordens.

É comum, atualmente, ouvirmos o discurso da medicalização nos diferentes âmbitos de nossa vida e nos sentirmos familiarizados com a infinidade de síndromes e transtornos, até nos identificamos com algumas das descrições dos sintomas, ou nos intitulamos portadores de algum déficit ou disfunção. Entretanto, ao lançarmos luz sobre o fenômeno da medicalização encontramos uma rede intrincada de determinados valores, interesses e posicionamentos, alicerçados em um paradigma que reduz a complexidade da vida subjetiva, das relações culturais e sociais a uma plataforma plana, biológica.

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

Segundo Angelucci (2013), quando nos debruçamos sobre este tema, temos três pontos a considerar: o primeiro é a constatação de que os modos de vida atuais nos adoecem; segundo, devemos reconhecer que instâncias, mais amplas ou mais restritas, culturais e sociais acabam por estabelecer o que se espera de um comportamento “normal” ou “saudável”. O terceiro ponto traz um questionamento de como lidamos com aquelas pessoas que não respondem ao

estabelecido como “normal” e “saúdável”: refletimos sobre e repensamos as regras ou criamos práticas e políticas de conformação?

De certa forma, esses três pontos trazidos por Angelucci (2013) nos oferecem elementos importantes para uma reflexão crítica acerca da medicalização da vida, incluída nesse processo a patologização da atenção.

Se observarmos atentamente as formas atuais de viver, trabalhar, divertir-se, comunicar-se, dormir, alimentar-se, relacionar-se, sentir, consumir, aprender e ensinar, encontraremos inúmeros fatores que podem causar mal-estar e adoecimento.

Entretanto, na leitura de nossas experiências de vida, caímos em um grande equívoco, a partir de uma perspectiva já naturalizada em nossa sociedade, ao atribuímos ao mal-estar – cuja raiz pode se encontrar em diversos âmbitos – causas exclusivamente genéticas, orgânicas ou neurofisiológicas. Se olharmos de maneira profunda e abrangente, podemos compreender como a desatenção, a depressão, a ansiedade, síndromes de *burnout* ou de pânico, transtornos e doenças podem ser “expressões concretas do impacto violento de nossas formas de viver sobre corpos e subjetividades” (ANGELUCCI, 2013, p. 12).

Sob a ótica da medicalização, problemas que fazem parte do nosso cotidiano são deslocados para o campo médico. Neste contexto, sensações físicas ou psicológicas, tais como insônia e tristeza, são convertidas em sintomas de doenças, como distúrbios do sono e depressão. Essa conversão vem provocando uma verdadeira “epidemia” de diagnósticos.

Os progressos tecnológicos, os quais permitem a produção de equipamentos e testes capazes de fazer diagnósticos de indivíduos que ainda não apresentam sintomas de doenças, aliados a alterações contínuas dos valores de referência utilizados para se diagnosticar doenças, têm como consequência principal a transformação de grandes contingentes de pessoas em pacientes potenciais (MEIRA, 2012, p. 136).

A cultura do diagnóstico, por sua vez, tem suas bases em um processo de normatização, no qual as questões individuais e coletivas da vida passam pelo crivo do que é estabelecido “cientificamente” como “normal” ou “saúdável”. Entretanto, podemos ver, ao longo do tempo, que a normalidade cientificamente comprovada é, em grande parte, historicamente construída sob determinada visão, a partir de determinados valores e interesses de cada época.

Com a normatização, os modos de ser, agir, reagir, sentir, afetar, ser afetado, aprender, lidar com os saberes já aprendidos, questionar, sonhar, se expressar são estigmatizados, na tentativa de suprimir as diferenças, pela padronização e homogeneização da vida. Também, nesse processo, acabam por ser silenciados e ocultados conflitos, sofrimentos, fantasias, utopias, discordâncias e questionamentos (COLLARES; MOYSÉS; RIBEIRO, 2013).

As diferenças que caracterizam e enriquecem a humanidade são tornadas *transtornos*. Desigualdades são escamoteadas, transformadas em *doenças*. As questões coletivas, de ordem política, social, econômica, cultural, afetiva, que afligem milhões de pessoas, são transformadas em individuais e representadas como *doenças, transtornos, distúrbios*. Problemas políticos são tornados biológicos, inatos à pessoa (COLLARES; MOYSÉS; RIBEIRO, 2013, p. 15).

Com isso, recai sobre o indivíduo, sobre a pessoa, a “culpa” da diferença. Por mais que o discurso científico alegue, através da presunção da neutralidade, isenção de julgamentos morais e históricos, que poupa o indivíduo do julgamento moral, psicológico e social da patologia, já que esta passa a ser localizada no corpo e no cérebro, na prática isso não acontece (CALIMAN, 2006). Na verdade, a pessoa e sua família ficam marcadas com o estigma excludente da doença e a “culpa” pela própria diferença ou diferença de um parente é transformada em uma “culpa genética” (COLLARES; MOYSÉS; RIBEIRO, 2013, p. 15).

Então, examinando o problema da medicalização, vemos que ela se caracteriza por uma conversão ou tradução biológica da vida e que essa conversão toma como base códigos de certa normatividade, a partir de uma concepção positivista e determinista. Esta, por sua vez, é alicerçada em um paradigma que Collares, Moysés e Ribeiro (2013) chamam de *antibiológico*, ao retomar a biologia, como campo da ciência que estuda a vida e reconhece como características marcantes de todo processo vital as irregularidades e a imprevisibilidade. Deste modo, na reapropriação do sentido de biologia, o processo, normalmente conhecido como *biologização* da vida, poderia ser chamado de *antibiologização da vida*, caracterizado por uma

[...] concepção que pretende que todos os aspectos da vida seriam determinados por estruturas biológicas que não interagiriam com o ambiente, retira do cenário todos os processos e fenômenos característicos da vida em si, e em especial da vida em sociedade, como

historicidade, a cultura, a organização social com suas desigualdades de inserção e de acesso, valores, afetos... (COLLARES; MOYSÉS; RIBEIRO, 2013, p. 16).

Na verdade, essa é uma leitura que pode ser feita do paradigma positivista da medicina, que tem sua origem na transição entre os séculos XVIII e XIX, quando a medicina constitui seu estatuto de ciência moderna e atribui a si a competência de legislar e normatizar, tanto a doença, como a saúde, definindo o “homem modelo” e “passa a reger todos os aspectos da vida e dos seres humanos” (COLLARES; MOYSÉS; RIBEIRO, 2013, p. 42). Em outras áreas como, por exemplo, a psicologia, a educação e o direito, a medicalização se expressa e se concretiza, utilizando o mesmo alicerce.

Esse processo, de certa forma, corresponde a uma simplificação dos fenômenos humanos, sob a perspectiva do que Wilber (2009) chama de planura ou planície – crença de que só é real o mundo da matéria, que pode ser investigado empiricamente pelos sentidos humanos ou por peças tecnológicas, que seriam extensões dos sentidos, como telescópios, microscópios, entre outros. Nessa perspectiva, “[...] todos os mundos interiores são reduzidos a termos objetivos/exteriores ou explicados por meio deles” (WILBER, 2009, p. 87).

Com a radicalização da diferenciação entre as esferas da vida, seja individual ou coletiva, a partir da modernidade, há uma valorização dos aspectos objetivos, observáveis e mensuráveis, em detrimento dos “domínios interiores”, considerados escorregadios para a precisão necessária à definição científica. Para as esferas não observáveis empiricamente, foram “descobertas” correspondências objetivas. A partir daí as verdades subjetivas e intersubjetivas foram dissolvidas em situações exteriores, empíricas, sensório-motrizes. Isso acarretou num processo de esvaziamento, dissociação e redução das experiências humanas.

No meio educacional, a medicalização abrange principalmente questões referentes à aprendizagem e ao comportamento a partir da normatização de processos e resultados. A construção das doenças do “não-aprender” e do “não-se-comportar” tem seu início na transição do século XIX para o século XX, quando o olhar clínico toma para si agora também a aprendizagem como objeto de regulação e apreço “a necessidade de disseminação médica pelos ambientes escolares como garantia de aprendizagem adequada” (MOYSÉS, 2008, p. 6).

Segundo Collares, Moysés e Ribeiro (2013), a medicalização, desde sua inserção no campo educacional, assumiu diferentes faces

alicerçando, em um passado recente, preconceitos racistas e de inferioridade intelectual da classe trabalhadora, com explicações pautadas, por exemplo, pela desnutrição, verminose e anemia. A partir de 1980, emergem as disfunções e doenças neurológicas e/ou psiquiátricas, “eufemisticamente denominadas transtornos”.

Uma vez classificadas como doentes, as pessoas tornam-se *pacientes* e conseqüentemente *consumidoras* de tratamentos, terapias, e medicamentos, que transformam o próprio corpo e a mente em origem dos *problemas* que, na lógica patologizante, deveriam ser sanados individualmente. As pessoas é que teriam problemas, seriam *disfuncionais* pois *não se adaptam*, seriam *doentes* pois *não aprendem*, teriam *transtornos* pois *são indisciplinadas* (COLLARES; MOYÉS; RIBEIRO, 2013, p. 17).

No final do século XX, portanto, o processo de medicalização, no campo educacional, “veste a roupa” das neurociências e é incrementado pelos “avanços” nessa área, bem como pela radicalização da perspectiva cerebral na compreensão dos aspectos da vida humana, mantendo o foco na aprendizagem e no comportamento.

No caso da atenção, as crianças e os adolescentes, em suas trajetórias escolares, passam pelo crivo de diagnósticos que partem de critérios que definem o que seria uma “atenção normal”. A normatização da atenção ocorre em uma perspectiva na qual o conceito do fenômeno se apresenta predominantemente a partir de um funcionamento binário (atenção/desatenção), tratado como uma questão centrada no indivíduo, em sua dimensão orgânica e comportamental (KASTRUP, 2004).

Como foco expressivo do crescente processo de medicalização da vida, o tema da atenção surge no debate educacional, no âmbito da produção científica, em um panorama de diversos estudos e pesquisas que discorrem sobre o déficit de atenção e os demais distúrbios atencionais.

No ambiente escolar, presenciamos uma avalanche de diagnósticos relacionados a questões da atenção (ou dos déficits), inclusive, chegando cada vez mais próximo do âmbito da Educação Infantil, uma vez que esses diagnósticos acontecem cada vez mais cedo. Diante disso, é necessário desenvolver um questionamento amplo sobre o funcionamento da atenção e o processo de patologização que a envolve há muitas décadas.

O princípio pelo qual a atenção é compreendida, a partir dos déficits, reflete uma concepção planejada do fenômeno e direciona a forma de lidar com as situações, a ele relacionadas, de uma maneira também restrita. Se percebemos a atenção como um fenômeno complexo que envolve diferentes dimensões na experiência de atender e ser atendido, desvelamos um campo de possibilidades, no qual cabe a ideia de que a atenção pode ser aprendida e cultivada, como um contraponto da noção generalizada de que a atenção deve ser medicada.

Um dos transtornos mais evidentes nas listas de diagnósticos no meio educacional é o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A seu respeito, Meira (2012) comenta que a descrição do transtorno e os sintomas que sustentam o diagnóstico carecem de uma análise crítica relacionada às relações entre os fenômenos que ocorrem na educação e seu contexto histórico-social.

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

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

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

Fernández (2012, p. 91) assinala que, na educação e em outras áreas, “crenças rígidas” persistem e são convertidas em questões “não pensáveis”. Essa expressão revela crenças que são transmitidas como um código inquestionável e tornam difícil o pensar por funcionarem, não como limites para o pensamento (impensáveis), mas como “espaços vazios”, sobre os quais não nos debruçamos. Em relação à atenção, veem-se as lacunas deixadas por certas crenças, que estabelecidas e enrijecidas pelo processo de normatização,

esvaziam e inibem o desejo de conhecer o fenômeno, adormecem a capacidade de reflexão e questionamento, e descontextualiza-o de sua história, de seu entorno, e ainda, esmaece a complexidade que o envolve.

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

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

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

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

Deste modo, entendemos, a partir de uma perspectiva de integridade (WILBER, 2006, 2009), que os fenômenos devem ser compreendidos em todos os aspectos que eles envolvem. No caso da atenção, não negamos os aspectos biológicos e comportamentais, entretanto, jamais poderíamos reduzi-la a apenas uma de todas as faces que ela inclui. O que vemos, no processo de medicalização, patologização e planificação da atenção, é a redução de um fenômeno amplo em um mecanismo biológico e comportamental, desconsiderando

ou atribuindo menor valor às dimensões subjetivas, culturais e sociais inerentes aos processos atencionais.

Perceber a atenção de forma mais ampla possibilita a ampliação da relação entre a atenção e a aprendizagem e permite, no campo educacional, a condução de processos que lidam com as questões da atenção, partindo de bases pedagógicas, fazendo com que a interface com as outras áreas, a exemplo da medicina, seja realmente um diálogo e não uma imposição de valores, critérios, mecanismos e resultados. Portanto, romper com os limites de uma “atenção normal” permite lançar novas perguntas e abrir para novas compreensões.

Para tanto, é necessário um olhar que considere a complexidade que envolve a atenção, tanto em relação à pluralidade de elementos que a compõe, às diferentes modalidades que ela pode assumir, como em referência às diferentes dimensões da vida humana onde ela se insere. Deste modo, podemos construir bases para pensarmos a aprendizagem da atenção em processos pedagógicos, transformando a lógica biologizante e normatizadora que prevalece atualmente.

Devemos considerar também que, para rompermos com esses limites, precisamos admitir que, enquanto sociedade, estamos construindo modos de vida que nos adoecem, que os referenciais de comportamento pretendidos nas escolas não se adequam mais aos modos de subjetivação atuais e que os referenciais de uma “atenção normal” não coincidem com os modos de atender demandados por nossas atividades.

Reconhecemos, portanto, que, ao nos debruçarmos cuidadosamente sobre o que estamos chamando de atenção, verificarmos o seu funcionamento de maneira ampla e abrangente, entendermos sua complexidade e percebermos suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, estamos nos colocando em certa perspectiva diante da pergunta: devemos medicalizar ou cultivar a atenção?

Responder a essa pergunta requer, antes, o questionamento do paradigma patologizante no qual a educação se insere. Em relação à atenção, este questionamento vem do modo como lidamos com o fenômeno: a partir das capacidades e das possibilidades de aprendizagem e cultivo, distanciando-nos da visão binária atenção/desatenção, norma que, entre outras, justifica os diagnósticos.

Para pensarmos o cultivo da atenção, é necessário perceber as características de abertura, mobilidade e plasticidade deste fenômeno, admitir que a atenção é um potencial existente na cognição e que pode ser desenvolvido a partir de dimensões subjetivas e na

relação com outras pessoas que nos atendem, bem como considerar as diferentes modalidades atencionais que sofrem influências socio-culturais. Assim, compreendemos que os aspectos biológicos e genéticos, priorizados pelo processo de medicalização, estão inseridos em uma cadeia ampla e complexa.

Nesta perspectiva, percebemos um campo amplo de trabalho para lidar com questões relativas à atenção e, para tanto, buscamos adentrar neste campo, no intuito de gerar um mapa que pode apresentar o fenômeno da atenção, em suas diversas faces, demonstrando sua complexidade.

1.2 Um mapa histórico dos estudos da atenção

Ao sobrevoarmos o campo da atenção percebemos, na multiplicidade de visões e discursos, uma variedade de nuances e contrastes demarcando diferentes regiões de conceitos e abordagens muitas vezes distanciadas, quando não, opostas. Entretanto, tomando uma proximidade maior do território, podemos identificar nesta diversidade encadeamentos históricos, caracterizados pelas diferentes formas de vivenciar o fenômeno da atenção em cada época, sob variadas influências filosóficas, morais, sociais, econômicas e científicas.

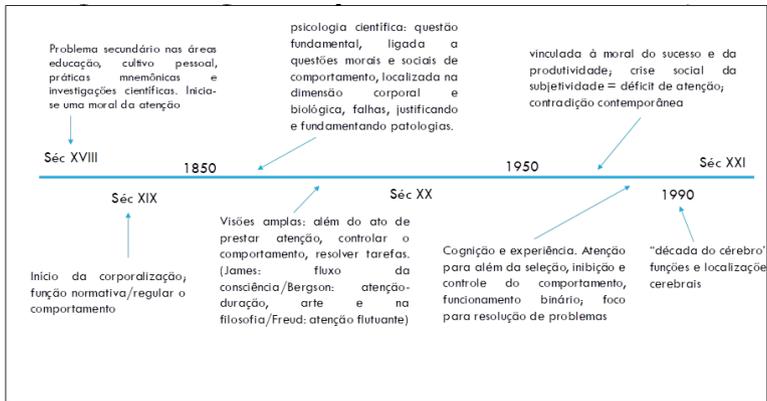


FIGURA 1 – VISÃO GERAL DO MAPA HISTÓRICO SOBRE OS ESTUDOS DA ATENÇÃO
FONTE: Autores

Estes encadeamentos, em momento algum, nos oferecem um caminho único, linear, e regular para a compreensão do fenômeno. Ao contrário, debruçar-se sobre o campo da atenção é como se deparar com uma espécie de labirinto, feito de inúmeras trilhas, que podem se encontrar, ou não, durante o trajeto.

De todo modo, entrar na seara dos estudos da atenção faz-se necessário por concebermos, dentro da abordagem integral (WILBER, 2006, 2009), que as contribuições de diferentes perspectivas sobre um mesmo fenômeno podem nos oferecer uma compreensão mais ampla e abrangente. Isso porque pesquisas em diversas áreas do conhecimento lançaram o olhar a esferas particulares, esclarecendo variados processos atencionais a partir de seus prismas, com base em teorias específicas. Então, embora saibamos que, na maioria das vezes, cada segmento teórico tenha a tendência a anunciar seus achados como apreensões completas e definitivas, se colocarmos alguns desses pontos de vista em relação, inseridos em um modelo, não de conclusões, mas de perspectivas (WILBER, 2006), teremos a possibilidade de lidar com a complexidade do fenômeno da atenção.

Diante disto, a perspectiva de integralidade proposta por Ken Wilber (2006) pode oferecer um mapa para o desenvolvimento de uma compreensão abrangente sobre a atenção, apresentando sua multidimensionalidade, expressa em dimensões subjetivas, objetivas, sociais e culturais e tomada nesta rede complexa de interações.

A partir desta perspectiva, com o intuito de abarcar a diversidade de aspectos que envolvem o fenômeno, Wilber (2006) sugere que um mesmo fenômeno possui quatro faces fundamentais, que são as perspectivas básicas a partir das quais ele deve ser observado, os “Quatro Quadrantes do Kosmos”. O primeiro quadrante seria uma visão subjetiva individual, do “eu”, trazendo todos os aspectos relacionados a esse universo; o segundo traria uma visão do “lado de fora”, objetiva e individual, do “isso”, com os aspectos materiais e biológicos manifestados em comportamentos. O terceiro e o quarto quadrantes nos dão uma visão a partir de dimensões coletivas com influências culturais e intersubjetivas (do “nós”) e sociais, interobjetivas (dos “issos”), respectivamente.

Através dessa abordagem, podemos integrar os aspectos subjetivos, biológicos, culturais e sociais que estão imbricados no processo de construção, desenvolvimento, cultivo e aprendizagem da atenção, e não reduzir a apenas uma de todas as faces que ela inclui, desconsiderando ou atribuindo menor valor às outras, como, por exemplo, no processo de planificação e medicalização da atenção.

Inspirados nas dimensões propostas pela abordagem integral wilberiana – subjetiva, objetiva, intersubjetiva e interobjetiva –, sistematizamos uma base de compreensão da atenção a partir da perspectiva integral dos “Quatro Quadrantes do Kosmos” (WILBER, 2006), articulando diferentes estudos teóricos sobre o fenômeno.

Para tanto, buscamos estudos que nos oferecessem diferentes perspectivas sobre atenção. Assim, conseguimos identificar pontos importantes para a compreensão da complexidade envolvida nos processos atencionais, estabelecendo um recorte neste vasto horizonte, inspirados em um dos elementos do Sistema Operacional Integrado (IOS), criado por Wilber (2006) como forma de leitura e compreensão dos fenômenos da vida humana.

Este sistema funciona como um mapa para oferecer uma visão abrangente do território a ser compreendido. A abrangência, neste caso, possibilita um conjunto mais amplo de recursos nas formas de entender e de lidar com as questões analisadas.

Utilizando o princípio dos quatro quadrantes, elemento constitutivo do IOS, para ler o fenômeno da atenção, encontramos pesquisas em diversas áreas do conhecimento que lançaram o olhar a esferas particulares, esclarecendo variados processos atencionais a partir de seus prismas, com base em teorias específicas. O que encontramos de comum em todas elas foi a concepção que, em certa medida, a atenção é passível de aprendizagem, cultivo, desenvolvimento e construção, fugindo, desse modo, das visões deterministas e planificadoras que alimentam a lógica binária, de déficits e falta.

Para acessar pesquisas representativas que possibilitassem fundamentar uma concepção de atenção integral, utilizamos três diferentes sinalizações ou mapas. Esses mapeamentos nos ofereceram um panorama histórico significativo no que diz respeito aos estudos da atenção, além de uma análise crítica sobre o campo. Apesar de possuírem diferentes objetivos, interesses, vieses e características, esses roteiros nos mostraram indícios para estabelecermos nossos próprios caminhos. Dentre os mapas que abrangem nossa área de interesse, tomamos como referência as pesquisas de Caliman (2006) e de Cray (2013), além das indicações em Kastrup (2004).

Luciana Caliman (2006), em “A biologia moral da atenção: a constituição do sujeito (des)atento”, nos ofereceu um panorama onde vemos claramente a transição entre as perspectivas subjetivas e objetivas relacionadas à atenção, tendo as últimas se radicalizado em nosso século, pautando as pesquisas atuais. A referida tese faz um levantamento de três momentos históricos em que a atenção se

destacou significativamente como objeto de diversas investigações filosóficas e científicas ao longo de três séculos. O seu intuito foi analisar a constituição do sujeito (des)atento, no interior dos processos de moralização, valorização e biologização da atenção. Para tanto, o estudo apresentou um trajeto no qual o interesse pela atenção surge ligado ao problema da consciência e, gradualmente com o processo de biologização da subjetividade, ela passa a ser considerada, de forma predominante, a partir de seus aspectos neurofisiológicos.

Considerado por alguns críticos um historiador da atenção, Jonathan Crary (2013) traz o problema da atenção relacionado ao tema da percepção, investigando-o no contexto histórico, científico e estético do final do século XIX. Deste modo, o autor delinea uma genealogia da atenção e verifica seu papel na modernização da subjetividade. Seguindo este caminho, Crary (2013) nos aponta indícios que mostram as características subjetivas e perceptivas da atenção e como essas características se relacionam a aspectos culturais e sociais, permitindo a conexão entre essas três diferentes perspectivas.

Virgínia Kastrup (2004) toma o fenômeno da atenção para além da atividade cognitiva na realização de tarefas e sugere o estudo de uma série de pesquisas que nos levam a uma visão mais abrangente e mais integral. Ela afirma que no histórico dos estudos sobre a atenção é possível encontrar uma espécie de “arco” que liga o final do século XIX ao final do século XX. Nas extremidades deste arco, podemos encontrar investigações, nas áreas da psicologia, filosofia e ciências cognitivas, que consideram o fenômeno em sua complexidade e amplitude, contribuindo para a nossa intenção de fundamentar uma noção de atenção integral.

Além da necessidade de considerar diferentes perspectivas sobre o tema, um segundo ponto que nos levou a adentrar no intrincado terreno dos estudos da atenção foi o entendimento de que a forma como prestamos atenção não é natural, singular ou imutável. Ao contrário, “[...] os modos pelos quais ouvimos, olhamos ou nos concentramos atentamente em algo têm um profundo caráter histórico” (CRARY, 2013, p. 25). A maneira como experimentamos a atenção é afetada pelas mudanças nos meios pelos quais nos relacionamos, conhecemos, lidamos com o mundo, com os outros e com nós mesmos e ainda sofre as influências das diferentes compreensões que passamos a ter sobre ela e sobre nossa experiência de mundo, a cada período.

Na relação entre o que experimentamos e as teorizações que tratam daquilo que experimentamos, um ciclo contínuo se faz entre dois domínios que se afetam mutuamente: o fenômeno e o conceito. Assim, o aspecto conceitual afeta o fenômeno, ao mesmo tempo em que as mudanças nas configurações do fenômeno afetam sua conceitualização. Em que medida essas afetações ocorrem, a reflexão aqui proposta não pretende avaliar, mas, já considerando as influências recíprocas, traçamos uma diferenciação inicial entre os aspectos fenomenais e conceituais da atenção. É importante frisar que esses aspectos só podem ser diferenciados para fins de compreensão, pois não há limites precisos entre eles.

Cotidianamente, as pessoas experimentam processos atencionais em cada uma de suas atividades, das mais corriqueiras às mais complexas. Assim, se perguntarmos a alguém o que é atenção, seja qual for a resposta, provavelmente haverá um tom de familiaridade. Mas, como esses processos atencionais não ocorrem isoladamente, ao contrário, de maneira geral, estão envolvidos em dinâmicas heterogêneas compostas de vários elementos, usualmente não nos damos conta de que estamos experimentando o fenômeno da atenção, nem de como esse processo se dá.

Alguns estudos dão ênfase aos elementos de experimentação direta da atenção, elencando e descrevendo aspectos da experiência na qual ela acontece.

No que se refere a esses elementos, Caliman (2006, p. 11) afirma que na história ocidental é possível encontrar, mesmo com a diversidade discursiva sobre o tema, uma "fenomenologia mínima da atenção", que são "características que se mantêm e são compartilhadas por suas histórias". Para Caliman (2006), a atenção não pode ser tomada como uma entidade abstrata que incluiria tudo, assim, reunindo similaridades entre diferentes definições e contextos. Resume:

Ela [a atenção] é um ato que direciona a mente e o corpo para um objeto ou para uma ideia, selecionando-os entre os demais e inibindo os que não serão atendidos; ela torna o objeto de sua escolha mais distinto e claro; ela aumenta a acuidade sensorial do objeto percebido; é limitada; ela é um estado de fixação ou suspensão, que em maior ou menor grau, é marcado por deslocamentos (CALIMAN, 2006, p. 12).

Embora cada uma dessas características, ora tenha sido enfatizada, ora tenha sido ignorada por diferentes pesquisas, elas formam

um conjunto de elementos que podem ser percebidos nos processos atencionais que experimentamos.

Consideramos que essa compilação de elementos descritivos traz pontos importantes para a reflexão a respeito da relação estabelecida pelos sujeitos, no Ocidente, não apenas com a atenção, mas com experiência como um todo. Para Waldenfels (2004 apud CALIMAN, 2006), o fenômeno da atenção não se situa em algum lugar exato e fixo, dentro ou fora do corpo, também não segue uma lei estrita e clara, seja ela natural ou espiritual, que aconteça após a experiência.

Através de uma série de questionamentos sobre onde precisamente a atenção estaria situada e o que a definiria enquanto fenômeno – um acontecimento, um incidente, um ato ou ação consciente, uma disposição, uma habilidade, um dever ou obrigação, ou ainda um pouco disso tudo – o filósofo alemão afirma que a atenção pode ser incluída no conjunto de fenômenos que não são totalmente apreensíveis.

Caliman (2006), tomando Waldenfels como referência, explica que “Se é possível situar a atenção em algum espaço, este é o das interseções móveis, das dobras formadas pelas relações entre as esferas conscientes e inconscientes do homem e do mundo por ele habitado” (CALIMAN, 2006, p. 9).

Esta característica de intermédio e a grande identificação com um processo relacional podem levar a uma visão estreita sobre a atenção. Em muitas ocasiões ela é considerada apenas como um passo preparatório, uma instância subordinada e menor, dependente de outra coisa, como por exemplo da vontade ou do esforço de trazer à luz algum objeto. Também há uma tendência em dividi-la em dois aspectos: mecanismos de passividade ou de atividade, reduzindo-a, conforme a lógica cartesiana dualista (WALDENFELS, 2013).

Talvez pela sutileza e abrangência de sua expressão e percepção enquanto fenômeno, a ideia de atenção, de maneira geral, assume algumas características qualificadas por Waldenfels (2013) como “nômades” e “híbridas”. Mas, se por um lado a imprecisão de seus aspectos fenomenais, no “mundo conceitual”, leva a atenção a ser considerada nômade o que, em grande parte, impede que ela ocupe uma posição forte, por outro lado “[...] tudo aquilo que não ocupa um lugar preciso e não obedece a uma lei clara, em nossas sociedades, acaba sendo alojado, enquadrado em algum sistema. Assim ocorreu e ocorre com a atenção até os dias de hoje” (CALIMAN, 2006, p. 9).

Esta flexibilidade acaba por ser estratégica; é o que acontece com os fenômenos caracterizados pelo nomadismo no âmbito conceitual.

A depender do contexto, dos discursos e dos interesses envolvidos, o mesmo fenômeno pode se configurar de maneiras diferentes, em termos de concepção e definição, inclusive ontologicamente.

A atenção, por exemplo, já foi identificada a experiências perceptivas, tanto materiais, quanto imateriais. Definida como puramente objetiva e, em outras situações, essencialmente subjetiva. Houve épocas, também, em que aspectos antes vistos como opostos foram integrados em uma fenomenologia única, no reconhecimento de sua característica nômade.

Crary (2013, p. 26), em dado momento de sua análise sobre a atenção no século XIX, a ela se refere como uma “constelação de textos e práticas”, remetendo-nos a esta relação complexa entre os campos fenomênico e conceitual da atenção.

Esta relação se revela, justamente, na diversidade das múltiplas leituras realizadas por investigações ao longo do tempo, pautadas por diferentes concepções e interesses, fazendo com que o campo da atenção se torne de difícil acesso e bastante intrigante; ao mesmo tempo, traz uma espécie de fascínio, instigando-nos à jornada. Assim, um bom mapa que nos guie pelos meandros deste campo pode nos ajudar a não nos perdermos pelas diversas trilhas, ou nas encruzilhadas, e evitar a fragmentação, separação e redução do fenômeno.

Embora a atenção não tenha sido um dos grandes objetos de investigação da filosofia ocidental, como o tempo, o espaço, a liberdade e a subjetividade (WALDENFELS, 2013), desde o século XVIII ela permeia estudos e pesquisas em campos variados da própria filosofia, da psicologia, das ciências cognitivas, das neurociências, entre outros.

Nesses estudos, ela esteve atrelada a diferentes domínios – consciência, memória, percepção, cognição, comportamento. Tida como participante de aspectos diversos do ser, da vida e do conhecimento humano, a atenção foi compreendida e conceituada de muitas formas ao longo da história.

Caliman (2006) explicita um panorama heterogêneo de definições e conceitos a partir do qual a atenção é apresentada nas diferentes áreas do saber e afirma que não é possível falar de uma única história ocidental da atenção. Seguindo um fio cronológico que abrange os últimos trezentos anos dos campos filosóficos e científicos ocidentais, no que se refere à atenção, um tópico parece ganhar destaque neste trajeto e coincide com o processo de materialização e biologiação da noção de atenção.

Segundo Crary (2013), antes do século XIX a atenção teve alguma importância nas seguintes áreas: educação, cultivo pessoal, práticas

pedagógicas e mnemônicas ou investigações científicas (neste caso a atenção seria um meio de transformar a curiosidade em trabalho e aplicação continuada da investigação). Na reflexão filosófica, quando surgia, era um problema marginal ou secundário, inerente a explicações da mente e da consciência.

Crary (2013 p. 41) cita como exemplo Etienne Bonnot de Condillac, filósofo francês do século XVIII que estudou a relação entre as ideias e os sentidos, situando a atenção como “mero elemento entre muitos que contribuem para a operação necessariamente unificada da vida mental”. Para Condillac, a atenção aparece de maneira coadjuvante, como “força da sensação” provocada por um elemento externo, no contexto em que a mente é caracterizada de maneira passiva. Neste contexto, a atenção, de modo geral, era vista como uma atividade mental, como timbre ou molde, que fixava ou preservava a constância dos objetos.

Neste período, a regulação e o controle do corpo e da mente ainda ficavam a cargo de Deus, da alma ou da razão desencarnada. No século XVII, John Locke, filósofo inglês que centralizou o processo de desencarnação da personalidade, dizia que a razão e a personalidade eram subordinadas ao problema da consciência que era, sobretudo, desencarnada. Nesse caso, funções psicológicas, como a memória e a atenção, eram vinculadas à consciência e garantiam ao ser humano “o sentimento de ser a mesma pessoa no decorrer do tempo”, a identidade pessoal. Neste caso, já havia interesses ligados às esferas políticas, sociais, legais, médicas, éticas e espirituais daquele período (CALIMAN, 2006, p. 13).

No século XVIII foram acrescentados novos elementos a esse debate e se estruturaram as bases que levariam, mais tarde, à conversão do sujeito consciente (esfera da consciência desencarnada) em sujeito cerebral (esfera corporal reduzida). Nesse trajeto, as questões da consciência e da identidade pessoal foram, cada vez mais, sendo inseridas nos campos das ciências empíricas fisiológicas e neurofisiológicas.

Na psicologia desse tempo, a atenção estava envolvida com o processo mnemônico. Era tida como aquela que oferecia matéria e conteúdo para ser armazenado na memória. Nesse caso, a percepção deveria ser regulada pela “atenção racional”, sob pena de ser capturada por “forças externas e internas ao eu” (CALIMAN, 2006, p. 14). Só a partir da atenção racional e consciente, a mente poderia controlar as forças perceptivas. Assim, relacionada à memória, à direção ativa da mente e à garantia da continuidade da identidade, uma forma de

atenção – racional e consciente –, também em sua esfera espiritual, era valorizada e racionalizada nos séculos XVII e XVIII.

Epistemologicamente, a atenção estava vinculada exclusivamente ao processo que possibilitava o conhecimento racional de si e do mundo. Geralmente, era descrita como um ato ativo da mente.

O ‘corpo não corporal’ da atenção era aquele que dialogava com as exigências da razão e da imaginação e optava pela primeira. Os atentos eram indivíduos iluminados, mas assim o eram devido à adesão a uma certa disciplina de vida. O gasto indevido da atenção também começava a ser um signo patológico, alvo do julgamento médico e moral (CALIMAN, 2006, p. 16).

Principalmente na segunda metade do século XVIII, compreendia-se que a atenção deveria ser treinada, incitada e estimulada. Era concedido um lugar privilegiado a quem a treinava, constituindo-se, deste modo, uma moral da atenção.

Mais adiante, na construção de uma compreensão naturalista do homem, ocorrida no século XIX, a natureza começa a ser vista como autossuficiente. Por isso, o que regularia o homem deveria ser encontrado no “mundo natural”, exterior ou interior a ele. Nesse processo diversificado de naturalização da regulação humana, surgem diferentes concepções de corpo, mente, vontade e atenção.

Nos estudos sobre a atenção, vê-se o início do processo de corporificação desta função ser assinalada na relevância da materialidade corporal. Neste período, estabeleceu-se a relação entre a atenção e “corpos” de diferentes categorias – cerebral, neurofisiológico, sensorial e motor, relacional, social, estético e emocional.

No campo da percepção, de forma semelhante, os discursos dominantes e práticas do olhar romperam definitivamente com um regime clássico de visualidade e fundamentaram a verdade da visão na densidade e materialidade do corpo. Houve, deste modo, a suplantação dos modelos de visão baseados na autopresença do mundo perante um observador, pela óptica fisiológica. A visão e outros sentidos passaram a ser entendidos como não objetivos e incertos, não confiáveis, por dependerem de uma constituição fisiológica, complexa e contingente do observador. Não podiam mais reivindicar objetividade ou certezas essenciais.

Assim, a atenção era meio de manutenção de um sentido coerente e prático do mundo. As explicações normativas da atenção surgem, portanto, da consciência da impossibilidade de apreender por

inteiro a realidade em si mesma e do fato da percepção humana ser condicionada a temporalidades e processos físicos e psicológicos, fornecendo apenas uma aproximação provisória e mutável a seus objetos. A atenção, neste processo, ganharia o status de uma “intervenção jurídica”, dos dados sensoriais a mercê do funcionamento inconsistente dos aspectos fisiológicos (CRARY, 2013).

Juntamente a isso, para a psicologia e o discurso moral da época, a atenção não poderia ser sustentada pelo interesse, prazer ou emoção, esses deveriam ser substituídos pelo esforço da vontade. A emoção e os sentimentos eram considerados inimigos da atenção e não poderia haver integração entre eles. A tarefa da atenção voluntária era suprimir e controlar os aspectos subjetivos (CALIMAN, 2006). Outorgou-se, então, outra função à atenção – controle do comportamento, vinculando-a a conceitos de inibição e de vontade. Ela, que já era importante para a constituição do conhecimento, passou a ser responsável pela regulação da ação – um novo valor da atenção.

Na mesma época, a frenologia (estudos sobre localização cerebral das funções mentais) e as teorias da neurofisiologia e da psicologia fisiológica encaminhavam os primeiros passos para o processo de construção do sujeito cerebral, quando, de certa forma, a identidade pessoal passou a coincidir com a identidade cerebral. Aqui ocorre uma naturalização da atenção, atada ao corpo, mais especificamente ao cérebro, e importante para a constituição e o controle do comportamento.

Com a ênfase na materialidade corporal da atenção, ela ganhou vários corpos – cerebral; neurofisiológico; sensorial e motor; relacional; social; estético e emocional. Mas, “corpo neurofisiológico da atenção” foi destacado dentre os demais e “a medida de seus aspectos corporais fez parte do processo de objetivação e externalização da subjetividade” (CALIMAN, 2006, p. 12).

Na psicologia da segunda metade do século XIX, houve uma mudança considerável no problema teórico, prático, científico, político, moral e existencial da atenção. A psicologia científica, campo emergente na época, trouxe a atenção como uma questão fundamental, ligada ao surgimento de um campo social, urbano, psíquico e industrial saturado de informações. A desatenção era tratada como um perigo, diante das novas formas de produção em grande escala. Mas, contraditoriamente, os próprios métodos modernizados de trabalho produziam essa desatenção. Quanto mais se exigia da atenção do trabalhador, menos seu grau de atenção poderia ser incrementado.

[...] a modernidade ocidental desde o século XIX exigiu que indivíduos se definissem e se adaptassem de acordo com uma capacidade de 'prestar atenção', ou seja, de desprender-se de um amplo campo de atenção, visual ou auditivo, com o objetivo de isolar-se ou focalizar-se em um número reduzido de estímulos" (CRARY, 2013, p. 25).

Entretanto, as transformações das ideias de atenção e percepção, no final do século XIX, ocorriam diante do surgimento das novas formas tecnológicas de espetáculo, exposição, projeção, atração e registro, dentro de uma intersecção paradoxal entre o "imperativo de manter uma atenção concentrada na organização disciplinar do trabalho, da educação e do consumo de massa e o ideal de uma atenção continuada como elemento de uma subjetividade livre e criativa" (CRARY, 2013, p. 26).

Neste momento, a atenção tornou-se uma das funções responsáveis pelo processo de adaptação do indivíduo ao mundo (função mental e corporal). Assim, como função adaptativa, era responsável pelo controle e pela inibição do comportamento, passou a ter também um papel de mediação e integração entre a mente e o corpo, a moral e a ciência. A função neurofisiológica da inibição era vinculada ao poder espiritual e mental da vontade. O discurso médico e psicológico da época atribuía a sua dissolução às patologias mentais, corporais e morais. Essas patologias eram como reações negativas ou mórbidas do corpo ou da mente que impediam a adaptação eficiente ao mundo.

Portanto, no final do século XIX, o poder institucional via na percepção e na função atencional a garantia de um sujeito produtivo, controlável, previsível, adaptável, e integrado socialmente. Por outro lado,

A descoberta de que a atenção tinha limites mais amplos, dentro dos quais a produtividade e coesão social se encontravam ameaçadas, criou uma indistinção volátil entre certas patologias recém descritas como relacionadas à atenção e a alguns estados criativos intensos, de profunda absorção e devaneio (CRARY, 2013, p. 29).

Para alguns pesquisadores da época, a atenção seria a base de todas as outras faculdades mentais, que permitiria uma coerência no pensamento e se tornou uma forma imprecisa de designar a capacidade relativa de um sujeito para selecionar certos conteúdos, isolando-os de um campo sensorial, em detrimento de outros, com o intuito de estabelecer e manter um mundo ordenado e produtivo.

A respeito da associação entre atenção e patologias sociais, Crary (2013, p. 39) cita alguns autores da época que expunham visões deterministas, atribuindo à falha da atenção, comportamentos inquietantes aos valores e aos imperativos sociais daquele período. Para eles, a atenção era um “mecanismo de defesa repressivo e disciplinar contra todas as formas potencialmente disruptivas da livre associação”. Então, a atenção era considerada uma exigência frágil, porém essencial para o estabelecimento e a manutenção da coerência e da clareza em relação aos conteúdos dispersos da consciência, que ameaçavam o comportamento ideal de estudantes, trabalhadores ou consumidores são – racionais, produtivos e ordenados.

Deste modo, nos últimos vinte e cinco anos do século XIX, o problema especificamente moderno da atenção foi identificado num amplo leque de discursos e práticas institucionais, em vários campos do conhecimento, de maneira geral, ligado a questões morais e sociais de comportamento, localizado na dimensão corporal e biológica, com suas possíveis falhas justificando e fundamentando determinadas patologias.

Ao analisar os estudos sobre a atenção nas últimas décadas do século XIX, Kastrup (2004) menciona pesquisadores que lançaram as bases de uma visão mais ampla do fenômeno que iria reverberar, um século depois, em outros movimentos na tentativa de compreender a atenção de forma mais abrangente, a despeito da radicalização dos determinismos e reducionismos ocorridos no século XX.

Para Kastrup (2004), as pesquisas de William James, Edmund Hursel, Henry Bergson e Sigmund Freud promovem o entendimento de que a atenção não se restringia ao ato de prestar atenção, controlar o comportamento ou resolver tarefas.

Ela comenta que a distinção proposta por James entre foco e margem da consciência indica o caráter seletivo, mas também fluido da atenção. Nesta visão, o importante na abordagem jamesiana, até mais do que a questão da seletividade, é o exame da atenção no contexto da teoria do fluxo da consciência, pois ela se relaciona ao movimento da consciência. Com essa perspectiva, vê-se o funcionamento da atenção voluntária operando por “puxões, por sacudidas que buscam recolocar repetidamente no foco uma atenção cuja tendência é escapar a todo momento” (KASTRUP, 2004, p. 10).

A análise desse movimento fluido da atenção e da própria consciência flexibiliza o poder da vontade consciente, já que a seleção operada pela vontade e pelo eu encontra resistência, demandando um esforço, em repetidas vezes, para manter-se no foco. A esse respeito,

Kastrup (2004), citando as pesquisas mencionadas, afirma que a experiência de tentar fixar a percepção num único objeto, demonstra a medida da nossa oscilação, independentemente do esforço de nossa vontade consciente. Neste caso, flagramos a presença da atenção, pelo próprio vaguear da percepção, que, de tanto em tanto, escapa do objeto visado.

Em relação ao estudo bergsoniano, Kastrup (2004) fala da importante contribuição em apontar a existência de uma atenção à duração, como uma atenção suplementar, que amplia a compreensão de seu funcionamento. Assim, experimentaríamos uma atenção voltada para a vida prática e para os imperativos da ação, que estaria envolvida nas atividades ordinárias da vida cotidiana, sendo, portanto, utilitária. Mas também existiria uma atenção suplementar que caracteriza um mergulho na duração, sendo evidenciada principalmente na arte e na filosofia. Para Kastrup (2004), o conceito de atenção flutuante, estabelecido por Sigmund Freud no mesmo período, porém em outro contexto, também expande os limites do funcionamento da atenção no momento em que esses limites circunscreviam a função disciplinadora da vontade racional.

Seguindo um fio cronológico nos estudos da atenção no Ocidente, é possível perceber um crescente interesse científico, relacionado ao campo empírico e neurofisiológico. Entretanto, Cray (2013) afirma que, durante as primeiras décadas do século XX, havia uma consciência generalizada acerca da ausência de uma explicação empírica convincente para o problema da atenção, sua fisiologia ainda se configurava obscura. Essa falta de clareza não permitia que uma patologia da atenção fosse realmente definida.

No entanto, as diferentes formas de radicalização do processo de corporalização da atenção, ocorridas nas décadas seguintes, permitiram que a pesquisa fisiológica da inibição se tornasse mais especializada e invadisse os laboratórios neuroquímicos. Essa linha de pesquisa “continuou inspirando a busca pelas bases cerebrais da atenção e da vontade. Com as novas tecnologias de imagem cerebral e com as pesquisas psicofarmacológicas, ela possibilitou que uma patologia da atenção fosse finalmente legitimada” (CALIMAN, 2006, p. 45).

Nesse período o processo de sua cerebrização foi radicalizado e a atenção, que no século XVIII era importante para a constituição do conhecimento, no século XIX tinha a função de controle do comportamento, no final do século XX estava totalmente vinculada à moral do sucesso e da produtividade.

[...] principalmente a partir dos anos 70, o interesse pela atenção foi resgatado, fortalecido e transformado pelas novas ciências cognitivas cerebrais. No interior destas ciências e especificamente nas teorias psiquiátricas dominantes sobre o TDAH, o modelo inibitório neurofisiológico da atenção ganhou espaço e se tornou hegemônico, os corpos da atenção foram reduzidos ao corpo cerebral e as suas formas e funções atadas ao culto da performance (CALIMAN, 2008, p. 643).

No período que culminou na década de 90, conhecida como a “década do cérebro”, emergia um *atencionismo trefista* das funções e localizações cerebrais (CALIMAN, 2006, 2008). Essa emergência se dá em um contexto de medicalização de vários aspectos da vida e de grandes transformações tecnológicas em setores, tais como o trabalho, a comunicação e o entretenimento. Crary (2013) indica como significativo o fato de uma crise social de desintegração da subjetividade, nesse período, seja metaforicamente diagnosticada como déficit de atenção.

O panorama apresentado no final do século XX se intensifica, ocorrendo diversos deslocamentos nas esferas da vida coletiva e individual, colocando em evidência ainda maior a contradição contemporânea relativa à atenção – a exigência de uma atenção otimizada, extremamente focada, compreendida a partir de normas reducionistas e planificadoras e a vivência cotidiana de uma atenção vertiginosa, flutuante e dispersa.

Na contramão do processo de planificação da atenção e redução de sua função à resolução de problemas, Kastrup (2004) aponta estudos que exploraram o funcionamento da atenção no campo da cognição, porém em sua dimensão de experiência. Essas pesquisas, no âmbito da investigação sobre a consciência, consideraram-na para além do foco da atenção. Como exemplo, Arvidson (2000 apud KASTRUP, 2004) demonstra uma organização tridimensional da consciência, na qual a atenção desliza por entre três níveis, admitindo assim, uma mobilidade da atenção.

Outros trabalhos também são mencionados como referências importantes para dar conta da complexidade do problema da atenção e da consciência na atualidade, a exemplo dos críticos ao modelo da atenção como um canal único, restrita a um processo de seleção de informações por um mecanismo linear, através de “sequências de inputs e outputs”. Nessa perspectiva, esses estudos “têm enfatizado que a atenção não é como um tubo, mas possui uma estrutura folheada, comportando a coexistência de processos cognitivos paralelos e simultâneos” (KASTRUP, 2004, p. 10).

A contribuição original ao estudo da atenção a partir do conceito de devir-consciente, proposta por Depraz, Varela e Vermersch (2003), é outra importante pesquisa destacada por Kastrup (2004) no campo do que ela chama de ciências cognitivas contemporâneas.

O desafio dos autores é investigar a experiência humana em ato, e não apenas os conteúdos da experiência. O devir-consciente é o ato de tornar explícito, claro e intuitivo algo que nos habitava de modo pré-reflexivo, opaco e afectivo. Trata-se de conhecer a experiência humana em seu caráter de atividade, de prática, ressaltando seu caráter mutável e fluido (KASTRUP, 2004, p. 10).

Neste desafio, Depraz, Varela e Vermersch (2003) encontram, na análise da experiência fenomenológica da suspensão, três gestos cognitivos que transformam a direção e a natureza da atenção.

Essas descobertas, e outras na mesma direção, abriram caminhos para pensar a atenção para além dos limites da seleção, inibição e controle do comportamento, funcionamento binário – atenção/desatenção –, e restrição do funcionamento da atenção como um foco necessário à resolução de problemas, em um modelo de produtividade.

Até aqui, sobrevoamos de maneira breve por um trajeto histórico da compreensão, manejo e construção do sentido da atenção na vida ocidental. A tentativa foi compreender a forma como hoje nos é apresentado o fenômeno da atenção, e também, orientar-nos na construção de um mapa que nos mostre caminhos para compreensões mais abrangentes e entendimentos que nos permitam pensar como a atenção pode ser aprendida e cultivada.

1.3 Os pontos cardeais no mapa: trilhando caminhos para uma atenção integral

As três sinalizações mencionadas – Kastrup (2004), Caliman, (2006) e Crary (2013) – tornaram-se referências para a construção do mapa da atenção integral. Mirando essas direções, sistematizamos três eixos que correspondem às quatro perspectivas dentro do Sistema Operacional Integrado – IOS (WILBER, 2006), como podemos perceber na figura 4:



FIGURA 2: Mapa da atenção integral em três eixos

O primeiro eixo traz estudos com ênfase nos aspectos subjetivos da atenção inseridos no campo das tecnologias contemplativas, das ciências cognitivas contemporâneas e da fenomenologia. O segundo eixo apresenta pesquisas que contemplam os aspectos objetivos da atenção, baseados nas neurociências, que tomam como referência as bases do funcionamento cerebral e indicativos de comportamentos para compreender os processos atencionais. O terceiro refere-se a estudos que fazem uma leitura sobre a atenção, enquanto fenômeno constituído historicamente, sob as influências culturais (intersubjetivas) e sociais (interobjetivas) de cada época, enfatizando tais aspectos para a compreensão de como nos constituímos enquanto sujeitos atentos ou desatentos.

1.3.1 Dimensões subjetivas da atenção – perspectivas da experiência

Grande parte dos estudos sobre a atenção na perspectiva do “eu” que atende, o “interior do indivíduo”, surge no âmbito da experiência subjetiva, no campo fenomenológico da atenção.

Cotidianamente, experimentamos processos atencionais em atividades das mais corriqueiras às mais complexas. Mas, usualmente não nos damos conta de que estamos experimentando o fenômeno da atenção, nem de como esse processo se dá. Alguns estudos dão ênfase aos elementos de experimentação direta da atenção, elencando e descrevendo aspectos da experiência na qual ela acontece.

Descrevemos aqui três contextos que nos apresentam pontos relacionados às dimensões subjetivas da atenção sob a perspectiva da experiência.

1.3.1.1 A atenção no ciclo da epoché

As pesquisas de Depraz, Varela e Vermersch (2003), nas ciências cognitivas contemporâneas, investigaram o desdobramento do método fenomenológico da suspensão, articulado a recursos contemplativos, oriundos das práticas de meditação budista. Nessa investigação, descrevem o funcionamento da atenção, por dentro da experiência de suspensão fenomenológica (epoché), observando correspondências com certas práticas, a exemplo da meditação, e reconhecem que através dessas experiências a atenção pode ser cultivada.

No Brasil, Kastrup (2004) se detém sobre essas pesquisas para falar da aprendizagem da atenção e considera que Depraz, Varela e Vermersch (1999, 2003) ofereceram uma contribuição original para o estudo da atenção, através das pesquisas realizadas na formulação do conceito de becoming aware ou devir-consciente⁵.

Nos anos de 1990, Francisco Varela, e outros pesquisadores da abordagem fenomenológica de Husserl – a filósofa Natalie Depraz, e o psicólogo Pierre Vermersch -, voltaram-se à investigação da experiência, no âmbito dos estudos da consciência, através de métodos em primeira pessoa. Portanto, é na dimensão experiencial da investigação da consciência que os referidos pesquisadores propõem o conceito de devir-consciente – processo, ou ato, em que há a emergência clara e viva, no campo direto da experiência, de elementos que se encontravam opacos e confusos em uma base pré-reflexiva da consciência. Por meio deste ato, damos conta de nossa vida mental quando a percebemos em ação, assim podemos ter acesso ao que nos habitava de modo implícito e virtual (KASTRUP, 2005; DEPRAZ; VARELA; VERMERSCH, 2003).

Segundo Depraz, Varela e Vermersch (1999, 2003), o devir-consciente é um ato básico e, eventualmente, torna-se parte de um conhecimento intersubjetivo compartilhado em diferentes campos e tradições, podendo ser identificado em práticas diversas, relacionadas a

5 “A expressão becoming aware não possui uma tradução exata para o português, aproximando-se de ‘dar-se conta’ ou de um ato de ciência, tal como comparece na expressão ‘tomar ciência’ de alguma coisa” (KASTRUP, 2005, p. 49). O sentido dinâmico de awareness está ligado a algo que chega à atenção direta e subitamente. Traz também o sentido de registro e de sua manutenção. A tradução francesa do termo devenir-conscient teve o intuito de distingui-lo do mecanismo de tomada de consciência, presente na abordagem piagetiana, que envolve reflexão e compreensão através do pensamento (KASTRUP, 2005). Esta distinção é necessária, pois aqui a expressão se refere ao campo da experiência direta, não incidindo, obrigatoriamente, na ação reflexiva do pensamento.

disciplinas científicas, ou não, a exemplo da filosofia, psicologia, ciências cognitivas, ou tradições espirituais.

Declaram:

[...] o que chamamos “o ato de devir-consciente” é um ato humano tão básico que é perfeitamente independente do contexto no qual alguém se dá conta da própria atividade consciente. Consequentemente, o ato de devir-consciente tem uma variedade de nomes [...] (DEPRAZ; VARELA; VERMERSCH, 2003, p. 15, tradução nossa).⁶

É importante destacar que a centralidade da investigação do devir-consciente está no caráter de atividade de uma experiência singular, corporificada e precisa, o que significa uma experiência em ato; o vivido, com seu aspecto de mudança e fluidez. Não se trata, portanto, da elaboração de uma teoria da experiência, mas da descrição de uma atividade, de uma práxis concreta. Intenciona-se inquirir a “[...] atividade consciente, na medida em que esta percebe a si mesma se desdobrando, em um modo operativo e imanente, ao mesmo tempo, habitual e pré-reflexivo” (DEPRAZ; VARELA; VERMERSCH, 2003, p. 1, tradução nossa).⁷

Enquanto prática concreta, o ato de devir-consciente ocorre na experiência de todas as pessoas. Mas tal habilidade, de maneira geral, é ignorada, exercida de modo não sistemático, ou às cegas. Assim, explorar a experiência humana equivale a cultivar esta habilidade básica. Sobre isso, Kastrup (2004) comenta que a metodologia para a investigação da experiência, no que concerne à proposta acima citada, está relacionada ao aprendizado de uma atitude cognitiva, a qual envolve essencialmente a aprendizagem da atenção.

A questão de como cultivar tal habilidade, ou aquela determinada atitude cognitiva, permeia uma série de perguntas apresentadas por Depraz, Varela e Vermersch (2003). Neste sentido, suas pesquisas são pautadas no método fenomenológico da redução, contudo percorrem de maneira experiencial o caminho traçado teoricamente por Husserl, através do que chamaram de pragmática fenomenológica.

6 Citação original em Inglês: “[...] *what we are calling ‘the act of becoming aware’ is a human act that is so basic that it is quite independent of the contexts in which one becomes aware of one’s own conscious activity. Consequently, the act of becoming aware has a variety of names [...]*” (DEPRAZ; VARELA; VERMERSCH, 2003, p. 15).

7 Citação original em Inglês: “[...] *conscious activity in so far as it perceives itself unfolding in an operative and immanent mode, at once habitual and pre-reflective*” (DEPRAZ; VARELA; VERMERSCH, 2003, p. 1).

Neste estudo, correspondências da epoché foram encontradas em diversas práticas, caracterizadas como práticas de presença de si. Como demonstração da variedade de formas nas quais o ato do devir-consciente poderia acontecer, são enumeradas: a shamatha (meditação da tradição budista), a entrevista de explicitação (introspecção guiada), a oração do coração (da tradição ortodoxa), a sessão psicanalítica, a sessão de escrita, o aprendizado da filosofia, e a visão estereoscópica. Segundo os autores, essa lista é exemplificativa, indicando que outras correspondências poderiam ser encontradas (KASTRUP, 2004, 2005; DEPRAZ; VARELA; VERMERSCH, 2003).

Vale salientar que o método da redução proposto por Varela, Depraz e Vermersch (2003), como mecanismo de introspecção, diferencia-se do método de introspecção desenvolvido pelos pesquisadores da psicologia experimental. Deste modo, na redução

[...] o ato de voltar-se para si se faz através do ato refletinte (*reflechissant*), que consiste num gesto de conhecimento de si sem análise ou reflexão. Sua prática também exige, como na introspecção clássica, um treino específico e disciplinado. Mas o que se destaca é a necessidade do desenvolvimento de um aprendizado da atenção. A distinção em relação à introspecção não se dá pelo caráter supostamente espontâneo do ato de se voltar para si, que se oporia a uma habilidade treinada. Para os autores, há um inelutável aprendizado da atenção através de práticas concretas e que se faz através de exercícios reiterados em sessões sucessivas (KASTRUP, 2005, p. 49).

A proposta de uma pragmática fenomenológica veio com o intuito de tornar o método da redução um método concreto da experiência; deste modo, Depraz, Varela e Vermersch (1999, 2003) desdobraram o ciclo básico da redução em três gestos, ou atos: suspensão; redireção e deixar-vir⁸.

8 No original em inglês: *suspension; redirection; letting-go* ou *accepting*. Em francês, o terceiro gesto é designado como *lâcher-prise*, encontramos a tradução, deixar-vir, em Kastrup (2004, 2005, 2007).

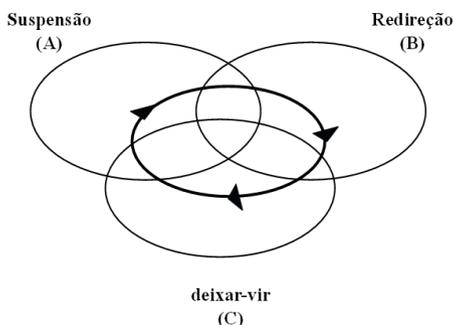


FIGURA 3: Três fases principais da epoché

FONTE: Autores, adaptação de figura em Depraz, Varela e Vermersch (2003).

Neste ciclo, os gestos operam em um movimento circular, mas não ocorrem sucessivamente, em uma ordem linear ou sequencial, encadeiam-se, e cada fase conserva a anterior no decorrer do ciclo.

O conjunto de fases que compõem a redução está ligado organicamente, pois

[...] as fases B e C são sempre reativadas, à medida que reativam a fase A. Observa-se nesse movimento recursivo, o movimento de suspensão, que inicia o processo, tem uma qualidade que se diferencia a cada momento, a cada passo de estruturação do ato reflexivo (DEPRAZ; VARELA; VERMERSCH, 1999, p. 4, tradução nossa).⁹

O gesto de suspensão é colocado, inicialmente, na descrição da experiência da prática de redução. Ele se abre em dois outros gestos, os quais configuram diferentes destinos da atenção.

Em nossas atividades comuns, seguimos um fluxo cognitivo habitual marcado pela reconhecimento, ou seja, pelo reconhecimento automático de objetos e situações à nossa volta. Esse fluxo habitual também consiste em juízos que realizamos sobre o mundo, reforçando a separação entre sujeito-objeto, característica da atitude natural, assim denominada pela fenomenologia, ou, segundo Kastrup (2007), política cognitiva realista.

9 No original em Inglês: “[...] phases B and C are always reactivated by and reactivate phase A. Note in passing that in this recursive movement, the suspending movement which begins the process, has a quality which is different each time around, at each step of the structuring of the reflective act” (DEPRAZ; VARELA; VERMERSCH, 1999, p. 4).

Mas, quando nos deparamos com uma experiência contundente – um acontecimento especial, que rompe com o previsível, ou um evento externo significativo existencialmente – aquele fluxo cognitivo habitual é suspenso, interrompido, mesmo que temporariamente. Depraz, Varela e Vermersch (1999, 2003) citam, como exemplos de uma experiência dessa natureza, o confronto com a morte de alguém e a surpresa estética.

Além de um acontecimento externo, motivações intersubjetivas e individuais podem dar início ao gesto de suspensão. Isto pode ocorrer pela indicação, estímulo ou demonstração de outra pessoa, mas também pela decisão pessoal de suspender o fluxo habitual da cognição, através de treinamento e exercício. É importante destacar, entretanto, que, mesmo esse gesto tendo como início uma motivação deliberada, pensar sobre ele não promove a experiência de suspensão. Assim, o gesto não depende de um ato reflexivo, mas de algo que se põe em prática, que se vivencia.

Então, as situações que engatilham a suspensão do fluxo cognitivo capaz de redirecionar nossa atenção podem ser deliberadas ou inesperadas e nos tiram uma atitude recognitiva da experiência. Portanto, o que se vivencia não é da ordem da identificação, ao contrário se caracteriza pelo estranhamento, que nos posiciona em uma atitude de problematização.

A partir da disposição inicial da suspensão, a atenção se desloca e a experiência é acolhida. Esses dois gestos relacionados diretamente à atenção indicam uma mudança em sua direção e em sua natureza, respectivamente.

No segundo gesto do ciclo básico da epoché, acontece a redireção, quando, sob suspensão, a atenção, que habitualmente voltava-se para o mundo externo, realiza um movimento de conversão para o interior. Atenção a si é característica principal desta fase. Mas, ao realizar essa dobra, estando suspensa a atitude recognitiva, o “eu” encontra-se deslocado do centro do processo cognitivo. Por isso, a atenção neste movimento não se detém em elementos reflexivos, ou na consciência de si, como reconhecimento de conteúdos internos particulares.

Tendo em vista que o ato ocorre sob suspensão, a relação consigo não dá lugar a lembranças, pensamentos ou preocupações. Ao contrário, o recolhimento pode ser dito um movimento de saída de si (KASTRUP, 2004, p. 11).

Ocorre, então, uma nova mudança na atenção, agora sua qualidade é transformada. No terceiro gesto, deixar-*vir*, a atenção torna-se

aberta e receptiva, acolhe o que chega e deixa os elementos imprecisos da base pré-reflexiva da consciência se revelarem.

Na redireção, o movimento da atenção opera entre a dualidade dos polos, exterior e interior, e envolve de certa forma um ato voluntário. O terceiro gesto traz uma mudança da atividade para a passividade, para uma espera receptiva. A postura receptiva vai ao sentido contrário da dualidade do gesto anterior, apagando, neste ciclo, a distinção entre interno e externo.

O deixar-*vir*, portanto, é um gesto caracterizado pela abertura e pela ausência de um ponto intencional específico. Kastrup (2004) indica que o gesto de deixar-*vir* se relaciona a uma variação atencional de concentração sem foco, descrevendo a qualidade da atenção nesse ato, como concentrada e aberta, mas sem uma intencionalidade precisa, ou foco estreito. A abrangência da atenção, neste caso, corresponde à amplitude do todo da experiência presente, acolhendo o que lhe chega.

Um exemplo desta atenção ao mesmo tempo concentrada e sem foco é aquela mobilizada na visão estereoscópica, quando nos esforçamos para ver uma figura 3D emergir de um fundo de formas indefinidas. Para que a emergência da figura ocorra é preciso olhar sem ver. Poderia também tratar-se de escutar sem ouvir, mas sempre de deixar *vir* algo que não é visado pela consciência intencional (KASTRUP, 2004, p. 11).

A dinâmica desses três gestos finaliza preenchendo o vazio, que é característico da atenção aberta. Completa-se, mesmo que temporariamente, com a emergência clara e intuitiva da experiência, de forma que essa possa ser explicitada por um meio simbólico.

Então, retomando, quando a cognição é colocada em suspensão, a atenção se transforma e é redirecionada para o interior, não encontra um preenchimento imediato, pois não toca representações do eu, nem opera sob seu registro. Por essa ausência de preenchimento, a atenção aberta atravessa um vazio que é representado temporalmente por uma espera. Se nessa espera, é possível sustentar a atenção receptiva, a dimensão de virtualidade de si é acolhida. Dessa forma, é possível entrar em contato com “algo que nos habita, mas não é do conhecimento nem está sob o controle do eu” (KASTRUP, 2004, p. 11).

Neste ponto, Kastrup (2004) ressalta a congruência entre o cultivo de uma atenção aberta e receptiva e o que ela chama de dimensão inventiva da cognição. Nesse processo, a base inventiva da cognição

é tocada por esse modo de presença não construída de si, ainda livre de determinações, em uma virtualidade. A invenção, neste sentido, é possibilitada por uma atenção que precisa ser aprendida e cultivada.

Entretanto, se recorrermos ao ciclo básico da epoché e às práticas correspondentes, devemos considerar algumas dificuldades que elas envolvem, como atentam Depraz, Varela e Vermersch (1999, 2003). Dentre as dificuldades, apontamos: a manutenção da fase da suspensão em todo o processo e o fato dos dois gestos, redireção e abertura da atenção, operarem atividades cognitivas opostas à usual. Por isso, adentrar a questão de como cultivar o ato do devir-consciente é, necessariamente, abordar o tema de como cultivar a atenção.

Os exemplos propostos por Depraz, Varela e Vermersch (1999, 2003) indicam que, em grande parte, as práticas concretas de cultivo, que são práticas de presença de si, assumem o caráter de transformação de si e relação consigo. Isso revela uma dimensão subjetiva do campo da atenção, percebida através de uma perspectiva interior, em primeira pessoa. A inserção da dimensão subjetiva neste campo apresenta um contraponto à ótica convencional, a qual compreende a atenção, partindo de seus aspectos objetivos, observáveis externamente.

Gostaríamos também de chamar atenção às relações sensoriais e corporais que podem ser percebidas subjetivamente no ato do devir-consciente, principalmente por se tratar de um ato que surge na experiência, não de um sujeito transcendental, mas de um sujeito incorporado, de acordo com as ideias de Varela, Thompson e Rosch (2001).

A noção de sujeito incorporado visa a promover um movimento de investigação, a saber, a articulação entre conhecimento, cognição e experiência. Assim, a noção de incorporação assume um sentido duplo: inclui o corpo, como uma estrutura experiencial vivida, e como o contexto ou o meio dos mecanismos cognitivos (FERREIRA, 2007, p. 21).

Neste sentido, mente e corpo não se encontram apartados, mas igualmente presentes no campo da experiência direta; com isso, podemos encontrar correspondências entre os mecanismos cognitivos e posturas corporais, bem como percepções sensoriais. Portanto, diríamos que a suspensão, redireção e deixar-*vir*, por exemplo, podem reverberar também em sensações e atitudes de corpo. Assim, neste contexto, quando falamos das dimensões subjetivas da atenção, devemos considerar a totalidade do horizonte multidimensional que compõe o ser humano que vive a experiência.

Vimos que a investigação da atenção no campo da pragmática fenomenológica, proposta pelas ciências cognitivas contemporâneas, estabelece um diálogo com diversas práticas, inclusive com práticas meditativas orientais. Neste sentido, entendemos que as ciências contemplativas, na relação entre atenção e experiência, podem também nos oferecer elementos para pensar o fenômeno da atenção, sob a perspectiva do primeiro quadrante, do “eu” (WILBER, 2006).

1.3.1.2 A experiência e a atenção nas tecnologias contemplativas

Ao longo da história algumas tradições filosóficas e religiosas, orientais e ocidentais, utilizaram métodos contemplativos e introspectivos como forma de conhecimento do mundo e do ser humano. Wallace (2009a) descreve as ciências contemplativas como o conjunto de tecnologias e saberes desenvolvidos por tradições milenares na investigação introspectiva da mente e da consciência. Aqui a atenção é tida como um importante instrumento na experiência de si e do mundo, como dimensões inseparáveis, e deve ser cultivada através de práticas de meditação.

Enquanto a tradição científica ocidental privilegiou uma orientação objetiva e neutra como caminho de entendimento da realidade a partir da observação de fenômenos externos (ou de fenômenos internos vistos objetivamente), aquelas tradições tinham como premissa a ideia de que a mente seria a fonte primária da felicidade e da miséria humana e a viam como possibilidade central de compreensão de todos os fenômenos, inclusive do mundo natural.

Para explicar as tecnologias desenvolvidas pelas tradições contemplativas, Wallace (2009b) 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. Portanto, em uma investigação introspectiva, na qual a mente e a própria consciência são examinadas, a atenção torna-se importante instrumento para o entendimento de “objetos mentais, processos e natureza da consciência” (WALLACE, 1999, p. 176, tradução nossa).¹⁰

¹⁰ No texto original, em inglês: “mental objects, processes, and the nature of consciousness”.

Assim, ao longo dos últimos três mil anos, tradições contemplativas, como o Hinduísmo, Budismo, Cristianismo e Sufismo, desenvolveram-se no Oriente e no Ocidente, e um ponto em que todas parecem concordar é a necessidade de refinar as habilidades de atenção a fim de fazer observações confiáveis dos fenômenos mentais (WALLACE, 2009b).

Por isso, treinamentos atencionais foram desenvolvidos para o exame da experiência subjetiva da contemplação, no qual o sujeito/observador busca “posicionar” a mente, com estabilidade e vivacidade, a fim de perceber e vivenciar as múltiplas dimensões (físicas, sensoriais, emocionais, mentais e espirituais) no momento presente. Assim, a partir de uma atitude estável, porém aberta e ao mesmo tempo ampla da atenção, procura-se perceber a si mesmo diante (ou dentro) da experiência de mundo.

Para ilustrar a importância da estabilidade e vivacidade da atenção, no cultivo da percepção meditativa, Wallace (2009b) recorre à outra analogia, neste caso, mais tradicional no contexto budista.

Ao tentar examinar a tapeçaria que decora uma parede à noite, se você acende uma lâmparina 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, 2009b, p. 172).

Ao investigarmos a importância da atenção e de seu cultivo nas tradições contemplativas, precisamos entender também a noção de experiência trazida por elas. Neste sentido, destacamos a relevância que a ideia de experiência tem para essa compreensão do mundo e da realidade, já que as tradições aqui referidas têm um caráter “ eminentemente vivencial”. Nelas as teorias são tidas como “impermanentes - surgem, estabelecem-se e, após algum tempo, perdem a validade. Apenas a experiência é permanente” (SAMTEN, 2001, p. 31). Nas experiências, dentro do contexto dessa aceitação, sujeito e objeto são inseparáveis. Assim, nos fenômenos vivenciados, sujeitos e objetos estão em relação, e em interdependência, dentro do quadro conceitual em que estão implicados (WALLACE, 1999).

Essa concepção de experiência, no cenário ocidental, retoma a tentativa de superação do sentido de dualidade intensificada por nossa tradição científica, que no intuito de conhecer profundamente cada aspecto da vida, em última instância, dissolveu os

laços que interligam um aspecto a outro e compõem o seu sentido (WILBER, 2009). Portanto, uma das buscas nas práticas contemplativas tradicionais é se aproximar com mais inteireza da experiência do momento presente. Para tanto, percorre-se um trajeto no qual a atenção é um meio dessa aproximação, à medida que é cultivada, tornando-se estável, através do relaxamento e da vivacidade.

Ao longo do tempo, por meio de “investigações” utilizando o método da introspecção, as ciências contemplativas exploraram os aspectos relativos à “primeira pessoa” da atenção. Com isso, os “cientistas contemplativos” descreveram características da atenção na experiência e sugeriram indicadores ao processo de aprendizagem e desenvolvimento da atenção. Essas descrições geraram caminhos que podem ser vivenciados a partir da experiência subjetiva e fenomenológica das práticas meditativas.

Para falar sobre o desenvolvimento gradativo da atenção na prática de meditação, Wallace (2008) utiliza como pano de fundo a descrição realizada pelo contemplativo budista indiano do século VIII, Kamalashila, em sua obra “Estágios da Meditação”. Kamalashila indica que para a mente tornar-se clara, é necessário o treinamento de três aspectos: ética, concentração meditativa (*samadhi*¹¹) e insight contemplativo. O segundo aspecto está diretamente ligado ao trabalho com a atenção, entretanto, a partir da perspectiva budista, é inseparável dos outros dois.

Nesse contexto triplo, o termo *samadhi* refere-se não só a atingir a concentração meditativa, mas também ao cultivo de saúde mental e equilíbrio excepcionais através do cultivo de gentileza amorosa, compaixão e assim por diante. Praticar disciplina ética é similar a construir um observatório astronômico limpo, desenvolver *samadhi* é como criar um telescópio de alta resolução apoiado em uma plataforma estável e cultivar sabedoria é como usar esse telescópio para explorar o firmamento (WALLACE, 2014, s/p).

Considerando o treinamento meditativo, o *samadhi* é alcançado através da prática de *Shamata*, a meditação do calmo permanecer, amplamente vivenciada nas tradições contemplativas. Para Wallace (2014, s/p), “como um telescópio lançado em uma órbita além das distorções da atmosfera terrestre, a meditação *shamata* provê uma plataforma para a exploração das profundezas do espaço da mente”.

11 *Samadhi* é um termo sânscrito que significa “concentrar-se”; em geral, essa palavra designa um estado meditativo caracterizado por tranquila absorção.

Na tradição do Budismo Tibetano, o caminho de *Shamata* corresponde a nove estágios de treinamento, a partir dos quais Wallace (2008) descreve os estágios da atenção, que se desenvolve gradativamente neste caminho. O autor considera a descrição dos estágios da meditação *shamata* de Kamalashila a mais completa e detalhada que já encontrou na literatura contemplativa. Ela é como um mapa, apontando experiências que podem ser esperadas em cada estágio. Deste modo, o praticante, em sua própria experiência de meditação, pode se localizar em relação ao seu desenvolvimento.

Os estágios do desenvolvimento da atenção, apresentados por Wallace (2008) no percurso da prática, são: **atenção dirigida; atenção contínua; atenção ressurgente; atenção redobrada; atenção controlada; atenção apaziguada; atenção totalmente apaziguada; atenção específica; equilíbrio atencional** e *Shamata* (estado no qual a atenção pode ser sustentada sem esforço durante longos períodos de tempo). Em cada estágio, o autor fala de aspectos ligados à experiência, como um todo, além de elencar aqueles mais relacionados à atenção.

Neste processo, os estágios são vivenciados de forma sequencial e dois obstáculos principais são identificados – agitação mental (exaltação) e lassidão, experimentados nas várias etapas do caminho, em três níveis de gradação decrescente (primário, médio e sutil).

Nos primeiros estágios da meditação, “quando a exaltação primária acontece na mente, perdemos completamente o senso de referência com o foco da atenção. É como se a mente fosse abduzida contra sua vontade própria e atirada no ‘porta-malas’ de um pensamento vago ou de um estímulo sensorial” (WALLACE, 2008, p. 55-56).

Em seguida, a agitação mental abranda, é como se a atenção ganhasse um tipo de gravidade e já não é mais levada incessantemente por pensamentos involuntários e estímulos sensoriais; este é o caso da exaltação média. Já na exaltação sutil, o objeto da contemplação permanece no centro da atenção, ainda assim pensamentos voluntários emergem na periferia.

A lassidão, ou obtusidade mental, passa por níveis semelhantes: primário, quando a atenção se distancia do objeto por insuficiência de vivacidade; médio, ocasião em que o objeto está no foco da atenção, mas não muito vívido; e sutil, difícil de identificar, pois o objeto aparece vívido, mas, de tanto em tanto, obscurece-se suavemente.

Na tradição tibetana, o caminho de *Shamata* foi retratado em diversas pinturas, ao longo do tempo (figura 6). Esta imagem descreve simbolicamente os nove estágios, apresentando, com detalhes,

a trilha que um praticante de meditação deve percorrer. Os elementos iconográficos representam estados mentais e outros aspectos, ligados à consciência e à atenção.



FIGURA 4: Os estágios da Shamata tibetana
FONTE: http://jeffwarren.org/tibetanbhumis-shamatha_stages/

A famosa descrição de Kalu Rinpoche¹² para esta pintura oferece significados de cada elemento representado na imagem.

O monge na imagem é o praticante de meditação e o elefante, sua mente. Duas ferramentas são utilizadas para desenvolver *shamatha*: a atenção, cuja acuidade é representada pelo machado afiado, e a recordação, ilustrada pela corda com um gancho. Quando a atenção esvoaça para longe do objeto de contemplação, o praticante deve sempre se recordar da prática e fazer isso tantas vezes quanto for necessário. A figura do macaco corresponde à agitação mental e a cor escura do elefante, a um estado de torpor, obtusidade mental ou lassidão. Como dissemos, esses são os dois obstáculos principais de

12 Kalu Rinpoche é um mestre do Budismo tibetano (1905-1989). A imagem do caminho de *shamata* é por ele interpretada em seu livro, *Luminous Mind: The Way of the Buddha* (Fonte: <https://budismopetropolis.wordpress.com/2015/05/31/9-estagios-da-meditacao/> acesso em: 05 jul. 2018).

shamatha, que vão ganhando nuances mais sutis ao longo do processo, até desaparecerem completamente. O fogo simboliza a energia ou esforço necessário para a prática, que diminui ao longo do caminho.

As seis curvas ou voltas da estrada são consideradas as seis forças da prática: ouvir as instruções, assimilá-las, lembrar-se delas, vigiância, perseverança e hábito perfeito¹³. As figuras ao lado da estrada representam os objetos dos sentidos – lenço (objetos tangíveis), frutas (sabores), uma concha cheia de água perfumada (odores), pequenos címbalos (sons) e um espelho (formas visuais). Esses são os estímulos que desviariam aquele ou aquela que medita de sua prática.

A respeito do trajeto, a base da ilustração mostra o primeiro estágio, em que há uma grande distância entre o praticante e sua mente. O elefante é guiado pelo macaco, no caso, a mente é levada por sua própria agitação. Nesta etapa há muito esforço e o cansaço se instala como torpor, representado pela cor escura.

No que concerne à atenção, a primeira etapa do caminho, aprendemos a dirigi-la. O sinal indicador de que alcançamos a **atenção dirigida** é a nossa capacidade de lançarmos nossa atenção a um objeto escolhido, normalmente a respiração, e a sustentarmos por um ou dois segundos. É possível alcançar esse estágio através do poder, ou força, da audição, que se refere ao aprendizado das instruções, lendo ou ouvindo diretamente do professor qualificado e disponível. Wallace (2008) diz que um dos primeiros sinais de progresso é a simples observação da mente caótica, quando tentamos sustentar nossa atenção dirigida e não há continuidade atencional no objeto, sendo essa a principal dificuldade que encontraremos nesta etapa do caminho. O desequilíbrio atencional, aqui, vem principalmente da agitação mental, ou exaltação primária, que não favorece o engajamento na prática, nesta fase, realizado através do foco.

No segundo estágio, o monge usa suas ferramentas para chegar mais próximo do elefante. O macaco ainda conduz a mente, mas a obtusidade e mesmo a agitação começam a diminuir – o elefante e o macaco ganham uma pequena mancha clara.

A atenção aqui é **contínua**, significando que o praticante pode permanecer centrado no objeto de meditação, por um período, sem perder completamente o foco. Entretanto, essa continuidade é curta,

13 Em Wallace (2008), encontramos a descrição dos seis poderes através dos quais se avança na prática, que acreditamos corresponder às seis forças. São eles: aprendendo as instruções; pensando sobre a prática; atenção plena, introspecção, entusiasmo e familiaridade.

um minuto, em média, devido à exaltação primária. Mas, o recurso da recordação permite o engajamento na prática, que ainda é pelo foco. A qualidade da experiência, do primeiro estágio até o terceiro, é de movimento e o fluxo de pensamentos involuntários se assemelha a uma cascata.

O terceiro estágio é marcado pela aproximação do praticante e sua mente. O elefante olha para o monge, que conseguiu enlaçá-lo, com a corda da recordação. O macaco ainda está à frente, mas não conduz mais o elefante. Uma forma mais sutil de obtusidade surge representada pelo coelho. As figuras seguem clareando.

Aqui, na maioria das vezes a atenção está centrada no objeto meditativo e, quando esvoaça, há uma pronta recuperação do foco. A maior estabilidade da **atenção ressurgente** se faz porque, através da atenção plena e da introspecção, já é possível monitorar a qualidade da atenção e perceber com mais clareza quando a mente está prestes a cair num estado de exaltação ou lassidão. Wallace (2008) sugere antídotos para esses dois obstáculos. No caso da agitação mental, buscar relaxar profundamente e para a lassidão, tentar aumentar a vivacidade da atenção. A ideia aqui também não é tentar bloquear o fluxo de pensamentos ou de estímulos externos, mas deixar que fluam, voltando sempre o foco da atenção para o objeto de contemplação, tantas vezes quanto for preciso.

