

GT17 - Filosofia da Educação – Trabalho 1073

A TAREFA NECESSÁRIA VITALIZA O CORPO. AS MULTITAREFAS CANSAM, AFASTAM O CORPO DA ATENÇÃO E DA CRIAÇÃO DE QUE É CAPAZ

Rosana Aparecida Fernandes - UFRGS

José Menna Oliveira - UFRGS

Resumo

Neste texto é exercitada, ao longo de quatro seções, uma aproximação entre filosofia, educação e neurociências, através do pensamento de autores como Nietzsche, Spinoza, Deleuze, Bergson, Jaspers e Kapur. Na seção “Uma espécie de incompreensão acerca da atenção”, revisamos conceitos relacionados ao TDAH. Sugerimos que o tratamento farmacológico com psicoestimulantes pode ser compreendido como um instrumento de programação de afecções, pois interfere no mecanismo neural de codificação de saliência. Advertimos, no segmento “Uma sabedoria dos corpos”, que a capacidade de um corpo despende ou manter a atenção está intimamente relacionada ao grau de envolvimento afirmativo que há entre o corpo afectado e o corpo ou objeto que o afectou. A tarefa do estudante é problematizada em “Uma compreensão da educação”: um estudante estuda para aprender as próprias forças e sensibilidades, alcançar a enésima potência de suas faculdades, não para capturar o saber por meio de resultados e reproduções do Mesmo. Por fim, em “Um jeito de percorrer e aprender”, tratamos da capacidade cartográfica dos corpos — as capacidades de transitar e seleccionar o que aumenta a potência de pensar, experimentar e viver.

Palavras-chave: Atenção; Educação; Filosofia; Neurociências

1- Uma espécie de incompreensão acerca da atenção.

“Por falta de tranqüilidade, nossa civilização se transforma numa nova barbárie. Em nenhum outro tempo os ativos, isto é, os intranqüilos, valeram tanto. Logo, entre as correções que necessitamos fazer no caráter da humanidade está fortalecer em grande medida o elemento contemplativo. Mas desde já o indivíduo que é tranqüilo e constante de cabeça e de coração tem o direito de acreditar que possui não apenas um bom temperamento, mas uma virtude de utilidade geral, e que, ao preservar essa virtude, está mesmo realizando uma tarefa superior” (NIETZSCHE, Friedrich, *Humano, demasiado humano*: um livro para espíritos livres. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p. 192).

O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) está inserido nas principais classificações diagnósticas utilizadas atualmente, e tem como sintoma central a dificuldade de um indivíduo manter a atenção sobre um estímulo determinado. Em estudos epidemiológicos se observam taxas de prevalência variáveis — admite-se que de 3 a 6% da população seria portadora de TDAH. No tratamento recomendado tem papel importante, se não central, a farmacoterapia com psicoestimulantes, grupo de drogas entre as quais o metilfenidato (comercializado como Ritalina®, entre algumas poucas outras marcas) é um dos exemplos mais frequentemente prescrito. Psicoestimulantes intervêm de modo complexo na ação de neurotransmissores como dopamina e noradrenalina em determinadas regiões do encéfalo. Além de envolvida com o fenômeno da atenção, a dopamina parece ter papel central em processos neurofisiológicos como a atribuição de saliência aos estímulos experimentados, e nos mecanismos de tomada de decisão.

Visto a extensa difusão de informações relacionadas ao transtorno na mídia, e em distintos campos de conhecimentos, a sigla TDAH já se insere no repertório do público leigo, onde produz subjetividade. É possível, por exemplo, encontrar-se em revistas de entretenimento afirmações como: “a depressão é causada pela falta de serotonina no cérebro, portanto medicamentos como a fluoxetina, que aumentam os níveis de serotonina, são efetivos no tratamento da depressão”. Embora a fluoxetina realmente eleve os níveis de serotonina, e embora ela, assim como vários outros

fármacos (e várias outras estratégias não farmacológicas) sejam úteis no tratamento da depressão, isso não significa que a depressão tenha como causa a “falta de serotonina”. Na realidade, a fisiopatologia da maioria dos transtornos neuropsiquiátricos — entre eles o TDAH — permanece desconhecida, ou conhecida apenas em rudimento.