O progresso torna-se mais nítido no quarto estágio. O monge chega cada vez mais perto do elefante. Os animais ganham tonalidades mais claras. A correria parece diminuir, todos vão se acalmando. Nesta fase, aumenta a força da atenção plena que, neste contexto, é o atendimento contínuo ao objeto, sem esquecimentos. A **atenção redobrada** é marcada pelo engajamento mental ininterrupto com a prática, mas ainda há níveis de exaltação média e lassidão primária. Agora, o fluxo de pensamentos involuntários é como um riacho que flui rapidamente através de um desfiladeiro.

Na quinta etapa, o praticante já conduz a mente com atenção e recordação contínuas. O coelho permanece, indicando que o torpor mais sutil ainda se apresenta. Inicia a fase intermediária do caminho, na qual, apesar de alguma resistência, já é possível sentir uma satisfação em manter-se na prática. Os pensamentos fluem como um rio se movendo lentamente através de um vale silencioso. A **atenção controlada** se faz por meio da introspecção, livre da exaltação primária, mas se depara fortemente com o obstáculo da lassidão.

Wallace (2008, p. 117) explica que “o *poder da introspecção* é a faculdade de monitorar a qualidade da atenção, e esta precisa agora

ser refinada para que possa detectar graus cada vez mais sutis de exaltação e lassidão”.

Neste contexto, existe uma distinção sutil entre atenção plena e introspecção, sendo a primeira a característica de recordar, manter a lembrança do objeto meditativo. A segunda tem a função de investigar, reconhecer quando a mente está se desviando.

A psicologia budista classifica a introspecção como uma forma de inteligência (*prajna*), e seu desenvolvimento tem sido há muito tempo um elemento importante da meditação budista. Uma faculdade mental semelhante, normalmente chamada de *metacognição*, está atualmente sendo investigada pelos psicólogos modernos. Os pesquisadores cognitivos definiram a metacognição como o conhecimento do próprio cognitivo e os processos e estados afetivos da pessoa, bem como a habilidade de, conscientemente e deliberadamente, monitorar e regular esses processos e estados (WALLACE, 2008, p. 118).

A caminhada torna-se mais pacífica a partir do sexto estágio. O monge não utiliza mais suas ferramentas, como sinal de que a atenção e a recordação estão em um nível, no qual não é demandado tanto esforço. O elefante está quase todo claro, representando a vivacidade da mente não mais obscurecida pelo torpor.

A **atenção**, no sexto estágio, é **apaziguada** e passa a ser **totalmente apaziguada**, no sétimo. Não há resistência ao treinamento, mas algumas emoções fortes como desejo, medo, depressão e melancolia podem surgir de forma inesperada nessa fase. É possível que sejam conteúdos reprimidos e retidos na mente, que podem se revelar, à medida que essa se estabelece em seu estado natural de quietude. Como em um lago tranquilo, veem-se os peixes que nadam nas suas águas. Entretanto, essas emoções se pacificam na sétima etapa do treinamento, à proporção que são soltas no fluxo de pensamentos e sensações. Mantém-se a estabilidade da atenção e as emoções vão perdendo o poder de perturbar o equilíbrio da mente. A introspecção aprofunda-se e surge entusiasmo, como força. A familiaridade com o processo é estabelecida e o fluxo de pensamentos segue calmo, ainda como um rio no vale.

No oitavo estágio, o elefante caminha ao lado do monge, o esforço praticamente desaparece. A meditação tornou-se natural e contínua. A **atenção específica** é caracterizada por um alto grau de unificação, significando que não importa onde a atenção pousa, a percepção é sempre coerente e livre de desequilíbrios. Esses, quando surgem,

estão em suas formas mais sutis e logo se vão. Não há necessidade de um objeto para o foco, o próprio espaço da mente é o elemento de contemplação. A atenção, não direcionada, permanece aberta, apenas ciente da própria presença. Neste estado do *samadhi*, a mente permanece calma como um oceano sem ondas.

Por fim, no nono estágio, mente e praticante – monge e elefante – estão completamente em repouso, sentados juntos, em uma representação de tranquilidade e paz entre eles. Os obstáculos desapareceram, e *shamatha* é perfeita. Há o **equilíbrio atencional**, é possível manter o *samadhi* perfeito, sem interrupção, por horas. Pelo poder da familiarização profunda com o treinamento, o equilíbrio meditativo pode ser obtido sem dificuldades, livre de qualquer traço de exaltação ou lassidão, mesmo os mais sutis.

Os contemplativos que alcançaram este nono estágio do equilíbrio atencional, simplesmente descrevem a qualidade desta experiência como “perfeição”. A mente chegou a um grau ainda mais profundo de calma e serenidade, comparado agora ao Monte Meru¹⁴, o rei das montanhas (WALLACE, 2008, p. 192-194).

O que se segue ao nono estágio é um caminho de arco-íris, emanado pelo coração do monge, representando a evolução da prática. A realização de *shamatha* é caracterizada pela experiência de alegria e radiância, ilustrada pelo meditante voando só, ou sobre as costas do elefante. O praticante se dedica ao próximo treinamento, *vipashyana* – insight contemplativo. Nele, o fogo revela uma nova energia, a sabedoria, representada pela espada flamejante – sabedoria transcendente -, que corta as aflições mentais e a noção de dualidade.

Os contemplativos, portanto, utilizando o método da introspecção, puderam examinar, mapear e sinalizar o campo da experiência subjetiva. Com suas descobertas, criaram métodos com indicações precisas para o cultivo da atenção. Através da relação pedagógica entre mestre e discípulo transmitiram as instruções para que cada pessoa pudesse trilhar, subjetivamente, seu próprio caminho de investigação da consciência. Essas instruções, hoje, têm um campo de alcance bastante amplo.

14 Monte Meru é uma montanha sagrada mitológica com cinco cumes, presente em diversas cosmologias, incluindo a hindu e a budista. Ele simboliza o centro de todos os universos físicos, metafísicos e espirituais (Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Meru>. Acesso em: 06 maio 2019).

Ainda é possível estabelecer pontos de diálogos com outras tradições filosóficas e científicas. Atualmente, na interlocução entre as tecnologias contemplativas e a ciência, estudos e pesquisas exploram uma série de métodos e práticas meditativas; neste contexto, a prática de meditação conhecida como atenção plena (*mindfulness*) aparece, entre um conjunto de práticas e técnicas, seguindo um percurso que inicia com a “atenção consciente na respiração”. Depois, 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 nos toca através dos cinco sentidos.

Até esta parte do mapa da atenção integral destacamos dois contextos interligados, em que a atenção pode ser explorada e cultivada através da experiência, sob a perspectiva subjetiva – ciências cognitivas contemporâneas e tradições contemplativas. Nesses caminhos, a atenção pode ser compreendida, enquanto vivenciada, a partir de um exame consciente de seu funcionamento, através da própria experiência do sujeito. Adentrando por esses caminhos podemos reconhecer os diversos aspectos subjetivos envolvidos nos processos atencionais e encontrar métodos, em primeira pessoa, para cultivo de diferentes modalidades da atenção.

1.3.1.3 Os movimentos da atenção no fluxo da consciência

William James transitou por diferentes áreas do conhecimento e, notadamente, trouxe contribuições significativas aos campos da Psicologia e Filosofia. Os métodos que utilizava, no seu processo investigativo, exploravam a introspecção e a dimensão da experiência, em estudos nos âmbitos da personalidade e da consciência, entre outros.

Para James (1983), a consciência é uma atividade natural, sendo possível conhecê-la em sua dimensão concreta, ao estabelecer o diálogo com a fisiologia. No entanto, a tarefa da Psicologia deveria ser descrever os estados da consciência, enquanto tais, da forma como se apresentam nas experiências. Deste modo, James enfatiza que o estudo da mente deveria começar “de dentro”, em um exame fenomenológico de como a própria consciência se mostra. Neste caso, não partiria de construções teóricas, ou metafísicas, sobre os estados mentais e nem os reduziria às sensações, descritas pela psicologia científica da época, como os conteúdos mais elementares e invariantes da mente, os quais a relacionariam

como sistema nervoso e com a experiência em uma perspectiva objetiva (FERRAZ, 2005).

As pesquisas de William James deixaram compreensões importantes na contemporaneidade, inclusive para temáticas como a atenção. Hoje, a noção de seletividade da consciência tem grande relevância para os estudos nessa área. Entretanto, na concepção de fluxo de pensamento, James oferece outros elementos que nos aproximam ainda mais da complexidade do fenômeno (KASTRUP, 2004; FERRAZ, 2005; FERRAZ; KASTRUP, 2007).

Na perspectiva de James (1983), a percepção da realidade está intimamente relacionada com o foco, ou campo, da atenção. Pois, em nossas experiências, existe uma gama de aspectos que ignoramos, quando a realidade, para nós, seria configurada a partir do conjunto de aspectos a que prestamos atenção, no momento (WALLACE, 2008). Temos, aqui, algumas das noções que ganharam destaque neste segmento da obra de James: a seletividade da atenção, ou da consciência¹⁵, interesse e focalização.

Os desdobramentos dos escritos de William James foram os mais diversos. No que concerne à atenção, houve a assimilação daquelas características, por diversas abordagens psicológicas até a atualidade. Porém, em grande parte, elas foram destacadas do conceito de fluxo de consciência, que diz justamente do seu caráter de movimento, gerando inúmeras consequências no sentido de planificar o funcionamento da atenção, colaborando para a visão binária que destacamos anteriormente.

Alguns estudiosos contemporâneos da atenção, a exemplo de Arvidson (2000), sinalizam essa descontextualização. Neste sentido, Ferraz e Kastrup (2007), e outros autores indiretamente, buscam situar de novo as características da atenção na perspectiva da consciência como um fluxo, exposta por James (1983).

Para o nosso mapeamento das dimensões subjetivas da atenção integral, tomamos a afluência desses autores como referência para nos debruçar sobre a obra de William James. Partimos, pois, de uma de suas definições, que diz ser um senso comum e coerente, entender a atenção como

[...] a ação de tomar posse, realizada pela mente, de forma clara e vívida, de um entre vários objetos e séries de pensamento disponíveis

15 No trabalho de James não há uma distinção clara entre atenção e consciência, no que diz respeito à seletividade, seria uma característica da consciência, de forma mais geral (FERRAZ; KASTRUP, 2007).

simultaneamente. Focalização, concentração, da consciência são sua essência. O que implica a suspensão de algumas coisas para poder lidar efetivamente com outras [...] (JAMES, 1983, p. 404-405)¹⁶.

Por este ponto de vista, a atenção opera a partir de uma seleção, pois, caso contrário, a consciência não seria capaz de lidar com a infinidade de objetos e estímulos externos e internos disponíveis em cada momento. A focalização e a concentração aparecem como sinônimos e indicam a possibilidade de a consciência fixar-se no campo demarcado pela ação seletiva da atenção. “O aspecto ativo e seletivo representa uma atitude em relação à multiplicidade de objetos e pensamentos que se nos apresentam; já o aspecto de concentração ou fixação incide sobre o conjunto de ‘objetos ou séries de pensamentos’ aos quais se volta a atenção” (FERRAZ; KASTRUP, 2007, p. 63).

Nesta perspectiva, a consciência, ou a atenção, apresenta-se com duas funções: a possibilidade de selecionar e fixar. Diante disso, é importante pensar que essas operações acontecem em uma base dinâmica de sucessão de estados, campos e ondulações, característica da própria consciência, em uma corrente ou fluxo de pensamentos.

Para compreender esse processo, tivemos de considerar dois pontos importantes na visão de James: o movimento dos campos de seleção da atenção através da dinâmica da consciência; e a complexidade presente na formação desses campos, que agrega sensações do corpo, dos objetos, lembranças, pensamentos, sentimentos, incômodos, desejos e estados emocionais, entre outros.

James (1983, p. 291) afirma que

[...] a todo instante de pensamento consciente há uma certa soma de percepções, ou reflexões, ou ambas juntas, presentes, e juntas constituindo um estado inteiro de apreensão. Deste, alguma porção definida pode ser muito mais distinta do que todo o resto; e o resto pode ser, em consequência, proporcionalmente vago, mesmo até o próprio limite da obliteração. Mas ainda assim, dentro desse limite, a sombra mais indistinta de percepção entra em, e em algum grau infinitesimal modifica, todo o estado existente. Esse estado será então, de alguma maneira, modificado por qualquer sensação ou emoção, ou ato de atenção distinta, que possa dar proeminência a qualquer parte

16 No original em Inglês: “[...] *the taking possession by the mind, in clear and vivid form, of one out of what seem several simultaneously possible objects or trains [p. 404] of thought. Focalization, concentration, of consciousness are of its essence. It implies withdrawal from some things in order to deal effectively with others [...]*”.

dele; de modo que o resultado real é passível de máxima variação, de acordo com a pessoa ou a ocasião¹⁷.

Compreendemos, a partir daí, que a consciência se apresenta em uma unidade de aspectos que são enfatizados, sob um feixe de luz, em meio a outros que são negligenciados, em uma espécie de sombra. Essa seria uma imagem estática, uma fotografia. Entretanto, esse fenômeno se dá em uma base de movimento, em que as ênfases mudam e o campo atencional pode ser redimensionado, a qualquer momento.

Se tomarmos a ideia de um campo, no qual os aspectos da experiência aparecem para a consciência, a atenção delimitaria uma fronteira que distingue o que está inserido ou fora desse campo. Ao mesmo tempo, dentro do próprio campo que corresponde aos elementos sobre os quais a atenção se volta, pode-se dizer que existem distâncias, tendo como referência um centro. O centro do campo corresponderia ao foco, ou seja, aos aspectos que ganham mais ênfase do que aqueles que estão na periferia, em determinado momento (SILVA, 2016).

Temos aqui uma imagem bem nítida do que seria esse campo, porém estática. Para compreendermos o funcionamento da atenção, nesta perspectiva, devemos colocar essa imagem em movimento. Silva (2016) diz que nesse ponto a metáfora com a imagem de um campo se esgota, pois as fronteiras da atenção não têm exatidão. James (1983) descreve esse limite como indefinido, não sendo possível delimitar precisamente o que estaria dentro ou fora. Tomando a perspectiva subjetiva da consciência, no exato instante que considero aspectos que estão “fora”, imediatamente, eles já estão “dentro” do campo. Em nossas experiências, a fixação da ênfase em determinados elementos, que aqui é chamada de foco, ou concentração, muda em instantes infinitesimais, ou seja, o processo atencional se dá em um fluxo de distinção de aspectos que entram e saem desse campo de consciência, bem como se movimentam do centro à periferia, ou o inverso, no decorrer de curtíssimos períodos de tempo.

17 No original em Inglês: *At every instant of conscious thought there is a certain sum of perceptions, or reflections, or both together, present, and together constituting one whole state of apprehension. Of this some definite portion may be far more distinct than all the rest; and the rest be in consequence proportionably vague, even to the limit of obliteration. But still, within this limit, the most dim shade of perception enters into, and in some infinitesimal degree modifies, the whole existing state. This state will thus be in some way modified by any sensation or emotion, or act of distinct attention, that may give prominence to any part of it; so that the actual result is capable of the utmost variation, according to the person or the occasion.*

Então, o processo de fixação em um foco também ganha nuances quando pensamos nessa base dinâmica.

Ao falar sobre fixação da atenção em um centro por um período mais longo que um instante, estamos nos referindo, na verdade a variações mínimas da atenção nas proximidades desse algo fixo. Esse é o caso em que a atenção se desvia e retorna, entre breves períodos – sem se desviar demais, e sem deixar de retornar. Quando deixa de retornar, acabou-se a fixação: a atenção tem agora um novo alvo. Se as circunstâncias permitirem, ela pode retornar ao alvo anterior no futuro (SILVA, 2016, p. 240).

Temos, então, a atenção como um processo seletivo, na formação de um campo consciente, cuja base é o movimento, incluindo o próprio centro do campo, que é entendido como foco. Vimos também que a margem, constituída pela própria formação do campo, é indeterminada, formada por aspectos que estão na periferia ou fora dessa circunscrição inexata. Enquanto elementos pré-conscientes, esses aspectos influenciam o campo consciente e, ainda, podem ser nele incluídos, podem se tornar centro e modificarem o estado mental. Depois, é possível voltarem à margem à medida que o fluxo modifica a direção da atenção.

Para nós, no contexto da atenção integral, falar da margem é tão importante quanto falar do centro da atenção. Compreendemos como um contraponto à planificação do fenômeno, que coincide o todo do processo atencional com o foco da atenção. Se não consideramos a “margem” do campo consciente, que junto com os outros aspectos da experiência, atua na formação desse campo, temos uma compreensão parcial da experiência de atenção.

Outros dois termos, utilizados por James para falar da consciência, agora como uma sequência dinâmica, valorizando a dimensão fluida e contínua da experiência são: as partes substantivas e transitivas do pensamento. As partes substantivas e transitivas variam quanto à velocidade. Desse modo, ao falar do fluxo de pensamento, James (1983) traz a metáfora de voos e pousos na vida de um pássaro. Kastrup (2007, p. 16) comenta que “o pouso não deve ser entendido como uma parada do movimento, mas uma parada no movimento. Voos e pousos conferem um ritmo ao pensamento e a atenção desempenha aí um papel essencial” [grifo nosso].

As partes substantivas são aquelas em que o pensamento parece adquirir uma forma definida e limitada, podendo ser sustentadas e

contempladas sem mudanças. Já os momentos de passagem, ou partes transitivas são os pensamentos das relações, sendo elas estáticas ou dinâmicas, que são normalmente obtidas entre o que foi considerado nos momentos de parada (FERRAZ; KASTRUP, 2007, p. 65).

Após situar a qualidade de seleção da atenção nesse movimento contínuo da consciência entre centro, periferia e margem, voos e pousos, voltamo-nos a outro aspecto importante na geração deste movimento, o interesse.

James (1983) se contrapõe à noção de que a experiência se faz na receptividade pura de elementos exteriores pelos sentidos, já que a atenção, da forma como concebida pelo autor, implicaria em um grau de atividade. O interesse subjetivo, portanto, demarcaria as ênfases no campo da consciência e, o que se faz presente ou ausente na experiência consciente, é por ele balizado. A seletividade, movida pelo interesse, apontaria para o caráter singular de cada experiência, pois, diante do mundo, as experiências são diferentes para cada indivíduo, inclusive, se diferencia em relação ao mesmo indivíduo, em diferentes momentos.

Ao mesmo tempo, o interesse não corresponde à vontade do eu isolado, mas sim em meio ao ambiente. Da mesma forma, James considera que esse processo está na dependência de experiências anteriores. Assim, variações da atenção consciente podem ocorrer à medida que as experiências repetidas se tornam hábitos, exigindo menos esforço da atividade consciente, enquanto outras são modificadas ou adaptadas pela ação da consciência, havendo necessidade ou interesse. Entretanto, o interesse, na visão de James, apresenta-se em uma múltipla faceta.

Nenhum interesse se esgota no objeto, uma vez que por meio de um contraste, ou de uma tensão, entre o novo e o velho que algo é notado; e por outro lado, não se esgota em uma atividade deliberada de um eu, não se esgota no ato de “prestar atenção”, pois novamente, a atenção tende a flutuar (FERRAZ, 2005, p. 69).

A atenção voluntária, portanto, é momentânea e seu funcionamento

opera por puxões, por sacudidas que buscam recolocar repetidamente no foco uma atenção cuja tendência é escapar a todo momento. Ou seja, a seleção operada pela vontade e pelo eu encontra resistência para sua efetivação, demandando um esforço reiterado para manter-se no foco (KASTRUP, 2004, p. 10).

Para a concepção de atenção integral essa consideração é importante, pois, compreendida subjetivamente, a atenção envolve a complexidade da experiência do eu, com tudo o que ela envolve – o ambiente e o que nele se apresenta, bem como sua própria interioridade e tudo o que nela há.

Trata-se de uma forma de pensar que nega a experiência como um puro dado e que busca ressaltar a dimensão ativa no processo da atenção, sem ao mesmo tempo recair em uma concepção que considera a atenção como uma faculdade de um sujeito fechado em si mesmo” (FERRAZ; KASTRUP, 2007, p. 66).

Nesta breve exposição vimos que a análise de James acerca da atenção é marcada por pares de conceitos que sugerem opostos, por exemplo, vontade e hábito ou fixação e flutuação. Entretanto, a articulação entre eles revela o modo próprio de operar da atenção (FERRAZ, 2005). O caráter de alternância entre estados que parecem opostos e excludentes, na verdade, permite pensar as variações e modulações de seu funcionamento.

Entendemos que os conceitos e as articulações apresentados por William James, se tomados de maneira mais detalhada, revelam muito mais nuances do processo atencional. Ainda assim, o recorte aqui apresentado oferece elementos para pensarmos a atenção integral, justamente por falar desse fenômeno, a partir da perspectiva da experiência subjetiva, considerando o seu caráter fluido, dinâmico e plural.

Por ora, demarcamos a região do mapa da atenção integral que nos permite conhecer a face deste fenômeno a partir do eu que o vivencia. A descrição de aspectos relacionados à atenção e seu funcionamento no ciclo da epochè, no contexto das tecnologias contemplativas e no fluxo de pensamento, situaram a atenção na experiência subjetiva e nos deixaram pistas importantes, elementos sinalizadores, para pensar seu cultivo.

Agora estamos a caminho do território marcado pelas perspectivas objetivas da atenção. A partir delas, a atenção é observada por uma segunda pessoa, localizando a atenção no corpo físico e no comportamento observável; aqui, outra dimensão se descortina.

1.3.2 Dimensões objetivas da atenção – perspectivas do cérebro e do comportamento

A atenção “vista de fora” também pode oferecer elementos para a sua compreensão e apontar trilhas para seu desenvolvimento, no

entanto, sob uma perspectiva objetiva, lançando luz sobre os aspectos orgânicos e comportamentais desse fenômeno.

Vale salientar que a cada mudança de perspectiva, outro universo se revela. Sendo assim, devemos considerar que ao adentrar em um novo território vamos encontrar visões de mundo, concepções de sujeito e de atenção peculiares àquele chão. Dentro de cada campo, visões, mais ou menos radicais em relação a essas concepções, surgirão.

No caso das perspectivas objetivas, encontramos a atenção em um contexto, no qual o problema mente e corpo passou por um longo percurso de configurações e reconfigurações. Neste trajeto, essas instâncias foram unidas, separadas, relacionadas, dissociadas e hierarquizadas de diferentes formas, até chegarmos ao panorama atual em que predomina o entendimento de que a mente coincide com o corpo físico, biológico.

Estamos no território dos objetos passíveis de serem observados, mensurados e quantificados. A experiência aqui difere da experiência da qual tratamos anteriormente. Temos a experiência enquanto experimento, na qual se busca forjar e controlar uma porção da realidade para que se possa observá-la em seus aspectos tangíveis, materiais, concretos e externos, no sentido de oferecerem dados que possam ser testados, replicados e verificados. A compreensão e a interpretação da experiência, portanto, não se fazem por quem as vivencia, mas pelo cientista, munido de aparatos tecnológicos, termos teóricos, hipóteses e procedimentos metodológicos válidos e reconhecidos em uma esfera bem delimitada de uma comunidade científica.

Assim, faz-se necessário nesse contexto que o objeto de investigação permita certo tipo de observação. A perspectiva subjetiva de compreensão da mente, aqui, é vista como obscura e problemática. Por isso, nessa concepção a mente precisaria ser localizada a partir um substrato físico e material.

Ao longo do percurso histórico das ciências que se voltaram à compreensão da mente e dos fenômenos mentais, temos o estabelecimento da psicologia como ciência natural, a partir das últimas décadas do século XIX. A atenção, então, surge como um fenômeno natural e, no início do século XX, ganha maior relevância na área científica. Com os desdobramentos das tecnologias que permitiram avanços na investigação laboratorial, a mente, dentro do escopo das Ciências Naturais, ganha evidência nas Ciências Cognitivas e, de maneira muito significativa, nas Neurociências. Hoje, o cérebro,

e todo o conjunto do sistema nervoso central e periférico, é considerado como o substrato físico material responsável pelas elaborações mentais. Além da “matéria dura” dos tecidos corticais e líquidos medulares, também são considerados substrato, outros elementos físicos, como a energia das sinapses neuronais, suas variações químico-elétricas e outras dinâmicas celulares (TONNETTI, 2008).

Ampla gama de estudos, neste sentido, tem sido realizada pelas neurociências. Neste campo, são feitas análises e experiências neurobiológicas e comportamentais com o intuito de entender o funcionamento da atenção, estimular uma otimização funcional, bem como sanar ou minimizar problemas.

Não entraremos em detalhes, pois fugiria do nosso escopo e de nossa área de competência, mas achamos interessante, a título de exemplo, apresentar brevemente um processo metodológico utilizado em pesquisas sobre a atenção que foram realizadas pela chamada Neurociência Cognitiva.

Tonnetti (2008), ao falar da dinâmica entre termos observacionais e termos teóricos, apresenta alguns experimentos de psicofísica relacionados à atenção.

Em dado exemplo, a primeira coisa a ser considerada, como termo observacional, vem de uma base de estudos da atenção já bem estabelecida na área, que é o tempo de resposta nos testes psicofísicos. De acordo com o experimento, este tempo será medido, também sob a influência da inserção de certas variáveis. O tempo de resposta no teste é um termo observacional, cuja diminuição indica que houve uma facilitação atencional, termo teórico correspondente. Neste caso, a facilitação atencional é a interpretação do dado observado – tempo de resposta. No processo de investigação os termos teóricos unem-se a outros, também advindos de termos observacionais.

O “balão” de termos teóricos que se forma a partir dos termos observacionais, é construído por meio destes elos entre termos teóricos e outros termos teóricos. Embora as primeiras afirmações científicas sejam feitas a partir dos simples elementos da observação, o crescimento de uma teoria, e novas afirmações posteriores, são em grande parte obtidas porque com os elementos teóricos fazemos surgir não apenas novos termos teóricos – portanto novas afirmações, que poderiam ser consideradas leis ou teses – mas a proposição de novas hipóteses, com vistas a adquirir novos termos observacionais (TONNETTI, 2008, p. 111).

Nesta dinâmica, em alguns casos, um mesmo termo observacional pode conduzir a diferentes termos teóricos levando a uma revisão de termos, ou em casos extremos, à validade de teorias científicas. Neste sentido, a observação é um elemento, de certo modo variável, por depender da interpretação. Por isso, Tonnetti (2008) explica que a passagem dos termos da observação para os termos teóricos, nem sempre é livre de ruídos. Assim, duas hipóteses podem ser candidatas à explicação de um conjunto de dados, sendo necessárias revisões, ampliação das pesquisas e realização de novos experimentos.

Dados provenientes de outras áreas, como a clínica médica, podem ser utilizados, para acrescer os dados laboratoriais. Testes histológicos, análise de genes, exames bioquímicos, compõem, entre outros, o diálogo com outras metodologias. A neuroimagem, por exemplo,

[...] significou um avanço muito grande neste tipo de estudo psicofísico,¹⁸ já que, podendo ser associada aos testes comportamentais, possibilitou a descoberta de novos termos observacionais – expresso pela atividade fisiológica cerebral durante o desempenho das tarefas. Com a neuroimagem foi possível identificar diretamente no cérebro as áreas em atividade, o que resultou num boom de dados observacionais. Todos estes resultados encontrados em outros experimentos, seja com a neuroimagem, seja com os testes histoquímicos, compuseram para os estudiosos que os encontraram um conjunto de **termos observacionais** (TONNETTI, 2008, p. 116).

Atualmente, o tópico da atenção tem presença relevante nas produções científicas das Ciências Cognitivas e Neurociências, que buscam dar conta de um fenômeno considerado multifacetado, aceitando, assim, divisões entre polos nos estudos da atenção. Apenas para citar alguns exemplos, tomamos os pares: atenção implícita e explícita, ou endógena e exógena, que tem relação com estímulos que captam a atenção, fazendo, ou não, com que haja um movimento por parte daquele que recebe o estímulo. A atenção voluntária e automática, bem como a atenção focada e atenção dividida são outros exemplos de polos dicotômicos estudados pelas pesquisas das Neurociências. Outra divisão são os estudos temporais da atenção, investigando a duração e a capacidade de manter-se atento por um período de tempo, e o estudo espacial da atenção, quando se

18 Estudo sobre o desempenho da atenção em pacientes com Distrofia Muscular de Duchenne (TONNETTI, 2008).

verifica a resposta aos estímulos que ocorrem em uma circunscrição do ambiente, na qual o sujeito se encontra (TONNETTI, 2008).

Explorando esta parte do campo da atenção, em meio a uma infinidade de pesquisas, fizemos um recorte que nos permitisse não apenas entender como a atenção pode ser vista a partir de seus aspectos “externos”, mas também pudesse situar as práticas de cultivo nessa perspectiva.

1.3.2.1 A atenção na Neurociência Afetiva

Como exemplo dessa perspectiva, descrevemos a pesquisa do neurocientista Richard Davidson (2013), que através da “neurociência afetiva” realizou estudos dos mecanismos cerebrais relacionados às emoções, chegando aos estilos emocionais dirigidos por circuitos cerebrais específicos e identificáveis.

A neurociência afetiva, segundo Davidson (2013), é uma disciplina híbrida de estudo dos mecanismos cerebrais que se situam por trás das nossas emoções, buscando formas de melhorar a sensação de bem-estar e promover qualidades mentais positivas. Através dessa disciplina, realizam-se pesquisas para entender como surgem no cérebro e como podem ser estimuladas qualidades mentais valorizadas pela humanidade a exemplo da compaixão, bem-estar, caridade, altruísmo, gentileza, amor, entre outras.

O estilo emocional difere do estado emocional, que é efêmero, e do traço emocional, que seria a base de onde surgiriam os estados. Para Davidson (2013, p. 11), os estilos emocionais correspondem a um modo consistente de resposta às experiências da vida e “têm uma relação muito mais próxima com os sistemas cerebrais subjacentes do que os estados e os traços e por isso podem ser considerados átomos de nossa vida emocional – seus traços constituintes fundamentais”. Para essa perspectiva, qualquer coisa que se relacione ao comportamento humano, aos sentimentos e às formas de pensar, surge no cérebro, portanto, um sistema de classificação deve se basear nele (DAVIDSON, 2013).

Os estilos emocionais seriam “[...] constelações de reações e estratégias emocionais que diferem segundo o tipo, a intensidade e a duração”, correlacionam-se a padrões específicos de atividade cerebral (DAVIDSON, 2013, p. 20). Assim como o semblante e a impressão digital, cada pessoa teria um perfil emocional único, a partir da combinação de seis dimensões que compõem os estilos emocionais.

Essas dimensões – a atenção está entre elas – foram definidas, no contexto das pesquisas sobre o estilo emocional do cérebro, como propriedades desse órgão, com modos particulares de funcionamento. Resiliência, atitude, intuição social, autopercepção e sensibilidade ao contexto são outras dimensões que, junto com a atenção, combinam-se para formar os estilos das emoções, expressos em comportamentos.

Davidson (2013) afirma que essas dimensões não são apenas constructos teóricos, elas foram categorizadas a partir de estudos sistemáticos sobre as bases neurais das emoções e, têm, cada uma delas, uma marca neural específica e identificável. Cada dimensão representa uma série contínua, como uma escala. A combinação dos pontos da escala de cada dimensão dá origem ao estilo emocional geral.

A dimensão da atenção representa características da concentração em relação às situações emocionais. Davidson (2013) afirma que em um extremo do espectro da atenção estão as pessoas concentradas, no outro, as desconcentradas, mas que entre esses existe uma variedade de graus que permitiria caracterizar o estilo de atenção. Esse, junto com o posicionamento nas escalas das outras dimensões, resultaria na classificação do estilo emocional único de cada pessoa.

A atenção, vista como capacidade cognitiva, surge aqui também como um componente do estilo emocional, porque dentre os fatores de distração nas diversas situações da vida, está a carga emocional associada aos elementos sensoriais. Assim, os sinais emocionais, presentes em nossa vida e no ambiente, são distrações que interferem na realização de tarefas e manutenção da tranquilidade. Filtrá-las exige uma capacidade que se correlaciona à capacidade de filtrar distrações sensoriais.

A atenção e a emoção são parceiras íntimas. Como os estímulos emocionais consomem boa parte da nossa atenção, a manutenção de uma bússola interna estável que nos permita manter a atenção tranquila e resistir às distrações é um aspecto do estilo emocional (DAVIDSON, 2013, p. 77).

A posição no espectro da atenção afeta as demais dimensões do estilo emocional e gera elementos básicos de outros aspectos da nossa vida emocional.

Através de experimentos em laboratório, com testes, questionários e métodos de medição de sinais elétricos cerebrais, Davidson (2013) classifica a atenção em dois tipos, os quais teriam relevância

para o estilo emocional: a atenção seletiva e a percepção aberta. O primeiro é a capacidade de prestar atenção em uma única coisa dentre inúmeros estímulos. Já no segundo, a pessoa é capaz de perceber vários estímulos, sem ser arrastada por eles, concentrando-se no objeto desejado. Estes tipos de atenção emergiram nestas pesquisas, como favoráveis à autopercepção e à intuição social, contribuindo para uma maior estabilidade emocional.

Com a atenção seletiva, que está ligada a uma decisão consciente, geramos a capacidade de selecionar o estímulo a ser focado, dentre todos aqueles que nos afetam a cada momento e competem com a nossa atenção. Sem a atenção seletiva poderíamos ficar perdidos no “vasto oceano de nosso mundo sensorial”. Este tipo de atenção é possível pela amplificação do “canal” ao qual desejamos lançar nossa atenção e pelo encobrimento simultâneo dos “canais” que queremos ignorar (DAVIDSON, 2013, p. 78).

Diferentemente ocorre com a percepção aberta, segundo tipo de atenção. Ela é considerada aberta, pois não precisa encobrir totalmente os diversos estímulos, internos e externos nas situações. É possível percebê-los, mas não se é tomado por eles, principalmente, pela característica acrítica desse tipo de atenção. Ou melhor, a pessoa não faz um julgamento crítico do que percebe, na medida em que não se sobrecarrega emocionalmente com todos esses estímulos. Este tipo de atenção está ligado à capacidade de absorver os estímulos, ampliar a atenção e captar com sensibilidade os sinais, muitas vezes sutis, sem se fixar em apenas um, em detrimento dos outros.

Davidson (2013) dá o exemplo de alguém que, estando atrasado para uma reunião e se vê diante de um elevador quebrado, vai perceber a situação estressante em que se encontra, mas isso não vai paralisá-lo enquanto busca uma escada como alternativa.

Uma pessoa que tem facilidade para isso [percepção aberta] costuma ter uma espécie de ímã interno que ajuda a manter a concentração no objeto desejado, sem vagar de um lado para o outro pelos eventos que ocorrem ao seu redor (DAVIDSON, 2013, p. 78).

Neste estudo, os estilos emocionais não são considerados fixos, nem mesmo as dimensões que os compõem são estruturadas de maneira imutável. A explicação vem da propriedade de neuroplasticidade, capacidade do cérebro de modificar sua estrutura e função de maneira considerável, incluindo mudanças provocadas em resposta a experiências e pensamentos.

Essas mudanças incluem a alteração da função de áreas cerebrais, a expansão ou a contração do território neural dedicado a tarefas específicas, o fortalecimento ou o enfraquecimento de conexões entre diferentes regiões cerebrais, o aumento ou a diminuição do nível de neuroquímicos que continuamente atravessam o cérebro (DAVIDSON, 2013, p. 28).

Assim, o cérebro, como base física do estilo emocional, pode sofrer mudanças fundamentais, conseqüentemente, o estilo emocional também pode mudar.

Nosso estilo emocional resulta dos circuitos cerebrais criados, no início da vida, pelos genes que herdamos dos nossos pais e pelas experiências que vivemos. Mas esse circuito não necessariamente se mantém. Embora o estilo emocional costume permanecer bastante estável ao longo do tempo, pode ser alterado por experiências causais e também por um esforço consciente e intencional em algum momento da vida, pelo cultivo deliberado de qualidades ou hábitos mentais específicos (DAVIDSON, 2013, p. 28).

Neste contexto, Davidson (2013) sugere que os tipos de atenção relevantes à classificação do estilo emocional podem ser cultivados por várias formas de meditação, também buscando comprovar essa afirmação por meio de análises da atividade cerebral.

Na dimensão da atenção, quem se encontra no extremo concentrado da escala tem uma ativação maior de algumas regiões cerebrais, as quais constituem um circuito para a atenção seletiva. Uma, corresponde ao córtex pré-frontal, indispensável para manter a atenção, e outra, ao córtex parietal, que funciona como um leme e dirige a atenção para certos objetos, permitindo a concentração em algo específico. Neste caso, a mente, em momentos de extrema concentração, não se abre para novos estímulos no ambiente, necessitando reduzir a atividade do córtex pré-frontal, cultivando uma atenção mais receptiva.

No lado do extremo oposto, desconcentrado, o córtex pré-frontal apresenta baixa atividade e a atenção se move pelos estímulos, passando de um estímulo a outro, sem um leme que a guie. Por isso, para melhorar o foco é necessário aumentar a atividades do córtex pré-frontal e parietal. Davidson (2013) afirma que a meditação, atenção plena, estimula a atividade nessas regiões e menciona pesquisas feitas em laboratórios com praticantes experientes, que atingiam níveis mais altos de ativação dos córtex pré-frontal e parietal ao se concentrarem em um objeto.

Já para o extremo concentrado, Davidson (2013) recomenda o que ele chama de “meditação de monitoramento aberto ou de presença aberta”. Nela a atenção não se fixa em um objeto específico, cultivando uma percepção da própria percepção. Há relatos de desenvolvimento de uma percepção panorâmica, na qual se está consciente dos pensamentos e sentimentos, além do ambiente externo.

Um estudo que fizemos em 2009 sugere uma razão para isso. Usando eletroencefalograma, descobrimos que, quando as pessoas praticam meditação de monitoramento aberto, ela modula suas ondas cerebrais de um modo que as torna mais receptivas a estímulos externos, isto é, elas apresentam sincronia de fase¹⁹, uma marca da Atenção concentrada (DAVIDSON, 2013, p. 254). estudos mais aprofundados, na intenção de apontar terapias alternativas ao uso de medicamentos nos casos de TDAH (DAVIDSON, 2013).

Com isso, a investigação sobre o estilo emocional do cérebro, tendo a atenção como uma de suas dimensões e se fundamentando na perspectiva objetiva das neurociências, propõe formas de cultivo da atenção, através da meditação. Além disso, sinaliza que há indícios que justifiquem a importância de estudos mais aprofundados, na intenção de apontar terapias alternativas ao uso de medicamentos nos casos de TDAH (DAVIDSON, 2013).

1.3.2.2 O foco triplo da atenção

Fizemos um segundo recorte para ler as dimensões objetivas da atenção. Neste caso, uma leitura que parte da visão das ciências cognitivas e neurociências para classificar tipos de atenção e verificar a importância de gerar um foco nas várias instâncias da vida.

Em sua análise geral sobre as formas de atenção contemporâneas, Daniel Goleman (2014) indica que há uma conjuntura, envolvendo o aumento de estímulos sensoriais, imagéticos e cognitivos; e uma diminuição, no nível das relações. Isso levaria a uma pobreza da atenção, vinculada a uma vida insatisfatória. Como forma de abordar o problema, este autor apresenta alguns pontos básicos da atenção, a fim de introduzir certo conjunto de habilidades através do estabelecimento de um foco triplo: interno, no outro e externo.

19 Sincronia de fase significa que “a atividade cerebral pode ser acoplada a estímulos externos. Quando isso ocorre, a atenção se torna extremamente concentrada e estável” (DAVIDSON, 2013, p. 105).

Os pontos básicos da atenção apresentados por Goleman (2014) oferecem elementos para uma concepção de foco e seu papel no processo atencional, a partir de explicações pautadas em observações de comportamentos associadas a descrições do funcionamento neurofisiológico.

A atenção seletiva, primeiro ponto básico descrito, é definida à semelhança de outras leituras, como “a capacidade de manter o foco em um alvo e ignorar todo o resto opera na região pré-frontal do cérebro. O circuito especializado desta área aumenta a força dos sinais em que queremos nos concentrar [...] e diminui a força do que queremos ignorar [...]” (GOLEMAN, 2014, p. 22).

Mas nessa dinâmica, dois tipos principais de distração operam no sentido de desviar o foco da atenção seletiva, sensorial e emocional, sendo o segundo mais forte em sua atuação. Assim, a possibilidade de manter o foco passa pela habilidade de lidar com os sinais carregados emocionalmente.

Como o foco exige que abstraíamos as distrações emocionais, nossa estrutura neural para a atenção seletiva inclui a inibição da emoção. Isso significa que quem tem melhor foco é relativamente imune a turbulências emocionais, tem mais capacidade de se manter calmo durante crises e de se manter no prumo apesar das agitações emocionais da vida (GOLEMAN, 2014, p. 22).

Ao mesmo tempo, o foco precisa de flexibilidade, já que é a nossa capacidade de tirar a atenção de uma coisa e transferi-la pra outra que permite que vivenciemos a pluralidade existente nas situações da vida, o que é essencial ao nosso bem-estar.

A perspectiva aqui apresentada destaca dois processos mentais que estariam na base do funcionamento atencional que possibilita o foco, o seu deslocamento, além dos momentos de soltura do foco, ligados a processos criativos.

Esses processos mentais acontecem, pois o cérebro possui dois sistemas semi-independentes. Uma dessas estruturas neurais se localiza na parte inferior, no circuito subcortical. Ela é caracterizada por uma grande capacidade computacional e um funcionamento constante, é como se fosse uma atenção de fundo, tornando-se foco quando acontece algo inesperado. Já nas camadas mais altas do cérebro, encontra-se o neocortex, ligado ao funcionamento voluntário da mente.

Entre esses dois sistemas há uma dinâmica com movimentos ascendentes e descendentes. A depender da direção desses movimentos, podemos focar longamente em solução de problemas e tarefas complexas, ou fazer movimentos habituais de forma despercebida, mas que são essenciais para nossas rotinas; ou até perceber o brotar inesperado de soluções, ideias e insights no momento em que soltamos o foco estreito, para vagar a atenção em outras direções.

Temos, então, o movimento “de baixo para cima” que representa uma operação mais veloz, involuntária e automática. Por trabalhar através de rede de associação, é caracterizada como intuitiva e por estar ligada às emoções é impulsiva. O movimento descendente, “de cima para baixo”, manifesta uma operação mais lenta, voluntária e exige esforço. É nela que reside o autocontrole, podendo suplantar rotinas automáticas e anular, ou equilibrar os impulsos com motivações emocionais. Através dessa operação, somos capazes de aprender novos modelos, fazer novos planos e assumir, até certo ponto, o controle do nosso repertório automático.

A atenção voluntária, a força de vontade e a escolha intencional envolve operações de cima para baixo. A atenção reflexiva, o impulso e os hábitos rotineiros envolvem operações mentais de baixo para cima [...]. O olhar da nossa mente executa uma dança contínua entre a atenção capturada por estímulos e o foco voluntariamente direcionado (GOLEMAN, 2014, p. 33).

Nesse ponto, existe uma tendência de distribuição dessas tarefas mentais entre os sistemas ascendente e descendente, no sentido de diminuir o esforço. Assim, ao ganhar familiaridade, as ações rotineiras passam de descendente a ascendente e gradualmente elas passam a ser automáticas, até que algo novo aconteça e o movimento descendente seja novamente requisitado.

Nesta dinâmica, existe também o impulso de afastamento do foco intencional, momentos em que a mente divaga. Apesar de tirar a atenção do foco imediato, esse movimento pode ter aspectos bastante positivos.

Entre outras funções positivas da divagação da mente estão a geração de cenários para o futuro, a autorreflexão, a capacidade de se relacionar em um mundo social complexo, a incubação de ideias criativas, a flexibilidade do foco, a ponderação do que se está aprendendo,

a organização das lembranças, ou a mera meditação sobre a vida – e também a possibilidade de dar aos nossos circuitos de foco mais intenso uma pausa revigorante (GOLEMAN 2014, p. 46).

Então, assim como Davidson (2013), Goleman (2014) sinaliza polos relacionados ao foco e nuances entre eles, recomendando equilíbrio. Ainda, ao sinalizar as nuances, este equilíbrio passaria também por buscar condições na vida em que os dois tipos de funcionamento pudessem atuar de acordo com a necessidade de cada momento: como em um processo de extrema contração necessita de soltura para não haver rigidez, e um processo de frouxidão extrema necessita de certo nível de contração que confira uma medida de estabilidade.

Apresentados esses pontos sobre a atenção com mais detalhes, os quais não adentramos aqui, Goleman (2014) indica que a concentração, a atenção seletiva, a consciência aberta e a capacidade da mente de direcionar a atenção para “dentro” são mecanismos básicos da nossa vida mental que gerariam capacidades que nos são fundamentais. A autoconsciência, a empatia e a conexão com o contexto maior de sistemas no nosso mundo correspondem ao que este autor chama de foco triplo.

Em nossa leitura do eixo do mapa da atenção integral que se refere às perspectivas objetivas, esse recorte nos ofereceu uma ampliação da noção de foco, podendo agregar outras leituras que nos permitam pensar no cultivo de uma atenção integral.

O primeiro foco seria dirigir a atenção para o nosso mundo interior, como seus pensamentos e sentimentos, o que nos levaria a uma autoconsciência, que abriria um caminho para a compreendermos e lidarmos com nosso mundo interno e também para uma autorregulação. Aprender a lidar com os próprios impulsos e direcionar a atenção com certa autonomia, também nos posicionaria dentro de uma dimensão ética. Neste sentido, a autoconsciência funcionaria como um leme interno nos direcionando rumo aos nossos valores (GOLEMAN; SENGE, 2015).

O foco nas outras pessoas está ligado à empatia, no sentido de compreender como o outro se sente e o seu modo de pensar o mundo, além de uma habilidade social e de cooperação. Para explicar essa dimensão do foco, Goleman (2014, p. 99) nos oferece um olhar a partir da dinâmica dos circuitos cerebrais envolvidos nas interações e divide a empatia em três tipos, sendo o primeiro a empatia cognitiva que nos “permite assumir a perspectiva de outra pessoa, compreender seu estado mental e, ao mesmo tempo, administrar

nossas próprias emoções enquanto avaliamos as dela. São todas operações mentais descendentes”. O segundo tipo, empatia emocional, diz respeito à conexão com o outro a partir do que ela sente e, então, sentimos juntos. “Nossos corpos ressoam qualquer tom de alegria ou tristeza que aquela pessoa está sentindo. Essa sintonia só pode ocorrer através de circuitos cerebrais automáticos, espontâneos – e ascendentes”. Já a terceira forma de empatia seria a preocupação empática,

[...] ela nos faz nos preocuparmos com a pessoa, faz com que nos mobilizemos para ajudar se for preciso. Esta atitude compassiva se forma numa parte profunda do cérebro, nos sistemas primários de baixo pra cima vinculados ao afeto e ao apego, ainda que eles se misturem com circuitos mais reflexivos, de cima para baixo, que avaliam o quanto valorizamos o bem-estar alheio (GOLEMAN, 2014, p. 99).

Deste modo, além da autoconsciência, os processos atencionais poderiam nos levar a focar nas relações e conexões que estabelecemos em nossa vida. Ampliando mais o espectro da direção de nossa atenção, o foco externo nos conectaria aos sistemas vitais ao nosso redor, a exemplo do funcionamento da organização social, da economia ou de processos globais que sustentam a vida do planeta. Na visão neurocientífica, este foco da atenção está relacionado a uma “área cerebral sistêmica” abrangente, cuja localização em um circuito específico ainda não foi identificada. No nível comportamental, o foco externo surge com a compreensão dos processos coletivos e da complexidade social em que estamos envolvidos, através do desenvolvimento de uma inteligência sistêmica.

O foco triplo, segundo essa perspectiva, pode ser aprendido, desenvolvido e cultivado, partindo do treinamento da atenção. Goleman (2014) se refere à atenção como “músculo cognitivo” e, através dessa metáfora, sugere que, como um músculo, a atenção pode se “fortalecer” por meio de exercícios, como a memorização e concentração.

Neste sentido, para ele, o foco unidirecional das práticas de meditação poderia ser visto pela lente da neurociência cognitiva como um treinamento da atenção. Na meditação, somos orientados a manter o foco em algo, como a própria respiração e sempre que percebermos que nossa mente está divagando, voltamos ao foco, não importando quantas vezes seja necessário esse retorno.

Explicações com base em estudos neurofisiológicos incluem essa prática milenar no panorama de interesse da ciência. Como exemplo disso, Goleman (2014, p. 164) descreve um experimento realizado com praticantes de meditação.

Neurocientistas da Universidade de Emory usaram imagens feitas por ressonância magnética para estudar os cérebros de meditadores passando por esse simples movimento da mente. Há quatro passos nesse ciclo cognitivo: a mente divaga, você percebe que está divagando, você transfere a atenção para a respiração, e você a mantém lá. Durante a divagação da mente, o cérebro ativa os circuitos mediais habituais. No instante em que você percebe que sua mente divagou, outra rede de atenção, a de ênfase, se alerta. E quando você muda de foco novamente para a respiração e o mantém lá, os circuitos de controle cognitivo pré-frontais assumem o comando. Como em qualquer exercício, quanto mais repetições são feitas, mais forte fica o músculo. Um estudo descobriu que pessoas com experiência em meditação eram capazes de desativar seus circuitos mediais mais rapidamente após notar uma divagação mental.

Goleman (2014) afirma que essa capacidade pode ser aplicada de muitas maneiras, inclusive, direcionando-a ao eu, ao outro e às relações e aos sistemas em que estamos envolvidos.

Apresentamos aqui leituras que realizamos no sentido de buscar, nas perspectivas objetivas da atenção, visões que pudessem nos oferecer elementos para pensar uma atenção integral e seu cultivo. Vale salientar que neste território específico encontram-se alguns pontos conflituosos em relação às nossas visões de sujeito e de mundo, bem como ao próprio processo de cultivo da atenção, o que discutiremos mais à frente.

Por ora, sinalizamos as indicações nesta parte do campo dos estudos da atenção para a construção do nosso mapa.

1.3.3 Dimensões culturais e sociais da atenção – perspectivas das inter-relações humanas

Retomando a ideia dos quatro quadrantes, na perspectiva integral de Wilber (2006, p. 36), lembramos que um fenômeno pode ser visto a partir de “quatro perspectivas fundamentais”: “o dentro e o fora do individual e do coletivo”. Ou seja, quando tomamos a atenção como fenômeno investigado, podemos olhar, individualmente, “por dentro”, na experiência de quem atende e “por fora” a partir do que observamos objetivamente, no indivíduo que atende. Além disso, é

relevante compreender a atenção, a partir da coletividade, na qual este fenômeno se dá. “Por dentro”, através da cultura e todos os conceitos e as práticas relacionados à atenção, compartilhados por um grupo de pessoas. “Por fora”, investigando o lugar da atenção na organização social dessa coletividade.

Como dito antes, para a elaboração do mapa da atenção integral, unimos os dois quadrantes coletivos, formando um terceiro eixo, no qual nos debruçamos sobre leituras que revelaram pontos importantes das dimensões culturais (intersubjetivas) e sociais (interobjetivas) da atenção. Essas dimensões estão ligadas a conceitos, ideias, práticas e comportamentos, relativos à atenção, constituídos e desenvolvidos historicamente e compartilhados através da rede de relações culturais. Com isso, intencionamos perceber como a atenção afeta e é afetada por esses aspectos, destacando, também, elementos que explicitam o seu papel nas interações entre pessoas e grupos na organização social. Esse olhar nos mostra, igualmente, como construímos coletivamente a compreensão que classifica os sujeitos atentos ou desatentos, e como as transformações culturais e sociais interferem nas formas de atender, em diferentes contextos.

Para iniciarmos o traçar deste ponto no mapa, tomamos a concepção de mediação cultural simbólica, trabalhada por L. S. Vigotski (VIGOTSKI, 1991; OLIVEIRA, 1997; ZANOLLA, 2012; MEIRA, 2012). Além de provocar uma mudança de perspectiva, ampliando o campo da atenção para além da leitura biológica de seu funcionamento, a ênfase no caráter social da constituição e do desenvolvimento da atenção explicitada a partir do processo de mediação foi, para nós, um sinalizador importante, ao indicar a inter-relação entre a atenção e a vida cultural e social humana.

A partir daí, foi possível verificar que a forma como prestamos atenção não é natural, singular ou imutável. Ao contrário, “os modos pelos quais ouvimos, olhamos ou nos concentramos atentamente em algo têm um profundo caráter histórico” (CRARY, 2013, p. 25). Tomamos, então, a “constelação” de elementos históricos e culturais ligados à atenção, elaborada por Crary (2013) e a concepção de uma “ecologia da atenção”, articulada por Citton (2017), para visitar pontos importantes na compreensão da atenção, sob a perspectiva dos quadrantes coletivos.

1.3.3.1 Mediação cultural no desenvolvimento da atenção: a contribuição da visão sócio-histórica para o mapa da atenção integral

Como ponto de partida para sinalizar as dimensões culturais e sociais no mapa da atenção integral, trazemos o conceito de mediação cultural simbólica, construído pelo pesquisador russo L. S. Vigotski e seus colaboradores. Ao nosso ver, a noção de mediação contribui para esta leitura por trazer ao campo dos estudos da atenção um contraponto à centralidade da perspectiva biológica sobre os processos atencionais, explicitando o caráter social do seu funcionamento e desenvolvimento, o que nos permite abrir os caminhos de investigação do fenômeno, através das inter-relações entre a atenção e os processos históricos, culturais e sociais.

Tomando como fundamento os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, compreendemos que a dimensão biológica é a primeira condição para que um indivíduo se coloque como um “candidato” à humanidade [...]. É o processo de apropriação da experiência acumulada pelo gênero humano no decurso da história social, possível apenas na relação com outros homens, que permite a aquisição das qualidades, capacidades e características humanas e a criação contínua de novas aptidões e funções (MEIRA, 2012, p. 136).

A partir deste ponto de vista, a nossa relação com o mundo não é mais uma relação puramente natural, ou direta. É uma relação mediada pelos desdobramentos das próprias ações humanas, concretas e simbólicas, neste mundo. Neste processo, algumas funções, enquanto processos mentais, que inicialmente são marcadamente biológicas, passam a ganhar características humanas, sendo concebidas, então, como funções psicológicas superiores. Oliveira (1997, p. 26), a partir da visão vigotskiana, apresenta essas funções como

[...] mecanismos psicológicos mais sofisticados, mais complexos, que são típicos do ser humano e que envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presentes.

Elas se diferenciam, portanto, de mecanismos mais elementares, a exemplo de ações reflexas, reações automatizadas e processos de associações simples. No caso da atenção, inicialmente baseada em mecanismos neurológicos inatos, esta função passa, de maneira gradual, por processos de controle voluntário, ou seja,

Ao longo do desenvolvimento, o indivíduo passa a ser capaz de dirigir, voluntariamente, sua atenção para elementos do ambiente que ele tenha definido como relevantes. A relevância dos objetos da atenção voluntária estará relacionada à atividade desenvolvida pelo indivíduo e ao seu significado, sendo, portanto, construída ao longo do desenvolvimento do indivíduo em interação com o meio que vive (OLIVEIRA, 1997, p. 75).

Sob esse ponto de vista, os processos de controle pelos quais a atenção passa, em grande parte, são baseados na mediação simbólica. Mesmo os mecanismos de atenção involuntária, que continuam a atuar como a atenção que não é controlada de forma intencional pelo sujeito, são também são mediados por significados aprendidos.

Importante salientar que o pensamento de Vigotski tem o referencial marxiano como aporte. Deste modo, há o pressuposto de que é por meio do trabalho que o ser humano, ao longo da história, organiza a sociedade e cria o mundo da cultura humana. Este processo marca a sua diferença, entre outras espécies. Assim, a continuação direta das leis que regem os processos biológicos não poderia explicar a complexidade do mundo social humano (ZANOLLA, 2012).

A influência, marcadamente marxista, assinala a importância do uso de instrumentos no manejo e controle dos processos naturais, bem como no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como possibilidade de direcionar, pela vontade e intencionalidade, as suas ações. Fazendo uma analogia entre os instrumentos de trabalho e os “instrumentos de pensamento”, podemos dizer que assim como novos instrumentos de trabalho ocasionam novas estruturas sociais, novos instrumentos do pensamento levam ao aparecimento de novas estruturas cognitivas. O social pode, portanto, criar novos sistemas funcionais que delineiam novas formas superiores de atividade consciente. Deste modo, na relação com o mundo e com a coletividade onde vive, o ser humano vai construindo o seu conhecimento em uma interação mediada pelas diversas relações intra e interpessoais (MEIRA, 2012; ZANOLLA, 2012).

Desde essa compreensão, vê-se que os seres humanos aprenderam gradualmente a controlar a atenção, através da invenção de meios culturais, compreendidos em instrumentos e signos, “instrumentos psicológicos” (OLIVEIRA, 1997). Este processo tem origem no momento inicial de socialização dos seres humanos, numa relação com o trabalho, do qual ela (a atenção) seria produto e condição indispensável. Assim, a atenção se desenvolveu historicamente,

sendo aqui vista como um aprendizado de geração em geração (VAN DER VEER; VALSINER, 1991).

Trazendo para a esfera do indivíduo, na perspectiva sócio-histórica, a atenção é constituída, como função psicológica superior, através de processos educativos na infância, a partir de mediadores culturais oferecidos pelos adultos e pela inter-relação com o meio.

Vale salientar que os processos de mediação sofrem transformações ao longo do desenvolvimento da pessoa. Assim, as funções psicológicas superiores vão também se desenvolvendo e se modificando, com os mecanismos de internalização dos mediadores. Ou seja, os instrumentos e signos, inicialmente externos, são, posteriormente, internalizados, gerando representações mentais. Essas representações mentais substituem os objetos, que antes eram necessários como marcas externas para mediar a experiência com o mundo.

Os mediadores internalizados são compartilhados pela cultura e vida social, articulando-se em sistemas simbólicos, que permitem a comunicação entre as pessoas e o aprimoramento das interações sociais. A linguagem, marcadamente, possui um papel fundamental neste processo, enquanto mediadora.

É significativo que, na perspectiva sócio-histórica, o desenvolvimento humano é um processo vivo de permanente contradição entre o natural e o histórico, o orgânico e o social (MEIRA, 2012). Neste caso, a vida social e a cultura são dinâmicas, nelas os seres humanos estão em um constante movimento de criação, recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados. Isso nos leva a um ponto importante para a concepção de uma atenção integral, pois a forma como atendemos, individual ou coletivamente, é construída e transformada historicamente, acompanhando a cultura e a vida em sociedade.

Ao passarmos de uma visão biológica da atenção para uma perspectiva social e cultural, o desenvolvimento e a aprendizagem da atenção são concebidos para além dos circuitos neurais e funcionamento de um organismo. Neste ponto, podemos dizer, por exemplo, que as crianças de hoje atendem de maneira muito diferente das crianças do século passado, principalmente pelas transformações das formas através das quais nos relacionamos com o mundo, com os seres e com nós mesmos. Essas transformações, por sua vez, abarcam as mudanças na comunicação, nas visões de mundo, em nossas interações, nas trocas econômicas, formas de trabalho, de diversão, entre tantos outros aspectos relacionados.

Entende-se, portanto, que as transformações tecnológicas, culturais e sociais afetam as modalidades atencionais, ao mesmo tempo em que essas estão imbricadas nos diversos âmbitos da vida humana, como a comunicação, o trabalho, o entretenimento, as relações interpessoais, entre outros. A partir do olhar para essa dimensão da atenção, podemos dizer também que ela participa dos processos econômicos, de organização do poder e dos modelos de subjetivação de cada período histórico (CRARY, 2013).

Assim, perceber a inter-relação existente entre o contexto social/cultural e a atenção, na discussão sobre a mediação simbólica, incitou-nos a buscar leituras que falassem dessas mudanças, de que maneira elas afetaram a atenção, ao longo da história, e como os processos atencionais se articulam com as esferas culturais e sociais, atualmente.

1.3.3.2 Construção histórica do sujeito (des)atento

Seguindo na direção de localizar pontos importantes para pensar as dimensões culturais e sociais da atenção, encontramos em Crary (2013) um recorte histórico significativo que nos permite ter uma noção do percurso das concepções e práticas relativas à atenção, no período em que este fenômeno passa a ter relevância, principalmente nos âmbitos do trabalho e do entretenimento. Esta trajetória que apresenta as mudanças sofridas pela atenção, articuladas às transformações das formas de percepção na modernidade, oferece elementos para entendermos nossa experiência atencional contemporânea, seja ela individual ou coletiva.

Ao situar a atenção em seus estudos, Crary (2013) diz que, na qualidade de problema histórico, ela funciona como um ponto de articulação entre as reflexões filosóficas modernas, a respeito da visão e da percepção, e as análises sobre os efeitos modernos do poder, na construção social e institucional da experiência e da subjetividade. Inspirado em Walter Benjamin e em Foucault, faz uma análise de cunho arqueológico, que acompanha o descentramento do sujeito clássico e a emergência de um observador moderno. Deste modo, inclui o problema da atenção como um ponto crucial de sua análise sobre as transformações da percepção do homem moderno no último quartel do século XIX.

O aparecimento de modelos de visão subjetiva, em muitas áreas do conhecimento, na primeira metade do século XIX, é um dos desenvolvimentos mais importantes deste período para a história da percepção. Após o rompimento com regime clássico de visualidade,

outros discursos e práticas do olhar ganham centralidade. Com isso, a legitimidade da visão passa a ser fundamentada na densidade e materialidade do corpo.

A visão e outros sentidos passaram a ser concebidos como não objetivos, incertos e não confiáveis, pois dependiam dos aparatos fisiológicos do observador, os quais se constituíam, nesta perspectiva, de maneira complexa e contingente. Consequentemente, a experiência perceptiva, que até então tinha um lugar privilegiado na criação do conhecimento, perdera as garantias.

Emergia a ideia da visão subjetiva, pois a experiência perceptiva estava mais ligada ao aparelho sensorial do observador, do que à natureza objetiva do observado. Ao mesmo tempo, as descobertas a respeito do observador enquanto um corpo permitiu que a visão passasse por processos de normalização, quantificação e disciplina. Com isso, a percepção humana podia ser medida e quantificada e, assim, inserida em um campo abstrato.

Realocar a percepção na espessura do corpo foi uma pré-condição para instrumentalizar a visão humana como mero componente de combinações mecânicas, mas também favoreceu a extraordinária erupção da invenção e experimentação visual vivida pela arte europeia na metade do século XIX (CRARY, 2013, p. 35).

Crary (2013) afirma que uma revolução dos meios de percepção acontecia nas duas últimas décadas do século XIX, gerada pela modernidade capitalista. Para adaptarem-se às novas relações tecnológicas, configurações sociais e imperativos econômicos, as modalidades perceptivas têm se transformado constantemente, desde então. “Aquilo que, por exemplo, costumamos chamar de cinema, fotografia e televisão são elementos transitórios em uma sequência acelerada de deslocamentos e obsolescências que são parte das operações delirantes da modernização”.

No momento, em que a percepção restava sem nenhuma estrutura estável, pela lógica dinâmica do capital, um regime disciplinar de atenção era imposto, por essa mesma lógica. Estar atento, portanto, se tornava uma questão fundamental nas ciências humanas, porque os campos da vida humana, principalmente o social, o urbano, o psíquico e o industrial, estavam saturados de informações sensoriais. As novas formas de produção industrial em grande escala exigiam uma sobrecarga de atenção, ao mesmo tempo em que seus métodos de trabalho, modernizados, ajudavam a produzir a desatenção, considerada, neste contexto um perigo.

Seria possível dizer que um aspecto crucial da modernidade é uma crise contínua da atenção, na qual as configurações variáveis do capitalismo impulsionam a atenção e a distração a novos limites e limiares, com a introdução ininterrupta de novos produtos, novas fontes de estímulo e fluxos de informação, respondendo em seguida com novos métodos para administrar e regular a percepção (CRARY, 2013, p. 36).

Através de seus novos imperativos, a atenção, portanto, passa a ter uma centralidade entre discursos e práticas que estruturaram um modelo de percepção ideal para o estudante, o trabalhador e o consumidor produtivo e ordenado. Neste contexto, vários pesquisadores voltaram-se à esfera empírica e epistemológica da atenção. Tal fato produziu um acúmulo de declarações e práticas sociais concretas, que pressupunha a existência e a importância de uma capacidade mental ou neurológica para a atenção, tornando-a um objeto científico e também um problema social.

Com explicações muitas vezes contraditórias entre si, neste período,

A atenção não era parte de um regime particular de poder, e sim um espaço onde se configuravam novas condições de subjetividade e, portanto, onde os efeitos do poder operavam e circulavam. Ou seja, essas novas maneiras de conceber a atenção ocorreram entre reconfigurações mais amplas da subjetividade do século XIX (CRARY, 2013, p. 47).

Essas reconfigurações se deram em um sistema econômico, emergente, no qual a experiência perceptiva passava pelo crivo da utilidade, fazendo com que o problema da atenção estivesse ligado a um modelo específico de comportamento, baseado em normas socialmente determinadas e influenciado pelo universo tecnológico moderno. Neste ponto, o sistema capitalista, através de novas tarefas “produtivas e espetaculares”, demandava a atenção do sujeito, ao mesmo tempo que, com o processo de troca e circulação acelerado, desgastava as bases de uma atenção disciplinar. Então, a experiência perceptiva, que se constituía nesse sistema, fazia-se na reciprocidade entre atenção e distração.

Imersa nos quesitos social e subjetivo, essa reciprocidade se prolongou nas fases pós-industrial e, posteriormente, na sociedade da informação e comunicação, persistindo e se intensificando contemporaneamente, nas disposições tecnológicas atuais.

A lógica que sustentava o cinetoscópio e o fonógrafo – isto é, a estruturação da experiência perceptiva com base em um sujeito solitário e não coletivo – repete-se hoje no papel cada vez mais central da tela do computador [e dos aparelhos de telefonia móvel] como principal veículo de distribuição e consumo de mercadorias eletrônicas de entretenimento (CRARY, 2013, p. 55, inserto nosso).

Diante disso, a administração da atenção, ainda hoje, depende da “[...] capacidade de um observador se ajustar à contínua reconfiguração das formas de consumo do mundo sensorial” (CRARY, 2013, p. 56). Vemos também que a função normativa da atenção persiste, entremeada aos processos de produção e consumo, ao mesmo tempo em que seu aspecto empírico e natural, cujo interesse surgiu nos primórdios da Psicologia Científica, adquire novas roupagens com a psiquiatria e as neurociências.

Então, os processos normativos sofridos pela atenção, a necessidade de adaptação ao avanço das tecnologias, nos âmbitos do trabalho, comunicação e entretenimento e a centralização de seu funcionamento no corpo biológico, iniciados na modernidade, seguiram e se ampliaram até os dias de hoje. Os discursos que exaltam o foco, como exigência para a aprendizagem e sucesso no trabalho, na vida social em geral, tornaram-se imperativos. Estar atento, atualmente, é estar focado.

Em consonância com este cenário, os avanços nos campos da medicina e neurociências não apenas disseminaram a visão da atenção como um processo individual, explicado por circuitos neurais, mas também contribuíram para a normatização, normalização e construção de um juízo de valor do sujeito atento/focado ou desatento. Surgem os diagnósticos que, centrando o processo no indivíduo, apesar de citarem um contexto de estímulos perceptivos e atencionais acelerados, levam rapidamente à conclusão de um distúrbio neurológico. E, “para um ‘distúrbio neurológico’, uma solução medicamentosa” (CITTON, 2017, p. 16). Exacerba-se, com isso, a contradição iniciada na modernidade, pois, como Crary (2013) nos apresenta, as configurações do capitalismo, continuamente, pressionam a atenção a novos limites. Neste panorama, ampliam-se os discursos sobre a crise da atenção.

1.3.3.3 A ecologia e os ecos da atenção

Contemporaneamente, nos processos de produção e consumo, a lógica econômica, aplicada aos bens culturais, ganha relevos que passam a incluir a atenção enquanto valor e recurso.

A atenção tem sido cada vez mais importante, à medida que a economia envolve, progressivamente, a informação e o conhecimento. O desenvolvimento acelerado da comunicação e das tecnologias desencadeou o crescimento do número de discursos, imagens e espetáculos oferecidos à atenção humana. A abundância de oferta pelo rápido desenvolvimento da comunicação digital de bens culturais, característica essencial de nossa época, coincide com a falta de tempo disponível para receber e consumir tantos bens. Hoje, o que passou a ser chamado de economia da atenção parece modificar a lógica econômica clássica, pautada na escassez de fatores de produção, ao se basear na escassez da capacidade de recepção de bens culturais. Portanto, a criação de valor relacionada aos bens culturais, em grande parte, depende fortemente do modo como nós distribuímos nossa atenção (CITTON, 2017).

Yves Citton, professor de literatura francesa, inicia o interesse pelo tema da atenção quando, através de sua pesquisa sobre a literatura do século XVIII, ficou intrigado com o porquê da grande quantidade de livros e dissertações versarem sempre sobre os mesmos autores, enquanto outros, com contribuições igualmente importantes e valorosas para a época, não recebiam a mesma atenção²⁰. Deste modo, a questão da *recepção* da produção cultural e a *distribuição da atenção* passam a ser problemas de pesquisa em sua análise.

Para Citton (2017), tomar a economia da atenção como ponto de partida é interessante. Mas, reconhece que falar da atenção em termos econômicos não é suficiente. Assim, toma um percurso que parte da *economia da atenção* para seguir outras direções rumo a uma *ecologia da atenção*.

Muitos autores na década de 1990 diziam que uma nova concepção de economia, em termos de produção principal, estaria no horizonte, e passaria do polo da produção para o polo da recepção. Atualmente, temos alguns sintomas disso em determinadas companhias, no âmbito da internet, que se capitalizam, em grande parte, com a “venda desse raro e precioso recurso que é atenção”²¹. A ênfase na natureza limitada de nossos recursos atencionais emerge em diversas publicações europeias desde 2005, aproximadamente.

Os referidos discursos apresentam um tipo de relação entre três elementos fundamentais neste contexto – informação, recepção e atenção – em que a informação “consome” a atenção dos receptores. A respeito disso, Citton (2017) explica que existem três atitudes

20 Em entrevista à *New Books in Critical Theory*, em 13 de agosto de 2018. Disponível em: Spotify (serviço de streaming digital). Acesso em: 17 jan. 2019.

21 Idem.

principais, em relação à ideia da pouca oferta de atenção. A primeira traz noções de como proteger a atenção da sobrecarga de informação, otimizando seu direcionamento. Outra busca a raiz antropológica da economia da atenção, entendendo que ela se expande para além do panorama de trocas mercantis. Há uma terceira atitude que parte da psicologia e das neurociências, medindo o impacto das novas tecnologias no desenvolvimento de nossas capacidades mentais e subjetividades, tendo o aumento dos diagnósticos como consequência.

Embora reconheça que algo significativo esteja acontecendo, através da aceleração digital nas comunicações, reconfigurando a dinâmica econômica das relações entre informação, recepção e atenção, Citton (2017) nos convida a refletir sobre o que está em jogo nesses discursos. Em sua visão, ele questiona as asserções de que a “nova economia” da atenção vai substituir a antiga economia de bens materiais, e que a “hiperatenção”, alimentada pela aceleração digital, vai minar as fundações da nossa capacidade de concentração.

A partir deste questionamento, Citton (2017) discute três lugares-comuns presentes nos discursos sobre a economia da atenção, que julga serem equivocados: a novidade da economia da atenção; a abordagem essencialmente individualista sobre o fenômeno; e a ideia de que a atenção está necessariamente submetida às leis econômicas.

Ao discutir esses três pontos, lança uma pergunta como desafio para mostrar caminhos de reversão dessa situação posta pela dinâmica econômica sobre a atenção. “O que podemos fazer coletivamente acerca da nossa atenção individual, e como nós podemos contribuir, individualmente, para a redistribuição da nossa atenção coletiva?” (CITTON, 2017, p. 10). Ao nosso ver, essa pergunta também nos ajuda a pensar sobre as dimensões sociais e culturais do fenômeno da atenção.

Citton (2017) afirma que a maior parte dos discursos sobre a economia da atenção hoje aponta para um problema essencial, mas o modo como eles estruturam esse problema é questionável.

É verdade que algo novo está acontecendo numa escala antropológica, na história do capitalismo, contudo, um reenquadramento temporal da economia da atenção é necessário para entender-se mais profundamente o fenômeno.

Apresentando brevemente um levantamento histórico, a partir de 1850, este autor explicita pontos importantes para redimensionarmos o assunto. Deste modo, lançar luz a um percurso de aproximadamente cerca de cento e cinquenta anos, através das evoluções históricas experienciadas pelo capitalismo, permite uma compreensão mais ampla da situação atual e ajuda a situar, de outra maneira,

a questão no âmbito das análises estéticas, retóricas e estilísticas. Tal atitude favorece acrescentar novos elementos ao tópico, enriquecendo as leituras críticas acerca da economia da atenção. Embora reconheçamos a importância desse redimensionamento histórico para uma análise mais ampla da economia da atenção, foge ao nosso escopo entrar em detalhes. Por isso, apenas o sinalizamos na contextualização do estudo realizado pelo autor em questão.

O segundo lugar-comum questionável a respeito dos discursos da economia da atenção se refere à abordagem essencialmente individualista da atenção, cuja crítica é bastante relevante para nossa visão de atenção integral.

Citton (2017, p. 15) afirma que,

Sob a influência do individualismo metodológico que, entre outros fatores, caracterizam a economia ortodoxa, da psicologia experimental herdada do século dezenove e dos recentes avanços nas neurociências (com seu cognitivismo agregado), a maioria das análises atuais relaciona-se ao modo pelo qual um cérebro (na posição de sujeito) se move ou experiencia uma coisa ou problema (na posição de objeto).²²

Assim, a constituição, o funcionamento e as dinâmicas das relações nos processos atencionais partem de um EU que atende ou não. Citton (2017) destaca que essa abordagem se beneficia de certa obviedade, pois quando se pensa em atenção, usualmente, faz-se em termos de uma relação sujeito-objeto, como uma experiência individual. As consequências práticas desse tipo de abordagem representam um número de problemas, como, por exemplo, o modo pelo qual a sociedade tende a diagnosticar e tratar o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH.

Entretanto, como vimos anteriormente, a atenção de um indivíduo é mediada por inúmeros elementos criados, transformados e compartilhados por um NÓS. A esse respeito, Citton (2017) diz que a atenção do EU é intrinsecamente influenciada pelo que NÓS, enquanto coletividade, prestamos atenção. Ou seja, somos afetados individualmente por uma atenção coletiva. Aqui, percebemos o porquê da questão central trazida por Citton (2017), há pouco mencionada, articular as esferas individuais e coletivas da atenção. A

22 No original em Inglês: *Under the influence of methodological individualism that jointly characterizes orthodox economics, the experimental psychology inherited from nineteenth century and recent developments in the neurosciences (with their appended cognitivism), most current analyses relate to the way in which a brain (in the position of subject) moves itself or experiences with respect to thing or problem (in the position of object).*

questão, enquanto uma direção para a sua análise, propõe a reversão do caminho que parte de uma atenção individual para gerar perguntas sobre o fenômeno e projetar um horizonte coletivo. Ao invés disso, sugere um ponto inicial no âmbito comum para abrir uma perspectiva que inclua melhores formas de individuação.

O trajeto apresentado por Citton (2017) se configura em três esferas da atenção: coletiva, compartilhada e individualizada. As duas primeiras esferas revelam níveis diversos de relações, nos quais a atenção individual é novamente situada e ressignificada.

Tomando a atenção coletiva como ponto de partida, existem várias vias de análise que podem ser seguidas. Citton (2017) se debruça sobre a esfera midiática como uma plataforma para desenvolver um olhar sobre a atenção coletiva na contemporaneidade.

Ele explica que a rede midiática que envolve a coletividade humana funciona como uma câmara de ressonância, influenciando sobremaneira a atenção na esfera coletiva, quando o “eu” só estará atento ao que “nós” atendemos coletivamente. Assim, a atenção seguiria um fluxo transindividual, tanto na escala planetária, como dentro de cada formação social.

Utilizando a metáfora da câmara de ressonância relacionada ao campo da mídia, Citton (2017) diz que, vista de um panorama amplo, a atenção humana parece ser massivamente canalizada por um emaranhado de aparatos midiáticos que nos envolvem, ou nos “enfeitiçam”²³. No entanto, a esfera midiática deveria ser vista mais como um ecossistema, do que como canais de transmissão. Ela funciona como um sistema de reatualização da realidade, da qual é supostamente representante.

Esse ecossistema funciona como uma câmara de ressonância, cujas reverberações ‘ocupam’ nossas mentes (no sentido militar do termo): a maior parte do tempo, nós pensamos (no âmago coletivo)²⁴ só no que é feito para ressoar em nós, dentro da abóboda da mídia através dos ecos que nos circundam (CITTON, 2017, p. 29, tradução nossa)²⁵.

23 Citton (2017) brinca com as sonoridades de duas palavras em francês para falar do processo de ressonância presente na esfera midiática, e em outros ecossistemas atencionais, além do efeito magnetizador que daquilo que ressoa: *envoûter*, encantar, ou enfeitiçar; e *voûte*, significa abóboda, arco.

24 Nota da tradução: a expressão ao pé da letra seria “coração dos corações”, no contexto, foi entendida como sendo um âmago/ambiente coletivo.

25 No original em Inglês: This ecosystem functions as an echo chamber whose reverberations ‘occupy’ our minds (in military sense of the term): most of the time, we think (in our ‘heart of hearts’) only what is made to resonate in us in the media vault by the echos with which it surrounds us.

Assim o “feitiço” da mídia cria um ECO-sistema, que pode ser entendido como uma infraestrutura de ressonâncias que condicionam nossa atenção para aquilo que circula ao nosso redor, através e dentro de nós. Essa comparação, alerta Citton (2017), não deve ser vista como num estreito canal entre dois personagens – a mídia poderosa em oposição a nós. Mas como uma interação vital entre todos os elementos envolvidos. A ideia de ecossistema vem para representar essa relação de elementos interligados por vias comuns.

Muitas vezes prestamos atenção a questões irrelevantes para nós, seja individualmente ou coletivamente, e ignoramos questões extremamente cruciais, a depender da ressonância que essas questões ganhem na esfera coletiva. Esse funcionamento coletivo da atenção tem desdobramentos importantes para a nossa vida individual e comum. Enquanto estamos imersos em um conjunto de assuntos, que se destacam através dos ecos de nossa atenção coletiva, geramos pontos-cegos, ou zonas de silêncio, acerca de outras tantas questões.

É necessário, portanto, que tenhamos clareza desse mecanismo que envolve a atenção coletiva e transforma a atenção individual. Para tanto, Citton (2017, p. 31) traz o princípio de “atencionalidade transindividual”, que diz: “através de ‘mim’, é sempre ‘nosso’ pensamento e sentimento coletivo quem está prestando atenção”.

Isso promove uma mudança considerável em questões relacionadas à atenção vistas a partir de um viés individual, ampliando, inclusive, a noção de atenção seletiva, visto que está em jogo também uma seleção coletiva, atuando simultaneamente à seleção individual da atenção, através do alinhamento dos nossos pontos sensíveis e preferências com o de outras pessoas.

Entretanto, não devemos ver essa questão de forma simplificada ou binária: de um lado a atenção individual e de outro a atenção coletiva. Por isso, Citton (2017) explica que “regimes de atenção” podem caracterizar esse ambiente, no qual uma relação entre as duas esferas atencionais se dá. Essa caracterização inclui uma dimensão modal e afetiva ao que, usualmente, se expõe de maneira factual e cognitiva, representando o fato de que nossas formas de estar atento são construídas, em grande parte, coletivamente.

Atenção não é apenas uma questão de objetos que são percebidos ou identificados mais ou menos corretamente, de um recurso limitado, cuja distribuição coloca os objetos em competição uns com os outros.

Ela é caracterizada também por todo um leque de qualidades e modos de estar atento ao que está ao nosso redor (CITTON, 2017, p. 39).²⁶

Importante ressaltar que, na análise de Citton (2017), esses regimes atencionais estão relacionados à esfera midiática e emergem da base do capitalismo, que estabelece a atenção em um sistema de valores, inclusive monetários, no fluxo da digitalização do fenômeno. Por isso, pensamos que mergulhar neste tópico seria nos desviar de nossa intenção aqui.

Após falar da atenção coletiva, Citton (2017) traz a noção de atenção compartilhada, e em seguida passa para a atenção individualizada, parte em que fala das relações de atenção, ou não atenção, que se estabelecem entre sujeitos e objetos em seu ambiente. Descreve a atenção estudada pela psicologia e neurobiologia em laboratórios, os princípios que caracterizam diferentes modalidades atencionais, neste contexto, e os desdobramentos desse viés para a atenção individual.