Acrescente-se a esse estado de coisas o fato de que os diagnósticos em psiquiatria, diferentemente do que acontece em outras áreas da medicina, dependem essencialmente da observação clínica — ainda é limitada a importância de exames laboratoriais ou de imagem na formulação de um diagnóstico psiquiátrico. Uma vez que os sintomas dos transtornos mentais podem ser compreendidos, pelo menos em parte, como alterações quantitativas de vivências subjetivas e expressões humanas universais (afetos, processos cognitivos, comportamentos), é comum que o leitor leigo se identifique (ou identifique pessoas de seu entorno) com muitas das descrições clínicas disponíveis. Tomemos como exemplo um trecho da CID-10 (OMS, 1993), onde se apresentam diretrizes para o diagnóstico de TDAH (ali descrito sob a nomenclatura “Perturbação da atividade e atenção”). O que segue, pode-se argumentar, são características observadas em qualquer criança:

A atenção comprometida é manifestada por interromper tarefas prematuramente e por deixar atividades inacabadas. As crianças mudam frequentemente de uma atividade para outra, parecendo perder o interesse em uma tarefa porque se distraem com outras. (...) A hiperatividade implica em inquietação excessiva, em especial em situações que requerem calma relativa. Pode, dependendo da situação, envolver correr e pular ou levantar do lugar quando é esperado ficarem sentadas, loquacidade e algazarra excessivas ou inquietação e se remexer. (OMS, 1993, p. 257).

Embora o diagnóstico seja uma responsabilidade de profissionais capacitados — cujo treinamento não é escopo deste trabalho — a propagação desse tipo de informações ao público leigo colabora para facilitar: (1) a aceitação, pela sociedade, do TDAH como uma “epidemia”; e (2) a demanda por um tratamento eminentemente farmacológico dos transtornos mentais, entre eles o TDAH.

Questões relacionadas à segurança do uso de fármacos são polêmicas e existe amplo debate na literatura a respeito — vide, por exemplo, Greely *et al.* (cf. 2008, p. 702) para uma importante argumentação a favor do uso de metilfenidato, entre outros

estimulantes da cognição, por pessoas sem diagnósticos psiquiátricos; e, por outro lado, Sadasivan *et al.* (cf. 2012) e Martins *et al.* (cf. 2006, p. 189) para a demonstração experimental de efeitos neurotóxicos desta medicação. Tendo em vista que a maior parte dos estudos que demonstram lesão neural, ou equivalentes comportamentais sugestivos de lesão com o uso de metilfenidato, deriva de experimentos com animais, há a necessidade de estudos avaliando em longo prazo os efeitos da administração deste medicamento em humanos. Em especial, é imperativo, hoje, avaliar desfechos relacionados à integridade da via dopaminérgica nigroestriatal como, por exemplo, a incidência de síndromes parkinsonianas em indivíduos em uso crônico de metilfenidato — além de interferências no processamento da saliência.

Em uma analogia proposta por Jaspers (cf. 1979, p. 168), a consciência pode ser imaginada como um palco em que os fenômenos psíquicos (como percepções, afetos, pensamentos) ocorrem: alguns fenômenos são experimentados com maior nitidez, situando-se no centro; outros, em contrapartida, situam-se na periferia, já próximos à zona de breu em que opera a transição entre o consciente e o inconsciente. Chama-se atenção a função mental responsável por definir o conteúdo que ocupará o lugar de maior evidência neste palco. Admitem-se duas propriedades da atenção: vigilância e tenacidade. A primeira diz respeito à mobilidade da atenção, ou seja, a capacidade de deslocar o foco de um conteúdo para outro. Tenacidade, por sua vez, refere-se à constância da atenção — a capacidade de manter determinado conteúdo em foco ao longo do tempo. Uma das atribuições da atenção é a influência no curso ulterior da vida psíquica — em outras palavras, o que está no foco da consciência em dado momento contribui para o que estará (ou não) logo a seguir.

Psicofármacos são substâncias químicas que interferem no funcionamento de sistemas de neurotransmissão. O metilfenidato é um psicofármaco que provoca uma elevação transitória nos níveis de dois neurotransmissores: dopamina e noradrenalina. Em determinadas regiões do encéfalo (em especial no córtex pré-frontal) tais substâncias estão envolvidas no processamento da atenção. Contudo, em outras regiões estes neurotransmissores participam de processos diversos: por exemplo, em uma estrutura chamada via mesolímbica acredita-se que a dopamina tenha a função de atribuição de saliência — um processo extremamente complexo que poderia ser resumido como a conversão da representação neural de um estímulo externo, de um frio e neutro *bit* de informação, em uma entidade atrativa ou aversiva. Em outras palavras, a atribuição de saliência é um processo mediante o qual eventos e pensamentos tornam-se

capazes de recrutar a atenção e direcionar comportamentos, devido à associação que se estabelece entre eles (estes eventos e pensamentos) e a previsão de recompensa ou de punição (cf. KAPUR, 2003, p. 13).

Em função do exposto acima, perguntamos: é possível que o uso sistemático de metilfenidato leve a uma codificação “artificial” de saliência? Uma criança observando o mundo sob efeito de metilfenidato, além de um incremento na tenacidade, poderia também experimentar uma “afecção artificial” por aquilo que observa? E, em que medida, isso poderia influenciar o seu comportamento futuro? O uso de metilfenidato poderia ser pensado como um instrumento de “programação de afecções” ou de “programação comportamental”?

Quais implicações o diagnóstico e tratamento do TDAH apresentam em termos da constituição de subjetividades? Um estudo filosófico do conceito de “atenção” pode contribuir para a construção de uma relação mais cuidadosa com a sensibilidade e os funcionamentos dos corpos dos sujeitos diagnosticados como portadores de TDAH?

Quem são os autênticos intranquilos da contemporaneidade? Não são, exatamente, os que legitimam e requerem a execução de multitarefas?

O excesso de positividade se manifesta também como excesso de estímulos, informações e impulsos. Modifica radicalmente a estrutura e economia da atenção. Com isso se fragmenta e destrói a atenção. Também a crescente sobrecarga de trabalho torna necessária uma técnica específica relacionada ao tempo e à atenção, que tem efeitos novamente na estrutura da atenção. A técnica temporal e de atenção *multitasking* (multitarefa) não representa nenhum progresso civilizatório. A multitarefa não é uma capacidade para a qual só seria capaz o homem na sociedade trabalhista e de informação pós-moderna. Trata-se antes de um retrocesso. A multitarefa está amplamente disseminada entre os animais em estado selvagem. Trata-se de uma técnica de atenção, indispensável para sobreviver na vida selvagem. (HAN, 2015, p. 31-32).

Um corpo voltado, fundamentalmente, para o desempenho de multitarefas é um corpo dirigido pelas demandas da vida prática, a compulsão da ação e a imediatidade. O que distancia o corpo da perspectiva de outras percepções, não costumeiras, estreitando as visibilidades, restringindo e atrelando a faculdade de perceber à faculdade de agir. E,

junto com isso, a lógica das multitarefas afasta o corpo da possibilidade de contemplação, e, muitas vezes, do viver, de uma vida integrada, onde a vida material e o fazer não existem isolados, sem conexão com o pensamento, as percepções, os desejos.

Mas, de longe em longe, por um acidente feliz, homens surgem cujos sentidos ou cuja consciência são menos aderentes à vida. A natureza esqueceu de vincular sua faculdade de perceber à sua faculdade de agir. Quando olham para alguma coisa, vêem-na por ela mesma, e não mais para eles; percebem por perceber — por nada, pelo prazer. Por um certo lado deles próprios, quer por sua consciência, quer por um de seus sentidos, nascem *desprendidos*; e, conforme esse desprendimento seja o de tal ou de tal sentido, ou da consciência, são pintores ou escultores, músicos ou poetas. É portanto realmente uma visão mais direta da realidade que encontramos nas diferentes artes; e é pelo fato de o artista não pensar tanto em utilizar sua percepção que ele percebe um maior número de coisas. (BERGSON, 2006, p. 158-159).

Posto isso, pode-se afirmar que um corpo que apresenta dificuldade em concentrar-se e prestar atenção, quando o objeto dado à sua atenção é arbitrariamente definido por outros e imposto, é um corpo, efetivamente, com déficit de atenção? Como distinguir um corpo que, de fato, apresenta TDAH do corpo que, justamente, por manifestar e liderar a sua faculdade da atenção: direciona, seleciona, foca e detém-se no que, verdadeiramente, convoca a sua atenção?

2- Uma sabedoria dos corpos.