Entretanto, a partir daqui, direcionamo-nos à noção de atenção compartilhada, principalmente, por falar de ecossistemas que incluem a maior parte dos processos pedagógicos, trazendo pontos que enriquecem nossa leitura das dimensões coletivas da atenção.

A abordagem individualista, em geral, passa rapidamente pelos aspectos coletivos da atenção e, acerca das situações circunscritas em pequenos grupos, com relações sociais próximas, normalmente há uma simplificação, cuja ênfase está na tarefa a ser realizada em tais ocorrências. Para além da abordagem individualista, Citton (2017, p. 83) sugere que nunca prestamos atenção sozinhos. Essa assertiva pode ser vista de duas formas. Ela pode indicar

[...] que mesmo quando eu pareço estar só olhando para a página de um livro, jornal ou website, que está absorvendo minha atenção, isso é resultado de uma interação muito complexa dos encantos da mídia, alinhamentos seletivos, estratégias vetoriais, avidez de lucros e a vontade de resistir – os quais juntos implicam em uma vasta gama de relações sociais por dentro da relação aparentemente isolada que meus olhos estabelecem com a página ou a tela. Mas, também pode designar o conjunto de situações mais específicas, localizadas, onde eu sei que eu não estou sozinho no lugar onde eu me encontro, e

26 Do original em Inglês: *Attention is not only a matter of objects that have been perceived or identified more or less correctly, of a limited resource whose distribution puts objects in competition with each other. It is also characterized by a whole range of very different qualities and ways of being attentive to what is around us.*

quando minha consciência da atenção de outros afeta a orientação da minha própria atenção.²⁷

Sob a perspectiva da ecologia da atenção, a atenção compartilhada envolve situações em que há interação em tempo real de várias pessoas, que estão conscientes umas das outras, e cuja atenção depende da percepção da atenção dos outros. Aqui se excluem as interações anônimas, mas há a possibilidade de incluir situações de interação remota, que envolvam o sentimento compartilhado de co-presença que é sensível à variação emocional dos indivíduos envolvidos. Neste caso, a presença compartilhada é mais temporal e sensível do que física e espacial.

Além disso, Citton (2017) elenca três fenômenos que caracterizam as situações de atenção compartilhada, à semelhança de diálogos: o princípio de reciprocidade, quando a atenção deve circular bidirecionalmente entre as partes envolvidas; empenho para a harmonização afetiva, quando as pessoas da interação consideram umas às outras e há um ajuste recíproco na dinâmica da interação. Por fim, uma característica das práticas de improvisação indica que para alguém estar atento à atenção do outro é necessário que aprenda a sair de rotinas pré-programadas e abrir-se a riscos de improvisação. Deste modo, esses três fenômenos caracterizam ambientes humanos, no qual as relações são estruturadas na atenção presencial.

Concordamos com o autor que a noção de atenção compartilhada pode trazer importantes contribuições para o universo pedagógico, e, em nosso caso, para enriquecer a noção de cultivo de uma atenção integral.

Para falar dessa questão, Citton (2017) apresenta contraexemplos de uma perspectiva ecológica na educação, entre esses, os diagnósticos de TDAH e o uso de medicação no contexto escolar. Isso porque essas são situações em que as pessoas colocam muitas esperanças, enquanto resolução de problemas, levando a um abuso e criando curtos-circuitos, que nos impedem de enxergar outros aspectos envolvidos no processo atencional, dentro dos ecossistemas educacionais.

27 No original em Inglês: [...] *that even when I seem to be alone looking at the page of a book, newspaper or website, which is absorbing my attention, this is result of a very complex inter-play of media enthrallments, selective alignments, vectorialist strategies, profit-hunger and the will to resist – which together imply a vast array of social relations within the apparently isolated relationship that my eyes maintain with the page or screen. But it may also designate a collection of more specific, localized situations, where I know that I am not alone in the place in which I find myself, and where my consciousness of the attention of others affects the orientation of my own attention.*

Neste contexto, não deveríamos pensar na atenção das crianças em sala de aula a partir de uma abordagem individualista, ou seja, a criança possuiria uma atenção que é suficiente, ou insuficiente, em si mesma. Sob uma perspectiva ecológica, olhando o ambiente educacional em termos de atenção compartilhada, se uma criança não presta atenção existe uma série de perguntas que deveríamos fazer, ao invés de buscar uma resposta rápida, em diagnósticos e soluções equivalentes, envolvendo medicação.

Neste sentido, o caminho mais curto pode, aparentemente, ajudar aquela criança a sentar e ouvir o que está sendo dito a ela. Mas, esse caminho se sobrepõe ao surgimento de uma série de questões, que inclui uma visão mais ampla do porquê que a criança não está prestando atenção na sala de aula. As diversas situações nos oferecerão uma variedade de respostas, ainda assim nos ajudarão a compreender com mais profundidade o que está acontecendo.

Outras perguntas surgem da própria perspectiva de ecossistema. Seria apenas os alunos que não prestam atenção ao professor ou professora? O professor ou a professora está prestando atenção nos alunos? Os diretores/coordenadores estão prestando atenção aos professores? O sistema de ensino está prestando atenção nas crianças, nos professores e diretores/coordenadores? Então observamos um emaranhado complexo de situações de atenção que se ampliam. Algumas dessas podem estar deficientes, normalmente é uma esfera mais ampla que está implicada nessa deficiência. Então, uma questão macro acaba por se localizar, sob uma visão individualista da atenção, na criança, que será medicada e esta solução passa a tirar o foco de nossa atenção sobre o ecossistema atencional.

Para Citton (2017), no ecossistema educacional, a atenção presencial favorece que o ensino e a aprendizagem não se deem em uma via de mão única. Pois, o que é trocado na sala de aula não se restringe à informação, mas envolve uma “afinação” afetiva recíproca na partilha dos gestos de descoberta e investigação, por todas as partes da interação. Portanto, nessas interações pode-se aprender a estar atentos juntos.

Tendo isso em consideração, em todas as esferas, precisaríamos achar soluções “ambientais” para problemas, em cujo contexto está intrinsecamente implicado. A questão é que nós não prestamos atenção ao pano de fundo, ao ambiente. Então, perdemos muito ao atentarmos apenas para as figuras que se sobressaem deste background, e as consequências disso se mostram em vários aspectos da

vida humana. Para Citton (2017)²⁸, lidamos com atenção como extrativistas, extraímos figuras de contextos, isso nos dá possibilidades. Mas, esquecendo os backgrounds, nós nos perdemos e não olhamos para que precisamos. Neste panorama, precisamos desenvolver ferramentas atencionais para prestar atenção ao nosso ambiente, aos nossos backgrounds. Essas ferramentas, dentro das diferentes esferas, deveriam respeitar o pluralismo da atenção, não apenas entre nós, mas em cada um de nós.

Então, a noção de ECOlogia da atenção passa por uma afinação da ressonância entre eu e eu mesmo, entre eu e meus queridos, eu e meu ambiente próximo, e ainda, entre eu e o que eu “escuto” pelo caminho. Pensando em termos de afinação do eco que ressoa nos diversos ambientes, o que podemos fazer seria reestruturar essa câmara de ressonância relacionada às três esferas da atenção.²⁹

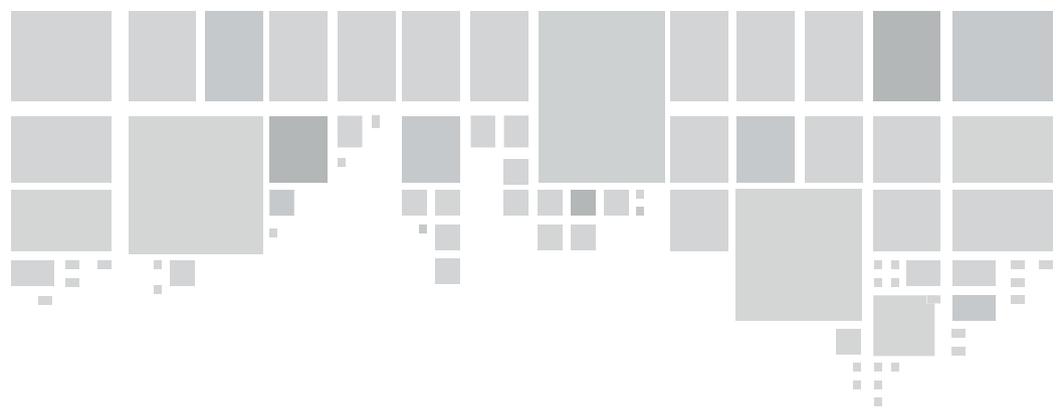
Concluimos aqui a última seção em que apresentamos aspectos relevantes das dimensões subjetivas, objetivas e coletivas da atenção, destacando elementos sinalizadores para a construção de um mapa da atenção integral.

Ao longo desse processo percebemos que a multiplicidade de visões e discursos sobre a atenção pode, a princípio, configurar um campo confuso de incongruências e contradições. No entanto, se não a tomarmos como uma diversidade de conclusões e verdades, mas como um conjunto de diferentes perspectivas, temos a oportunidade de compreender a complexidade e abrangência deste fenômeno.

Assim, como contraponto a uma visão normatizada e restritiva da atenção, a apreensão de sua complexidade, envolvendo diferentes dimensões na experiência de atender e ser atendido, permite desvelar um campo de possibilidades, no qual cabe a ideia de que a atenção pode ser aprendida e cultivada. Isso amplia as formas de lidar com a atenção, para além da noção generalizada de que ela deve ser medicada, possibilitando, no campo educacional, a condução de processos que lidam com as questões da atenção sobre bases pedagógicas, enriquecendo o diálogo com as outras áreas e evitando a imposição de valores, critérios, mecanismos e resultados.

28 Em entrevista à *New Books in Critical Theory*, em 13 de agosto de 2018. Disponível em: Spotify (serviço de streaming digital). Acesso em: 17 jan. 2019.

29 Idem.



2. CULTIVO DA ATENÇÃO INTEGRAL

2.1 Uma concepção integral da atenção

A partir da exploração desses territórios da atenção, em suas dimensões subjetivas, objetivas e coletivas³⁰, emergiram elementos que destacamos como importantes sinalizadores na composição de um mapa integral. Os sinalizadores, neste caso, indicam categorias mais gerais que nos possibilitam criar vias de articulação entre as três dimensões da atenção. O conjunto desses elementos, portanto, representa a síntese da leitura de cada perspectiva e suas articulações possíveis, no intuito de formular uma unidade de sentido amplo, que chamamos aqui de Atenção Integral – AI.

Gostaríamos de enfatizar a amplitude do campo aqui explorado, pois apesar de termos configurado o nosso mapa com esses sinalizadores específicos, compreendemos que muitos outros poderiam surgir neste território. Consequentemente, essas e outras vias de articulação poderiam ser aprofundadas ao desvelarem recônditos neste terreno ou, ainda, levarem para novos caminhos. No entanto, estabelecemos essas articulações a partir do nosso olhar sobre os pontos significativos em cada dimensão, percebendo diferentes formas

³⁰ Aqui também chamados de eixos subjetivo, objetivo e coletivo, no sentido de representar ramos no conjunto de estudos da atenção.

de relação entre eles. Essas relações, por sua vez, sinalizaram possibilidades de cultivo, justamente a partir da complexidade do fenômeno da atenção.

Vale salientar o desafio de nos deparar com universos tão diferentes nos quais a atenção é estudada, territórios, cujas bases apresentam visões de mundo, de sujeito, de desenvolvimento/aprendizagem/cultivo da atenção, bem diversas, quando não divergentes. Diante dele, buscamos considerar de maneira ampla essas diferenças e, mesmo muitas vezes não compartilhando de tais visões, abrimo-nos para o que cada um desses campos tinha a nos dizer sobre a atenção.

Assim, a ideia aqui não é tomar as afirmações de uma perspectiva, descontextualizá-las e fazê-las caber em um conceito composto de um emaranhado de peças desconexas. Nosso recorte, perguntas e articulações surgem no sentido de preparar um solo para cultivar uma atenção integral, a partir dos diversos pontos de vista. Melhor dizendo, surgem no sentido de lançar um olhar amplo sobre a atenção que nos permita pensar em seu cultivo nas diversas dimensões, considerando a complexidade do fenômeno e do seu papel em nossas vidas.

Deste modo, o termo *integral* se justifica pela abordagem de integralidade (WILBER, 2006, 2009) que utilizamos para nos aproximar do fenômeno, com a intenção de gerar compreensões significativas sobre as suas diversas faces. Contudo, reconhecemos que novos olhares podem revelar outros elementos. Por isso, entendemos que nossa concepção de atenção integral é uma contribuição para a construção coletiva de compreensões cada vez mais amplas acerca da atenção.

Ao circunscrevermos os elementos de uma atenção integral, intencionamos lançar luz sobre aspectos importantes para se compreender este fenômeno de forma abrangente. Importante dizer que quando nos referimos a uma noção abrangente da atenção, não pretendemos dar conta da sua totalidade. Pois, ao considerá-la, em sua complexidade, temos clareza das infinitas nuances e configurações que ela pode adquirir. Isso porque os elementos que participam dos processos atencionais estão em constante relação e transformação. Igualmente, diante da perspectiva fenomenológica que adotamos, não poderíamos ter a pretensão de oferecer uma visão total por considerarmos que um fenômeno se constitui de maneira coemergente com sujeitos que o experimentam. Sendo assim, a noção de atenção integral, que trazemos aqui, se fez para nós através do nosso percurso exploratório no território dos estudos da atenção.

Nele percebemos a **localização da atenção** em cada eixo. Essa localização nos revela determinados **aspectos apreendidos** pela perspectiva investigada, que, por sua vez, gera **descrições** específicas deste fenômeno, com linguagens igualmente diversificadas. Observamos que as descrições nos oferecem tipos de conhecimento e **possibilidades de transmissão** condizentes com as características de cada área, além de iluminarem diferentes circunscrições da vida humana, dando **ênfase** a aspectos individuais ou coletivos. Essas circunscrições orientam as direções da atenção, e ainda demarcam as esferas da vida que são tocadas pela atenção e, ao mesmo tempo, a influenciam e modificam. Unimos esses elementos em um sinalizador que indica a **multidimensionalidade da atenção**. A partir daí, pudemos reconhecer diferentes formas de **desenvolvimento, aprendizagem e cultivo** nas três dimensões. Cada uma reconhece, mas vê ao seu modo, as dinâmicas atencionais que admitem, em menor ou maior grau, o caráter de **mobilidade da atenção**, permitindo, assim, considerar certa diversidade de **modalidades atencionais** em seu funcionamento.

2.1.1 Sinalizadores do mapa da atenção integral

Na leitura da dimensão subjetiva, vimos que o ciclo da epochè na investigação fenomenológica, bem como as ciências contemplativas e as noções trazidas por William James, localizam a atenção na experiência. Ou melhor, essas visões circunscrevem um campo de compressão da atenção que é a experiência subjetiva. As referidas leituras possibilitam compreender a atenção e seu funcionamento, investigando a própria consciência. Ou seja, a experiência do eu, consigo e com o mundo, é plataforma, não apenas para conhecer o fenômeno, mas também para cultivá-la.

Se no segundo eixo, dimensão objetiva, a atenção é localizada no corpo físico, buscando o seu entendimento através de aspectos observáveis, mensuráveis e quantificáveis, na epochè, ciências contemplativas e no método introspectivo, essa compreensão se faz a partir de aspectos “observáveis”, na verdade, experienciáveis, subjetivamente. Nas dimensões coletivas, a atenção, seu funcionamento e desenvolvimento estão localizados nas esferas culturais e sociais humanas. É nas relações intersubjetivas que a atenção se desvela, mostrando sua característica de conectar as pessoas e seus mundos.

Ora, se temos localizações diferentes, veremos a atenção com semblantes diferentes e utilizaremos linguagens diversas para

descrevê-la. No eixo subjetivo, há descrições, muitas vezes metafóricas e simbólicas, das percepções subjetivas de movimentos e estados da consciência. Para o eixo objetivo, a atenção se mostra, predominantemente, através de padrões. Padrões de comportamentos e circuitos neurais que são descritos a partir de termos técnicos, normatizados, reconhecidos e validados por uma comunidade.

Já no eixo que trata das dimensões coletivas, a atenção revela aspectos a partir de seu papel e distribuição na rede de relações das esferas culturais e sociais, formando ecossistemas que se caracterizam por ressonâncias individuais e coletivas. A descrição desta face da atenção ocorre com base na análise dos encadeamentos históricos e das dinâmicas ligadas à atenção na rede de relações e organização social.

Partindo de solos diferentes, teremos a construção de tipos de conhecimento também diversos, bem como uma diferenciação de sua forma de transmissão.

Na perspectiva subjetiva, entender o que é atenção, como ela funciona e como cultivá-la é algo que o sujeito deve experimentar por ele mesmo. Como dito antes, pensar sobre ela não é suficiente. Como exemplo de nossas leituras, temos o ciclo da epoché e as ciências contemplativas que descrevem situações e práticas específicas que tornam a atenção mais evidente para o próprio sujeito da experiência e suscitam certas características deste fenômeno e do seu funcionamento. Deste modo, o conhecimento gerado pela introspecção é transmitido através de uma descrição da experiência subjetiva vivenciada, com instruções e indicações de como seguir aquele caminho, no qual este saber se manifestará enquanto experiência. Portanto, o processo de conhecer e cultivar a atenção, assim como a formação e construção do conhecimento, nesta perspectiva, passa pela experiência compartilhada.

Em outra instância, o conhecimento objetivo sobre a atenção é gerado a partir de experimentos laboratoriais com a observação de comportamentos e medição de mecanismos neurofisiológicos. Este saber é compartilhado entre um grupo específico, que se circunscreve enquanto comunidade científica. Neste campo, os embates teóricos, metodológicos e experimentais acontecem gerando asserções que são apresentadas à coletividade como fatos científicos. Para realizar leituras e interpretações do lugar da atenção ao longo da história e do seu papel nos processos culturais e sociais, as dimensões coletivas envolvem diferentes áreas das ciências humanas, a exemplo da psicologia, antropologia, filosofia e economia, abarcando um campo amplo para a construção do conhecimento acerca da atenção.

A partir das descrições nas três perspectivas, entendemos que os eixos subjetivos e objetivos investigam a atenção dando ênfase ao indivíduo, para então projetar um panorama coletivo no qual a atenção está inserida, ao passo que as dimensões coletivas partem da observação da atenção presente nas relações dos grupos humanos para pensar a atenção individual. Partir do indivíduo ou de uma noção de coletividade para enxergar atenção oferece as nuances da paisagem na qual se revela o que chamamos aqui de multidimensionalidade da atenção.

Essa multidimensionalidade diz respeito ao campo de abrangência da atenção que corresponde ao espectro das dimensões da vida que a atenção toca e, ao mesmo tempo, é tocada.

Experimentada subjetivamente, a atenção toca várias camadas do nosso ser, ao perceber nosso corpo na experiência, vivenciar nossas emoções, observar nosso fluxo mental ou abrir-nos para nossa dimensão espiritual³¹. Além disso, as leituras realizadas nesta dimensão explicam como a atenção, em certas condições, pode se direcionar a aspectos do ser que, em um estado recognitivo e automatizado dentro do que se vivencia, ficariam submersos em uma base pré-reflexiva, não percebida ou não reconhecida, da consciência.

Na via contrária, é possível experimentar, subjetivamente, estados em que a atenção é movida, afetada, modificada por sensações físicas, processos emocionais, pensamentos e insights.

Do mesmo modo, a atenção pode se abrir para um estado de presença na experiência, um estado de consciência de si e do que ocorre no momento presente. Neste sentido, poderíamos dizer que a abrangência da atenção também pode tocar, em diferentes níveis, a multidimensionalidade das relações com outros seres e com o ambiente. Compreendemos que a experiência subjetiva da atenção se relaciona com a construção da experiência de mundo. Isso porque ela influencia o modo como nos colocamos diante do que se apresenta em nossas vivências, podendo nos levar a uma postura de problematização, contemplação e apreciação, ou a uma postura automatizada e superficial. Além disso, a atenção caracteriza o modo como aprendemos nas experiências e como elas nos formam, enquanto seres humanos.

31 Para explicitar o que chamamos de dimensão espiritual aqui, tomamos por referência Röhr (2006) que apresenta um esquema com cinco dimensões básicas do ser humano: física, sensorial, emocional, mental e espiritual. Este autor explica que a dimensão espiritual pode fazer parte da dimensão religiosa, mas que não se confunde com ela. E acrescenta: “[...] entro na dimensão espiritual no momento em que me identifico com algo, em que eu sinto que esse se torna apelo incondicional para

A partir daí, podemos pensar a atenção, vivenciada subjetivamente e articulada, como em uma via de mão dupla, a uma atenção compartilhada, que se faz na intersubjetividade e se caracteriza pela presença do outro, em diálogos ou nas relações em pequenos grupos, do mesmo modo afetando e sendo afetada por um contexto mais amplo de uma atenção coletiva. Essa visão de abrangência do campo da atenção emergiu na leitura das dimensões coletivas, tendo suas esferas demarcadas por Citton (2017).

Neste mesmo ponto, inserimos o foco triplo apresentado por Goleman (2014), indicando que o foco da atenção pode se direcionar para dentro e ali acessar sentimentos e pensamentos, para o outro, nas relações intersubjetivas, e para um contexto mais amplo acessando o ambiente e a coletividade.

Encontramos, portanto, nas três perspectivas apresentadas, um caráter multidimensional do campo de abrangência da atenção. Entretanto, entendemos que não há uma correspondência direta entre elas, já que partem de pontos de vista diferentes, mas na preparação do solo para o cultivo da atenção, pudemos identificar congruências e associações que permitiram pensar o cultivo, de maneira a direcionar a atenção às dimensões individuais, relacionais e coletivas.

Em relação ao caráter de mobilidade da atenção, as três visões também não coincidem em suas proposições, considerando, em maior ou menor grau, o movimento como parte da natureza da atenção. No âmbito subjetivo, fala-se do campo atencional, composto de centro e periferia que estão em movimento constante, através da dinâmica do fluxo da consciência que configura e reconfigura este campo. A capacidade de fixação da atenção segue em alternância com a sua tendência flutuante e dinâmica, havendo a necessidade constante de reatualização do foco. Surge, então, a metáfora da âncora, que permite que essa flutuação ocorra, mas impede que a atenção abandone o foco. A perspectiva objetiva identifica o caráter de mobilidade e flutuação do foco da atenção, mas preconiza o disciplinamento deste, visto que enfatiza a realização de tarefas, solução de problemas e autocontrole como principais funções da atenção. O terceiro eixo, se pudermos

mim. Identificamos, por exemplo, fenômenos humanos, frequentemente pouco refletidos, mas onipresentes na nossa vida, como a liberdade e a crença no sentido da vida como elementos da dimensão espiritual, e de fato eles só existem na medida em que me comprometo com eles. Podemos incluir na dimensão espiritual todos os princípios éticos e filosóficos que precisam, para se tornarem verdadeiros, da minha identificação com eles. Não se trata na dimensão espiritual de uma identificação somente no nível do pensamento e do discurso. Trata-se de uma identificação na totalidade, incluindo necessariamente um agir correspondente" (RÖHR, 2006, p. 17).

considerar que as dimensões coletivas tratam de um caráter de mobilidade da atenção, seria através do aspecto dinâmico de ressonância transindividual nos ecossistemas atencionais.

A respeito das modalidades atencionais, a perspectiva subjetiva fala de gestos da atenção, que compõem as diferentes modalidades da atenção. Essas modalidades se complementam de maneira circular e dinâmica na totalidade da experiência. Este ponto de vista considera a distração, a qual diferenciamos de agitação mental, como parte da dinâmica do fluxo atencional.

No segundo eixo, as modalidades atencionais são apresentadas a partir da gradação de polos dicotômicos. A distração é tida como possibilidade de abertura, mas deve estar sob controle. O terceiro considera diferentes modalidades em relação à influência dos aparatos sociais, culturais e tecnológicos. Mostra, no processo de normatização da atenção, a supervalorização de certas modalidades em detrimento de outras e revela a contradição na sociedade contemporânea da supervalorização do foco rígido e estreito, ao mesmo tempo em que há a demanda de uma atenção flutuante e vertiginosa, com as transformações nas formas de trabalho, comunicação, entretenimento, entre outros. Deste modo, as modalidades atencionais, nesta perspectiva, são formas de atender que influenciam e são diretamente influenciadas pelas formas de viver e de se relacionar.

As três perspectivas da atenção que fazem parte dos recortes utilizados no mapa consideram alguma forma de aprendizagem da atenção. No contexto das ciências contemplativas, a atenção se desenvolve em estágios a partir do cultivo de certos estados mentais. Esses estados envolvem a acuidade da atenção, enquanto foco, a abertura ao momento presente e o relaxamento, ou quietude. O cultivo é vivenciado na experiência e a verificação do processo é realizada pelo próprio sujeito que o vivencia.

Os métodos encontrados na dimensão subjetiva da atenção são assimilados por algumas vertentes científicas que sugerem que a atenção pode ser refinada através das práticas de meditação. Há uma tendência em retirar essas práticas de seus contextos e situá-las em um viés instrumentalista e mecanicista na busca de soluções para problemas pontuais. Neste âmbito, cientistas realizam experimentos para verificar o funcionamento neurofisiológico de praticantes e comprovar cientificamente os resultados das práticas de meditação.

Em outro âmbito, a aprendizagem da atenção acontece nas relações intersubjetivas, sendo a mediação cultural um processo pelo qual o seu desenvolvimento acontece. Também poderíamos dizer

que a atenção nas redes de relações, seja ela em uma esfera macro ou circunscrita a pequenos grupos, é cultivada pela afinação das ressonâncias ou ecos da atenção presentes nos ecossistemas formados por essas redes.

O quadro 2 expõe os sinalizadores no mapeamento da atenção integral e o que eles representam.

QUADRO 1: Sinalizadores do mapa da atenção integral

SINALIZADORES (UNIDADES DE SENTIDO)	DIMENSÃO SUBJETIVA	DIMENSÃO OBJETIVA	DIMENSÕES COLETIVAS
LOCALIZAÇÃO	Experiência subjetiva	Corpo físico	Relações intersubjetivas e sociais.
ASPECTOS DA ATENÇÃO	Percepção subjetiva dos movimentos, direcionamentos e estados da consciência.	Circuitos neurais e comportamentos	Ressonância na rede das relações e interações humanas micro e macro.
DESCRIÇÃO	Utilização de metáforas e imagens para descrever movimentos e estados da consciência.	Utilização de termos técnicos normatizados e reconhecidos por uma comunidade científica.	Análise dos encadeamentos históricos e das dinâmicas da atenção na rede de relações e organização social.
TRANSMISSÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A ATENÇÃO	O conhecimento subjetivo passa a ser intersubjetivo a partir da experiência compartilhada	Conhecimento compartilhado em um grupo específico e apresentado como fatos científicos	Leituras e interpretações do lugar da atenção ao longo da história e do seu papel nos processos culturais e sociais.
ÊNFASE	Indivíduo	Indivíduo	Intersubjetividade e Coletividade
MULTIDIMENSIONALIDADE DA ATENÇÃO	Através da consciência de si e presença na experiência do momento presente.	Três diferentes direções do foco: eu, outro e contextos/sistemas.	Atenção coletiva, compartilhada e individual.

MOBILIDADE DA ATENÇÃO	Campo atencional na dinâmica do fluxo da consciência. Constante reatualização do foco (âncora).	Considera o movimento da atenção, mas preconiza o disciplinamento do foco.	Dinâmica de ressonância transindividual nos ecossistemas atencionais.
MODALIDADES ATENCIONAIS	Fala de gestos da atenção que compõem as diferentes modalidades, que se complementam de maneira circular e dinâmica na totalidade da experiência. Considera a distração como parte da dinâmica do fluxo atencional.	As modalidades atencionais em gradações de polos dicotômicos. Distração como possibilidade de abertura, mas sob controle.	Formas de atender que influenciam e são influenciadas pelas formas de viver e de se relacionar.
FORMAS DE APRENDIZAGEM DA ATENÇÃO	O cultivo da atenção é vivenciado na experiência, através do cultivo de certos estados mentais: foco, abertura ao momento presente e relaxamento.	Assimilação de métodos da dimensão subjetiva, buscando a comprovação científica dos resultados a partir da observação objetiva. Pode incorrer numa visão instrumentalista e mecanicista das práticas de cultivo.	Aprendizagem da atenção pela mediação cultural. Cultivo da atenção nas redes macro e micro de relações, pela afinação das ressonâncias ou ecos da atenção.

FONTE: Autores.

O mapa apresentado e seus sinalizadores, com o objetivo de pensar a atenção de maneira integral, prepara o solo para conceber formas de cultivo que possam ser vivenciadas em processos educacionais. Ao trazer o cultivo da atenção para o campo formativo, verificamos que ele pode oferecer saberes e meios pedagógicos para lidarmos com este fenômeno em suas diferentes dimensões.

2.2 O cultivo da atenção integral: um processo formativo

Ao buscar entender a riqueza dos aspectos que a atenção envolve, encontramos um campo amplo, no qual percebemos uma pluralidade de elementos da nossa vida tocada por esse fenômeno. Seria impossível depois de explorar esse terreno – cheio de emaranhados de conceitos, práticas e experimentos – pensar na atenção apenas como um mecanismo de captação do mundo, um mero instrumento que nos ajuda a armazenar conteúdos e uma função que nos permite acessar o que gostamos e ignorar o que não gostamos.

Entendemos que estar atenta ou atento não é estar focado em algo por horas, como um desafio pesado que lançamos aos outros e a nós mesmos. Estar atenta ou atento, nesta perspectiva, é estar presente na vida. É poder ter abertura para receber o que nos chega através das experiências e ter clareza para poder se mover de forma benéfica em todas as direções. É poder olhar o outro e olhar a si mesmo; é conseguir enxergar os vínculos e o encadeamento de tudo que nos possibilita estar aqui e agora, com nosso corpo, nossas emoções, nossos pensamentos, nossos valores, nossos sonhos.

A atenção não é só o que nos permite conhecer o mundo, com todas as nossas dimensões, mas o que nos permite estar no mundo conhecendo também suas múltiplas dimensões. É poder, sim, adentrar um campo de interesse, aprofundar-se em um foco, mas é também explorar lugares por onde ainda não passamos, seja dentro ou fora de nós. É estar aberto ao inesperado. É a surpresa de encontrar, sem sequer procurar. É olhar os panoramas, os horizontes, os panos de fundo que residem atrás das figuras. É estar presente com todos os nossos sentidos em um abraço, em uma conversa, em uma sala de aula. É estar aberto para entender a si e ao outro. É ter clareza do que fazer em cada momento. Sobre isso, uma reflexão pessoal surgiu durante a própria caminhada dentro do campo das pesquisas em atenção:

Neste momento a minha atenção não está conseguindo “inibir” um processo emocional que está surgindo e que tira constantemente o meu foco da tarefa que preciso realizar. Mas aprendi, nesse trajeto até agora, que a atenção não precisa inibir coisa alguma. Ela não precisa ser um mecanismo de inibição de algo que está precisando se manifestar, mas pode ser uma ferramenta poderosa para me dar clareza sobre isso, me fazer aprender sobre isso, que me tira o foco. Clareza do que ocorre dentro e fora de mim, do que ocorre nessa linha, na verdade inexistente, entre “dentro” e “fora”. É uma

ferramenta que muito mais do que me auxiliar nesta tarefa, me oferece possibilidade de autonomia. Porque acessar com clareza o que participa da minha experiência, como esse estado emocional perturbador de agora, é me oferecer uma chance de seguir outros rumos, que não me afundar inconscientemente nele (Diário de itinerância Regina, 2 de fevereiro de 2019).

Diante disso, seria impossível reduzir a atenção ao “ato de prestar atenção” para ser eficiente em cumprir uma tarefa. Podemos sim ter eficiência para cumprir tarefas. Mas aqui, o que chamamos de atenção integral é o que nos permite compreender o significado daquela tarefa, decidir se ela deve ser cumprida, ou não. Pois, cultivar a atenção também pode representar uma resistência aos processos de controle. Mas, se decidirmos cumpri-la, podemos decidir também o melhor momento, e cumpri-la. Não necessariamente, com um foco rígido e obstinado, mas com o alinhamento de todo o nosso ser.

Neste sentido, cultivar uma atenção integral é um processo que envolve um cultivo de si. Cultivar uma atenção integral seria, então, aprender a estar inteira ou inteiro na experiência formativa de viver e de se relacionar. Então, na perspectiva que assumimos, cultivar a atenção não é só aprender a prestar atenção e manter o foco, mas, sim, um processo formativo amplo e profundo.

Mas o que seria cultivar uma atenção integral no sentido de passar por esse processo formativo? Neste ponto em que compreendemos a amplitude de uma atenção integral, retomamos ao que queremos dizer por “cultivo”.

Ao buscarmos o significado do termo “cultivar”, encontramos alguns caminhos interessantes para essa exposição.

De origem latina, *cultivare* relaciona-se etimologicamente a outros termos a exemplo de cultura, culto e cuidado. Usualmente, o significado deste verbo e do substantivo correspondente está ligado ao campo da agricultura, referindo-se ao ato de plantar, desenvolver plantas. Em um sentido genérico, seria dar condições para o nascimento, desenvolvimento e maturação de seres vivos como vegetais ou fungos.

Ainda no contexto das atividades agrícolas, o uso do termo “cultivar” ficou conhecido no século XIX, quando o botânico norte-americano Hyde Bailey o associou a outra palavra, variedade, transformando o termo em um substantivo, que significa a variedade cultivada de uma planta, diferenciando-a de suas variedades “selvagens”, que surgem na natureza.³²

32 Fonte: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Cultivar>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

Utilizamos o universo da agricultura como metáfora para a nossa concepção de cultivo de uma atenção integral. Poderíamos pensar a atenção como uma disponibilidade sempre presente em nossas experiências, uma potência, como uma semente guarda em si a potência de uma árvore que, se receber as condições adequadas de solo, nutrientes e energia solar, vai se tornar um broto, crescer e, posteriormente, manifestar de maneira grandiosa aquela potência, que restava invisível dentro de um pequeno grão.

Mesmo que a atenção possa ser entendida como um fenômeno coletivo, em sua porção mais “nuclear”, ela opera quando nos abrimos e geramos disponibilidade para uma experiência, qualquer que seja ela.

Deste modo, as sementes brotam. A atenção se desenvolve. Onde elas caem, seja em uma brecha no asfalto, ou em campo fértil, elas vão brotar e, mesmo nos solos mais enrijecidos, vemos plantas fortes, resistindo a toda sorte de intempéries, florescerem.

Mas se falamos de processos educacionais e formativos, podemos tomar o termo cultivar, cunhado pelo botânico norte-americano. Pensamos, não porque as plantas não cultivadas não tenham sua beleza e sua razão de ser, mas porque podemos e desejamos oferecer um solo fértil e condições favoráveis para que elas possam se manifestar plenamente.

Até aqui podemos ficar com essa analogia, mas não seguimos adiante, já que na botânica, esse termo também sugere a reprodução fiel de características da variedade da planta cultivada. Isso porque no cultivo da atenção, enquanto processo formativo, cada experiência vai gerar frutos diferentes, com cores e formas diversas. Justamente pela complexidade do fenômeno da atenção, dos seres e das situações envolvidas, no processo formativo ligado ao cultivo de uma atenção integral, não cabem fórmulas ou receitas.

Portanto, a ideia de cultivo, aqui,

Ao lado da palavra atenção, caracteriza-a em várias dimensões. Apresenta, inicialmente, uma ideia de potencial, ligada a um germinar de algo que está lá, indicando possibilidades, mas que não são definidas em si mesmas, pois também requerem condições favoráveis, empenho e cuidado para que se mantenha viva e cresça. Assim, indica um processo complexo que envolve muitos elementos relacionados entre si. Nesse processo, podemos pensar na atenção que é aprendida em passos graduais que se dá por dentro das experiências (RIBEIRO, 2014, p. 46).

Sendo assim, excluindo as receitas prontas, um processo formativo, envolvendo o cultivo da atenção, no ambiente educacional significa, entre outras coisas, oferecer um solo fértil no qual as sementes possam germinar e crescer, ou seja, criar espaços de cultivo nas situações pedagógicas. Esses espaços se configuram em cenários, situações e circunstâncias os quais nomeamos, junto com Fernández (2012), de espaços atencionais. Em nossa acepção,

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, e perceber elementos e dimensões concernentes à aprendizagem por cultivo, que em uma circularidade, propiciam os referidos espaços atencionais (RIBEIRO, 2014, p. 153).

Portanto, os espaços atencionais surgem em um contexto formativo que considera a complexidade do fenômeno da atenção, ao mesmo tempo em que é também pautado na integralidade do ser e da própria educação.

Podemos encontrar muitos obstáculos para cultivar uma atenção integral em um contexto educacional que se baseie em uma lógica de acúmulo de informações, visando à aquisição de conhecimentos e habilidades para o ingresso em setores produtivos. Ou ainda, que enfatize os mecanismos de socialização e de apreensão da cultura, como uma formação externa (RODRIGUES, 2001). Ora, se os currículos são focados nos conteúdos e nos resultados de uma transmissão acadêmica ou técnico-profissional e valorizam sobremaneira as dimensões cognitivas, intelectuais e comportamentais em seus objetivos e práticas, não só muitos aspectos da multidimensionalidade da atenção, mas da multidimensionalidade do ser restam em um ponto cego.

Nesse caso, pensamos ser solo fértil uma educação também integral, mas não significando um ensino de tempo integral, que traz uma acepção meramente temporal, mas uma educação que se volta à totalidade do ser humano; que busque uma reversão da fragmentação dos aspectos da vida e da hierarquização das dimensões da existência humana herdadas da tradição cartesiana. A lógica cartesiana, além de separar as dimensões humanas – mente-emoção, corpo-espírito –, estabeleceu uma hierarquia, favorecendo algumas, por

exemplo, mente e corpo, e reprimindo outras por considerá-las primitivas, como a emoção, ou por serem imaginárias ou irracionais a exemplo do espírito. De modo geral, na educação, convivemos de várias maneiras com os reflexos desse modo de conceber o humano (YUS, 2002).

Neste horizonte, considerar o sujeito em sua totalidade significa compreender que a expressão da humanidade acontece em diversas formas, através de múltiplas dimensões integradas entre si. Significa também ampliar o horizonte da ação educacional para incluir essas dimensões - físicas, emocionais, mentais e espirituais- cuidando do desenvolvimento, do aprimoramento, e da atualização de diversos aspectos relacionados a elas. Em uma educação que aqui chamamos de integral, a percepção da totalidade e multidimensionalidade do ser humano está implicada na compreensão de uma outra totalidade na qual ele se insere (RIBEIRO, 2014, p. 45).

Seguindo por esse horizonte da educação, é imprescindível, dentro dessa visão integral, perceber as relações dinâmicas e interativas entre as individualidades, o coletivo cultural e social e a natureza dentro de uma existência planetária. Destarte, em consonância à visão que temos da atenção, a educação integral é aquela que considera a pessoa como um todo, inserida em um mundo – universo cultural, social, natural – considerado também em suas múltiplas relações (NARANJO, 1991).

Essa visão de educação nos remete a teorias no campo educacional relacionadas a abordagens transpessoais e integrais, que repensam o lugar da educação no processo de desenvolvimento e crescimento humanos, tanto individual, como coletivo, e retomam a importância do vínculo entre educação e espiritualidade. Este vínculo pode ser encontrado já nas origens gregas da concepção de educação como formação humana (SILVA, 2018).

Com inspiração nessas origens, a educação compreendida como processo de formação humana propõe em seu fundamento o desenvolvimento de duas vias necessárias ao humano, a de fora para dentro e a de dentro para fora, e nestas bases, conceitua a educação como um processo que deve ser global (SILVA, 2018, p. 114).

Na primeira via, a educação se direciona a desenvolver no sujeito, através do autoconhecimento, categorias como liberdade, autonomia e responsabilidade. Para tanto, é necessário o trabalho com o

cultivo das dimensões interiores “básicas” – física, sensorial, emocional, mental e espiritual – as quais estão presentes e integradas no campo corpóreo (RÖHR, 2012). Aqui, a aprendizagem, portanto, está relacionada a um “saber viver”, ao “domínio de si”, tendo como dispositivo educativo a prática do “cuidado de si” (FREITAS, 2010).

Nas perspectivas transpessoais, conceber o vínculo entre educação e espiritualidade implica em levar em consideração a integralidade do ser humano, que abarca dimensões interiores e exteriores, as quais compõem a totalidade do ser. Deste modo, a educação transpessoal integral pode ser compreendida a partir de conexões em três eixos:

(a) o desenvolvimento do eu, (b) o desenvolvimento do senso de comunidade e (c) a percepção do Todo/Terra, pois se conceitua como um paradigma que resgata a concepção de interconectividade e interdependência, a partir de uma lógica de rede, na qual o ser humano está em relação consigo mesmo, com os demais seres humanos e com o Todo (SILVA, 2018, p. 115).

Assim, nessa abordagem educacional, vê-se a importância da concepção multidimensional do ser, que inclui os aspectos emocional, físico, social, intelectual e espiritual, em um diálogo amplo com o mundo da cultura, ao religar o eu, o outro, a comunidade e a terra/todo (ESPÍRITO SANTO, 2012; YUS, 2002).

Neste sentido, a educação transpessoal integral, na medida em que esclarece a interconexão entre todos os seres, também colabora para o desenvolvimento de uma ética de integração e de solidariedade, em contraponto às perspectivas de autoafirmação, exploração e dominação, vigentes em nossa cultura. Ainda é possível conceber um quarto aspecto das abordagens transpessoais integrais que repercute na Educação, a valorização da autoria do sujeito na construção de seu conhecimento, cujas implicações pedagógicas se refletem na superação de uma educação conteudista (SILVA, 2018).

Portanto, a Educação Transpessoal agrega os referidos elementos ao se empenhar, de maneira direta e intencional, na educação do sujeito em seus aspectos “espirituais”, no sentido amplo de inteireza e totalidade, incorporados à experiência material. Deste modo, busca integrar as dimensões da pessoa humana e, essas, aos aspectos exteriores e coletivos da vida.

À vista disso, indicamos aqui que o solo para o cultivo de uma atenção integral, enquanto abertura de espaços atencionais na

educação, deve ser pensado na abrangência de suas finalidades, objetivos, conteúdos e práticas, a partir da multidimensionalidade da atenção, da vida e do próprio sujeito. Com isso, o próprio cultivar revela-se como um potencial formativo nos processos pedagógicos, podendo contribuir, inclusive, nas bases de uma educação integral transpessoal.

Vimos anteriormente, nas perspectivas subjetivas, que as instruções para o cultivo da atenção são transmitidas, através da experiência de alguém que trilhou um “caminho” de meditação, um mestre, que partilhou indicações, sinalizações e conselhos, com seus discípulos. Entretanto, para realizar o cultivo, o discípulo deve trilhar o caminho por si. Este caminho, que se faz na experiência, não será, de maneira alguma, igual àquele vivenciado pelo mestre, mesmo que o praticante esteja sentado sobre a mesma almofada de meditação, em retiro na mesma caverna.

A experiência aqui não é aquela que se reproduz em laboratórios. Quando falamos de experiência em processos formativos, estamos mais próximos do modo como Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 19) a define.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Assim, quando transportamos a noção de cultivo da atenção para os contextos educacionais, não lidamos com receitas ou fórmulas reproduzíveis em um ambiente neutro. Construímos os espaços atencionais, nas atividades pedagógicas, a partir de indicações de elementos relevantes e significativos para que o processo de cultivo aconteça.

Então, como a preparação de um solo para plantarmos uma semente, temos abertura de espaços atencionais para que o cultivo da atenção possa acontecer. Poderíamos nos perguntar: que tipo de semente gostaríamos de plantar? Que tipo de atenção gostaríamos

de ver germinando nos processos formativos de nossas crianças e adolescentes? Em nossa analogia, a atenção integral é essa semente, ou seja, a atenção como um fenômeno que se desenvolve a partir de aspectos subjetivos, objetivos, culturais e sociais, ao mesmo tempo em que toca a multidimensionalidade do ser, na experiência de si, e a pluralidade de elementos da nossa experiência de mundo.

Então, nesse ponto transportamos os sinalizadores do nosso mapa para a plataforma do cultivo da atenção, conforme as tradições contemplativas nos indicam, pensando quais aspectos desses dois elementos poderiam nos oferecer as bases para concebermos o cultivo de uma atenção integral, enquanto um processo formativo, no âmbito educacional.

Antes de adentrar na construção dessas bases, precisamos esclarecer alguns pontos relacionados à ênfase que damos às dimensões subjetivas e coletivas da atenção.

Ao contrário do que ocorre hoje no meio educacional em que as visões da medicina e das neurociências predominam ao falarmos da atenção, assumimos que, na perspectiva por nós adotada, as visões da atenção que é experienciada, que afeta e é também afetada pelas relações, são as que mais nos interessam para falar do cultivo da atenção.

Reconhecemos a importância das pesquisas científicas acerca da atenção nas perspectivas objetivas. Elas nos ajudaram a construir o nosso mapa e, com certeza, permitem-nos entender muitos aspectos do fenômeno e do seu funcionamento. Mas, para o processo formativo vivenciado em ambientes educacionais, sentimos que nos oferecem pouco enquanto experiência, sendo a experiência, como vimos, uma noção fundamental para o cultivo da atenção, da forma como trazemos aqui.

Se apenas falamos da atenção em termos de circuitos neurais, por exemplo, a depender de nosso conhecimento prévio e disponibilidade cognitiva, podemos entender, mas não reconhecemos esses circuitos no momento em que nossa atenção se volta plenamente para a leitura de um livro, para um prato de comida, a uma sensação de taquicardia, ou ainda à imagem mental de um lugar que visitamos mês passado. O que vamos reconhecer, no caso de quando a atenção se volta à leitura de um livro, provavelmente serão as sensações do papel nos dedos, as emoções que aquela história nos faz sentir e as imagens mentais que suscitam aquelas palavras. Vamos perceber, com isso, não a atenção enquanto um objeto, mas este fenômeno em ação, presente, nos meandros de nossas experiências.

Na sala de aula, por exemplo, não estamos lidando com um conjunto de cérebros em um ambiente controlável, manifestando comportamentos padronizados. Entendemos, a partir de nossas próprias experiências em sala de aula, que se trata de um dos ambientes menos suscetíveis ao controle de variáveis, envolvendo processos de difícil mensuração e que, por isso mesmo, é tão fascinante, quanto desafiador.

Não percebemos, nem nos relacionamos com os cérebros de nossos alunos. Mas nos aproximamos, sim, de seus corpos cheios de energia, que expressam apreensões, medos ou alegrias. Vemos seus olhos brilhando ou lacrimejantes, seus sorrisos ou suas feições de surpresa ou preocupação. Não interagimos com circuitos neurais, interagimos com corpos, vozes, vidas imersas em uma teia complexa de experiências. Na verdade, não interagimos simplesmente, nos relacionamos enquanto formadores e educandos.

É neste sentido que fazemos uma crítica à ênfase que se dá, contemporaneamente na educação, às perspectivas objetivas da atenção, enquanto as visões que tratam das suas dimensões subjetivas, intersubjetivas e sociais ficam ofuscadas pelo fecho estreito de luz das “mais novas descobertas científicas”.

Ao cultivar a atenção integral, voltamos, pois, às relações do educando, e também do formador, consigo, com o outro, com os grupos, com o ambiente próximo e com o mundo, significando o âmbito mais amplo em termos sociais e ambientais. Por isso, cultivar sugere o exercício e a prática dessa experiência de si, em meio às diversas situações.

Para concebermos as bases do cultivo de uma atenção integral como um processo formativo no âmbito educacional, voltamos a um dos sinalizadores de nosso mapa, que se mostrou, nesse contexto, um dos mais centrais – a multidimensionalidade da atenção.

Na perspectiva das dimensões subjetivas, essa multidimensionalidade se vivencia através de uma presença, consciente de si, no momento presente da experiência. Na perspectiva objetiva, através de Goleman (2014), refere-se a um foco triplo e, nas dimensões coletivas, Citton (2017) apresenta três esferas da atenção como dimensões da abrangência da atencionalidade transindividual.

Retomamos, então, que o termo multidimensionalidade da atenção, aqui utilizado, abarca tanto as diferentes direções para as quais a atenção é orientada, como as esferas que a afetam e influenciam sua direção e seu funcionamento.

Deste modo, quando pensamos no cultivo de uma atenção integral, esse cultivo deve acontecer na esfera do eu, na esfera do nós – micro ambiental – e, em um contexto mais amplo, macro ambiental.

Quando cultivamos a atenção na esfera do eu, voltamo-nos às múltiplas dimensões do nosso ser. Neste ponto buscamos em Wilber (2009) uma formulação realizada, a partir de fontes pré-modernas reunidas na chamada “filosofia perene”, em cujo âmago está a “concepção segundo a qual a realidade compõe-se de vários níveis de existência – níveis do ser e do conhecer –, que se estendem da matéria para o corpo, do corpo para a mente, da mente para a alma e da alma para o espírito” (WILBER, 2009, p. 19). A cadeia de níveis de existência configura o Grande Ninho do Ser, que é a “espinha dorsal” desta filosofia.

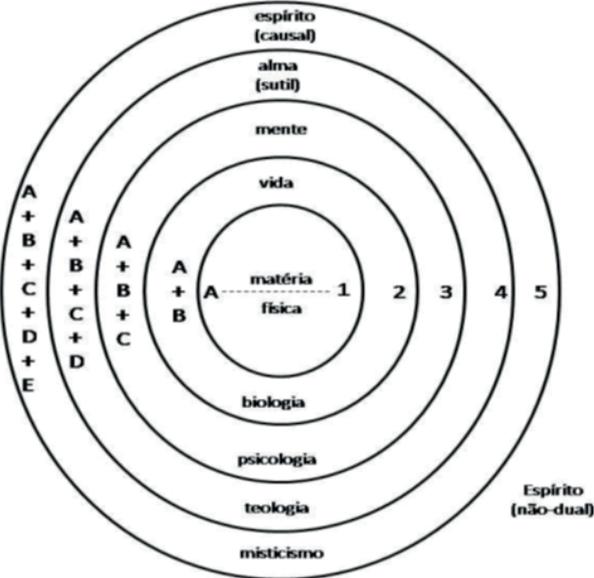


FIGURA 5: A Grande Cadeia do Ser
FONTE: Wilber (2009, p. 20).

Se tomamos como base esta concepção da multidimensionalidade dos seres humanos, poderíamos dizer que um sujeito desenvolve ou aprende a atenção também a partir de diferentes níveis e dimensões. Ao se referir às estruturas básicas, apresentadas no Grande Ninho do Ser, como níveis e também como “ondas”, Wilber (2009, p. 21) apresenta a dinâmica de relações entre elas:

[...] a palavra “onda” enfatiza o fato de que esses níveis não são rigorosamente separados e isolados, mas, como as cores de um arco-íris,

são infinitamente matizados e graduados uns dentro dos outros. As estruturas básicas são simplesmente as cores básicas desse arco-íris.

Tomamos como fundamental a visão de que essas dimensões não são fragmentos estanques e se interpenetram, influenciando umas às outras, pois quando a atenção volta-se para o eu, percebe-se o corpo, que não está separado das emoções, que não estão separados dos pensamentos, que não estão apartados das percepções sutis, as quais não conseguimos nomear. Então, justamente, por essa interligação das múltiplas dimensões, a atenção que, quando cultivada, volta-se para o eu que atende, participa da integração entre os diversos níveis que o constitui e favorece o conhecimento ou aprendizado desses mesmos níveis.

Quando estamos na presença de outra(s) pessoa(s), o cultivo pode acontecer através de uma atenção recíproca ou compartilhada. Numa relação de reciprocidade, a minha atenção encontra a atenção do outro, com as suas múltiplas dimensões, que podem ser por mim acessadas, ao mesmo tempo em que a atenção do outro se abre para as múltiplas dimensões que eu manifesto. Na abertura de uma atenção recíproca, aprendemos sobre o outro e aprendemos sobre nós mesmos através do outro.

No cultivo de uma atenção compartilhada, aprendemos não só o que compartilhamos enquanto objeto da atenção, mas podemos aprender também sobre nós mesmos, em situações de relação, através do cultivo da consciência de si. Aprendemos sobre os outros participantes do grupo, individualmente, e também sobre eles nas situações de relação. Igualmente, aprendemos sobre a pluralidade de elementos relacionais presentes no grupo.

O cultivo da atenção compartilhada permite um processo de cultivo da atenção em grupo. Nesse âmbito, também nos possibilita aprender sobre o nosso ambiente próximo, o espaço que compartilhamos, percebendo outros seres e tudo o que permeia as relações entre o grupo e o ambiente no qual está inserido.

Ampliando ainda mais essa esfera, podemos cultivar a atenção que se volta para a teia que nos conecta com o ambiente global, pessoas e grupos aos quais não temos acesso presencialmente. Abrir a atenção para essa teia é se implicar nas dinâmicas mais amplas que, muitas vezes, nos tocam de maneira silenciosa, mas, de certo, significativamente, como quando pegamos uma fruta na geladeira e não nos damos conta da infinidade de condições que foram necessárias e dos seres que se moveram para que aquela fruta chegasse em nossas mãos.

Até agora, falamos de um eu, ou um pequeno grupo, que cultiva a atenção, e essa se abre para diferentes níveis de existência e de aprendizado. Mas poderíamos imaginar uma atenção cultivada coletivamente, a partir da sintonia de ressonâncias explicitada por Citton (2017). No entanto, como estamos abordando as práticas de cultivo da atenção em situações formativas, esse processo não inclui, mais especificamente, o “cultivo coletivo” da atenção, embora consideramos que devemos aprender o cultivo de uma “atenção coletiva”, ao não perder de vista o princípio de uma atencionalidade transindividual e de ressonância, nas dimensões coletivas da atenção.

Podemos, sim, nos afinar com outras possibilidades na ressonância coletiva de nossa atenção individual, através do processo formativo que emerge do cultivo de uma atenção integral, porque ele nos possibilita, por um lado, abrir a atenção ao que nos afeta da ressonância da atenção coletiva. E por outro lado, a nossa atenção se abre à forma como afetamos essa ressonância. É nessa dinâmica sutil que o cultivo da atenção, nos âmbitos pedagógicos, pode contribuir para o cultivo de uma atenção coletiva que, expandindo o horizonte, poderia ser cultivada por comunidades cada vez mais amplas.

Por ora, falamos das direções da atenção em sua multidimensionalidade. Precisamos ainda aclarar um pouco mais algumas características dessa atenção que se cultiva e da prática de cultivo da atenção nos processos formativos. Para tanto, voltaremos às contribuições das tradições contemplativas.

2.3 As práticas contemplativas no contexto educacional

Depois de prepararmos o solo e escolhermos as sementes, precisamos decidir os meios de cultivo, como fazer germinar e nutrir aquilo que plantamos. Neste ponto, primeiro mergulhamos nas dimensões subjetivas da atenção, buscando nas práticas tradicionais, uma base a partir da qual vamos conceber o cultivo de uma atenção integral no ambiente da educação, com a intenção de que esta base possa nos oferecer a matéria prima de nossas ferramentas, assim como quando olhamos para um arado, vemos certa configuração do ferro.

Buscamos nos princípios das práticas de meditação orientações de gestos da atenção que possibilitam o seu cultivo, gerando um tipo de atentividade aberta, receptiva, vívida e relaxada, a partir da qual podemos direcionar nosso olhar para as múltiplas dimensões da experiência, diferindo da atenção fechada, ávida, tensa e obsessiva, ou dispersa e saltitante (não, flutuante), com a qual buscamos manipular e controlar aquelas dimensões.

A atenção cultivada nas práticas de meditação das tradições contemplativas repousa no relaxamento. Podemos pensar que a estabilidade vem do controle, da tensão, quando, na verdade, a base de uma atenção estável é a própria soltura. A atenção relaxada permite que a repousemos em um foco e nos conectemos a ele, como um barco ancorado. Existe espaço, fluidez, flexibilidade, mas também uma acuidade, uma precisão, clareza. Esta surge porque esse relaxamento não nos leva a um torpor, ou obscurecimento da atenção, como em um estado de sonolência ou obtusidade mental. Ao contrário, buscamos cultivar em nossa atenção, além do relaxamento, uma vivacidade. A vivacidade da atenção que usualmente está condicionada aos seus objetos “internos” ou “externos”³³, que provocam estímulos de diferentes formas, aqui, passa a ser um estado cultivado, que aprendemos a acessar. Deste modo, a atenção relaxada e vívida torna-se aberta e receptiva aos vários níveis de amplitude da experiência presente, seja um foco restrito, a variedade de estímulos do ambiente, o fluxo mental e emocional, ou ainda ao espaço mais amplo no qual tudo isso se conecta³⁴.

Para aprender a gerar esse estado relaxado, estável, vívido e aberto da atenção, é necessário experimentar, repetir e acumular esses gestos atencionais. O cultivar, portanto, seria passar por essa vivência inúmeras vezes, até que essa forma de atenção se torne natural, no sentido de não exigir esforço, e de se manifestar nas diversas situações de nossa vida.

Importante dizer que a prática descrita não está separada de uma base ética e espiritual que reflete os valores, as visões de sujeito, de mundo e de realidade presente nessas tradições. Esse tipo de atenção, neste contexto, é cultivado para termos uma visão cada vez mais ampla e profunda de nossas vidas, também para que possamos nos abrir às pessoas e aos seres que nos cercam, percebendo as redes de conexão e as relações nelas existentes, gerando habilidades para viver a partir do cuidado, nutrimo a compaixão e apreciação nas diversas situações, além de nos possibilitar uma clara visão das nossas ações, para nos movermos com responsabilidade, discernimento, abertura e confiança.

33 Na tradição budista não se concebe uma separação entre o mundo interno (pensamentos, emoções e compreensões sobre a realidade) e mundo externo (enquanto o ambiente à nossa volta), utilizamos os termos “internos” e “externos” para designar os elementos que se manifestam interna (mental, emocional, energética e sensorial) ou externamente (objetivo e concreto), e sobre os quais nossa atenção pausa.

34 Adaptação livre do registro de diversas instruções de meditação, realizado pela autora, em palestras e retiros ministrados por Padma Samten, lama da linhagem Nyingma do budismo tibetano.

A nosso ver, tomar as práticas de meditação apartadas das bases sobre as quais elas foram elaboradas é esvaziá-las e planificá-las como se faz com atenção. Visando apenas seus aspectos instrumentais, além do risco de deturpar o próprio processo, podemos cair na armadilha de treinarmos nossa atenção para incrementar-mos ainda mais nossas prisões. Justamente pelo fato de que podemos ficar melhores e mais eficientes em atividades e estados mentais que nos iludem, nos aprisionam, nos separam, nos dividem e nos “afastam” das experiências que realmente nos nutrem enquanto seres humanos. Acreditamos, portanto, que separar as práticas de meditação das visões de sujeito, mundo e realidade, sobre as quais se fundamentam, seria uma nova forma de planificação da atenção, mais sutil. Nesse caso, ela vem mascarada pelos efeitos “eficazes” que a meditação produz na atenção, mas, em um solo que, ao invés de nutri-la, reduz sua amplitude e complexidade.

No território onde se apresentam estudos, pesquisas e atividades relacionadas à atenção, vemos um panorama, no qual práticas meditativas do Oriente são assimiladas pela cultura ocidental. Dentre elas, a prática que corresponde ao que conhecemos como *atenção plena*, ou *mindfulness* – expressão correspondente na língua inglesa. A inserção da atenção plena se dá, atualmente, em um campo abrangente que envolve várias áreas, a exemplo da medicina, da psicologia e da educação. Neste contexto, a prática adquire diferentes nuances e, na tentativa de esmaecer ou mesmo apagar o caráter religioso de seu contexto, muitas vezes a esvazia e retira suas bases, restando, assim, um mecanismo de treinamento da mente que pode ser utilizado para fins diversos, inclusive para alimentar uma lógica de consumo e de autocentramento.

Por isso, ao falar da inserção de práticas de meditação na educação, não podemos deixar de lançar um olhar crítico sobre as maneiras pelas quais a prática de *mindfulness* tem sido absorvida em nossa cultura.

Observamos que em muitos lugares no Ocidente, como no Brasil e, principalmente nos Estados Unidos, um “universo *mindful*” emerge nas escolas, corporações, prisões, inclusive em agências governamentais, como o exército. Nesse universo, *mindfulness* parece realizar uma revolução, não apenas diminuindo o estresse, melhorando a concentração, gerando empatia, entre outros resultados, mas prometendo solucionar quase todos os problemas da vida cotidiana. Nas livrarias, há uma explosão de publicações “*mindful*”, associando a prática a uma miscelânea de tópicos: criação de filhos; alimentação; ensino; política; psicoterapia; liderança; resiliência; cérebro;

depressão; autocompaixão, entre muitos outros. Na mídia, tornou-se comum anunciar resultados de pesquisas científicas que comprovam os efeitos benéficos das práticas de *mindfulness* para o cérebro e comportamento humanos, o que resulta, entre outras coisas, na inclusão dessa prática milenar no universo da “autoajuda cerebral”³⁵, se assim podemos dizer. Mas, para Purser e Loy (2013, s/p, tradução nossa), existem várias outras sombras neste processo, e tomam como exemplo o mundo corporativo, onde a

[...] popularidade estrondosa do movimento *mindfulness* também se transformou em uma indústria caseira. Consultores de negócios, sagazes, promovem treinamentos de *mindfulness* com a promessa de aumentar a eficiência no trabalho, reduzir as faltas, e aprimorar habilidades que são cruciais para a carreira.³⁶

Ainda, como estratégia de marketing, alguns proponentes desses treinamentos declaram que seus programas têm inspiração no Budismo, conferindo-lhes certo perfil, através do imaginário que se tem dessa tradição no Oriente, enquanto outros buscam garantir a secularidade de suas “marcas” de *mindfulness*, retirando qualquer vinculação de seus métodos com as origens budistas da prática.

Críticos dessa abordagem mercadológica da prática *mindfulness*, que promete grandes feitos em pouco tempo, passaram a chamar esse fenômeno de “*McMindfulness*”, por reduzir a amplitude e a profundidade, tanto do processo, como do sentido que a prática possui em sua origem. Isso, no intuito de tornar o método palatável à lógica utilitarista e mecanicista que permeia as várias áreas de nossa vida.

Kunsang (2016, s/p), tradutor de textos antigos da tradição budista, comenta que a expressão bastante utilizada na prática de *mindfulness*: “*to be mindful of the present moment*”, ou “estar atento/consciente ao/do momento presente”, pode dar uma sensação de liberdade, excluindo memórias dolorosas do passado e preocupações futuras. Estar simplesmente atento ao que acontece traz paz e favorece o repouso, já que o passado se foi e o futuro é uma projeção,

35 [...] popularidade estrondosa do movimento *mindfulness* também se transformou em uma indústria caseira. Consultores de negócios, sagazes, promovem treinamentos de *mindfulness* com a promessa de aumentar a eficiência no trabalho, reduzir as faltas, e aprimorar habilidades que são cruciais para a carreira.

36 No original em Inglês: *The booming popularity of the mindfulness movement has also turned it into a lucrative cottage industry. Business savvy consultants pushing mindfulness training promise that it will improve work efficiency, reduce absenteeism, and enhance the “soft skills” that are crucial to career success.*

tudo acontece agora. Acquietar-se no momento presente pode ajudar a clarear “o oceano de detritos” em nossa mente.

Mas, Kunsang (2016, s/p, tradução nossa), reportando-se à tradição de onde surge a prática, pondera que, de alguma forma, a mensagem clara do Buda: “*esteja atento/consciente e faça o que é certo*”, ficou fossilizada na prática de *mindfulness*; há um distanciamento da vida usual do sujeito, o que provoca uma duplicação, como se lhe adicionasse uma cabeça a mais. Kunsang se pergunta se a transformação do simples “ato de estar atento” em uma marca não seria a eterna armadilha dualista da mente que sempre observa algo através de seu próprio filtro, depois interpreta e formula um significado que se encaixa. Comenta, ainda, que é possível que ao “comprar” uma técnica para posicionarmos a mente dessa forma, estejamos, simplesmente, criando uma “[...] uma zona mental, geral e pessoal, segura e livre de crimes”.³⁷

Ao contrário, em seu cerne, a instrução de estar atento ao momento presente não traz uma mensagem de abstenção da realidade ou de se afundar em um foco simples, mas uma indicação para liberar a mente de seus próprios condicionamentos. As instruções na prática de atenção plena,

Ao invés de significar só consciência de algo no presente, saborear um chá e atar os cadarços, a atenção plena também traz o significado de estar atento àquilo que liberta o momento presente, qualquer que seja o método: a atenção plena à impermanência de algo, liberta a mente da crença de que aquilo é eterno, e a consciência plena de que não há identidade individual alguma para encontrar, liberta a mente da gravidade autocentrada sob uma emoção. Usar *mindfulness* como um quadro para ter uma visão clara, permite que insights libertem sua mente (KUNSANG, 2016, s/p, tradução nossa).³⁸

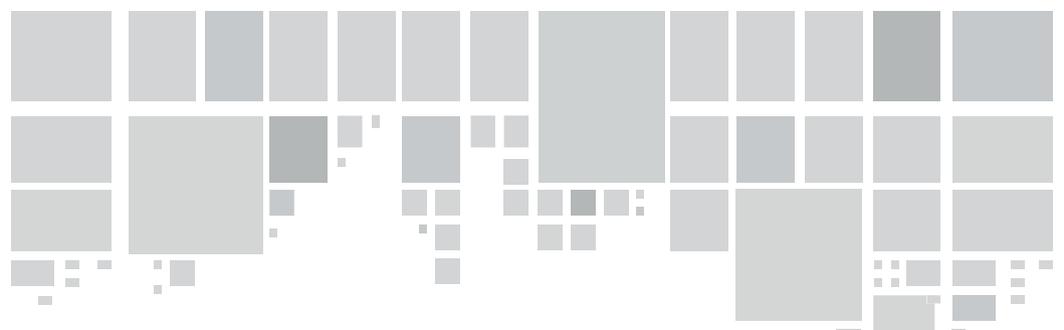
Da mesma forma, o fenômeno *mindfulness*, em uma versão *fast food*, volta-se ao público infantil com programas, projetos e diversas atividades em escolas e consultórios. No ambiente escolar, esses programas chegam com protocolos e fórmulas para serem aplicados,

37 No original em Inglês: [...] *creating a crime-free mental zone for personal and general safety.*

38 No original em Inglês: *Instead of just meaning aware of something in the present, tasting the tea, tying your shoelaces, mindfulness also carries the meaning of being mindful of that which frees the present moment, whatever that method may be: awareness of something's impermanence frees the mind from the belief that it remains forever, and awareness that there is no individual identity to find frees the mind from the self-centered seriousness during an emotion. Using mindfulness as the framework for seeing clearly, lets insight free your mind.*

muitas vezes, sem levar em conta o contexto, o interesse e as necessidades da escola, dos professores e dos alunos. Com isso, corre-se o risco de transformar um processo formativo para crianças e adolescentes, em um processo adaptativo, no qual elas “aprendem” a se encaixarem melhor nos padrões de atenção e comportamento hegemônicos.

Por outro lado, é possível encontrar ações mais consistentes, baseadas nas práticas de atenção plena, que buscam contribuir de maneira mais significativa na vida de crianças, adolescentes, pais e professores, sem desligar o método de sua base ética. Neles, vários recursos metodológicos são utilizados para desenvolver a percepção de aspectos internos – como a percepção da respiração, dos sentidos no corpo, conscientização dos pensamentos, emoções e visão de mundo; e aspectos externos – desde percepção espacial do seu corpo; do corpo do outro, das emoções e visão de mundo do outro, além da interconexão entre esses aspectos, e, de forma mais ampla, a interdependência entre os seres (GREENLAND, 2010a).



3. PROJETO DE CULTIVO DA ATENÇÃO INTEGRAL - PCAI

Ao concebermos a possibilidade de cultivo da atenção no campo educacional, iniciamos uma busca por caminhos, em trajetos nos quais essa forma de aprendizado possa acontecer. Isso nos estimulou à elaboração de um Projeto de Cultivo da Atenção Integral – PCAI, no intuito de apontar direções e sistematizar procedimentos metodológicos abrangentes que possam inspirar outras experiências pedagógicas.

Para trilhar esse objetivo escolhemos um percurso metodológico que abarcasse a complexidade do tema do cultivo da atenção, bem como os diversos aspectos envolvidos na realização e análise de um projeto que utilizasse, como base, princípios e elementos das práticas de meditação associados a atividades lúdicas.

Esse percurso se caracterizou por um viés exploratório/propositivo, no sentido em que a compreensão de uma experiência formativa de cultivo da atenção intencionou gerar princípios norteadores, a fim de contribuir para a estruturação de alicerces, nos quais possam se apoiar saberes e práticas que tenham como base perspectivas mais integrais sobre a atenção no universo pedagógico.

O terreno da Fenomenologia foi a nossa inspiração metodológica para a construção desses conhecimentos. Neste terreno, que se opõe claramente aos posicionamentos cartesianos e positivistas, a realidade, e conseqüentemente o movimento de conhecê-la, não se baseia em noções como causalidade, neutralidade e

mensurabilidade, nem, tampouco, assume-se uma lógica linear, na qual os fundamentos teóricos são tomados como verdades que categorizam previamente o estudado e predizem o caminho a conhecê-lo, buscando respostas generalizáveis e transferíveis. Ao contrário, essa postura

[...] é consoante com discursos que promulgam a inseparabilidade entre sujeito e objeto, a impossibilidade de se ter apenas um modo de ver o estudado, bem como com a relevância do contexto histórico, político e social em que o estudado se situa e com a impossibilidade de aprisionar-se o dito na linguagem em caixas de interpretação (BICUDO, 2011, p. 20).

Nessa perspectiva, a realidade não é considerada independente do sujeito que a vivencia, onde o fenômeno é visto como um objeto posto objetivamente em um mundo exterior, podendo ser observado, experimentado, manipulado, contado ou medido por um observador neutro. De outro modo, no processo de conhecer fenomenológico, o fenômeno é

[...] o que se mostra no ato da intuição efetuado por um sujeito individualmente contextualizado, que olha em direção ao que se mostra de modo atento e que percebe isso que se mostra nas modalidades pelas quais se dá a ver no próprio solo em que se destaca como figura de um fundo. A figura, delineada como fenômeno e fundo, carregando o entorno em que o fenômeno faz sentido (BICUDO, 2011, p. 30).

Assim, quando nos debruçamos sobre um projeto de cultivo da atenção e suas implicações educacionais, não os enxergamos apenas a partir de seus aspectos objetivos, separados do todo da experiência. Também consideramos que a experiência participa de um entorno, no qual múltiplos elementos o influenciam e são influenciados por ela, não podendo, desta forma, ser isolada em um ambiente neutro para ser analisada ou compreendida.

Sabemos que o cultivo da atenção ocorre em espaços e disponibilidades subjetivas, objetivas, culturais e sociais, favoráveis à vivência de experiências de sentido. Deste modo, fez-se necessário considerar tanto os significados que participam da elaboração de um projeto de cultivo da atenção, como aqueles que emergem decorrentes de sua vivência. Este ponto nos incitou a buscar caminhos para a compreensão em profundidade de constituintes da experiência e

também do contexto no qual ela se insere.

Neste ponto, identificado o ambiente da atenção integral e seu cultivo como um processo formativo, tomamos os conhecimentos, frutos de pesquisas e experiências anteriores, bem como de nossa própria prática de cultivo, para visualizarmos alguns elementos que poderiam ser considerados estruturantes para o cultivo da atenção integral com crianças.

Iniciamos, então, o desenho de um projeto a partir da articulação desses elementos em uma estrutura propícia para a vivência dos processos de cultivo em diferentes experiências educacionais.

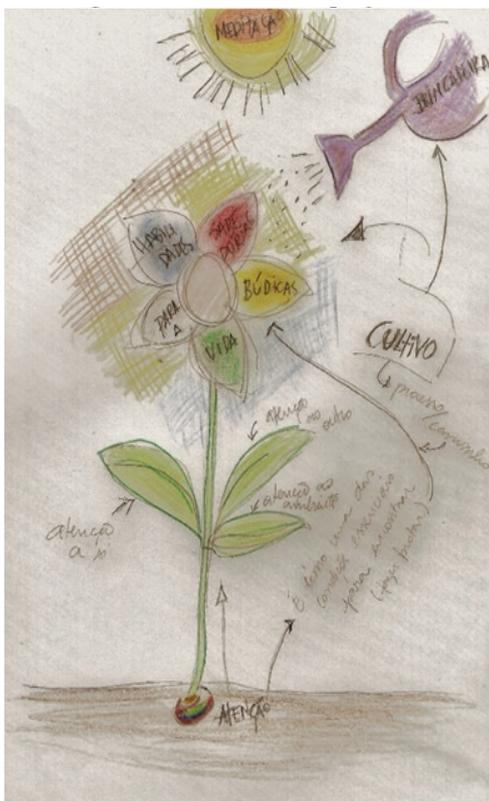


FIGURA 6: Desenhando o projeto³⁹

FONTE: Autores.

A partir de pesquisas e experiências anteriores, bem como em nossa própria prática de cultivo, visualizamos alguns elementos que

³⁹ Desenho/esboço feito pela autora no processo de concepção da estrutura do PCAI

poderiam ser considerados estruturantes para o cultivo da atenção integral com crianças. Começamos, então, a esboçar possíveis articulações entre esses elementos dentro de um projeto, e aos poucos este desenho foi ganhando uma estrutura mandálica.

O mandala é uma representação simbólica de um sistema de mundo. De um modo mais amplo, mandala pode significar “os mundos que surgem inseparáveis de nossas mentes” (SAMTEN, 2006, p. 13), abarcando diferentes níveis de compreensão da realidade. Ou seja, não é a representação simbólica apenas de um mundo concreto, mas também dos mundos que surgem com o nosso olhar, em dimensões mais sutis.

Graficamente, o mandala é apresentado na forma de círculos e quadriláteros concêntricos, cujos raios convergem para um núcleo, que funciona como centro de força e significado para o mandala.

Aqui, iniciamos o traçado a partir de um **campo conceitual** delimitado por três noções-chave sobre a atenção e seu cultivo, base do mandala, que convergem para o centro de força, o Projeto de Cultivo da Atenção Integral. Neste caso, o projeto pode ser visto como uma possibilidade de materialização dessas mesmas noções na experiência educacional.

A primeira noção-chave vem do conceito de atenção integral, no sentido de que o fenômeno da atenção se desenvolve a partir de aspectos subjetivos, objetivos, culturais e sociais, ao mesmo tempo em que toca a multidimensionalidade do ser, na experiência de si, e a pluralidade de elementos da nossa experiência de mundo. A segunda se estabelece sobre o entendimento de que a atenção, nesta perspectiva, é um potencial que pode ser cultivado e a educação pode ser um solo fértil para o cultivo da atenção.

A terceira se revela na possibilidade de vermos o próprio ato de cultivar a atenção como um processo formativo, já que permite uma maior conscientização de si, do outro, do ambiente e das suas inter-relações, através da abertura à experiência em diferentes dimensões.

Essas noções-chave são basilares, sem as quais não faria sentido conceber um projeto desta natureza. Assim, é muito importante pensar nesse campo-base, como uma bússola interna, pois ele desloca nossas ideias usuais de atenção, aprendizagem e processos formativos e nos direciona a perspectivas mais amplas.

Sobre esse campo, estruturaram-se dois blocos: os elementos das práticas de meditação e as atividades lúdicas, que se interpenetraram,

caracterizando as atividades do projeto. Da meditação, por exemplo, podemos indicar elementos como o relaxamento, a concentração, a introspecção, a percepção aberta, a vivacidade da atenção e a suspensão. Já entre as características das atividades lúdicas, incluímos a diversão, o movimento, a surpresa, a imaginação, a interação, a atenção a regras e o estímulo à curiosidade e à criatividade.

No núcleo da mandala, estão as diretrizes, que geraram os eixos norteadores dos objetivos e da metodologia das experiências propostas pelo PCAI. Essas diretrizes, inspiradas em frutos de pesquisas anteriores, são as *habilidades* e *sabedorias*, componentes de programas e projetos, que atuam em consonância com as perspectivas que nos embasam.

As *habilidades* constituem elementos que estruturam o programa *Inner Kids*⁴⁰, criado por Susan Kaiser Greenland. A partir dessas habilidades, *life skills*, Greenland (2016) categoriza os objetivos das diversas brincadeiras e jogos. Já as *sabedorias* compõem os eixos pedagógicos do projeto de educação infantil do Neimfa⁴¹, o *Centro Infantil Jardim de Lótus*⁴², e da *Escola Caminho do Meio*⁴³. Esses programas e projetos se alinham com as perspectivas de atenção, cultivo e educação que adotamos aqui.

A compreensão das habilidades e sabedorias permitiu estabelecermos eixos norteadores, que guiaram os objetivos dos jogos e brincadeiras. E, a partir dessa estrutura desenhamos um projeto com três fases. Cada fase corresponde a determinadas sabedorias, busca trabalhar determinadas habilidades e direciona a atenção para dimensões subjetivas, relacionais ou ambientais.

40 *Inner Kids* consiste em um híbrido entre *mindfulness* e práticas de meditação, adaptadas para crianças, e é um dos primeiros programas de *mindfulness* em educação. Este programa foi criado por Susan Kaiser Greenland, uma das fundadoras da Fundação *Inner Kids*, organização sem fins lucrativos que levou *mindfulness*, em uma abordagem secular, para escolas e comunidades, na área metropolitana de Los Angeles, entre 2001 e 2009.

41 O Neimfa é uma instituição de educação não formal, situada na comunidade do Coque na cidade do Recife.

42 O *Centro Infantil Jardim de Lótus* é um projeto que acontece no Neimfa, desde 2010. Ele intenciona cultivar, junto com crianças pequenas, o prazer de ler, contar e ouvir histórias, através de cinco eixos principais de atividades: estéticas, de cuidado, de contação de histórias, lúdicas e livres.

43 A Escola Caminho do Meio, fundada em 2008, está situada dentro da área do Centro de Estudos Budistas Bodisatva – CEBB Caminho do Meio no Rio Grande do Sul. Tem inspiração na filosofia budista, a partir da visão do Lama Padma Samten, fundador do CEBB e do Instituto Caminho do Meio, organização que traduz a filosofia budista em projetos educacionais e sociais e é mantenedora da Escola Caminho do Meio.

Para conceber uma representação gráfica dos elementos descritos, incluímos mandala do PCAI a figura do cata-vento como indicação de que, no movimento das experiências, todos esses elementos se mesclam.

No desenho, primeiro delimitamos o campo conceitual formado pelas *três noções-chave*, representado por três círculos concêntricos que envolvem o cata-vento.

Esta figura traz em sua região central elementos nas cores branca, vermelha, amarela, verde e azul, simbolizando as *habilidades e sabedorias*, diretrizes para as experiências do projeto.

As hélices maiores do cata-vento intercalam duas cores correspondentes aos *elementos lúdicos* e aos *elementos da meditação*, dois campos que oferecem elementos para a composição das brincadeiras. As atividades lúdicas, bem como a meditação, conferem determinadas características às vivências, diferenciando-as em relação a outras brincadeiras e à prática de meditação formal.

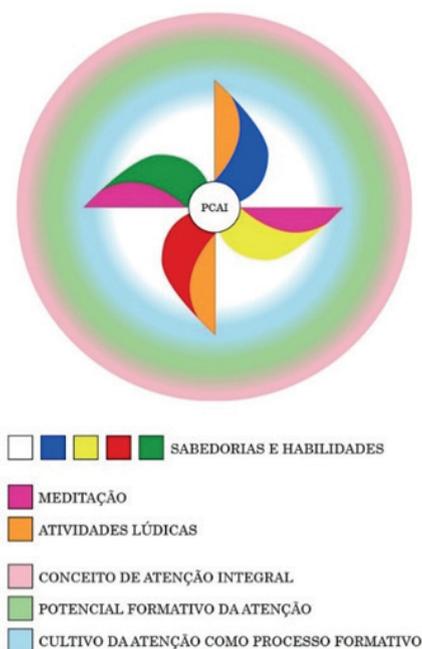


FIGURA 7: Mandala do PCAI
FONTE: Autores.

3.1 Meditação em ação: brincando com os elementos das práticas de cultivo da atenção

A partes cor-de-rosa e laranja das hélices do cata-vento, no mandala, com o movimento da experiência, se interpenetram caracterizando as atividades do projeto. Nesse caso, inserimos em brincadeiras aspectos que são tocados nas práticas de meditação, ao mesmo tempo em que as características da ludicidade ganham relevância no processo de cultivo.

3.1.1 Elementos significativos da aprendizagem por cultivo

Junto com as contribuições de Greenland (2010a, 2010b), um dos eixos centrais do PCAI, tomamos como referência, também, elementos significativos dos processos de cultivo, discutidos em pesquisas anteriores (RIBEIRO, 2014).

Como dito anteriormente, um ponto de partida para a compreensão dos processos de cultivo da atenção é expandir a concepção da amplitude do funcionamento da própria atenção.

A mobilidade da atenção, bastante estudada no âmbito das ciências cognitivas contemporâneas (DEPRAZ; VARELA; VERMERSCH, 2003), seguindo uma abordagem fenomenológica, é uma característica que contribui para ampliarmos nossa visão sobre o fenômeno e envolve questões relativas à consciência e à intencionalidade. Segundo essa perspectiva, a mobilidade é uma qualidade geral da atenção e não um tipo específico. Assim, a atenção é vista como fundo, ou base, de variação e flutuação da cognição. A transversalidade de seu movimento lhe permite atuar na modulação da intencionalidade e na relação entre mundo e sujeito, indicando atributos como plasticidade e capacidade de transformação.

O caráter de mobilidade da atenção possibilita a explicação de diferentes modalidades atencionais. Deste modo, entendemos que a atenção pode assumir diferentes funcionamentos, tais como seletivo ou flutuante, focado ou desfocado, concentrado ou disperso, voluntário ou involuntário, entre outros, e, com isso, permitir que as diferentes modalidades atencionais possam surgir nas vivências de cultivo da atenção.

Outro elemento importante que pretendemos considerar é o gesto de suspensão em relação ao fluxo cognitivo habitual. Em nossas atividades comuns, seguimos um fluxo cognitivo marcado pela reconhecimento, ou seja, pelo reconhecimento automático de objetos e

situações à nossa volta. Esse fluxo habitual também consiste em juízos que realizamos sobre o mundo, reforçando a separação entre sujeito-objeto, característica da atitude natural, assim denominada pela fenomenologia, ou, segundo Kastrup (2007), política cognitiva realista.

Nas práticas de meditação formal essa suspensão se faz deliberadamente, como um exercício de interromper a atitude cognitiva e abrir a atenção ao que quer que chegue, interna ou externamente, sem fixar-se em coisa alguma. Ou ainda, ancorar a atenção de maneira relaxada em algum objeto sem julgamentos ou análises reflexivas e, do mesmo modo, suspender a atitude cognitiva.

Mas, quando nos deparamos com uma experiência contundente – um acontecimento especial, que rompe com o previsível, ou um evento externo significativo existencialmente – aquele fluxo cognitivo habitual é suspenso, interrompido, mesmo que temporariamente. Depraz, Varela e Vermersch (1999, 2003) citam, como exemplos de uma experiência dessa natureza, o confronto com a morte de alguém e a surpresa estética. Kastrup (2004, p. 11) diz que a surpresa estética é um dos exemplos mais reveladores da suspensão: “O acontecimento estético tem a propriedade de gerar uma experiência não antecipável, uma surpresa, que desativa a atitude cognitiva e instala um estado de exceção”.

Experiências como essas são mobilizadas por uma força afetiva que instala um estado de exceção e suspensão temporal. Essa suspensão revela-se como uma espera indicando a surpresa e a novidade que caracterizam o encontro. Esses elementos fazem-se importantes para os processos de cultivo, pois a suspensão de uma atitude de identificação e reconhecimento quebra a previsibilidade das situações e a postura acolhedora da atenção se abre à novidade que surge.

3.1.1.1 Estado de suspensão e as atividades lúdicas

Além das experiências estéticas, reconhecemos os elementos, surpresa e novidade, no estado promovido por atividades lúdicas. Nelas a espera, muitas vezes misturada a uma excitação, aumenta a expectativa. Entretanto, a expectativa que suspende o tempo na brincadeira, por vezes não se direciona a um acontecimento previsível, permanece aberta à surpresa do que pode acontecer, já que cada experiência lúdica é única, marcada na maioria das vezes pela espontaneidade (RIBEIRO, 2014).

Através da imaginação e da relação metafórica nas brincadeiras também se dá a suspensão da atitude natural. A suspensão, nesse caso, promove diferentes atitudes atencionais no tocante a objetos, pessoas e situações (RIBEIRO, 2014). Por exemplo, uma criança pode passar um tempo maior deitada no chão se, na brincadeira, ela está boiando no mar, “navegando” um barquinho de papel sobre o seu abdome com a sua respiração; ou pode caminhar cuidadosamente sobre uma fita adesiva no chão se essa “for” uma ponte sobre um lago cheio de jacarés. Este é um dos pontos que ligam as atividades lúdicas e os espaços atencionais.

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

Entendemos que nem todos os atos de brincar são iguais, alguns talvez nos afastem da experiência. Mas, consideramos que muitas das qualidades e características presentes nestes gestos podem aproximar os brincantes da experiência, disponibilizando condições para a aprendizagem da atenção.

Enquanto espaços atencionais, certas atividades lúdicas estimulam as diferentes direções da atenção, ativando o potencial de suas capacidades: a atenção a si em movimentos introspectivos; a atenção ao outro nas interações intersubjetivas; atenção ao próprio espaço e ao espaço do outro; atenção às próprias emoções e às 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.

Essas dimensões correspondem ao que, aqui, chamamos de direções da atenção – atenção que se volta para si, para o outro e para o ambiente mais circunscrito, ou amplia-se para o mundo. Goleman (2014, p. 12), em seus estudos sobre o foco da atenção, como visto na seção 2, fala de três níveis de foco, ou foco triplo – interno, voltado

para o outro e externo. Utilizando uma perspectiva objetiva e neurobiológica, explica que “[...] desenvolver e refinar o músculo da nossa atenção”, nesses três âmbitos, possibilitaria um maior equilíbrio nas vidas das pessoas.

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 da atenção no ambiente lúdico possibilita o desenvolvimento de níveis relacionais de 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.

Deste modo, o PCAI busca oferecer “espaços” que contribuíssem para o desenvolvimento da capacidade atencional (FERNÁNDEZ, 2012), através da vivência de aspectos relacionados à atenção nessas três direções, envolvendo o jogo, a brincadeira e a imaginação. Nesses espaços, o conjunto de atividades devem propiciar momentos de introspecção, relação e compartilhamento (GREENLAND, 2010a). Momentos de olhar tanto para dentro, como para fora. Esses espaços propiciam na criança uma abertura à experiência, a partir da curiosidade. São situações e condições que permitem que a criança atenda e seja atendida a partir de atividades que promovam o olhar, o escutar, o silenciar, o brincar, o criar, entre outros. Nessas atividades as crianças podem experimentar percepções de si e do outro em atividade ou passividade que tenham significado em seus mundos.

3.2 Diretrizes do PCAI: rumos, guias e inspirações

3.2.1 Inner Kids

Inner Kids é um trabalho desenvolvido por Susan Kaiser Greenland, norte-americana que se dedica a levar ações educativas baseadas na prática de atenção plena a escolas e a outros segmentos da comunidade. Este trabalho nos inspirou, principalmente, por apresentar um caráter mais integral da perspectiva de atenção e da própria prática de meditação, com objetivos mais abrangentes do que a resolução

pontual de problemas e que não visam a uma simples adequação dos meninos e das meninas a regras de comportamento e de produtividade.

3.2.1.1 Atenção, equilíbrio e compaixão

Greenland (2010a) pauta suas atividades no que ela chama de um novo ABC, com exercícios e práticas que estimulam a atenção, o equilíbrio e a compaixão⁴⁴.

A prática clássica de atenção plena se concentra no cultivo de três áreas: atenção, sabedoria e valores. Adaptada ao uso secular com crianças e adolescentes, torna-se o novo ABC da aprendizagem: atenção, equilíbrio e compaixão. Ao aprender tanto habilidades de atenção, como uma visão de mundo compassiva, as crianças são introduzidas a ferramentas que podem ajudá-las a viver uma vida equilibrada (GREENLAND, 2010a, p. 18, tradução nossa).⁴⁵

Partindo dessas diretrizes mais amplas, Greenland (2010a), através de atividades divertidas e significativas ao universo de crianças e adolescentes, intenciona, entre outros objetivos gerais, possibilitar que os educandos se aproximem das experiências da vida com curiosidade e mente aberta; saibam acalmar-se quando estão zangados ou chateados; percebam, com mais clareza e objetividade, o que está acontecendo internamente e também externamente com outras pessoas e no ambiente. Essas atividades pretendem também ajudá-los a desenvolver qualidades como paciência, humildade, generosidade, diligência, equanimidade e alegria pelo que de bom acontece aos outros.

Tendo como referência as tradições contemplativas milenares, Greenland (2010a) aponta para algo que muitos de nós sabem intuitivamente e recentes pesquisas científicas a respeito das práticas de *mindfulness* têm mostrado, que são os benefícios psicológicos e éticos que a reflexão e a introspecção podem trazer. Como exemplo, menciona alguns personagens históricos, ícones de paz e sabedoria – Martin Luther King Jr, Mahatma Gandhi, Madre Teresa, Dalai

44 No original em Inglês: *Attention, Balance, Compassion*.

45 No original em Inglês: *“Classical mindfulness practice focuses on the cultivation of three areas: attention, wisdom, and values. Adapted for secular use with children and teens, they are the new ABCs of learning: attention, balance and compassion. By learning both attention skills and a compassionate worldview, children are introduced to tools that could help them live a balanced life”* (GREENLAND, 2010a, p. 18).

Lama, Nelson Mandela, entre outros – e, resguardando as diferenças entre eles, destaca algumas características em comum, como reflexão, destemor, compaixão, moralidade, perseverança, vigor, pensamento crítico e empatia, qualidades que podem ser acessadas pela introspecção.

Para Greenland (2010a), um elemento fundamental que pode ser desenvolvido e aprendido com a prática da atenção plena é uma maneira de estar alerta, ao mesmo tempo, aberto à experiência, à medida que ela acontece, de forma não reativa, confiante e compassiva. É possível que as crianças, dando a si mesmas espaço de respiro para assimilar o que está acontecendo em seus mundos interno e externo, possam identificar, tanto seus talentos, como seus desafios. Neste sentido, o desenvolvimento do equilíbrio, da calma e de uma mente concentrada pode ser uma base para o surgimento da criatividade, felicidade, tolerância e compaixão.

Com o intuito de introduzir, de maneira secular, para crianças e seus pais, os achados de tradições contemplativas, que, por mais de mil anos, realizaram mapeamentos de nossos mundos internos e externos, Greenland (2016) fez um recorte que resultou em duas listas.

A primeira lista compreende o que ela chama de seis habilidades para a vida (*life skills*) – foco; quietude; visão; reformulação, cuidado e conexão. A segunda é composta de temas universais que tratam de qualidades que possibilitam uma visão de mundo lúcida e compassiva, como por exemplo, aceitação, mente aberta, apreciação, atenção (spot e refletor), sentido de causa e efeito (causalidade), clareza, compaixão, discernimento, empatia, impermanência, interdependência, alegria, gentileza, motivação, paciência, momento presente e autocompaixão.

Importante ressaltar que as habilidades e qualidades que podemos desenvolver são inúmeras e muitas vezes difíceis de descrever, sendo possível listar apenas algumas delas. Outro ponto significativo é que o reconhecimento dessas qualidades vem, não porque as entendemos, mas sim, porque as sentimos.

Um dito tradicional fala que sabedoria e compaixão são como as asas de um pássaro: nós precisamos das duas para voar.

Os temas conceituais e as habilidades práticas para a vida, aprendidos através da atenção plena e da meditação, desenvolvem sabedoria e compaixão. Trabalhando juntas, elas oferecem um grau de liberdade psicológica que, de melhor maneira, ajudará as crianças e suas

famílias a sobrevoar pelas dificuldades da vida, como um pássaro sobrevoa pelo céu (GREENLAND, 2016, p. 4, tradução nossa).⁴⁶

Procurando contemplar essas habilidades e valores em seu programa, Greenland (2016) utiliza as seis habilidades como eixos estruturadores e os temas elencados na segunda lista passam transversalmente pelas atividades, através de elementos diversos.

3.2.1.2 Integralidade nas experiências de atenção plena

Para falar da integralidade nas experiências de atenção plena, Greenland (2010b) traz a relação entre as habilidades desenvolvidas nos processos dos dois hemisférios cerebrais.

Ela diz que essas práticas possibilitam o desenvolvimento de processos como: memorização e análise de informações, através das habilidades de concentração, que são associadas ao hemisfério esquerdo do cérebro. Também oferece formas de ampliação da criatividade e de uma visão mais holística do mundo, relativas ao hemisfério direito, por meio da abertura da consciência às experiências e de uma ampliação da visão de mundo com a percepção de interdependência. Deste modo, as práticas de atenção plena contribuiriam para o desenvolvimento das habilidades atribuídas aos dois hemisférios cerebrais. Mas a integralidade destas práticas representaria mais do que a soma das partes, pois se refere à habilidade de viver integralmente o momento presente, da melhor forma possível, a qualquer momento.

Ilustrando este argumento, Greenland (2010b) utiliza a imagem de uma bela roda gigante situada na cidade de Santa Mônica.

Ela tem cento e oitenta mil luzes, alimentadas por energia eólica e solar. Isso necessitou de uma pessoa inteligente, em relação aos processos do hemisfério esquerdo do cérebro, para descobrir como fazer funcionar aquelas luzes. Mas também de alguém com as habilidades criativas do hemisfério direito para conceber a ideia de um belo trabalho de arte que ilumina o horizonte de Santa Monica (GREENLAND, 2010b, p. 27, tradução nossa).

46 No original em Inglês: *"The conceptual themes and practical life skills learned through mindfulness and meditation develop wisdom and compassion. Working together, they offer a degree of psychological freedom that, ideally will help kids and their families to soar through life's difficulties, just as a bird takes flight and soars through the sky"*.

Menciona, então, as habilidades criativas e de concentração que a atenção plena pode ajudar a desenvolver e conclui: É maravilhoso como ela [a atenção plena] pode desenvolver habilidades, tanto do lado direito, como do lado esquerdo do cérebro. Mas isso é apenas o começo, porque a atenção plena também tem a ver com a possibilidade de subir na roda gigante, apertar os cintos e dar uma volta (GREENLAND, 2010b, p. 27, tradução nossa).

Isto significaria dizer que é uma aprendizagem sobre aquelas experiências que não são necessariamente compreendidas através de conceitos, assim como uma forma de aprender a vivenciá-las com todo o ser.

A totalidade do ser, nesta perspectiva, está ancorada nos ensinamentos clássicos das *Quatro Fundações da Atenção Plena*⁴⁷ e inicia pela atenção e consciência do corpo, em seguida da mente, do coração, que inclui as emoções, e das visões de mundo.

Neste sentido, Greenland (2010b) destaca que seu programa pretende contemplar esses elementos, em atividades que incluam momentos de introspecção, relação e partilha. Esses momentos se relacionam com as direções da atenção, mencionadas acima, que caracterizam as brincadeiras – atenção a si, ao outro e ao ambiente/mundo.

Os momentos de introspecção incluem: atenção à respiração; aos pensamentos; às emoções e às sensações físicas. Já os de relação: atenção ao outro, seu corpo, emoções e sensações; conscientização espacial e ambiental; atenção ao espaço onde se dão as experiências; consciência da relação com esse espaço e da relação de interdependência no micro e macro ambientes. Os momentos de compartilhamento compreendem a troca de experiências e o trabalho com a afetividade.

3.2.1.3 Seis habilidades para a vida

Um crescente conjunto de pesquisas científicas dá suporte ao que os contemplativos discerniram há muitos séculos: a meditação e mindfulness contribuem para o desenvolvimento de uma série de habilidades para a vida (life skills) que permite às pessoas se relacionarem com o que acontece interna e externamente com mais compaixão

47 As *Quatro Fundações da Atenção Plena* se referem a um ensinamento clássico no Budismo, *Satipatthana Sutta*, que também pode ser traduzido com “caminho para estabelecer a atenção plena”. Este ensinamento diz respeito aos domínios ou objetos da atenção plena: o corpo, as emoções, a mente e os objetos da mente. Fonte: <https://tnhaudio.org/tag/four-foundations-of-mindfulness/> e <https://www.lionsroar.com/the-four-foundations-of-mindfulness-2/> acesso em: 07 de jul. de 2017.

e sabedoria (GREENLAND, 2016). Greenland, em seu livro *Mindful Games* (2016), traz seis dessas habilidades que podem ser trabalhadas com crianças, adolescentes e seus pais; são elas: foco, quietude, visão, reformulação, cuidado e conexão. ⁴⁸

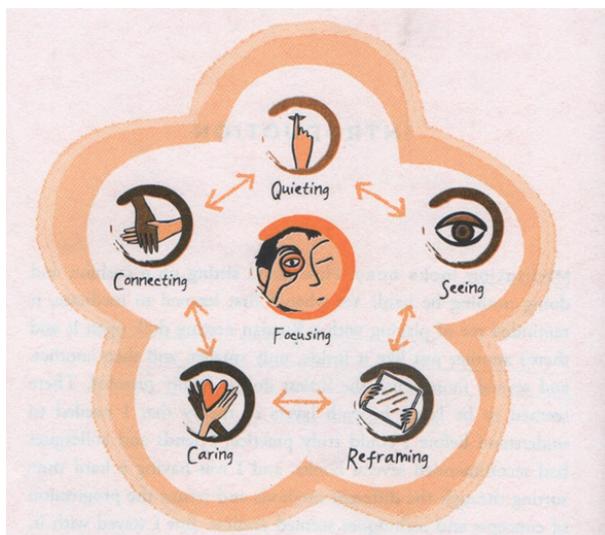


FIGURA 8: Habilidades para a vida desenvolvidas através da meditação

Ao estruturar o seu programa, Greenland (2016) posiciona o foco no centro, porque, segundo a autora, a atenção, estável e flexível, dá suporte às outras cinco habilidades.

Quando crianças e adolescentes focam na experiência, no momento presente (a sensação da respiração, talvez, ou o som da sala), suas mentes tendem a aquietar e um espaço se abre, permitindo que eles/as vejam claramente o que está acontecendo (GREENLAND, 2016, p. 2, tradução nossa).⁴⁹

Atentos ao que acontece em suas mentes e corpos, aprendem a usar as impressões sensoriais como sinais para parar e refletir antes

⁴⁸ No original em Inglês: *Focusing, Quieting, Seeing, Reframin, Caring, Connecting.*

⁴⁹ No original em Inglês: *"When children and teenagers focus on an experience in the present moment (the feeling of breathing, perhaps, or the sounds in a room), their minds tend to quiet, and a space opens up in their heads that allows them to see what 's going on clearly".*

de falar ou agir, ficando menos reativos e mais conscientes do que se passa com eles internamente e a seu redor.

As qualidades de cuidar e conectar emergem naturalmente à medida que crianças e adolescentes veem a rede de relações, causas e condições que levam à cada momento. Assim, eles têm a oportunidade de reformular como eles veem a situação e podem escolher falar ou agir em um modo que está alinhado com aquelas qualidades (GREENLAND, 2016, p. 2, tradução nossa).⁵⁰

Então, transformar a atenção (Quietude e Foco) leva a transformar a emoção (Visão, Reformulação), que leva à transformação da fala, das ações e das relações (Cuidado, Conexão). O treinamento tradicional de meditação traz essa progressão, que Greenland (2016) busca desenvolver através de jogos, histórias, visualizações guiadas e demonstrações.

No que concerne à habilidade da quietude, Greenland (2016) destaca que crianças e adolescentes possuem uma “janela de tolerância” (GREENLAND, 2016, p. 8)⁵¹ a estímulos fortes e extremos, menor do que os adultos. Para crianças, mesmo uma suave elevação dos estímulos pode perturbar seu funcionamento normal. Muitas vezes, assim como com os adultos, um gatilho emocional ou cansaço, fome, doença, stress, medo ou chateação pode estreitar sua janela de tolerância.

“Quando crianças e adolescentes estão fora da janela de tolerância, eles se tornam menos flexíveis, mais reativos, sendo difícil, se não impossível, abrirem-se para novas ideias” (GREENLAND, 2016, p. 9, tradução nossa).⁵² Neste sentido, Greenland (2016) mostra que ferramentas baseadas em *Mindfulness* podem promover alívio para emoções arrebatadoras. Com isso, as crianças desenvolvem a confiança de que as emoções fortes, mesmos as mais assustadoras, não precisam dominá-las.

Uma ferramenta que permita a mudança de foco da atenção pode ajudar nesses casos. Ancorar a atenção na respiração ajuda a

50 No original em Inglês: *“The qualities caring and connecting emerge naturally as children and teens see the web of relationships, causes, and conditions that lead up to each moment. Then they have an opportunity to reframe how they view a situation and can choose to speak and act in a way that’s aligned with those qualities”.*

51 *“Window of tolerance”*: termo utilizado por Dr. Daniel J. Siegel, em *The Developing Mind: Toward a Neurobiology of Interpersonal Experience* (1999), para indicar a variação de excitação confortável na qual alguém pode permanecer engajado no que se está fazendo e também ser flexível na maneira como responde a novas ideias e soluções (GREENLAND, 2016).

52 No original em Inglês: *“When children and teens are outside of their window of tolerance they are in a less flexible, more reactive mode, one in which it’s difficult – if not impossible – to be open to new ideas”.*

mudar o foco e ainda permite que a criança se aquiete, prolongando a expiração, ou se energize, intensificando a inspiração. Para isso, tem-se atividades com cata-vento e imaginando a chama de uma vela que “dança” à medida que se sopra suavemente, por exemplo. Outras atividades mesclam extremos como a agitação e a imobilidade do corpo, chamam atenção para as sensações mais grosseiras e mais sutis do próprio corpo e da mente, revelando também a relação entre essas duas dimensões, na hora de aquietar.

Nos tópicos em que trata de visão e reformulação, Greenland (2016) reconhece que alguns dos conceitos que perpassam o treinamento contemplativo, como sabedoria e compaixão, estão além do campo conceitual das crianças, mas, mesmo assim, elas podem incorporar tais qualidades naturalmente de maneira vivencial em suas ações. Deste modo, podemos trabalhar valores e visões de mundo de maneira menos complexa conceitualmente e mais lúdica.

Padrões de pensamento e comportamento que levam ao sofrimento necessitam de uma mudança de visão de mundo e isso é um processo, às vezes, árduo. Ainda assim é possível abordar este trabalho interno de maneira gentil e com senso de humor.

As habilidades de **Visão e Reformulação** desenvolvem as capacidades de crianças e adolescentes para frear o impulso de chegar a conclusões e gerar julgamentos. Ao invés disso, eles aprendem a ver uma experiência com uma mente aberta, com toda sua maravilha e complexidade (GREENLAND, 2016, p. 42, tradução nossa).⁵³

Jogos e brincadeiras, nesse eixo, exploram as sensações de começar algo novo, de não saber a resposta, de não saber o que acontecerá no momento seguinte. Da mesma forma, trabalham com as contradições inerentes a nossas vidas e com o fato de podermos ver as coisas de maneiras diferentes, sem necessariamente estar certo ou errado. Também aparece nessas atividades a apreciação de situações difíceis e da interdependência entre os seres, bem como o foco no momento presente.

A ênfase para trabalhar o eixo seguinte, que trata do foco, está na paciência e no que Greenland (2016) chama de “confiança sábia”, duas qualidades que são necessárias para que a atenção das crianças possa “crescer” forte, estável e flexível. A prática desta habilidade é

53 No original em Inglês: “*The life skills Seeing and Reframing develop children and teenager’s capacities to hold back from jumping to conclusions e reflexively making judgements. Instead, they learn to view na experience with na open mind, in all its wonder and complexity*”.

caracterizada por atividades com curtos períodos de tempo por repetidas vezes, assim como o gotejar em um recipiente vazio, que acaba por se encher, com o acúmulo das pequenas gotas. A atenção na respiração, aceitar e soltar os pensamentos, contar a respiração, ancorar a atenção, andar devagar, usar a imaginação em visualizações, perceber as sensações do corpo, todos esses elementos presentes nas brincadeiras ajudam a desenvolver uma atenção focada, porém flexível.

O eixo que trata do cuidado traz atividades que intencionam despertar o cuidado consigo mesmo, para que se possa, então, cuidar dos outros. Desenvolver um discernimento a respeito de hábitos e gerar motivação para realizar mudanças são ações que fazem parte deste processo de cuidado de si. Neste ponto, Greenland (2016) lança mão de três aspectos, que são tocados também pelas práticas baseadas em *mindfulness*: discernimento, motivação e noção de causa e efeito.

Destacamos também atividades que trabalham com a especialidade da atenção, acolhendo a distração e todos os pensamentos que aparecem, como forma de perceber o que se passa internamente e a relação disso tudo com o que acontece externamente. Deste modo, pode-se ensinar a crianças mais velhas e adolescentes a possibilidade de “[...] deixar o que quer que borbulhe em suas mentes, subir e descer naturalmente” (GREENLAND, 2016, p. 139, tradução nossa).⁵⁴

Tendo a noção de que a “[...] compaixão prioriza verbos a substantivos e é testada em ações, mais do que em estados mentais” (GREENLAND, 2016, p. 144, tradução nossa)⁵⁵, as atividades relacionadas à categoria conexão trazem aquelas qualidades, descobertas nas práticas mais introspectivas, para dentro das ações e relações das crianças, intencionalmente. Para Greenland (2016, p. 144),

Compaixão não é um caminho solitário e linear, mas um caminho dinâmico, que é profundamente gratificante, mesmo quando às vezes requer sacrifícios. Compaixão vem relativamente fácil quando as crianças a sentem, mas o verdadeiro teste é quando elas não sentem e agem compassivamente mesmo assim (tradução nossa).⁵⁶

54 No original em Inglês: “[...] to let whatever bubbles up in their minds rise and fall naturally”.

55 No original em Inglês: “Compassion prioritizes verbs over nouns and is tested in actions more than mind-sets”.

56 No original em Inglês: “Compassion is not a solo, linear path but a dynamic one that is deeply rewarding, even though it sometimes requires sacrifices. Compassion comes relatively easily when kids feel it, but the true test is when they don't feel and act compassionately anyway”.

Atividades que trazem a percepção do nosso espaço em relação ao espaço que o outro ocupa; tarefas cooperativas; observação da presença do outro; escuta apreciativa; compreensão do pensamento e sentimento do outro; observação do que temos em comum; percepção de nossos desejos para nós, para os outros e para o mundo, entre outras questões, compõem o eixo relativo à conexão entre as pessoas e todos os seres.

Deste modo, Greenland (2016) busca estimular o cultivo dessas seis habilidades para a vida trazendo o solo da meditação para universo infanto-juvenil. No PCAI, realizamos uma costura entre os elementos já mencionados e as cinco sabedorias, eixo estruturante de duas experiências pedagógicas no Brasil.

3.2.2 Centro Infantil Jardim de Lótus e Escola Caminho do Meio

Outro norteador das diretrizes do PCAI vem das propostas pedagógicas do Centro Infantil Jardim de Lótus (PE) e da Escola Caminho do Meio (RS). Estas propostas se estruturam na noção de *mandala*, que

[...] pressupõe que o mundo que experimentamos é inseparável de nós mesmos e que todos os seres estão interligados. Assim, cada *mandala* surge inseparável de um tipo correspondente de inteligência. Essas inteligências não são pessoais, indicando um padrão relacional que desdobramos quando em contato com determinadas experiências (NEIMFA, 2012, p. 05, apud OLIVEIRA, 2017).

Como método pedagógico, o uso do *mandala* tem como foco o cultivo da sabedoria, por meio do encontro com o “mundo interno”, enquanto elemento estruturador de nossas experiências do mundo exterior. Aqui a noção de *mandala* vem como princípio estruturante, unindo-se à noção de espiritualidade, na organização didática e curricular, caracterizando-se como uma pedagogia para além do conhecimento. Assim “[...] o uso dos *mandalas* expressa um processo no qual o referencial básico é que o outro nasce para visões elevadas, trabalhando de forma integrada e ativa no mundo” (OLIVEIRA, 2017, p. 102).

Nas duas experiências, a noção de espiritualidade é acionada para repensar a educação da infância, ancorada nos princípios da integralidade. Nesse contexto, surge como um caminho de abertura diante da vida, diante da existência, diante daquilo que a vida proporciona. A espiritualidade, aqui, articula-se com as próprias qualidades imanentes ao modo de ser do humano, assim, não é percebida como

uma dimensão além desta vida, sendo antes uma expressão da própria vida, não separada dos processos de formação, nem tampouco vinculada a um conjunto de dogmas, códigos de comportamentos, regras de conduta ou de certas crenças religiosas (OLIVEIRA, 2017).

Neste caso, a noção de *mandala*,

[...] ao mesmo tempo que é um princípio, permite configurar práticas e vivências concretas para materializar propostas educativas apreendidas pela ótica da espiritualidade. Como dispositivo pedagógico, o *mandala* indica uma visão elevada das metas e objetivos da educação. Nessa visão, as crianças são consideradas e tratadas efetivamente como sujeitos plenos da educação e são convidadas a juntamente com os educadores a participar da construção de novos mundos (OLIVEIRA, 2017, p. 102).

Com isso percebemos que aquelas duas propostas pedagógicas se inserem no conjunto de perspectivas integrais, as quais enxergam o ser humano em sua multidimensionalidade (física, afetiva, mental e espiritual), buscando desfazer os limites entre instituição-comunidade-cidade e também superar a dualidade eu-outro e eu-mundo (OLIVEIRA, 2017).

A concepção de *mandala*, específica deste contexto, advém da filosofia budista tibetana e traz em si a representação simbólica da nossa mente criativa e lúcida e relaciona, entre outros aspectos, cinco formas de sabedoria, cinco cores e cinco elementos.

A cor azul está relacionada à sabedoria do acolhimento e ao elemento água. O amarelo representa a sabedoria da igualdade e o elemento terra. Já o vermelho é associado à sabedoria discriminativa e ao elemento fogo. A cor verde simboliza a sabedoria da causalidade e o elemento ar, enquanto que a cor branca está ligada à liberdade da mente e se associa ao espaço amplo que acolhe tudo que se manifesta interna e externamente.

A **sabedoria azul** permite que façamos a experiência de como o mundo interno funciona. Nas duas propostas pedagógicas aqui mencionadas, a cor azul simboliza e manifesta a qualidade do acolhimento. Ao entendermos o funcionamento do nosso mundo interno, percebendo que este se reflete no modo como vemos o mundo e o experimentamos, podemos compreender que a forma como as outras pessoas se manifestam também reflete seus próprios mundos internos. Com esta compreensão é possível acolher o outro do modo como ele nos chega, e assim, compreendê-lo no seu “mundo”,

igualmente a um espelho que acolhe a imagem de qualquer forma que se apresente à sua frente. Nessa perspectiva, nossa própria mente também é como um espelho sobre uma base estável que não muda. Imagens e formas surgem e se vão, comparadas aos reflexos em um espelho, elas não ficam marcadas nem modificam a superfície que as reflete.

Os educadores das duas propostas relacionam a sabedoria azul com a criatividade, pelo seu potencial para “brincar” com as formas que visam melhor acolher o outro. Também é relacionada às atividades artísticas, pois através da arte temos a possibilidade de expressar nosso mundo interno. Outro aspecto é que, assim como as outras sabedorias, esta é um tipo de “inteligência viva que não procura modificar o outro para obrigá-lo a assumir um comportamento ou uma postura que visa satisfazer os interesses do adulto [...]” (OLIVEIRA, 2017, p. 104).

Esta sabedoria, na prática pedagógica dos contextos citados, é vivenciada através do estímulo a olhar para si, para os seus próprios sentimentos e emoções, reconhecendo a relação intrínseca entre as nossas experiências e nosso “mundo interno”. Neste convite para exercitarem uma escuta e um olhar atentos ao que acontece internamente, elas iniciam também um movimento de conexão com o outro.

O trabalho com a sabedoria do espelho nos permite reconhecer o outro no mundo dele, em seu próprio contexto, sem julgamentos pré-estabelecidos, podendo assim estabelecer um contato positivo com ele. Esta sabedoria nos permite a compreensão de que o mundo que vemos ao nosso redor é o mundo que reflete nossa mente, assim como a experiência de mundo de todos os seres espelha as premissas mentais que cada um tem ao olhar o mundo (OLIVEIRA 2017, p. 115).

A **sabedoria amarela** é também chamada de sabedoria da igualdade ou equanimidade. Se conseguimos operar com a sabedoria do espelho, naturalmente é possível que nos coloquemos no lugar do outro. Deste modo, pode surgir um interesse genuíno no outro, e assim uma busca de facilitar, promover e apoiar suas qualidades positivas, de cuidar e contribuir para circunstâncias favoráveis, nas quais o outro pode florescer positivamente. Alegramo-nos com a alegria do outro. Neste caso, como vemos a igualdade de nossas condições enquanto seres vivos e interdependentes, cuidar de si e cuidar do outro significa a mesma coisa. Uma das características dessa sabedoria é a generosidade, consigo e com os outros seres.

No contexto pedagógico, a sabedoria amarela, entre outros aspectos, traz a percepção clara da igualdade, no sentido de que compartilhamos da mesma natureza básica e vivemos no mundo aspirando a felicidade e buscando nos afastar de situações que nos causam sofrimento. Nesta base de igualdade, é possível acolher as diferenças, pois

Isso não significa que devemos fazer as mesmas experiências, cultivar as mesmas visões de mundo e ter as mesmas crenças. A sabedoria da equanimidade, pelo contrário, ressalta o sentido elevado das diferenças que não são tomadas como obstáculos ou problemas em si mesmas, pois elas indicam que, por diferentes caminhos, estamos todos almejando alcançar a felicidade (OLIVEIRA, 2017, p. 105).

Trabalhar com essa sabedoria também significa compreender que existimos de forma interdependente no mundo, incluindo todos os seres e todo o ambiente em que vivemos. Essa percepção pode se dar em diferentes níveis, desde as relações mais particulares até uma visão planetária, ou universal. A generosidade e o cuidado surgem desses dois aspectos: igualdade e interdependência.

Nas propostas pedagógicas citadas acima, para abrir essa visão gerada pela sabedoria amarela, algumas perguntas são lançadas como norte: O que o outro tem de bom? O que tenho de bom para oferecer, quais são minhas qualidades? Qual é o meu potencial? Qual o potencial do outro? O que o ambiente e a comunidade têm de bom? Como podemos potencializar as qualidades e enriquecer, melhorar e cuidar do ambiente em que estamos? (OLIVEIRA, 2017). Aqui, procuramos oferecer o melhor de nós mesmos e vemos nós mesmos e o outro como verdadeiras riquezas.

Também chamada de sabedoria da percepção discriminativa, a **sabedoria vermelha** diz do aprendizado de perceber tudo que participa de nossas experiências em seu sentido verdadeiro, autêntico.

[...] ela opera para modificar nossas percepções convencionais do mundo, fazendo-nos enxergar (mas também ouvir, tocar, cheirar, degustar) o essencial nas coisas da vida e na vida das pessoas. Neste âmbito, reconhecemos um aspecto sagrado profundo presente em todas as circunstâncias, nos gestos mais simples da vida (OLIVEIRA, 2017, p. 105).

Em experiências, sejam elas agradáveis ou desagradáveis, há o desafio de reconhecer a preciosidade daquilo que se manifesta como um aprendizado, permitindo que novas perspectivas se descortinem.

A sabedoria vermelha olha, examina, discrimina, vê cada coisa em seu lugar e ao mesmo tempo percebe a cadeia de relações entre todas as coisas. A partir dessa visão, é possível traçar caminhos, abrir horizontes e apontar direções. Esta transformação das nossas percepções comuns, atribuindo novos sentidos às experiências, está ligada à magia que enche de sentido o que aparentemente não tem sentido algum, por exemplo.

Cultivar a imaginação, por diferentes meios, pode ser um dos trabalhos com esta sabedoria. No Centro Infantil Jardim de Lótus, isso se faz pelo cultivo do prazer de ouvir e contar histórias. Como diz um de seus educadores,

A questão mesmo é despertar neles essa questão mágica de criar mundos outros, de fazer com que essas crianças possam viver e acreditar que o mundo é feito de possibilidades. Assim, a nossa meta é que eles vejam outras perspectivas, outros mundos (OLIVEIRA, 2017, p. 106).

Junto com esse aspecto mágico das múltiplas possibilidades de sentido de nossas experiências, esta sabedoria liga-se à ação investigativa, uma atitude curiosa, que busca olhar mais profundamente as coisas que estão à volta, além das aparências, permitindo que entendamos o fio que deve passar pelas ações que exercemos no mundo.

A sabedoria discriminativa ou investigativa

[...] indica uma atitude de observação que vê em cada experiência a oportunidade de conhecer mais profundamente a si mesmo e ao mundo [...] permite desenvolver a habilidade de investigar os diferentes aspectos de uma mesma situação, aprofundando e não aceitando simplesmente o que surge, testando, pesquisando, buscando respostas próprias. Isto inclui aprofundar as emoções e ações que surgem e que nos mobilizam (OLIVEIRA, 2017, p. 116).

De forma mais ampla, essa base de referência nos permite compreender as consequências das nossas ações. Quando se trata desta compreensão e da capacidade de intervir positivamente e com lucidez nas diversas situações, estamos nos referindo à sabedoria verde ou sabedoria da causalidade. Ela nos ensina que nossas ações têm consequências, por isso devemos cuidar da maneira como vivemos nossas experiências e como agimos no mundo. Fala também da ação necessária, no sentido de atravessar as barreiras do que é agradável ou desagradável e fazer o que tem que ser feito nas diferentes situações.

Ao buscarmos formas de trazer benefícios e reduzir ações que geram prejuízos para nós e para os outros, estamos exercitando a “[...] habilidade de transformar situações desarmônicas e conflituosas em oportunidades de crescimento pessoal e coletivo” (OLIVEIRA, 2017, p. 106). Isso faz parte do trabalho com essa sabedoria, já que no exercício de olhar mais profundamente nossas experiências, através da sabedoria verde, buscamos perceber o efeito causal das nossas ações e relações no mundo, e ainda, encontrar formas de transformação dessas ações e relações para que sigamos caminhos mais benéficos em nossas vidas.

Na educação, vimos nas propostas analisadas que essa sabedoria também se evidencia em situações de conflito entre as crianças. Nelas, não se mobiliza o castigo ou a punição, mas um diálogo ativo para que elas percebam o sofrimento que determinada ação pode gerar ao outro e/ou a si mesmas. Também em jogos e brincadeiras essa sabedoria emerge no entendimento amplo das regras e acordos inerentes às brincadeiras, que permitem o fluir da boa interação nas atividades.

Por fim, a cor branca é associada à sabedoria do espaço, que percebe a liberdade natural da nossa própria mente. Ela está ligada à compreensão de que, assim como fazemos parte da construção das nossas experiências, também estamos livres dessas construções. Através dessa compreensão, podemos experimentar as situações de maneira mais ampla, tranquila e confiante, gerando ações não determinadas pelas aparências, com a possibilidade de criar novas paisagens e diferentes contextos. Desta forma, também podemos perceber essa liberdade natural em todos os seres.

Esta sabedoria está ligada à natureza livre e criativa da mente e ao cultivo da imaginação criadora em todos os aspectos da nossa vida. “Na sala de aula as crianças expressam isso na sua capacidade de abarcar e experimentar tudo que surge sem distinção, através de brincadeiras significativas, jogos, canções e artes em geral” (OLIVEIRA, 2017, p. 118).

No contexto do trabalho com o Mandala das Cinco Sabedorias, é importante mencionar que essas cinco formas de inteligência, as quais podemos acessar a partir de diversas maneiras, são cinco aspectos da natureza da nossa própria mente. Não são individuais, sendo comparadas a “softwares livres”⁵⁷, disponíveis, assim como as habilidades e qualidades acessadas pelas práticas de atenção plena.

57 Expressão utilizada pelo Lama Padma Samten, em palestras e ensinamentos, para falar das sabedorias búdicas.

Por isso, tendo como horizonte o cultivo de uma atenção integral enquanto processo formativo, inspiramo-nos nos elementos presentes em experiências pedagógicas que buscam meios de acesso a essas sabedorias, habilidades e qualidades para dar sentido e direção ao PCAI, tendo em vista que essas propostas percebem as crianças e as experiências que elas fazem do mundo de forma integral, incluindo as várias dimensões de seu ser e de suas vidas.

3.3 O núcleo do Mandala do PCAI

Tomando por base os fundamentos e as diretrizes descritas acima, o PCAI foi elaborado em por três fases, com o intuito de criar experiências formativas propícias ao cultivo da atenção. Tendo como objetivo mais amplo contribuir para a geração de vivências que aliassem os princípios inerentes às práticas de meditação e às atividades lúdicas.

No período vivencial do projeto, a intenção foi de: exercitar diferentes modalidades atencionais, por meio de jogos e brincadeiras; propiciar momentos de percepção de si, envolvendo as dimensões física, emocional e mental; estimular a percepção do outro, em suas diferentes dimensões e nas relações estabelecidas dentro das experiências; favorecer a percepção do ambiente e as relações que por ele atravessam; vivenciar contextos que permitam experimentar uma abertura ao momento presente, exercitando a flexibilidade e uma visão ampla sobre as experiências, além de uma postura mais apreciativa e positiva diante das situações.

Cada fase do projeto enfatizou elementos relacionados a esses objetivos e as brincadeiras e atividades realizadas foram escolhidas no intuito de contemplá-los.

3.3.1 Habilidades e sabedorias

Como dito anteriormente, no desenho do PCAI realizamos uma articulação entre as seis habilidades propostas pelo *Inner Kids* e as cinco sabedorias trabalhadas pelo Centro Infantil Jardim de Lótus – Neimfa (PE) e pela Escola Caminho do Meio (RS). A partir desta articulação, compreendemos que as seis habilidades poderiam brotar do cultivo das cinco sabedorias, e, numa dinâmica circular, uma conexão com as sabedorias poderia surgir do trabalho dessas habilidades.

Na estrutura mandálica do PCAI, esta articulação surgiu como centro de força e apresentou os eixos norteadores dos elementos centrais que cada fase pretendia contemplar.

Para representar imageticamente estas correspondências, na figura 10, posicionamos o diagrama apresentado por Greenland (2016), em uma flor, cujas pétalas apresentam as cores das sabedorias que, em nossa leitura, estariam ligadas a cada uma das habilidades. Esta flor é apresentada em um fundo branco, indicado que a sabedoria branca envolve todos os elementos.

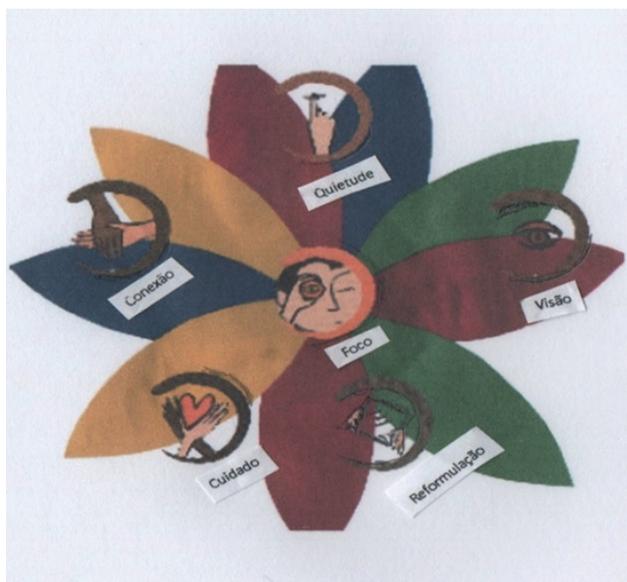


FIGURA 9: Relação entre as seis habilidades e as cinco sabedorias

FONTE: a autora (adaptação livre da ilustração de Lindsay duPont no livro *Mindful Games* (GREENLAND, 2016, p. 2).

Esclarecemos aqui que as relações estabelecidas entre as sabedorias, as habilidades, os eixos e as atividades, no âmbito do PCAI, são amplas e orgânicas, não sendo uma correspondência direta e estreita. Neste caso, é mais uma relação de transversalidade, na qual as sabedorias, que são inseparáveis umas das outras, perpassam os diversos eixos, que trabalham as diferentes habilidades, embora possamos perceber maior ênfase de determinada sabedoria e habilidade em eixos específicos.

No PCAI, relacionamos a sabedoria azul às atividades que trabalham as habilidades de “aquietar” e “conectar”, e também às atividades introspectivas e a algumas atividades de relação.

Nessa articulação, a habilidade de aquietar, voltar-se para si, permitir que o movimento interno assente, permite-nos ver com mais clareza os espelhamentos do nosso mundo interno nas nossas experiências. Dessa forma, podemos compreender que o mundo do outro também se projeta nas suas experiências. Assim, podemos nos conectar – porque nos percebemos, percebemos o outro e vemos as dimensões que nos ligam. Ao nos conectarmos, conseguimos acolher, ação da sabedoria azul.

As atividades que trabalham as habilidades “cuidar” e “conectar”, atividades de relação, se aproximam da sabedoria amarela. Esta, sabedoria da igualdade, mostra-nos a interdependência entre os seres, a cooperação e sustentação uns dos outros em uma teia benéfica, que nos oferece solo e nos nutre. Estamos conectados, assim, cuidamos de nós mesmos e dos outros. A felicidade de um é a felicidade de todos. As qualidades do outro nos alegram, desejamos ajudá-lo a incrementá-las.

Por oferecer uma base referencial para entendermos profundamente a nós mesmos e ao que nos circunda, no PCAI, a sabedoria vermelha se relaciona às atividades que procuram trabalhar a “visão” e “reformulação”, tanto de maneira introspectiva, como relacional. Essas habilidades também se aproximam da sabedoria verde.

Desta forma, essas sabedorias podem se apresentar em brincadeiras que exploram as experiências, no sentido de gerar uma abertura para o que chega, de abrir a possibilidade de reformulação das nossas visões, de compreender a conexão entre os seres e as relações nas diversas circunstâncias que vivemos. Também estão ligadas às atividades que permitem entrar em contato com as contradições inerentes a nossas vidas, apreciação de situações difíceis e familiarização com a dinâmica de causalidade em nossas experiências.

No PCAI, localizamos no centro, a sabedoria branca e a habilidade “foco”, que, no nosso mandala, nomeamos com o termo “âncora da atenção”, para não ser confundida com a restrita focalização da atenção. Neste sentido, vimos que atividades, jogos e brincadeiras que trabalhassem a possibilidade de ancorar a atenção, de maneira estável e relaxada a determinados focos, também participam do trabalho com as outras habilidades e com as cinco sabedorias. Do mesmo modo, a dimensão livre e criativa da sabedoria do espaço possibilita a manifestação de infinitas habilidades. Então, buscamos concebê-la como uma base de abertura e experimentação, que dá suporte, permeia e abarca todas as fases do projeto.

3.3.2 Fases do projeto

Tendo realizado articulações entre as cinco sabedorias, as seis habilidades e os demais elementos que consideramos importantes para a formulação de um projeto desta natureza, vimos a necessidade de agrupar esses elementos em 3 fases principais. Cada fase enfatizou determinadas sabedorias e habilidades em seus objetivos, que funcionaram como eixos norteadores, tanto para a escolha das brincadeiras, como, posteriormente, para leitura e análise das mesmas.

Importante dizer que incluímos uma **fase preparatória** com ênfase na geração de vínculo entre todas as pessoas envolvidas no projeto.

Dentre as direções da atenção, mencionadas anteriormente, a atenção a si se destaca na **fase 1**. Enfatizando habilidades como aquietar e focar, vivenciamos diversas atividades de introspecção, trazendo familiaridade para esse modo de perceber-se.

As brincadeiras aqui mobilizam a atenção à autopercepção, numa viagem voltada às sensações do corpo, ao contato sensorial com a realidade, ligando-se à sabedoria vermelha por se configurar em uma forma de compreender o mundo, a partir dos sentidos. Desse modo, o corpo tem um lugar importante nesta fase: o corpo parado; o corpo em movimento; o corpo quente ou frio; o corpo que sente e mexe com os pensamentos, com as ideias; familiarizar-se com o corpo integrado na experiência, nas relações entre o que trazemos internamente – enquanto sentimentos, pensamentos, crenças, sensibilidades – e o que nos chega externamente – enquanto estímulos, presenças e impactos.

Neste sentido, a sabedoria azul também se aproxima, pois, os eixos norteadores na escolha das vivências apontam para essa relação entre mundo interno e experiência, começamos a ver que um afeta e é afetado pelo outro, como em um espelhamento.

O quadro 3 traz o elenco de alguns elementos centrais contemplados nas brincadeiras desta fase.

QUADRO 2: Eixos norteadores da fase 1

- **Familiaridade com a respiração:** as diferentes formas de respirar e suas relações com os estados mentais e emocionais;
- **Percepção das sensações do corpo;**
- **Entender o próprio corpo,** através das posturas e das diferentes possibilidades no nosso corpo: corpo parado, corpo em movimento, corpo relaxado, corpo tenso, corpo estável, corpo em equilíbrio, corpo em desequilíbrio (relação entre alguns elementos como respiração, atenção, emoção e mente, e as posturas do corpo);
- **Atenção ao momento presente** através de uma sensação (que se possa ouvir, ver, degustar, tocar ou cheirar), palavra, ação, entre outros.
- **Começar a aprender a ancorar a atenção,** mudar seu foco, utilizando esta âncora para aquietar;
- **Exercícios de visualização e imaginação,** como âncoras da atenção;
- **Perceber o contraste** entre agitar e aquietar;
- **Aproximação da relação** entre mente e corpo.

FONTE: Autores.

Na segunda fase, as habilidades de conectar e cuidar norteiam a escolha das vivências, ações ligadas à sabedoria amarela que se manifestam nas relações. Assim, nesta fase, direcionamos nossa atenção ao outro, aos outros e às relações que estabelecemos. Nessas relações surgem as emoções, dimensão enfatizada nas brincadeiras e jogos.

QUADRO 3: Eixos norteadores da fase 2

- **Familiarização com ações** que favoreçam olhar, ouvir e sentir o outro de forma mais generosa e compassiva;
- **Sentir-se parte do grupo** e conectado com cada um individualmente;
- **Experimentar situações** de cuidado e generosidade com o outro e consigo;
- **Vivenciar momentos** em que aprendam a compartilhar e a operar juntos;
- **Iniciar o reconhecimento** de ações que são favoráveis ou desfavoráveis para si;
- **Refletir sobre quais ações** são favoráveis ou desfavoráveis para vivermos juntos;
- **Começar a perceber** sua relação com o outro e com o ambiente;
- **Familiarizar-se** com as próprias emoções;
- **Exercícios de visualização e imaginação,** baseados em práticas tradicionais de bondade amorosa, nas quais se busca cultivar empatia e compaixão, através da apreciação profunda por todos os seres⁵⁸.

FONTE: Autores.

58 No Budismo, a compaixão consiste em perceber o sofrimento e gerar a aspiração, profunda e genuína, que haja a cessação daquele sofrimento. A compaixão, neste sentido, pode ser voltada aos seres sencientes, aos fenômenos ou à própria natureza do sofrimento, ou seja, ao reconhecimento da condição que leva ao sofrimento. A bondade amorosa está fundamentalmente ligada à compaixão. Ela é um posicionamento interno diante das situações, dos seres e dos fenômenos. Na tradição budista existem práticas específicas para cultivar esse posicionamento (DALAI-LAMA, 2001).

A fase 3 prioriza brincadeiras em que as crianças possam entrar em contato com suas próprias visões de mundo, com as visões de mundo dos outros seres e possam gerar uma abertura para mudanças, transformações e reformulações. Dessa forma, ao trabalhar as habilidades de visão e reformulação, direcionamos nossa atenção ao grupo, ao ambiente, ao todo, através de ações ligadas às sabedorias verde e vermelha. Neste momento, são estimuladas as trocas, as reflexões e os diálogos – atividades de compartilhamento. A dimensão em destaque é a mente, apresentando possibilidades de iniciarmos um reconhecimento dos nossos pensamentos e dos nossos estados mentais.

QUADRO 4 – EIXOS NORTEADORES DA FASE 3

- **Situações em que possam se abrir para a experiência, aprendendo a relaxar em situações nas quais não se sabe a resposta, como: começar algo novo, ou quando não se sabe o que acontecerá em seguida;**
- **Exercitar a flexibilidade e a visão ampla sobre as experiências: será que em todas as situações há um certo e um errado? Ou pode haver situações com várias possibilidades?**
- **Iniciar uma compreensão sobre a interdependência entre os seres;**
- **Olhar a vida de maneira mais apreciativa e positiva, inclusive em situações difíceis;**
- **Abrir a atenção para o momento presente;**
- **Familiarizar-se com os próprios pensamentos;**
- **Experimentar expressar-se de várias formas e perceber as que são mais favoráveis para si e para os outros.**

FONTE: a autora

Portanto, no desenho do PCAI, utilizamos um conjunto de elementos que se apresentaram como um norte para nos guiar na escolha e adaptação das brincadeiras, bem como nos direcionamentos dos encontros. A divisão em fases possibilitou uma estruturação dos momentos nas vivências; entretanto, a ideia é manter essa estrutura aberta e flexível.

O quadro 6 deixa mais clara a distribuição dos elementos e as ênfases em cada fase.

QUADRO 5: Ênfase dos elementos por fases

Fase	Direção da atenção	Espaço atencional	Dimensões	Habilidade	Sabedoria
1	Atenção a si	Introspecção	Biológica e corporal	Quietude Foco	
2	Atenção ao outro	Relação	Socioemocional e relacional	Cuidar Conectar	
3	Atenção ao grupo, ao ambiente	Compartilhamento	Mental	Visão Reformulação	

FONTE: Autores

Além das habilidades e sabedorias, da direção da atenção e do espaço atencional, as fases do PCAI enfatizam as dimensões do ser humano. Para contemplar essas dimensões, tomamos como referência o modelo integral de Wilber (2006, 2009), o qual trata de dimensões, linhas e quadrantes na leitura de fenômenos humanos e buscamos contemplar as dimensões biológica e corporal, socioemocional e relacional, mental e espiritual. Portanto, temos na fase 1, a ênfase nos aspectos biológico e corporal ao trabalhar atividades que levavam a atenção ao corpo. Na fase 2, os aspectos socioemocional e relacional são enfatizados, ao trabalharmos a atenção que se volta ao outro e a si, em relação ao outro. A fase 3 enfatiza os aspectos mentais, neste caso, consideramos também a mente sutil e a intuição. A dimensão da espiritualidade inseriu-se no trabalho com as cinco sabedorias. Vale dizer que a dimensão espiritual, na perspectiva aqui adotada, engloba e articula, em uma circularidade, as outras dimensões (FERREIRA, 2007). Assim, ao lidar com as outras dimensões estamos tocando, de certa forma, a dimensão da espiritualidade.

Ao desenhar o projeto, vimos que alguns aspectos importantes, idealmente, deveriam estar sempre presentes em cada encontro, independente da fase, pois são fundamentais no contexto das práticas de cultivo da atenção; são eles: as habilidades de focar e aquietar; a atenção à respiração; os momentos de introspecção (familiarização com o mundo interno), por fim, a liberdade de criação e a abertura à experiência, que fazem parte da sabedoria branca. Deste modo, buscamos, dentro das possibilidades, trazer esses elementos, se não em todos, mas na maioria dos encontros.

3.3.3 Preparando a vivência do PCAI

No intuito de verificar como um projeto dessa natureza pode acontecer em processos educacionais, o PCAI foi implementado em dois contextos educacionais diferentes: a educação não formal e formal, abrangendo duas faixas etárias. Em um caráter exploratório, essa diversidade foi favorável no sentido de abrir um leque maior de possibilidades para a construção de um repertório de experiências, e também, desenvolver diferentes linguagens para utilizar em contextos variados.

Na etapa de vivência do PCAI, intencionamos nos aproximar das experiências dos sujeitos que as viveram. Para tanto, elegemos a observação participante como método de aproximação dessas experiências.

Aqui, conferimos um caráter fenomenológico à observação participante, onde a observação não está em busca de informações, comprovações e ocorrências, ganhando uma configuração aberta e interrogativa ao que se mostra à nossa percepção. Deste modo, não partimos para uma coleta de dados com uma categorização prévia, na qual encaixamos as situações observadas. Partimos de um horizonte de noções amplas, surgidas das nossas interrogações e 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.

No tocante à participação, buscamos uma atitude mais existencial, ao considerarmos nossos próprios aspectos subjetivos na percepção da experiência, já que, conforme as perspectivas assumidas, aquela ou aquele que interroga, é instrumento na construção do conhecimento. Desse modo, o diário de itinerância teve um papel fundamental no caráter fenomenológico que assumimos também no nosso processo de compreensão das experiências vividas de cultivo da atenção.

O diário de itinerância, descrito por Barbier (2007, p. 133), é como um instrumento “de investigação de si mesmo em relação ao grupo”, desejando aprofundar ainda mais nossa implicação com a experiência vivida. Itinerância, aqui, corresponde a uma trajetória não linear, representa mais um “percurso estrutural de uma existência tal como se manifesta pouco a pouco, e de uma maneira inacabada, no emaranhado dos diversos itinerários percorridos por uma pessoa ou por um grupo” (BARBIER, 2007, p. 134). Deste modo, em nosso diário, registramos pensamentos, sentimentos, desejos e sonhos que nos moveram a partir do contato direto com as experiências vividas com os textos, com as crianças e com as professoras, semelhante a um diário íntimo.

Os registros da etapa vivencial do PCAI incluíram também gravações audiovisuais dos encontros e gravações em áudio das conversas apreciativas com professores e alunos sobre o que experienciaram.

A inserção da câmera filmadora, entre os instrumentos, nos possibilitou uma descrição mais detalhada dos sujeitos, do ambiente, das atividades e a reconstrução dos diálogos e situações vivenciadas, sendo essencial, portanto, para as descrições das experiências, que se transformaram em “cenas significativas” (DETONI, 2011).

Para o registro audiovisual, a câmera permaneceu postada em lugares estratégicos para cada atividade. Esses lugares eram relativamente neutros, escolhidos a partir do critério de abarcar por inteiro o espaço onde se deram as atividades, oferecendo uma imagem constante de todos os acontecimentos. Lembramos que como recurso metodológico o registro audiovisual “não contém, em geral, elementos da linguagem cinematográfica, tais como movimentos de câmera e ângulos de filmagem, que, no trabalho de um cineasta, funcionam para formatar esteticamente o texto fílmico” (DETONI, 2011, p. 105).

Optamos por não esconder a câmera, ao contrário, quisemos apresentá-la, mencionando-a, inclusive, na história ilustrada de apresentação do projeto, pois na relação que estabelecemos com as crianças não faria sentido filmá-las sem que elas soubessem. Entretanto, não é possível ignorar o fato de que este instrumento traz em si um grande potencial para chamar a atenção de crianças de diversas idades. Deste modo, buscamos lidar com esse magnetismo, dando vazão à curiosidade e ao interesse das crianças pela câmera, oferecendo-lhes oportunidades de manuseá-la em diversos momentos dos encontros.

Ainda assim, reconhecemos que algumas crianças transferiram, em muitos momentos, o foco de interesse da brincadeira proposta para a câmera. Por isso, achamos importante fazer algumas observações de como a câmera foi um objeto mobilizador de atenção nos diversos encontros.

A princípio, dedicamos um momento do projeto para a apresentação da câmera, com a intenção de transformar um objeto inusitado no cotidiano da sala de aula em algo familiar. Neste momento, oferecemos a possibilidade de manusearem e fazerem experimentações livres e espontâneas. Isso aconteceu com bastante interesse e euforia por parte das crianças, nas duas turmas.

Antes do início das vivências, foram realizados os acordos com a instituição, com os educadores e coordenadores responsáveis pelas turmas, bem como com os pais/mães/responsáveis pelas crianças. Firmamos, com esses, um Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido (TCLE), indicando detalhes da pesquisa, os objetivos e os métodos, e também esclarecendo que não haveria riscos às crianças ou exposição indevida de suas imagens .

Adicionalmente, em concordância a uma preocupação ética ampliada na realização de pesquisa com crianças, utilizamos um Termo de Assentimento (TA). O Termo de Assentimento é um instrumento utilizado como forma de respeitar a autonomia infantil, possibilitando conhecer sua escolha em participar ou não de uma pesquisa. Este documento deve utilizar uma linguagem acessível à criança, inclusive lançando mão de elementos não textuais para explicitar a pesquisa e esclarecer seus detalhes (MIRANDA et al., 2017).

Para o PCAI, utilizamos uma história ilustrada, com informações pertinentes, para comunicar a pesquisa e convidar a participação da criança neste processo. Através de um pequeno texto e ilustrações, nós nos apresentamos, falamos do trabalho, contamos um pouco sobre o cultivo da atenção em brincadeiras e, ao final, fizemos um convite. Na última página da cartilha, reservamos um espaço para as crianças escreverem seu nome, como um sinal de que gostariam de participar das atividades.



Mas, também sou aluna da Universidade Federal de Pernambuco.

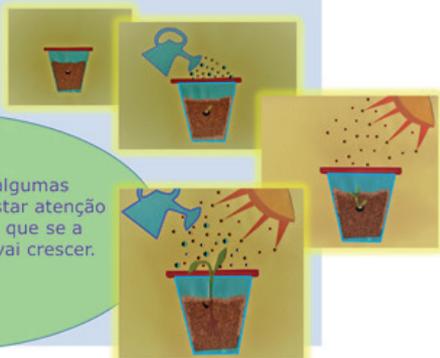


Como prestar atenção pode ajudar a gente a aprender mais sobre a gente, sobre as outras pessoas e sobre o mundo?

Como a gente presta atenção nas coisas?



Estudando, eu conheci algumas pessoas que dizem que prestar atenção é como uma sementinha, que se a gente cultivar e regar, ela vai crescer.



Mas, a gente cultiva e rega essa sementinha de um jeito diferente...



Então, eu e meu professor começamos a pesquisar como podemos cultivar a sementinha da atenção, brincando!

Por isso criamos o "Projeto de Cultivo da Atenção Integral" para ver quais as brincadeiras que ajudam a cultivar e a regar essa sementinha e como elas podem fazer isso.



Convidamos você para participar com a gente nessa aventura de pesquisar como cultivar a atenção!

Você pode participar das brincadeiras e das atividades.

Elas farão parte de algumas aulas na sua escola. Sua professora Gil também vai participar!



Essas brincadeiras serão filmadas para me ajudar a ver depois algumas partes da brincadeira que eu não consegui ver na hora. Não mostrar a ninguém os filmes feitos nos encontros. Somente eu vou assistir, porque eles são só pra ajudar na observação.



Vamos conversar com seus pais/responsáveis e, se você quiser, eles deixarão você participar.

Se você não quiser, está tudo bem, ninguém ficará bravo com você.

☺ ☺ ☺
Ou se você quiser participar agora e depois não quiser mais, também está tudo bem
☺ ☺ ☺



Antes de aceitar esse convite, você pode conversar com outra pessoa que você queira ou comigo para saber mais como vão ser as atividades e como é a pesquisa.

Eu,

_____ /

quero participar das atividades do
Projeto de Cultivo da Atenção Integral!

Recife, ____ de setembro de 2018.



FIGURAS 10: Convite para participar do estudo
FONTE: Autores

Ainda dentro dos procedimentos éticos, como forma de preservar as identidades dos participantes tivemos o cuidado de utilizar nomes fictícios nas descrições das cenas analisadas. Bem como, realizar intervenções gráficas nas fotografias, pequenos círculos coloridos, de modo que não haja identificação de seus rostos.

Vivenciamos as experiências no período de abril a novembro de 2018, no Neimfa, e na *Escola Municipal Diná de Oliveira* (Diná).

Em relação à duração do PCAI, tivemos uma diferença significativa nas duas instituições. Tomando as experiências como um todo, o PCAI ocorreu no projeto Centro Infantil Jardim de Lótus – Neimfa, no período de abril a novembro de 2018. Na Escola Municipal Diná de Oliveira, ocorreu de setembro a novembro, em uma turma de 4º ano.

Importante dizer que a experiência no primeiro contexto – Neimfa - serviu de base para a formulação mais sistemática do projeto, implementada no segundo contexto - Escola Municipal Diná de Oliveira. Neste sentido, acreditamos que o ambiente de educação não formal nos ofereceu um campo rico e aberto de possibilidades para criar e vivenciar o PCAI, e a escola formal nos fez buscar sistematizações e estruturas, que enriqueceram seu potencial formativo.

3.3.3.1 O Neimfa, o Diná e as crianças

O primeiro lugar onde vivenciamos o PCAI foi o Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (Neimfa) criado em 1984, a partir de parceria entre moradores da comunidade do Coque, no município do Recife.

O 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. Tem como objetivos: a promoção e a defesa dos direitos das crianças, jovens, mulheres e demais moradores das periferias urbanas da Região Metropolitana do Recife; o desenvolvimento de ações educacionais, em todos os seus aspectos, áreas e dimensões; a promoção dos direitos humanos, do voluntariado e do associacionismo; o estudo, a prática e a divulgação dos valores humanos e das tradições espirituais que estimulem a cultura de paz; e a realização de estudos e pesquisas voltadas à educação dos grupos populares.

O Neimfa ocupa hoje um lugar de reconhecida importância no tocante às experiências formativas voltadas para crianças, jovens e adultos moradores das periferias urbanas. Sua proposta pedagógica

foi reconhecida, em 2009, pelo Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos, além de ser alvo de produções acadêmicas em diferentes áreas e instituições. Em 2015, o Neimfa foi reconhecido pelo Ministério da Educação como experiência criativa e inovadora na educação básica, iniciativa que teve continuidade através do Movimento de Inovação na Educação.

Com um caráter de educação não formal, a referida instituição 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. A experiência implementada, neste estudo, ocorreu no núcleo de Educação, dentro das atividades lúdicas do Projeto da Educação Infantil, Centro Infantil Jardim de Lótus.

A escolha do Neimfa se deu, primeiro, no que diz respeito ao caráter de educação não formal da instituição, um dos âmbitos formativos, onde gostaríamos de vivenciar o PCAI. Isso porque percebemos uma predominância, nos espaços educacionais tradicionais, de uma concepção hegemônica relativa à atenção, linear e restritiva. Consideramos, portanto, 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, dentro de uma lógica não formalizável.

Deste modo, 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)⁵⁹. Percebemos, nessa lógica, um possível solo fértil para a aprendizagem e o desenvolvimento da atenção através do cultivo.

Outro motivo de nossa escolha se deu pelo currículo do programa, no qual se deu o PCAI, que inclui, no conjunto de suas práticas, atividades que nos permitem entrar em contato com um olhar sobre a atenção considerada em sua complexidade e plasticidade.

Participaram das vivências do PCAI no Neimfa, 10 crianças, entre meninas e meninos, de 3 a 5 anos, que moram na comunidade e atendem ao Projeto de Educação Infantil na instituição.

O segundo lugar onde vivenciamos o PCAI é localizado no bairro da Iputinga, na cidade do Recife. A Escola Municipal Diná de Oliveira

59 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.

atende 642 alunos no Ensino Fundamental I e na Educação de Jovens e Adultos, segundo dados do Censo Escolar de 2018. Enquanto instituição de ensino formal, segue as diretrizes e parâmetros curriculares formalizados e regulados pelo Ministério da Educação. Desta escola, participaram 25 alunos e alunas, com idades entre 8 e 12 anos, de uma turma do 4º ano.

A decisão de implementar o PCAI também no âmbito da educação formal ocorreu no intuito de verificar as possibilidades e os limites da vivência de um projeto desta natureza, considerando características gerais que encontramos neste contexto; para citar alguns exemplos: a visão hegemônica sobre a atenção; os padrões normatizados em relação ao formato das aulas e à configuração dos espaços na sala de aula; o disciplinamento do corpo e da fala; ênfase no modelo expositivo de conteúdos; priorização da dimensão cognitiva; diminuição do lugar de importância da brincadeira à medida que as crianças avançam nos graus escolares.

3.3.3.2 As professoras

Desde os projetos pilotos do PCAI, buscamos a contribuição da professora da turma, na integração das atividades ao planejamento da instituição e também das crianças para a adaptação de elementos das práticas de cultivo a brincadeiras e jogos.

Vimos que essa postura poderia ter certa correspondência com elementos de dois trabalhos, os quais tomamos como referência metodológica para esse aspecto da pesquisa. São eles o grupo pesquisador da pesquisa sociopoética (GAUTHIER, 2012) e o *Comitê Consultivo Local*, proposto por Michael Ungar (s/d) em *"O que funciona: um manual para projetar programas que constroem a resiliência"*.

A pesquisa sociopoética é um método de construção coletiva do conhecimento que tem como um dos pressupostos básicos que todos os saberes são iguais em direito e que é possível fazer da pesquisa um acontecimento poético (do grego *poiesis* = criação) (GAUTHIER, 2012). Nesta perspectiva, o grupo pesquisador se constitui na igualdade, no que se refere à construção e autoria do conhecimento, ao mesmo tempo em que não nega as diferenças neste percurso específico. No dispositivo do grupo pesquisador há a busca pela produção coletiva e cooperativa do conhecimento, através da participação ativa de todos os envolvidos na pesquisa.

Já o Comitê Consultivo Local, é grupo, formalizado ou não, que tem o papel de avaliar as ideias do programa e oferecer conselhos

sobre sua viabilidade na comunidade onde está sendo proposto. Usualmente, os comitês são compostos de adultos com experiência em programas na comunidade, que possam opinar sobre o quê o público alvo do programa precisa, e que tipo de programas funciona bem em sua localidade. Além dos adultos, são incluídos também no comitê, jovens e crianças. Ou ainda, formam-se diferentes grupos de acordo com a faixa etária. “Um bom comitê é sempre aquele que a comunidade percebe como um grupo crível de pessoas que foram totalmente engajadas para garantir que qualquer programa oferecido responda às necessidades da comunidade” (UNGAR, s/d, p. 56).

Esses dois dispositivos nos influenciaram, na medida em que buscamos estabelecer com as professoras e com as crianças, dentro das possibilidades disponíveis, uma relação colaborativa em diferentes níveis. Os desdobramentos dessa relação foram muito importantes para a preparação, realização e leitura das vivências. As professoras da turma trouxeram contribuições desde sugestões de atividades, participação nas brincadeiras, condução dos jogos, até feedbacks nas avaliações e continuidade de alguns trabalhos no cotidiano da turma. As crianças ofereceram também seus feedbacks nas conversas apreciativas, adaptaram e até criaram brincadeiras, como a *brincadeira do silêncio*, no Neimfa, e *tapando os ouvidos* de duas alunas do Diná.

Consideramos que a professora ou o professor que acompanha a turma tem grande propriedade para saber quais as brincadeiras que melhor se adéquam ao perfil do grupo, às necessidades e às potencialidades das crianças. Por isso, não sendo ela ou ele proponente do projeto, é essencial que façam parte do grupo que planeja, realiza e avalia os processos. Inclusive, vemos a importância das pessoas que acompanham as crianças, mães, pais e professores, também vivenciarem práticas de cultivo da atenção em seus cotidianos, para melhor acompanhar as crianças nesse caminho.

3.3.3.3 Leitura das experiências do PCAI vivenciadas em contextos educacionais

Para realizar a leitura do que foi experienciado no PCAI, o registro audiovisual teve bastante importância, principalmente pela diversidade da natureza dos elementos que surgem nas vivências relacionadas ao cultivo da atenção. A fala dos sujeitos não representaria, por si só, a dimensão da experiência que buscamos. Também supomos que as notas e o diário não dariam conta da complexidade de ações, expressões e trocas entre os participantes.

Embora reconheçamos que a filmagem, como todo instrumento intermediário, não possa dar conta do vivido em sua totalidade de aspectos, ela pode nos oferecer maior amplitude, principalmente em relação ao fluxo dos acontecimentos. Também, a forma de análise a partir das leituras das cenas filmadas, com o desafio de dar profundidade ao que se mostra nas imagens visuais de forma plana, demanda uma postura interpretativa mais implicada e atenta.

Destacamos experiências anteriores que nos inspiraram:

Filmar as aulas deu-me novas possibilidades. A filmagem das aulas, que eu vivenciei como observadora e participante, ofereceu a mim e ao meu trabalho, uma terceira perspectiva. Como telespectadora, revivia, alguns poucos dias depois, o que eu tinha experimentado vivencialmente. Tornei-me observadora da minha própria observação, pois tinha gravada a experiência em minha memória, em minha retina. E ao mesmo tempo via aquela mesma experiência por outro olho, havendo uma convergência bem particular das situações na minha própria percepção (RIBEIRO, 2014, p. 119).

Nos momentos seguintes à etapa vivencial do PCAI, assistimos às filmagens várias vezes. Primeiro, catalogando os encontros de acordo com a fase e o eixo norteador de cada vivência. Em seguida, assistimos às filmagens agrupadas a partir dos eixos norteadores, com o olhar atento e inquiridor selecionando os núcleos significativos, que 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).

A respeito disso, destacamos alguns pontos trazidos por Detoni (2011), que aproxima esse tipo de análise com a leitura de imagens cinematográficas e textos dramaturgicos, como a ideia de que uma cena se constitui em torno de um motivo, não sendo marcada unicamente pela palavra, pois não é apenas um fragmento, mas um todo no sentido global da obra.

Dessas relações, surge a ideia de cena significativa como “[...] um recorte de expressões convergentes a um todo que faz sentido” (DETONI, 2011, p. 112). É com base nessa concepção de cena

significativa que, em cada ciclo, entre o conjunto de cenas assistidas, fizemos um recorte elegendo as cenas que eram significativas às nossas questões. Deste modo, buscamos observar as cenas que representassem, pela natureza da atividade, os eixos norteadores do PCAI.

Em uma terceira volta, assistimos às cenas significativas, já transcrevendo-as, em formato dramatúrgico. Novamente, tomamos Detoni (2011) por referência, para tratar a multidimensionalidade da experiência no texto escrito, utilizando a forma dramatúrgica de texto. Esta forma acaba por ser mais abrangente em relação à compreensão das dimensões vividas na experiência, abarcando as falas, ações e expressões das pessoas em cena.

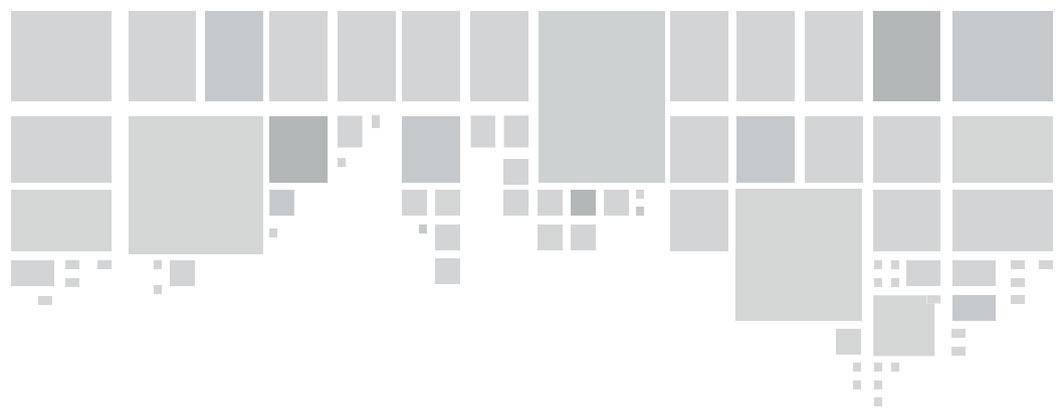
A partir das transcrições, ou descrições das cenas significativas, deu-se um trabalho interpretativo sobre o texto. Nesses movimentos interpretativos, os núcleos de significações se revelaram nas cenas descritas e analisadas. A leitura adquiriu uma postura interrogativa, na qual as perguntas surgiam da contemplação dos eixos norteadores relacionados à cena, que por sua vez, remetiam às habilidades e sabedorias trabalhadas nas diferentes fases do projeto.

À medida que as diversas leituras das descrições transcorriam, emergiam pontos que contemplavam nossas perguntas, ou ainda, sugeriam que outras fossem feitas. O conjunto de perguntas, mais os pontos que as contemplavam, deram origem aos brotos de significado do cultivo da atenção. Os brotos correspondem às dimensões de significado relacionadas aos eixos norteadores. Eles dizem dos significados que tocam as diferentes dimensões do processo de cultivo da atenção com crianças e apontam para elementos facilitadores desse processo.

Ao passo que realizávamos as leituras das descrições das cenas, das quais brotavam os significados, acontecia também a etapa de interpretação e fruição, através da criação de diálogos com autores que tratam do tema da atenção ou temas incidentais às leituras. Esses diálogos partiram de associações livres, tendo os eixos norteadores, como campo de referência, no qual essas associações ocorriam. Ao nosso ver, eles ampliam as análises das cenas e as complementam.

Através do material interpretativo e apreciativo, constituído por essa tessitura de significados e informações, procuramos fundamentar as bases para a estruturação de uma proposta com linhas gerais para a criação de um programa da natureza do PCAI. Este documento propositivo tem o intuito de apontar sentidos e delinear caminhos, oferecendo contribuições e sugestões, como referenciais metodológicos para o cultivo da atenção no campo educacional.

Para construção da estrutura desta proposta utilizamos como referência “O que funciona: um manual para projetar programas que constroem a resiliência” (UNGAR, s/d), e o RESCUR, Currículo Europeu para a Resiliência (2015). Entre outros elementos, a proposta indica os processos importantes para o cultivo da atenção com crianças; os pontos essenciais para a elaboração de um programa a exemplo do PCAI; as etapas de implementação; possíveis problemas e soluções; caminhos para monitoramento e análise dos frutos do programa e sugestão de atividades.



4. A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA DE CULTIVO DA ATENÇÃO INTEGRAL

As experiências do PCAI que vivenciamos em ambientes educacionais, entre o período de abril a novembro de 2018, suscitaram inúmeras reflexões sobre as práticas de cultivo da atenção em brincadeiras e a inserção dessas práticas no contexto educacional. Neste capítulo, apresentamos as descrições e as análises das vivências que geraram elementos significativos e estruturantes para o processo de cultivo da atenção.

4.1 Inserção do PCAI em contextos educacionais

No Neimfa, o PCAI foi inserido no eixo de atividades lúdicas. As atividades do projeto foram integradas ao planejamento geral do Centro Infantil. Essa integração foi feita principalmente pela via temática e na relação com os elementos trabalhados nas histórias e nos módulos de cada bimestre. Isso possibilitou uma relação mais ampla com o todo das aulas, ampliando o significado da atividade para o contexto trabalhado durante a semana, o mês ou o bimestre. As atividades transcorreram no curso da manhã, por dentro da dinâmica da rotina da turma, favorecendo um tempo maior para as vivências e oferecendo liberdade em termos de utilização de recursos, materiais e imaginativos.

Por outro lado, algumas das atividades não se encaixaram no planejamento geral, tendo que ficar de fora, mesmo sendo significativas às práticas de cultivo. Também, em determinados momentos, os objetivos de algumas brincadeiras se diluíram no contexto mais amplo, e perderam um pouco a força, no que diz respeito ao processo de cultivo da atenção de maneira mais evidente para as crianças.

No Diná, o PCAI aconteceu como um trabalho pontual com começo, meio e fim, bem demarcados. Neste momento, o PCAI já estava mais estruturado em termos de sequência, encadeamento e articulação dos elementos. A pesquisa e seus objetivos foram apresentados para as crianças desde o início do projeto. Elas já sabiam que, em determinado momento da semana, elas vivenciariam algumas brincadeiras relacionadas ao cultivo da atenção. Por outro lado, como aquelas atividades não participavam do dia a dia da escola, quando se passava um intervalo maior entre os encontros, percebíamos certa dificuldade na retomada de algumas questões importantes para o sentido das vivências e para a compreensão do processo como um todo.

Temos aqui, portanto, duas situações de implementação do PCAI, as quais apresentaram possibilidades e desafios diversos. Pensamos que essas diferenças se relacionaram, em certa medida, com as especificidades dos ambientes formal e não-formal e com o processo de amadurecimento da construção do PCAI. Neste sentido, pensamos que os desafios nas formas de integração das vivências de cultivo no planejamento pedagógico das instituições podem se configurar em alguns dos possíveis embates na formação da atenção integral.

A vivência dessas duas formas de implementação, considerando os âmbitos de educação formal e não formal, fez surgir um ponto de reflexão importante: as possibilidades e condições de inserção das ações ligadas ao cultivo da atenção na rotina de instituições educacionais. A partir de nossas observações, desdobramos esse ponto em dois aspectos que julgamos significativos para possibilitar essa inserção: integração das atividades na rede de significados mobilizados pela instituição, integração das atividades no cotidiano das crianças dentro e fora da escola.