“Aprender a *ver* — habituar os olhos à calma, à paciência, ao deixar-que-as-coisas-se-aproximem-de-nós; aprender a adiar o juízo, a rodear e a abarcar o caso particular a partir de todos os lados. Este é o *primeiro* ensino preliminar para o espírito: *não* reagir imediatamente a um estímulo, mas sim controlar os instintos que põem obstáculos, que isolam. Aprender a *ver*, tal como eu o entendo, é já quase o que o modo afilosófico de falar denomina vontade forte: o essencial nisto é, precisamente, o *poder não* ‘querer’, o *poder* diferir a decisão. Toda a não-espiritualidade, toda a vulgaridade descansa na incapacidade de opor resistência a um estímulo — *tem que* se reagir, seguem-se todos

os impulsos. Em muitos casos esse *ter que* é já doença, decadência, sintoma de esgotamento, — quase tudo o que a rudeza afilósófica designa com o nome de ‘vício’ é apenas essa incapacidade fisiológica de *não* reagir” (NIETZSCHE, Friedrich. *Crepúsculo dos Ídolos*. Lisboa: Guimarães Editores, 1996, p. 75-76).

O que quer dizer alguém que afirma: “essa criança não presta atenção”? O que se reclama, aí, é um déficit na tenacidade, na capacidade dos corpos se envolverem e persistirem em contextos e assuntos estabelecidos. A vigilância reporta-se à receptividade ao novo. Idiosincrasias do momento histórico atual, como o estresse cotidiano nas grandes cidades, a competitividade crescente, assim como o ingresso e a propagação das tecnologias de informação e comunicação nas vidas das pessoas são, por exemplo, conjunturas e configurações que interferem no que se considera — ou se considerava — apropriado e pretendido para um indivíduo em termos de atenção. Uma compreensão apressada ou simplista acerca dos mecanismos e funcionamentos da atenção pode conduzir, equivocadamente, à medicalização das pessoas com um rendimento aquém do desejado por pais, professores e outros profissionais.

Há toda uma física ligada à vida — toda uma cinemática e uma dinâmica anteriores à extensão das elaborações tecidas por um corpo —, contígua à sensibilidade, e diretamente relacionada com o funcionamento da atenção. A atenção atua em conformidade com a potência que define cada corpo, isto é: as velocidades e lentidões, os movimentos, os ritmos, a aceleração ou o retardo que um corpo exerce ao se conjugar com outros corpos; as forças que movem cada corpo, pois as relações de movimento e de repouso, de lentidão e de velocidade engendradas por um corpo são inseparáveis das afecções, do poder de afectar e de ser afectado, dos estímulos que convocam e atraem determinado corpo, dos trajetos que chamam a sua atenção, e o fazem ir nesta ou naquela direção. Cinemática. Dinâmica.

Talvez, a ansiedade contemporânea em resolver/consertar a conjeturada dificuldade que alguns corpos manifestam em focar e manter a atenção sobre um determinado estímulo tenha como base um problema mal formulado, vinculado ao conceito de atenção. Ou, ainda, um esquecimento acerca de princípios da física e da geografia: o que faz um corpo mover-se, conjugar-se ou não, ser atraído ou repulsar, percorrer essa região e não aquela, ter a potência de agir diminuída ou aumentada?

Alguns valores e direcionamentos da contemporaneidade requerem dos corpos uma rapidez, o sucesso contínuo e estável de esquemas sensório-motores, imediatidade na resposta aos estímulos, de modo que, habitualmente, se atribui um demérito à resposta adiada, à pausa, aos gestos que interrompem, diferem, delongam, à distração. O que se pede aos corpos, de um modo geral, é que avancem, e, sobretudo, que não variem muito ao avançarem, que sejam uniformes e habituais. Mas, o fato é que a atenção não responde, nem segue, necessariamente, ao que foi instituído como credor de atenção. O que conduz a atenção não são as noções de progresso, utilidade, nem os procedimentos de uma razão reguladora. A atenção segue, sim, um desejo móvel que se alastra, se conecta, se move e move: vigilante ao novo, e tenaz ao que expande a capacidade de agir.

A atuação da atenção não está a serviço dos pressupostos do mercado, do lucro. O que é útil e proveitoso para um corpo muitas vezes não corresponde aos raciocínios do mercado. A utilidade que tem uma experiência não é invariável ou homogênea. É da natureza de cada corpo dirigir-se ao que lhe é útil, verdadeiramente útil, não útil aos desígnios de outros, mas útil à sua natureza, à sua capacidade de afectar e de ser afectado, aos seus graus de potências.

A elevação do TDAH ao status de epidemia é algo que pode mortificar a capacidade cartográfica dos corpos — as capacidades de transitar e seleccionar o que aumenta, a cada vez, a potência de pensar, experimentar e viver.

Spinoza, na *Ética* (2007), demonstrou que um corpo interessa-se e detém-se em algo ou alguém que o afecta, o estimula, o atrai, chama a sua atenção. Se um objeto ou um corpo não convém, não é convidativo, ou reduz a potência de agir de um determinado corpo, o corpo que tem a sua potência restringida irá, o tanto quanto puder, distanciar-se daquele objeto ou corpo que o subjuga. A capacidade de um corpo despendar atenção, ou manter a atenção, está intimamente relacionada ao grau de envolvimento afirmativo que há entre o corpo afectado e o corpo ou objeto que o afectou. Quando os corpos travam um bom encontro, o envolvimento dos corpos implicados é aumentado ou favorecido. Quando os corpos experimentam um mau encontro, a conexão estabelecida tende a ser enfraquecida ou interrompida. Um corpo tende a concentrar-se no que, efetivamente, o conduz à sua máxima potência.

A atenção é, portanto, uma resposta a uma afecção, a um encontro. Mais ainda: o corpo que dirige atenção às afecções que aumentam as suas capacidades é prudente. Afinal, um signo não afecta a todos do mesmo modo; e os corpos também não

respondem de um único modo ao que se passa na vida, na escola, nos encontros; nem são apenas diferentes entre si — um único corpo se diferencia de si mesmo incontáveis vezes no decorrer da vida. Tem-se, nisso, “os dois aspectos de um aprender, de uma aprendizagem” (DELEUZE, 1988, p. 268), isto é, a exploração dos signos e a enésima potência das faculdades.

Há, pois, aí, uma cultura a ser constituída, um exercício das faculdades a ser incitado, uma educação interessada em aprender a *ver, pensar, falar e escrever*. Invenção de novas formas de ver, ouvir, sentir e viver. Novos perceptos e novos afectos.

3- Uma compreensão da educação.

“Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente “bom em latim”, que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo *como* alguém, mas fazendo *com* alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende” (DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 21).

A aprendizagem é o maquinário transcendental que reúne, sem homogeneizar ou mediatizar, as faculdades, além de constituir uma criativa atuação sobre a heterogeneidade implicada nos signos. São diversas as aprendizagens dos corpos no encontro com os signos. Primeiro, porque um signo é triplamente heterogêneo¹. Segundo, porque o conjunto dos corpos afectados é, por si só, um emaranhado que liga uma diferença a outra diferença.

¹ “O signo compreende a heterogeneidade, pelo menos de três maneiras: em primeiro lugar, no objeto que o emite ou que é seu portador e que apresenta necessariamente uma diferença de nível, como duas disparatadas ordens de grandeza ou de realidade entre as quais o signo fulgura; por outro lado, em si mesmo, porque o signo envolve um outro ‘objeto’ nos limites do objeto portador e encarna uma potência da natureza ou do espírito (Idéia); finalmente, na resposta que ele solicita, não havendo ‘semelhança’ entre o movimento da resposta e do signo” (DELEUZE, 1988, p. 54).

Uma vez que a aprendizagem (se) passa entre o que afecta e o que é afectado, entre dessemelhantes, indo de uma multiplicidade a outra, torna-se inviável antecipar o que leva cada corpo a aprender. Sabe-se apenas que, seja lá como for que se aprenda, se houver aprendizado, o trabalho deliberado é o de decifrações de signos, e de distensão de si mesmo, do próprio pensamento, das percepções, para que o corpo chegue a pensar. A tarefa necessária e vital para o corpo que aprende não é previsível e, igualmente, é singular: diz respeito àquele corpo e às combinações do mundo com as forças, os limites, os desafios, os desejos daquele corpo.

De uma aprendizagem transcorre a criação de um duplo e não a elaboração de uma cópia. Cria-se um pensamento sem imagem e não uma imagem dogmática do pensamento. Segue-se uma *paidéia* e não um método².

Não se ajusta, aqui, o trabalho multitarefeiro de assimilações de conteúdos e de reproduções de conhecimentos: as cópias e os infindáveis exercícios de correspondência. As tarefas e os trabalhos solicitados aos estudantes, seguidamente, reduzem e fixam em um resultado a heterogênea relação signo-resposta; além de pedirem muito pouco aos estudantes, e, logo, obterem deles o que há de menos interessante e de mais uniforme.