4.1.1 Integração das atividades na rede de significados mobilizados pela instituição

Para unirmos as brincadeiras e as práticas de cultivo da atenção, é necessário que esse encontro se dê de maneira significativa para as crianças e que, nesse processo, elas se sintam convidadas, ou

melhor, magnetizadas a se engajarem. Ao mesmo tempo, para que se tornem uma experiência significativa, é importante que as atividades façam sentido na rede das outras experiências que elas estão vivendo naquele momento. Isso permite que aquilo que ela experimentou na prática de cultivo se torne algo vivo, inclusive em outras situações da sua vida.

Principalmente a partir da experiência no Neimfa, vimos a possibilidade de integração das atividades de cultivo da atenção na rede de significados mobilizados nas diversas ações do Centro Infantil. Entre outras formas de integração, citamos a criação de brincadeiras, articulando os elementos do PCAI com as histórias que eram contadas pelas formadoras e estavam incluídas no planejamento geral das aulas.

A história dos três porquinhos, por exemplo, inspirou uma brincadeira na qual trouxemos a atenção para a respiração e suas sensações no corpo. Nela, tínhamos dois grupos que se revezavam: o grupo dos “lobos” e o dos “porquinhos”. Nós encenávamos a história à medida que brincávamos. O grupo dos lobos, ao soprar a casa dos porquinhos, era incentivado a perceber as sensações de encher seus pulmões de ar e esvaziar soprando fraco, na casa de palha; forte, na casa de madeira; e muito forte, na casa de tijolo. Assim, pudemos iniciar uma familiarização com a inspiração, a expiração e com as sensações da intensidade de cada um desses movimentos, articulando esses elementos a outros aspectos trabalhados nesta aula cujo eixo era a história. Em relação a essa experiência, também observamos que nos encontros seguintes algumas crianças pediram para brincar de novo a “brincadeira do lobo”. Em outros momentos, presenciamos as crianças brincando por elas mesmas, demonstrando que, de certa forma, essa brincadeira foi incluída no acervo das próprias crianças e se tornou significativa, extrapolando o contexto específico daquela aula.

Acrescentamos, ainda, a descrição de outra experiência que consideramos significativa no exercício de integrar as atividades de cultivo através das histórias:

A história da semana era O Minotauro e a ilha do labirinto, criada por uma das formadoras. Naquele bimestre, cada formadora criou uma história, inspirada em algumas mitologias para suscitar aspectos que gostaria de vivenciar com as crianças. No caso descrito, a pequena história falava de algumas emoções, como medo e alegria, e falava também de cooperação e de amizade. Na atividade do PCAI deste dia, criamos, então, um circuito de “aventuras” com desafios divertidos, nos quais as crianças puderam utilizar diferentes modalidades da atenção e se deparar com algumas sensações e emoções, durante o trajeto.

Por exemplo, na brincadeira da ponte – uma fita adesiva colada no chão, que, na nossa imaginação, ligava uma ilha a outra -, as crianças eram convidadas a perceberem seus pés e a postura de seus corpos caminhando, bem como ancorar sua atenção na linha grudada no chão para não caírem no rio “cheio de jacarés e tubarões” (fala das crianças). Na última brincadeira da aventura, “o fio de Ariadne”, as crianças chegaram à ilha do labirinto para resgatar alguns objetos esquecidos pela distraída Ariadne, quando fora brincar com seu amigo, o menino Minotauro. Cada criança entrava sozinha no labirinto, um corredor sinuoso feito de cadeiras e tecidos, segurando um fio dourado que guiava o trajeto. Na vivência desta brincadeira observamos uma riqueza de experiências relacionadas a diferentes modalidades atencionais, a emoções variadas e à possibilidade de gerar uma abertura ao momento presente e ao desconhecido. Descreveremos as cenas desta brincadeira mais adiante, aqui ela nos oferece um exemplo de como pudemos articular as brincadeiras do PCAI no todo das aulas.

No Diná, apesar do caráter mais pontual do projeto, percebemos que algumas brincadeiras também dialogaram com temáticas trabalhadas pela professora da turma em sala de aula.

Na “brincadeira do anjo”, por exemplo, um aluno relacionou sua sensação de ajudar seu colega, vendado, a atravessar um circuito de obstáculos – cones, cadeiras, cordas etc. – ao vídeo, trazido pela professora em uma ocasião anterior, que tratava da temática do cuidado. No momento de compartilhar suas experiências na brincadeira, a lembrança do aluno suscita a lembrança dos colegas e insere aquela brincadeira, de levar a atenção aos próprios movimentos, ao movimento do outro e ao espaço na rede de significados que estavam surgindo naquela semana, durante as aulas.

CENA 1 – LEMBRANÇA DE JOEL

JOEL: [...] do vídeo que tia botou ontem, assim cuidando da pessoa, levando a pessoa pra todo canto, feito a senhora que estava com a sacola. Pra ajudar.

PEDRO: Foi! O menino caiu e o construtor ajudou o menino, e o menino ajudou a senhora.

JOEL: Assim, um exemplo, vinha uma mulher e ia bater no poste, aí veio um menino e ajudou, assim. Simples assim.

EU: E hoje vocês foram como o menino ajudando a senhora, né? Só que era o amigo.

FONTE: registro em vídeo, 19 de outubro de 2018, no Diná

Isso nos faz pensar que, tendo uma inserção mais integrada em uma escola formal, um projeto da natureza do PCAI poderia traçar diálogos mais estreitos com outras disciplinas, ganhando um significado mais amplo nesse contexto, e ainda oferecer outros meios de aprofundar determinadas questões pertinentes à formação integral das crianças.

Mas, se por um lado, vimos como extremamente favorável inserir as brincadeiras, enquanto práticas de cultivo, na dinâmica das aulas de forma que façam sentido no contexto das demais atividades, por outro, percebemos a importância de deixar claro para as crianças os momentos dedicados à prática de cultivo nas aulas.

Mesmo as crianças menores podem identificar a intencionalidade daqueles momentos, daquelas brincadeiras e ir gerando familiaridade com esse tipo de experiência. Por isso, enfatizamos que as práticas de cultivo da atenção com crianças possam ser apresentadas de forma que elas saibam estar cultivando certas habilidades ao realizar aquelas brincadeiras. Aos poucos, neste processo, através de uma linguagem própria para cada faixa etária, vai se descortinando um caminho de autoconhecimento para a criança, no qual ela pode deliberadamente seguir.

No Diná, as crianças viam a pesquisadora e já entendiam que vivenciaríamos experiências ligadas ao cultivo da atenção e à meditação. Mesmo que tais conceitos não estivessem tão claros para elas, aquele momento estava reservado para atividades em que iriam brincar respirando, relaxando, olhando atentamente para o outro, conhecendo formas de percepção diferentes. Saber do momento e se preparar para ele foi favorável, pois além de influenciar na receptividade das vivências, gerou uma atitude mais consciente e deliberada na participação das atividades.

4.1.2 Integração das atividades no cotidiano das crianças dentro e fora da escola

Outro ponto significativo da questão de inserção do PCAI emergiu nas nossas vivências: levar de alguma forma os elementos das práticas de cultivo para outros momentos na instituição, dentro ou fora da sala de aula. Com isso, possibilitamos que os aspectos trabalhados no processo de cultivo façam sentido nas outras experiências formativas, tornando o cultivo dessas habilidades algo vivo para as crianças.

A garrafa mágica⁶⁰, por exemplo, foi um objeto lúdico marcante para as vivências no Diná. Nas atividades do PCAI, ao brincar com a garrafa, vivenciamos, entre outras coisas, momentos de agitação e calma, percebendo as sensações do corpo e da respiração em cada estado. Vimos também que podemos vivenciar os dois estados, e que cada um pode ser mais favorável em determinados momentos. Mais adiante, a garrafa mágica se tornou um elemento da sala de aula, fora dos encontros do PCAI. Muitas vezes a professora ou algum aluno utilizava a garrafa para representar os estados de agitação ou de calma em que o grupo ou cada um, individualmente, se encontrava, bem como questionar qual seria o estado mais favorável naquele momento. Isso, provavelmente, contribuiu para a percepção das crianças em relação ao próprio estado, ao estado do grupo e em quais momentos fazia sentido aquietar ou agitar.

Pensamos ser importante, também, levar as práticas de cultivo da atenção para outros momentos do dia a dia das crianças. Uma pequena ação neste sentido foi realizada durante as vivências do PCAI, quando confeccionamos as garrafas com glíter junto com as crianças para que pudessem brincar em casa.

Imaginamos que enriqueceria bastante a prática das crianças se jogos, brincadeiras e desafios fossem sugeridos para que vivenciassem com suas famílias e amigos, em suas comunidades. Depois, as crianças poderiam compartilhar suas experiências com os professores e colegas de sala.

Da mesma forma, vemos como relevante utilizar situações trazidas pelas próprias crianças para serem trabalhadas nas brincadeiras, fazendo com que as habilidades e sabedorias cultivadas sejam percebidas nas suas vidas, como na brincadeira, “qual a cor que eu estou sentindo hoje?”, as crianças poderiam expressar, através das cores, como se sentiam naquele momento de chegada ao Neimfa.

Na brincadeira “qual a cor que eu estou sentindo hoje?”, Wilson escolheu vários papéis de diferentes cores. Quando perguntado sobre quais seriam aqueles sentimentos ele mostrou um por um, falando com muita intensidade na voz: ‘raiva, raiva, raiva, raiva e raiva’. Pareceu-me que, naquele momento, ele estava precisando nomear repetidas vezes o que estava sentindo. As cores não importavam, mas de certa forma, permitiam que ele externasse a emoção que o inquietava, ao chamá-las de ‘raiva’ (Diário de Itinerância Regina, 16 de maio de 2018).

60 Garrafa pet cheia de água com glitter e estrelinhas brilhantes. Existem muitas variações desse objeto utilizado como metáfora da própria prática de meditação – quando paramos em silêncio, assim como paramos a garrafa, a agitação interna vai diminuído e podemos ver as coisas com mais clareza, interna e externamente, da mesma forma, em que vemos a água límpida quando o brilho se sedimenta no fundo da garrafa estática.

Nossas experiências nos mostraram algumas maneiras de inserção das práticas de cultivo da atenção em escolas e outras instituições educacionais. Entretanto, entendemos que a continuidade e a frequência são elementos fundamentais para que as práticas cultivadas gerem frutos.

A “brincadeira do silêncio”, que consiste no desafio de manter-se em silêncio por mais tempo possível, acontecia em muitos momentos iniciais das aulas no Neimfa. As próprias crianças pediam para brincar repetidas vezes. Nesta brincadeira, observamos que já havia se estabelecido uma dinâmica – nas primeiras sessões, alguém fazia um gesto ou barulho provocando o riso dos colegas, e só nas sessões seguintes as crianças entravam no desafio de silenciar. Pudemos perceber que, nos últimos meses, algumas crianças conseguiam se entregar mais ao desafio e pareciam estar mais relaxadas, fazendo menos esforço para manter o silêncio e deixar a distração passar, sem sorrir com os gestos ou barulhos dos colegas.

No primeiro registro dessa brincadeira, poucos se engajaram e a turma toda se dispersou rapidamente. Em outra ocasião, todos se engajaram, mas o momento de introspecção foi curto, enquanto a interação através do riso e dos sons predominou na brincadeira. Em um dos últimos registros, observamos não só o engajamento das crianças, como uma maior intimidade com o momento introspectivo.

CENA 2 – BRINCADEIRA DO SILÊNCIO

CENA INICIAL: Os meninos e as meninas estão em roda, de pé com as mãos dadas. A professora atende ao pedido de Francine para jogar a “brincadeira do silêncio”.

TIA DORA: Vamos fechar o olho!

LUCIANA (sentando no chão): e sentar!

Sentam em roda. Luciana cruza as pernas, coloca as mãos sobre os joelhos e sorri de olhos fechados. As outras crianças também se acomodam, cada uma ao seu jeito.

TIA DORA: Vamos botar a mão nos joelhos! Vamos ficar um pouquinho assim, pra gente treinar a meditação (Faz movimento com os braços) Com as mãozinhas no joelho, tia Dora vai contar até três. Aí, a gente fecha o olho e fica quietinho, combinado?!

CRIANÇAS: Combinado!

TODOS (alongando as palavras): Ummm, dooois, trêêês e já!

Passam-se alguns segundos.

BRUNINHO (coloca a língua para fora): Bah!

Todos riem! Exceto Joana que continua de olhos fechados e séria.

PROFESSORA (sorrindo): não valeu! Só Joana que ficou em silêncio. Olha, a brincadeira é a gente não falar e a gente não se mexer. Vamos lá!

TODOS: Ummm, dooois, trêêês, já!

Passa um segundo. Bruninho repete o barulho. Joana, Francine e Luciana continuam de olhos fechados e sorriem. Ayana abre os olhos e balança o corpo, sorrindo. Maria se esforça para manter os olhos fechados. André e Elias pedem à professora para contar de novo.

TODOS: Ummm, dooois, três, já!

TIA DORA: O barulho que tiver a gente deixa, ninguém liga.

Passam-se alguns segundos. Bruninho faz o barulho repetidas vezes e para. Francine levanta os ombros e os solta, acomodando os braços com um suspiro. Luciana volta a fechar os olhos com o rosto sereno. Joana continua em silêncio, de olhos fechados. Tamires relaxa o rosto. André e Maria franzem o rosto, demonstrando esforço. Elias sorri de olhos fechados. Ayana sorri, solta mais os braços, e as mãos pousam sobre as pernas cruzadas. Ela fecha os olhos e o sorriso se desfaz aos poucos.

Permanecem assim por um minuto.

TIA DORA: Muito bem!

Todos batem palmas, sorrindo.

FONTE: registro em vídeo, 16 de agosto de 2018, no Neimfa.



FIGURA 11 – BRINCANDO DE FAZER SILÊNCIO

FONTE: Autores.

Interessante notar que existe uma mudança gradual na direção da atenção das crianças, que inicia voltada ao grupo, com atitudes e gestos correspondentes à interação ocorrida. Ao final da brincadeira, cada criança, algumas mais que outras, estimulada pelo jogo, volta a atenção para si – ajusta seu próprio corpo, solta e relaxa determinadas partes. Diferentemente das aulas anteriores, permanecem por alguns instantes em um estado introspectivo, não demonstrando mais tanto interesse na interação, quanto antes. Percebemos, com isso, que o movimento de introspecção, pelo menos naquele contexto, parecia enraizado e já era algo conhecido para as crianças. Além disso, as expressões faciais e posturas corporais da maioria delas suscitaram a ideia de que estavam à vontade e se sentiam bem ao realizar tal movimento.

No Diná, por um mês, tivemos a oportunidade de vivenciar as práticas duas vezes na semana. Percebemos que a assiduidade favoreceu também a articulação entre as brincadeiras nos diferentes encontros. Essas relações possibilitaram uma compreensão mais ampla, por parte das crianças, de determinadas questões e do próprio processo. A proximidade de tempo entre as atividades ao longo de uma sequência permitiu que pudéssemos trabalhar continuamente algumas habilidades – repetindo, acumulando, aprofundando ou ampliando esse trabalho, ao longo das fases do projeto. Observamos que, na quebra desta frequência, no mês seguinte, a turma demorava mais para engajar-se nas atividades e a retomada de vivências anteriores tornava-se mais difícil.

Dessa forma, imaginamos que a inserção das práticas de cultivo nos ambientes educacionais deve considerar a importância da integração das brincadeiras no contexto mais amplo das ações educativas, sem perder de vista os objetivos e as particularidades do processo de cultivo da atenção. Deve também manter uma assiduidade na frequência das vivências e uma continuidade no encadeamento das experiências ao longo do tempo, para sedimentar e enraizar os aspectos cultivados durante cada fase.

4.2 Fase preparatória: preparar o solo, iniciar vínculos, plantar as sementes

No Neimfa, a fase preparatória do PCAI ocorreu em abril. Nesta ocasião, ainda estávamos buscando formas de preparar o solo para iniciar o projeto – formas de apresentar a pesquisa, de falar sobre a atenção e seu cultivo em linguagens que possibilitassem o diálogo com crianças de diferentes idades. Então, fizemos uma breve fala sobre a pesquisa e apresentamos a câmera que filmaria as atividades; estávamos mais com uma postura exploratória.

Em setembro, quando iniciamos o projeto no Diná, já havíamos encontrado outros meios hábeis e instrumentos para a introdução do PCAI, a partir da experiência desenvolvida no Neimfa. Portanto, para os dois primeiros encontros, planejamos a leitura da história ilustrada, contendo informações sobre a pesquisadora e a pesquisa; o plantio de sementes de girassol, representando as sementes que iríamos cultivar juntos a partir dali e a apresentação da câmera.

4.2.1 Os vínculos

A presença de uma nova pessoa já havia sido anunciada na turma há alguns dias pela professora do Diná. As crianças sabiam que se tratava de uma pesquisa com algumas atividades. No primeiro contato, notamos muitos olhares de expectativa e curiosidade, mas também alguns sem muito interesse. Fizemos uma brincadeira de apresentação dos nomes, uma espécie de vôlei, em círculo.

A bola era um roedor de pelúcia segurando um morango na altura do coração, Tuca. Este personagem se tornou um elo afetivo entre mim e a turma. Nos encontros seguintes, as crianças perguntaram por Tuca, queriam vê-lo. A partir daí ele estava presente em todos os encontros, fosse como um objeto focal da brincadeira, ou simplesmente circulando livremente, de mão em mão, de banca em banca, recebendo os afagos das crianças nos intervalos entre as atividades (Diário de Itinerância, 3 de novembro de 2018).

Chamamos atenção para este primeiro momento no Diná, pois a geração de um vínculo inicial positivo e afetivo era uma preocupação nossa. Com a experiência prévia no Neimfa, compreendemos que, para realizar um processo formativo de cultivo da atenção, o vínculo entre o(s) facilitador(es) e os participantes é fundamental na criação de um espaço atencional, pois, o vínculo surge junto com o estabelecimento de uma confiança mútua. Para Fernández (2012, p. 36), “[...] a atividade atencional precisa de um ambiente confiável. A criança poderá atender-encontrar-construir o objeto, atendendo-o simultaneamente com o outro que lhe dê suporte e, assim, construir conhecimento”.

Em relação aos vínculos que estabelecemos, consideramos que a afetividade foi um componente importante para caracterizá-lo na nossa experiência. No Neimfa, foi construído, por meses, no cotidiano do Centro Infantil, antes da vivência do PCAI. No Diná, teríamos um ou dois encontros para a “preparação do solo”. Neste sentido, experimentamos diferentes formas de gerar vínculos e observamos que

[...] alguns objetos, falas, gestos e símbolos são como potencializadores do vínculo com as crianças. Notei que Tuca, a foto da minha gata, a bolinha roxa, a garrafa mágica, as sementinhas que plantamos nos ligou de alguma maneira. Tínhamos algo em comum, algo que fizemos juntos, coisas que compartilhamos (Diário de Itinerância, 30 de setembro de 2018).

Pequenas coisas se fizeram significativas em uma relação que nascia. Muitas vezes, no início dos encontros seguintes, as crianças davam notícias de suas plantinhas, perguntavam pela gata Irene e por Tuca. Já existia um solo em comum, onde todos se encontravam, onde já se poderia compartilhar certas coisas, situações e sentimentos com alguma confiança.



FIGURA 12: Brotos de girassol semeados pelas crianças do 4º ano do Diná
FONTE: Autores.

Isso nos faz pensar que as professoras e os professores poderiam ser os principais facilitadores para as práticas de cultivo da atenção em ambientes educacionais, devido, entre outras coisas, ao vínculo de confiança, afetividade e parceria que, em geral, estabelecem com seus alunos. Vínculo que se mostrou essencial para as práticas de cultivo, pois são práticas que requerem um nível de abertura e engajamento por parte da criança, que dificilmente ela oferece em um ambiente onde ela não é afetada positivamente.

4.2.2 O convite

A apresentação da história ilustrada (termo de assentimento) foi feita em roda. Iniciamos perguntando: Quem sabe o que é atenção? Como é prestar atenção? Pra quê que serve? Tivemos algumas respostas como: “a gente precisa de atenção para atravessar a rua e não pode ficar olhando para o celular”. Outras crianças associaram prestar atenção ao ato de assistir à aula, ouvir o que a professora estava falando.

Então eu falei que a gente podia prestar atenção no que estava fora e também no que estava dentro da gente. Notei algumas carinhas de interrogação. Então falei que tinha uma história pra contar sobre isso. Conte a história da garrafa mágica. A turma, como um todo, estava em silêncio e muito atenta ao que eu estava dizendo. Em um certo momento tirei a garrafinha do meu bolso. Ouvi alguns sons de surpresa e a maioria ficou com os olhos curiosos, olhando a garrafinha pra lá e pra cá nas minhas mãos. Lembro de uma menina dizendo é glitter com estrelinhas!!! [...] Terminei a história e disse que, porque a atenção era tão importante, eu quis estudá-la. Comecei a ler a história que ilustrava o termo de assentimento (Diário de Itinerância, 28 de setembro, 2018).

Na leitura da história, através de um pequeno texto e ilustrações, nos apresentamos, falamos do nosso trabalho e contamos que algumas pessoas veem a atenção como uma semente que pode ser cultivada em certas atividades e brincadeiras. Neste momento, quase todas as crianças ouviam e acompanhavam atentas. Em seguida, fizemos um convite para vivenciarmos essas brincadeiras juntos, dessa forma, elas poderiam nos ajudar a entender como essas brincadeiras podem cultivar nossa atenção. As crianças fizeram algumas perguntas e observações sobre detalhes da história e das imagens e assinaram o termo de assentimento, como um sinal de que gostariam de participar das atividades.

Ao terminar a apresentação da história eu disse que, já que a atenção é igual a uma sementinha que precisamos cuidar, nós iríamos plantar uma semente de girassol para cuidarmos juntos durante nossos encontros. A forma, como as crianças se mostraram presentes e participativas na leitura da história e no plantio das sementes me indicou uma receptividade ao convite que eu acabava de fazer, senti que elas poderiam se engajar verdadeiramente no processo (Diário de Itinerância, 28 de setembro de 2018).

Dias depois, as sementes de girassol germinaram e as transplantamos para outro lugar da escola, mas, infelizmente por falta de luz no local elas não cresceram. Entretanto, os encontros floresceram numa série de experiências que nos mostraram um pouco mais sobre as práticas de cultivo da atenção com crianças.

Neste segmento, elencamos alguns pontos significativos, ocorridos na fase preparatória da vivência do PCAI, em relação aos vínculos e ao convite que fizemos para as crianças entrarem no processo. Descreveremos, a seguir, as brincadeiras realizadas nas fases 1, 2 e 3

a partir dos eixos norteadores de cada uma. As descrições não estão ordenadas em uma ordem cronológica, pois são apresentadas dentro das categorias compostas pelos próprios eixos, que servirão de norteadores também para as análises.

4.3 Fase 1: atenção a si e ao corpo

Os eixos norteadores da fase 1 estão relacionados ao movimento introspectivo da atenção a si e se inserem em quatro categorias: âncoras da atenção, respiração/introspecção/relaxamento.

4.3.1 Âncoras da atenção

Esta categoria está ligada à habilidade que, na estrutura apresentada por Greenland (2016), corresponderia ao foco e abarca um grande número de brincadeiras, desde aquelas que levam a um processo mais introspectivo, até outras que sugerem interações entre os participantes. Por isso, as brincadeiras que possuem eixos norteadores relacionados ao ato de ancorar a atenção em alguma sensação, palavra ou ação estão distribuídas pelas três fases do projeto. Entretanto, demos ênfase a esta categoria na primeira fase com atividades que utilizam, como âncoras, as sensações do corpo, o processo de visualização e imaginação nos momentos de voltar a atenção a si.

As perguntas que indagamos às cenas, durante a análise deste tópico, se exemplificam em: como objetos e sensações do corpo, voltadas ao exterior e ao interior, puderam se transformar em âncoras para a atenção? Ancorada nesses objetos e percepções, a atenção favoreceu estados de quietude e novas percepções de si e do ambiente? Que outros elementos poderiam se configurar como âncoras da atenção?

4.3.1.1 Objeto lúdico como âncora da atenção

A garrafa mágica, por exemplo, foi o objeto focal de várias atividades. Para acalmarmos, ancorávamos nossa atenção no brilho que se movimentava na água, sedimentando-se, aos poucos, no fundo da garrafa. Passados alguns instantes, através de perguntas e gestos, estimulávamos também a mudança de foco para as batidas do coração, respiração, emoções, entre outros. Nesse caso, o objeto lúdico funcionou como uma isca para a atenção e, ao mesmo tempo, exercitávamos mudar a direção do foco deliberadamente, mantendo a atenção ancorada, sem gerar dispersão.

Descrevemos uma brincadeira, realizada no Diná, que intencionava levar à percepção de algumas sensações do corpo nos estados de agitação e calma, tendo a garrafa mágica como âncora da atenção. No encontro anterior, tínhamos contado uma história, para apresentar este objeto e explicar como ele poderia nos ajudar a cultivar a atenção.



FIGURA 13 – CHUÁ, CHUÁ OLHA A ONDA DO MAR

FONTE: Autores.

CENA 3 – GARRAFA MÁGICA

Eu e a maioria das crianças estamos sentados em círculo. Algumas crianças estão fora da roda, sentadas ou andando pela sala. Todas olham o objeto brilhante em minha mão.

EU: A brincadeira agora é o seguinte: tem uma musiquinha que veio junto com garrafa. O vento soprou no ouvido da menina.

EU: (cantando e mexendo a garrafa pra lá e pra cá) Chuá, chuá, olha a onda do mar! Chuá, chuá, olha a onda do mar! Chuá, chuá, olha a onda do mar! Agora o mar vai se acalmar! (coloco a garrafa no centro e explico que podemos cantar mais rápido) Nós vamos nos agitar junto com a garrafa e depois vamos nos acalmar também junto com a garrafa.

ANDRÉ: Ah! A gente imita a garrafa!

EU: Sim! Tem que imitar a garrafa! Quando for bem rápido, a gente vai agitar bem rápido (falando rapidamente, saltitando). Quando for bem calmo, a gente vai se acalmando (falando e mexendo o corpo lentamente). Pra gente perceber como é estar bem agitado e como é se acalmar e no final a gente vai ficar bem calminho, calminho. A gente vai ficar assim, ó! (apontando para a garrafa que estava no chão, cujo brilho já havia decantado totalmente).

[...]

Começo a cantar sozinha. Vitor e Cézinha me seguem. Canto mais rápido, pulo e corro. André gira, dançando. Kátia e Soninha pulam e cantam também. Soninha sorri e dá pequenos empurrões em Kátia, que também sorri ao pular. Como uma onda, cada criança vai entrando na brincadeira, circulando pela sala, pulando, dançando e cantando. Joel e Heitor estão cantando, sentados no chão, quando percebem que estavam todos pulando e circulando pela sala, levantam-se e se juntam à onda agitada na qual o grupo tinha se transformado. Renata começa a pular e logo para, fica acompanhando com o olhar. Gabriel sai de trás da câmera para olhar mais de perto o grupo. Daniel conversa com a professora, mas ao notar que a onda do grupo se exaltou mais, entra na brincadeira. Ana continua sentada.

EU: (cantando junto com as crianças, deixo a garrafa de pé no chão) Agora o mar vai se acalmar!

As crianças sentam ao redor da garrafa, umas mais perto, outras mais longe. André joga as costas pra trás, como se fosse deitar. As crianças querem olhar bem de perto a garrafa. Katia e Soninha ficam de longe e logo uma chama a outra para se aproximar.

EU: (ajoelhando-me com as mãos sobre o peito) Vamos perceber agora! Como está a respiração da gente?

RENATA: A minha tá boa que eu não corri!

JOEL: A minha tá calma.

EU: Como é que a gente percebe a respiração?

ANDRÉ: (gargalhando, balança o tronco) Ah! Respirando!

Joca aproxima o rosto da garrafa, permanece olhando por alguns segundos.

EU: E o coração, vamos ver?

JOEL: (com a mão no peito): O meu tá acelerado... (repetiu sorrindo) a-ce-le-ra-do.

EU: Vocês tão percebendo o coração de vocês?

JOCA: Não, o meu tá normal.

JOEL (aproxima-se mais ainda da garrafa, pousa as duas mãos sobre o peito e olha para a garrafa que já tinha o brilho decantado): O meu tá calmo.

EU: Bota a mão assim, no peito.

Soninha, sentada sobre os calcanhares, se ajoelha alinhando a coluna, coloca a mão no peito e olha para baixo, dizendo que está calmo.

Sugiro cantarmos e dançarmos bem devagarzinho. Todos se levantam e se movimentam bem devagar. Seguimos a brincadeira.

[...] Coloco a garrafa no chão e todos sentam energicamente, com gritinhos e risadas, procurando ficar o mais perto possível da garrafa. Eles a fitam. Digo que uma forma de perceber a respiração pode ser colocando a mão na barriga e mostro fazendo esse gesto. Todos colocam a mão na barriga, alguns olham para a garrafa, outros olham para mim.

RENATA (sorrindo, faz um gesto com as mãos como se estivesse enrolando algo): a minha barriga tá assim, roncando!

EU: Vocês já repararam que quando a gente inspira, coloca o ar para dentro, nossa barriga aumenta. Quando a gente coloca o ar pra fora, a barriga diminui. Cézinha parece perceber no seu próprio corpo o que eu acabava de dizer e sorri. Renata seca a barriga e parece fazer certo esforço.

FONTE: registro em vídeo, 13 de setembro de 2018, no Diná.



FIGURA 14: Acalmando com a garrafa mágica

FONTE: Autores

Podemos ver nesta cena que o objeto/âncora da brincadeira faz o papel do brinquedo. No caso das brincadeiras de cultivo da atenção, a âncora da atenção se faz brinquedo e o brinquedo se transforma no lugar onde a atenção vai se ancorar para realizar seu exercício de foco. Por isso, fizemos perguntas específicas à cena relacionadas ao papel do objeto lúdico no processo atencional vivenciado: *como a garrafa mágica, objeto lúdico da brincadeira, mobilizou a atenção das crianças? Ancorar a atenção neste objeto permitiu a percepção da respiração, dos estados de agitação e calma do corpo e de outras sensações? Outros elementos da brincadeira se destacaram como mobilizadores da atenção das crianças?*

Pensemos em uma cena costumeira – um grupo de crianças brincando com balão de aniversário. O balão, o brinquedo, é um objeto focal, uma âncora para a atenção das crianças. Possui uma aparência magnetizadora, redonda, colorida e lustrosa. Seu movimento, suave e demorado, também envolve as crianças e seus olhares se fixam no balão flutuando no ar. Elas correm pra lá e pra cá e o objeto focal agrega as crianças em movimentos articulados, criando um jogo.

De maneira semelhante, na brincadeira da garrafa mágica diversos elementos contribuíram para magnetizar a atenção das crianças para esse objeto. A história, a aparência do objeto, a música e a dinâmica da brincadeira reuniram as crianças em torno da garrafa e consequentemente em torno das percepções que surgiram naquela atividade. Vários momentos da cena nos mostram esses elementos magnetizadores.

“Todas [as crianças] olham o objeto brilhante em minha mão”. Visualmente, a garrafa chamou atenção das crianças, mesmo daquelas que não estavam na roda. Já a música funcionou como

um chamado, ao qual as crianças foram respondendo aos poucos – *“começo a cantar sozinha. Vitor e Cézinha me seguem”*. Percebemos que o tempo para cada criança entrar na brincadeira correspondeu, de certa forma, ao tempo em que a brincadeira levou para chamar significativamente sua atenção. Por exemplo, as ações dinâmicas de agitar, correndo e cantando, e de acalmar, todos juntos, gerou um movimento agregador na brincadeira, quando a maioria das crianças se engajou no processo – *“como uma onda, cada criança vai entrando na brincadeira, circulando pela sala, pulando, dançando e cantando”*; [Joel e Heitor] *“levantam-se e se juntam à onda agitada na qual o grupo tinha se transformado”*; *“Daniel conversa com a professora, mas ao notar que a onda do grupo se exaltou mais, entra na brincadeira”*.

A dinâmica da brincadeira também estabeleceu uma relação metafórica interessante entre a garrafa e o nosso próprio corpo, traduzida de maneira simples e direta na fala de André: *“Ah! A gente imita a garrafa!”*. Através dessa relação podemos nos perceber, pois ao ancorarmos nossa atenção nos movimentos da garrafa, focamos também nas percepções do nosso corpo, nos estados de agitação e de quietude. Depois de pular e correr, assim que sentou, Joel diz perceber seu coração acelerado e, após alguns segundos, olhando fixamente para a garrafa, cujo brilho já havia decantado diz *“o meu está calmo”*. Em atividades posteriores, ancorar atenção no movimento interno da garrafa significou prestar atenção ao nosso próprio movimento interno – emoções e pensamentos, ampliando a analogia para as dimensões emocional e mental, além da dimensão física.

Na cena descrita, chegar perto da garrafa, aproximar o rosto e fixar os olhos nela, enquanto as mãos tocam o peito ou a barriga, percebendo as batidas do coração ou as sensações da respiração, cria um campo em que a atenção pausa, através de diferentes sentidos, suspendendo o fluxo habitual da cognição para abrir a atenção a percepções familiares ou novas, que chegam no momento presente. Na cena, ao ser convidada para colocar as mãos na barriga, no intuito de sentir os movimentos da inspiração e expiração, Renata sorri, faz um gesto com as mãos como se estivesse enrolando algo e diz: *“a minha barriga tá assim, roncando!”*. Cézinha, pela expressão do rosto e postura, *“parece perceber no seu próprio corpo”* as sensações descritas na condução da brincadeira.

Um barquinho de papel, um bichinho de pelúcia e o “troféu do bicho preguiça”⁶¹ foram outros objetos lúdicos que utilizamos para ajudar a ancorar a atenção. Nesses casos, a âncora estava ligada diretamente ao movimento da respiração, pois os objetos estavam pousados sobre o abdome das crianças e as levavam a prestar atenção em seus diafragmas à medida que respiravam em diferentes ritmos.

4.3.1.2 Ancorando a atenção no momento presente, através da sensorialidade do corpo

As percepções que chegam através dos órgãos de sentido do corpo também foram âncoras para a atenção, levando o foco a sensações muitas vezes inéditas para as crianças. Na brincadeira *ilha das sensações*, as crianças passaram lentamente por um circuito sensorial que trazia sensações táteis, olfativas e gustativas. Os sons dos animais, de um sino tibetano e do interior de uma concha levaram o foco para a audição.



FIGURA 15: O som do sino
FONTE: Autores

61 Este objeto remetia à brincadeira “corrida do bicho preguiça”, em que as crianças deveriam se mover o mais lentamente possível. Ganhava o troféu quem chegasse por último.

Na brincadeira atenção a cada mordida, as cores, os cheiros, as texturas e os sabores de frutas e caramelos, manuseados lentamente, mantiveram o foco da atenção das crianças ancorado nos atos de ver, cheirar, tocar e degustar.

Antes de iniciarmos a brincadeira, perguntamos se as crianças se lembravam do sabor do alimento que tiveram no almoço e no café da manhã daquele mesmo dia. Algumas crianças não conseguiram responder e muitas delas disseram que comeram atrasadas e/ou na frente da televisão.

CENA 4 – ATENÇÃO A CADA MORDIDA

Todos em roda, distribuo caramelos para cada criança.

EU: Só olhando! A gente vai fazer etapa por etapa, certo? Agora é só olhar.

Enquanto eu distribuo os caramelos, Soninha, que já havia recebido, alinha a postura do corpo e olha fixamente pra ele por alguns instantes. Um grupo de meninos e meninas, a sua direita, faz barulho, gritando e gargalhando. Ela olha rapidamente naquela direção e volta os olhos para o caramelo, mas logo outro grupo também faz barulho, desta vez à sua frente. Ela olha rapidamente para frente e retorna os olhos para o caramelo e mantém o olhar. De repente, Celso pega o caramelo de Soninha e esconde.

SONINHA (lançando o braço sobre o colega, grita): Bora, Celso! Me dá! Oh, tia Regina!

Celso devolve o caramelo. Soninha o posiciona, novamente à sua frente, seus olhos pousam rapidamente no caramelo, mas não se fixam mais nele. Agora, sobrevoam por todos os pontos de agitação da sala.

Termino de distribuir os caramelos e a agitação aos poucos vai se acalmando.

EU: Olhando bem pra o doce que está na frente de vocês, o que vocês estão sentindo?

Algumas crianças olhavam para o caramelo, outras para mim, outras para os colegas sorrindo.

CRIANÇAS: Gostosuras! Vontade de comer logo! Eu não gosto desse, não!

EU: Agora vocês vão pegar com a mão de vocês. Só pegar e sentir na mão.

As crianças pegam o caramelo, algumas levam à altura do rosto, outras pegam rapidamente e soltam depois pegam de novo. Daniel segura o caramelo, cheira, passa no rosto. Douglas toca o doce deslizando-o por todos os dedos, levanta o rosto e fecha os olhos.

EU: O que é que vocês estão sentindo?

PAULO: É duro!

JOÃO: Tô com vontade de comer!

HEITOR: Tô sentindo tipo um tijolinho pequeno.

CELSO: Tô sentindo que é duro. Se eu comer, meu dente vai cair.

Enquanto falamos, Douglas abre os olhos, aproxima o caramelo do seu rosto e gira-o vagarosamente olhando fixamente para cada face que se revela do quadrado em sua mão. Mantém-se assim por 30 segundos, olha para a movimentação dos colegas e volta a olhar para o caramelo por mais 10 segundos, e comenta com a professora:

DOUGLAS: Tia! Esse é um doce diferente.

EU: Agora vocês vão ouvir o barulho do plástico da embalagem, enquanto tiram o caramelo de dentro.

CRIANÇAS: Eba! Oba! Êêhh!

EU (sorrindo): Mas só ouvir!

CELSO (abrindo a embalagem rapidamente): O ouvido vai ser na boca.

Celso olha ao redor, enrola o caramelo de volta no plástico, aproxima-o do ouvido e fica assim, alguns poucos segundos. Ana, com a boca entreaberta, fica mexendo o caramelo bem pertinho do ouvido, enquanto seus olhos, levantados, vagueiam sem foco. Sorri. Olha o doce e abre um pouco mais a embalagem, leva ao ouvido de novo. Paulo age de forma semelhante. Kayke, apressadamente, ouve o barulho e abre a embalagem de uma vez.

EU: Agora sente o cheirinho de caramelo!

André inspira fortemente com o caramelo perto do nariz levando a cabeça e os olhos para trás. Ele percebe que o caramelo tem duas cores e faz o mesmo gesto, cheirando a outra parte do doce. Daniel inspira profundamente, cheirando o caramelo sorrindo e mexendo o corpo como numa dancinha. Faz isso várias vezes.

EU: Agora vocês vão dar uma lambida!

CRIANÇAS: Ah!

André estica a língua pra fora da boca e passa o caramelo vagarosamente.

ANDRÉ: É muito bom, tia! Eu quero comer!

EU: Respira e sente o sabor do caramelo na língua!

Paulo tocava o caramelo com a pontinha da língua, ao passo que Joel passeava o doce por toda a boca.

EU: Agora, vocês vão botar o caramelo na boca e não vão mastigar.

Douglas, rapidamente, joga o caramelo na boca. Outras crianças colocaram o caramelo na boca mais devagar.

EU: Só perceber como você sente o caramelo dentro da boca.

CRIANÇAS: Um quadrado! Um tijolo! Uma pedra!

ANDRÉ: O sabor tá se espalhando na boca.

JOEL: Eu senti também.

CELSO: Eu senti um gostinho na garganta.

EU: Agora vocês podem terminar de comer e vou dar mais um para cada!

FONTE: registro em vídeo, 22 de novembro de 2018, no Diná.



FIGURA 16: O caramelo

FONTE: Autores

Ao lermos a descrição desta cena, nos perguntamos *como a sensorialidade presente na experiência ancorou a atenção das crianças, e como essa âncora pôde ter favorecido a atenção ao momento presente*. Vimos que o simples ato de comer um caramelo, vagarosamente, ativou os cinco sentidos de um modo inusitado. Algumas peculiaridades que caracterizaram a experiência – o tempo, o ritmo e o não automatismo da ação – permitiram que a ativação dos sentidos se tornasse âncora para a atenção, pois as crianças a mantiveram voltada às sensações que aconteciam no corpo naquele exato instante.

4.3.1.3 Mais âncoras para a atenção

Em outro contexto, o *fió de Ariadne e a ponte*, brincadeiras vivenciadas com as crianças menores do Centro Infantil Jardim de Lótus, trouxeram, como âncora, objetos que guiavam o movimento de seus corpos. A atenção estava tanto no fió de linha dourada que orientava as crianças por um “labirinto” de cadeiras, da primeira brincadeira, como na linha marcada no chão, da segunda. Neste último, os movimentos do corpo também eram ponto focal da ação, pois esta brincadeira requeria atenção ao elemento guia, a linha, e ao equilíbrio do corpo para andar passo a passo com muito cuidado sobre “a ponte”, que, na imaginação das crianças, passava em cima de um “*rio muito perigoso cheio de jacarés e tubarões*” (fala de uma das crianças).

Algumas brincadeiras propunham uma interação com os colegas. Nesses casos, as âncoras da atenção eram partes do corpo, os movimentos ou a respiração do amigo. Podemos citar alguns exemplos: *respirando com o amigo, olho no olho, jogo do olá e dança do espelho*. Em outras brincadeiras, realizadas no Diná, o foco da atenção das crianças tendia a se ancorar no espaço sutil da própria mente, percebendo pensamentos e buscando lembranças – *mente e corpo, vamos lá!* e *a teia*. O *colar da gratidão* direcionava para observação da mente, através da lembrança de coisas, situações e pessoas as quais as crianças seriam gratas. O foco estava nas “contas” do colar (pedaços de canudo, representando cada pessoa, coisa ou situação) e no fió que deveria passar por dentro de cada “conta”.



FIGURA 17: Colar da gratidão
FONTE: Autores.

Outros trabalhos manuais e estéticos, significativos para as crianças, revelaram momentos de atenção ao presente, aos próprios gestos e aos gestos do outro - confecção de instrumentos; plantio de sementes de girassol e cuidados com as plantas; atividades estéticas utilizando os quatro elementos (terra, usando argila; água, pintando com tinta; ar, pintura soprando com canudo; fogo, desenho com lápis de cera derretido na chama de uma vela).

4.3.2 Respiração, introspecção, relaxamento e estados do corpo

Os eixos norteadores presentes nesta categoria apontam para a geração de uma familiaridade com a respiração e com os estados de introspecção e de relaxamento. Perceber as diferentes formas de respiração e sua relação com os diversos estados mentais e emocionais, bem como vivenciar experiências que favoreçam o contato com o que aqui chamamos de “mundo interno”, são os objetivos de várias brincadeiras que trabalham as habilidades de aquietar e ancorar a atenção.

Embora esteja sempre presente, respirar é um movimento mais sutil no corpo, passando desapercibido ou tornando-se de difícil percepção, não apenas para as crianças, mas também para os adultos. Então, no PCAI, a observação da respiração, nas brincadeiras, muitas vezes, vinha acompanhada da observação das batidas do coração, movimento mais evidente. Também, algumas brincadeiras como a da garrafa mágica, estátua e respirando com o cata-vento aproveitaram uma respiração mais ofegante do corpo agitado que acabara de dançar, pular ou correr para tornar mais clara esta percepção.



FIGURA 18: Respirando com o cata-vento

FONTE: Autores

Entretanto, algumas atividades foram realizadas em momentos de relaxamento. Por exemplo, enquanto as crianças estavam deitadas no chão, de olhos fechados, um objeto lúdico – barquinho de papel, bichinho de pelúcia, entre outros – apoiado no abdome de cada uma, ancorou a atenção à respiração, evidenciando seu movimento no diafragma. Também possibilitou que elas tentassem modular a respiração em diferentes intensidades e começassem a perceber os efeitos no corpo.

Na brincadeira de prestar atenção na respiração, realizada no Neimfa, utilizamos o tato e o gesto para que as crianças percebessem o ritmo e a intensidade de sua respiração. Tocando o dedo “no bigode” puderam sentir o ar entrando e saindo das narinas e, poucando as mãos sobre a barriga, sentiram a ondulação do diafragma na inspiração e expiração. Nesta mesma brincadeira, a professora exagerou o som de sua respiração, para torná-la mais evidente para as crianças. Subindo e descendo os braços imitou a dinâmica de encher e esvaziar os pulmões para que elas acompanhassem.

Nesta mesma turma, realizamos outras atividades que levaram as crianças a entrarem em contato com o ato de respirar nas suas diferentes formas.

O sopro do lobo utilizou o conto dos Três Porquinhos para que elas percebessem a intensidade crescente da sua respiração. Em outra atividade, essa percepção se deu através de um objeto lúdico, o balão de festa. Já na brincadeira a flor e a vela, as crianças experimentaram modular a respiração para sentirem o inspirar e o expirar, suave ou intenso, quando cheiravam uma rosa e sopravam a chama de uma vela.



FIGURA 19: Brincando de “a flor e a vela”
FONTE: Autores

As crianças estão sentadas em roda. Olham atentamente para a mão da professora, tia Dora, que gesticula movimentos amplos.

TIA DORA: quem tem tanta força pra soprar igual ao lobo?

Luciana se levanta e ondula o corpo para frente e para trás, ergue os braços e os traz de volta, com o gesto de puxar algo para si, como se quisesse pegar fôlego. Elias, Ayana e Francine também se levantam e começam a soprar.

TIA DORA: Eu vou acender essa vela e nós vamos ver quem consegue soprar que nem o lobo! E tia Regina trouxe outras coisas pra gente respirar também.

EU (de pé, mostro uma rosa): quando a gente pega uma flor, a gente... (aproximo a rosa do nariz e inspiro fortemente) cheeeiraa, a gente respira o ar pra dentro. As crianças, com as cabeças erguidas em minha direção, olham atentamente para a flor em minha mão.

MÁRIO: a minha mãe disse que eu não conseguia nem respirar e nem falar.

EU: foi? Mas agora você consegue?

Mário balança a cabeça discretamente, num gesto afirmativo, mas sem muita convicção.

EU: Aí quando a gente sopra a vela, a gente faz como?

Tia Dora aproximou a vela das crianças, ainda apagada. Elas começaram a soprar.

EU: Então, a gente vai fazer assim... A gente vai cheirar a flor e soprar a vela.

Distribuo algumas rosas para as crianças passarem de mão em mão, cheirando-a, ao inspirar.

Os meninos e as meninas levam a rosa até o nariz e a cheiram, inspirando intensa e profundamente.

MÁRIO (devolve a rosa): Já cheirei, tia!

EU: quando a gente cheira (faço uma inspiração intensa), a gente tá respirando, a gente tá inspiraaando.

Elias e Francine continuaram cheirando a rosa, enquanto as outras crianças olhavam Tia Dora com a vela acesa. Francine se aproxima da vela.

TIA DORA (segura a vela): a gente não vai apagar agora, não. Primeiro a gente vai olhar o movimento do fogo! Se ele se movimenta, ou não se movimenta, e porque ele se movimenta.

Francine senta ao lado da professora. Mário, Ayana e Maria se aproximam.

TIA DORA: Por que ele se movimenta?

FRANCINE: porque...

ANDRÉ (se aproxima): assim... (abana a chama com a mão).

TIA DORA: o vento assim, né? A gente vai soprar bem devagarzinho, sem apagar. Agora, a gente não vai apagar.

As crianças, ao redor da vela, começam a soprar suavemente. Francine sopra forte e apaga a vela.

TIA DORA (fala suavemente): qual a regrinha?

FRANCINE: não pode...

TIA DORA: soprar, sem apagar.

MÁRIO: por que apagou a vela?

TIA DORA: a regrinha era soprar, sem apagar a vela. A gente não ia testar, não é?

MÁRIO: era pra soprar um pouquinho... soprar um pouquinho, sem acabar?

TIA DORA: Que rosa cheirosa! (cheira a rosa de André) Humm! Cheirosa.! Deixa eu cheirar a tua Bruninho! Quando a gente vai comer, a gente cheira a comida?

CRIANÇAS: Sim! Não! Sim!

TIA DORA: a gente não sente o cheiro da comida, não?

MÁRIO: Eu sinto o gosto!

TIA DORA: a gente sente o gosto na boca, não é?

Eu acendo a vela e entrego à tia Dora.

TIA DORA: Vamos olhar primeiro o movimento...

Ela segura a vela com cuidado, no meio da pequena roda de crianças. A luz da sala está apagada e a chama da vela ilumina suavemente suas feições, que em silêncio, fitam o objeto luminoso na mão da professora.

TIA DORA: Agora a gente vai soprar bem devagarzinho.

As crianças sopram suave, fazendo a chama da vela tremer levemente. Luciana se aproxima, com os lábios entreabertos, soprando devagar. Tamires também, mas depois sopra bruscamente e apaga a chama. Tia Dora sorri. Acende a vela mais uma vez.

EU (sorrindo): devagarzinho Tamires, pra gente ver o movimento da vela sem apagar.

ANDRÉ: Por que?

TIA DORA: Pra gente ver... se a gente sopra muito forte, ela se apaga. Se a gente sopra, bem devagarzinho, o fogo vai se movimentar assim, ó (gesticula). Bem bonito! O fogo vai dançar pra gente.

Tia Dora aproxima a vela de cada criança, que sopra a vela suavemente, sempre olhando para a chama.

TIA DORA: Bruninho... Maria... Luciana...

Mário sopra com bastante cuidado e a chama mexe no ritmo da sua expiração.

TIA DORA: Isso, Mário! Muito bem!

MÁRIO: Nem apagou!

TIA DORA: Foi! O fogo dançou pra Mário! (passa para Tamires)

MÁRIO (olha pra Tamires): Se soprar muito forte não vai sobrar pra Francine, não vai dançar, não!

Tia Dora continua e André, ao soprar, apaga a vela.

TODOS (sorrindo): Êh! Apagou!

TIA DORA: André está muito forte! André foi o lobo e soprou muito forte!

MÁRIO: E não dançou pra ele, não!

TIA DORA: Não dançou, foi tão forte que não dançou.

MÁRIO: Eu não soprei muito forte, não?

Tia Dora respondeu que não e Maria disse “eu soprei muito forte”

TIA DORA: Agora a gente vai aumentar um pouquinho o sopro pra gente ver se ela vai apagar ou vai dançar.

Mário soprou forte e apagou. Luciana soprou bem devagar e não apagou. Maria apagou. Bruninho começa devagar, a chama “dança” depois ele intensifica, a vela apaga e ele dá uma gargalhada. Elias pega fôlego e sopra fortemente a vela. André sopra várias vezes de leve e depois intensifica apagando. Francine apaga. Ayana e Paulinha apagam e todos batem palmas dando gritinhos de comemoração.

TIA DORA: Agora todo mundo junto com tia Dora! Um... dois... três!

FONTE: Descrição de atividade do PCAI, dia 17 de maio de 2018 (NEIMFA).

A esta cena perguntamos: como a brincadeira mobilizou a atenção das crianças, possibilitando a percepção da própria respiração? Que tipo de descobertas sobre a respiração, a brincadeira favoreceu? Como a atividade utilizou elementos lúdicos para trazer a percepção da respiração ao universo conhecido das crianças?

A cena inicia com a fala da professora. Ela traz a imagem do lobo para caracterizar, de maneira mais figurativa, a respiração que, de outro modo, poderia ser de difícil percepção para as crianças. Em resposta, Luciana envolve todo o corpo para fazer o movimento de tomar o fôlego para soprar, com gestos que lembram os do lobo nas ilustrações dos livros, nos desenhos animados e na brincadeira que fizemos antes desta.

Em seguida, outras referências relacionadas ao ato de respirar foram trazidas pelas crianças. Por exemplo, quando começamos a falar sobre respiração, Mário lembrou imediatamente do que sua mãe lhe contou a respeito de alguma situação na sua vida em que “[...] não conseguia nem respirar e nem falar”. Embora não tenhamos explorado esta lembrança na atividade vivenciada, pensamos que adentrar nas experiências e recordações das próprias crianças pode ser um momento rico e significativo no processo de gerar uma atenção ao ato de respirar.

Embora as sensações da respiração possam ser percebidas com certa facilidade, ao lançarmos nossa atenção para ela nas atividades com crianças essa percepção se torna mais fácil quando utilizamos como referência alguns gestos do seu cotidiano. No contexto das brincadeiras, ao realizarem esses gestos sua atenção se volta ao ato de respirar, tornando-o consciente.

No caso da cena descrita, os movimentos de inspirar e expirar estão ligados aos gestos de cheirar uma flor e soprar a chama de uma vela. Do mesmo modo, ao soprarem a vela, as crianças puderam perceber as diferentes intensidades da própria respiração, além de experimentá-las, no intuito de fazer a chama da vela “dançar” ou apagar.

As falas de Mário demonstram que a ideia de fazer a chama “dançar” foi significativa para ele, além de apresentarem uma associação entre a dança da chama e a intensidade do seu sopro, o que levou o menino a observar também a intensidade do sopro dos colegas.

Em dado momento, Francine apaga a vela e Mário pergunta por quê. Depois pergunta: “era pra soprar um pouquinho... soprar um pouquinho, sem acabar?”, indicando que entendeu a relação entre a intensidade do sopro e seu efeito sobre a vela. Quando chega

sua vez de soprar, ele experimenta o que havia entendido anteriormente: “Mário sopra com bastante cuidado e a chama mexe no ritmo da sua expiração”. O entusiasmo da professora, “Isso, Mário! Muito bem!”, contagia o menino que fala com contentamento: “Nem apagou!”. Então, a professora reforça a imagem metafórica da dança da chama, “Foi! O fogo dançou pra Mário!”. Depois de sua experiência, Mário adverte Tamires sobre a forma como deve soprar a vela, com o risco de apagar a chama: “Se soprar muito forte não vai sobrar pra Francine, não vai dançar, não!”. Em outro momento da cena, Mário observa o sopro forte de André, que segundo a professora foi forte como o do lobo. O menino remete-se à sua experiência prévia: “E não dançou pra ele, não!”. Posteriormente, também experimenta soprar forte e apagar a vela.

Nesta atividade específica, com as crianças menores, buscamos possibilitar um contato inicial com a atenção consciente à respiração e não exploramos a relação entre a intensidade desta com diferentes estados físicos, mentais e emocionais. Mas, talvez fosse possível adentrar nesse campo, através de frases e dramatização de situações do seu cotidiano, como, por exemplo, perguntar como fica nossa respiração em uma situação de medo, de euforia, de tristeza, entre outras. Entretanto, pensamos que com crianças mais velhas, essa relação fique mais evidente em suas experiências, por isso, os jogos de imaginação e a dramatização das cenas do cotidiano sejam mais significativos no tocante à percepção de como a respiração afeta e é afetada por diferentes estados do corpo, da mente e das emoções.

Portanto, durante a vivência do PCAI, propomos atividades com ênfase na respiração, introspecção e relaxamento, como forma de trabalhar as habilidades de foco e quietude, bem como direcionar a atenção a si em diferentes dimensões – físicas, emocionais e mentais.

No Diná, um dos encontros foi dedicado a diferentes percepções do corpo e da respiração, em momentos de aquietar, silenciar e se mover lentamente. Na primeira atividade, o alongamento da estrela do mar, o intuito foi buscar perceber a estrutura do corpo e as sensações de inspirar e expirar, de alongar e relaxar.



FIGURA 20: Alongamento da estrela do mar

FONTE: a autora

Em uma conversa inicial, olhamos a imagem impressa de uma estrela do mar e observamos que esta é formada por cinco membros, os quais convergem para um centro, sendo este, ponto de partida para seus movimentos. As crianças estavam agitadas durante a conversa, que foi interrompida algumas vezes, inclusive por uma das crianças, Rafael, que pegou a garrafa com glíter, chacoalhou e falou: *"a gente tá assim, ó! A gente tá agitadão"*.

Procuramos, então, identificar o centro do nosso próprio corpo. *"O coração"*, respondeu prontamente André. As crianças se deitaram de barriga para cima, braços abertos e pernas esticadas. Pedimos para se imaginarem como estrelas no fundo do mar, procurando sentir o seu centro e, em seguida, alongarem os braços, as pernas e o pescoço quando inspirassem e ao expirar, convidamos a soltarem os membros e o pescoço, relaxando todo o corpo.

Neste momento, percebemos que algumas crianças pareciam mais relaxadas, outras faziam algum esforço para se manterem imóveis. Mas, aos poucos, a agitação geral da turma foi assentando e seguimos com mais duas atividades.



FIGURA 21: Corrida do bicho preguiça

CENA 6 – BICHO PREGUIÇA

Eu e a professora da turma estamos de pé. As crianças deitadas, acomodadas sobre os colchonetes, estão de olhos fechados, braços e pernas esticados. Poucas crianças estão imóveis. Algumas sobrepõem os braços sobre as outras. Fazem pequenos movimentos: abrem mais os braços; mexem rapidamente os pés de um lado para o outro; movimentam as mãos; coçam a cabeça, balançam o pescoço; mexem os olhos; tocam no colega; pegam em partes da roupa ou no cabelo. EU: Então vamos imaginar que a gente está no fundo do mar e que a gente é essa estrela. A gente vai inspirar e expirar. Prestem atenção no umbigo de vocês. De olho fechado. Pode botar a mão na barriga.

João levanta a camisa e toca o umbigo com a mão. Ana, André e Cézinha também põem a mão sobre a barriga. Rafael cruza os braços na altura do peito. Diego coloca o boné sobre o rosto e com a mão, toca o umbigo. Kelly continua, desde a atividade anterior, deitada com os braços abertos acima da cabeça e as pernas esticadas e cruzadas.

EU: Quem tiver de olho fechado. Presta atenção na respiração, botando a mão no umbigo. Quando a gente inspira, a barriga sobe. Quando a gente expira, soltando o ar, a barriga desce.

Eu e a professora colocamos, sobre o abdome de cada criança, uma caixinha com a imagem impressa de um bicho preguiça.

EU: Inspira sobe, expira desce.

Ana está de olhos fechados, seu corpo parece relaxado e sua expressão facial é serena. O objeto, em seu abdome, sobe e desce em um ritmo regular à medida que ela respira. Uma criança diz que está cansada. Diego cruza os braços. Alguém fala do ventilador e inicia um burburinho.

PROFESSORA: Quem realmente está concentrado... eu estou vendo a caixinha descer e subir (Fala o nome de cada criança). Com bastante calma e concentração... a gente está vendo a caixinha de vocês subir e descer. Vejam se vocês conseguem sentir sem abrir os olhos.

PROFESSORA: Quem realmente está concentrado... eu estou vendo a caixinha descer e subir (Fala o nome de cada criança). Com bastante calma e concentração... a gente está vendo a caixinha de vocês subir e descer. Vejam se vocês conseguem sentir sem abrir os olhos.

HEITOR: eu não consegui não, tia!

EU: Então concentra mais.

CÉZINHA (ainda de olhos fechados gira a cabeça em direção à professora): Eu tô sentindo mexendo.

EU: Quando vocês estão concentrados, vocês percebem se ficam mais relaxados ou agitados?

Algumas crianças respondem que estão relaxadas.

PROFESSORA: Se fizer silêncio acho que vai sentir melhor.

Diego cobre o rosto com a camisa, o colega do lado faz o mesmo. Diego cruza os braços. João continua imóvel com os braços abertos e olhos fechados. Soninha passa atividade toda de olhos fechados com os braços abertos, formando uma cruz com o corpo. Heitor brinca com o objeto, mexendo o abdome rapidamente com muita intensidade.

PAULO: Tia, eu tô sentindo meu coração!

EU: Tá sentindo? Quem tá movendo a barriga muito rápido, vai ficar agitado. Se mexer a barriga devagar, vai acalmar. Quando vocês quiserem acalmar, mexe bem devagar, beeem devagar, igual... a esse bichinho que tá aí nessa caixinha. Aí vocês podem abrir os olhos devagar e olhar esse bicho.

KELLY (abre os olhos e aproxima a caixa do rosto): Uma preguiça.

Uma criança depois da outra, abre os olhos e examina a caixinha de papel. João, Ana, Soninha, Joel, Cézinha, André e Kayke permanecem imóveis, de olhos fechados. Algumas crianças, depois de olharem a caixa, fecham os olhos de novo. Todos seguem deitados em silêncio, enquanto eu explico a próxima atividade.

EU: A gente vai se movimentar, agora, igual a um bicho preguiça. A gente era uma estrela do mar, agora o objetivo é se movimentar em câmera lenta. Vocês sabem como é câmera lenta?

HEITOR (levanta lentamente os braços e depois o tronco): Eu sei! É assim, ó!

EU (movo o braço muito devagar): É beeem devagarzinho. Que nem um bicho preguiça.

Passam alguns instantes, todos deitados, em silêncio.

Eu explico que aquela caixa é o troféu do bicho preguiça. Quem conseguir se levantar e se movimentar como um, ganha um prêmio dentro caixa.

Heitor continua a se levantar, com movimentos muito lentos. Depois, as crianças se erguem, uma por uma. João leva um tempo erguendo a cabeça e olha ao redor. Denílson se levanta sorrindo. Douglas se levanta rápido, para, e depois começa a andar de forma suave, outras crianças fazem o mesmo. A maioria das crianças sorri, ao se mover vagarosamente.

EU (enquanto as crianças se levantam e começam a andar): Com esse movimento devagarzinho, a gente vai prestar atenção... Vê! Atenção nos movimentos da gente. Quando eu pisar eu vou sentir meu calcanhar. Sente um pé no chão. O outro pé saindo do chão. Vocês estão sentindo?

João e Ana são os mais vagarosos na hora de se levantar. João intercala entre olhar para os colegas e olhar para seus próprios movimentos. Levanta os quadris, tendo as mãos e pés como apoio. Depois, coloca o peso do corpo nos pés e na mão direita, seus olhos acompanham a mão esquerda que se ergue, tudo extremamente devagar. Levanta-se e caminha, pé ante pé.

Ana, ainda deitada de olhos fechados, vira-se de lado muito lentamente. Apóia o braço no chão e levanta o tronco com um ritmo ainda mais moroso. Abre os olhos, que também quase não se movimentam. A expressão de seu rosto está relaxada, os lábios entreabertos, as pálpebras caídas, cobrindo parte dos olhos, que não se retém em objeto algum, seguindo o movimento do seu próprio corpo.

EU: *Aí a gente vai notar que pode prestar atenção também se movimentando.*

As crianças caminham exagerando os movimentos das pernas e dos braços. Ana ainda se levanta. Sentada, apóia a mão no chão. Seus lábios expressam um leve sorriso. Gira o corpo, na postura de quatro apoios, levanta-se e caminha muito devagar.

EU: *Estão sentindo o joelho de vocês?*

As crianças não falam entre si e não respondem as minhas perguntas, caminham em silêncio. André levanta bastante a perna para dar a passada, sincronizando com o movimento exagerado do braço, como se fosse tocar algo acima da cabeça. Seu rosto apresenta um sorriso aberto. Após alguns instantes de caminhada silenciosa, ouvem-se algumas falas.

ANDRÉ: *Eu sou uma tartaruga, não sou preguiça, não.*

PAULO: *Ei tia! Por que a gente não faz uma corrida!*

CRIANÇAS (sorrindo, pulando): *Bora, bora! Vamo, tia!*

EU (sorrindo): *Tá certo, mas ganha quem chegar por último!*

CRIANÇAS (rindo e correndo para o lugar da largada): *Eita! Tá certo! Ah!*

Iniciamos a corrida. Algumas crianças apressam o passo. Lembro que quem está perdendo é quem está na frente. Essas crianças diminuem o ritmo de seus passos, sorriem, duas delas, dão passos para trás. Aos poucos, os movimentos vão ficando mais suaves e vagarosos novamente. Continuo chamando atenção para as partes do corpo.

GABRIEL: *Tia, cheguei!*

EU (sorrindo): *Chegou? Então perdeu!*

As crianças lentamente andam pra trás, ou ficam de quatro apoios. Peço para sentirem o contato das mãos e dos joelhos no chão. Ana caminha com a coluna ereta, continua muito devagar, durante todo o tempo não altera seu ritmo. Vítor, que estava de quatro apoios, levanta lentamente o tronco e os braços como se quisesse tocar algo em sua frente.

EU: *Pra ser bicho preguiça tem que ter calma, paciência.*

Passam-se cinco minutos. A corrida é encerrada e todos são ganhadores. Sentamos em roda e distribuo bombons para colocarem em seus troféus.

FONTE: Descrição de atividade do PCAI, dia 21 de setembro de 2018 (DINÁ).

Ao analisarmos a descrição dessas três atividades, emergiram aos nossos olhos alguns pontos significativos para a compreensão do cultivo da atenção com as crianças, principalmente no que se refere à atenção a si.

Os **eixos norteadores** ligados à **respiração, introspecção, relaxamento e estados do corpo**, guiaram nossas perguntas à cena descrita: *Esta atividade favoreceu a vivência de estados de quietude e relaxamento? Possibilitou a aproximação das crianças a um movimento inicial de introspecção? Qual o papel da respiração no contexto desta atividade?*

Os elementos de ludicidade favoreceram o processo de cultivo da atenção a si? Outros elementos facilitadores deste processo surgiram na cena?

Ao longo do encontro, percebemos que um aquietar gradual foi acontecendo na atmosfera geral da turma. Na conversa inicial sobre a estrela do mar, houve a intervenção de Rafael falando sobre a agitação da turma, então, realizamos o alongamento. Depois dos alongamentos, na primeira brincadeira, as crianças estavam menos agitadas, mas ainda faziam alguns pequenos movimentos e sua atenção oscilava entre as percepções do próprio corpo, o ambiente externo e a movimentação dos colegas.

Entretanto, a tirar pelas posturas, expressões faciais e também pelo silêncio, um momento de quietude e relaxamento foi se configurando, aos poucos, e se mostrando mais evidente ao final do exercício de respiração com a caixinha do bicho preguiça. O fato de todos seguirem deitados e em silêncio, enquanto se explicava a terceira atividade, foi um indicativo de uma entrega ao estado de quietude, pois, em geral, todos foram receptivos a esse estado e não passaram direto para a ação: *“Uma criança depois da outra, abre os olhos e examina a caixinha de papel. João, Ana, Soninha, Joel, Cézinha, André e Kayke permanecem imóveis, de olhos fechados. Algumas crianças, depois de olharem a caixa, fecham os olhos de novo. Todos seguem deitados em silêncio, enquanto eu explico a próxima atividade”*.

A transição para a terceira brincadeira, apesar de ser uma ocasião em que o corpo se colocou novamente em movimento, não gerou um estado de agitação no ambiente. Percebendo os movimentos das crianças, o ritmo de suas falas e o engajamento na brincadeira, vimos que esse estado mais calmo perdurou, em certo nível, nas ações seguintes - imitar o animal da brincadeira e conversar em roda no final do encontro.

Na “corrida do bicho preguiça”, as diferentes formas de participação das crianças indicaram uma possível influência do modo como vivenciaram o estado anterior no relaxamento com atenção à respiração. Enquanto outras crianças, nesta brincadeira, demonstraram conter seus impulsos de se mover rapidamente, João e Ana se movimentavam muito devagar de maneira natural. Interessante notar que, nas duas primeiras atividades, essas duas crianças expressaram com seus corpos maior entrega no exercício de relaxar. Posteriormente, mantiveram um movimento muito lento e regular, por determinado período de tempo, indicando maior quietude e estabilidade, o que pode ter propiciado percepções significativas para eles na experiência.

Em relação à introspecção, vemos as brincadeiras que envolvem os estados de quietude e relaxamento como a introdução, o primeiro passo de um aprendizado mais amplo. Neste sentido, pensamos que esses estados podem favorecer a familiarização das crianças com uma atenção que se volta ao próprio eu, ampliando uma autoconsciência que inicia com a percepção de sensações mais “densas” no corpo, até, posteriormente, permitir que elas percebam com mais clareza, suas próprias emoções e seus pensamentos. A partir dessa base de quietude, poderão reconhecer a relação entre as várias dimensões – como o corpo afeta e é afetado pelas emoções e pensamentos e como estes se afetam e são afetados mutuamente.

Na cena descrita tomamos a fala de Paulo, que enquanto estava deitado respirando com a caixinha sobre o seu abdome, percebeu, por si só, as batidas de seu coração e anunciou, com empolgação: *“Tia, eu tô sentindo meu coração!”*. Sendo esta, uma experiência significativa, talvez, em uma próxima ocasião, ele perceba a relação dos ritmos das batidas do seu coração com uma situação de estresse ou alegria, por exemplo.

No “movimento do bicho preguiça”, pensamos que a lentidão também tenha possibilitado que a atenção se voltasse às sensações do próprio corpo. Alguns fragmentos da cena ilustram esta observação: *“João, intercala entre olhar para os colegas e olhar para seus próprios movimentos. [...] coloca o peso do corpo nos pés e na mão direita, seus olhos acompanham a mão esquerda que se ergue, tudo extremamente devagar. Levanta-se e caminha, pé ante pé”*; *“Ana, ainda deitada de olhos fechados, vira-se de lado muito lentamente. Apoia o braço no chão e levanta o tronco com um ritmo ainda mais moroso. Abre os olhos, que também quase não se movimentam. A expressão de seu rosto está relaxada, os lábios entreabertos, as pálpebras caídas, cobrindo parte dos olhos, que não se retém em objeto algum, seguindo o movimento do seu próprio corpo”*

Na brincadeira do bicho preguiça, o leve sorriso de algumas crianças enquanto se moviam muito devagar indica, talvez, uma satisfação com a experiência, ou achar engraçado, agradável, ou inusitadas aquelas sensações. *“Denílson se levanta sorrindo. A maioria das crianças sorri, ao se mover vagorosamente”*; *“André levanta bastante a perna para dar a passada, sincronizando com o movimento exagerado do braço, como se fosse tocar algo acima da cabeça. Seu rosto apresenta um sorriso aberto”*.

Por outro lado, observamos certo esforço, por parte de algumas crianças, para permanecerem deitadas ou se moverem bem devagar.

Como, por exemplo, a fala da criança que diz estar cansada por estar deitada respirando, ou o trecho da descrição, quando *“Douglas se levanta rápido, para, e depois começa a andar de forma suave, outras crianças fazem o mesmo”*, pode ser outra situação que indica certo custo para as crianças se moverem calmamente. Isso demonstra que um impulso foi contido ao se levantarem, para se adaptarem à regra do jogo de se movimentar lentamente.

Pensamos que este esforço talvez surja porque aquietar, relaxar prestando atenção na respiração, ou mover-se lentamente, não são práticas comumente sugeridas às crianças. Ou também pelo fato de que, em geral, associamos esse estado de relaxamento à hora de dormir.

Nesta análise, não pretendemos, nem sequer reunimos ferramentas para adentrar nas razões pelas quais para algumas crianças o aquietar é um processo mais fácil e para outras exige maior esforço. Entretanto, ao contemplarmos as diferentes posturas nesta experiência, percebemos que cada criança tem um modo diferente de vivenciar os exercícios de aquietar e relaxar. Ao mesmo tempo, emergiram, na nossa observação, alguns elementos que, a nosso ver, funcionam como facilitadores desse processo. Esses elementos podem ser considerados, não apenas no contexto das atividades de cultivo da atenção, mas em qualquer situação em que a criança precise diminuir a agitação e se apaziguar.

4.3.2.1 O corpo, em suas expressões e posturas, como facilitador do cultivo

No que diz respeito às posturas de corpo e às diferentes maneiras de vivenciar as experiências de acalmar, notamos o recolhimento e a abertura, a entrega e a tentativa de isolamento, como características presentes.

Nestas atividades, as crianças expressaram, através de seus corpos, tanto tensão, fechamento, recolhimento e contenção, como relaxamento, soltura e abertura. Assim, provavelmente por uma sensibilidade ao movimento do ambiente, algumas atitudes de Diego e de outras crianças – cobrir o rosto com o boné ou a camisa e cruzar os braços e pernas – pareceram-nos uma tentativa de se isolar um pouco mais para poder voltar a atenção a si. Por outro lado, vimos as posturas de Kelly e Soninha como sendo um sinal de abertura e entrega ao estado de relaxamento, sem a necessidade de recolher o corpo: *“Kelly continua, desde a atividade anterior, deitada com os braços*

abertos acima da cabeça e as pernas esticadas e cruzadas”; “Soninha passa atividade toda de olhos fechados com os braços abertos, formando uma cruz com o corpo”.

A partir daí, vimos como é importante perceber as diferentes necessidades das crianças nessas situações e permitir que elas mesmas busquem suas formas de aquietar e relaxar, o que não nos impede em oferecer-lhes elementos facilitadores. O primeiro dos elementos facilitadores, que se evidenciou nestas atividades, é o trabalho com a respiração.

Inicialmente este trabalho conectou a respiração ao alongamento do corpo. A inspiração, aqui, é acompanhada ao ato de alongar e esticar exageradamente o corpo. Na expiração, o afrouxar, soltar, o corpo promove a liberação das tensões que tinham sido exacerbadas no movimento de inspirar/esticar. A repetição deste exercício permite um relaxamento profundo. Inclusive, podemos sugerir que as crianças sonorizem a expiração, soltando a voz livremente ou imitando um animal, liberando a pressão interna da agitação no corpo.

Ainda sobre a respiração, vimos que o simples fato de ancorar a atenção no movimento e na sensação da respiração no corpo ajuda a acalmar e facilita dirigir a atenção a si. Assim, descrever as sensações e o movimento da respiração pode ajudar nesta ancoragem, como as indicações que demos durante o exercício: *“Quem tiver de olho fechado. Presta atenção na respiração, botando a mão no umbigo. Quando a gente inspira, a barriga sobe. Quando a gente expira, soltando o ar, a barriga desce”.* A imagem de Ana deitada, semelhante à de outras crianças naquele instante, pareceu-nos uma resposta a essas indicações: *“Ana está de olhos fechados, seu corpo parece relaxado e sua expressão facial é serena. O objeto, em seu abdome, sobe e desce em um ritmo regular à medida que ela respira”.*

Em relação à condução da atividade, notamos um interesse maior das crianças pela própria respiração, ao perceberem que recebiam a atenção da professora naquele instante, observando suas caixinhas subindo e descendo. A professora utilizou o objeto como referência do “movimento da respiração” e disse: *“Quem realmente está concentrado (na respiração), eu estou vendo a caixinha descer e subir”*, em seguida, fala o nome de cada criança. Vimos que ao dizer o nome das crianças, a professora animava cada uma a intensificar o movimento da caixinha.

Também a partir da condução da atividade, houve um convite para as crianças experimentarem o silêncio. Na cena 6, a professora da turma explica que se as crianças fizessem silêncio, poderiam sentir

melhor a pequena caixa subindo e descendo com o movimento da sua respiração. A resposta das crianças foi um gradual silenciar até que todos permaneceram assim por mais um período de tempo. Isso resultou em uma atmosfera de quietude na sala, fazendo com que o silêncio surgisse, em nossa análise, como um elemento facilitador importante para direcionar a atenção para si e para o relaxamento.

De modo semelhante, aconteceu na *brincadeira do silêncio*, vivenciada no Neimfa, já mencionada. Lá o silêncio se configurou em um espaço compartilhado, o qual era atravessado pelo grito e pelas risadas de Bruninho, que levavam todas as crianças às gargalhadas. Ao longo da brincadeira, o grito e as risadas foram perdendo a força à medida que mais crianças se engajavam no desafio de silenciar. A partir dessas duas vivências, percebemos uma força, coletiva e compartilhada, do silêncio que crescia, à medida em que mais e mais crianças se engajavam no ato de silenciar.

4.3.2.2 Elementos lúdicos como facilitadores

A ludicidade presente nas atividades de cultivo da atenção com crianças e expressa em diferentes elementos do jogo, da brincadeira e da imaginação, surgiu, nesta cena, como outro ingrediente que facilitou a vivência descrita.

Muitas brincadeiras acontecem tendo como base um referencial alegórico trazido pela imaginação. Se tomarmos como exemplo algumas atividades realizadas no PCAI, as crianças imaginarem a si mesmas como estrelas do mar favoreceu a percepção delas em relação à estrutura do seu próprio corpo. Do mesmo modo, a imagem mental do bicho preguiça, na cena 6, tornou-se uma referência para elas experimentarem acalmar e caminhar lentamente, sentindo as partes do corpo. *"A gente vai se movimentar, agora, igual a um bicho preguiça. A gente era uma estrela do mar, agora o desafio é se movimentar em câmera lenta"*.

Visto que as alegorias são familiares às crianças, em muitos casos, elas mesmas trazem seus próprios referenciais, assim como André, que diz não ser um bicho preguiça e, sim, uma tartaruga. O fato de utilizar um referencial próprio pode conferir à experiência um significado importante no cultivo da atenção. Assim, nas brincadeiras, podemos oferecer referenciais alegóricos ou sugerir que as crianças criem os seus próprios para facilitar a vivência.

Também no PCAI, tivemos exemplos de objetos diversos, inusitados que adquiriam aspectos de brinquedo e facilitaram a vivência

de cultivo da atenção. Por exemplo, o objeto focal da atividade cena 6, o “troféu do bicho preguiça”, é um elemento de ludicidade que, na brincadeira, favorece a atenção a si. Em determinado momento ele ganha a qualidade de brinquedo, enquanto objeto magnetizador, no qual as crianças interagem com prazer e curiosidade. Neste caso, essa interação se faz justamente através da respiração. Na dinâmica, o brinquedo é atrelado à respiração e ao movimento do corpo; neste sentido, a interação com o brinquedo também promove diversas sensações, percepções e descobertas do próprio corpo, como quando *“Heitor brinca com o objeto, mexendo o abdome rapidamente com muita intensidade”*. Compreendemos, portanto, que aqui a relação com o brinquedo é igualmente uma maneira de se familiarizar e se relacionar com o corpo e com a respiração. Além disso, é uma possibilidade de perceber os efeitos de uma respiração mais energética, podendo experimentar um estado de maior vivacidade.

Em dado momento da cena, lançamos o desafio e declaramos o possível desfecho: *“Eu explico que aquela caixa é o troféu do bicho preguiça. Quem conseguir se levantar e se movimentar como um, ganha um prêmio dentro caixa”*. Assim, conferimos ao ato de andar bem devagar um caráter de jogo e brincadeira, magnetizado pelo desafio.

Interessante notar que um desafio maior é sugerido por uma das crianças, integrando àquela atividade a sua própria referência de jogo. Paulo diz: *“Ei tia! Por que a gente não faz uma corrida!”*. A corrida, neste caso, faz com que o desafio de andar devagar se amplie na relação com o outro, ou seja, não bastaria andar devagar, mas seria necessário andar mais devagar do que os colegas. A integração da brincadeira no universo de jogo conhecido da criança é relevante na medida em que pode tornar as percepções, propiciadas pelo exercício, mais significativas na experiência daquela criança e das outras. Quando enfatizamos que ganharia quem chegasse por último, as crianças, sorrindo e pulando, gritam: *“Bora, bora! Vamo, tia!”*.

Na cena descrita, os sorrisos associados aos gestos não usuais no cotidiano das crianças sugerem que elas se divertiam ao prestarem atenção aos próprios movimentos. *“André levanta bastante a perna para dar a passada, sincronizando com o movimento exagerado do braço, como se fosse tocar algo acima da cabeça. Seu rosto apresenta um sorriso aberto”*. Nesta cena, André brinca com o gesto que ele mesmo faz, provavelmente o ritmo lento permite que ele experimente posturas e sensações diferentes daquelas as quais está acostumado.

Na primeira fase do PCAI, nós trabalhamos com as crianças orientados pelos eixos norteadores das *âncoras da atenção, da respiração, introspecção, relaxamento e percepção de diferentes estados do corpo, com ênfase na atenção voltada para si e ao corpo*. Aqui, esses eixos também orientaram nosso olhar e nossas perguntas às descrições das cenas experienciadas. Na fase 2, os eixos norteadores apontam para questões ligadas à atenção que se volta ao outro, às relações e às emoções.

4.4 Fase 2: atenção ao outro, às relações e às emoções

Nesta fase, os eixos norteadores, que guiaram os objetivos das atividades e as perguntas feitas às leituras das cenas, orientaram brincadeiras e jogos que favoreciam entrar em contato com o outro, com as conexões e relações que se estabelecem entre as pessoas e entre os seres. Isso envolve, igualmente, a familiarização com as sensações e as emoções presentes nesses contatos, bem como um olhar apreciativo sobre as próprias ações e como elas nos afetam e afetam os outros.

Também foram momentos para vivenciar o sentir-se parte, a partilha, a cooperação e a colaboração, além de experimentar a atenção cuidadosa, generosa e compassiva consigo e com o outro. Tocamos aqui a dimensão intersubjetiva da atenção, quando ela surge no contato, na relação com outro ser; ao contribuir para essa relação, ela favorece aprendizados sobre nós mesmos e sobre o outro, nesses contatos. Adentramos, portanto, nos aspectos coletivos da atenção.