Cada vez que um corpo é constringido a focar a atenção em algo que não é, primeiramente, algo que o afecta e o movimenta, mas, sim, algo que é apontado e eleito por outros, o que se tem é uma situação imposta, que oferece um falso problema, e obtém daquele corpo, sobretudo, o que a memória empírica, e o reconhecimento automático, através de esquemas sensório-motores prolongadores da percepção, podem dar.

Pois bem, aquilo que a natureza faz de longe em longe, por distração, para alguns privilegiados, será que a filosofia, em semelhante matéria, não poderia tentar fazê-lo, num outro sentido e de outro modo, para todo mundo? O papel da filosofia porventura não seria, aqui, o de nos levar a uma percepção mais completa da realidade graças a um certo

² “Os Gregos não falavam de método, mas de *paidéia*; sabiam que o pensamento não pensa a partir de uma boa vontade, mas em virtude de forças que se exercem sobre ele para coagi-lo a pensar. Até mesmo Platão distinguia ainda o que força a pensar e o que deixa o pensamento inativo; e no mito da caverna subordinava a *paidéia* à violência sofrida por um prisioneiro, quer para sair da caverna, quer para voltar a ela (95). É esta idéia grega de uma violência seletiva da cultura que Nietzsche reencontra em textos célebres” (DELEUZE, 1976, p. 89).

deslocamento de nossa atenção? Tratar-se-ia de *afastar* essa atenção do lado praticamente interessante do universo e de *voltá-la* para aquilo que, praticamente, de nada serve. Essa conversão da atenção seria a própria filosofia. (BERGSON, 2006, p. 159).

Um estudante estuda para aprender as próprias forças e sensibilidades, alcançar a enésima potência de suas faculdades, expandir a si mesmo, não para capturar o saber por meio de resultados e reproduções do Mesmo, sem uma aprendizagem efetiva.

O útil para um corpo é, muitas vezes, inútil para a sociedade ativa presente. A utilidade é uma categoria limitada e opressiva, que lida com uma única direção e um valor, que enxerga, principalmente, o lucro, o progresso, a serventia imediata, não comporta os afazeres e as formulações que atravessam a carne, criam pensamentos, atingem o impensado. Literatura, cinema, música, poesia, andanças, pássaros na janela, chuvas e pôr do sol... São tantos os fragmentos, passeios e ideias que sustentam e compõem a vida de cada um, e escapam à lógica utilitarista.

Problematizando questões afins, Gilles Deleuze apontou um ensino que não fosse abstrato e que envolvesse os alunos na criação dos seus próprios problemas. Sobre isso, disse:

Com efeito, cometemos o erro de acreditar que o verdadeiro e o falso concernem somente às soluções, que eles começam apenas com as soluções. Esse preconceito é social (pois a sociedade, e a linguagem que dela transmite as palavras de ordem, “dão”-nos problemas totalmente feitos, como que saídos de “cartões administrativos da cidade”, e nos obrigam a “resolvê-los”, deixando-nos uma delgada margem de liberdade). Mais ainda, o preconceito é infantil e escolar, pois o professor é quem “dá” os problemas, cabendo ao aluno a tarefa de descobrir-lhes a solução. Desse modo, somos mantidos numa espécie de escravidão. A verdadeira liberdade está em um poder de decisão, de constituição dos próprios problemas: esse poder, “semidivino”, implica tanto o esvaecimento de falsos problemas quanto o surgimento criador de verdadeiros. (DELEUZE, 1999, p. 8-9).

O estudante que, precisamente, estuda — posiciona-se de modo ativo, não assujeitado, para, efetivamente, aprender, criar, pensar.

Vigilância. O estudante rastreia, folheia, fareja, sem troca, equivalências, mutualidades. Trata-se de um roubo, de uma doação, de uma invasão ou de uma dupla-captura, na qual cada elemento da captura é levado a aprender “o signo do não-percebido” (DELEUZE, 2000, p. 315) naquilo que é percebido.

Tenacidade. Quando há encontro, uma dupla captura, o estudante persiste, persegue, é perseguido.

Silêncio. Concentração. Escutas.