É importante frisar que a divisão do PCAI em fases foi uma forma encontrada para estruturar didaticamente as vivências. Por isso, os elementos de cada fase, muitas vezes, perpassam as outras fases. Por exemplo, ao lançar sua atenção à relação com as pessoas, seres, objetos e situações, a criança perceberá emoções surgindo e necessitará de habilidades que estão, fundamentalmente, ligadas a uma atenção a si.

Visto que, a partir de uma visão integral, nenhuma das dimensões do ser humano está separada, o processo de reconhecimento das emoções e dos efeitos que elas têm sobre nosso corpo, nossas relações e situações da vida depende de aspectos que buscamos trabalhar na fase 1, que se configuram como base para as fases seguintes.

Na primeira fase, buscamos o cultivo da atenção que toca o corpo e suas sensações, bem como o trabalho com habilidades que possibilitam equilíbrio, justamente a partir da atenção a dimensões físicas,

como por exemplo, a respiração. Neste sentido, principalmente no tópico que trata da percepção das emoções, lançamos luz a um espaço de transição, híbrido, entre as dimensões subjetiva e inter-subjetiva da atenção. Com o intuito de sistematizar as análises das cenas significativas nesta fase, agrupamos todos esses aspectos em três categorias – atenção às: emoções; relações e ações.

4.4.1 Percepção das emoções

Com os momentos de introspecção iniciados na fase anterior, algumas brincadeiras possibilitaram direcionar a atenção a percepções mais sutis, que iniciaram um caminho de familiarização com as emoções, como, por exemplo, na cena 7, a brincadeira criada por alunas do Diná, ocasião em que a garrafa mágica foi âncora e a atenção tocou a percepção de certos “barulhos” internos. Após falarmos da atenção que se volta para “nosso interior”, para o que estamos sentindo, Ana e Soninha sugeriram essa brincadeira: manter os ouvidos tampados com as próprias mãos, e perceber o que acontecia no tempo em que o brilho da garrafa levava para decantar.

CENA 7: Ouvir os ‘barulhos’ internos

Todos em roda com as mãos nos ouvidos, as duas garrafas com água e glíter estão paradas no centro da roda. A água já está clara, o brilho se concentra no fundo. A maioria das crianças, junto comigo e com a professora da turma, olha a garrafa. Retiro lentamente as mãos dos ouvidos e todos também fazem o mesmo.

VITOR (fala com intensidade): Meu amor, eu senti meu ouvido tuuuuummm!!!

PROFESSORA: Parecia um vendaval aqui dentro. Um vento...

KAYKE: Né! Eu senti também.

PROFESSORA: ...como se eu tivesse em um ambiente bem ventilado, um barulho de vento.

PAULO: Eu senti uma coisa aqui dentro, uma zoada.

JOEL: Um mar...

ELIAS: Eu senti o som da água no meu ouvido.

KAYKE: Um vento bem fortão!

EU: Eu senti, sabe o quê? Como se meu coração tivesse batendo na minha mão.

EDNA: Eu senti minha pulseira no meu ouvido.

KELLY: Eu fiquei muito calma quando olhei pra garrafa

EU: E com a mão no ouvido, você sentiu alguma coisa?

KELLY: Eu não senti nada.

FONTE: registro em vídeo, 22 de outubro de 2018, no Diná.

A partir dos relatos, vimos que essa atividade levou a um movimento de introspecção com a percepção de certos estados internos de quietude ou agitação. Essas percepções mais sutis podem iniciar um caminho de familiarização do reconhecimento das emoções que brotam nas várias interações e situações que ocorrem na vida das crianças.

Olhando para as vivências desta fase do PCAI, fizemos algumas perguntas às cenas, a exemplo de: *a atividade descrita possibilitou às crianças entrarem em contato com alguma emoção? Mobilizou as emoções, de certa forma? Como e em quais momentos isso aconteceu? Que elementos contribuíram para a atenção às emoções? Algum aspecto da brincadeira indicou formas de lidar com as emoções?*

Em várias atividades, tanto no Neimfa, como no Diná, utilizamos a garrafa mágica como âncora da atenção e, em seguida, buscamos direcioná-la para o que as crianças estavam sentindo naquele momento. No Neimfa, a professora da turma conduziu essa brincadeira e, em determinado ponto, comparou a garrafa agitada com o mar agitado e com uma sensação de estar nervosa. Depois, com a garrafa parada, fez referência ao “mar calmo do seu corpo” que agora estava tranquilo, oferecendo, assim, um meio para as crianças se aproximarem de suas emoções e relaxarem, através da analogia da garrafa.

CENA 8 – O MEU MAR

TIA DORA (chacoalhando a garrafa, aumenta o tom da voz e muda a expressão do rosto): Eu estou muito nervosa!

CRIANÇAS (se levantam, pulam e cantam): chué, chué olha a onda do mar...

TIA DORA (agita a garrafa com mais força): Olha como eu estou, eu tô assim, ó!

TODOS (pulando e cantado): chué, chué olha a onda do mar...

Bruninho e Daniel param e ficam olhando a professora. Bruninho sorri. Daniel, sério, acompanha, com os olhos, as mãos de tia Dora.

TODOS: agora ao mar vai se acalmar!

Tia Dora coloca a garrafa no chão e senta. As crianças fazem o mesmo. A professora leva as mãos ao alto e fica parada, Bruninho e Daniel imitam o gesto. Todos se aproximam e olham para garrafa. Daniel sorri.

TIA DORA: o meu mar está se acalmando, Tamires!

MÁRIO: Tá descendo?

A professora coloca as mãos sobre o peito e fecha os olhos. Tamires pega a garrafa e chacoalha e a professora chacoalha também o corpo.

TIA DORA (sorrindo): Eu vou me agitar de novo.

Tamires para a garrafa, a professora também para.

TIA DORA: Eu vou me acalmar agora.

Tamires, Luciana colocam as mãos acima da garrafa e agitam os dedinhos sobre ela como se estivessem fazendo mágica, Mário acompanha.

TIA DORA: meu mar se acalmou. Se acalmou? Eu tô calminha agora. Todos aproximam o rosto da garrafa, fechando mais a roda. A professora pega novamente a garrafa chacoalha fortemente.

TIA DORA (franzindo a testa): quando eu estou com raiva eu fico assim. Ai, olha! (colocando a garrafa novamente no chão) Eu posso me acalmar assim.

Todas as crianças fazem o gesto “mágico” com os dedinhos sobre a garrafa. Mário olha concentradamente para a garrafa apertando os lábios.

TIA DORA (se referindo a uma situação que aconteceu um pouco antes da atividade): Mário ficou triste hoje, não foi? Porque se machucou.

MÁRIO (toca do dedo na testa): Foi, aqui (pega a garrafa chacoalha e a coloca no chão).

TIA DORA: Mário agora vai se acalmar.

Todos fazem o gesto com os dedinhos das mãos. Luciana e Daniel se levantam. Tia Dora, Tamires, Mário e Bruninho continuam olhando para a garrafa.

FONTE: registro em vídeo, 19 de abril de 2018, no Neimfa.

O uso de uma relação metafórica entre alguns elementos – a garrafa, o mar, o corpo e as emoções – nesta atividade possibilitou um contato com a dinâmica de perceber uma emoção e acalmar. Mesmo não sendo algo que as crianças estivessem sentindo naquele momento, havia um reconhecimento daquela emoção, a partir da fala, dos gestos da professora, da agitação da água na garrafa e no mar imaginário. Ao final, a professora menciona algo que Mário tinha sentido há pouco. O menino, pelo gesto e pela fala, parece, de certa forma, entrar em contato com a emoção da situação anterior, fazendo a prática de acalmar olhando para a garrafa.

Outro ponto a se observar na cena foi o movimento com as mãos e com os dedinhos que as crianças fizeram, direcionando-os para a garrafa. Nesta turma, normalmente elas fazem isso quando algum colega se machuca ou está chorando, como um gesto de cuidado. Espontaneamente, Luciana e Tamires iniciaram o gesto na brincadeira, voltando-o para a garrafa, que correspondia ao “mar da professora”, nervoso, e depois ao “mar de Mário”, que estava triste. Interessante notar que elas utilizaram, ali, um recurso já conhecido, no seu cotidiano, para lidar com as emoções dos colegas. Isso nos indica que a relação metafórica utilizada na brincadeira, através da ludicidade, além de facilitar uma aproximação das crianças com situações, nas quais as emoções são mobilizadas, ofereceu uma oportunidade para elas utilizarem mecanismos já conhecidos, ou criarem novos, para lidar com essas emoções.

Em outras atividades, utilizamos mais recursos para as crianças entrarem em contato com as emoções, como, por exemplo, papéis coloridos para a representação do que estavam sentindo, através

de diferentes cores. Também apresentamos desenhos de rostos e fotografias que pudessem exprimir, para elas, diferentes emoções. Nessas atividades, depois que as crianças nomeavam a emoção, que elas achavam que a pessoa na fotografia estava expressando, nós brincávamos de imitar sua expressão e perguntávamos às crianças em quais situações elas se sentiam da mesma forma.

No Neimfa, quando mostramos uma fotografia em que aparecia um menino chorando, sentado em uma escada, algumas crianças associaram a situações de suas próprias experiências. Tamires lembrou da ocasião em que sua mãe foi para a maternidade e o irmão a assustou com uma história de bruxa. Francine disse que ficava daquele jeito quando sua mãe ia trabalhar. Depois apresentamos outra imagem de um menino sentado em uma cadeira com uma feição séria. Francine falou: *"a mãe dele botou ele de castigo e ele não pode ir pra rua"*. Mostramos, então, uma menina sorrindo e Tamires exclamou: "Feliz!". Luciana disse: *"ela está bem"*. E Maria, se levantando, com os dedos indicadores para cima, fala mais alto: *"Sou eu!"*.

No Diná, essa atividade ocorreu de maneira parecida. As crianças imaginavam as situações e as histórias, referenciadas em suas próprias experiências, para explicar o porquê das crianças, nas fotografias, demonstrarem aquelas emoções.

Em ambos os casos, as crianças se referiam às emoções, principalmente, através de situações concretas ligadas às suas experiências. Isso nos faz pensar que as situações que mobilizam certas emoções, presentes no universo cotidiano das crianças, podem ser um elemento facilitador para levar a atenção delas à sua própria dimensão emocional. Essas situações podem ser vivenciadas de maneira simbólica por meio de histórias, músicas e jogos. Ou, ainda, quando elas ocorrem, dentro ou fora da sala de aula, podemos encontrar meios, através das práticas de cultivo, para lançar a atenção às emoções que surgem dessas situações e lidar com elas.

As práticas de cultivo da atenção que trabalhamos com as crianças na fase 1 do PCAI – o aquietar, ancorar a atenção, perceber os sentidos, aprender a relaxar, entre outros – ajudam a preparar uma base, a partir da qual elas poderão lidar com o que surge quando lançarem a atenção às suas emoções.

Seguir o curso pelo qual as práticas de cultivo percorrem e a atenção toca a dimensão subjetiva emocional, favorecendo o lidar com os conteúdos e com as dinâmicas deste mundo interno, permite também cultivarmos a atenção que se lança às relações. Favorece, igualmente, a percepção e compreensão do mundo do outro, bem como os elementos que aparecem nas interações.

A atenção que passa pela dimensão emocional e toca os conteúdos ali presentes, quando se volta para as relações e lança um olhar aos seres e ao mundo, permite estabelecer uma conexão com o que viu e aprendeu, afetivamente, na sua incursão pelas emoções. Se olharmos para nós mesmos com um olhar de lucidez, compaixão, apreciação e cuidado, provavelmente cultivaremos essas qualidades nas nossas conexões e relações.

Para cultivarmos a atenção às nossas relações, podemos iniciar percebendo como estamos conectados aos seres, às coisas, às circunstâncias. Por volver um olhar afetivo, ou seja, que se deixa afetar nessa rede, faz sentido relacionar-se, cuidar e engajar-se de maneira positiva, benéfica, na teia de relações disponíveis em nossas experiências.

A brincadeira *estrela brilhante*, que vivenciamos no Diná, pode ser vista como uma transição de um olhar afetivo que inicia voltado para si e é ampliado para envolver mais e mais seres, com uma percepção de pertencimento. Esta percepção pode se desdobrar em outras brincadeiras que passam pelas relações e pela compreensão da interdependência entre os seres. Temos, como exemplo, o *colar da gratidão* e a *roda das coisas*.

A brincadeira *estrela brilhante* é uma atividade de relaxamento, visualização e imaginação, baseada em práticas tradicionais de bondade amorosa, nas quais se busca cultivar empatia e compaixão através da apreciação profunda por todos os seres. Nós adaptamos esta atividade a partir de três brincadeiras sugeridas por Greenland (2016).

CENA 9: Estrela brilhante

Algumas crianças e a professora da turma estão de olhos fechados, deitados no chão, sobre colchonetes. Ana, e outras crianças sentam em cadeiras. Gabriel deita-se sobre duas bancas.

EU (com a voz calma): Sintam o seu corpo deitado, o peso do corpo no chão, o contato com o colchonete e com a roupa (pausa). Agora, você vai imaginar que no céu existe uma estrela que é sua, para você. Como é sua estrela? Imagine. Qual a cor? De que material ela é feita? (Pausa) Essa estrela tem muita luz e é cheia de bons sentimentos. Imagine todos os sentimentos bons que você pode pensar agora (Pausa) Imagine que essa estrela derrama a sua luz sobre você. Imagine que a sua estrela derrama a luz dela sobre quem está deitado ou sentado nesta sala. Você imagina a luz da estrela, tocando sua cabeça, os seus ombros [... até os pés], cada lugar que a luz da estrela toca você se sente mais relaxado. As crianças permanecem deitadas e sentadas, fazem pequenos movimentos. Algumas chamam atenção do colega deitado ao lado.

EU: Imagine que a estrela derrama sua luz sobre o seu corpo inteiro. Imagine que a luz começa a se espalhar pelos seus amigos e todo mundo que está aqui nesta sala. Enchendo todo mundo com os bons sentimentos. Esta sala está dentro da sua escola. Imagina sua estrela espalhando a luz sobre toda a sua escola. A sua escola está dentro do seu bairro imagine a sua estrela espalhando luz por todo o seu bairro trazendo os bons sentimentos. O seu bairro está em Recife, em Pernambuco, imagine a luz da sua estrela se espalhando por todo o Estado de Pernambuco. Enchendo todos os seres da luz com os sentimentos bons.

Paulo, Cézinha, Kayke, André e Gabriel permanecem deitados, fazem poucos movimentos, breves e espaçados. Ana fica, imóvel, sentada com a cabeça apoiada nos braços sobre a banca. As outras crianças realizam movimentos mais agitados e frequentes.

EU: Pernambuco está no Nordeste e no Brasil. Imagine a luz da sua estrela se espalhando pelo Brasil e pelo mundo inteiro.

FONTE: registro em vídeo, 07 de novembro de 2018, no DINÁ.

A primeira brincadeira sugerida por Greenland (2016), que inspirou a *estrela brilhante*, usa uma técnica de relaxamento e percepção do corpo conhecida como escaneamento corporal, ou *body scan*. Em "*special star*", ela sugere que as crianças imaginem uma estrela para ajudá-las a relaxar o corpo e aquietar a mente, levando atenção a cada parte do corpo, da cabeça até os pés. Na segunda, "*friendly wishes*", as crianças, a partir de um estado de relaxamento, se concentram e utilizam a imaginação, visualizando determinadas pessoas para enviar-lhes bons desejos. Outra brincadeira foi "*wishes for the world*", na qual as crianças fazem de conta que estão segurando um balão gigante que contém todos os seus bons desejos para o mundo e soltam no céu, imaginando que este balão vai passar em todos os cantos do planeta, levando suas boas aspirações.

Na brincadeira vivenciada, buscamos unir elementos dessas três outras, além de trazer a ideia de que cada criança está incluída em um conjunto que se amplia – o seu corpo, que está na sala, que está na escola, que está na cidade e assim por diante.

Na descrição da cena analisada, demos ênfase à condução da atividade para exemplificar como podemos trazer a ideia de um auto apreço, o qual pode se ampliar para o outro, o próximo, e para grupos cada vez maiores. Mas foi ao final da atividade que as crianças compartilharam suas experiências, quando pudemos acessar a maneira como elas vivenciaram algumas questões relacionadas ao relaxamento, à imaginação e aos sentimentos presentes na brincadeira.

No que concerne ao relaxamento, no momento da partilha, quatro crianças disseram que se sentiram calmas, outra sentiu como se o corpo estivesse balançando. Kayke fala que sonhou. André, uma

das crianças que demonstrou relaxar mais, mencionou que toda vez que participava dessas brincadeiras ele chegava em casa e dormia tranquilo. De alguma forma, ele associou as experiências que tinha no PCAI ao seu estado de quietude, em outro momento do dia.

A turma do Diná, de maneira geral, apreciou as atividades de relaxamento. Inclusive, as próprias crianças tinham pedido mais atividades deste tipo e, em encontros anteriores, se engajaram e pareciam apreciar o exercício. Entretanto, chamou-nos a atenção o fato de que, nesta atividade específica, muitas crianças passaram, gradualmente, para um estado de agitação até o final da brincadeira. Vimos também que algumas sentiram dificuldade de entrega ao estado de relaxamento, desde o início. Neste caso, acreditamos que alguns fatores podem ter influenciado nessas dificuldades.

Um deles, talvez, tenha sido o fato de que, no dia em que conduzimos essa brincadeira, já havíamos feito duas atividades anteriormente. Todas as três atividades do encontro traziam muitas situações de introspecção, observação interna e compartilhamento de impressões, com a observação da mente e dos sentimentos.

Isso nos permite avaliar que as práticas de cultivo da atenção, mesmo em um contexto de brincadeira, demandam algumas disposições internas, que exigem das crianças determinado esforço, podendo, assim, gerar um cansaço mental e um represamento da energia do corpo, a exemplo das crianças que não relaxaram, demonstrando a agitação em seus corpos inquietos. Pensamos que, no planejamento dos encontros, podemos gerar mais equilíbrio entre as brincadeiras que sugerem uma maior introspecção, com outras, mais dinâmicas, que trabalhem com o corpo e possibilitem às crianças agitar e soltar energia.

Observamos também que a condução da atividade se estendeu um pouco, sendo talvez necessário reduzir o tempo de condução para adaptar à duração confortável para as crianças se manterem deitadas, relaxando e imaginando. Ainda, quando iniciamos esta brincadeira, já era próximo da hora do recreio, momento em que normalmente surge uma atmosfera de agitação na sala de aula. Pensamos que, talvez, realizar esta brincadeira no início ou no final do dia seria mais proveitoso.

Neste caso, a análise da descrição da cena nos suscitou três elementos facilitadores, não necessariamente voltados ao contato com os sentimentos, emoções e relações, mas ligados à base de relaxamento que possibilitaria este contato. São eles: o equilíbrio entre atividades de corpo e de introspecção; a adequação da duração dos

momentos de introspecção ao tempo da criança e a observação do momento mais favorável para cada tipo de atividade.

Em relação à imaginação da estrela, a maior parte das crianças mencionou que havia conseguido visualizá-la. Kayke: "*a minha era ouro e prata*". Vitor: "*a minha estrela é de água dei esse nome pra ela - 'estrela de água'*". A maioria das estrelas era de cor azul. Quando perguntado sobre os sentimentos que a estrela tinha em sua luz, Celso diz que não conseguiu imaginar porque ouviu alguns colegas conversando. André respondeu: "*felicidade!*", Vitor: "*amor!*", e outras crianças disseram: carinho, vida, beijos e abraços. Sobre onde a luz da estrela tocou, a maioria das crianças imaginou com mais vivacidade a sala de aula e a escola. Ana disse que conseguiu pensar na escola em um lugar bem grande. Poucas conseguiram imaginar o bairro. Em especial, pensaram nas mães e na professora.

Esta experiência pode ser enriquecida com um momento final em que as crianças tenham espaço para desenharem, por exemplo, sua estrela e tudo o que visualizaram durante o relaxamento. Em nosso caso, isso não foi possível, mas sugerimos, como ponto incrementador, a oportunidade de as crianças materializarem e expressarem imageticamente o que vivenciaram.

Concluindo a análise desta cena, portanto, observamos que atividades, como a brincadeira, *estrela brilhante*, têm um potencial de fazer as crianças entrarem em contato com determinados sentimentos, a partir de uma base de relaxamento, direcioná-los a elas mesmas e, ao expandir gradualmente o campo da atenção através desses sentimentos, começar a perceber a rede de relações na qual está inserida.

4.4.2 Cultivar a atenção ao estar presente com o outro

Nesta fase, introduzimos as dimensões culturais e sociais da atenção, pois buscamos contemplar os eixos norteadores que tratam da atenção que se volta às conexões e às relações. Assim, direcionamos as atividades para que criassem oportunidades de: olhar, ouvir e sentir o outro de uma forma mais generosa e compassiva; sentir-se parte do grupo e, ao mesmo tempo, perceber-se conectado com cada um individualmente.

Alguns dos exercícios intencionaram abrir espaços para as crianças iniciarem uma percepção mais profunda de sua relação com as outras pessoas e com o ambiente. Experimentamos esses "espaços", também, através de brincadeiras que sugeriam a visualização

e a imaginação, baseadas em práticas tradicionais de bondade amorosa, nas quais a empatia e a compaixão são cultivadas, através da apreciação profunda por todos os seres.

Tomando esses aspectos como eixos que também nortearam nossas leituras de cena, perguntamo-nos: *como as brincadeiras e atividades que vivenciamos nesta etapa do PCAI favoreceram voltar a atenção ao outro, ao grupo, ao ambiente próximo, bem como às relações que nele surgem? Quais os elementos que facilitaram essa forma de atenção?*

Realizamos diversas brincadeiras durante a segunda fase do PCAI, no intuito de trabalhar a atenção em alguns desses aspectos. No Jardim de Lótus do Neimfa e no Diná trabalhamos brincadeiras em que as crianças fossem convidadas a direcionar sua atenção ao outro, através da dimensão sensorial e da expressão afetiva. Nas atividades, os seus corpos, com semelhanças e diferenças, além de diferentes sensações, foram objeto da atenção a si e de uma atenção compartilhada. Na interação, também puderam experimentar mover-se com o movimento do outro.

A brincadeira *"sentindo os pés"* iniciou com a pergunta: *"o meu pé conhece o meu outro pé?"* e convidou as crianças a sentirem os seus dois pés, tocando um no outro. André e outras poucas crianças estavam agitadas e não entraram na brincadeira. Então, tia Dora, falou: *"se vocês fecharem o olho, vão sentir o pé bem grande! Parece que o pé fica bem grandão! Fecha o olho pra vocês verem"*. Todas as crianças experimentaram fechar os olhos para sentir o "pé grandão", inclusive André que, ao final, diz que seu pé cresceu. Depois de terem experimentado a sensação tátil dos seus próprios pés, as crianças iriam sentir os pés do seu par. *"Agora, será que os meus pés conhecem os pés do meu amigo?"*, perguntamos. A partir de então a atividade foi conduzida pela professora, como uma conversa entre os pés: *"Olá, pé de Bruninho! Olá, pé de André! Bom dia! [...] A gente se conheceu, agora tá pedalando que nem uma bicicleta. [...] Agora vamos descansar, juntinho assim."*

Essa foi uma forma de convidar a atenção das crianças a entrar em contato consigo e com o outro. Primeiro, perceber as sensações provenientes do contato com o seu próprio corpo e, depois, com o corpo do amigo.

Desta brincadeira, destacamos alguns elementos facilitadores. O elemento lúdico e imaginativo da brincadeira caracterizou o convite que foi feito para atrair o foco das crianças para os pés. Ao transformar o pé em um personagem, ele se tornou o objeto da atenção a si. Posteriormente, através do personagem "meu pé", a brincadeira

permite que os pés das crianças se encontrem também como personagens, interagindo e trocando afetos. O elemento lúdico e imaginativo, inclusive, esteve presente quando Tia Dora explicou, a partir de uma “percepção simbólica”, a ideia de foco que fez com que as crianças se engajassem mais fortemente nele – o pé sob o foco - “cresce” dentre as outras coisas. Além disso, a sugestão de fechar os olhos foi uma forma de permitir que as sensações táteis também “crescessem”.

Mais um elemento que destacamos como facilitador foi “chamar” os pés, enquanto personagens, para “andarem de bicicleta” e descansarem juntos. Isso foi uma forma de oportunizar uma experiência que permitisse às crianças, além de perceber o outro, através do tato, experimentar agir a partir da sincronia com o movimento do outro.

Em um momento posterior, as características do corpo se tornaram foco de uma atenção compartilhada por todo grupo, enquanto percebiam as diferenças e semelhanças de cores, formatos e tamanhos.

CENA 10: Meus pés, seus pés. Nossos pés!

As crianças estão sentadas de maneira solta e relaxada no chão, algumas quase deitadas. Sorriem, como vestígio da sensação trazida pela brincadeira de roda que acabara de acontecer.

TIA DORA (agacha-se e coloca as mãos sobre os lábios como se quisesse contar um segredo): aproveitando que vocês estão sentados, a bruxa Salomé pediu pra vocês olharem, cada um, o seu pé! (gesticula com intensidade e aponta para os pés das crianças)

As crianças olham para os pés. Maria faz a postura da borboleta e olha os pés pequeninos se tocando. Mário vira a sola do pé para cima e sorri. Olha para o de André e volta-se para o seu. Joana estica as pernas e arrebita os dedos dos pés, olhando para eles.

DANIEL (estica o pé e aponta pra ele com o dedo indicador): O meu dedinho de dodói!

EU: Os dedos! Vamos ver quantos dedinhos tem o nosso pé!

TODOS: um, dois, três, quatro, cinco! (Mário acompanha contagem tocando cada um dos seus dedos).

TIA DORA (com um tom de espanto): Cinco?!!

As crianças sorriem e respondem positivamente.

TIA DORA: Eu tô vendo gente que tem seis dedos no pé! Quem é que tem seis dedos no pé?

As crianças olham novamente. Mário age com espanto, como se quisesse verificar e mostra o pé a tia Dora.

DANIEL (toca os dedinhos): Eu tenho dois. Um, dois!

BRUNINHO: eu tenho quatro!

TIA DORA: Dois, só?! Quatro?!

Mário levanta e estica a perna na direção de tia Dora:
TIA DORA (pegando no pé de Mário): que cor é o pé de Mário?
TODOS (alternado): Branco! Branco! Marrom! Verde!
TIA DORA (coloca a mão sobre a testa e finge que vai cair para trás): Veerde! (toca o pé de André) E que cor é o pé de André?
DANIEL: Laranja!
Tia Dora sorri e repete o nome das cores que as crianças dizem ser os pés dos colegas. Maria não fala cor alguma, fica silenciosa, com um leve sorriso, acompanhando com os olhos o movimento da professora ao tocar nos pés dos alunos.
TIA DORA (encosta no pé de Mário com uma mão e, com a outra, toca o pé de André): é igual o pé de André e de Miguel?
TODOS: Não!
ANDRÉ: o meu tem duas cores, embaixo e em cima.
EU (esticando o pé): o meu também!
TIA DORA: E o pé de tia Regina?
DANIEL (se aproxima): é rosa!
Mário encosta seu pé no meu e diz que o seu é igual.
TIA DORA (encosta o próprio pé no de Joana): Olha! E o pé de tia Dora e o de Joana, é que cor?
TODOS (alternando): Verde! Amarelo! Azul! Rosa! Preto!
TIA DORA: Preto! E a minha unha e a de Joana, está igual?
TODOS (aproximam-se): Não!
DANIEL (toca a unha de tia Dora): tá pintado.
TIA DORA: E o pé de Maria, vamos olhar o pezinho de Maria?
[...]
TIA DORA (encosta a sola de seu pé na sola do pé de Elias): E o tamanho? Quem é grande, quem é pequeno?
[...]
TIA DORA: Bruxa Salomé agora pediu pra todo mundo ficar de pé e a gente vai testar nosso equilíbrio!
As crianças se levantam e a brincadeira segue novos rumos.

FONTE: registro em vídeo, 13 de setembro de 2018, no Neimfa.

Ao lermos essa cena, percebemos de pronto o elemento lúdico e imaginativo, presente em muitas das atividades de cultivo. Tia Dora faz referência à bruxa Salomé, personagem da história que estava sendo vivenciada naquela semana. Essa referência, somada aos gestos e à voz da professora, dava um tom magnetizador e estimulante à simples ação de olhar o pé. Não se tratava de um “olhar cumpridor de uma tarefa” determinada em relação ao pé. Aquele ato se tornara quase um desafio, abrindo-se ao inesperado do que seria olhar o próprio pé naquela “missão”.

Com esse olhar atento, interessado, mas não “buscador”, Daniel encontrou um dedinho machucado, fala e aponta para ele. Mário viu algo que fosse engraçado, talvez, que lhe fez sorrir. Dirigiu-se ao pé do amigo e, novamente, olhou o próprio pé. Provavelmente, quis

verificar alguma coisa sua no pé do outro; um olhar que investiga. No conjunto de gestos dos meninos, identificamos que diferentes modalidades atencionais foram mobilizadas.

O olhar que investiga o próprio pé se torna presente no gesto atencional de todos, quando a condução da atividade os levou a contar seus dedinhos. Em termos de atenção compartilhada (CITTON, 2017), neste momento não partilhávamos os nossos objetos da atenção, ou seja, não olhávamos um mesmo pé. Compartilhávamos, sim, o ato de levar a atenção aos nossos próprios dedos, e, na interação, comunicamos nossas descobertas. Na brincadeira, não estávamos preocupadas em fazer com que as crianças conseguissem contar os seus dedos, ou aprender sobre as cores e as formas. Esses saberes, no caso, surgiriam como consequência, de maneira lúdica, através das experiências significativas no contato e na relação com aquela parte do corpo, sua e do outro – principal intenção da brincadeira.

Interessante notar que quando contamos, todos havíamos concordado que tínhamos cinco dedos em cada pé. Mas, tia Dora “duvidou” da nossa contagem, surge, aí, uma hesitação no olhar das crianças, que conferem e escolhem o seu próprio “número de dedos”: dois, quatro. O mesmo aconteceu com as cores dos pés. A turma tem familiaridade com os nomes das cores, mas, presumimos que a liberdade do caráter lúdico da situação possibilitou aos meninos e às meninas escolherem cores, como verde, laranja, azul ou rosa, para falar da pele. Por outro lado, talvez, em suas experiências, aquelas cores possuam alguma relação de proximidade com a cor que estavam vendo na pele, através de uma aproximação simbólica ou outros tipos de associação.

Uma mudança ocorre naquele momento, porque agora partilhávamos o gesto atencional e seu objeto. Não se tratava de um objeto distante, mas algo que era, ao mesmo tempo, “meu” e “comum” a todos. O pé que acabávamos de ver de modo específico, em nós, apresentava-se no outro de uma maneira diferente. Sobre esses pés “diversos”, cada um dividia uma experiência específica, a respeito da cor, do formato ou do tamanho, transformando-os em pés “plurais”.

Vimos que, gradualmente, a partir da condução da professora, as crianças passaram a compartilhar o foco de sua atenção, incluindo mais fortemente a presença do outro, ao trazê-lo para o centro de seu campo atencional.

A nosso ver, a atenção às relações de diferenças e semelhanças incluiu cada criança na diversidade do grupo, porque o que estava no cerne da brincadeira não era identificar uma característica particular

em cada criança, mas dela em relação às outras. Desse modo, com a partilha do objeto da atenção e dos gestos atencionais, cada criança pôde se ver no grupo.

Como elementos facilitadores destacamos novamente a ludicidade e a imaginação que, neste caso, caracterizou o gesto atencional – o desafio lançado pela bruxa Salomé possibilitou a geração de um olhar atento, interessado e aberto. As características desse gesto, elas mesmas, são um elemento facilitador na forma de perceber o outro. A condução da brincadeira pela professora, a forma como ela lança o desafio e chama a atenção para os pés dos participantes são um elemento facilitador para a atenção compartilhada. Aqui, também destacamos o estabelecimento de relações entre os objetos dessa atenção, justamente por não se tratar de objetos e, sim, sujeitos. Importante pensar que estabelecer essas relações, enquanto elementos facilitadores, suscita o sentimento de pertencimento ao grupo, bem como a apreciação de sua diversidade e pluralidade.

Nesta fase, também brincamos de *"bom dia maluco"*, brincadeira em que as crianças começam dando bom dia uns aos outros, com apertos de mãos e, depois, passam a cumprimentar os colegas com outras partes do corpo: pés, bochechas, ombros, nariz, testa etc. A cada cumprimento, elas são convidadas a olhar umas para as outras e dizer bom dia.

Vão na mesma direção as brincadeiras *"olho no olho"* e *"jogo do olá"*, vivenciadas no Diná. Nesta última, as crianças circulavam livremente pela sala. Ao sinal de nossas palmas, elas eram convidadas a dizer "olá" para a pessoa mais próxima, olhando em seus olhos, por um tempo, para identificar "precisamente" a cor. Aqui os olhos do outro são o centro do campo atencional da criança, enquanto os seus, são o foco do outro. Portanto, os pares são convidados a compartilhar a reciprocidade de seus gestos atencionais.

Usualmente, quando olhamos nos olhos de outra pessoa, esse gesto de atenção compartilhada suscita inúmeras sensações e reações. Nesta experiência, como reações espontâneas, algumas crianças esquivaram o olhar, arregalaram os olhos, fizeram careta, sorriram ou falaram alguma coisa para o outro. Mas observamos que a maioria delas manteve o olhar com certa tranquilidade. No momento em que trocamos impressões sobre a atividade, Joel disse ter gostado da brincadeira porque, para ele, é um *"jeito de falar com a pessoa, pelo olho"*. André falou: *"eu senti muita coisa olhando no olho dela"*. Wilson descreveu: *"Eu vi o reflexo no olho dele. Eu vi a luz e eu. Você vê isso também olhando pro seu olho, no espelho. Você vê você mesmo. O reflexo de você no seu olho"*.

Temos aqui impressões que trazem três perspectivas, sugerindo diferentes direções da atenção, durante aquela experiência de conexão. Na primeira, percebe-se uma ideia de comunicação de troca com o outro, portanto, a atenção estaria nesse elo. Na segunda fala, parece-nos que a atenção de André se voltou ao que a experiência suscitou nele, em termos de sensações e sentimentos, tendo um caráter mais próximo a uma autoconsciência. De forma diversa, Wilson focou em sua própria imagem no olho de seu colega. Ele pareceu familiarizado com essa experiência, entretanto, no espelho, através de seu próprio olho. Temos aqui uma atenção que se volta ao outro, mas foca a visão de si mesmo.

Em *"respirando juntos"*⁶², as crianças do Diná escolheram seus pares e sentaram no chão, apoiando-se um nas costas do outro. Tinham de respirar, apenas. A ideia seria perceber sua respiração e a do seu amigo, através do contato das costas. Dissemos que quanto mais silêncio elas fizessem, mais elas poderiam "ouvir" a respiração. Fez-se silêncio. De repente, todos caíram na gargalhada. Depois de sorrirmos bastante, voltamos a tentar nos concentrar na respiração. Utilizando o recurso de contar as respirações, a professora contou até dez, em voz alta, e as crianças permaneceram silenciosas, algumas exacerbando sua respiração. Ao final, as crianças compartilharam suas experiências: *"me senti calmo"*; *"as costas dele estava quente"*; *"não consegui, foi muito difícil"*; *"eu fiquei confortável"*; *"tinha hora que eu sentia a respiração dele e a minha, mas tinha hora que a turma agitava, não dava nem pra escutar"*; *"pois, eu senti ela achando graça, respirando"*; *"parecia que ela nem respirava, quando a senhora disse que ia contar até dez, ela finalmente respirou!"*; *"foi difícil respirar junto"*; *"eu senti o movimento do corpo"*

Através de suas falas acessamos as diversas sensações e percepções das crianças ao se conectarem com amigos e amigas para respirarem juntos. Foram muitas falas de percepção do outro e, algumas em sintonia com a percepção de si. Importante salientar que a escolha da formação das duplas foi livre, isso pode ter sido um elemento facilitador para esse momento de conexão com o outro, não impedindo, entretanto, que essa experiência seja realizada em outro momento com duplas diferentes, o que pode fazer emergir a percepção de outros níveis e tipos de conexão entre as pessoas do grupo.

62 Adaptação livre de uma atividade sugerida por Holly Hatton-Bowers, da Universidade de Nebraska – Lincoln (EUA), cujo trabalho envolve *Mindfulness* para primeira infância. Ela explica que essa atividade foi inspirada em práticas dos índios norte-americanos.

Ainda nesta atividade, para além do objetivo da prática, houve a necessidade de um momento de descontração na parte inicial da brincadeira. Talvez esse momento tenha sido crucial para a concentração intensa que surgiu depois, no sentido de descomprimir e soltar tensões, hesitações e estranhamentos. Observamos, também, que gargalhar juntos, algo incidental na atividade, foi como respirar juntos. A fala de uma das crianças demonstra que o riso da amiga, também, foi objeto de sua atenção, tanto quanto a respiração dela. Ao mesmo tempo, as próprias crianças, por elas mesmas, sentiram que a respiração é algo mais sutil de se notar, ao indicarem a agitação do ambiente como desfavorável para essa percepção. Outro ponto que entendemos como um elemento facilitador foi ao final, quando contamos a respiração. Pensamos que essa foi uma forma de agregar atenção das diversas crianças em um gesto atencional comum, compartilhado.

Em outras situações, no Diná, acariciar bichinhos de pelúcia e abraçar bonecos de pano foi uma forma de levar a atenção à expressão de sentimentos, emoções e afetos, entre as próprias crianças na turma. Essas atividades foram elaboradas pela professora da turma, a partir de sua observação cotidiana em sala de aula, ela sentiu a necessidade de trabalhar a questão da afetividade com seus alunos. Por isso, durante o planejamento dos encontros PCAI, incluímos essas brincadeiras.

Em uma delas, as crianças, em roda, abraçavam bonecos grandes, feitos de pano, que passavam de mão em mão. A criança poderia abraçar o boneco ou a boneca, acariciar, dar beijos ou falar algo que surgisse no momento. Depois foi a vez de cada criança dar o abraço, fazer o carinho nas pessoas que se posicionavam dos dois lados dela. Ao final, perguntamos, entre outras coisas, qual a diferença entre abraçar o boneco e a pessoa ao lado. João: "*o boneco ficou quietinho, ele (o colega) ficou me apertando muito*". André respondeu: "*é diferente porque o boneco fica parado assim ..., e a pessoa... a pessoa sente*". Heitor: "*se eu fizer carinho no meu amigo, quando eu quiser carinho, ele vai me dar carinho também*". Paulo: "*eu senti o calor do corpo dele (do colega ao lado), e acho que ele sentiu o meu*". Neste caso, através do contraste entre os bonecos e as pessoas, lançamos luz às sensações de entrar em contato com o outro que sente e nos faz sentir, além de perceber as dificuldades e as coisas boas que podem surgir ao afetarmos e sermos afetados pelos outros.

Nessa fase do PCAI, portanto, através da sensorialidade, associada à mobilização dos afetos, buscamos uma percepção de si e do

outro em situações de relação, além de compartilhar os gestos atencionais em grupo e em pares.

4.4.3 Cultivando a atenção ao cuidado consigo, com o outro e com as ações

A fase 2 do PCAI incluiu algumas atividades que enfatizaram o aspecto do cuidado como uma característica da atitude para com outros seres. Como dissemos anteriormente, nos primeiros momentos de nossa chegada no Diná, fizemos o *"plantio de girassóis"*.

As crianças plantaram as sementes em duplas, algumas delas deram nome às suas plantas e deixaram recados para elas. Depois que plantamos as sementes, nasceram os brotos, as crianças me davam notícias de suas plantas com entusiasmo quando eu chegava lá no Diná. Teve um dia da semana que recebi uma mensagem da professora da turma, dando notícias das plantinhas. Na época em que os vasos ficaram pequenos para as plantas, as crianças, junto com a professora, começaram a pensar em lugares para transplantarmos os girassóis. A escola permitiu que levássemos os brotos para o jardim central da escola. As crianças se engajaram no plantio dos girassóis. Alguns me falaram que, rotineiramente, aguavam suas plantinhas. Com o tempo as plantas não vingaram. Talvez pouca luz, ou o terreno muito árido. Tivemos que lidar com a frustração da perda de nossas plantas. A professora conversou com as crianças sobre as condições que provavelmente resultaram na perda das plantas. Percebi uma diversidade de reações, algumas mais ou menos chateadas. Uma das crianças me falou que ficou um pouco triste, mas tinha plantado uma semente também na casa dela e ela estava bem. Nesta semana me disseram que plantaram novas sementes no canteiro da escola (Diário de itinerância 07 de novembro de 2018).

Percebemos um elo afetivo das crianças com as plantas que elas mesmas semearam e um engajamento nas ações que expressaram uma atitude de cuidado em relação àqueles seres. Também tomaram conhecimento de ações e condições favoráveis ou não para o florescimento daquela planta, podendo estender essa compreensão para a experiência com outros seres. Uma das crianças teve a vivência de ver sua atitude de cuidado no girassol da sua casa. Podemos pensar, também, que as outras crianças demonstraram ter saboreado a experiência de cuidar pela atitude de semear novas plantas.

Ainda concernente ao aspecto do cuidado, nós vivenciamos a *"brincadeira do anjo"*, nos dois ambientes educacionais em que

implementamos o PCAI. Seu objetivo principal é gerar uma situação em que as crianças alternem entre cuidar e serem cuidadas, ao passarem por um circuito cheio de obstáculos e estímulos sensoriais. O “anjo” deve ajudar uma outra criança, que está vendada, a atravessar o circuito, seja facilitando as experiências sensoriais ou ajudando a desviar dos obstáculos. Em seguida, trocam os papéis.

Essa brincadeira sugere uma atitude de cuidado pela característica da “missão” que é dada às crianças no papel do anjo; ao mesmo tempo, solicita da outra criança, um nível de entrega de si aos cuidados do outro.

No Diná, houve uma diversidade grande nas ações das crianças na brincadeira. Algumas queriam passar pelo circuito brincando. Entusiasmadas, aceleravam o seu passo e o do amigo. Nesses casos, notamos que a atenção delas girava mais em torno dos obstáculos e das formas de passar por eles. Em outros casos, percebemos que a atenção do anjo estava voltada ao colega e ao ato de guiar. Então, observamos algumas estratégias utilizadas pelos alunos no papel do anjo, que, para nós, remeteu à expressão de uma atitude cuidadosa com o outro.

No intuito de passar com seu par, por entre os “corredores” estreitos dos obstáculos, sem que ela tropeçasse, Joel abraçou-a e a guiou com o movimento do seu próprio corpo. Em lugares mais amplos segurava apenas sua mão para que os dois se movimentassem livremente. Parar diante do obstáculo, descrevê-lo, além de indicar com a fala um modo de ultrapassá-lo, foi outra ação utilizada por Joel e pela maioria das crianças. André diminuiu sua velocidade, levou a atenção aos pés do seu par e sincronizou seus passos com os dele. Douglas se posicionou na frente do seu amigo vendado que segurou nos seus ombros. Eles atravessaram o circuito como um trem, enquanto Douglas descrevia os obstáculos para o colega. Ana pegou as duas mãos de Soninha.

Algumas tentativas de ajudar, em determinados momentos, dificultaram a passagem pelo circuito, como, por exemplo, pegar com muita força no braço do outro e dirigir o colega de modo brusco. Essas impressões foram compartilhadas na conversa após a brincadeira, no momento partilha, onde os feedbacks que as crianças deram umas às outras pode ser visto como elemento facilitador, podendo ser estimulado para que elas possam, de maneira salutar, saber as sensações e os sentimentos que suas ações suscitam no outro.

Nessa ocasião, muitas crianças disseram que se divertiram. Joel falou que ficou nervoso, atuando nos dois papéis, porque teve medo de errar. A maioria achou mais fácil guiar. Soninha, ao contrário, disse que achou mais fácil ser guiada porque Ana não a deixou bater nos obstáculos.

A partir das referidas vivências na fase 2, sublinhamos três elementos que identificamos como facilitadores do cultivo de uma atenção aberta, receptiva e vívida, voltada aos seres e aos ambientes que nos cercam, a qual contribui para um modo de “ser-no-mundo” desde uma posição e atitude de cuidado. São eles: o estímulo para que as crianças estabeleçam um elo afetivo com o conjunto de seres e com os ambientes ao seu redor; o oferecimento de espaços nos quais o olhar, o interesse, a curiosidade e as ações das crianças possam se deslocar de si e voltar-se ao outro, compreendendo suas características e necessidades; e o incentivo às crianças para experimentar situações em que elas possam se sentir implicadas nas condições de bem-estar do outro, seja de uma planta, de um animal ou de uma pessoa.

A ação em conjunto foi outro aspecto que trabalhamos nessa fase; sentir-se parte de um grupo e aprender a se mover nele e junto com ele. Inspiramo-nos em um jogo teatral proposto por Augusto Boal (1985), no qual os atores fazem “esculturas” com os seus próprios corpos, remetendo às versões ideal e real de um determinado tema. Na adaptação, simplificamos o processo e convidamos as crianças a criarem, em grupo, “*figuras*” – árvore, pássaro, centopeia, casa, avião, ônibus, entre outros – com os seus corpos.

CENA 11: Figura

As crianças se agrupam em diferentes cantos da sala.

EU (no centro): esse jogo só tem duas regras. A primeira é: todo mundo tem que pensar junto como a figura vai ser. A segunda, não pode ficar ninguém de fora. Todo mundo vai ter que fazer parte dessa figura. De algum jeito. Pode ser?

As crianças olham para mim e sinalizam positivamente. Vou em cada grupo e digo qual figura ele vai fazer. À medida que passo pelos grupos, as crianças voltam-se umas para as outras e começam a falar e gesticular, “projetando” sua figura. Gestos de asas e botões, saltos.

Joel volta-se para o grupo e começa a falar gesticulando os braços e os ombros. Ana responde, balançando o corpo pra frente e para trás. Logo em seguida, Kayke chama Joel e o carrega nas costas. Joel abre os braços e explica algo para Ana e Edna, que estão conversando e, ao verem a cena da dupla, arregalam os olhos e sorriem. Joel agora carrega Kayke nas costas. Ana levanta Edna do mesmo jeito. As duplas circulam pela sala. Edna balança os braços dando gritinhos. Ana está com o rosto vermelho. As duas riem bastante.

KAYKE (nas costas de Joel balançando os braços para cima e para baixo, imitando asas): Tia Regina! Vai ser assim.

EU (aponto para Ana e Edna): Mas, vocês vão ter que juntar com elas. Tem que ser uma coisa só. Cada um pode ser uma parte (gesticula imitando uma asa e depois um bico).

As quatro crianças me olham atentamente, Joel me diz que vai segurar Kayke. Sigo para outro grupo. Tia Guida chega.

EDNA (conta pra ela): Kayke é a cabeça. Ana vai ser o rabo

ANA (dá uns pulinhos depois se abaixa na posição de quatro apoios): Ah! Assim! Joel faz a mesma posição, Ana se levanta e mostra o bater das asas. Edna coça a cabeça, Joel puxa a menina para perto.

EDNA: Eu faço o que?

ANA: Você pode ser a asa!

Kayke vai ao chão, apoiando-se nas pernas e nos braços, Joel entra por baixo dele e projeta sua cabeça para a frente, como a cabeça do pássaro. Edna passa uma perna por Kayke e “bate as asas”. Ana se deita atrás de Kayke e Joel e movimenta as pernas para cima e para baixo imitando a cauda do pássaro. Todos sorriem. Entusiasmados, mostram a figura para mim e para tia Guida. Comemoramos todos!

FONTE: registro em vídeo, 26 de outubro de 2018, no Diná.

Neste dia a turma estava dispersa. Levamos bastante tempo para formar as equipes e explicar a atividade. Entretanto, a imagem da sala se transformou, em um efeito cascata, à medida que as crianças recebiam a missão para realizar algo juntas. Foi aí, quando os “agrupamentos” passaram a configurar “grupos”, que elas passaram a compartilhar a atenção na direção do desafio que tinham recebido. Na conversa ao final da brincadeira, quando perguntamos como tinha sido para elas trabalharem juntas, elas responderam entre outras coisas: “foi massa!”, “foi legal!”, “a gente tava inventando coisa que a gente nunca inventou na vida!”.

Interessante notar a trajetória do grupo que recebeu a proposta de formar um pássaro. Aquelas meninas e meninos fizeram diversas tentativas. Nelas, expressavam suas ideias e opiniões, através da fala, mas principalmente pelos seus gestos. A partir da experimentação das “asas” e, depois, com a experimentação das outras partes do corpo do pássaro, as crianças, aos poucos, posicionaram-se. No final, um a um se coloca. Ao ver a posição do outro, cada um percebe o lugar que precisa ocupar para formar a figura inteira do pássaro.

Outras atividades de ação e cooperação em grupo foram realizadas. No Neimfa, em “*pintando com os pés*”, junto com as crianças, estendemos um grande tecido no chão. Ao som de músicas de diferentes ritmos, nós mergulhávamos os pés em bacias com tintas de várias cores e dançávamos uns com os outros, deixando no tecido

os vestígios da nossa dança. Assim, fizemos uma pintura em conjunto. Em outro momento, nossa atenção e ação compartilhada se direcionaram para a confecção de instrumentos, como por exemplo o “pau de chuva”. Cada um colocou um elemento para formar o instrumento e depois todos brincaram juntos.

O compartilhar a atenção com o grupo pode ser cultivado em situações em que todos têm um projeto, uma missão em comum. Ao mesmo tempo, é importante que surjam situações nas quais todos possam se sentir parte e se movimentar por dentro e com o grupo, momentos em que a troca no grupo seja permeada pelo prazer, divertimento e alegria. Esses são alguns dos elementos facilitadores que surgiram da leitura dessas vivências.

4.5 Fase 3: atenção ao mundo e à dinâmica da mente

Na fase 3, a ênfase das vivências esteve no cultivo da atenção ao ambiente mais amplo e na compreensão abrangente das conexões que nele se apresentam, ou seja, lançamos a atenção aos diversos “mundos” que se conectam ao nosso, de várias formas.

Também, nesta fase, vivenciamos um processo de atenção a si, mas agora ligado ao fluxo mental e às visões de mundo. Com isso, buscamos gerar uma abertura frente às mudanças, abrir espaço para a reformulação de nossas visões e exercitar a flexibilidade na diversidade de situações. Do mesmo modo, intencionamos nutrir um olhar apreciativo às contradições inerentes à vida, às situações difíceis que nos ocorrem e à percepção da dinâmica de causalidade nas nossas experiências.

Os eixos que nortearam a elaboração deste momento do projeto suscitaram diversas atividades e brincadeiras. Algumas ofereceram oportunidade para que as crianças pudessem se abrir a diferentes experiências, aprendendo a relaxar e trazer a atenção para o momento presente, em determinadas situações, como, por exemplo, nas circunstâncias em que não sabiam a resposta, ou deveriam começar algo novo, ou ainda, quando não sabiam o que aconteceria em seguida. Outras brincadeiras permitiram que elas iniciassem uma compreensão sobre a cadeia de interdependência entre os seres; experimentassem expressar-se de diferentes formas e percebessem aquelas que são mais favoráveis para si e para os outros. Também, neste período, vivenciamos atividades que possibilitaram o início de uma familiarização com os próprios pensamentos.

4.5.1 Abertura à experiência

Inspiramo-nos em uma brincadeira do programa educativo de Greenland (2016) para criar “o *mistério da caixa*”, na qual as crianças puderam entrar em contato com a sensação de não saber, e, principalmente, experimentar lidar com a curiosidade, com as expectativas e com as frustrações.

CENA 12: O mistério da caixa

As crianças estavam sentadas no chão da sala, em círculo, acabávamos de vivenciar uma atividade que nos ajudava a ancorar a atenção nas sensações do corpo. A atmosfera da sala estava tranquila.

Apresento para a turma uma caixa de papelão, com o tamanho de 50x30x50cm. Nela estava grafada, com letras grandes, uma marca de produtos de limpeza. A caixa estava fechada com fitas adesiva.

EU: Pessoal! Isso aqui... é o quê?

CRIANÇAS: Uma caixa!!!

EDNA: Uma caixa de papelão que deve estar cheia de confeito.

EU: (levanto a caixa só com uma mão): O que será que tem aqui?

PAULO: é uma caixa misteriosa!

JOÃO: Tá vazia!!

EU: Tá vazia? Escuta aqui dentro (balanço a caixa perto do ouvido de João)

João pega a caixa e a sacode, aproximando o ouvido, olha pra mim e sorri,

DENÍLSON: (pega a caixa das mãos de João e sacode também): É confeito!

EU: Será?

CELSO: Pirulito, tia!!!

JOÃO: tá parecendo areia.

EU: vai passando para cada um adivinhar...

PAULO: Eu sei... um pano!

Celso tenta olhar pela fresta da fita adesiva

EU: Será que dá pra ver?

CÉZINHA: a gente pode tentar sentir o cheiro!

CARLOS: É isopor!

EDNA: Eu sei o que é tem duas luzes. Tem alguma coisa colorida aí dentro.

EU: Como vocês se sentem sabendo que tem alguma coisa aqui nessa caixa e não sabem o que é?

Nesse momento a atenção de todas as crianças estavam na caixa que passava de mão em mão.

FONTE: registro em vídeo, 22 de novembro de 2018, no Diná.

Várias crianças responderam que ficavam curiosas. Cézinha disse que ficava triste. A partir daí a atividade girou em torno das tentativas de adivinhar o que estava na caixa. Percebemos que o mistério que envolvia a caixa mobilizou sobremaneira a atenção das crianças, através da curiosidade. Elas não pareciam ansiosas ou angustiadas, ao contrário, elas se empolgavam a cada descoberta. Percebemos,

pelas expressões do rosto, gestos e falas, que houve uma alternância entre um processo ativo e receptivo da mente, que buscava a resposta, suspendia a busca a cada negativa e se abria para outras possibilidades, como uma reformulação da própria visão sobre a caixa. A curiosidade, neste caso, parecia ter inserido uma lente de aumento na atenção e a dúvida foi um elemento magnetizador e não um motivo de angústia para as crianças.

À medida que dávamos pistas, as crianças faziam associações com o que puderam espiar, ouvir e sentir da caixa. Em dado momento, demos uma dica final e Heitor adivinhou o que tinha na caixa. Começou a pular e outras crianças fizeram o mesmo, festejando a descoberta. Soninha expressa a frustração: *"fiquei com raiva, porque eu achava que era de comer, e a senhora me vem com cata-vento!"*.

Por uma questão de tempo e um problema de estratégia, não conseguimos realizar as perguntas finais da brincadeira do *"mistério da caixa"*, com as quais iríamos elaborar melhor, junto com os meninos e as meninas, as questões nela suscitadas. Os objetos da caixa, cata-ventos coloridos, faziam parte de uma outra brincadeira, por isso deixamos para fazer as perguntas todas no final do encontro. No entanto, nesse momento, as crianças já estavam dispersas, brincando com o seu cata-vento e seguindo para o recreio.

Deste modo, ao fazer a leitura desta cena, vimos que a brincadeira, ali vivenciada, não trouxe uma experiência como aquela descrita por Greenland (2016), na qual as crianças mais velhas contemplavam seus estados mentais e emocionais diante da incerteza. Por outro lado, essa atividade ofereceu uma vivência que nos mostrou como a curiosidade pode mobilizar a atenção, de maneira a haver uma alternância entre seus estados de atividade e receptividade, uma variação entre a busca, no âmbito mental, a partir de associações do que estava sendo ofertado de maneira parcial aos sentidos e o repertório da memória relacionado a objetos "possíveis" de estarem na caixa, e a suspensão, promovida pela incerteza que persistia e levava à abertura da atenção a novas percepções da caixa, que, por sua vez, com a novidade e a surpresa das últimas descobertas, requiritavam novas investigações mentais.

A partir da pergunta que endereçamos a esta cena – *como esta brincadeira mobilizou a atenção das crianças no sentido de uma abertura à experiência?* –, identificamos o estímulo à curiosidade diante do não saber como um elemento facilitador do cultivo de uma atenção, ao mesmo tempo ativa e receptiva, que favorece a postura de abertura diante do novo.

Na atividade “*o fio de Ariadne*”, já mencionada em seções anteriores, as crianças se aventuraram em um “labirinto” misterioso para encontrar objetos que a personagem da história havia deixado lá. O labirinto foi construído sem que as crianças vissem, em uma das salas do Neimfa, onde elas costumam brincar de esconde-esconde. Era um corredor sinuoso feito de cadeiras e tecidos coloridos. A pesquisadora estava na sala, porém cada criança teria de entrar sozinha no labirinto, segurando um fio dourado que guiava o trajeto até ela, que estava aguardando a criança no final. Nesta vivência, além de uma riqueza de experiências relacionadas a diferentes modalidades atencionais e emoções variadas, observamos algumas questões no que concerne à diversidade de reações frente a algo desconhecido.

No início da brincadeira eu estava em um canto relativamente escondido na sala. Luciana não notou minha presença e entrou apenas no início do labirinto, pegou rapidamente um objeto que estava logo na frente e, mesmo segurando o fio, não entrou no corredor. Ao escutar Bruninho perguntando se tinha alguém na sala, resolvi mudar de lugar e ficar mais visível, para encorajá-lo (Diário de itinerância. 20 de novembro de 2018).

Notamos, logo no início da brincadeira, que a presença da pesquisadora seria de grande importância para que as crianças se permitissem entrar naquela “aventura”, por isso mudamos de posição para que ficasse evidente para elas que não estavam sozinhas ao entrarem na sala.

CENA 13: O fio de Ariadne

Cadeiras e tecidos coloridos formam um labirinto. Eu me posiciono na abertura entre o fim do labirinto e a entrada da sala. Seguro a ponta de um fio de algodão dourado que percorre todo o labirinto, a sala ao lado, o corredor até chegar na sala do Jardim de Lótus onde estão as crianças e tia Dora, que segura a outra ponta do fio.

BRUNINHO (antes de entrar na sala): tem alguém aí?

CUIDADORA: Tem sim! Pode entrar! Tia Regina tá aí! Pega aqui no fio. Bora! Eu tô aqui. Tem medo, não.

Bruninho entra pé ante pé. Olhando ao redor e me vê. Sorri, ainda com o ar assustado.

EU (sorrindo): Oi!

BRUNINHO: Eu tava... a minha chave... tá aqui, a minha chave.

EU: Tua chave tá aí? Olha! Então vem abrir aqui! Tu vais procurar as coisas que Ariadne andou esquecendo no labirinto. O que será que tem aí que deve ser dela? Vai olhando pelo chão.

BRUNINHO (segura forte o fio, anda devagar olhando ao redor, espia por cima das cadeiras e retorna): Eu tenho medo por ali, ó!

EU: medo! Você não tá segurando o fio? Você tá segurando o fio, então, vai saber voltar.

BRUNINHO (aponta por cima da cadeira): oxí, parece que tu tava ali.

EU: Eu! Eu tô aqui ó. É porque eu andei no labirinto. Eu entrei no labirinto. Entra!

BRUNINHO (bota o fio na boca): eu tô com medo.

EU: tá com medo? Mas eu tô aqui e o fio também. Ele vai te ajudar. Olha, eu acho que ela andou esquecendo alguma coisa por aí. Vê!

Eu ando por dentro do corredor para chegar mais perto de Bruninho, me debruço sobre a “cadeira do labirinto”, forrada com um cetim azul, e me aproximo do menino.

EU: olha! Será que ela esqueceu isso aí, ó?! (aponto para um cata-vento colorido caído no chão) Pega pra devolver pra ela!

BRUNINHO (pega o cata-vento no chão): isso é de quem?

EU: deve ser de Ariadne, que ela esqueceu. Devolve pra ela!

Bruninho sorri, ainda contido, olha o cata-vento e faz um gesto com o corpo que sugere que ele vai sair da sala. Eu sigo voltando pelo corredor, em sua direção.

EU: Eu acho que tem umas coisas aqui também, visse?

BRUNINHO (parece se interessar): cadê?

EU (me debruço novamente sobre as cadeiras e indico com o braço): tu tens que vir por aqui, ó! Eu acho que ela gosta muito de bombom. Acho que ela andou esquecendo bombom ali, ó!

Bruninho parece querer ir, mas hesita.

CUIDADORA (na porta da sala): Vai, Bruninho! A tia tá lá!

Bruninho (segura o cata-vento com uma das mãos e solta o fio rapidamente para pegar o bombom, entra um pouco mais no corredor e volta): vou pegar a corda pra voltar.

Bruninho sai do labirinto segurando o fio. Em seguida, chega Joana. Ela vem andando, nem devagar, nem rápido. Segura o fio e olha ao redor. Entra no corredor sem titubear, até chegar ao centro. Conversamos. Mostro a ela alguns dos objetos que Ariadne pode ter perdido por lá. Joana pega, olha e solta vários objetos, falando pra mim o que acha de cada um. Decide levar um potinho com água, glitter e lantejoulas brilhantes, no formato de pequenas estrelas. Despedimo-nos.

JOANA: Mas... cadê a linha?

Joana segura o fio, andando tranquilamente pelo labirinto, até sair da sala.

FONTE: registro em vídeo, 20 de setembro de 2018, no Neimfa.

Os meninos e as meninas entraram pelo labirinto, recolhendo os “objetos de Ariadne”, com diferentes reações e níveis de interesse variados. Alguns pareciam mais curiosos, olhando cada detalhe, outros pareciam não se importarem muito com os objetos, e estavam mais atentos ao fio e ao caminho. Percebemos, nesta cena, duas reações diferentes diante de algo que parecia misterioso e inusitado. Bruninho, embora esteja acostumado a brincar naquela sala, não conseguiu seguir o caminho do labirinto e sentiu medo. Joana, mesmo com a atmosfera de mistério que encontrou, parecia lidar bem com o caminho desconhecido que se instalara naquele ambiente familiar.

Observando as duas atitudes, entendemos que a presença das pessoas, com quem as crianças se sentiam seguras, foi um elemento facilitador para suas experiências na brincadeira. Mesmo com medo, Bruninho percorreu uma pequena parte do labirinto, pois se sentiu encorajado para entrar na sala, procurar os objetos e pegá-los. Sentimos que, por nossos gestos e falas, conseguimos ajudá-lo a ampliar o campo de sua atenção para além do medo, ao passo que Joana não parecia sentir medo, talvez justamente pela nossa companhia. Ainda assim, nossa presença contribuiu para que ela explorasse o labirinto, movida pela curiosidade. Neste caso, vemos que a nossa presença ofereceu uma base de segurança para que ela pudesse encontrar o inesperado, a novidade, e se surpreender.

Essa vivência, portanto, chamou nossa atenção à importância da fundação de uma base segura, interna e/ou externa, para que as crianças possam se abrir às experiências. De outra forma, elas podem se sentir presas, ao terem sua atenção tomada pelo medo, ou outras inquietações. Assim, a presença do outro, atento (FERNÁNDEZ, 2012), pode ser um dos elementos que ajudam a compor essa base, e ainda, no contexto deste trabalho, os processos de cultivo da atenção, os quais favorecem sua amplitude, relaxamento e estabilidade, podem contribuir para a construção “interna” dessa base, enquanto aprendizado.

4.5.2 Cultivo da atenção às redes de relações nas experiências

No intuito de trabalhar com essa dimensão do cultivo da atenção, que toca os vínculos, as relações e as conexões da grande teia que compartilhamos, nós planejamos diversas atividades e brincadeiras com as crianças do Neimfa e do Diná.

Entretanto, não foi possível, no momento de implementação do projeto, vivenciar todas as brincadeiras planejadas. Mas destacamos algumas atividades já citadas anteriormente, como “estrela brilhante”, que inclui as várias camadas que compõem os círculos de relações das crianças, ampliando-os cada vez mais; a “Figura” que trabalha os elos de interdependência entre as ações das pessoas em um grupo, quando uma pessoa se move, a figura muda completamente, ou se desfaz; a “brincadeira do anjo”, na qual as relações de interdependência são caracterizadas pelo cuidado, além do “plantio dos girassóis”, no qual as crianças puderam compreender e participar da cadeia de condições necessárias para que uma vida possa nascer e florescer.

No Diná, durante a implementação do PCAI, a professora, junto com as crianças, moveu uma iniciativa a partir da adaptação de uma atividade proposta por Greenland (2010a). Ela sugeriu às crianças que deixassem, em suas bancas, bilhetes endereçados aos estudantes que assistem aula naquela sala, durante o turno da manhã. Algumas iniciaram suas cartas da seguinte forma: “você que senta aqui nesta banca [...]”. Os bilhetes traziam algumas perguntas, no intuito de estabelecer um diálogo, e também continham palavras afetuosas. No momento em que encerramos o PCAI, as crianças já estavam planejando passar nas outras turmas da escola para compartilhar a ideia e sugerir que elas a experimentassem. Destacamos essa iniciativa como uma possibilidade de cultivar o interesse genuíno pelo outro e enriquecer as conexões com as pessoas do ambiente próximo, além de gerar uma atitude de afeto voltada para elas.

Ainda neste tópico, o último encontro no Diná iniciou com uma história que criamos para ajudar a contemplar a pluralidade de elementos que compõem nossa vida.

CENA 14: Eu agradeço...

EU: Essa atividade é pra gente prestar atenção em coisas que normalmente a gente não pensa. Que a gente nem lembra que existe. Pra fazer essa atividade, eu vou contar uma história, certo? É assim: uma vez, Maria, uma menina de 10 anos, estava na escola. Chegou a hora do lanche. Ela abriu a lancheira e viu um sanduíche de queijo, delicioso, e suco de manga, que ela adora. Aí, ela ficou tão feliz, porque estava morrendo de fome, morrendo de fome, morrendo de fome.

ANDRÉ: Meu Deus!

EU: Ela tava tão feliz, tão feliz que na hora que ela foi dar uma mordida no pão, ela disse: “Eita! Esse lanche tá tão maravilhoso que eu tenho que agradecer!”. Ela pensou: “eu vou agradecer a quem? Ah! Vou agradecer a minha mãe que fez esse lanche pra mim!” Daí, ela pensou: “mas, minha mãe fez esse lanche pra mim, porque ela comprou o pão e o queijo na padaria e a manga, na feira. Então, eu vou agradecer ao padeiro, ao senhor da feira e a quem fez o queijo. Mas, aí ela pensou: “o padeiro não podia fazer o pão se alguém não tivesse plantado o trigo; o queijo não pode ser feito sem a vaca para dar o leite; e não teria suco de manga se não fosse a pessoa que plantou a mangueira”.

HEITOR (abre a boca, arregala os olhos e levanta as sobrancelhas): ah!

EU: E Maria falou: “mas ainda assim tem outras coisas para eu agradecer”. Vocês sabem?

ANDRÉ: Ei, ainda tem a pessoa que cuidou da vaca e que tirou o leite da vaca!

EU: E se ela quiser agradecer também à vaca?

DENÍLSON: E à mãe da vaca que ensinou ela!

EU: Como a vaca iria dar leite se ela tivesse com fome? Ela come o quê?

CRIANÇAS: Capim!

EU: Ele cresce como?

ANDRÉ: Tem que tá na terra

EU: Mas tem que ter outras coisas, pra ter capim

Eu e as crianças continuamos a conversar sobre os fios que ligam todas as coisas que contribuem para Maria comer seu lanche. Ligamos: terra, semente, cocô de vaca, água, agricultores, areia, sol, chuva, abelha, passarinho, buraco, caroço, flores, Deus, pessoas, amigos, ônibus, carro, gasolina, álcool, borracha, petróleo, seringueira, pai, mãe, oxigênio, máquina, natureza, árvore, ar, respiração, eletricidade, pedreiro, escola, cimento, pressão da água, brita, tijolos, martelo, cerâmica, giz, ferro, madeira.

ANDRÉ: Tia Regina! Aí, Maria vai agradecer à mãe dela e...

EU: E a tudo isso também.

FONTE: registro em vídeo, 26 de novembro de 2018, no Diná.

A história de Maria era a introdução da atividade “colar da gratidão”⁶³. Cada criança, em silêncio, tentou se ver no lugar da personagem e pensar em todas as pessoas, seres e coisas pelas quais ela gostaria de agradecer, naquele momento. A partir daí, escolheu uma conta para cada uma dessas pessoas, seres ou coisas e montou um colar.

Tanto na história como na atividade, a atenção das crianças se direcionou aos elos de conexão entre os seres e as circunstâncias que compõem nossas experiências a partir do sentimento de gratidão. No caso, esse sentimento caracterizou o olhar com o qual nós contemplamos esses elos, nessas ocasiões.

Para chegar aos elementos facilitadores desta fase, perguntamos: *como essa brincadeira/história/atividade mobilizou a atenção das crianças para tocar a dimensão de interdependência nas suas experiências?*: iniciar uma contemplação da rede de conexões, partindo do contexto mais próximo das crianças, mais “tangível” para elas: situações cotidianas, lugares que frequenta, pessoas e seres com quem convive, através de histórias, jogos, brincadeiras e outras atividades; possibilitar vivências que favoreçam direcionar um olhar e uma atitude, voltados a essa rede, que sejam caracterizados por afeto, gratidão, cuidado, empatia, entre outros. Gerar condições para que as crianças se sintam implicadas nos processos que envolvem essas conexões é também um facilitador do cultivo da atenção a tudo que compõe as nossas experiências e nos ligar a outros seres.

63 Essa atividade foi adaptada, a partir da descrição de Holly Hatton-Bowers e LaDonna Werth, da Universidade de Nebraska – Lincoln (EUA), em palestra no evento Educação e Mindfulness, promovido pela UFRPE/FUNDAJ, em julho de 2018.

4.5.3 Familiarização com a dinâmica da mente

No PCAI, acreditamos que, no desafio de iniciar o cultivo de um olhar atento aos próprios pensamentos, as habilidades que buscamos cultivar nas primeiras fases – ancorar a atenção, relaxar, perceber o corpo, as emoções, abrir-se ao momento presente – dão suporte. Na terceira fase, as brincadeiras que tiveram a familiarização com os próprios pensamentos, como eixo norteador, foram vivenciadas, em sua maioria, no Diná, principalmente por demandarem um processo cognitivo mais adequado a crianças maiores.

Realizamos algumas atividades que usaram sinais – sons, objetos, falas – como marcadores para que as crianças se percebessem pensando, ao tentar identificarem o pensamento que lhes chegava no momento, ou “encontrar” alguma lembrança na memória, por exemplo.

Em uma brincadeira, inspirada em *“mind, body, go!”* de Greenland (2016), as crianças, a partir de um breve momento de introspecção, nomearam uma sensação física e um pensamento, ou emoção, que lhe ocorriam naquele exato instante.

Iniciamos com um relaxamento, levando a atenção ao som de um sino tibetano até que ele parasse de ressoar. Em seguida, uma bolinha roxa, que usamos em outras atividades para indicar quem estava na vez de falar, passava de mão em mão. Agora, a cada toque do sino a criança que estivesse com a bolinha na mão deveria voltar a atenção para si e dizer o que estava sentindo e no que estava pensando naquele exato momento ao ouvir o som.

Temos aqui algumas das falas. Ana: *“senti um calorzinho aqui dentro. Pensei que eu quero ir pra igreja de carona com uma amiga”*. Kayke: *“senti um monte de aranha subindo em mim, pensei em jogar bola no recreio”*. Renata disse que ficou com o ouvido e não pensou em nada. Outras crianças disseram se sentir bem, calmas, ou não sentir nada. Outros conteúdos nomeados como pensamentos: jogar futebol; a tarefa no quadro; comer; a mãe; o irmão; comer muito brigadeiro quando chegar em casa e estar na rua.

Observamos que algumas relacionaram de uma forma bem particular a sensação ao ouvir o sino e o pensamento que lhe chegou, como Ana e Kayke. Houve situações em que as crianças repetiram o que a anterior tinha dito e passaram a bola rapidamente, ao passo que, em outros momentos, a criança que estava com a bola parava e parecia “criar” um pensamento para dizer, como Celso que disse estar pensando em ser jogador quando crescer. De todo modo,

entendemos que, na hora da brincadeira, elas estavam sendo convidadas a atentarem à dimensão mental, ao “entrarem” nesse “lugar” onde surge, por exemplo, o pensamento de ser um jogador no futuro.

Então, podemos dizer que gerar sinais que marquem um momento para as crianças “adentrarem” no território onde os pensamentos “transitam”, como o som do sino e a bolinha roxa na atividade, pode ser um elemento facilitador para o cultivo da atenção aos elementos da mente.

Outro ponto observado nesta vivência é que, ao voltarmos a atenção para a mente, fazemos alguma coisa com o nosso corpo e com nossos sentidos. Interessante notar a diversidade dos gestos das crianças ao buscarem acessar a própria mente. Algumas olhavam para cima, deixavam os lábios entreabertos, ou os apertavam com os dentes. Outras fechavam os olhos, ou encolhiam o corpo e abaixam a cabeça, ou ainda fixavam os olhos na bolinha, como se fosse ver nela o que estavam pensando. A partir dessa observação, pensamos que pode ser um elemento facilitador, observarmos os gestos que fazemos, os quais nos ajudam a voltar a atenção aos conteúdos mentais e estimular a criança a encontrar suas próprias maneiras.

No último momento com a turma do Diná, realizamos uma atividade de fechamento que intencionou, ao mesmo tempo, recobrar as vivências do PCAI que foram mais significativas para as crianças e direcionar a atenção ao campo mental, através de uma memória.

CENA 15: A teia

As crianças de pé, em roda. Algumas dão as mãos, outras estão com os corpos agitados. Eu estou no centro da roda, seguro a garrafa mágica. Kátia e Renata brincam com um novelo de lã, cor de laranja.

EU: Primeiro, qual é a etapa? A gente vai buscar na memória da gente, né? (movendo a garrafa mágica, com gestos circulares) Eu vou passar na frente de cada um, vocês vão lembrando das brincadeiras que a gente fez aqui, junto. Vai lembrando!

ANDRÉ: eu já lembrei.

JOÃO: eu já lembrei também.

Passo na frente de todas as crianças, agitando a garrafa, algumas olham pra mim, outras miram a garrafa ou olham em outra direção.

EU: vocês podem escolher o que vocês lembraram (posiciono a garrafa no centro da roda). Eu vou botar aqui. Enquanto ela vai aclamando, a gente vai lembrando. Pego o novelo de lã e me posiciono em um lugar na roda.

CELSO: se acalmou?

EU: eu vou dizer uma coisa que eu lembro que eu gostei. Naquele dia que a gente fez carinho nos bonecos (seguro a ponta da lã e jogo o novelo para Kayke)

Tia Guida foi ajudá-lo a enrolar um pedaço da lã no dedo indicador.

VÍTOR (gesticula): Kayke, faz uma estrela!
TIA GUIDA: Calma! Deixa Kayke encontrar a memória dele.
KAYKE (olha pra tia Guida): Aquele dia dos obstáculos na quadra.
EU: A brincadeira do anjo.
 Kayke joga o novelo para Vítor.
VÍTOR: Eu lembro do dia que teve o anjo e o emoticon dos óculos, que ficava cego (joga para Rebeca) Rebeca, faz uma estrela!
REBECA: quando a gente brincou de tinta (joga para Paulo).
PAULO: daquela primeira garrafa (joga para Diego)
DIEGO: aquele que a gente fez a figura com o corpo.
 A teia começa a se formar no centro da roda. O próximo é Celso.
CELSONO: no dia que a gente fez a garrafa.
CÉZINHA: o dia do caramelo
RAFAEL: o dia do caramelo também.
 As crianças ficam entusiasmadas com o desenho da teia de lã que une os seus dedos.
DENÍLSON: o dia do sino.
TIA GUIDA: o momento que mais marcou pra mim, foi o dia do sino também. De tentar ouvir o som até o fim. E foi o dia que eu me lembro que vocês mais se concentraram (joga para Ana)
ANA: Foi (pega o novelo e sorri) ó, o que eu mais lembro foi o dia do bicho preguiça.
EDNA: o dia da flor, que a gente plantou o girassol.
ANDRÉ: tô lembrado também do dia do sino e da primeira garrafa.
JOEL: o dia do caramelo
JOÃO: eu lembro da primeira vez que tia Regina veio, foi muito legal.
DOUGLAS: o dia que a gente ficou pulando grudado.
EU: Ah! O jogo do imã!
KELLY: o dia da argila
JANAÍNA: o dia que fez o desenho com o corpo. O polvo e a centopeia.
DANIEL: ...brincando com ela
MARCOS: que a gente ficou deitado respirando.
KÁTIA: o colar.
 Cada um segurando o seu pedacinho de fio, com cuidado, estende no chão, a teia formada no jogo.

FONTE: registro em vídeo, 26 de novembro de 2018, no Diná.

Aqui temos uma atividade que utilizou um sinal, a garrafa, para ajudar as crianças a voltarem a atenção a si e explorarem, no campo mental, as memórias que surgiam relativas às nossas vivências. No decorrer da brincadeira, a teia passa a ser objeto de uma atenção compartilhada. Ela representava, ali, a ligação das memórias individuais, em uma construção coletiva da memória do grupo. À medida que cada criança partilhava sua lembrança, as outras também lembravam de suas vivências naquela mesma situação.

Para nós, essa brincadeira teve um significado especial, como encerramento deste ciclo. Foi mais do que alinhar e arrematar um

processo, pois, através da partilha das nossas lembranças, tecemos uma teia, uma rede de vivências significativas, que nos conectava, naquele momento, pela experiência vivida e compartilhada no PCAI.

4.6 Linhas gerais para a elaboração de uma proposta de Cultivo da Atenção Integral

Com o intuito de lançar sementes para o cultivo da atenção nos ambientes educacionais, resumimos e sistematizamos em um quadro, as percepções das experiências de elaboração, vivência e análise do PCAI, descritas até aqui. A ideia é compor uma proposição de linhas gerais na elaboração de uma proposta de Cultivo da Atenção Integral.

Essa proposição é endereçada a professoras e professores, e todas as pessoas, atuantes em processos formativos, que intencionalmente vivenciar experiências de cultivo da atenção com crianças.

Não tomamos esta proposição como um protocolo, com passos detalhados e critérios avaliativos, e sim uma lista de processos importantes para o cultivo da atenção e elementos estruturantes para a elaboração de uma proposta de vivências que envolvam o cultivo de uma atenção integral.

Pensamos que uma proposta de cultivo da atenção integral deve se inserir de maneira orgânica no contexto de sua implementação, no sentido de ser integrada aos elementos que participam da vida do lugar onde a proposta será vivenciada. Deste modo, não cabem, aqui, receitas ou estruturas muito fechadas.

Estruturamos o quadro em diferentes seções. Primeiro, uma contextualização do que seria uma PCAI e a apresentação das bases sobre as quais ela se apoia. Em seguida, uma seção que aponta algumas particularidades da inserção e implementação em contextos educacionais. Nas seções 3 e 4 trazemos sugestões para pensar o formato da PCAI e alguns elementos facilitadores para cada fase. Na última seção, baseamo-nos na nossa experiência para apontar possíveis problemas e suas soluções.