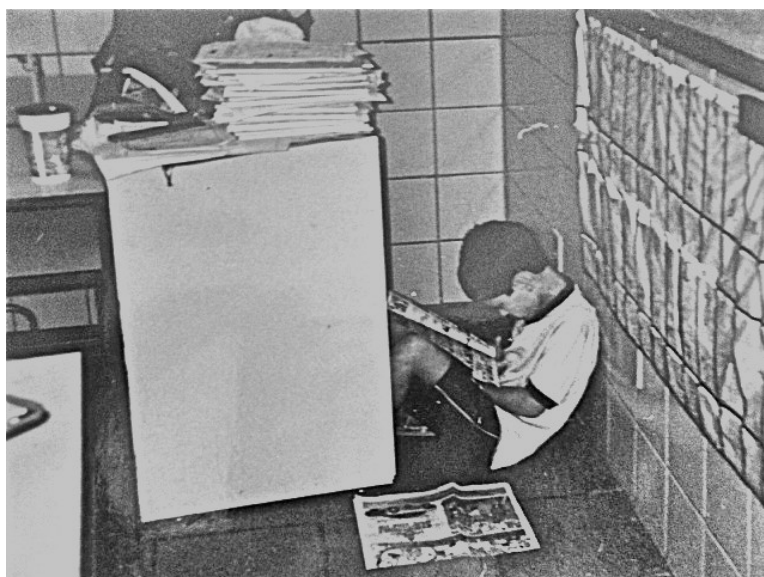
[...] a captura é sempre uma dupla-captura, o roubo, um duplo roubo, e é isso que faz, não algo de mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias, sempre “fora” e “entre”. Seria isso, pois, uma conversa. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 15).

Os traçados do estudo são ziguezagueantes, cheios de revezamentos, atravessados por ideias que se conectam com outras ideias por meio de “conexões reflexivas” (DELEUZE, 1997, p. 125) e repercussões, e não por coerências e consequências.

E, já que o *leitmotiv* de um encontro jamais coincide com um ato de reflexão ou outras formas de reconhecimento, o estudante não dedica o seu estudo a problemas alheios. Age, exclusivamente, sobre o seu problema e só tem algo a comunicar a outro plano em função das atividades criativas que lhe dizem respeito.

O estudante que se afasta de um contexto ou de uma leitura que enfraquece a sua força de agir não pode estar gerindo um gesto de atenção a si mesmo, às próprias forças?

Como explicar o fato da criança presente na fotografia abaixo, frequentemente, aborrecer-se com as leituras estabelecidas pelo currículo escolar, e dispersar-se durante as longas explicações da professora, conteúdo após conteúdo, a ponto de receber o diagnóstico de TDAH, mas na hora do recreio, seguidamente, buscar um canto perto da mesa da professora — o local mais silencioso daquela sala — e pôr-se a ler um e outro livro, revista ou jornal procedente da biblioteca ou de casa?



Até que ponto um corpo que tem dificuldade para dedicar atenção ao que a maioria condicionou como útil e necessário pode, de fato, receber o diagnóstico de TDAH? O que estaria em questão aqui não seria o que Bergson (2006, p. 160) chama de educação da atenção, a necessidade de afastar da atenção o que a limita, distanciá-la dos estreitamentos que as exigências da vida material e prática lhe colocam? “Não acreditaram que essa educação da atenção pudesse consistir o mais das vezes em lhe retirar seus antolhos, em desabitua-la do encolhimento que as exigências da vida lhe impõem” (BERGSON, 2006, p. 160).

4- Um jeito de percorrer e aprender.

“Dê-me portanto um corpo”: esta é a fórmula da reversão filosófica. O corpo não é mais o obstáculo que separa o pensamento de si mesmo, aquilo que deve superar para conseguir pensar. É, ao contrário, aquilo em que ele mergulha ou deve mergulhar, para atingir o impensado, isto é, a vida” (DELEUZE, Gilles. *Cinema 2: A imagem-tempo*. São Paulo: Brasiliense, 2005, p. 227).

No filme “Vida e Nada Mais (E a Vida Continua...)”, de Abbas Kiarostami, Puya, o protagonista, é uma criança de uns 6 anos, que exerce a arte de operar enquadramentos, de selecionar, recortar, detalhar, subtrair e combinar o que lhe convém.

O passo seguinte de Puya nunca está dado de antemão. Se Puya quer fazer xixi, faz. Quando tem sede, logo localiza um refrigerante, ou, então, uma torneira. Ele abre e fecha contatos com imensa facilidade, brinca com um gafanhoto, conversa com uma mulher que lava roupa, e está, permanentemente, atento ao que o rodeia, cata do chão o que chama a sua atenção, e assim vai passeando entre paredes caídas, objetos perdidos, restos de quem se foi, e de quem sobreviveu ao terremoto.

A região percorrida por Puya é Gilan, recém devastada por um terremoto. Junto está Fahrads, o seu pai, mas é Puya o guia da viagem, embora não seja ele quem dirige o carro. Nada é capaz de bloquear a exploração cartográfica do garoto, nem os turbulentos congestionamentos, nem a dor das pessoas feridas. Até esses elementos são materiais de experimentação para Puya. Ele faz do seu registro cartográfico uma espécie de protocolo de experiência, no qual redistribui continuamente as quebras, os deslizamentos. Mas também as ruínas, matéria-prima de mundos possíveis, de outros territórios, de novos enunciados. “O corpo nunca está no presente, ele contém o antes e o depois, o cansaço, a espera. O cansaço, a espera, e até mesmo o desespero são atitudes do corpo” (DELEUZE, 2005, p. 227).

À espreita, Puya segue pronto para reencontrar algo que não perdeu exatamente. Ele passa longe das linhas costumeiras, sai do curso daquilo que se espera desde o mundo adulto. E lida melhor com os destroços do terremoto do que o seu pai. Talvez porque, como diz Deleuze, “no mundo adulto a criança é afectada por uma certa impotência motora, mas que aumenta sua aptidão de ver e ouvir” (DELEUZE, 2005, p. 12). O que confere a ele não só uma agilidade adversa à do seu pai, como possibilita que as indagações dos dois se diferenciem. Sim, pois enquanto Fahrads se questiona: “— O que se passou? O que pode ter acontecido? O que pode ter ocorrido com Ahmad e Babak?”,³ a pergunta de Puya é: “— O que acontecerá? Como os sobreviventes poderão assistir ao jogo da Copa do Mundo, entre Brasil e Argentina?”. Fahrads está preso ao fato, ao passado, à memória, e Puya não cessa de inflamar o em-devir. Mas, também aí, no problema que o garoto levanta, existe a certeza de que há sempre uma saída, apesar da aparente soberania de um terremoto. “A vida continua” e, talvez, encontrar uma saída, uma entrada, ou uma adjacência qualquer, seja uma questão de cartografia.

Puya vigia, deixa-se ir, povoa o espaço, aproxima-se do que chama a sua atenção, e, ao passear, diagrama relações de forças e dá visibilidades às cores, formas, e

³ Ahmad e Babak Ahmadpur são protagonistas do filme “Onde fica a Casa do Meu Amigo?”, de Abbas Kiarostami.

combinações experimentadas através dos aprendizados usufruídos por um corpo, como se dissesse: “pensar é experimentar, mas a experimentação é sempre o que se está fazendo — o novo, o notável, o interessante, que substituem a aparência de verdade e que são mais exigentes que ela” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 143). O que configura uma política de vida, que exercita o reconhecimento atento ao selecionar o atraente e interagir com o espaço...

REFERÊNCIAS

- BERGSON, Henri. **O pensamento e o movente**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Rio de Janeiro: Rio, 1976.
- _____. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- _____. **Bergsonismo**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- _____. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- _____. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- _____. **Cinema 2: A imagem-tempo**. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- GREELY, Henry et al. Towards responsible use of cognitive-enhancing drugs by the healthy. **Nature**, United Kingdom, v. 456, nº 7223, dez. 2008.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- JASPERS, Karl. **Psicopatologia Geral**. 8. ed. São Paulo: Atheneu, 1979.
- KAPUR, Shitij. Psychosis as a state of aberrant salience: a framework linking biology, phenomenology, and pharmacology in schizophrenia. **American Journal of Psychiatry**, v. 160, nº 1, jan. 2003.
- MARTINS, Márcio et al. Methylphenidate treatment induces oxidative stress in young rat brain. **Brain Research**, v. 1078, nº 1, mar. 2006.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Crepúsculo dos Ídolos**. Tradução de Delfim Santos. Lisboa: Guimarães Editores, 1996.
- _____. **Humano, demasiado humano**: um livro para espíritos livres. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- OMS – CID-10. Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10. Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- ONDE FICA A CASA DO MEU AMIGO? Direção: Abbas Kiarostami. Irã: 1987.
- SADASIVAN, Shankar et al. Methylphenidate exposure induces dopamine neuron loss and activation of microglia in the basal ganglia of mice. **PLoS One**, v. 7, nº 3, mar. 2012. Disponível em: <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0033693>>. Acesso em: 05 abr. 2016.
- SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

VIDA E NADA MAIS (E A VIDA CONTINUA...). Direção: Abbas Kiarostami. Irã: 1992.