Linhas gerais para a elaboração de uma Proposta de Cultivo da Atenção Integral

I – Contextualização e bases da PCAI

O que é uma PCAI?	É uma proposta que visa criar experiências formativas que favoreçam o cultivo da atenção, utilizando como base princípios e elementos das práticas de meditação associados a atividades lúdicas, dentro de uma perspectiva integral da atenção e da educação.
Bases do PCAI	<p>I) Conceito de atenção integral: o fenômeno da atenção se desenvolve a partir de aspectos subjetivos, objetivos, culturais e sociais, ao mesmo tempo em que toca a multidimensionalidade do ser, na experiência de si, e a pluralidade de elementos da nossa experiência de mundo.</p> <p>II) A atenção é um potencial que pode ser cultivado e a educação pode ser um solo fértil para o cultivo da atenção.</p> <p>III) O próprio ato de cultivar a atenção é um processo formativo, já que permite uma maior conscientização de si, do outro, do ambiente e das suas inter-relações, através da abertura à experiência em diferentes dimensões.</p> <p>MEDITAÇÃO E ATIVIDADES LÚDICAS: Alguns elementos das práticas de meditação e as atividades lúdicas que se interpenetraram para caracterizar as atividades do projeto.</p> <p>Da meditação: relaxamento, concentração, introspecção, percepção aberta, vivacidade da atenção, suspensão, estabilização/âncora da atenção.</p> <p>Das atividades lúdicas: diversão, movimento, surpresa, imaginação, interação, atenção a regras, estímulo à curiosidade e à criatividade.</p> <p>DIREÇÕES DO CULTIVO DA ATENÇÃO: Atenção a si: momentos de introspecção; atenção à respiração; aos pensamentos; às emoções e às sensações físicas. Atenção ao outro: atenção à presença do outro, seu corpo, suas emoções, seu espaço; às relações, às conexões de grupo, às ações em conjunto. Atenção ao ambiente: atenção ao espaço onde as experiências se dão; à relação estabelecida com esse espaço; à relação de interdependência no micro e macroambientes.</p> <p>HABILIDADES E SABEDORIAS GERATRIZES DOS NORTEADORES DA PROPOSTA: Habilidade de aquietar: voltar-se para si e permitir que o movimento interno assente. Habilidade de conectar: perceber e contemplar as dimensões e os elos que nos ligam. Habilidade de cuidar: desenvolver uma atitude de cuidado, atenta, afetiva e comprometida, consigo e com o outro.</p>

<p>Cont. Bases do PCAI</p>	<p>Habilidades – visão e reformulação: dar atenção aos valores e às visões de mundo; explorar as sensações de começar algo novo, de não saber a resposta, ou o que acontecerá no momento seguinte. Gerar um olhar apreciativo às contradições inerentes à vida e às situações difíceis. Poder ver as coisas de maneiras diferentes.</p> <p>Habilidade focar: ancorar a atenção de maneira relaxada, vívida, estável e flexível.</p> <p>Sabedoria azul: Compreensão do próprio mundo interno e do mundo do outro, que apoia o acolhimento.</p> <p>Sabedoria amarela: Compreensão da interdependência entre os seres; cooperação e sustentação uns dos outros em uma teia benéfica; alegria gerada pela percepção das próprias qualidades e também do outro; busca pelas condições de incrementá-las.</p> <p>Sabedoria vermelha: Visão que examina e discrimina cada coisa em seu lugar, ao mesmo tempo, percebe a cadeia de relações entre todas as coisas. Possibilidade de traçar caminhos, abrir horizontes e apontar direções. Transformação das percepções comuns. Está ligada aos sentidos.</p> <p>Sabedoria verde: compreensão sobre a causalidade das ações; capacidade de agir positivamente e com lucidez nas diversas situações.</p> <p>Sabedoria branca: Está ligada à natureza livre e criativa da mente e ao cultivo da imaginação criadora em todos os aspectos da vida.</p>
<p>OBJETIVOS</p>	<p> Ao criar vivências propícias ao cultivo da atenção, sugerimos que se busque:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exercitar diferentes modalidades atencionais, por meio de jogos e brincadeiras. - Propiciar momentos de percepção de si, envolvendo as dimensões física, emocional e mental. - Estimular a percepção do outro, em suas diferentes dimensões, e nas relações estabelecidas dentro das experiências. - Favorecer a percepção do ambiente e as relações que por ele atravessam. - Vivenciar contextos que permitam experimentar uma abertura ao momento presente, exercitando a flexibilidade e uma visão ampla sobre as experiências, além de uma postura mais apreciativa e positiva diante das situações.
<p>ABRANGÊNCIA DE PÚBLICO</p>	<p>De maneira geral, as vivências da PCAI podem se direcionar a crianças e pré-adolescentes com idades que vão dos 05 aos 12 anos. Tomamos como base nossa pesquisa para sugerir as seguintes faixas etárias: 05 a 06; 06 a 08; 08 a 10 e 10 a 12 anos. Definir a faixa etária em blocos de idades próximas é importante para melhor adaptação das atividades, elaboração e realização dos encontros. É fundamental conhecer os participantes para melhor distribuí-los em grupos de trabalho.</p>

COMITÊ CONSULTIVO LOCAL	<p>Estabelecer um comitê consultivo local, neste contexto, seria criar um grupo heterogêneo com pessoas representativas dos grupos envolvidos na PCAI, como: os professores ou outras pessoas envolvidas nos processos formativos do local onde a proposta será vivenciada; as crianças; pessoas responsáveis pela instituição; mães, pais, ou tutores das crianças; entre outros grupos que forem identificados no processo de elaboração da proposta.</p> <p>Esse comitê pode se estabelecer como um grupo que apoiará a elaboração, a vivência e a avaliação da proposta, a partir de sugestões, críticas, ampliação da visão do contexto, indicação de necessidades, ênfase em determinados aspectos e redirecionamentos de caminhos.</p> <p>A atuação desse comitê pode ser através de encontros em grupo, ou individualmente.</p>
GRUPOS DE APOIO	<p>É favorável, durante a elaboração e implementação da PCAI: Criar pontes que liguem a instituições que possam dar suporte em relação às práticas de cultivo da atenção, como grupos de meditação, facilitadores e professores de práticas meditativas.</p> <p>Estabelecer um diálogo com outros programas e instituições que envolvem práticas de cultivo da atenção com crianças, em suas atividades, para troca de experiências.</p> <p>Manter o contato com “suportes naturais” para apoiar os participantes (por exemplo, professoras e professores, familiares e amigos).</p>
EXTENSÃO DA PRÁTICA DE CULTIVO	<p>É importante, para que se possa propor vivências de cultivo da atenção com crianças, que os proponentes e facilitadores estejam também vivenciando processos de cultivo, a exemplo de práticas de meditação. De outro modo, pela natureza experiencial da PCAI, os proponentes e/ou facilitadores teriam dificuldade de elaborar, implementar e avaliar os processos relacionados ao cultivo.</p> <p>Como possibilidade de expansão e diálogo das experiências das crianças, é possível também pensar, junto com a PCAI, momentos em que mães, pais, tutores, professoras e professores possam, também, experimentar práticas de cultivo.</p>
II - Particularidades da inserção e implementação da PCAI em contextos educacionais	
INTEGRAÇÃO DAS ATIVIDADES NA REDE DE SIGNIFICADOS MOBILIZADOS PELA INSTITUIÇÃO	<p>É importante que as brincadeiras e práticas de cultivo da atenção sejam uma experiência significativa, ou seja, que as atividades façam sentido na rede de significados formada pelas outras experiências que as crianças estão vivendo naquele momento. Isso permite que o que ela experimenta na prática de cultivo se torne algo vivo, inclusive em outras situações da sua vida.</p> <p>Nos contextos educacionais, essa integração pode se realizar, por exemplo, através das histórias contadas e das temáticas trabalhadas em outras disciplinas.</p> <p>Faz-se necessário cuidar para que as especificidades das práticas de cultivo não se diluam no processo de integração e que, durante as atividades, as crianças possam saber que estão cultivando a atenção e trabalhando determinadas habilidades.</p>

INTEGRAÇÃO DAS ATIVIDADES NO COTIDIANO DAS CRIANÇAS DENTRO E FORA DA ESCOLA	<p>Levar os elementos das práticas de cultivo para outros momentos na instituição (dentro ou fora da sala de aula), em casa ou na comunidade, e incluir, nas práticas de cultivo, os elementos que as crianças trazem das diversas situações de suas vidas, possibilitando que os aspectos trabalhados no processo de cultivo da atenção e das habilidades relacionadas se estendam para outras experiências formativas e para o cotidiano das crianças.</p> <p>Essa integração pode ser realizada, por exemplo, através de objetos lúdicos; da inserção de atividades breves, em momentos pontuais ou na rotina; da elaboração de brincadeiras e jogos, que incluam “desafios” para serem vivenciados, individual ou coletivamente, com grupos da escola, da família e/ou da comunidade.</p>
CONTINUIDADE DAS ATIVIDADES: FAZENDO DO CULTIVO DA ATENÇÃO UM ETHOS	<p>Frequência e assiduidade são pontos muito relevantes para as práticas de cultivo, pois aprender por cultivo é um processo, no qual sempre se recomeça. Passa-se pela experiência várias vezes, quando a formação e o exercício possibilitam a consolidação e o enraizamento do aprendizado.</p> <p>A assiduidade das atividades propicia a proximidade, a intimidade e a familiaridade com percepções e processos atencionais, não usuais para as crianças, que são mobilizados nas experiências. Portanto, a inserção das práticas de cultivo nos ambientes educacionais deve considerar a importância de manter uma assiduidade na frequência das vivências e uma continuidade no encadeamento das experiências, ao longo do tempo.</p>
III - Sugestões para pensar o formato da PCAI	
FASES	<p>A proposta pode ser dividida em três fases, com uma adicional, preliminar ao processo, caso seja necessário.</p> <p>FASE PREPARATÓRIA:</p> <p>Nesta fase, as atividades e brincadeiras terão ênfase em gerar vínculos com as crianças, apresentar-lhes os facilitadores e fazer o convite para participarem do conjunto de vivências. Ela é sempre preliminar e sua existência, duração e características dependerão do vínculo existente entre os facilitadores e as crianças</p> <p>FASE 1:</p> <p>Ênfase dos processos dessa fase na atenção a si, nas habilidades aquietar e focar; nas sabedorias azul e vermelha; na introspecção e no corpo.</p> <p>Os eixos que norteiam a seleção e elaboração dos jogos e brincadeiras são:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Familiaridade com a respiração: as diferentes formas de respiração e suas relações com os estados mentais e emocionais; • Percepção das sensações do corpo; • Conhecimento do próprio corpo, através de suas diferentes possibilidades e posturas: corpo parado; corpo em movimento; corpo relaxado; corpo tenso; corpo estável; corpo em equilíbrio; corpo em desequilíbrio.

Cont. FASES	<p>Cont. FASE 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percepção dos estados do corpo e do contraste entre agitar e aquietar. • Relação entre alguns elementos como respiração, atenção, emoção e mente, e as posturas do corpo; • Atenção ao momento presente através dos sentidos, da palavra, da ação, entre outros. • Âncoras da atenção
	<p>FASE 2:</p> <p>Ênfase na atenção ao outro e nas relações, nas habilidades conectar e cuidar; na sabedoria amarela e nas emoções.</p> <p>Os eixos que norteiam a seleção e elaboração dos jogos e brincadeiras são:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Familiarização com ações que favoreçam olhar, ouvir e sentir o outro, de uma forma mais generosa e compassiva; • Sentimento de pertencimento ao grupo e de conexão com cada um, individualmente; • Vivência de situações de cuidado e generosidade com o outro e consigo; • Momentos de compartilhar e operar juntos; • Reconhecimento de ações que são favoráveis ou desfavoráveis para si e para viver juntos; • Percepção da própria relação com o outro e com o ambiente; • Familiarização com as próprias emoções; • Cultivo de empatia e compaixão, da apreciação profunda por todos os seres.
	<p>FASE 3:</p> <p>Ênfase na atenção ao ambiente; nas habilidades de visão e reformulação; nas sabedorias vermelha e verde, no compartilhamento (trocas, reflexões e diálogos), no campo mental de experiência.</p> <p>Os eixos que norteiam a seleção e elaboração dos jogos e brincadeiras são:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vivência de situações para se abrir às experiências, aprender a relaxar em situações diante da novidade, do não saber ou da incerteza; • Flexibilidade e visão ampla sobre as experiências • Compreensão da interdependência entre os seres; • Olhar apreciativo sobre a vida, inclusive em situações contraditórias e difíceis; • Atenção para o momento presente; • Familiarização com os próprios pensamentos; • Experimentação da diversidade de formas de expressão de si e percepção daquelas que são mais favoráveis para si, para os outros e para o ambiente.

PERÍODO/ EXTENSÃO DA PCAI	<p>Baseamos a sugestão do período de realização da PCAI, a partir do número mínimo de 14 encontros, com o intervalo máximo de uma semana entre eles.</p> <p>Importante equilibrar a extensão de cada fase:</p> <p>A fase 1 é a construção de uma base, por isso deve ser mais extensa. Além disso, sugerimos que as atividades dessa fase permeiem toda a PCAI, em momentos iniciais e/ou finais dos encontros, para sedimentação e enraizamento das habilidades trabalhadas.</p> <p>A fase 3, dependendo da faixa etária contemplada, pode se estender ou diminuir, já que com as crianças maiores há mais possibilidades de explorar os aspectos nela enfatizados</p>
DURAÇÃO DOS ENCONTROS	<p>Sugerimos que os encontros durem em média de 20 a 40 minutos.</p> <p>Para estabelecer a duração dos encontros é fundamental observar o tempo das crianças do grupo.</p> <p>Os encontros podem iniciar mais curtos e se prolongarem, à medida que as crianças se habituarem com as atividades. Sugerimos o máximo de três atividades por encontro e é interessante alternar, no mesmo encontro, a atividades introspectivas e outras que trabalhem de forma expansiva, seja no corpo ou nas interações de grupo.</p>
FORMATO DOS ENCONTROS	<p>Sugerimos 3 momentos:</p> <p>Momento 1: Atividade de acolhimento e período de introspecção e/ou atividade lúdica ligada ao aquietar e/ou foco.</p> <p>Momento 2: Atividade relacionada ao eixo norteador da fase em que o encontro se dá.</p> <p>Momento 3: Período de introspecção e atividade de fechamento.</p> <p>O formato dos encontros não precisa ser rígido. Mas é interessante inserir uma rotina, para facilitar a adaptação das crianças a certas atividades, muitas vezes, não usuais em seu cotidiano.</p>
TAMANHO DOS GRUPOS	<p>É possível realizar algumas atividades individualmente, mas para a proposta como um todo, sugerimos turmas de, no mínimo, cinco e, no máximo, vinte crianças. Grupos grandes tendem à dispersão.</p>
IV - Elementos facilitadores em cada fase da PCAI	
FASE PREPARATÓRIA	
Eixo norteador: Os vínculos	
<p>Refere-se às relações no processo de cultivo e aos vínculos com as crianças participantes. É um dos passos iniciais, sendo necessária a preparação de um solo de confiança para que haja envolvimento e entrega no processo.</p> <p>Elementos facilitadores de cultivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tempo de convivência • Situações que envolvam afetividade • Partilhar coisas dos universos particulares e eventos das próprias histórias • Fazer atividades e construir coisas juntos 	

Eixo norteador: O convite

Toca a dimensão da motivação com a qual a criança se aproximará da experiência. Se relaciona às formas pelas quais o cultivo da atenção é apresentado às crianças. Importante para que elas, mesmo pequenas, entrem no processo intencionalmente.

Elementos facilitadores de cultivo:

- Utilização de elementos lúdicos – brinquedos, jogos, encenações;
- Adaptação de termos e expressões;
- Uso de metáforas e figuras de linguagem, além de histórias e contos.

FASE 1**Eixo norteador: Âncoras da atenção**

Relativo ao foco. A atenção ancorada pausa, de forma relaxada, sobre algo (ex.: sensação, palavra ou ação). Ela pode se mover para outros elementos, internos ou externos, mas retorna sempre ao “lugar” onde está ancorada. Pode se dar em processo mais introspectivo ou que convide a interações entre os participantes.

Elementos facilitadores de cultivo:

- Na atenção a si, as âncoras podem ser: as sensações do corpo; um processo de visualização e imaginação etc.
- Na atenção ao outro e ao ambiente: o movimento do colega, ou alguma parte de seu corpo; objeto; estímulos externos; ações e tarefas etc.
- O objeto focal, que ancora a atenção, pode ser um brinquedo ou se transformar em um;
- O objeto lúdico torna-se ponte para ancorar a atenção na percepção da respiração, dos estados do corpo e em outras sensações.
- A âncora nos sentidos físicos permite experimentar percepções novas na relação com o próprio corpo, com objetos, com outros seres e/ou com ambiente externo.
- Ancorar a atenção na sensorialidade do corpo ajuda também a estar presente e relaxar, bem como favorece a quietude, a apreciação e a satisfação.
- Outros facilitadores para ancorar a atenção podem ser: objetos no ambiente que guiam os movimentos do corpo; atividades manuais, de cuidado ou práticas estéticas, e elementos que surgem a partir da imaginação, como uma imagem mental durante o relaxamento.
- Cultivar positivamente momentos de distração e de “sonho acordado” pode favorecer a abertura da visão a novos cenários e um descanso à dinâmica atencional intensamente focada.
- Quando as atividades exigem muita concentração das crianças, é possível equilibrar, abrindo espaço para momentos mais intensos de descontração, antes e/ou depois da atividade. Esses momentos podem incluir gargalhadas, movimento de corpo, respiração, espreguiçamento, bocejos, vocalização.

Eixos norteadores: Respiração, introspecção, relaxamento e estados do corpo

Eixos ligados às habilidades de aquietar e focar, relativos à atenção a si. Início de um contato com o “mundo interno”, através da familiaridade com a própria respiração, em suas diferentes formas e na sua relação com estados físicos, mentais e emocionais. Experiência de estados de introspecção e relaxamento.

Elementos facilitadores de cultivo:

- Utilização de objetos, brinquedos e outros elementos lúdicos, a exemplo dos desafios e da imaginação, para ajudar as crianças a perceberem a própria respiração e integrar essa percepção ao seu universo.

Cont. Eixos norteadores: Elementos facilitadores de cultivo

- Lançar mão de histórias e personagens para ampliar as referências das crianças acerca da respiração, permitindo que elas possam percebê-la com mais facilidade e gerar uma relação significativa de familiaridade.
- Objetos diversos magnetizados pela brincadeira, brinquedos e outros elementos lúdicos – desafios, alegorias e imaginação – podem favorecer a atenção a si e a percepção de estados de agitação e de relaxamento no próprio corpo.
- Experimentar diferentes posturas do corpo que possam facilitar a atenção a si e aos estados de relaxamento.
- A condução das atividades influencia no engajamento e na entrega das crianças ao exercício de introspecção e relaxamento.
- O silêncio, trabalhado nas atividades, facilita a atenção a si e aos momentos de relaxamento, bem como a familiarização com a respiração e com o que surge no “mundo interno”. Podem facilitar, também, momentos de atenção ao outro e ao ambiente.
- Nas brincadeiras, o motor criativo, estabelecido nas dinâmicas entre a imaginação e a experiência da realidade, estimula o envolvimento com a prática de cultivo.
- Satisfação, prazer, alegria e curiosidade, características presentes nas brincadeiras, favorecem a suspensão do fluxo cognitivo habitual, permitindo que a atenção se abra para novas percepções de si.
- Facilitam o processo de cultivo: o equilíbrio entre atividades de expansão e de introspecção; a adequação da duração dos momentos de introspecção ao tempo da criança; e a observação do momento mais favorável para cada tipo de atividade.

FASE 2

Eixo norteador: Percepção das emoções

Se relaciona ao convite de explorar o “mundo interno”, através de percepções cada vez mais sutis e iniciar um processo de reconhecimento das emoções. A partir da aproximação com a dimensão emocional, pode-se começar a gerar meios hábeis para lidar com elas, bem como perceber as ligações afetivas com os outros.

Elementos facilitadores de cultivo:

- Oportunizar e estimular momentos de introspecção, quietude e silêncio, para gerar condições de percepção do que surge, enquanto conteúdo emocional.
- Criar formas de ancorar a atenção e brincar com os sentidos, para aprender a lidar com as emoções que emergem nas diversas ocasiões.
- Trabalhar, através de histórias e brincadeiras, situações concretas vivenciadas pelas crianças, que mobilizem sua atenção na direção das emoções.
- A utilização de imagens, desenhos, fotografias, gestos, expressões faciais e jogos cênicos, em brincadeiras, favorece a familiarização com as emoções.
- Histórias, figuras de linguagem, analogias, brincadeiras e brinquedos podem estabelecer relações metafóricas entre objetos, gestos, sons e outros que facilitem o reconhecimento das emoções pelas crianças.
- Atividades em que as crianças se percebam em grupo podem levar sua atenção às relações afetivas que o permeiam.
- Cultivar emoções positivas em direção a si e ao outro, através de atividades que utilizem visualizações e processos imaginativos na integração das emoções ao universo cotidiano das crianças.

Eixo norteador: Atenção às relações

Fala da atenção que se volta às conexões e às relações. Inclui estar presente com o outro, no sentido de olhar, ouvir e senti-lo de uma forma aberta, flexível, generosa e compassiva, bem como sentir-se parte do grupo e, ao mesmo tempo, perceber-se conectado com cada um individualmente.

Elementos facilitadores de cultivo:

- Exercícios e brincadeiras que levem a atenção a si, como uma base receptiva para estar presente ao outro e junto com o outro.
- Elementos lúdicos e imaginativos, em brincadeiras e jogos, que oportunizem entrar em contato consigo e com o outro, através da dimensão sensorial e da expressão afetiva.
- Atividades que possam promover uma atenção compartilhada aos integrantes do grupo e um olhar apreciativo à diversidade nele existente.
- Exercícios e jogos que estimulem a busca por uma sintonia do próprio movimento com o movimento do outro e do grupo.
- Compartilhar gestos atencionais, através do olhar, da respiração, por exemplo, como forma de se conectar com o outro e gerar uma autoconsciência a partir dessa conexão.
- A escolha das próprias crianças na formação de duplas e dos grupos para realização das atividades pode estimular as conexões já existentes. Ao mesmo tempo, é possível utilizar maneiras criativas para formar duplas e grupos aleatoriamente, oferecendo oportunidade para que a criança se veja em outras relações no grupo e novas conexões possam se estabelecer.
- Utilizar objetos e brinquedos para lançar luz às sensações de entrar em contato com o outro

Eixo norteador: Cuidado consigo, com o outro e com as ações

Relativo ao cuidado consigo, com o outro e com o ambiente. Inclui estar atento às próprias ações e falas, para gerar um reconhecimento daquelas que são favoráveis, ou não, a si e ao outro, e aprender a compartilhar e a operar juntos.

Elementos facilitadores de cultivo:

- Estimular o estabelecimento de um elo afetivo com o conjunto de seres e com os ambientes ao redor.
- Oferecer espaços nos quais o olhar, o interesse, a curiosidade e as ações das crianças possam se deslocar de si e voltar-se ao outro, compreendendo suas características e necessidades.
- Incentivar a experimentação de situações em que elas possam se sentir implicadas nas condições de bem-estar do outro, seja de uma planta, de um animal, ou de uma pessoa.
- Gerar situações em que todos têm um projeto, uma missão, em comum, pode facilitar o cultivo de uma atenção compartilhada no grupo e favorecer que todos se sintam parte e aprendam a se movimentar, por dentro e com o grupo.
- Oportunizar momentos em que a troca no grupo seja permeada pelo prazer, divertimento e alegria.

FASE 3

Eixo norteador: Abertura à experiência

Corresponde ao cultivo de uma atenção relaxada, aberta e vívida diante do que surge no momento presente, favorecendo tranquilidade e receptividade, em relação às incertezas e às situações novas ou inusitadas.

Elementos facilitadores de cultivo:

- Estimular curiosidade diante do não saber para cultivar uma atenção, ao mesmo tempo ativa e receptiva, em relação ao novo.
- A presença do outro, atento, contribui na fundação de uma base segura para que as crianças possam se abrir às experiências.
- Os processos de cultivo da atenção que trabalhem sua amplitude, relaxamento e estabilidade podem contribuir também para a construção “interna” dessa base de segurança nas experiências.

Eixo norteador: Atenção às cadeias de relações no mundo

Relativo à contemplação e apreciação das redes que nos interligam e das formas como estabelecemos as relações com os seres vivos, com a natureza e com os outros seres humanos.

Elementos facilitadores de cultivo:

- Em jogos e brincadeiras, iniciar a contemplação da rede de conexões, partindo do menor círculo de relações, ou seja, do contexto mais “tangível” das crianças: situações cotidianas, lugares que frequentam, pessoas e seres com quem convivem, para, em seguida, ampliar seu campo de atenção a círculos de relações cada vez maiores.
- Realizar atividades em grupo que permitam olhar os elos de interdependência entre as ações dos participantes, por exemplo, uma pessoa se move e tudo muda.
- Oportunizar momentos em que as relações de interdependência sejam tocadas pela atitude de cuidado.
- Estimular atividades, principalmente através do contato com a natureza, em que as crianças possam compreender e participar da cadeia de condições necessárias para a vida.
- Possibilitar vivências que favoreçam direcionar um olhar e uma atitude, voltados a essa rede, e que os caracterize por sentimentos e atitudes de afeto, gratidão, cuidado, empatia, entre outros.

Eixo norteador: Atenção aos elementos da mente

Diz respeito a gerar familiaridade com a dinâmica do próprio campo mental e perceber a relação existente entre mente, emoções e corpo.

Elementos facilitadores de cultivo:

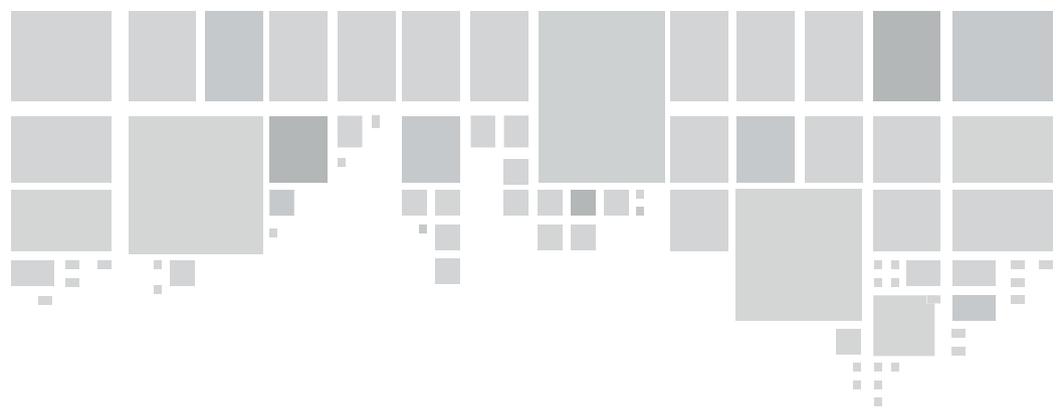
- Iniciar o cultivo de um olhar atento aos próprios pensamentos, através de habilidades cultivadas nas primeiras fases – a exemplo de ancorar a atenção, relaxar, perceber o corpo, as emoções, abrir-se ao momento presente.
- Trabalhar a forma como os pensamentos interferem em nossa respiração e como ela pode ajudar a “acalmar” os pensamentos, através de jogos e brincadeiras, utilizando diferentes objetos como a “garrafa mágica” ou o som do sino.
- Utilizar sinais – sons, objetos, falas – como marcadores para que as crianças se percebam pensando e “entrem” no território onde os pensamentos “transitam”.
- Estimular a criança a encontrar suas próprias maneiras de posicionar o corpo e usar, ou não, os sentidos para voltar a atenção aos conteúdos mentais.
- Brincar em grupo com os pensamentos e as memórias, individuais e coletivas.

V – Solução possíveis para alguns problemas que possam ocorrer em uma PCAI	
PROBLEMAS	POSSÍVEIS SOLUÇÕES
A comunidade escolar tem interesse em montar uma proposta de cultivo da atenção integral, mas não possui familiaridade com as práticas de meditação.	É possível buscar na própria cidade professores, mestres ou grupos de prática de meditação, ou mindfulness, para iniciar um processo vivencial da prática de cultivo da atenção. Além disso, pode-se fazer leituras ou pesquisas de materiais. Deste modo, você poderá compreender de maneira mais profunda os aspectos relacionados à meditação inseridos na PCAI, o que lhe permitirá dar suporte às crianças quando estiverem vivenciando as atividades.
As crianças não se engajam no processo como um todo.	<p>1 - Se você não um tinha vínculo anterior com as crianças considere a possibilidade de tomar algum tempo para estabelecer uma relação de maior proximidade com as crianças. Através de ações em conjunto e/ou brincadeiras que lhe permita conhecê-las melhor e perceber seus interesses e suas características, você poderá elaborar atividades que façam sentido para elas. Também neste processo de estabelecimento de vínculo, elas poderão se sentir mais à vontade com a sua presença e gerar confiança para se envolverem na experiência.</p> <p>2- Verifique o modo como você realizou o convite para as crianças entrarem no processo. Avalie também se você utilizou meios e linguagem adequados à idade das crianças para dizer o que é o cultivo da atenção e como as práticas são vivenciadas.</p> <p>3 - Perceba se no momento da elaboração e realização das atividades você está focando mais no resultado do que no processo. É comum, ao criarmos e adaptamos as brincadeiras, enfatizarmos a realização das “tarefas” e construirmos um planejamento muito detalhado e rígido. Entretanto, não podemos esquecer a dimensão de experiência da PCAI, na qual devemos manter uma flexibilidade para que as atividades possam fluir junto com a dinâmica das crianças, inclusive tomar rumos diversos, abrindo o espaço para o inesperado que pode ser importante para o próprio processo de cultivo.</p>

<p>Cont. As crianças não se engajam no processo como um todo.</p>	<p>4 – Converse com as crianças, veja o que elas estão achando da proposta. Faça breves avaliações, ao final dos encontros, ou a cada determinado período, sobre o que foi vivenciado. Fique atenta(o) às suas opiniões e comentários. Se você não é professor(a) ou formador(a) da turma, converse com eles e também faça avaliações periódica dos encontros, considerando suas sugestões. As avaliações com as crianças também podem se utilizar da criatividade e ludicidade, podendo ser através de brincadeiras, músicas, desenhos, jogos. Assim, você pode ir fazendo adaptações no meio do caminho.</p> <p>5 - As brincadeiras são meios hábeis para oferecer às crianças as experiências, por isso devem possuir certo magnetismo. A criança deve entrar deliberadamente no processo e não apenas porque faz parte de um projeto da escola, por exemplo. Assim, ao elaborar as atividades, pense nelas, em suas características, preferências e interesses e necessidades e faça as adaptações necessárias ao contexto.</p> <p>6 – Na medida do possível, se não for interferir na condução, vivencie as experiências junto com as crianças. Assim, você poderá ter um olhar “de dentro” e verificar se existe algum obstáculo ou problema que pode ser resolvido nas próximas atividades.</p> <p>7 – Verifique se existem outros elementos no ecossistema da instituição onde você está implementando a PCAI que, possivelmente, esteja influenciando no processo: o momento dedicado às atividades pode estar inadequado (ex. uma hora em que as crianças já estejam com fome, ou muito cansadas); a disponibilidade e as condições do espaço; algum conflito dentro ou fora da sala de aula; alguma rejeição à proposta, por parte de alguma instância da instituição, são alguns exemplos de aspectos que podem interferir no engajamento das crianças no processo como um todo.</p>
<p>As crianças não se engajam no momento de introspecção ou de ancorar a atenção.</p>	<p>1- Essas atividades não são tão usuais no cotidiano das crianças e quanto menores, mais desafiadores são esses momentos. Considere diminuir o tempo dessas práticas e aumentar a frequência, até que elas se sintam mais à vontade nessas brincadeiras.</p> <p>2- Verifique se você está utilizando o potencial das atividades lúdicas para introduzir os elementos da meditação, de modo que façam sentido para as crianças e suscitem seu interesse.</p> <p>3- Não recomendamos, principalmente com crianças menores, a vivência de mais de duas atividades que requeiram maior concentração e introspecção no mesmo encontro.</p> <p>4- Essas atividades se tornam mais desafiadoras para as crianças, se a hora do lanche/recreio ou de irem para casa se aproxima, já que, nesses momentos, é provável que exista uma maior agitação interna, devido a expectativas, cansaço, fome.</p>

<p>A proposta está esbarrando na dificuldade de disponibilidade de tempo no calendário de atividades da instituição.</p>	<p>Verifique qual o obstáculo na disponibilidade de tempo e procure adaptar a proposta:</p> <p>1- Só é possível realizar as vivências em momentos pontuais, períodos curtos e espaçados: enfatize as brincadeiras da fase 1, para que elas se familiarizem com a base do processo de cultivo; pode repetir as brincadeiras nos diferentes ciclos para que as crianças se lembrem das vivências anteriores; procure recobrar as memórias das crianças nos diferentes ciclos, mostrando objetos, desenhos e outros elementos do ciclo anterior.</p> <p>2 – Se entre os encontros há lacunas de mais ou menos duas semanas, é possível, além de buscar formas de recapitular o que foi vivenciado, deixar sugestões de experiências, atividades e brincadeiras para que as crianças vivenciem em casa ou em breves momentos na sala de aula e possam compartilhar no próximo encontro.</p>
<p>O perfil da instituição sugere uma proposta contínua de atividades, ao longo do ano; como distribuir as fases?</p>	<p>Sugerimos criar pequenos ciclos nos quais há a vivência das três fases. É possível trabalhar alguns dos eixos norteadores de cada fase nos diversos ciclos, assim os aspectos correspondentes às diferentes fases serão atualizados ao longo do ano. Importante ressaltar que, diante de uma maior duração da PCAI, é favorável enfatizar as atividades da fase 1, pois elas serão a base das outras.</p>
<p>As atividades em grupos não fluem e/ou as crianças só querem fazer atividades com as mesmas duplas.</p>	<p>1- Verifique se há questões não relacionadas aos encontros que estejam influenciando a interação entre as crianças.</p> <p>2- Enfatize as atividades relacionadas aos eixos norteadores da fase 2.</p> <p>3 – Para encorajar as crianças a brincarem com colegas com quem não estão habituadas, utilize meios criativos para a formação de duplas ou grupos (ex.: distribuir aleatoriamente cartões com imagens de planetas, depois demarque na sala o lugar de cada planeta e convide seus “habitantes” para se reunirem lá; na brincadeira do anjo, distribuimos, também de maneira aleatória, cartões com imagens de emoticons – uma carinha de anjo e uma carinha com óculos escuros – assim as crianças teriam de achar um par que estivesse com um cartão diferente do seu). Depois das atividades, converse com elas sobre a experiência de brincar com grupos ou colegas diferentes dos quais estão acostumadas. Considere suas opiniões para as próximas atividades.</p>
<p>A instituição não aceita a proposta com receio de que, por incluir elementos da meditação, haja a vinculação a alguma tradição religiosa.</p>	<p>1- Importante que as bases que fundamentam a proposta fiquem claras na apresentação da PCAI à instituição onde será implementada; entretanto, os elementos da proposta, inspirados nas tradições contemplativas, não necessariamente a vinculam aos aspectos religiosos das mesmas.</p> <p>2 – O PCAI sustenta-se pela ética do cuidado e não por um valor religioso.</p>

Dificuldade de conduzir algumas atividades.	Sugerimos que os facilitadores, na medida do possível, vivenciem as brincadeiras anteriormente, assim poderão se familiarizar com os passos da atividade e perceber o melhor caminho para sua condução durante o processo.
As mães, pais e tutores estranham algumas atitudes das crianças em casa, que estejam relacionadas ao PCAI.	Apresentar a PCAI aos pais, às mães e aos tutores é um passo importante para que entendam o processo e possam, inclusive, contribuir. Se possível, realize vivências com eles, que podem incluir ou não as crianças.
Não há espaço adequado, na instituição, para realizar os encontros do PCAI.	Poucas brincadeiras da PCAI, a depender da quantidade de crianças, precisam de um espaço maior do que uma sala de aula. Entretanto, caso seja necessário, considere realizar algumas atividades em praças, parques ou outras áreas livres na comunidade, ou estabelecer parceria com outras instituições no entorno.



5. A TEIA DO PROGRAMA DE CULTIVO DA ATENÇÃO INTEGRAL – INTERPRETAÇÃO E FRUIÇÃO DOS FRUTOS

Retomamos o sentido da *“teia”*, última brincadeira que fizemos no Diná, para tecer aqui as “memórias” do trajeto deste livro – vestígios dos saberes da experiência vivida nos encontros com os textos escritos e nas vivências do PCAI, que nos apontaram para o cultivo de uma atenção integral.

Percebemos a experiência pelo que tem de travessia, perigo, abertura, exposição, receptividade, paixão e transformação, como nos fala Bondía (2002, p. 26), “[...] o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana”. Ele especifica:

Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece (BONDÍA, 2002, p. 27).

O caráter existencial e de abertura explicitado por Bondía pode ser visto como inspiração a um percurso de caráter fenomenológico.

Neste contexto, o saber da experiência se mostrou na emergência dos significados que nos ocorreram, no momento que nos deparamos com os frutos do cultivo de uma atenção integral, em seus aspectos teóricos e empíricos.

Assim, ao entrelaçar os fios da experiência, temos a possibilidade de interpretar e fruir esses frutos, de modo a perceber tanto o que foi revelado e compreendido no processo, como o que não se mostrou e permanece em territórios desconhecidos, caminhos ainda por percorrer.

No início deste trabalho, dissemos que, desde nossos primeiros passos no campo da atenção, partimos em busca das capacidades atencionais, as quais nos possibilitam tocar de maneira mais plena a vida, e não dos déficits da atenção que limitariam nossas ações. Essa motivação, que é uma importante mudança de perspectiva, desenvolveu um horizonte amplo de possibilidades para nos relacionarmos com esse fenômeno em processos formativos, no qual as práticas de cultivo da atenção se destacaram aos nossos olhos. Isso porque, no âmbito pessoal, já vivenciávamos experiências significativas através das práticas de cultivo e, ao mesmo tempo, percebíamos a possibilidade de uma relação existencial com a prática educativa.

Passamos, então, a buscar por concepções de atenção e experiências que pudessem contribuir com a inserção de práticas de cultivo da atenção no âmbito educacional.

Diante do cenário de planificação e medicalização da atenção nos meios educacionais, seria necessária uma visão ampliada da atenção, que desse conta da complexidade do seu funcionamento, dos elementos que a compõem e da pluralidade de dimensões da vida que ela toca. Encontramos, na interseção entre a noção de integralidade elaborada por Ken Wilber (2006) e mapeamentos de estudos da atenção (KASTRUP, 2004; CALIMAN, 2006; CRARY, 2013), um caminho para uma perspectiva ampliada, que chamamos de atenção integral.

Interrogamos os textos a respeito do que, em cada visão, caracterizaria a atenção enquanto um fenômeno subjetivo, objetivo, social ou cultural. As unidades de significados de cada leitura se configuraram em sinalizadores no nosso mapa, que nos apontaram para uma noção mais integral da atenção. Os sinalizadores se referem a nove aspectos do fenômeno: sua localização; os aspectos apreendidos por cada perspectiva; as descrições do fenômeno; os tipos de conhecimento sobre atenção e as possibilidades de transmissão no contexto de cada esfera; sua multidimensionalidade; as formas de desenvolvimento, aprendizagem e cultivo; a característica de mobilidade e a diversidade das modalidades atencionais.

De posse do nosso mapa, relacionamos os sinalizadores a aspectos do cultivo da atenção para concebê-lo como um processo formativo integral. Neste momento, características como presença, abertura, clareza, estabilidade e relaxamento ganham relevância para a atenção, em sua multidimensionalidade, que se volta para a pluralidade de dimensões do eu, do outro, das conexões e do ambiente.

Nesse ponto, em que transportamos os sinalizadores do mapa da atenção integral para a plataforma de cultivo, o sinalizador da multidimensionalidade da atenção foi central. Entendemos que as múltiplas dimensões da atenção afetam e são afetadas pelas múltiplas dimensões da nossa experiência, através do que chamamos aqui de direções, ou orientações da atenção e esferas de influência na atenção.



FIGURA 21: Multidimensionalidade da atenção

FONTE: Autores.

Rompe-se, então, definitivamente, com a ideia de que uma focalização exaustiva e a capacidade de captura e armazenamento do mundo seriam, por si só, representativos de uma atenção “saudável”. O cultivo de uma atenção integral, portanto, não se revelou como um treinamento de uma ferramenta, mas como uma prática que envolve, sobretudo, um cultivo de si, na experiência formativa de viver e se relacionar.

Aqui, voltamos nosso olhar para o que significaria passar por esse processo formativo. Neste âmbito, vimos a potência da atenção integral como uma semente. Seu cultivo passaria por oferecer um

solo fértil e condições de crescimento, no terreno dos espaços educacionais, através de experiências de sentido, relacionadas à atenção – individual, compartilhada e coletiva – que se direciona às dimensões subjetivas, relacionais, sociais e ambientais.

Paralelamente, identificamos o aparecimento, cada vez mais frequente, de práticas de meditação no universo educacional. Essa emergência, em muitos casos, também nos apresentou um viés de simplificação, inclusive da própria prática de cultivo. Portanto, voltamo-nos a experiências que apontassem noções mais integrais, não apenas da atenção, mas da própria prática, inserida em um processo formativo que envolvesse, igualmente, a integralidade do ser (WILBER, 2006, 2009).

Encontramos no programa Inner Kids (EUA) e nos projetos pedagógicos do Centro Infantil Jardim de Lótus (PE) e da Escola Caminho do Meio (RS), percursos metodológicos, saberes e práticas estruturantes para pensar os processos de cultivo da atenção em ambientes educacionais.

Com as habilidades e sabedorias trabalhadas nessas ações, somadas aos elementos da meditação e das atividades lúdicas, tínhamos, então, os meios para cultivo das sementes de atenção integral. A intenção agora seria no sentido de transportar esses aspectos do cultivo para a experiência, por meio de uma sistematização de vivências. Esta sistematização levou em conta as diferentes faces da atenção integral a partir de eixos norteadores.

Os eixos norteadores, portanto, foram aspectos que nos ajudaram a costurar as dimensões nas várias fases do processo – elaboração, implementação e análise do PCAI. Eles nos apontaram caminhos que incluem, de diferentes formas, as habilidades, as sabedorias, os elementos da meditação, as brincadeiras e as dimensões da atenção integral. Na elaboração, eles nortearam os objetivos dos encontros e a construção das brincadeiras; na implementação, orientaram a condução das atividades; e na fase de análise, inspiraram as perguntas que foram feitas às cenas.

Nutridos por esse conjunto de elementos que nos tocaram e nos trespassaram em nossas buscas, elaboramos, vivenciamos e analisamos o PCAI. Ao final desta tríplice experiência, encontramos aspectos que se mostraram como facilitadores ao processo de cultivo, envolvendo também diferentes dimensões da atenção.

Esses elementos se apresentaram na leitura investigativa das cenas que descreveram as experiências. Acreditamos que são significativos ao processo de cultivo de uma atenção integral, justamente

porque surgiram em meio a vivências norteadas pelas diferentes dimensões da atenção e estabeleceram diálogos com as visões correspondentes.

Os elementos facilitadores são linhas gerais, que juntamente com outros elementos do PCAI, ajudam-nos a trilhar o processo. Eles dizem respeito às dimensões, às direções e aos eixos norteadores, assim como apresentado no quadro 7.

QUADRO 6: Localização dos elementos facilitadores (EF)

Dimensões	Atenção	Direção da atenção	Fases do PCAI e eixos norteadores onde os EF estão localizados
Subjetivas	Individual	Atenção a Si	Fase 1: âncoras da atenção, respiração, introspecção, relaxamento e estados do corpo. Fase 2: percepção das emoções, atenção às relações e cuidado. Fase 3: abertura à experiência, atenção aos elementos da mente.
Objetivas	Compartilhada	Outro/ Grupos	Fase preparatória: vínculos e convite. Fase 1: âncoras da atenção, respiração e estados do corpo. Fase 2: percepção das emoções, atenção às relações e cuidado. Fase 3: atenção às cadeias e relações no mundo.
Coletivas	Coletiva	Coletividade/ Ambiente	Fase 2: percepção das emoções, atenção às relações e cuidado. Fase 3: abertura à experiência, atenção aos elementos da mente, atenção às cadeias e relações no mundo.

FONTE: Autores

Esses elementos também se apresentaram nos diálogos, resultantes da etapa de interpretação e fruição dos significados emergentes das experiências vividas, juntamente com as interlocuções teóricas ocorridas neste processo.

Ao fruir e interpretar os significados das experiências, algumas temáticas se destacaram ao nosso olhar, remetendo-nos a leituras das obras de diversos autores. Assim, trouxemos essas leituras para dialogar com os elementos da experiência do PCAI, no sentido de contribuir para a ampliação do entendimento acerca do cultivo da atenção integral.

Os diálogos abarcaram pontos abordados pelas análises das diferentes fases do PCAI e trataram de temas como continuidade das experiências, âncoras da atenção, concentração e distração, ação imaginativa e criatividade, silêncio e quietude, cultivo das emoções, entre outros.

Na experiência vivencial do PCAI, como um todo, percebemos alguns pontos significativos para a inserção de práticas do cultivo da atenção em ambientes educacionais, entre eles a continuidade das experiências. Isso nos faz pensar que cultivo da atenção, presente no cotidiano das instituições, poderia se tornar algo presente e vivo para as crianças, como um *ethos* de cuidado.

Neste sentido, o cultivo da atenção, por ser uma prática, acontece em um fazer, mas não um fazer mecânico. Como vimos, anteriormente, é importante que tenha sentido no universo da criança. Ao mesmo tempo, é fundamental que essa prática ocorra com certa frequência, pois aprender por cultivo é um processo em que sempre se recomeça e se passa pela experiência várias vezes, até que ela se transforme em algo vivo para a pessoa, até que se torne algo seu (RIBEIRO, 2014).

Depraz, Varela e Vermesch (2003), bem como Kastrup (2004), explicam o processo de cultivo da atenção, fazendo uma analogia com o aprendizado musical e trazem dois conceitos relevantes neste processo – enraizamento e sedimentação.

No aprendizado musical, a habilidade não é meramente técnica, nem uma capacidade puramente mecânica. Ela envolve a aprendizagem de uma sensibilidade. Aprende-se “uma atenção especial que encontra a música deixando-se afetar por ela e acolhendo seus efeitos sobre si” (KASTRUP, 2004, p. 12). Pode-se falar, então, de uma abertura e de uma espontaneidade, na qual os movimentos do músico e seu instrumento ganham naturalidade e fluidez.

Entretanto, no intuito de gerar tal espontaneidade e naturalidade é necessário treino e exercício, para que mãos, com suas capacidades motoras, tornem-se as mãos de um músico. Melhor dizendo, para que um aparato biológico seja dotado de uma habilidade, existe um treinamento que favorece a familiarização de determinadas experiências e a estabilização de certas condições. É quando o treino e o exercício possibilitam a consolidação e o enraizamento do aprendizado. O aprendido, agora enraizado, cria um campo estável de sedimentação, capaz de acolher, então, “[...] experiências afectivas inesperadas, que fogem ao controle do eu” (KASTRUP, 2004, p. 12). Rompe-se com determinantes de condicionamento e passa-se para um *ethos* de cuidado, no qual o sujeito está implicado.

Os processos de enraizamento e sedimentação acontecem a partir de dois movimentos que se ligam em uma circularidade e conferem ritmo à aprendizagem por cultivo. O movimento “rio acima” (*upstream*) sugere um nível de esforço e dificuldade, já o movimento “rio abaixo” (*downstream*) caracteriza uma atividade mais fácil, com menos esforço. A formação, neste caso, consiste em um conjunto de sessões repetidas e regulares, mas não necessariamente sequenciais ou quantificáveis, pois não há uma determinação da sequência das ações ou quantidade de repetições como nas lógicas de condicionamento e adaptação. Há, entretanto, uma alternância: o esforço de um movimento que, enraizado, dá lugar à fruição desse mesmo movimento. Assim, cada vez mais as condições para que esse movimento aconteça vão sendo estabilizadas como um *ethos*.

No contexto da investigação fenomenológica trazido por Depraz, Varela e Vermersch (2003) associado à aprendizagem da atenção por cultivo, a partir de Kastrup (2004), as sessões envolvem o movimento “rio acima”, com o engajamento e a motivação para a prática, e o movimento “rio abaixo”, com a ressonância dos efeitos que ocorrem após a sessão. As ressonâncias geram uma nova motivação para a formação, então retorna-se o processo – “rio acima” e “rio abaixo”, e assim por diante. Esse mecanismo circular recompõe, reativa, e reinventa o regime do ritmo atencional, que opera semelhante ao ritmo da respiração, no qual tensão e distensão alternam-se e revelam uma dimensão paradoxal, pois tensiona para soltar, fecha para abrir e concentra para deixar vir (RIBEIRO, 2014; KASTRUP, 2004).

No caso das crianças, acreditamos que a assiduidade das atividades propicia proximidade e intimidade com as percepções e os processos atencionais mobilizados nessas experiências, à semelhança do enraizamento e da sedimentação. Com o cultivo desses processos, mesmo que em brincadeiras diferentes, percepções e modalidades atencionais, que não são usuais para as crianças, gradualmente, tornam-se mais familiares e mais vívidas em seu dia a dia, ganham uma morada, um *ethos* de cuidado (BOFF, 2002).

5.1 Ancorar a atenção

Na fase 1 do PCAI, as dimensões subjetivas foram enfatizadas na atenção a si. Intencionamos iniciar o reconhecimento do “mundo interno” e o cultivo das habilidades de aquietar e focar, através da respiração, dos sentidos, da percepção do corpo, da prática de ancorar da atenção, bem como por meio de vivências de introspecção, de

relaxamento e da percepção do contraste e das nuances entre quietude e agitação.

A imagem da âncora, quando trabalhamos a habilidade de focar, sugere que a atenção pousa em algo, mas não está tensionada no foco estabelecido. Como um barco que, ancorado, tem a possibilidade de movimento, todavia se mantém nas redondezas do lugar onde está ancorado. Aqui existe um foco, a âncora, mas é possível que se mova para outros elementos, internos ou externos. Nesta dinâmica, por meio da introspecção, que possibilita observarmos a ação de nossa mente, percebemos o vagar da nossa atenção e voltamos ao foco indicado. Como descreve Wallace (2015, p. 28), ao falar da prática de atenção plena com o foco ancorado na respiração:

Por meio da introspecção, olhando para dentro, você pode verificar se sua atenção se desengajou da respiração e desviou-se para sons, para outras sensações em seu corpo ou para devaneios, memórias e antecipações do futuro. A introspecção implica um controle de qualidade, um monitoramento dos processos da mente e do corpo. [...] Esteja plenamente consciente de sua respiração, mas também ciente de como sua mente está operando.

Então, a âncora é um lembrete, uma referência. Quando estamos com a atenção ancorada, temos um foco, ela pode esvoaçar, mas é como se ela orbitasse em torno do ponto focal, pois, em algum momento, sempre nos lembramos dele e retornamos.

Goleman e Senge (2015, p. 26), baseados no conceito de neuroplasticidade, sugerem que o movimento de trazer a atenção de volta para o foco, a partir de uma “metaconsciência”, é um exercício de fortalecimento de circuitos neurais, que permitiria estabelecer o foco da atenção com mais facilidade.

Na Universidade de Emory, voluntários foram instruídos a manter a atenção em uma única coisa, e é claro que depois de algum tempo a mente deles divagou. Mas os voluntários passaram a observar quando isso acontecia, em um momento de “metaconsciência”, e conseguiram trazê-la de volta. Nesse exercício, toda vez que a mente vaga e a pessoa percebe que está longe, ela volta a focar no objeto. Em teoria, cada vez que trazemos a mente de volta, é como executar uma flexão de tríceps – mas na ginástica mental você está fortalecendo os circuitos ao procurar foco e ênfase e ignorar as distrações.

Este estudo, citado por Goleman e Senge (2015), investigou o vagar da mente durante a meditação focada e revelou que, quanto mais os voluntários praticavam exercícios como esse, maior a conectividade obtida nos circuitos neurais principais da atenção.

Destacamos, ainda, o relaxamento como algo muito importante nesse movimento do ir e vir da atenção. Estando a atenção pousada no foco ou circunvagando ao seu redor, nesses exercícios, procuramos ficar relaxados, a atenção deve estar “relaxada” e o retorno ao foco também se dá sem tensão. Wallace (2015, p. 29) comenta este ponto:

Gostaria de enfatizar que essa não é uma técnica de concentração no sentido ocidental. Não estamos buscando vencer na marra, com esforço para manter o foco. É essencial manter uma sensação física e mental de relaxamento, e, com base nisso, gradualmente aumentar a estabilidade e, a seguir, a vivacidade da atenção. Isso implica uma qualidade ampla da consciência e, dentro desse espaço, um senso de abertura e tranquilidade – a atenção repousa sobre a respiração, como uma mão que suavemente toca a cabeça de uma criança.

Ancorar nossa atenção e manter o foco pode acontecer de maneira deliberada ou a partir do magnetismo de determinados elementos. Nas atividades com crianças, muitas vezes, objetos, sensações ou até mesmo pensamentos são magnetizados por meio da imaginação, da ludicidade, da sensorialidade, entre outros. Alguns objetos lúdicos que utilizamos nas brincadeiras pretendiam ancorar a atenção das crianças e ao mesmo tempo ajudá-las a mover a atenção para pontos específicos que estávamos trabalhando. Assim, as crianças podem exercitar ancorar a atenção, acalmar a agitação mental, bem como aprender a mudar seu foco quando necessário, gerando gradualmente autonomia em direcionar e redirecionar sua atenção, sem que esta seja arrastada indefinidamente por distrações.

Sobre ancorar a atenção, Greenland (2016) sugere que as crianças poderiam aprender a notar quando iniciam os sinais que indicam quando estão tristes, preocupadas ou ansiosas. Entre as atividades que descreve, a autora fala da brincadeira que tem como âncora um objeto semelhante à garrafa mágica – “*glitter ball*”.

Esta experiência visual – o equivalente a passar de um sentimento de calma e visão clara para o sentimento de estresse e sobrecarga e, então, se sentir sereno novamente – ajuda as crianças a conectarem

a atividade dentro da bola à atividade em suas mentes e seus corpos (GREELAND, 2016, p. 23, tradução nossa).⁶⁴

Nesse processo, elas podem relaxar focando suavemente um objeto neutro, no qual ancoram sua atenção, freando, assim, essas sensações de estresse e ansiedade. “Pode ser especialmente tranquilizador e relaxante quando crianças colocam a mão no coração para sentir o movimento do peito enquanto respiram”, diz Greeland (2016, p. 18, tradução nossa)⁶⁵.

5.1.1 O corpo como âncora da atenção

A sensorialidade do corpo pode ser também uma âncora para a atenção no momento presente. É comum em nosso cotidiano realizarmos atividades de maneira aligeirada e automática. Acontece que nosso corpo é povoado de sensações ao se relacionar com o ambiente, com seres e objetos, mas nossa atenção usualmente salta rapidamente de um estímulo a outro, e mais frequentemente, rodopia em um diálogo interno, autorreferente. Muitas vezes, esses solilóquios mentais são fontes de estresse e podem estreitar nossa visão sobre o que acontece conosco, com os outros e com o ambiente em nossa volta.

Em uma perspectiva biológica, Goleman (2014, p. 56) explica a relação entre estes três pontos: as conversas mentais com foco no eu, os sentidos e a atenção ao presente. Ele diz que há “[...] uma importante dinâmica neural: enquanto a mente divaga, nossos sistemas sensoriais se desligam e, inversamente, enquanto nos focamos no aqui e agora, os circuitos neurais para a divagação da mente desligam”. Neste sentido, conclui que os diálogos internos exigem uma dissociação dos conteúdos da nossa mente em relação àquilo que nossos sentidos percebem naquele instante. Com isso, conseguimos registrar menos o que está acontecendo aqui e agora. O inverso, portanto, também ocorre: à medida que ancoramos nossa atenção aos sentidos nos conectamos mais com o momento presente e a ruminação de pensamentos perde força e, aos poucos, se dissipa.

64 No original em inglês: “*This visual experiment – the equivalent of going from feeling calm and clear-eyed to feeling stressed and overwhelmed and then back to feeling settled – helps kids to connect the activity in the ball to the activity in their minds and bodies*”.

65 No original em Inglês: “*It can be especially calming and self-soothing when kids place a hand on their hearts to feel their chests move up and down as they breath*”

Do ponto de vista do “eu” que experimenta essa dinâmica, lembramos quantas vezes nos pegamos a divagar, ruminando lembranças, projetando coisas para o futuro ou fazendo julgamentos sobre o presente. Não é incomum, em meio a conversas, algum assunto nos levar para longe, e nossos olhos, mesmo abertos, como se virassem para dentro, passam a não mais enxergar quem fala à nossa frente. Ou, quando comemos, não lembramos os sabores ou não nos sentimos saciados, porque nossa atenção pousava sobre uma tela que lançava os pensamentos para longe do prato, dos aromas e sabores que tocavam nossos sentidos. Ainda, quando saímos de casa de maneira automática e, no meio de nosso trajeto para o trabalho, duvidamos se trancamos a porta da frente. Esses são alguns exemplos de como, muitas vezes, em nossas experiências nos des-corporificamos, automatizando os sentidos e nos des-presentificamos nas situações que vivenciamos.

Rubens Alves (2018) aponta para as dimensões de utilidade e prazer envolvidas nas nossas interações sensoriais com o mundo. Isso nos faz pensar sobre a maneira como nos engajamos na experiência presente, ou como ela nos afeta, ou nos deixamos afetar por ela, e ainda, como somos levados por movimentos automáticos no nosso cotidiano.

Alves (2018) traz as imagens *da caixa de ferramentas* e da *caixa de brinquedos*, como metáforas para os nossos sentidos. Os sentidos do corpo, sob a perspectiva da caixa de ferramentas, têm apenas uma função prática, estão em sua forma bruta, assim como, provavelmente, os olhos dos gaviões não se prestam ao deleite estético das paisagens. Eles são ferramentas ópticas para a caça, ao passo que, do ponto de vista da caixa de brinquedos, os sentidos estão conectados ao prazer e à inutilidade – significando que não têm uma causalidade prática.

Os sentidos, quando habitam a caixa dos brinquedos, não estão em sua forma bruta, é possível refiná-los, em uma educação dos sentidos com a qual eles ganham outro tipo de sensibilidade, mais poética e estética. Diz Alves (2018, p. 48) que, como mágica, um pão – alimento com a função prática de saciar a fome – pode ser portador de felicidade, quando seu cheiro nos traz uma lembrança afetiva, por exemplo. “Pelos sentidos educados, deixamos de ‘usar’ o mundo e passamos a ‘fazer amor’ com o mundo”. Deste modo, os órgãos do sentido ampliam-se, de aparatos ou ferramentas de recepção de estímulos, para aberturas na relação com o que tocamos e com o que nos toca. Passamos de uma atitude utilitária e automática, nas nossas experiências, para uma atitude de apreciação e receptividade.

Na cena 4, *atenção a cada mordida*, as crianças tiveram o desafio de frear a ansiedade para comer rapidamente, automaticamente, e se demorar em cada etapa para entrar em contato com todos os aspectos do doce que tocavam seus sentidos, ativando-os. Na brincadeira, embora a atenção das crianças vagueasse aqui e ali, ela estava ancorada nas sensações, que ocorriam no momento presente, ou seja, prestavam atenção em cada ação que realizavam, momento a momento, inclusive descobrindo novas sensações.

Os estudos sobre o cultivo da atenção (DEPRAZ; VARELA; VERMERSCH, 2003; KASTRUP, 2004) nos falam de uma abertura da atenção ao que chega no momento presente. Nas práticas meditativas tradicionais, ancorar a atenção, sem tensão, em um objeto ou sensação permite que ocorra esta abertura, pois, por mais que a atenção vagueie através de elementos internos ou externos, ela está ancorada e retorna a algo que lhe traz ao exato instante da experiência.

No contexto tradicional das práticas contemplativas, a abertura e a presença no momento presente estão relacionadas à alegria e à felicidade, uma vez que o vaguear incessante da mente, arrastada de um lado para o outro, sem uma âncora, sem uma base na experiência do presente, pode ser fonte de angústia, ansiedade e confusão mental.

Thich Nhat Hanh (2010), monge vietnamita, poeta e pacifista, explica que o tempo presente é onde nós verdadeiramente habitamos, não no passado, nem no futuro, pois a vida está disponível apenas no aqui e agora. Neste sentido, ele fala de dois aspectos que deveríamos cultivar, não só na prática de meditação, mas principalmente em todas as nossas ações – *mindfulness* e concentração. *Mindfulness* corresponde ao que chamamos de atenção plena e acontece quando nós realmente estamos presentes no que estamos fazendo, quando nosso corpo e nossa mente estão juntos. E *concentração*, neste contexto, assemelha-se ao que estamos chamando, aqui, de ancorar a atenção, ter consciência do objeto de contemplação.

Para Thich Nhat Hanh (2010), esses dois aspectos podem ser fonte de alegria e felicidade, porque através da atenção plena nos posicionamos no tempo presente e, ancorados, podemos ver com profundidade e clareza o que estamos contemplando ou vivenciando, gerando insights, no sentido de uma compreensão ampla e profunda do que surge na nossa experiência.

Um desses insights seria percebermos as condições de felicidade que já estão naturalmente disponíveis a cada momento, não

precisando esperar que o tempo passe, ou “volte”, ou ainda, que determinadas condições surjam no futuro, para que tenhamos contentamento no que estamos vivenciando. Mesmo em situações desfavoráveis, quando se está presente e ancorado, a partir da compreensão profunda que surge deste processo, podemos nos liberar de emoções perturbadoras, que nos tiram a clareza do momento e abrir um campo de maior equilíbrio e estabilidade interna, frente às dificuldades.

Diz o monge vietnamita:

Qualquer coisa pode ser objeto da sua meditação, e com a energia poderosa da concentração, você pode fazer uma descoberta e desenvolver insight. É como uma lupa concentrando a luz do sol. Se você põe o ponto da luz concentrada sobre um pedaço de papel, ele vai queimar. De maneira semelhante, quando atenção plena e concentração são potentes, seu insight vai liberar você do medo, da raiva e do desespero e trazer pra você verdadeira alegria, paz e felicidade (HANH, 2010, s/p, tradução nossa).⁶⁶

Acrescenta, ainda:

Quando você contempla a aurora, plena e vasta, quanto mais atento/a e concentrado/a você estiver, mais a beleza do nascer do sol é revelada para você. Digamos que lhe é oferecida uma xícara de chá, muito aromático e muito bom. Se sua mente está distraída, você não vai aproveitar verdadeiramente o chá. Você tem que estar plenamente atento/a ao chá, você tem que estar concentrado/a nele, assim o chá pode lhe revelar sua fragrância e seu encanto. Por isso, atenção plena e concentração são tais fontes de felicidade. Por essa razão, um bom praticante sabe criar um momento de contentamento, um sentimento de felicidade, em qualquer momento do dia (HANH, 2010, s/p, tradução nossa).⁶⁷

66 No original em Inglês: “Anything can be the object of your meditation, and with the powerful energy of concentration, you can make a breakthrough and develop insight. It’s like a magnifying glass concentrating the light of the sun. If you put the point of concentrated light on a piece of paper, it will burn. Similarly, when your mindfulness and concentration are powerful, your insight will liberate you from fear, anger, and despair, and bring you true joy, true peace, and true happiness”.

67 No original em Inglês: “When you contemplate the big, full sunrise, the more mindful and concentrated you are, the more the beauty of the sunrise is revealed to you. Suppose you are offered a cup of tea, very fragrant, very good tea. If your mind is distracted, you cannot really enjoy the tea. You have to be mindful of the tea, you have to be concentrated on it, so the tea can reveal its fragrance and wonder to you. That is why mindfulness and concentration are such sources of happiness. That’s why a good practitioner knows how to create a moment of joy, a feeling of happiness, at any time of the day”.

Greenland (2016, p. 57, tradução nossa) se refere às brincadeiras de cultivo da atenção neste mesmo sentido: “Elas nos lembram que quando **focamos** neste exato momento, o que parecem ser situações comuns podem se transformar em situações extraordinárias que nos dão alegria”.⁶⁸

Também, no contexto da prática formal de meditação, a atenção plena à respiração é um método para aquietar e estabelecer a mente em seu “estado natural”, estando consciente de se estar consciente. Wallace (2015, p. 26) descreve esta prática como sendo “[...] especialmente adequada para pessoas com mente muito discursivas, conceituais, imaginativas e falantes”. Isso porque ancoramos nossa atenção em uma sensação simples no nosso corpo, sem preferências ou julgamentos, apenas observamos, testemunhamos.

A respiração é como um garanhão e a consciência é o seu cavaleiro. É improvável que a observação da respiração desperte desejo ou aversão. Passando para essa neutralidade, não irritamos e nem distorcemos a mente [...]. No entanto, uma vez que você tenha desenvolvido alguma continuidade, algumas surpresas o aguardam. Você descobrirá uma sensação de bem-estar e equilíbrio que surge de uma forma tranquila e serena, como se estivesse na praia ouvindo as ondas do mar (WALLACE, 2015, p. 30).

Uma das características da respiração é a continuidade, em um fluxo, que segue determinado ritmo. Ao ancorarmos nossa atenção à respiração, como testemunhas, sem nela interferir, podemos observar que na inspiração ganhamos vivacidade e ao liberar o ar, na expiração, ganhamos relaxamento. Deixar que a respiração siga seu fluxo natural, observando-a atentamente, é uma forma de permitir que a mente também se estabeleça em seu fluxo natural, tornando-se clara e viva quando inspiramos. E, ao expirar, liberamos os pensamentos e as preocupações.

A conexão da mente com o corpo e com o momento presente é característica da atenção plena à respiração. Estamos respirando no aqui e agora e, diferentemente de ancorarmos nossa atenção a um objeto externo a nós, repousamos a mente em uma sensação do nosso próprio corpo. Aproximamos, de forma consciente, a mente e o corpo na experiência que estamos vivenciando, no momento em que a vivenciamos.

68 No original em Inglês: “*They remind us that when we Focus on this very moment, what seem to be ordinary occurrences can become extraordinary occurrences that bring us joy*”.

Thich Nhat Hanh (2010, s/p) diz:

Inspirando, esta é minha inalação. Expirando, esta é minha exalação. Quando você faz isso, o discurso mental cessará. Você não pensa mais. Não precisa fazer esforço para parar de pensar, traga sua atenção à própria respiração e o discurso mental simplesmente para. Aqui está o milagre da prática. Você não pensa mais no passado. Você não pensa no futuro. Você não pensa nos seus projetos, porque você está focando sua atenção, atenção plena, na sua respiração.⁶⁹

Podemos perceber muito do que acontece dentro de nós ao prestarmos atenção à nossa respiração, bem como aprendemos sobre o que ocorre ao nosso redor, se observamos a respiração dos outros seres. Isso porque ela se relaciona com inúmeros processos físicos, emocionais e mentais. Como uma porta “vai e vem” entre os mundos internos e externos, a respiração diz muito do que se passa conosco, internamente, e também do que se passa nas nossas relações com outros seres e com o ambiente. Quando observamos atentamente a velocidade, a profundidade, o ritmo e a intensidade da respiração, nossa e de outros, ganhamos esses insights.

Por isso, também aprendemos muito sobre as crianças, ao contemplar sua respiração. Como elas estão se sentindo nas relações consigo, com seus irmãos, primos, amigos, figuras de autoridade e com o seu mundo social, em geral (GREENLAND, 2016).

Se atentarmos à nossa respiração, perceberemos que ao longo do dia sua intensidade, profundidade, velocidade vão mudando de acordo com o que vivenciamos, falamos, pensamos, sentimos e fazemos. Do mesmo modo, a forma como inspiramos e expiramos afetará os nossos estados físicos, emocionais e mentais.

Greenland (2016), utilizando a perspectiva biológica, baseia-se em estudos da neurociência para falar da relação entre a respiração e a regulação emocional, os estados de relaxamento/vivacidade e algumas funções de engajamento social. Considerando a operação do sistema nervoso autônomo, esses três aspectos são apoiados pelo funcionamento de um complexo neural, que sai do crânio até a barriga, chamado nervo vago. A ação deste nervo está intimamente

69 No original em Inglês: *“Breathing in, this is my in-breath. Breathing out, this is my out-breath. When you do that, the mental discourse will stop. You don’t think anymore. You don’t have to make an effort to stop your thinking; you bring your attention to your in-breath and the mental discourse just stops. That is the miracle of the practice. You don’t think of the past anymore. You don’t think of the future. You don’t think of your projects, because you are focusing your attention, your mindfulness, on your breath”.*

ligada aos movimentos da inspiração e expiração, pois quando expiramos, o cérebro envia um sinal ao nervo vago para desacelerar os batimentos cardíacos e, quando inspiramos, esse sinal torna-se fraco, aumentando, assim, a velocidade dos batimentos cardíacos.

Entretanto, Greenland (2016) lembra que, no nível da experiência, esta relação tem sido acessada e explorada há muito tempo por iogues e meditantes, ao focarem suavemente na inspiração, para aumentar a vivacidade e o nível de alerta, e na expiração, para gerar relaxamento e quietude. Neste sentido, algumas brincadeiras e jogos, utilizando os princípios de *mindfulness*, encorajam as crianças a direcionarem o foco de sua atenção à expiração para aquietarem seus corpos, com a possibilidade de suavizar desconfortos físicos e mentais.

5.2 Concentração e distração: elementos da dinâmica atencional

Entender a importância do foco e de ancorar a atenção não deveria nos fazer pensar que uma mente errante levaria necessariamente à infelicidade, destaca Greenland (2016). Para ela, o vaguear da mente e o devaneio, ou o sonhar acordado, têm um importante papel no desenvolvimento crítico e na resolução de problemas.

Quando crianças e adolescentes imaginam como uma variedade de escolhas e desfechos podem fazê-los se sentir, seus devaneios podem cultivar uma consciência de si. Quando elas imaginam como diferentes escolhas e desfechos podem fazer outras pessoas se sentirem, seus devaneios podem também cultivar empatia (GREENLAND, 2016, p. 60, tradução nossa).⁷⁰

Nessa perspectiva, os devaneios e as distrações têm um papel no cultivo da atenção a si, ao outro e ao ambiente, pois são vistos como aberturas ao espaço livre da mente, de onde podem surgir novas possibilidades e novos cenários para as situações que as crianças estão vivenciando.

Os momentos de distração, por terem uma característica errante e se dirigirem a um campo mais amplo, refratário à tarefa em questão, favorecem experiências de problematização (KASTRUP, 2004),

70 No original em inglês: *"When children and teens imagine how various choices and outcomes might make them feel, their daydreaming can nurture self-awareness. When kids imagine how different choices and outcomes might make other people feel, their daydreaming can also nurture empathy"*.

além do quê, funcionam também como um repouso na atividade atencional, um respiro no esforço, muitas vezes gerado pelo exercício de focar (FERNÁNDEZ, 2012; RIBEIRO, 2014), proporcionando uma distensão, um relaxamento, que favorece aquelas aberturas.

Ao tratar dos ecossistemas da atenção, Citton (2017) traz uma perspectiva interessante sobre a distração. Na dimensão compartilhada da atenção (joint attention), estuda os meios pelos quais a atenção conecta as pessoas, entretanto, explica que esta mesma atenção requer também que nos desconectemos ou nos desgarremos, de tempos em tempos, do foco estreito, ou do que está mais próximo a nós (inclusive nós mesmos), indicando o importante papel da distração durante o processo atencional.

Citton, em entrevista⁷¹, faz referência a Roland Barthes, quando reflete sobre o ato específico de ler livros:

Quando estamos lendo um livro é tão importante tirar os olhos do livro, quanto fixá-los nas linhas deste livro. É o movimento de ida e volta, entre prestar uma atenção minuciosa ao livro e se afastar dele, olhando para o seu entorno, para quem vive ao seu lado, olhando para os problemas do seu tempo; é esse movimento de ida e volta entre distração e concentração, que faz com que ler livros se torne algo interessante (tradução nossa).

Possamos aplicar essa compreensão também em outras circunstâncias da vida e compreender que estar ligeiramente distraído, nesta perspectiva, é uma oportunidade de desprendimento que nos libera dos condicionamentos, internos e externos, permitindo ver o que estamos vivenciando de uma maneira completamente diferente.

Ainda para introduzir suas reflexões sobre distração, menciona a atenção flutuante, formalizada pelos psicanalistas freudianos, como uma forma de escuta ativa, que se utiliza de momentos de suspensão e saída do foco estreito, para uma melhor compreensão do que está sendo dito e da situação que se apresenta. No mesmo sentido, Depraz, Varela e Vermersch (2003) e Kastrup (2004) incluem a atenção flutuante como uma das práticas de cultivo da atenção, justamente pelo processo que ocorre de suspender a ação cognitiva habitual, autorreferente, e abrir-se ao que chega no momento presente, tendo um funcionamento semelhante à atenção nas práticas de meditação.

71 Em entrevista ao Podcast, "*New Books in Critical Theory*", gravada em 13 de agosto de 2018, disponível no serviço de streaming Spotify.

Para Citton (2017), a referência da atenção flutuante, no contexto de reflexão sobre a distração, torna-se importante, entre outros motivos, por mostrar que estar atento e estar focado não é necessariamente a mesma coisa. O problema é que se confunde os dois, principalmente porque predomina em nossa sociedade uma abordagem “concentracionista”⁷² da atenção. Essa abordagem surge em meio aos discursos reacionários sobre a “crise da atenção”⁷³ e, segundo o autor, possui um viés moralista em sua base, na qual entende-se que o estar focado é bom e estar distraído é mal, ruim. Deste modo, é possível identificar nesses discursos uma demonização da distração.

Assim, como contraponto a essa visão moralista e reacionária, Citton⁷⁴ levanta uma série de questões gerais sobre a distração e a qualifica como “emancipatória”. Ele parte dos significados de estar “distraído” e estar “desatento” para perguntar se, realmente, seria possível não estar atento a coisa alguma. Diz que, diferente de estar desatento, estar distraído é atender a outra coisa. Mas essa outra coisa, é outra, em relação a quê? Pode ser outra em relação ao que uma autoridade quer que atendamos. Então, a distração não existe por ela mesma, ela existe numa relação, que o autor caracteriza como uma relação de poder, entre uma autoridade que indica a que se deve prestar atenção e as pessoas que atendem, ou não, ao que foi indicado.

No contexto da sala de aula, o autor exemplifica as relações de autoridade entre professor e aluno, que afetam diretamente os processos atencionais. Citton (2017) conclui que, em alguns casos, não estar atento ao que uma autoridade quer, ou seja, estar distraído em uma situação específica é uma forma de emancipação. E enfatiza que é politicamente muito importante “des-demonizar” a distração em meio aos discursos moralizantes sobre a atenção.

No contexto do PCAI, a distração é considerada um elemento importante presente no processo atencional. Podemos pensar nos movimentos de ida e volta quando a atenção está ancorada em um foco determinado que, justamente, permitem o relaxamento necessário para a manutenção do foco. A distração também é vista como

72 Em inglês utiliza o termo “*concentracionist*” para falar da abordagem que entende o “estar atento” igual ao “estar focado”, ignorando outras modalidades atencionais.

73 Citton faz uma crítica à apropriação indevida de estudos mais amplos acerca da atenção por pautas reacionárias para reafirmar discursos sobre a crise da atenção, assunto discutido na seção 4.3 desta tese.

74 Em entrevista ao Podcast, “*New Books in Critical Theory*”, gravada em 13 de agosto de 2018, disponível no serviço de streaming Spotify.

elemento importante quando estamos trabalhando as habilidades de visão e reformulação, já que favorece possibilidades de ampliação do olhar e mudança de perspectiva em relação à forma como vivenciamos e compreendemos experiências individuais ou coletivas.

Entretanto, Greenland (2016) pondera que nem toda distração ou devaneio são iguais, e nem sempre são favoráveis, mesmo sendo criativos, relaxantes e revigorantes. Porque há momentos em que crianças e adolescentes precisam se desengajar desse processo e retornar para o que estão vivenciando, o que estão fazendo no momento presente.

Ainda assim, a concentração e a distração não são opostas. Elas participam do mesmo processo atencional, conferindo-lhe um ritmo. Porém, se a distração predomina, resta-se sem horizonte, sem referência (KASTRUP, 2004; RIBEIRO, 2014). Aqui, vê-se novamente o importante papel de uma “metaconsciência”, que permite a percepção do que ocorre na mente e o dar-se conta de se estar distraído, ou em um sonho acordado. Neste caso, a âncora da atenção poderia ser a base, o leito, sobre o qual corre o fluxo dos pensamentos.

Com crianças maiores podemos iniciar um processo de familiarização com a dinâmica de suas próprias mentes, através de práticas que os possibilitem perceber o surgir e o dissipar dos vários pensamentos e das imagens mentais que vagueiam livremente⁷⁵. Assim, aos poucos, é possível cultivar essa metaconsciência. Em vista disso, Greenland (2016) enfatiza que sobre a relação entre “*mindfulness*” e “*daydreaming*”, ou concentração e distração, não existe um consenso no meio científico, mas o importante para pais, mães, professoras e professores seria ajudar as crianças a encontrarem meios de como melhor equilibrar os dois.

5.3 A ação imaginativa e o brinquedo como facilitadores

Vigotski (2014) indica a importância da imitação na atividade lúdica, quando os processos criativos se mostram com muita intensidade nas brincadeiras, já na infância precoce. Esses processos criativos ocorrem justamente através de uma ação imaginativa que combina elementos da experiência acumulada em novas configurações.

75 No PCAI demos ênfase a esse tipo de atividade na fase 3, que se direciona à dimensão mental.

Os jogos da criança não são uma simples recordação de experiências vividas, mas uma reelaboração criativa dessas experiências, combinando-as e construindo novas realidades segundo seus interesses e necessidades. A vontade das crianças de fantasiar as coisas é resultado de sua atividade imaginativa, tal como acontece na atividade lúdica (VIGOTSKI, 2014, p. 6).

Para Vigotski (2014), a atividade combinatória da imaginação, ou seja, a capacidade de elaborar, construir algo novo e fazer novas combinações a partir de elementos conhecidos, é fundamento do processo criativo. Esta atividade da imaginação e o próprio processo criativo são bastante complexos e se desenvolvem gradualmente, com formas de expressão diferentes em cada período da infância.

Para a compreensão do mecanismo psicológico da imaginação e da atividade criativa, Vigotski (2014) descreve as maneiras como fantasia e realidade se relacionam no comportamento humano, aproximando as fronteiras que o senso comum estabelece entre elas.

Apresenta, então, quatro formas básicas que ligam a atividade imaginativa e a realidade. A primeira forma fala do ato imaginativo que se constrói a partir de elementos tomados da experiência da realidade, ou do mundo real, para criar algo que só existe na imaginação. Na segunda forma, a atividade imaginativa é conduzida pela experiência alheia, ou através da socialização, e combina esses elementos com os nossos para gerar um produto imaginativo que corresponda a algo que existe na realidade.

A terceira forma de ligação entre a imaginação e a realidade é a conjunção emocional que liga as duas. Considerando que o que sentimos influencia na forma como entendemos e vivenciamos a realidade, podemos perceber como a imaginação afeta e é afetada pelas emoções e por sentimentos. Já na quarta forma de ligação,

[...] a construção da fantasia pode representar algo essencialmente novo, não existente na experiência do homem, nem semelhante a nenhum objeto real; porém, ao assumir uma nova forma material, essa imagem 'cristalizada', convertida em objeto, começa a existir realmente no mundo e a influenciar outros objetos (VIGOTSKI, 2014, p. 19).

Esse algo essencialmente novo, representado pela fantasia, pode ser gerador não apenas de uma materialização objetiva, mas também de uma representação emocional e subjetiva. Neste caso, a criação artística pode ser um meio de materializar objetivamente essas representações.

Assim, no caso das crianças, a dinâmica que se estabelece entre a imaginação e a experiência da realidade nas brincadeiras é como o motor do ato criativo. Aqui, a experiência vivida, objetiva ou subjetivamente, alimenta a imaginação, que, materializada ou representada no jogo ou na brincadeira, alimentará novas experiências, que, por sua vez, oferecerão mais elementos para novas ações imaginativas, e assim por diante.

Portanto, a imaginação surge no PCAI, no contexto da ludicidade, como elemento facilitador de cultivo da atenção, a partir desta dinâmica. Pois, de um lado, os elementos imaginativos presentes nas atividades, e aqueles trazidos pela própria criança, inserem as práticas de cultivo em seu processo criativo e formativo. Por outro lado, as práticas de cultivo permitem novas formas de experiências da realidade, oferecendo novos elementos para ação criativa.

Além da ação imaginativa, que traz as alegorias, metáforas e linguagens figurativas, utilizamo-nos, das atividades lúdicas, o brinquedo como facilitador das práticas de cultivo com crianças.

Ao falar de brinquedos, entendemos que existe um processo histórico, social e cultural em torno desses objetos, que, hoje, se apresenta em um contexto fortemente influenciado pela tecnologia e pela economia.

Entretanto, lançamos luz aos aspectos de atração e atividade que diversos objetos podem adquirir no universo da brincadeira. Alves (2018) diz que os brinquedos são objetos inúteis que dão prazer e alegria. Para ele, qualquer coisa pode ser um brinquedo. Em um sentido semelhante, Benjamin (2009) afirma que os objetos que atraem a atenção e sugerem a ação das crianças estão por toda parte, no local de trabalho dos adultos, por exemplo. Detritos da construção, do trabalho no jardim, na casa, entre outros, são objetos com os quais as crianças criam relações diferentes das usuais, em seus universos próprios.

Alves (2018, p. 67) fala de outra característica presente em brinquedos e brincadeiras: “Brinquedo, para ser brinquedo, tem de ser um desafio. Brinquedo é um objeto que, olhando pra mim, me diz: ‘Veja se você pode comigo!’. O brinquedo me põe à prova. Testa as minhas habilidades”.

O desafio, portanto, é outro elemento que podemos encontrar nos jogos e nas brincadeiras que, dentro de um contexto lúdico, estimula a ação, o engajamento e ajuda a ancorar a atenção em determinado ponto. O desafio traz uma ideia de percurso, no qual há o encontro com algum limite ou dificuldade e, havendo a superação ou

transposição desse limite, há um desfecho exitoso; quando, dentro de uma proporcionalidade e estimulado com leveza e abertura – no sentido de enfatizar a experiência e não o resultado –, o desafio pode favorecer muitas atividades de cultivo da atenção.

A brincadeira se faz na diversão e no prazer. Ela deixa de ser, se não for alimentada pela alegria, pelo prazer e pelo contentamento. Não significa, necessariamente, euforia ou agitação, que são seus componentes, mas não a sustentam. Pode ser a satisfação serena de se sentir uma estrela do mar e simplesmente respirar, ou o entusiasmo de pular e dançar junto com os colegas, a alegria compõe a base sobre a qual a brincadeira surge.

O elemento inusitado, que é andar devagar em uma corrida, pode tê-las estimulado ainda mais, conferindo alegria e diversão à forma como se aproximaram da experiência. O inusitado nesta experiência, provavelmente, favoreceu a suspensão do fluxo cognitivo habitual no ato de caminhar, permitindo que a atenção se abrisse para as novas percepções. As novas percepções, neste caso, também tornam a atividade divertida, no sentido de distrair. Essa distração se reporta àquela que mencionamos antes, que desvia o foco de algo habitual, suspende a atenção e a lança para um campo de possibilidades gestuais e perceptuais ainda não exploradas. Sobre isso, Fernández (2012, p. 16) traz pontos interessantes:

Alegria é disposição ao encontro do imprevisto. Distrair-se do previsto, do imposto e da dificuldade, para atender a possibilidade, que é condição básica para aprender e a substância do brincar. É partindo deste lugar que se resta “atenção”. Estar suficientemente distraído para deixar-se surpreender e suficientemente atento para não perder a oportunidade.

Acrescenta que precisamos resgatar a “potência atencional da alegria”. Para Fernández (2012, p. 18), existe “uma relação entre o estreitamento dos espaços do brincar criativo e espontâneo nas crianças e o aumento exponencial de diagnósticos de ‘desatenção e hiperatividade’”. Partindo da ideia de que a atividade criativa supõe prestar atenção, Fernández (2012) afirma que a atenção trabalha entre as frestas da distração criativa, vai se produzindo neste prestar atenção.

5.4 Condução da atividade: presença atenta de “outro/a disponível”

Em algumas atividades, em especial aquela descrita na cena 6, *bicho preguiça*, vimos que o fato de as crianças ouvirem o próprio nome, dito pela professora, e saberem do seu olhar, de sua atenção voltada para elas, funcionou como um catalisador de sua atenção sobre o objeto da brincadeira e, conseqüentemente, sobre a própria respiração. Seria, portanto, a presença atenta de quem acompanha as crianças neste processo um elemento facilitador, o qual se evidenciou na leitura da cena apresentada.

Fernández (2012) diz que desenvolver a capacidade de estar a sós na presença de outro disponível favorece à criança construir seus espaços de intimidade e criar inter-relações com os espaços comunitários. Isso oferece

[...] as ancoragens para que a *atividade atencional* possa se dispersar, difundindo-se sem se fragmentar. Pois a atividade atencional para *concentrar-se* em algum objeto, sem ficar *aprisionada* nele precisa ir e vir entre os *espaços de intimidade* e as demandas do mundo social (FERNÁNDEZ, 2012, p. 167).

Os espaços atencionais são construídos nessa relação entre o íntimo e o comunitário, à medida que equilibramos a capacidade de estar a sós e a capacidade de nos interessar pelo outro. No processo de direcionar a atenção a si, a criança se depara com um campo, no qual a capacidade de estar a sós se encontra mais ou menos sedimentada em suas vivências cotidianas. Talvez, por isso, vimos que para algumas crianças parecia ser mais fácil e exigia menos energia, estar quieta e mais recolhida, enquanto outras crianças mostravam em seus corpos e falas um esforço para voltar sua atenção às próprias percepções, sensações e pensamentos.

No exemplo da cena descrita, assim como em Fernández (2012), o estar a sós não se dá de forma concreta e literal; necessariamente, está ligado a um voltar-se para o espaço interno “sutil” de intimidade, voltar a atenção para si, em diversas dimensões, no fazer e no brincar. Entretanto, o “outro disponível”, que, em Fernández (2012), se caracteriza por uma presença à qual possa se recorrer, mas não solicita, nem exige atenção da criança, na cena descrita tem uma presença mais marcada, pois aponta para um lugar, mas um lugar que está no espaço de intimidade da própria criança. Neste caso, “o outro disponível” é aquela pessoa que acompanha a criança no movimento

de atenção a si. Portanto, em nossa leitura, saber desta presença pôde oferecer às crianças uma base de tranquilidade e estimular seu interesse por esta experiência, que se dava nas percepções mais sutis de seus corpos.

Lembramo-nos do pequeno texto de Eduardo Galeano (1991, p. 15), que, mesmo sendo breve, é rico de significados, principalmente quando o lemos no contexto da experiência pedagógica.

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kavadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: – *Me ajuda a olhar!*

No texto, a força do alumbramento diante de algo tão imenso, belo e novo leva Diego a um estado de suspensão e abertura, mas que solicita a ajuda do pai. No âmbito das práticas de cultivo, lemos o texto como uma alegoria da relação pedagógica presente no cultivar da atenção. A presença atenta de quem acompanha a criança em seu momento de descoberta é o apoio de que ela precisa ao entrar em contato com um território muitas vezes inexplorado, vasto e amplo, no qual ela pode se deparar com certa falta de referenciais conhecidos.

A respeito disso, Fernández (2012) fala da confluência de olhares que atende e constrói um objeto, enquanto objeto de conhecimento. Em sua interpretação do texto de Galeano, explica que Diego, junto com o pai, cria um espaço comum, que chama de espaço transicional. O espaço transicional, também conhecido como espaço potencial, se configura como um território intermediário entre os mundos interno e externo. É nesse espaço que acontece o brincar e o desenvolvimento da criatividade, situação nas quais as atividades atencionais se sustentam. Fernández (2012) aponta que existem situações nas quais a atividade atencional se torna complexa, à medida que a criança deve dirigir sua atenção a um objeto que requer que um outro ensine. Para tanto, é necessário um ambiente confiável, no qual “a criança poderá atender-encontrar-construir o objeto, atendendo-o simultaneamente com o outro que lhe dê suporte e, assim, construir conhecimento” (FERNÁNDEZ, 2012, p. 36).

Nas brincadeiras de cultivo da atenção, poderíamos dizer que há a criação de um espaço transicional, em muitas ocasiões, favorecida pelas diferentes formas de condução das atividades pelos/as professores/as. Mais especificamente na cena 6, consideramos que a professora ofereceu um suporte para um movimento inicial de introspecção na experiência das crianças. A presença atenta de alguém que as acompanhava foi significativa, pois possibilitou às crianças moverem sua atenção junto com a atenção da professora, na construção de um conhecimento de si mesma, através da percepção das sensações da própria respiração.

5.5 O silêncio e a quietude para escutar-se e escutar o mundo

Ao longo das atividades do PCAI, houve vários convites para as crianças experimentarem o silêncio. Neste sentido, vimos que o silêncio pode facilitar a atenção a si, bem como a atenção ao outro, ou seja, habita o espaço de intimidade e/ou o comunitário. Silenciar para escutar-se ou escutar o que lhe chega de fora. Silenciar, neste caso, não significa apenas deixar de emitir palavras. É também aquietar-se e participar da quietude de um ambiente. Neste estado de quietude é possível perceber outras nuances da realidade, as quais se tornam de difícil percepção ou imperceptíveis em nossa dinâmica física e mental convencionais.

Castro (2019) nos fala do silêncio no contexto da disciplina do templo Zen e levanta alguns pontos interessantes para pensarmos a importância do silêncio nas práticas de cultivo da atenção. No retiro, o silêncio do ambiente reflete a quietude interior, ao mesmo tempo em que influencia neste estado interno de quietude. Ele é visto como um “espaço” compartilhado. As palavras povoariam esse espaço, que se quer livre e amplo. No entanto, diz: “[...] não invadimos o espaço das outras pessoas somente com nossas palavras” (CASTRO, 2019, p. 90), ao se referir a gestos desatentos que geram ruídos.

No caso das práticas de cultivo da atenção com crianças, principalmente as que estimulam o direcionamento da atenção ao próprio corpo, emoções e mente, o silêncio pode ser visto também como espaço compartilhado. As crianças partilham do espaço físico, ainda assim, ao silenciarem, elas delimitam um “espaço” de atenção individual, mas que tem relação com o “espaço” do outro, à medida que os sons ou a agitação do/a colega ou do ambiente podem atravessar seu “espaço” e levar sua atenção em outras direções. No caso da cena 6, que descreve uma atividade com as crianças do Diná, os momentos

que precederam o silêncio da turma revelaram essa flutuação da atenção em diferentes direções, pela agitação, pelas falas e pelos ruídos nos arredores. Já nos momentos que sucederam o silêncio da turma, a atenção das crianças se estabilizou em uma direção mais introspectiva. O silêncio do ambiente liberou a atenção de estímulos externos para que se voltasse ao interior. Como uma porção d'água, cujos sedimentos se decantam, neste processo a percepção de novas coisas sobre si pode se revelar, alimentando novos momentos de introspecção.

Neste sentido, podemos dizer que o silêncio é um facilitador ao movimento de introspecção, de se perceber, de se conhecer e de lidar consigo. Ao mesmo tempo, o silêncio participa de um processo complexo de relação com o outro e com a experiência, pois, como no exemplo das cenas 2 e 6, cada criança oferecia o seu silêncio ao espaço compartilhado e nutria o silêncio das outras crianças, esse, por sua vez, nutria o seu próprio.

Na leitura dessas cenas utilizamos propositalmente as palavras “engajar” e “ato” ligadas à ideia de ação/atividade para compor com o verbo “silenciar” usualmente relacionado a ideias como inatividade, passividade, emudecimento, omissão. Fernández (2012, p. 112) diferencia entre estar, ou habitar, no silêncio de estar em silêncio, ou calar-se. “Estar no silêncio permite escutar e escutar-se. Habitar os ‘espaços entre’, lugar onde nascem as palavras”. Portanto, aqui, silenciar nos permite escutar mais, sentir mais, abrir os sentidos, tornar-se receptivo, que é diferente de estar passivo. Estar receptivo é sentir ativamente. Sentir ativamente é tornar-se atento, ao sabor, ao cheiro, ao toque, ao calor, ao som, à aparência. É tornar-se atento aos sentidos dos pensamentos e das emoções; à presença, própria, e do que lhe cerca. É dotar a experiência disso tudo, engrandecendo seu significado, e aquietar imerso nessa mesma experiência.

Seguindo o mesmo sentido, retomamos Castro (2019), que diz que além do silenciar de palavras corriqueiras e barulhos desnecessários nos retiros, o silêncio, em qualquer situação, pode surgir como prática de atenção – um silêncio compassivo e ativo – quando soltamos as narrativas internas que nos chegam incessantemente e as deixamos ir para melhor direcionar nossa atenção a outra pessoa ou à situação presente em nossa volta. Sobre o silêncio na relação com o outro, Castro (2019, p. 91) faz alusão ao pensamento dos contemplativos padres e madres do deserto: “Praticar um silêncio ativo e generoso, é nos perguntarmos, a cada nova interação humana: essa pessoa diante de nós, agora, nesse momento, precisa mais de nossas palavras ou do nosso silêncio?”.

No filme *Rapsódia em Agosto*, de Akira Kurosawa, a cena de um encontro revela a “imagem” de uma espécie de silêncio, ativo e compassivo: pela janela, duas anciãs, uma de frente para a outra, sentam sobre os joelhos em um assoalho de madeira. As costas curvadas para frente, os rostos, cheios de sulcos e vincos, parecem serenos, marcados por uma tristeza longínqua. Elas se fitam suavemente. Suas vasilhas de chá permanecem intocadas. As mãos pousam sobre os joelhos. Ao fundo, uma persiana de fibras naturais deixa escapar alguns raios de sol, que iluminam o ambiente. Em um momento seguinte, perguntada pelos seus netos sobre a visita e o porquê de se sentarem por uma hora e não trocarem uma palavra sequer, a anciã responde: “Mas, ainda assim nos entendemos. O marido dela também morreu em Nagasaki como o avô de vocês. Por isso, ela vem me ver de vez em quando. Fica sentada um pouco sem falar nada e vai embora. Há pessoas que preferem nada dizer em uma conversa”.⁷⁶

O silêncio, portanto, pode ser uma superfície de quietude e de contato consigo, como também pode ser uma superfície de relação com o outro, na qual se comungam sentimentos, sensações e percepções sem palavras, se comunga o estar presente na presença do outro, no exato momento do encontro.

Na fase 2 do PCAI, cujos eixos norteadores voltaram-se mais para o cuidado e a conexão com o outro, o silêncio compartilhado surgiu, por exemplo, em atividades como o “jogo do olá”, em que o cumprimento se dava através do olhar, e na atividade em que as crianças sentadas, em duplas, com as costas tocando uma na outra, teriam de respirar juntas. Trataremos mais à frente sobre essas atividades, mas, em relação ao silêncio, notamos que foi vivenciado por algumas crianças como uma forma de conexão e por outras com certa inquietação, demonstrada por risadas, falas e outros sons e gestos do corpo.

Castro (2019), com uma série de perguntas, também reflete sobre o que muitas vezes nos faz falar por falar, quebrando o silêncio de várias maneiras. Entre pessoas, muitas vezes o silenciar parece ter um peso, gerando uma inquietação, fazendo-nos lançar palavras soltas. Seria essa inquietação a necessidade de ouvir o próprio som como um processo autocentrado? Ou o hábito, a preguiça, o medo do silêncio, ou a ansiedade diante do vazio? O que exatamente o medo ou a inquietação diante do silêncio estaria nos comunicando?

Não intencionamos responder às perguntas trazidas pelo monge, mas as consideramos importantes para contemplarmos e

76 Descrição livre de cena do filme *“Rapsódia em Agosto”*, de Akira Kurosawa, 1991.

conhecermos mais sobre nossa relação com o silêncio e, consequentemente, a relação que as crianças com ele estabelecem. Igualmente a Castro, levantamos algumas perguntas, entre tantas outras que podem ser feitas:

Pedimos o tempo todo para que as crianças façam silêncio, mas será que cuidamos da sua relação com o silêncio? Cuidamos da nossa própria relação com o silêncio? Quando pedimos silêncio, pedimos para que habitem o silêncio que nutre a interioridade e as relações ou pedimos para que silenciem as vozes externas e internas diante do que temos a dizer? Pedimos para que suspendam e silenciem suas inquietações, sem antes aprenderem a escutá-las? Será que consideramos o tempo de cada criança chegar ao silêncio? Será que compreendemos as diferentes formas que diferentes crianças têm de experimentar o silêncio?

Refletir nessas questões, não necessariamente respondê-las, é importante para compreendermos os diversos contextos em que o silêncio surge, as formas que ele adquire e o que o alimenta nas situações educacionais.

Nas práticas de cultivo da atenção com crianças, vimos o silêncio, tanto como um facilitador de momentos de introspecção e relaxamento, como de momentos de relação e conexão. Neste caso, portanto, o silêncio acontece a partir de uma postura de receptividade e não de fechamento, como um útero que acolhe, envolve, sustenta e nutre.

5.6 Cultivo da atenção às emoções

Na fase 2 do PCAI, as dimensões subjetivas estavam presentes, mas a ênfase da atenção a si veio pela familiarização com as emoções. Nesta fase, enfatizamos também a atenção ao outro, trazendo as dimensões objetivas e relacionais, que a atenção envolve, para cultivar a generosidade e um ethos de cuidado no olhar e nas ações consigo, com o outro, com os ambientes e os grupos.

Quando pensamos em uma perspectiva integral do ser humano, entendemos que o que se passa em nossa mente e em nosso corpo sofre influência da dimensão que abriga os sentimentos e as emoções, ao mesmo tempo em que esta afeta os diversos aspectos que constituem o sujeito e fazem parte de sua vida. Podemos distinguir alguns dos elementos que compõem, o que estamos aqui chamando de dimensão emocional, como, por exemplo, os afetos, as emoções e os sentimentos.

Em nossas experiências, somos afetados de diversas formas. Tomando a palavra afeto, que se liga, por sua origem, aos significados de atingir, abalar ou afligir, podemos pensar que quando algo nos toca, nos atinge, geramos uma disposição para aquilo que nos tocou. Se algo nos afeta de forma mais intensa, ou mais branda, desenvolvemos uma emoção. A palavra emoção vem da mesma raiz da palavra movimento, significando uma mobilização, um movimento a partir do afeto – uma expressão efêmera, que tem desdobramentos no corpo e na mente. Já o sentimento é mais durável e expressa as formas de vínculos com os outros e, também, como nos sentimos acerca do que acontece dentro de nós. Assim, podemos dizer que o afeto mais intenso se transforma em emoção; a emoção se torna base para o sentimento. Nesta perspectiva, o sentimento seria um desdobramento da emoção e se desenvolve pela nossa capacidade de formular abstrações e conferir significados às nossas experiências (SANTOS et al., 2009; ARANTES, 2014). Não é nosso objetivo aqui aprofundar nas conceituações e distinções entre esses elementos, mas optamos por pincelar essa diferenciação, para indicar que quando utilizamos um ou outro termo, temos clareza de não se tratar de sinônimos e que cada um desses elementos tem suas especificidades.

Visto que, em nossas vidas, os afetos, as emoções e os sentimentos magnetizam nossa atenção e marcam significativamente nossas experiências, conhecer o que se passa “internamente” é parte fundamental de uma formação humana. Ao cultivarmos a atenção que se volta para esta dimensão, que poderíamos chamar de “mundo interno”, iniciamos um aprendizado acerca dos elementos que habitam esta dimensão e das dinâmicas que marcam as relações entre eles.

Tendo o entendimento de que a emoção mobiliza, e considerando a dinâmica da relação entre os pensamentos e as emoções, vemos que, muitas vezes, quando surgem emoções fortes, elas arrastam nossa mente, configurando um ciclo fechado, em que essas emoções e os pensamentos, relacionados a elas, se retroalimentam.

Greenland (2016) menciona que, às vezes, as respostas e reações automáticas das crianças e adolescentes, provocadas por algumas dessas emoções fortes, são naturais e apropriadas. Por exemplo, quando pisam fora da calçada e vem um ônibus, o medo mobiliza um nível de estresse que permite que saiam do caminho apressadamente. Mas se, em outra situação, diante do medo de não finalizar o trabalho escolar, as crianças ficam presas a essa emoção, pensando no que acontecerá se elas não conseguirem completar o trabalho,

isso pode desencadear um ciclo de pensamentos e emoções fortes, que passa a predominar na situação. Mesmo que elas saibam que essa cadeia repetitiva de pensamentos não está ajudando, elas se sentem sem possibilidades de fazer algo para sair disso.

Esse fenômeno é chamado, contemporaneamente, de sequestro emocional, em inglês, *emotional hijack* (GOLEMAN, 2014; GREENLAND, 2016). Nele, somos dominados por fortes emoções e elas guiam o nosso foco, fixando nossa atenção no remoer de pensamentos, e fazendo com que esqueçamos do resto. Este fenômeno é um exemplo de como a interação entre as dimensões emocionais, mentais e físicas podem acontecer, marcando a forma como vivemos as experiências.

Tomando a perspectiva neurofisiológica, Greenland (2016) busca compreender o “sequestro emocional”. Nesta perspectiva, entende-se que todos os processos de emoção da espécie humana também fazem parte de uma estrutura neural, chamada sistema límbico, ele é relacionado às emoções primárias inatas e funciona junto com o sistema nervoso autônomo (SNA), numa rede de comunicação de mão dupla formada pelo sistema nervoso simpático e pelo sistema nervoso parassimpático, que funcionam de forma oposta e autorreguladora. O funcionamento do SNA é responsável pela comunicação interna do corpo, vida vegetativa com funções como controle e regulação dos batimentos cardíacos, respiração, pressão sanguínea, entre outros.

O sistema simpático, em uma situação de emergência, prepara o corpo para lutar, fugir ou congelar, por exemplo. Já o sistema parassimpático, em situações não emergenciais, permite o corpo descansar e digerir, entre outras funções. Normalmente, esses sistemas trabalham juntos para manter o equilíbrio do corpo. Ou seja, o organismo está em equilíbrio quando as funções de descanso e digestão predominam e a ativação das respostas de lutar e estar em alerta são mais suaves. Mas, quando ocorre o sequestro emocional, parte do sistema nervoso autônomo é disparado e desencadeia um processo com altos níveis de estresse.

Greenland (2016) destaca que as funções do SNA são praticamente independentes de nossa mente consciente. Mas, um aspecto sobre o qual podemos e, no caso, as crianças e adolescentes podem ter certo controle é a respiração. Baseando-se em pesquisas científicas, a autora explica que quando as pessoas exalam, seus cérebros mandam um sinal para o “nervo vago” e diminuem seus batimentos cardíacos. O nervo vago é um nervo craniano, longo e complexo

que vai do cérebro através da cabeça, passando pela parte do meio do corpo até a barriga. Segundo Greenland, cientistas se referem ao nervo vago como o nervo singular mais importante do corpo, porque atua apoiando a regulação emocional, o relaxamento e as funções relacionadas ao engajamento social.

A esse respeito, ela declara que bem antes de cientistas entenderem essa conexão, praticantes de meditação e iogues usavam sua respiração, tanto para energizar e estar em alerta, como para relaxar e acalmar, acessando, assim, o seu sistema nervoso autônomo. Ou seja, por meio da experiência, nas práticas de meditação, os contemplativos viram o que os cientistas ocidentais contemporâneos entenderam, por meio de pesquisas neurofisiológicas: quando aquietamos, assentamos e ancoramos nossa atenção suavemente na respiração, abrimos um espaço interno e o simples trocar de foco pode aliviar os desconfortos físicos e mentais da avalanche emocional e também evitar que sejamos novamente “sequestrados” (GREENLAND, 2016).

Enquanto Goleman (2014, p. 42), a partir da visão neurofisiológica, afirma que os sequestros emocionais são como uma “supercola da atenção”, e somos mais suscetíveis a emoções guiarem nosso foco, quando temos nossa mente dispersa e sobrecarregada de informações, os contemplativos, desde outra perspectiva, também falam que podemos evitar ser arrastados pelo vendaval de emoções e pensamentos se conseguirmos ancorar a atenção, desacelerar a mente e ampliar a percepção dos sentidos para vivenciar cada experiência.

O Lama tibetano Tarthang Tulku (1995, p. 60) fala que “[...] quando estamos centrados, os altos e baixos emocionais são como as ondas na superfície do oceano – que é calmo e sereno em suas profundezas”. Aqui, estar centrado significa corpo, mente e emoções estarem integrados e ancorados na experiência presente.

Tarthang Tulku (1995) diz que é conveniente considerar o corpo como âncora dos sentidos e da mente, pois eles são todos inter-relacionados. Mas acontece que, normalmente, passamos de uma experiência para outra antes de conhecermos nossas sensações e sentimentos. Não damos tempo aos nossos sentidos, nem permitimos que a mente e o corpo façam a integração dessas sensações e sentimentos. Por isso ficamos como que na superfície agitada do oceano.

Ao explorarmos a intensificação dos sentidos e aprendermos a relaxar, estaremos mais inteiros e abertos à experiência que se apresenta. A partir dessa base, é possível percebermos o que surge enquanto conteúdo emocional e sentimental, sem sermos levados. Nossa atenção se estabiliza e se amplia para além do ciclo de

retroalimentação ocorrido no “sequestro emocional”. Quando lançamos a atenção às emoções e aos sentimentos desta maneira tocamos algo mais profundo do que a sobrevivência biológica. No âmbito da prática de cultivo, a aplicação cuidadosa da atenção plena aos sentimentos representa um meio de não os reprimir e uma alternativa à expressão compulsiva de nossas emoções. Neste gesto, pode-se abrir uma janela que nos permite seguir o impulso, ou deixá-lo ir (WALLACE, 2015). Esta janela é o início de uma autonomia, ou liberdade, em relação aos estímulos incessantes que ocorrem externa e internamente.

5.7 Cultivo da atenção e do cuidado nas relações

Entendemos que as relações usualmente nascem e se nutrem através do contato. O contato, físico ou, em certos casos, de maneira remota, nos permite a conversa, a dança, o jogo, a partilha, a troca. Permite os encontros e também desencontros, assim como as divergências e os conflitos. As relações acontecem no contato com outros seres que nos apresentam universos semelhantes e diferentes dos nossos, em níveis variados. Não somos exatamente os mesmos, se estamos sozinhos ou entramos em contato com outro ser que também sente, afeta e é afetado no encontro. Mas o contato, nas relações, faz-se nos movimentos que criam uma dinâmica plural. Assim como eu, o outro se move, paralisa, escolhe, rejeita, abre-se, fecha-se. Cultivar atenção às relações, nessa perspectiva, é olhar para si em contato com o outro, ou com um grupo; e olhar para o outro, ou para um grupo, em contato consigo. Além disso, é perceber o movimento, ou a dança, que surge desse contato e poder fluir no ritmo que for mais favorável aos dançarinos e a todo o ambiente por onde eles se movem.

Esse cultivo favorece, então, um ganho de clareza sobre os diversos aspectos que compõem nossas conexões. Permite estar atento a si, ao outro e às relações de maneira aberta, vívida, relaxada e receptiva.

Pensamos aqui no sujeito da experiência de sentido, descrito por Bondía (2002). Nessa fase, a atenção a si se caracteriza por uma autoconsciência, mas não de um sujeito isolado, e sim, em relação. Imerso em uma experiência que lhe trespassa, deixa vestígios, saberes, que podem deslocá-lo, modificá-lo ou transformá-lo.

Para Bondía (2002), o sujeito da experiência seria algo como um “território de passagem”, uma “superfície sensível”, lugar onde os

afetos da experiência inscrevem marcas, deixam vestígios, efeitos. O sujeito da experiência seria um “ponto de chegada”, um lugar que recebe e acolhe o que chega. Sobretudo, seria um “espaço onde têm lugar os acontecimentos”.

Algumas das principais características desse sujeito são sua receptividade, disponibilidade e abertura. Bondía (2002, p. 19-20) explica que se trata de uma passividade, mas não significa passivo em oposição a ativo, seria anterior. Trata-se de

[...] uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.

Ao descrever o sujeito da experiência, Bondía (2002) apresenta diversas “posturas” que favorecem ou não a experiência de sentido. Do mesmo modo, acreditamos que essas posturas podem ou não favorecer as relações surgidas na experiência e dizer do tipo de conexão que estabelecemos com as pessoas, com os seres e com o ambiente em que vivemos.

Pensamos que ao nos “ex-pormos” diante das pessoas, receptivamente, abrimo-nos, geramos uma atenção relaxada, porém vívida no encontro. Somos afetados por elas, percebemos que estamos ligados de alguma forma, interessamo-nos por elas, aspiramos, entre outras coisas, cuidar-lhes. Ao mesmo tempo, quando nos abrimos, com nossa vulnerabilidade igualmente “ex-posta”, também nos permitimos ser cuidados. Em vista disso, entendemos que a passividade a qual Bondía se refere seria a base do nosso movimento nas relações. Ela qualificará a nossa atividade ligada às conexões que surgem nas experiências, através do nosso estado de presença.

No caso do gesto de atenção a si, aqui volta-se à consciência de si: de como a experiência e a presença do outro lhe afeta, do que

dispõe em si para o outro. Saber dos limites e das possibilidades dessas disposições, mas não ao se “pôr”, “opor”, “impor” ou “propor”. A atenção a si seria preparar uma base receptiva, através dessa exposição à experiência, para estar presente ao outro e junto com o outro. De forma semelhante, Fernández (2012) fala da atenção no setting psicoterapêutico, que seria oferecer uma superfície para o outro se encontrar, descobrir algo novo em si, ao mesmo tempo, em que eu me encontro e descubro novas coisas em mim, na superfície que o outro me oferece.

No jogo do *olá*, a impressão e explicação de Wilson sobre se ver no reflexo do olho do amigo ou de seu próprio olho refletido no espelho geraram, para nós, um ponto de reflexão importante: qual seria a diferença entre se ver no reflexo do nosso próprio olho e se ver no reflexo do olho do outro? Este ponto de reflexão nos remeteu a uma cena que Fernández (2012, p. 23) considera paradigmática, no que diz respeito à constituição de espaços atencionais.

No jardim de sua casa, um menino de quase 3 anos e sua avó, iluminados pelo sol, sentados no gramado, estão brincando. Um em frente ao outro. Entre ambos, a terra, uns brinquedos e a luz do sol. De repente, o menino ergue a cabeça e, olhando para os olhos da avó, diz entusiasmado:

– Olha! Olha! Estou eu, aqui, pequenininho, dentro dos seus olhos!... Olha!

Faz-se um instante de silêncio. A avó, cheia de alegria pela descoberta da criança, não pode corresponder ao pedido para ver o mesmo que ele vê e diz:

– Mas eu não posso te ver em meus olhos, mas... vamos ver... vamos ver... posso me ver bem pequenininha em teus olhos grandes!

A criança e a avó seguem brincando no gramado.

Com a descrição desta cena, Fernández explicita questões que julgamos ser importantes no tópico concernente ao cultivo da atenção às relações: a necessidade de que outro humano empreste seu olhar, para que alguém produza a si; o espaço “entre”, a partir do qual se diferenciam; e a alegria do encontro consigo mesmo. Deste modo, a nossa pergunta e os três pontos explicitados por Fernández, além de outros que possam surgir neste sentido, talvez inspirem novas atividades, no intuito de facilitar experiências em que é possível cultivar a atenção que toca uma superfície reflexa e volta-se para si próprio, quando, na verdade, essa superfície é, ela mesma, um sujeito.

Pensamos que um dos aspectos importantes do cultivo de uma atenção integral inclui, entre outras coisas, estar atento às próprias ações e falas, gerando um reconhecimento daquelas que são favoráveis ou desfavoráveis a si e ao outro, bem como estar atento às ações e falas que favorecem, ou não, viver juntos e cuidar uns dos outros e dos lugares que nos abrigam – circunscritos em nossas proximidades, ou na amplitude do planeta Terra.

Na fase 2, o PCAI trabalhou o cultivo da atenção, nesta direção, ao propor brincadeiras e momentos em que fosse possível aprender a compartilhar e a operar juntos, além de experimentar situações de cuidado e de generosidade consigo, com o outro, e com o ambiente.

Greenland (2016, p. 115, tradução nossa) inicia sua fala sobre a habilidade de “cuidar” com uma pequena história:

Um acrobata e sua aprendiz são chamados para realizar um número sobre estacas de bambu que ficam no meio de uma praça na cidade. Enquanto se preparavam, o acrobata diz à aprendiz: “Eu vou subir nas estacas primeiro. Você vem depois e fica de pé nos meus ombros. Quando você estiver lá, você fica atenta ao meu equilíbrio e eu ficarei atento ao seu. Parece um pedido sensato, não é? Não para a aprendiz, que responde: “Isso não vai dar certo. Você precisa tomar conta do seu próprio equilíbrio, e eu preciso cuidar do meu. Se não, nós dois cairemos e vamos nos machucar”. Mesmo soando insolente, ela está observando um ponto sutil e importante; a aprendiz só pode cuidar do acrobata se cuidar de si, antes.⁷⁷

Com a narrativa, Greenland aponta para a questão do cuidado de si. Esse cuidado, diferente do autocentramento, permite que cuidemos do outro, assim como a aprendiz percebe que só cuidando de seu equilíbrio pode ajudar o acrobata a cuidar do seu. Nesta etapa, Greenland (2016) propõe atividades que trabalham o discernimento a respeito dos hábitos das crianças e adolescentes, além de brincadeiras que gerem habilidades de aquietar e ancorar a atenção.

77 No original em Inglês: *An acrobat and his apprentice are asked to perform on a bamboo pole that stands in the middle of a town square. While getting ready, the acrobat tells his apprentice, “I’ll climb the pole first. You come after me and stand on my shoulders. Once we’re up there, you look after my balance, and I’ll look after yours”. Seems like a reasonable request, right? Not to the apprentice, who responds, “That won’t work. You need to take care of your own balance, and I need to take care of mine. Otherwise we’ll both fall and get hurt”. As cheeky as might sound, she’s making a subtle and important point; the apprentice can only take care of the acrobat if she first takes care of herself.*

Consideramos que a fase 1 do PCAI, tanto no Jardim de Lótus, como no Diná, ao propor o cultivo de uma atenção a si, traz mais fortemente essa base do cuidado de si. Entretanto, ficou para nós a sensação de que poderíamos ter explorado um pouco mais a respeito dos hábitos que são favoráveis ou não ao cuidado de si.

Boff (2002, p. 96) nos fala do cuidado como um modo de ser-no-mundo.

Este modo de ser-no-mundo, na forma do cuidado, permite ao ser humano viver a experiência fundamental do valor, daquilo que tem importância e definitivamente conta. Não do valor utilitarista, só para o seu uso, mas do valor intrínseco às coisas. A partir desse valor substantivo emerge a dimensão da alteridade, de respeito, de sacralidade, de reciprocidade e de complementariedade.

Para ele é também um modo-de-ser essencial, que revela o ser humano. Cuidar seria uma atitude geradora de atos de cuidado. “Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro” (BOFF, 2002, p. 33).

5.8 Abertura, receptividade e curiosidade diante da experiência

Na fase 3, a dimensão subjetiva busca cultivar a atenção aos elementos da mente, enquanto as dimensões coletivas se voltam às conexões, visões e experiências de si e do mundo e à possibilidade de reformulação dessas visões. Outro ponto trabalhado na terceira fase do PCAI relaciona-se à forma como nos aproximamos da experiência, buscando cultivar uma postura aberta e receptiva diante do que nos acontece.

Entretanto, a incerteza, ou o não saber, é algo que nos inquieta, mesmo estando sempre presente em nossas vidas. Muitas vezes tentamos com afincos prever situações, projetar cenários e antever resultados para, no fechamento de certas situações, surpreendermos-nos com desfechos inusitados. Essas tentativas de antecipação do futuro muitas vezes levam as pessoas a situações de estresse e sofrimento, podendo inclusive “embaçar a lente” com a qual elas olham o momento presente.

Entretanto, é possível aprendermos a relaxar diante da complexidade e incerteza do novo e do inesperado. Inclusive, não saber o que vai acontecer pode ser um alívio, assim como na pequena história

que Greenland (2016, p. 32, tradução nossa) utiliza para introduzir sua fala sobre “uma mente aberta”:

Certa manhã, um fazendeiro e seu filho acordam e percebem que o cavalo deles tinha fugido. A notícia corre rápido, e quando a vizinha ficou sabendo, exclamou: “Que azar!” O fazendeiro replicou: “Veremos”.

O cavalo retorna e traz consigo um belo garanhão. A vizinha berra: “Que maravilha!” e o fazendeiro diz: “Veremos!”

O filho do fazendeiro monta no garanhão, mas o cavalo começa a sacudir e o filho do fazendeiro é atirado ao chão, enquanto tentava controlá-lo. Ele quebra a perna. A vizinha grita: “Que terrível!” de novo o fazendeiro responde: “Veremos!”

A guerra é deflagrada, e os jovens da vila são recrutados para exército, mas o filho do fazendeiro fica pra trás por causa de sua perna quebrada. A vizinha felicita o fazendeiro, que encolhe os ombros e diz: “Veremos!”⁷⁸

Greenland (2016) comenta que quando crianças mais velhas e adolescentes conseguem ficar mais confortáveis com o fato de não ter todas as respostas, soltando a necessidade de opinar imediatamente, elas podem gerar habilidades para responder, de maneira mais tranquila, ao que acontece. O cultivo de uma atenção relaxada, aberta e vívida ao que surge no momento presente pode favorecer a tranquilidade e a receptividade em relação aos momentos que estão para chegar. Abre também a possibilidade de se tornarem mais receptivas aos pontos de vista dos outros e curiosas a respeito das experiências vindouras.

Na cena 12, *o mistério da caixa*, vimos a descrição de uma atividade em que as crianças tiveram que lidar com a experiência de não saber. A leitura dessa cena nos mostrou como a curiosidade mobilizou a atenção, gerando uma alternância entre estados de atividade

78 No original em Inglês: *A father and his son wake up one morning and learn that their horse has run away. Word travels fast, when their neighbor hears the News, she exclaims, “What rotten luck!” The farmer replies, “We’ll see”. The horse returns and brings with him a gorgeous stallion. Their neighbor calls out, “How wonderful!” and the farmer says, “We’ll see”. The farmer’s son mounts the stallion, but the horse starts bucking, and the farmer’s son is thrown to the ground while trying to control him. He breaks his leg. Their neighbor shouts, “How terrible!” Again, the farmer replies “We’ll see”. War breaks out, and the other young men in the village are drafted into the army, but the farmer’s son stays behind because he has a broken leg. The neighbor congratulates the farmer, who shrugs and says, “We’ll see”.*

e receptividade. Essa experiência nos remeteu à dimensão inventiva do aprender, explicitada por Kastrup (2004) ao falar da aprendizagem da atenção por cultivo. A autora relaciona essa dimensão a experiências estéticas e a um tipo de aprendizado que suscita uma lógica temporal diferente da usual, não estritamente linear, e, sim, com momentos cíclicos ou circulares.

A cada momento, há uma antecipação da próxima experiência, pela anterior, já que esta promove uma abertura ao aprendizado subsequente, ao mesmo tempo em que aprendizados anteriores continuam sendo incorporados à medida que as experiências se sucedem. Ao tomar o exemplo da aprendizagem musical, utilizado por Depraz, Varela e Vermersch (2003), Kastrup (2004, p. 12) diz ficar claro que

[...] a habilidade musical não é meramente técnica, nem visa um adestramento apenas muscular e mecânico. Está envolvida aí uma aprendizagem da sensibilidade, o que significa a aprendizagem de uma atenção especial que encontra a música, deixando-se afetar por ela e acolhendo seus efeitos sobre si. Os autores destacam na música a sua dimensão de força afectiva, que devemos interpretar como sua dimensão não recongnitiva. É enquanto força que a música surge como novidade, produzindo surpresa e instalando um estado de exceção e produzindo a suspensão do tempo, que se revela como desaceleração e espera.

Kastrup (2004) menciona outras experiências estéticas que, pela força afetiva, suspendem a atitude recongnitiva, surgindo como novidade, produzindo surpresa. Assim, ela explica que em uma das faces da temporalidade da aprendizagem por cultivo está, justamente, o binômio *novidade/surpresa*. Em pesquisas anteriores, vimos que, além da experiência estética, as atividades lúdicas podem promover esse processo não recongnitivo, afetar a própria experiência de tempo e favorecer uma atenção, ao mesmo tempo, concentrada e aberta.

Além das experiências estéticas, reconhecemos os elementos, surpresa e novidade, no “estado de exceção” promovido pelas atividades lúdicas. Nela a espera, muitas vezes misturada a uma excitação, aumenta a expectativa. Entretanto, a expectativa que suspende o tempo da brincadeira, por vezes não se direciona a um acontecimento previsível, permanece aberta à surpresa do que pode acontecer [...] (RIBEIRO, 2014, p. 111).

Na cena 12, por mais que as crianças dessem seus palpites, estavam sempre atentas e abertas a se surpreenderem. Portanto, na brincadeira “o mistério da caixa”, as crianças foram mobilizadas por uma força afetiva que incluía a curiosidade, os desejos, as expectativas e os estímulos sensoriais. Com isso, puderam suspender a atitude automática de identificação e reconhecimento, a partir da quebra da previsibilidade da situação, e gerar uma postura receptiva da atenção, ao se abrirem à surpresa e à novidade que surgiam a cada nova descoberta.

5.9 Cultivo da atenção a tudo o que nos permite interser

Em uma visão geral do mundo e dos seres que nele habitam, é relativamente fácil perceber as cadeias de relações interdependentes entre eles. Entretanto, a perspectiva que tomamos para enxergar as redes que nos interligam vai definir a abrangência e a profundidade da nossa visão e a forma como estabelecemos as relações com os seres vivos, com a natureza e com os outros seres humanos.

Vivemos em uma organização social e construímos uma cultura baseadas em uma lógica de dominação, utilitarista e extrativista. Olhamos para a natureza e para os seres, inclusive seres humanos, e vemos recursos a serem explorados, exauridos e extraídos do ambiente. Ou seja, embora saibamos que dependemos de toda uma complexidade ecológica, social e cultural, nós, enquanto sociedade, ou indivíduos, vemos os seres e a natureza separados de nós mesmos.

Mas uma contemplação profunda da interdependência entre os seres nos permite acessar uma perspectiva de não-separação em relação a tudo o que nos cerca. Surge uma noção que rompe com a lógica dominante, alguns a ela se referem, como responsabilidade universal:

Somos inseparáveis, para preservar nossas vidas, precisamos preservar a vida dos demais seres. A visão estreita que surge da responsabilidade automatizada inviabiliza a responsabilidade universal. Se simplesmente predarmos o universo, pode ser que no futuro aquilo que aspiramos como felicidade não seja possível, porque a felicidade não é algo que possamos obter de forma isolada. Se desejamos a felicidade e queremos evitar o sofrimento, é preciso que alimentemos a coletividade de seres e nos harmonizemos com todo o universo. Somos dependentes do ambiente em todas as suas formas. Não dependemos apenas do ambiente vivo, mas também de estruturas “não-vivas”. Dependemos, por exemplo, do calor irradiado pelo ambiente e da gravidade do planeta (SAMTEN, 2006, p. 156).

Deste modo, cultivar uma atenção ampla e profunda sobre os elos que nos ligam, que nos permitem ser, junto com todos que também são comigo, pode modificar nossa forma de viver e de se relacionar, conosco e com tudo que nos cerca.

Thich Nhat Hanh, mestre zen vietnamita, apresenta o conceito de “interser”, ou em inglês “*interbeing*”. Explica que não é possível ser, por si, sozinho. É preciso outros seres para que se possa ser. Não apenas outros seres, mas outros elementos, condições físicas, culturais e sociais. Então, é impossível ser ou estar sozinho. Nesta visão, não “somos”, somos com, ou “intersomos” com todo o resto.

O mestre vietnamita dá o exemplo de uma folha de papel. Se olhamos de forma descuidada, desatenta, ou pouco atenta, distanciada de uma atenção integral, vemos apenas o papel. Mas se contemplarmos a fundo, podemos ver a árvore ali dentro, ver a floresta, a chuva, os raios de sol que ajudaram a árvore crescer. Podemos ver tudo em uma folha de papel, porque sem tudo aquilo e mais outros elementos o papel não poderia existir. Desse modo, o papel é formado de elementos que não são papel. Isso nos desloca enquanto humanidade, centrada em nosso próprio mundo humano. Isso nos desloca enquanto seres autocentrados, em mundos particulares. Thich Nhat Hanh observa:

Então a palavra “ser” que usamos todos dias pode ser muito enganosa. Você fala, eu estou lá. Você pensa que “você” está ali, mas você não estaria lá sem “nós”, sem as árvores, sem ar, sem a luz do sol, é melhor dizer: “nós” estamos lá. Porque você carrega todos nós dentro de você. Você carrega a mãe terra, você carrega a luz do sol, a chuva, tudo. [...] Nós “intersomos”. Se removermos os elementos: pais ancestrais, comida, educação, ar, água, não resta nada de “nós”. Então, “nós” significa o cosmos inteiro (tradução nossa).⁷⁹

Voltando ao exemplo do papel, acrescenta, ao apontar para os dois lados da folha, que um lado não existe sem o outro. São dois lados, partes de uma mesma coisa. Lembra-nos que não podemos separar o avesso do direito. Eles “intersão”, onde o direito está o avesso estará também.

Thich Nhat Hanh assinala que a compreensão do “interser” é um insight filosófico, mas que não se acessa a partir de especulações e,

79 Fragmento retirado do vídeo: “*Through the Insight of Interbeing | Dharma Talk by Thich Nhat Hanh, 2012.10.11*” Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kuDSxr5qBT8&t=1245s>. Acesso em: 28 jul. 2018.

sim, através de uma observação profunda da existência, através da meditação. Pelo cultivo de um existir atento, num sentido amplo e profundo, é possível acessar o ensinamento do “interser”: eu não sou só, por mim mesma. Eu sou junto. O que me faz ser, são elementos que não são meus. Se cuido desses elementos, eu cuido de mim. Se cuido de mim, cuido dos outros que me permitem ser. Se eles desaparecem, desapareço também.

Na fase 3 do PCAI, elaboramos atividades, histórias e brincadeiras que possibilitassem o cultivo da atenção em direção ao que nos permite ser, ao que é, junto conosco.

Vemos aqui outra possibilidade de diálogo, mas em outro contexto. Pensamos que as questões que intencionamos abordar nesta fase podem se articular também com as “*artes da atenção*”, cultivada no contexto dos estudos multiespécies, na contemporaneidade.

Olhando de maneira ampla, esta perspectiva concebe que todos os seres vivos estão imersos em comunidades multiespécies. Suas vidas não surgem, nem se sustentam de maneira isolada, e, para além da sobrevivência, os seres vivos estabelecem suas relações com base em padrões que se entrelaçam, orientando as formas de viver, morrer, ser e se tornar.

A íntima relação entre diferentes seres, a exemplo de uma flor e uma abelha polinizadora, emerge de uma história co-evolutiva. Neste sentido, os estudos multiespécies, aqui referidos, falam de processos de co-tornar-se entre os seres, ou seja, tendo como referência essa dinâmica de relações, a existência não é “ser” e sim “torna-se”, junto com outros.

Esse co-tornar-se envolve o intercâmbio e o aparecimento de significados, a imersão em teias de significação que podem ser linguísticas, gestuais, bioquímicas e muito mais. A partir de marcadores visuais e olfativos dirigidos, através dos quais uma flor chama seus polinizadores para convites de jogos canídeos com os seus modos complexos de uma etiqueta responsiva, o mundo é uma matriz comunicativa animada tecida através de “sinais e maravilhas” (VAN DOOREN et al., 2016, s/p).

É a partir dessas concepções que os estudos multiespécies surgem sob um guarda-chuva que abriga grande diversidade de enfoques disciplinares e interdisciplinares, incluindo ramos da biologia, etnografia, artes visuais, performance, entre outros. Eles se ligam através do “interesse comum de melhor compreensão do que está em jogo – eticamente, politicamente e epistemologicamente – para

diferentes formas de vida flagradas em diversas relações de conhecer e viver juntas” (VAN DOOREN et al., 2016, s/p). Então, os estudos multiespécies não buscam apenas conhecer as diversas espécies e as interações que dela fazem parte, mas compreender suas perspectivas nessas relações.

As vidas humanas também se entrelaçam nesse “emaranhado” de espécies, não ocorrem e nem se sustentam de maneira isolada, entretanto, construímos nossa história tendo os seres humanos como centro de todas as ações. Construímos cenários de extinção, destruição e desequilíbrio. Assim, para os estudos multiespécies, nossa condição atual passa a nos exigir “práticas minuciosas de atentividade” voltadas para as formas complexas, as quais nos tornamos, na relação com outros seres.

Esses estudos se baseiam em uma “imersão apaixonada”, como característica de sua aproximação com vidas não-humanas, envolvendo atentas interações com os variados modos de vida. Esse tipo de imersão é uma forma de conhecer; através de uma “atenção cuidadosa” para como esses seres criam vidas e mundos compartilhados. Por isso, é de interesse para esse campo o cultivo das artes de atentividade. Essa atentividade, ao mesmo tempo curiosa e cuidadosa, define-se por

[...] uma prática de aprender como se poderia melhor responder ao outro, como se poderia trabalhar para cultivar mundos de florescimento mútuo [...]. Em suma, as artes da atentividade nos recordam que o conhecimento e a vida estão profundamente enredados; que prestar atenção pode e deve ser a base para elaborar melhores possibilidades de vida compartilhada (VAN DOOREN, et al., 2016, s/p).

Neste sentido, o cultivo das artes de atentividade se define por um aspecto de observação, ao propor uma prática de conhecer o outro em sua particularidade íntima, mas também pelo reconhecimento profundo dessa rede que nos permite *intenser*.

5.10 Atenção aos elementos da mente

Como vimos nas dimensões subjetivas da atenção, a consciência, percebida na experiência, apresenta-se de maneira dinâmica, como um fluxo, no qual se sucedem pensamentos e estados mentais. Há momentos em que eles correm em uma velocidade tão grande que nos dá a impressão de estarmos perdidos ou presos em um

emaranhado de pensamentos. Em outros, temos a sensação de que nossa mente “pula de galho em galho”, ou melhor de pensamento em pensamento. Às vezes, podemos sentir que ela gira em círculos, “caindo” sempre em um pensamento recorrente. Há, ainda, momentos em que percebemos os pensamentos fluindo tranquilamente, como no leito calmo de um rio.

Observar a própria mente, enquanto experiência, embora seja uma tarefa relativamente simples, não é algo fácil. Os contemplativos, portanto, sugerem que se cultive uma atenção, relaxada, estável e vívida o suficiente para se ter essa “visão” interna e a percepção de como se apresenta o fluxo, ao qual nos referimos. No contexto das tradições contemplativas, a prática de parar o corpo e aquietar profundamente permite que a agitação mental, emocional e física “assente” e que se tenha mais clareza do que ocorre no “mundo interno”. Esse processo, no entanto, demanda uma prática sistemática e duradoura, a qual promove o estabelecimento e a sedimentação desse estado mental sereno.

No caminho da prática de *Shamata*, “estabelecer a mente em seu estado natural” é uma das etapas, na qual o interesse da atenção se volta para o domínio da mente, ou para o que chamamos a pouco de “mundo interno” – campo de experiência, no qual ocorrem os pensamentos, as imagens mentais, a memória, os sentimentos, os desejos, o medo, outras emoções e sonhos. Wallace (2015, p. 37) diz que a prática de estabelecer a mente em seu estado natural pode iniciar com uma atenção periférica à respiração e descreve:

Metaforicamente, manteremos uma das mãos da atenção sobre a boia da respiração. Para expandir a metáfora, imagine que você esteja no oceano em um suave balanço, subindo e descendo, com uma das mãos sobre uma boia que lhe dá estabilidade, um ponto de referência. Agora, usando uma máscara, você mergulha a cabeça a um nível abaixo da superfície das ondas, consciente dos movimentos do seu corpo para cima e para baixo, mas observando tudo o que jaz nas profundezas do oceano, na água transparente e límpida.

Acrescenta ainda,

Nesse estado de consciência, observe o que quer que surja na mente, sem qualquer preferência quanto a pensamentos surgirem ou não, sem nenhuma preferência por pensamentos agradáveis em oposição a pensamentos desagradáveis. Faça isso sem intervenção nem manipulação, sem controle. Deixe o pensamento surgir, passar diante de

você e em seguida desaparecer. Enquanto isso, permita que a consciência repouse, permanecendo em sua própria quietude, mesmo enquanto a mente está ativa. Desse modo, a mente gradualmente se estabelecerá em seu estado natural, que é bastante diferente de seu estado habitual. Em geral, a mente oscila entre a agitação e a lassidão. Mas, com essa prática, a mente gradualmente acaba por repousar em sua própria base, calma e clara.

Wallace (2015) e outros mestres contemplativos explicam que para essa prática é importante que tenhamos gerado a habilidade de ancorar nossa atenção de maneira mais estável. Entendemos que, no trabalho com crianças, essa habilidade ainda está sendo apresentada e construída aos poucos. Por isso, quando falamos de cultivar a atenção aos elementos da mente, neste contexto, não se trata de uma transposição da prática literal para o universo infantil, mas a possibilidade de trazer alguns de seus elementos para brincadeiras, com o intuito de contribuir para que as crianças se familiarizem com esse campo de experiência. Uma familiarização, neste sentido, seria experimentar um posicionamento da atenção que as permitisse reconhecer, mesmo que de maneira superficial, o que se passa em sua mente.

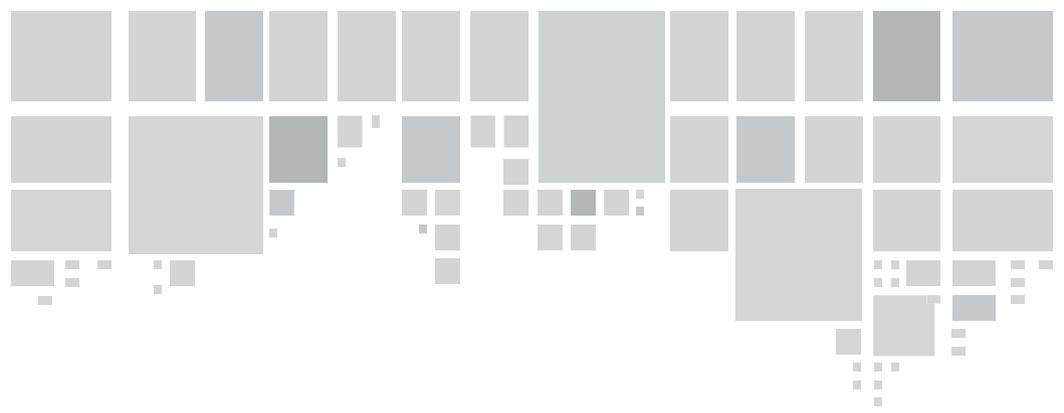
Para tanto, Greenland (2016) propõe uma atividade que permite crianças, principalmente as mais velhas, notarem quando seus pensamentos vêm e vão. Em "*observação das estrelas*", ela sugere que as crianças, deitadas ou sentadas ao ar livre, à noite, olhem para o céu e relaxem o corpo e o olhar, respirando naturalmente. Se pensamentos ou sentimentos surgirem, enquanto observam as mudanças no céu, na lua e nas estrelas, elas simplesmente os deixam passar, sem a necessidade de analisá-los. Pois, não se trata de perceberem exatamente o que estão pensando, mas de deixar o que quer que "borbulhe" em suas mentes apareça e desapareça, naturalmente, como bolhas no espaço. Assim, elas podem gerar uma familiaridade com a dinâmica do próprio campo mental, enquanto ancoram sua atenção nos movimentos sutis do céu.

Outro ponto importante, ligado ao cultivo da atenção aos elementos da mente, é a percepção da relação existente entre a mente e o corpo. A forma como os pensamentos interferem em nossa respiração e como ela pode ajudar a "acalmar" os pensamentos foi um dos aspectos da relação mente e corpo que buscamos trabalhar através de jogos e brincadeiras, utilizando a "garrafa mágica" e o som do sino, por exemplo.

Para atentar a essa relação, Greenland (2016) descreve outra atividade em que as crianças se imaginam mordendo um limão e tentam perceber o que acontece no seu corpo e uma vez que elas experimentam essa conexão, elas são estimuladas a buscar outras situações em que a mente e a imaginação interferem no corpo. A autora ressalta que perceber as conexões entre mente, emoções e corpo e familiarizar-se com elas oferece habilidades para lidar com situações de estresse, ou quando as crianças se sentirem ansiosas e preocupadas.

A atenção aos elementos da dinâmica da mente foi o último ponto tocado pelas análises, interpretação e fruição da experiência vivida no PCAI, sendo, neste caso, o fio que encerra a tessitura desta teia de significados que realizamos até aqui.

Importante destacar que essa teia nos falou de um trajeto investigativo, mas, ao mesmo tempo, de uma experiência pedagógica. Tecemos, portanto, nossas memórias da experiência, como um todo, para ligar os diversos significados que emergiram em cada momento. E ainda, ornamentamos este tecido com contribuições de diferentes autores que nos falaram direta ou indiretamente de aspectos importantes da atenção e do seu cultivo.



6. SEGUINDO O CAMINHO COM ATENÇÃO INTEGRAL

Chegamos, aqui, a uma parada no trajeto exploratório pelo campo de cultivo da atenção. No trecho da caminhada percorrido neste livro, buscamos por uma perspectiva ampliada da atenção e por meios de cultivo em espaços educacionais.

Mapeamos regiões importantes das diferentes dimensões da atenção para encontrar um modo abrangente de concebê-la, pois entendemos que a visão planificada sobre o fenômeno limita as possibilidades de lidar com ele no ambiente educacional e dificulta pensarmos meios para cultivá-lo.

Ao adentrar na seara dos estudos da atenção, encontramos um emaranhado de conceitos e práticas que, muitas vezes, não dialogavam entre si, ou até se opunham uns aos outros. Configurou-se, portanto, um desafio encontrar direções pelas quais pudéssemos seguir, quando as indicações de diferentes autores deste campo e a perspectiva de integralidade, sistematizada por Ken Wilber (2006, 2009), apontaram caminhos.

Encontramos em estudos relativos a três diferentes dimensões da atenção – subjetivas, objetivas e coletivas – visões que concebiam possibilidades de desenvolvimento, aprendizagem e cultivo e, de algum modo, nos falavam da complexidade deste fenômeno.

Os frutos desse livro, enquanto contribuições para o campo, estão presentes na elaboração de uma concepção integral da atenção, através do mapeamento de pontos relevantes – sinalizadores ou unidades de sentido – que nos permitiram encontrar zonas de articulação entre as diferentes dimensões da atenção.

Os sinalizadores do mapa da atenção integral nos apontaram para as diferentes localizações em cada dimensão. A partir dessa localização, na experiência subjetiva, no corpo físico ou nas relações intersubjetivas, os aspectos do fenômeno, observados desde cada uma dessas perspectivas, mostram-se e são descritos de maneiras específicas. A ênfase nos aspectos individuais ou coletivos e as formas de conceber a mobilidade, as modalidades atencionais e as possibilidades de aprendizagem da atenção também se configuraram como sinalizadores do mapa da atenção integral. Por fim, o sinalizador, que descreve como as três diferentes perspectivas da atenção percebem a multidimensionalidade do fenômeno, contribuiu para a articulação das três dimensões em uma concepção integral da atenção, e também permitiu a percepção do seu cultivo como um processo formativo que visa à integralidade do ser.

Assim, através de um olhar integral sobre a atenção e da articulação de aspectos encontrados em suas diferentes dimensões, pudemos compreender a atenção como uma semente, um potencial a ser cultivado no solo da educação. Para transportar esses “achados” para a experiência educacional, tomamos por base programas e projetos pedagógicos que incluíssem processos de cultivo da atenção em uma perspectiva mais integral.

O Projeto de Cultivo da Atenção Integral foi elaborado com a intenção de criar experiências que favorecessem espaços atencionais, favoráveis ao cultivo, através de elementos das práticas de meditação e das atividades lúdicas no ambiente educativo.

Nesta fase, tivemos como pontos desafiadores a articulação dos diferentes aspectos, encontrados no mapeamento da atenção integral com as características das práticas de cultivo, e ainda, a tradução desses elementos em vivências lúdicas. Entretanto, ao realizarmos esta etapa, percebemos que a sistematização de elementos estruturantes para um processo formativo de cultivo da atenção integral se tornaria uma contribuição importante para a área pedagógica, principalmente no que diz respeito às questões que envolvem o lidar com a atenção em sala de aula.

A implementação do PCAI aconteceu a partir da observação participante em dois contextos diferentes de educação – formal e não

formal. Aqui, pudemos vivenciar as práticas de cultivo com crianças de 3 a 5 e de 8 a 10 anos.

Nessa experiência, nós – pesquisadores, professoras e crianças – todas/os juntas/os, brincamos, jogamos, respiramos, sentimos, cantamos, cuidamos, conectamo-nos, pulamos, agitamos e aquieta-mos, convivemos, enquanto buscávamos cultivar a atenção em sua multidimensionalidade.

Etapa bastante desafiadora e rica, esta, pois, não estávamos mais articulando palavras e conceitos em nossa mente. Estávamos, sim, estabelecendo relações, criando conexões, percebendo juntos os sabores dos frutos da etapa anterior, materializando os proces-sos anteriormente concebidos. Expomo-nos à experiência de plantar sementes, de cuidar de um processo, que por mais que esteja estru-turado, assim como toda vivência formativa, foge ao nosso controle, abre-se para surpresas e percalços, residindo aí as inquietações, as alegrias e o seu potencial transformador.

Depois de meses de convivência nos espaços atencionais lúdi-cos gerados pelo PCAI, voltamos nossa atenção mais vívida, aberta e estável quanto possível, às experiências descritas em cenas signi-ficativas. A leitura dessas experiências lançou luz a elementos estru-cturantes e facilitadores ao cultivo de uma atenção integral, estabele-ceu diálogos com diferentes vozes nas três perspectivas estudadas e entrelaçou os fios de vestígios deixados pela experiência investiga-tiva, como um todo.

Do mesmo modo que os sinalizadores do mapa da atenção inte-gral se configuraram como resultados importantes da primeira etapa de nosso trajeto investigativo, vemos os eixos norteadores e os ele-mentos facilitadores ao processo de cultivo da atenção como frutos das etapas de elaboração, implementação e análise do Projeto de Cultivo da Atenção Integral.

Os eixos norteadores, distribuídos pelas quatro fases do projeto, apontaram para os objetivos das atividades e das práticas vivencia-das e representam pontos estruturantes no processo de cultivo da atenção. Já os diversos facilitadores que emergiram das leituras das cenas indicaram elementos relevantes da experiência de cultivo da atenção, quando vivenciada em ambientes educacionais, e se mos-traram também como resultados significativos desta etapa vivencial e analítica de nosso trabalho investigativo.

Importante ressaltar o caráter propositivo deste trabalho. E como forma de oferecer linhas gerais para novas propostas de cultivo da atenção nos ambientes pedagógicos, elaboramos uma

proposição que inclui os saberes e as práticas gerados no conjunto da experiência.

Concebemos o cultivo da atenção como um processo formativo integral. Deste modo, entendemos que experiências desta natureza contribuem para ações formativas que visam à integralidade do ser.

Nos ambientes pedagógicos, podemos abrir espaços atencionais lúdicos, nos quais cultivamos, junto com as crianças, uma atenção estável, relaxada, vívida e aberta a si, ao outro, às conexões entre os seres e ao ambiente, e, através dessa lente, acessar o “mundo interno” que co-emerge com o “mundo externo” nas experiências, considerar os processos biológicos e comportamentais envolvidos na atenção, ouvir os ecos da atenção que se compartilha em pequenos grupos e entender as ressonâncias de uma atenção que se faz ampla e coletiva. Ao entrar em contato com esses vínculos, desta maneira, a atenção ganha nuances especiais. Poderíamos dizer que gera um ethos de cuidado e uma atencionalidade apaixonada, voltada a si, ao outro, às conexões e ao ambiente e, assim, caracteriza as formas de aprender e conhecer, nas experiências educacionais, com as qualidades que brotaram do seu próprio cultivo.

Entendemos que o cultivo da atenção, que se dá em espaços formativos que visam à integralidade do ser, quando inserido em projetos que aliam princípios e elementos das práticas de meditação a atividades lúdicas, favorece a construção de bases pedagógicas no manejo da atenção, como forma de ampliar os limites restritivos da lógica de medicalização da atenção no campo educacional. Isso foi possível porque ampliamos a visão sobre a atenção, para além dos déficits, para tentar abarcá-la em sua complexidade.

Portanto, prestar atenção à complexidade deste fenômeno, envolvendo todos os elementos que se mostraram em vivências no âmbito educacional, permitiu-nos construir uma boa base de observação para olhar de maneira crítica o panorama de medicalização nos processos educacionais, ao passo que o detalhamento de diretrizes, eixos norteadores e elementos facilitadores, expostos pelo PCAI, ofereceu-nos meios para lidar com a atenção, a partir de fundamentos pedagógicos, que nasceram de sementes cultivadas no chão de salas de aula. Esses fundamentos, ao nosso ver, juntam forças com outros estudos e iniciativas na mesma direção, e contribui para estabelecer diálogos e, mesmo, travar embates com as visões que concorrem para a planificação e medicalização da atenção nos processos formativos.

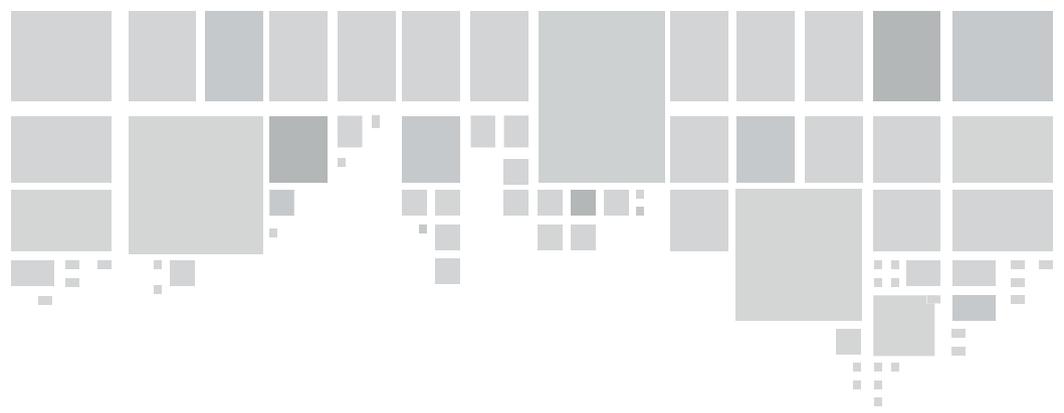
Pensamos que a sistematização de um diálogo dessa natureza, em um estudo ampliado, é extremamente relevante, embora não tenha se revelado em amplitude no presente trabalho, pela circunscrição do nosso escopo, no esforço de construir as fundações de um processo de cultivo de atenção integral. Entretanto, chegamos ao fim deste nosso trajeto específico pelo território do fenômeno da atenção e seu cultivo, desejando ver no horizonte, lugares ainda não explorados. Tendo, o confronto entre as visões de medicalização e de cultivo da atenção, como uma trilha extremamente rica, ainda por percorrer.

Neste sentido, avistamos searas que, por ora, não conseguimos adentrar e muitos caminhos possíveis para seguir, no sentido de contribuir com processos formativos relacionados à atenção.

Entre eles, a investigação em profundidade de como as crianças vivenciam o PCAI, inclusive crianças diagnosticadas com TDAH; uma aproximação mais sistemática da experiência das professoras e professores ao elaborarem e conduzirem as experiências do PCAI; e o desenvolvimento de indicadores avaliativos mais detalhados que incluam métodos das dimensões subjetivas, objetivas e coletivas da atenção, para percebermos, mais a fundo, as influências do PCAI nos processos atencionais das crianças.

Apontamos, portanto, alguns desses caminhos como um convite a tantas pessoas que compõem o campo dos estudos da atenção na Educação e também como manifestação de desejos nossos para futuras expedições.

Assim, neste momento, pensando na educação como solo fértil, nas professoras, nos professores e nas crianças como plantadeiras de boas sementes, fazemos na caminhada aqui apresentada, como o agricultor que, ao final de cada ciclo, recolhe e distribui os frutos, deixa o terreno em descanso e reserva as sementes para os novos cultivos na próxima estação.



REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. A educação dos sentidos: conversas sobre a aprendizagem e a vida. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.
- ANGELUCCI, C. B. Prefácio. In: COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A.; RIBEIRO, M. C. F. (Orgs.). Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.
- ARANTES, M. M. O (des)conhecimento sobre a influência das emoções na relação professor-aluno. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.
- ARVIDSON, P. S. Transformations in consciousness. *Journal of Consciousness Studies*, 7, n. 3, pp. 3-26, 2000. Disponível em: <<http://www.imprint-academic.com/jcs>> Acesso em: 25 jan. 2011.
- BARBIER, R. Pesquisa-ação. v. 3 Brasília: Liber Livro, 2007. (Série Pesquisa).
- BENJAMIN, W. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2009.
- BICUDO, M. A. V. (org.). Pesquisa qualitativa: segundo a visão fenomenológica. São Paulo: Cortez, 2011.

- BOAL, A. 200 exercícios e jogos para o ator e não-ator com vontade de dizer algo através do teatro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.
- BOFF, L. Saber Cuidar: ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro. n. 19, pp. 20-28, jan./fev./mar/abr. 2002.
- CALIMAN, L. V. A biologia moral da atenção: a constituição do sujeito desatento. 2006. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) - Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Centro de Biomédico, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- _____. Os valores da atenção e a atenção como valor. Estudos e Pesquisas em Psicologia. Rio de Janeiro. Ano 8, n. 3, pp. 632-645, 2º semestre 2008.
- CASTELLAR, T. M. O discurso da mídia sobre o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.
- CASTRO, A. Atenção. Rio de Janeiro: Bicicleta Amarela, 2019.
- CITTON, Y. The Ecology of Attention. Cambridge: Polity Press, 2017.
- COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A.; RIBEIRO, M. C. F. Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.
- CRARY, J. Suspensões da percepção: atenção, espetáculo e cultura moderna. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- DALAI-LAMA. Os estágios da meditação. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.
- DAVIDSON, R. J. O estilo emocional do cérebro. Rio de Janeiro: Sextante, 2013.
- DEPRAZ, N.; VARELA, F. J.; VERMERSCH, P. The Gesture of Awareness: An account of its structural dynamics. In: VELMANS, M. (Ed.). Investigating Phenomenal Consciousness. Amsterdam: Benjamin Publishers, 1999.
- _____; _____. On becoming aware: a pragmatic of experiencing. Philadelphia-Amsterdam: Benjamin Publishing, 2003.

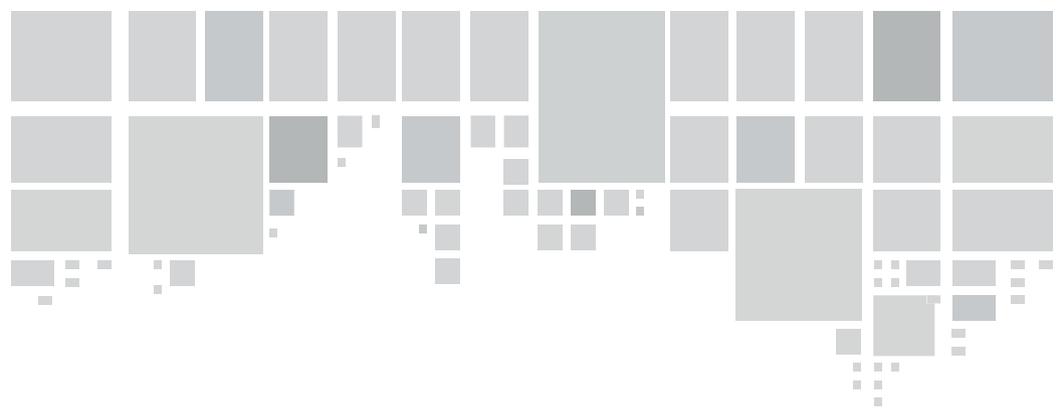
- DETONI, A. R. A organização dos dados da pesquisa em cena: um movimento possível de análise. In: BICUDO, M. A. V. (org.). Pesquisa qualitativa: segundo a visão fenomenológica. São Paulo: Cortez, 2011.
- ESPÍRITO SANTO, R. C. do. Desafios na Formação do Educador: Retomando o Ato de Educar. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- EU/Comissão de Aprendizagem ao Longo da Vida. RESCUR – Desenvolvimento do Currículo Europeu para a Resiliência na educação pré-escolar, 1º e 2º ciclo na Europa (versão portuguesa: Faculdade de Motricidade Humana). Dafundo-Portugal, 2015.
- FERNÁNDEZ, A. A atenção aprisionada: psicopedagogia da capacidade atencional. Porto Alegre: Penso, 2012.
- FERRAZ, G. C. Consciência e Atenção: algumas considerações acerca das abordagens de William James e Aron Gurwitsch. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- FERRAZ, G. C.; KASTRUP, V. Movimentos da atenção: um diálogo com William James. Memorandum, Belo Horizonte, v. 13, p. 61-72, 2007.
- FERREIRA, A. L. Do entre-deux de Merleau-Ponty à atenção consciente do budismo e da abordagem transpessoal: análise de uma experiência de formação integral. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.
- FREITAS, A. S. de. O "cuidado de si" como articulador de uma nova relação entre Educação e Espiritualidade. In: RÖHR, Ferdinand (Org.). Diálogos em educação e espiritualidade. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010. 410 p.
- FREITAS, C. R. de. Corpos que não param: criança, "TDAH" e Escola. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- GALEANO, Eduardo. O livro dos abraços. Porto Alegre: L&PM Editores, 1991.
- GAUTHIER, J. O oco do vento: metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais. Curitiba: Editora CRV, 2012.

- GOLEMAN, D. Foco: a atenção e seu papel fundamental para o sucesso. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.
- GOLEMAN, D.; SENGE, P. O foco triplo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- GREENLAND, S. K. The mindful child: how to help your kid manage stress and become happier, kinder, and more compassionate. Nova York: Free Press, 2010a.
- _____. Mindfulness for Children. Insight Journal, 2010b. Disponível em: <http://www.insight-journal.org/> Acesso em: 15 out. 2011.
- _____. Mindful Games: sharing mindfulness and meditation with children, teens and families. Boulder: Shambala, 2016.
- HANH, T. N. Five steps to Mindfulness. Mindful, 2010. Disponível em: <https://www.mindful.org/five-steps-to-mindfulness/> Acesso em: 10 ago. 2017.
- JAMES, W. Princípio de Psicologia. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1983.
- KASTRUP, V. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. Psicologia & Sociedade, Belo Horizonte, v. 16, n. 3, p. 7-16, set/ dez. 2004.
- _____. O devir-consciente nas rodas de poesia. Revista do Departamento de Psicologia - UFF, v. 17, n. 2, p. 45-60, jul./dez. 2005.
- _____. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. Psicologia & Sociedade, Belo Horizonte, v. 19, n. 1, p. 15-22, jan/ abr. 2007.
- KUNSANG, E. P. The Perfect Mirror. In: Inner Knowledge, 2016. Disponível em: <http://levekunst.com/the-perfect-mirror/> Acesso em: 12 ago. 2016.
- MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 16, n. 1, jan./jun. 2012.
- MIRANDA, J. O. F. et al. Construção e aplicação de um termo de assentimento: Relato de experiência. Texto Contexto Enfermagem. Florianópolis, v. 23, n. 3, 2017.
- MOYSÉS, M. A. A. A medicalização na educação infantil e no ensino fundamental e as políticas de formação docente: a medicalização do não-aprender-na-escola e a invenção da infância anormal. UNICAMP. Trabalho apresentado na Anped, 2008.

- _____. A droga da obediência. Carta Capital. São Paulo, fev. 2011. Seção Educação. Entrevista concedida a Livia Perozim. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/educacao/carta-fundamental-arquivo/a-droga-da-obediencia>>. Acesso em: 25 jun. 2016.
- NARANJO, C. Educando a pessoa como um todo para um mundo como um todo. In: BRANDÃO, D. M. S.; CREMA, R. (orgs.). Visão Holística em Psicologia e Educação. São Paulo: Summus, 1991.
- OLIVEIRA, A. S. S. A inclusão da espiritualidade nos processos de educação da infância: Uma Análise do Projeto Pedagógico do Centro Infantil Jardim de Lótus (Recife/PE) e da Escola Caminho do Meio (Viamão/RS). 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.
- OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.
- ORTEGA, F. Neurociência, neurocultura e autoajuda cerebral. Interface - Comunicação, Saúde e Educação. Botucatu, v. 13, n. 31, p. 247-260, 2009.
- ORTEGA, F.; BEZERRA JR, B. O sujeito cerebral: de órgão a ator social, o cérebro humano é cada vez mais percebido como aquilo que nos define. Viver Mente e Cérebro Especial, São Paulo, v. 162, p. 16-17, jul. 2006.
- PURSER, R.; LOY, D. Beyond McMindfulness. In: Huffpost, 2013. Disponível em: <https://www.huffpost.com/entry/beyond-mc-mindfulness_b_3519289> Acesso em: 12 ago. 2016.
- RIBEIRO, M. I. S. A Medicalização na Escola: uma crítica ao diagnóstico do suposto Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- RIBEIRO, R. B. P. O cultivo da atenção integral: da pesquisa bibliográfica à observação participante em uma perspectiva fenomenológica. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.
- RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. Educação & Sociedade. Campinas, n. 76, p. 232-257, out. 2001.

- RÖHR, F. Esclarecimento e reencarnação na “educação do gênero humano” de Gotthold Ephraim Lessing: uma hipótese em torno da questão da meta da formação humana. In: III Encontro de Filosofia do Norte e Nordeste, Filosofia e Formação Humana, 3, 2006, Anais...17 a 20 de outubro, Recife, 2006. 1 CD-ROM.
- _____. (org.). Diálogos em Educação e Espiritualidade. 2. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.
- SAMTEN, P. A joia dos desejos. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- _____. Mandala do Lótus. São Paulo: Peirópolis, 2006.
- SANTOS, Michelle Steiner; SILVA, Alessandra; NUNES, Ana Ignez B. L. Psicologia do desenvolvimento: temas e teorias contemporâneos. Brasília: Liber Livro, 2009.
- SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, A. O. M. Para um empirismo radical: sobre William James e a relação contemporânea entre psicologia e espiritualidade. 2016. Tese (Doutorado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- SILVA, L. X. L. e. Espiritualidade, humanização e parto: estudo de métodos mistos à luz da perspectiva integral transpessoal de Ken Wilber. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.
- TONNETTI, F. A. A especificidade da ciência da atenção: da filosofia da mente à ciência cognitiva. 2008. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-graduação em Filosofia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- TULKU, T. A expansão da mente. São Paulo: Cultrix, 1995.
- UNGAR, Michael. What Works: A Manual for Designing Programs that Build Resilience. s/d. Disponível em: <http://www.resilience-research.org/files/whatworks/WhatWorks-Ungar-WebVersion.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2019.
- VAN DER VEEER, R.; VALSINER, J. Vygostsky: uma síntese. São Paulo: Loyola, 1991.
- VAN DOOREN, T. et al. Estudos Multiespécies: cultivando as artes da atividade. ClimaCom Cultura Científica. Ano 03, n. 07, 2016.

- VARELA, J. F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. A mente corpórea: ciência cognitiva e experiência humana. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. Imaginação e criatividade na infância. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- WALDENFELS, B. Phenomenology of Attention. Palestra pública (organizada por: Center for German Studies e European Humanities University em 13.05.2013). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VRO_3C7MBws> Acesso em: 06 dez. 2015.
- WALLACE, A. B. The Buddhist Tradition of Samatha: Methods for refining and examining consciousness. *Journal of Consciousness*, 6, n. 2-3, p. 175-187, 1999. Disponível em: <<http://www.imprint-academic.com/jcs>> Acesso em: 30 nov. 2011.
- _____. A revolução da atenção: revelando o poder da mente focada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- _____. Dimensões escondidas: a unificação de física e consciência. São Paulo: Peiropólis, 2009a.
- _____. Ciência Contemplativa: onde o Budismo e a neurociência se encontram. São Paulo: Cultrix, 2009b.
- _____. Em você, sem você: A meditação shamata provê uma plataforma para a exploração das profundezas do espaço da mente. Buda Virtual, 2014. Disponível em: <<http://www.budavirtual.com.br/em-voce-sem-voce/>> Acesso em: 05 jul. 2018.
- _____. Felicidade Genuína: Meditação como caminho para a realização. Teresópolis, RJ: Lúcida Letra, 2015.
- WILBER, K. Espiritualidade Integral: uma nova função para a religião neste início de milênio. São Paulo: Aleph, 2006.
- _____. Psicologia Integral: consciência, espírito, psicologia, terapia. São Paulo: Cultrix, 2009.
- YUS, Rafael. Educação integral: uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ZANOLLA, S. R. S. O conceito de mediação em Vigotski e Adorno. *Psicologia e Sociedade*, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 7-14, 2012.



AUTORES

Aurino Lima Ferreira - Pós-doutorado na Université Claude Bernarde Lyon 1, França. Doutor em Educação (UFPE). Mestre em Psicologia (UFPE). Professor Associado da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Presidente da Associação Brasileira de Pesquisa e Ensino em Psicologia Transpessoal (Abrapet). Coordenador do Programa Observatório das Periferias (UFPE). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE.

Regina Buccini Pio Ribeiro - Doutora em Educação na linha de pesquisa Educação e Espiritualidade pela Universidade Federal de Pernambuco. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, especialista em Literatura Brasileira e graduada em Licenciatura em Educação Artística pela mesma instituição. Desde 2011, desenvolve atividades de extensão em projetos educacionais voltados à Formação Humana e Cultura de Paz, através do NEIMFA, Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis.

Título O Cultivo da atenção integral em espaços educacionais:
Meditação e Ludicidade como alternativa à medicalização
da infância

Organização Regina Buccini Pio Ribeiro
Aurino Lima Ferreira

Formato E-book (PDF)

Tipografia Open Sans

Desenvolvimento Editora UFPE



Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20 | Várzea, Recife-PE
CEP: 50740-530 | Fone: (81) 2126.8397
E-mail: editora@ufpe.br | Site: www.editora.ufpe.br



PROGRAD
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO