

Challenging the Gaze: The Subject of Attention and a 1915 Montessori Demonstration Classroom (Bilingual edition: English/Portuguese)

*Desafiando o Olhar: O sujeito da atenção e uma sala de aula de demonstração
montessoriana, 1915.*

*Desafiando la mirada: El sujeto de la atención y una clase de demostración de Montessori,
1915.*

NOAH W. SOBE¹

Abstract:

The child's attention, how this attention is reasoned about, and how attention works as a surface for pedagogical intervention are central to understanding modern schooling. This article examines "attention" as an object of knowledge related to the organization and management of individuals. I address what we might learn about attention by studying one specific Montessori classroom, the glass-walled public demonstration set up at the 1915 San Francisco World's Fair. The pedagogy of attention on display and the spectatorship of the classroom provide an opportunity to rethink how power and subjectivity play in the formation of human attractions. I argue that thinking through Montessori offers important and relevant suggestions for present-day examinations of attention. The 1915 demonstration classroom can help us theorize the relation of attention to normalizing and governmentalizing practices. This specific study of how attention operates in one locale has implications for tactile learning theories and for the analytics of power to be used in studies of attention.

Keywords: Attention; Pedagogy; Montessori, Maria; Early Childhood Education; Power; Object-based Teaching.

¹ PhD by Wisconsin-Madison - Associate Professor - Presides the Cultural Programs and Educational Policy Studies and International Higher Education in the School of Education at Loyola University Chicago - Director of the Center for Comparative Education from Loyola University and teaching and research in comparative and international education, as well as History of Education. E-mail: nsobe@luc.edu

Resumo:

A atenção da criança, como essa atenção é fundamentada, e de que maneira a atenção funciona como campo para intervenção pedagógica são centrais para a compreensão da escolarização moderna. Este artigo examina a "atenção" como um objeto de conhecimento relacionado com a organização e gestão de indivíduos. Destaco o que podemos aprender a respeito da atenção por meio do estudo de uma sala de aula montessoriana, instalada com paredes de vidro, e exposta publicamente na Feira Mundial de São Francisco, em 1915. A pedagogia da atenção exposta e o espectador da sala de aula oferecem uma oportunidade de repensar a forma como poder e subjetividade agem na formação de atrações humanas. Defendo que pensar a partir de Montessori, oferece importantes e relevantes sugestões para investigações atuais sobre atenção. A sala de aula de demonstração de 1915 pode nos ajudar a teorizar sobre atenção nas normalizações e práticas governamentais. Este estudo específico sobre como a atenção funciona em um local tem implicações para as teorias de aprendizagem tátil e para a analítica de poder a serem utilizadas em estudos de atenção.

Palavras-chave: *Atenção; Pedagogia; Montessori, Maria; Educação infantil; Poder; Ensino baseado no objeto.*

Resumen:

La atención del niño, como esa atención es fundamentada, y de qué manera la atención funciona como campo de intervención pedagógica, son centrales para la comprensión de la escolarización moderna. Este artículo examina la "atención" como un objeto de conocimiento relacionado con la organización y gestión de individuos. Destaco lo que podemos aprender respecto a la atención por medio del estudio de una sala de aula montessoriana, instalada con paredes de vidrio y expuesta públicamente en la Feria Mundial de San Francisco, en 1915. La pedagogía de la formación de atracciones humanas. Defiendo que pensar a partir de Montessori, ofrece importantes y relevantes sugerencias para actuales investigaciones sobre la atención. La sala de aula de demostración de 1915, puede ayudarnos a teorizar sobre la atención en las normalizaciones y prácticas gubernamentales. Este estudio específico, sobre como la atención funciona en un local, tiene implicaciones para las teorías de aprendizaje táctil y para la analítica de poder a ser utilizadas en estudios de la atención.

Palabras-clave: *Atención; Pedagogía; Montessori, María; Educación infantil; Poder; Enseñanza basada en el objeto.*

Recebido em: outubro de 2015

Aprovado para publicação em: dezembro de 2015

A glass-walled classroom in the Palace of Education and Social Economy was one of the major attractions at the 1915 San Francisco Panama-Pacific International Exposition. In this room Maria Montessori's pedagogical methods were demonstrated for four months, producing attentive subjects on both sides of the glass. Attention was central to the teaching and learning going on in this classroom, as it has been in theories of teaching and learning through the present day. Attention is a feature of human perception that has become an object of knowledge with such popular currency nowadays that even its absence — conceptualized as a “disorder” and “deficit”— can circulate widely. Attention is related to the organization and management of individuals; in the exercise and selection of what one is attuned to and how one is attuned to it, attention becomes a knowledge of the self that embodies regulatory practices. This article addresses what we might learn about attention by studying Montessori's 1915 San Francisco classroom.

The glass walls of a demonstration classroom set up at an early twentieth-century world's fair could easily be theorized as an instrumental device for producing attention. In trying to understand how the object *attention* is produced as a thing of reason that orders principles of action and participation, one possibility would be to turn to Michel Foucault's work on panopticism and see a dynamic of visual tensions that position and distribute individuals. In this article, however, I argue that the visual-spatial framework suggested by the surveilling gaze is inadequate for coming to grips with attention and with Montessori's pedagogy in particular. The gaze has helped to give us insightful critiques of educational practice, particularly of progressive education but it reaches an analytic limit when applied to the theorization of attention². In place of reliance on an ocular surveillance paradigm, I propose that attention be approached in alternate ways, including through an analytic of power that looks at the production and organization of desire. Montessori's 1915 demonstration provides an opportunity to rethink the roles power and subjectivity play in the formation of human attractions. Ultimately, I argue that thinking through Montessori offers an important and relevant approach to examining attention in contemporary schooling.

² Valerie Walkerdine, “Progressive Pedagogy and Political Struggle,” in *Feminisms and Critical Pedagogy*, eds. Carmen Luke and Jennifer Gore (New York: Routledge, 1992).

Demonstration Classroom, San Francisco 1915

The Montessori glass-walled demonstration classroom was a major draw for visitors to the Panama-Pacific International Exposition's Palace of Education and Social Economy. Since this 1915 classroom serves as the primary empirical base for my theorizing, it will be useful to examine archivally what was happening in and around it with regard to attention. A San Francisco newspaper reported that the four-hour morning classes attracted a crowd of spectators, many of whom visited repeatedly during the four months that the school was in operation —“as warm a coterie of ‘fans’ as any home club with a winning streak ever drew inside a baseball grounds.”³ The crowd of spectators became known as the “bleachers” and often completely surrounded the classroom, with people having to arrive early to be sure of getting one of the auditorium-style seats and others feeling lucky just to get a standing-room place that offered a good view.⁴ “Like tourists at an aquarium” was the description offered by another source.⁵ Such reports of plentiful and loyal spectators who paid intense and constant attention to what was happening in the classroom suggest that a particular set of attentive practices was operating in San Francisco in 1915. In the analysis of attention that follows I will argue that the spectators’ attention strongly resembled the attention being cultivated on the students’ side of the glass.

Though she did not lead the classes personally, Montessori was present at the exposition, which was the first major demonstration of her pedagogy in the United States.⁶ Local newspapers reported that sense training and education by suggestion were the core of Montessori's methods.⁷ Both the popular press and Montessori's own writings identify human perception as the target of these pedagogic interventions. These texts problematize perception as being simultaneously voluntary and involuntary. A calculus of compulsion and free will is central to Montessori's pedagogy (this is not unique to Montessori, of course).⁸ An example of

³ Frederick R. Hinkle, “A Day with Dr. Maria Montessori and Her Youthful Charges Is an Eyeopener for the Average Parent,” *San Francisco Chronicle*, September 11, 1915.

⁴ Rita Kramer, *Maria Montessori: A Biography* (New York: G.P. Putnam's Sons, 1976), 216.

⁵ Frank Morton Todd, *The Story of the Exposition*, vol. 5 (New York: G.P. Putnam's Sons, 1921), 66.

⁶ This was actually Montessori's second trip to the United States, but it was the first to feature a large-scale public presentation of her methods, which she had initially developed a mere nine years earlier. See Sol Cohen, “Montessori Comes to America, 1911–1917.” *Notre Dame Journal of Education* 2, no. 4 (1972): 358–372.

⁷ *San Francisco Chronicle*, “Education by Suggestion Will Be Aim of Montessori Class at Fair,” August 5, 1915.

⁸ We can think of this calculus as part of a larger modern movement: the joining, as Peter Wagner puts it, of registers of social administration and freedom. Peter Wagner, *A Sociology of Modernity: Liberty and Discipline* (London and New York: Routledge, 1994).

this dual movement is captured in the *San Francisco Chronicle's* 1915 claim that “the secret of the Montessori theory is to bring out the individuality of the child and force it to exercise its own initiative.”⁹ The primary object the pedagogy worked on — and the thing that promised to resolve all apparent paradoxes — was the child's *attention*. Attention was the main site of Montessori's intervention. Speaking to the National Education Association (NEA) in Oakland, California, in 1915, Montessori encapsulated her method in the declaration “When you have solved the problem of controlling the attention of the child, you have solved the entire problem of education.”¹⁰

To be sure, there is much evidence that students paying attention in school is a long-standing, persistent concern of educators. For several centuries now, references to the attention of the child have appeared in educational literature. An eighteenth-century American manual for tutors and governesses, for example, spoke of the need to keep order among children, noting that “feuds and contentions are continually arising among them, which always take off their attention from learning.”¹¹ In this instance the child's attention is understood as an aid to instruction and as subservient to it. By the late nineteenth century attention had become a central concern across a range of domains.¹² In educational theory, for instance, attention was no longer considered merely an add-on to instruction; instead, there was an increasing sense that attention could be the crux of schooling, the solution to the entire problem of education, as it was for Montessori.

In her 1915 speech to the NEA, Montessori provided an account of how she came to place such an emphasis on attention. She described a three-year-old student in her Rome school who was “deeply absorbed” in a wooden block activity:

The expression of her face was that of such intense attention, that it was almost a revelation to me. Never before had I seen a child look with such “fixedness” upon an object,

⁹ “Education by Suggestion Will Be Aim of Montessori Class at Fair.”

¹⁰ *San Francisco Chronicle*, “Child Study Explained by Montessori,” August 17, 1915. This adage was quoted in a subsection of the article headed “Attention Must Be Held.” For the complete text of her address to the NEA, see Maria Montessori, “My System of Education”. *Journal and Proceedings and Addresses of the National Education Association* 53 (1915): 64–73. This work will be cited as SE in the text for all subsequent references. I have chosen to focus on this particular NEA speech in this essay because it represents a concise general statement of her methods and objectives and was probably the lecture that reached the widest audience. The numerous other talks that Montessori gave in California in 1915 have been collected and published in *The California Lectures of Maria Montessori: Collected Speeches and Writings*, ed. Robert G. Buckenmeyer (Oxford: Clio Press, 1997).

¹¹ Tommy Littleton, *Juvenile Trials for Robbing Orchards, Telling Fibs, and Other Heinous Offences* (Boston: F. Nichols, 1797), xiii.

¹² See Jonathan Crary, *Suspensions of Perception: Attention, Spectacle, and Modern Culture* (Cambridge: MIT Press, 1999).

and my conviction about the instability of attention which goes incessantly from one thing to another, a fact which is so characteristic in little children, made the phenomenon the more remarkable to me (*SE*, 65).

It is important to note that Montessori understood the child's "intense attention" as purposeful and not as an expression of involuntary, distracted perception. Her realization that "fixedness" was possible did not, for Montessori, disprove the notion that the child's attention might also shift rapidly and distractedly. Instead, this stable attention, when placed alongside an observed instability of attention, suggested both a surface and techniques for shaping the individual. Montessori continued the story,

I watched the child without interrupting her, and counted how many times she would do her work over and over. It seemed that she was never going to stop. As I saw that it would take a very long time, I took the little armchair on which she was sitting and placed the child and chair on the big table. Hastily she put the frame across the chair, gathered blocks and cylinders in her lap, and continued her work undisturbed. I invited the other children to sing, but the little girl went on with her work and continued even after the singing had ceased. I counted forty-four different exercises which she made, and when she finally stopped, and did so absolutely independently from an exterior cause that could disturb her, she looked around with an expression of great satisfaction, as if she were awakening from a deep and restful sleep (*SE*, 65).

Here, according to Montessori, the child's fixed, stable attention produced a calmness and serenity that was the expression of some sort of internal resolve/resolution. The child was not diverted by potential distractions. The repetition that was displayed resolve/resolution seems to have fatigued no one, neither the child nor the observing teacher. Instead, repetition produced a change in the observer, just as it produced a change in the child. Montessori said of her own response, "the impression I received from the observation was that of a discovery," and added that "all that was confused and drifting in the conscience of the child seemed to assume a form" (*SE*, 65). The "Montessori method" that crystallized out of this discovery was a collection of techniques and educational philosophy that I am naming a *pedagogy of attention*. In her own words, "the fact on which it was possible to establish my system is the psychological fact of the 'attention' of the child, intensively chained to any exterior object or fact" (*SE*, 65). Attention, as an apparent fact, could resolve the confused and the drifting. An analytic tool for describing a certain kind of human perception became here an object of reality that could be organized to act as the controlled expression of a free will.

As with many pedagogies, especially those elaborated in the Progressive Era, remaking the individual child was only one objective of Montessori's attention pedagogy. The child was merely an intermediate step, a means toward the ultimate goal of refashioning societies.¹³ Visitors outside the glass walls of the demonstration classroom at the Panama-Pacific International Exposition were drawn into this remaking of the social. The pedagogy intervened on what it meant to be present and attentive. It organized, as I will argue subsequently, a form of collective synthesis.

It bears noting that accounts of the glass classroom consistently mention how seemingly undistractable the children were. In its first article on the demonstration, the *San Francisco Chronicle* remarked that “the children appeared oblivious to the watching crowds.”¹⁴ Along these same lines the official history of the San Francisco exposition noted that children set themselves to tasks “by their own will,” and “for long stretches they hardly noticed the spectators, so well were their wits centered [sic] on their work.”¹⁵ Another mention of Montessori students being undisturbed by observers comes from Elizabeth Harrison of the National Kindergarten Union. In her report on a 1914 study mission to Rome, she recounted, “I have seen as many as 80 visitors in the room where there were only a dozen children, but none of them were in the least disturbed by or seemingly conscious of the presence of visitors.”¹⁶ This artifactual evidence does not mean that no child ever stared back at the crowd in the Palace of Education and Social Economy. These reports are important because they clearly demonstrate that the absence of distraction was considered noteworthy.

In 1915 attention and distraction provided points of reference and descriptors for naming something that could be reasoned about and manipulated. Spectators saw transfixed children who had been “captured” by their learning. Moreover, the attention of these spectators (that is, their own “captivation”) was also remarked upon, pointing to a way of reasoning that — it is important to note — was not only about the child. To be attentive was to enter a social field in which effects of power circulated. How to theorize this social field is an important matter, since this will significantly affect how we think about the kinds of subjectivities that were produced within it. I will next consider what a panoptic surveillance analytic would imply.

¹³ See Thomas S. Popkewitz, “Dewey, Vygotsky, and the Social Administration of the Individual: Constructivist Pedagogy as Systems of Ideas in Historical Spaces,” *American Educational Research Journal* 35, no. 4 (1998): 535–570.

¹⁴ *San Francisco Chronicle*, “Education by Suggestion Will Be Aim of Montessori Class at Fair.”

¹⁵ Todd, *The Story of the Exposition*, 67–68.

¹⁶ Elizabeth Harrison, “The Montessori Method and the Kindergarten,” *U.S. Bureau of Education Bulletin*, no. 28 (1914): 21–22.

Gazing Subjects

An enormous body of scholarly literature on the public exhibitions and displays of objects and people in the nineteenth and twentieth centuries relies on some notion of the “gaze,” frequently one that can be linked to Foucault's writings on panopticism and surveillance.¹⁷ In current educational literature the gaze also features prominently in analyses of technologies for governing.¹⁸ What is of greatest interest for our purposes here is how the gaze is identified as the central nexus for the formation of modern subjectivity.

Foucault used various notions of “the gaze” throughout his work. In the *Birth of the Clinic* he spoke of the medical gaze, while in *The Order of Things* he argued that the appearance of the figure of “Man” in *Las Meninas* “demanded that the entire space of representation should at last be relaxed to one corporeal gaze.”¹⁹ Here I will focus on Foucault's work on the gaze as it relates to the notion of panopticism.²⁰ Foucault's use of Jeremy Bentham's panopticon to illustrate how disciplinary power circulates and operates on bodies is well-known in contemporary criticism. For the purposes of the present examination of attention, it is important to look at how this theorization of gazing uses space and visibility to conceptualize the subject: “He who is subjected to a field of visibility,” Foucault's argument goes, “assumes responsibility for the constraints of power.... He becomes the principle of his own subjection.”²¹

An excellent example of how the gaze forms subjects comes from Timothy Mitchell's analysis of the 1889 Universal Exhibition in Paris, which featured a model of a Cairo street scene. Drawing also on Martin Heidegger's notion of the perspective of the perceiving

¹⁷ See, for example, Micaela di Leonardo, *Exotics at Home: Anthropologies, Others, and American Modernity* (Chicago: University of Chicago Press, 1998); Peter H. Hoffenberg, *An Empire on Display: English, Indian, and Australian Exhibitions from the Crystal Palace to the Great War* (Berkeley: University of California Press, 2001); and Saloni Mathur, “Living Ethnological Exhibits: The Case of 1886,” *Cultural Anthropology* 15, no. 4 (2000): 492–525.

¹⁸ Some recent analyses that bring the notion of panopticism into their theorizing in insightful ways include the papers collected in Thomas S. Popkewitz and Marie Brennan, *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge, and Power in Education* (New York: Teachers College Press, 1998).

¹⁹ Michel Foucault, *The Birth of the Clinic: An Archaeology of Medical Perception* (New York: Pantheon, 1973); and Michel Foucault, *The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences* (New York: Pantheon, 1971), 312. See also the excellent discussion in Martin Jay, *Downcast Eyes: The Denigration of Vision in Twentieth-Century French Thought* (Berkeley: University of California Press, 1993), 384–416.

²⁰ In this analysis, I am drawing on Michel Foucault, *Discipline and Punish: The Birth of the Prison* (New York: Vintage, 1979); Michel Foucault, “The Eye of Power,” in *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings*, ed. Colin Gordon (New York: Pantheon, 1977/1980); Michel Foucault, “The Punitive Society,” in *Ethics*, vol. 1 of *The Essential Works of Michel Foucault, 1954–1984*, ed. Paul Rabinow (New York: New Press, 1973/1997); and Michel Foucault, “Truth and Juridical Forms,” in *Power*, vol. 3 of *The Essential Works of Michel Foucault, 1954–1984*, ed. James D. Faubion (New York: New Press, 1973/2000).

²¹ Foucault, *Discipline and Punish*, 202–203.

subject, Mitchell argues that when French colonizers subsequently went to Egypt to experience the “real” Cairo, they saw it as an exhibit to be ordered.²² One can find similar examples of the gaze as an ordering colonial technique in the United States as well. At the St. Louis World's Fair in 1904, for example, 1,200 Filipinos and Filipinas were organized into villages that were to represent different stages of civilization.²³ In these cases one could argue that a series of gazes formed and operated on subjects (American, French, Egyptian, and Filipino), causing them to inscribe in themselves power relations that divided and confined. A key feature of using the gaze as an analytic of power/knowledge is the inference that the subject is formed through a combination of gazes. This said, we should note that clear lines of sight are not critical to the power/knowledge optics of the panopticon. The exposition visitor, or prison warden, or whatever it is that surveys, may become hidden and invisible, even as the field of visibility that is crucial to Foucault's generalizable model remains.²⁴ Invisibility of the gaze, in fact, amplifies the automatic functioning of disciplinary power by creating permanent visibilities. Such visibilities make possible the *physics of forces and bodies* that, in Foucault's argument, fabricates the modern individual.²⁵

Applied to the Montessori classroom of 1915, a consideration of the surveilling gazes potentially at play would suggest that the child's attention served to make the child visible for surveillance. Becoming the principle of one's own subjection means that knowledge of the self (of one's own “attention” in this instance) is one of the effects of power. The implication is that the glass walls that orchestrated a matrix of gazes simultaneously generated internal self-surveillance on the part of both students and spectators.

However, there is more to attention than panoptic surveillance. From the available archival material related to the Montessori demonstration, there is little evidence of the mutual optical tension between spectators and students that a surveillance paradigm would suggest. Instead, the dominant dynamic seems to have been between the individual and the

²² Timothy Mitchell, *Colonising Egypt* (Berkeley: University of California Press, 1991).

²³ Robert W. Rydell, *All the World's a Fair: Visions of Empire at American International Expositions, 1876–1916* (Chicago: University of Chicago Press, 1984), 176.

²⁴ Recall that the prisoner in Bentham's panopticon did not know when guards were watching him. Note as well that Foucault describes the panopticon as “machinery” that can be operated by “anonymous and temporary observers”; see Foucault, *Discipline and Punish*, 202.

²⁵ In my thinking about the ways that “forces” and “physics” enter Foucault's analytics, I am indebted to Bernadette Baker's mapping of conceptions of power. See Bernadette Baker, “Moving On (Part 1): The Physics of Power and Curriculum History,” *Journal of Curriculum Studies* 33, no. 2 (2001): 157–177; and Bernadette Baker, “Moving On (Part 2): Power and the Child in Curriculum History,” *Journal of Curriculum Studies* 33, no. 3 (2001): 277–302. See also the Foucauldian analysis of Montessori's ideas on individual work in Kevin J. Brehony, “Montessori, Individual Work and Individuality in the Elementary School Classroom,” *History of Education* 29, no. 2 (2000): 115–128.

object of their attention: the student in relation to some device or activity, and the spectator in relation to the child, or, more precisely, the child's attention. Even when we consider that the Foucauldian use of the gaze leaves leeway for — even requires — the metaphoric and figurative, it still appears that the network of relations exhibited in Montessori's demonstration classroom operated according to different tactics of subjectification. Throughout the rest of this article I will explore additional ways in which the subject of the gaze and the subject of attention are very different entities.

The “challenge to the gaze” that I am presenting here is a challenge to its universal analytic applicability. The discursive practices of attention in San Francisco in 1915 were enmeshed in a project of fixing and stabilizing the human subject; however, these were not processes that can be analytically distilled to be understood merely as disciplinary power working through the panoptic, surveilling gaze. In the case of schools, of course, there is much to suggest that disciplinary power does circulate through the gaze and practices of observation — one thinks immediately of portfolio techniques, state standards, even community service requirements. My argument is not against this analytic per se, but rather against its automatic deployment when it comes to theorizing attentive practices. To come to terms with the uses of attention in schooling, we need more elaborate and specific studies of how power circulates in different locales (a Foucauldian project, in fact). Montessori's 1915 demonstration classroom is an ideal site for exploring the making of subjects of attention. In the interests of a specific study, we now turn to the attention Montessori sought and why this was so attractive.

Absorbing the Child

Montessori's completely absorbed child was elevated as a model of the attentive subject whose senses were all fixed in attention. The *San Francisco Chronicle's* reports on the demonstration made frequent reference to the children's attention. On September 11, 1915, it was reported that “the other morning, during the circle-walking demonstration, one little girl spent an hour circling the chalked ring before she turned her attention to something else.”²⁶ This exercise was designed to develop balance, and it is likely that the girl would have been carrying a glass of water. According to Montessori, the child who marched along a line trained the “equilibrium” of his or her body — that “governing essential with which all

²⁶ Hinkle, “A Day with Dr. Maria Montessori”.

perfection is bound up.”²⁷ Movement training and muscular training were integrated into a harmony of attention. Montessori addressed visual attention, for example, through color recognition activities. The central feature in Montessori's attention pedagogy, however, was not visual discrimination or body balance and muscular control; it was the concentration that the sense of touch afforded.

Montessori's theories drew on the work of a mid-nineteenth-century physician and pedagogue, Edward Seguin. In *The Montessori Method* she summarized Seguin's method as “to lead the child, as it were, by the hand, from the education of the muscular system, to that of the nervous system, and of the senses.”²⁸ Montessori's pedagogy of attention similarly led children by the hand through this progression, and like Seguin she also worked initially with “defective” children. Her first school was the *Scuola Ortofrenica*, or “mind-straightening school,” whose pupils were from asylums for the “feebleminded” in Rome.²⁹ By 1906, at her renowned *Casa dei Bambini* in the San Lorenzo tenements of Rome, she was given the chance to apply, in her words, “the methods used with deficient to normal children.”³⁰ Seguin, the French specialist on working with “defectives” who had studied under the psychologist and pedagogue Jean Itard and emigrated to the United States in 1850, maintained that “the idiotic hand is as idiotic as the brain” and suggested “frequent hand exercises, in which the powers of perception, volition and execution would be drilled to their utmost rapidity and precision.”³¹ Like Montessori would a half-century later, he too thought that “educating the hand” could be transferred over to the education of “normal” children. One device that Montessori adopted from Seguin consisted of a series of graded cylinders, each having its appropriate receptacle in a wooden case. The apparatus was intended to develop the ability to recognize cylindrical shapes and discriminate among them by size. It trained both the eye and the hand, for in addition to visually matching each cylinder with its appropriate hole, the child was to clutch the cylinder in his or her hand and, with the fingertip, trace the hole into which it fit. Seguin described such training as “the exercise of [the] function of receiving impressions at the windows of the senses, and of returning them idealized at the door of the organs of execution.”³² In the early twentieth century the sense of touch could be

²⁷ Maria Montessori, *The Discovery of the Child* (Madras, India: Kalakshetra Publications, 1948), 124.

²⁸ Maria Montessori, *The Montessori Method* (New York: Schocken, 1912/1964), 40.

²⁹ Josephine Tozier, “An Educational Wonder-Worker: The Methods of Maria Montessori,” *McClure's Magazine*, May 1911, 4.

³⁰ Montessori, *The Montessori Method*, 44.

³¹ Edward Seguin, *Report on Education*, 2d ed. (Milwaukee: Doerflinger, 1875), 104–105.

³² *Ibid.*, 181.

theorized as a central component of perception. A 1911 article reported that because of Seguin, Montessori “realized that the sense of touch, the basis of all the other senses, was the great interpreter of vision and guide to accuracy of perception.”³³

If touch was the basis of perception, it could also be the foundation of attention and the most accurate sign of the attentive subject. In this way Montessori's pedagogy of attention overlapped with Seguin's concerns, but it also moved beyond them, expanding the provenance of touch and reworking the nineteenth-century psychology of sensations into something wholly new: an ordered and controlled system for fixing the human subject. The Montessori pedagogy demonstrated in San Francisco in 1915 emphasized putting subjects in touch with objects.³⁴ In Montessori's pedagogy an entire body could be seen to be attentive; all the child's senses (those many “windows”) could be seen to concentrate on an external object; and, in this sense, attention was part of a semiotics that signaled something about the child.

Even silence was harnessed to produce total attention; many visitors to Montessori classrooms in the 1910s remarked on the “silent activity.” As Montessori described it, “children, ecstatic with joy sit in absolute and complete silence,” which was to accustom them to “immobility.”³⁵ The attentive Montessori child was a child whose powers of attention were trained, controlled, and physically embodied.

The pedagogical production of the absorbed child was, in Montessori's scheme, an everywhere-applicable, universal technique. Other historical data from the early twentieth century demonstrate that the hand, when brought into a pedagogical theory that uses a notion of developmental stages, can become a device for qualifying and disqualifying individuals (for example, the “hand-minded” child who was slated for vocational education).³⁶ Nevertheless, in Montessori's case, touch and attention were deployed broadly — for example, across social classes.³⁷ The “feble-minded,” the poor children in Rome's San Lorenzo housing project, the children of diplomats posted to Rome, and the progeny of the

³³ Tozier, “An Educational Wonder-Worker,” 6.

³⁴ I would suggest that this emphasis on putting subjects in touch with objects unifies the different forms Montessori pedagogy has taken in the twentieth century, which is one of the reasons that it is extremely rare to find images of Montessori classrooms where a child's hands are not in contact with an object.

³⁵ Montessori, *The Montessori Method*, 205.

³⁶ See Herbert Kliebard, *The Struggle for the American Curriculum 1893–1958*, 2d ed. (New York: Routledge, 1995).

³⁷ For a good analysis of how touch can become a mark of social class, see Thomas J. Otten, “The Spoils of Poynton and the Properties of Touch,” *American Literature* 71, no. 2 (1999): 263–290.

San Francisco elite were all worthy subjects of attention.³⁸ Still, even though Montessori's sense training of 1915 did not distribute and divide children according to socioeconomic status, the production of the "absorbed child" intersected with racial and colonial discourses and disclosed a subject incapable of sustained attention and self-possession (a topic I will return to subsequently). It is important to note, however, that there is more going on here than the distributions and exclusions that have become recognizable as a result of numerous analyses. Montessori's project was the (re)assertion of a universal. Over and above the divisions that a Foucauldian analysis would reveal to be necessarily embedded in such a project, Montessori's pedagogy of attention worked at constituting wholes through the mechanism of a universalized attention.

The Attraction of Attention

The strategy of cultivating attention to achieve individual and social aims was not idiosyncratic to Montessori's demonstration classroom but intersected with ideas about perception and progress that circulated through a number of social fields. The development of architectural color schemes in the early twentieth century is a good example of a widely circulating interest in the control of human perception. In fact, the Panama-Pacific International Exposition is noteworthy as the first world's fair to have its own official Director of Color.³⁹ Both the architectural design of the exposition and the Montessori demonstration emphasized the fabrication of human attention. These homologous projects aimed to produce attention that would be fortifying and soothing and to avoid the distraction and overstimulation that could tire and degenerate both the individual and society.

The exposition's color scheme used a pale pink and gray marble as its base, to which were added soft yellows, blues, reds, and several greens, all chosen so that "they were curiously and beautifully related, in some subtly harmonious way."⁴⁰ A guidebook prepared by Eugen Neuhaus, a professor of art at the University of California, noted, "nothing excites

³⁸ Josephine Tozier, "The Montessori Schools in Rome: The Revolutionary Educational Work of Maria Montessori as Carried Out in Her Own Schools," McClure's Magazine, December 1911, 137.

³⁹ Eugen Neuhaus, *The Art of the Exposition: Personal Impressions of the Architecture, Sculpture, Mural Decorations, Color Scheme and Other Aesthetic Aspects of the Panama-Pacific International Exposition* (San Francisco: Paul Elder & Co., 1915), 48.

⁴⁰ Todd, *The Story of the Exposition*, 348.

the Exposition visitor more than the color scheme of the buildings.” However, Neuhaus quickly amended this claim by observing that “excite” was not quite the right word since nothing was further from the designer's mind “than to create excitement, unrest, or any of those sensations that might lead to fatigue or even create nervous breakdown.”⁴¹ Contemporary press and visitors’ reports contain frequent references to the color scheme, and it is important to note that this “manipulation” was not hidden but was made known to the general public so that all could enjoy its effects.⁴² The exposition visitor who was aware of the color design meant to soothe and awe him or her and the spectator who watched Montessori's demonstration classroom attentively for hours on end were similar in that both were engaged in the deliberate process of working on their own attention.

An attraction of attention was that it offered a form of synthesis in a world understood as somehow epistemologically unstable. Jonathan Crary argues that, during the late nineteenth century, the inability of the subject to present the world to itself in terms of reflection or correspondence is apparent in the multiple attempts to reconstitute a cohesive visual field. Crary sees work in the visual arts such as Edouard Manet's *In the Conservatory* and Georges Seurat's *Cirque* as calculated constructions aiming at new semantic and cognitive models.⁴³ On this interpretation Edward Muybridge's well known photographs of a horse in motion are important because they disrupt claims for the “naturalness” of vision, suggesting that human vision is a process of active composition and fabrication, not a matter of passive reception. As a counterpoint to this denial of direct vision, a priori intuition, and fixed positions, an educational theory like Montessori's could present the universality of attention as a way human beings could reliably turn to perception and actively synthesize images of the world and themselves.⁴⁴

⁴¹ Neuhaus, *The Art of the Exposition*, 11.

⁴² See, for example, Laura Ingalls Wilder and Almanzo Wilder, *West from Home: Letters of Laura Ingalls Wilder to Almanzo Wilder*, San Francisco, 1915, 1st ed. (New York: Harper & Row, 1974), 36.

⁴³ Crary, *Suspensions of Perception*.

⁴⁴ The assertion of interpretive, constructive processes in morality and epistemology is evident, for example, in the pragmatist writings of C.S. Pierce, William James, and John Dewey. However, there are convincing arguments that this trajectory begins earlier, with the postrevolutionary situation in the early nineteenth century that enabled and obliged individuals to create their own rules for social order and action. For this interpretation, see Peter Wagner, *A History and Theory of the Social Sciences* (London: Sage, 2001); and Gordon S. Wood, *Radicalism of the American Revolution* (New York: Vintage, 1992). In Foucault's writings one can point to the modern episteme, and the emergence of “man” as a conditioned subject who constitutes his representations on the basis of those conditions, as a way of situating this instability and uncertainty that we find running through a wide range of social and cultural fields. See Foucault, *The Order of Things*, 352; see also Ian Hacking, *The Taming of Chance: Ideas in Context* (Cambridge, England, and New York: Cambridge University Press, 1990).

In her 1915 address to the NEA, Montessori discussed how the careful development of attention can form a stable, reliable foundation for progress. According to Montessori, the child possesses attention to begin with, though initially it is “wandering and scattered.” This attention has a “reflective and passive character” and is one of the ways that the child can lose self-possession. With a wandering attention, “the child seems to belong less to itself,” Montessori wrote, “than to any object that may attract its attention”(SE, 66). A pedagogy of attention, for Montessori, focused on the proper development of something natural to the child. (In this we see how Montessori pedagogy can be “child-centered” in the sense specified in her oft-quoted dictum “follow the child”: in this process, the adult does not bestow a power upon the child; rather, the child is empowered through the training of something that he or she already possesses.) The fear of losing self-possession echoes the discussion of distraction and the color scheme at the 1915 World's Fair. In describing how a teacher could misguidedly provide “an overabundance of material” that “may distract the attention,” Montessori cautioned that “these extra objects (materials) are useless and amid them the soul may lose itself”(SE, 69). The notion that distraction leads to loss is central to the pedagogy and helps to illuminate the gains that attention promised.

In 1915 attention was explicitly linked to levels of “civilizational” progress. Montessori called the initial innate “wandering and scattered” attentive powers of the child “primitive.” The child who is surrounded by too many objects “gives way to lower tendencies, foolish laughter, and disorderly acts”(SE, 70). As is evident in Montessori's pedagogy, in the late nineteenth and early twentieth century the notions of progress and uplift were haunted by fears of degeneration and racial relapse.⁴⁵ Montessori was concerned that the child have enough energy to “uplift himself”(SE, 69), and she deployed ideas of racial recapitulation. For example, her opposition to the use of creative play in kindergartens (a position that was strongly criticized by many American educators, including William Kilpatrick and Elizabeth Harrison) was based on the argument that the state of the imagination was the natural state of the savage and that dwelling in it would hold back the

⁴⁵ For studies of these general concerns, see J. Edward Chamberlin and Sander L. Gilman, eds., *Degeneration: The Dark Side of Progress* (New York: Columbia University Press, 1985); and Daniel Pick, *Faces of Degeneration: A European Disorder, c.1848–c.1918*(Cambridge: Cambridge University Press, 1989).

child in a “prehistoric,” “primitive” period.⁴⁶ A distracted attention, in Montessori's pedagogy, dissipated the possibility for progress — only through attention and the refinement of the child's discriminating powers could progress be ensured.

Fixing Attention

Attention in Montessori's 1915 demonstration was both a means and a goal. It became an object of knowledge closely linked to the production and regulation of desire. Interlinked with Montessori's project for reconstructing the individual and the social are principles of subjectification that order the making of subjects of attention. To further understand how power circulated through this locale, we should examine how these mechanisms employed notions of interiority and self-possession in producing sustained, stable attention.

A condition of possibility for organized pedagogy of any form is a distinction between the external and the internal, a distinction that reverberates throughout Montessori's texts. Bernadette Baker argues that the existence of an “inner” realm that could be affected by an “outer” realm appears in thinking about the child from the late 1600s onward.⁴⁷ On Montessori's view the “external” object was to help produce some change in the “interior” of the child. Sustained attentiveness produced a “psychic state” in which “the phenomenon of interior development and auto-formation takes place” (*SE*, 68). The interest in creating a mental state in the child that allows for his or her interior development helps to explain Montessori's interest in repetitiveness. In part, her deployment of repetition was based on Seguin's ideas about habit formation and the training of perfection. It also derived from a corollary that the child is demonstrating control and mastery through careful repetition, which leads to the important problem of how Montessori theorizes the end of sustained attention and the cessation of repetition. If a wandering attention is to be trained out of the child, on what grounds, then, can the child's attention legitimately shift?

Montessori's claim that the repetition of activities creates opportunities for inner development put her in an excellent position to answer the criticism of this type of repetition from such authorities as Kilpatrick.⁴⁸ Many American educational reformers had denounced rote learning and recitation as de-individualizing techniques that merely prepared students for

⁴⁶ See Maria Montessori, “Education and the Imagination of the Little Child,” *Journal and Proceedings and Addresses of the National Education Association* 53 (1915): 661–667.

⁴⁷ Baker, “Moving On (Part 2),” 280.

⁴⁸ William H. Kilpatrick, *The Montessori System Examined* (Boston: Houghton Mifflin, 1914), 27–28.

factory work, and Montessorian repetitive activities could seem to fit with preparation for assembly-line styles of economic labor. Montessori advanced her arguments on different grounds, however, and it is important to note that her writings from the 1910s do not employ utilitarian arguments. These texts do not attempt to justify her pedagogy by referring to the social good or to the social value of training in repetition. Montessori's strategy was to construe the repetitive activity not as a path to alienation or loss of self, but as a route to the precise opposite: the finding of self and the celebration of the individual. Given this reasoning, then, she was compelled to find an internal resolution for shifting attention; an external resolution such as the end-of-shift whistle or the distraction of classmates' singing would undermine her case. According to Montessori, the end of repetition and the breaking of concentration can healthily occur when "the child spontaneously abandons the objects, but not with signs of fatigue." Were attention to shift due to exhaustion, it would be a sign of weakening and degeneration. In contrast, sustained attention and the ability to repeat activities for prolonged periods (for example, forty-four times in a row) have the effect of creating "new energy" in the child, indicating that "his mind is capable of abstraction" (*SE*, 69).

Repetition is, in Montessori pedagogy, a good in itself. First, it enables the psychic state in which internal development can be achieved. Second, it works semiotically. Repetition — or, rather, its cessation — offers crucial evidence about the child's interior. In other words, the attention can shift when the child has proven him- or herself a competent subject through full possession of his or her internal powers. The child is strengthened by the repetition, not weakened. Similar to Sigmund Freud's theorization of sleep and the dream, Montessori suggested that some sort of voluntary/involuntary fumbling about one's own interior could constitute a renewal, permitting the organized progression through a set of tasks.

The importance of devices and objects to Montessori's attention pedagogy reminds us that her work is related to the "object lesson" developed by Johann Pestalozzi in the early nineteenth century. A brief comparison is illustrative. Pestalozzi's work on sense and sensation was guided by the belief that the "sense-impression" was the human being's primary means of acquiring knowledge — a belief Montessori shared.⁴⁹ Furthermore, the Pestalozzian teacher used objects to create and develop sense-impressions somewhat analogously to the

⁴⁹ In particular, see Letters V and VI of Johann Heinrich Pestalozzi, *How Gertrude Teaches Her Children: An Attempt to Help Mothers to Teach Their Own Children and an Account of the Method*, ed. Ebenezer Cooke, trans. Lucy E. Holland and Francis C. Turner (Syracuse: C.W. Bardeen, 1801/1915).

Montessori teacher's use of devices to train the child's senses, except that by 1915 educational and social thought no longer assumed a presituated subject with a transparent understanding of external objects. For most of the nineteenth century the primary focus of the psychology of sensations was to uncover how the external world was reliably represented inside the subject. As indicated by both the color scheme and the Montessori demonstration classroom, however, by the time of the Panama-Pacific International Exposition, the quest for an authentic, reliable external world had all but disappeared. Perception was no longer a surface of intervention used ultimately to reveal objects and, by extension, to reveal a natural, or even a constructed, world. Instead, perception revealed a subject to itself. Subjectivity attained in this manner was an effort to apprehend presence. What this presence would look like for Montessori emerges in her comments about the undistractable three-year-old student who performed forty-four exercises while elevated in the center of a classroom:

This reminded one of the life of man that may be scattered indiscriminately in a chaotic condition, until a special object attracts it and gives it a fixed form, and then only is man revealed unto himself and begins to live (*SE*, 64).

At the beginning of the twentieth century the fixity that comes thanks to objects speaks not to position but to the formation of desire. Montessori's object lessons are affirmative strategies for managing attention. The object that attracts attention does not become the object to be mastered, which would be one strategy for affirming the self. Instead, one's own *attraction* is what is to be mastered: one is made to desire the self-regulation of desire.

Subjects of Attention

In thinking about how attention is managed in present day educational settings, it can be helpful to turn to the way attention was problematized in this 1915 demonstration classroom. Subjects of attention became visible in San Francisco. In this instance, however, subjects, while visible, were not formed exclusively within a field of spatial visibility. Deliberate, controlled, and sustained attention to external objects helped to fabricate human interiority. In assuming responsibility for the direction of their own attention, individuals were managing their “insides.” Attention became a surface for intervention as individuals assumed responsibility for their own conduct. Through the present day, “attention” has continued to circulate in classrooms and in theories of teaching and learning as an object of knowledge. It is beyond the scope of this article to chart the variety of ways that it recurs now or has

functioned in other historical configurations. However, the preceding study of how attention circulated in this specific locale does suggest a number of things that any analysis of attention would do well to take into consideration.

First, the mechanisms of attention differ from the mechanisms of the shaming norm. As we have seen, in the cultural milieu of the 1915 World's Fair, bodies transfixed were bodies in suspension. Effects of power circulated through these bodies and attentive subjects regulated their own conduct. However, this self-regulation did not result from an amalgamation of forces acting upon individuals — in other words, this did not emerge in accordance with the panoptic model in which the norm is precisely that which acts on exteriors and surfaces to effect changes in that which is established as the internal. The command “pay attention!” seems often to work through the mechanism of the norm, as part of a regime of spatial visibility that produces truths about human interiors and governs through shame. Nonetheless, the “attention” that is to be directed by the individual can be theorized differently: it is a different kind of surface, one folded into the inside; in Montessori's pedagogy we see it conceptualized as a proper possession of the self. In place of the amalgamation of forces (or, stated differently, the combination of gazes), the mechanisms of attention exclude interferences and narrow the field of relations down to one relation, that of the subject and the object of its attention. Repetitions and sustained attention are not the hallmarks of a struggle between subject and the *idée-force* of the object; instead, they are the hallmarks of a struggle within the subject, a struggle to establish the self for which the object is an enabling device. Montessori understood this as “auto-formation,” a reading that reminds us that effects of power are, of course, present all the same. They are present, for instance, in the notions of autonomy and freedom that are called forth when the process of constituting interiority is theorized as “auto-emerging.”

Second, attention is a form of governmentality. If one of the effects of producing the subjects of attention who gathered on both sides of the glass at the 1915 Montessori demonstration is that individuals have come to be more responsible for their own conduct, this points to a significant alignment of ends with the production of subjects of the gaze. In Foucault's arguments about the gaze, individuals come to internalize the norms of disciplinary power, thus making the functioning of the panoptic mechanism continuously effective. Both cases, then, engender what Foucault called governmentality, the arrangement whereby the reasoning individuals use in their own decision making is tightly bound up with the rationales used in the administration of society. One could theorize attention as the internalization of disciplinary power, but it is such a highly perfected internalization that the assertion of some originating external reference becomes less convincing. The subject's direction of his or her

attention is, by definition, continuously in effect. This is an organizing, regulating activity through and through. Add to this the idea of attention as both a means and an end, and the subject of attention can be nothing other than a governmentalized subject.

Third, the manipulation and deployment of tactility in learning theories have historically been linked with the production of attention. Montessori's demonstration classroom reminds us that the objects of schooling are anything but incidental and untheoretical. Things (qua things) that are to be manipulated, touched, and thus learned through construct subjectivity. They represent strategies for organizing human perception that rely upon a theorization of attention as deliberate, cultivated, and affirmative of certain truths about the subject.

Fourth, the child's attention is not only about individual constructivism but has to do with the production of collective synthesis. Popular fascination with attention — as disorder and deficit as well as asset and order — speaks to the construction of epistemological and ethical certainties. The old question of how can we know that we all see the same world is reinvigorated when individuals are understood as actively composing their perceptions, excluding certain things as they focus on a specific thing. Concern with attention is related to concern with fragmentation, regardless of whether one chooses to represent this as a “postmodern” explosion of possibilities or to emphasize the folly of living without “foundations.” Montessori's demonstration classroom is but one of many historical instances which show that inasmuch as multiple perspectives create instability, this instability can be mitigated immediately by being placed in relation to social and institutional collectives. These collectives, even if they are multiple, can be the guarantors of centripetal synthesis. In this project the cultivation of attention is not necessarily either rearguard or avant-garde. The crucial point is that human attention is not idiosyncratic; when we rely on human perception for our learning and knowing, attention promises centripetal synthesis in the form of reliability, consistency, and real insightfulness. As we saw in the case of the 1915 exposition, both with Montessori's demonstration and the generally circulating idea that “man” could be “revealed unto himself” and “begin to live,” attention can be an important part of social imaginaries. As a form of “self-chosen” and “auto-emerging” governance, attention can guarantee collective synthesis (or syntheses) and stabilize consensus on proper ways of being in the world.

Finally, Montessori's glass-walled classroom offers suggestions for an analytics of power to be used in studies of attention. One consequence of Foucault's conceptualization of power as a physics of forces and bodies is the notion that power makes things visible. Baker comments that “while Foucault's analytics of power attempted to undermine power as sovereign and possessed,

its spatiality never enables it to depart from the centre.”⁵⁰ Thinking about attention through Montessori suggests that we might want to approach power in this locale as a “chemistry” rather than a “physics.” Attention, attraction, and absorption might be better understood as a chemistry where molecular bonds form and break. Instead of forces and bodies that cause movement and distributions, power here could be thought of as operating in attachments and detachments that assemble and disassemble entities. In such a setting we can locate desire in the sense described by Gilles Deleuze and Félix Guattari: as something that produces rather than as something having to do with lack.⁵¹ This could be the setting for Zygmunt Bauman's claim that panopticism has been overtaken by seduction as the principle of internalized social control.⁵² The 1915 Montessori demonstration suggests that attention needs to be theorized in relation to the production of desire and with an analytics of power that can account for a continuous flux of stabilizations and destabilizations.

“Challenging the gaze” can be something more than returning the stare. The problem of attention in modern pedagogy pushes the panoptic gaze against its analytic limits. In exploring Montessori's glass-walled classroom, we can find ways to move outside a strict reliance on a visual-spatial analytics. This is not to deny the fact that through the glass of one-way mirrors, camera lenses, chemists' beakers, and classroom doors, significant regimes of truth have been produced during the course of the last century. Transparency — an elementary Enlightenment desideratum — has indeed become a pervasive form of governance in modern societies. Foucault likened Bentham's device to Jean-Jacques Rousseau's work and the Enlightenment interest in eliminating spaces of darkness.⁵³ The interest in attention that developed in the late nineteenth century entailed a keen awareness of the inevitable movement of things into and out of view. Montessori's attention pedagogy, for example, was attuned to the chance that some darkness would always be present. Attention occupies a space inside the subject that cannot be illuminated fully, but, as the 1915 demonstration indicates, it is still something that can be regulated and managed. Attention works to create a subject — not a subject that is present and fully revealed through its own transparency, but a subject that is internally present to itself through the mastery and organization of its own obscured and enchanted attractions.

⁵⁰ Baker, “Moving On (Part 2),” 292. See also the discussion in Bernadette Baker, *In Perpetual Motion: Theories of Power, Educational History, and the Child* (New York: Peter Lang, 2001), 39–41.

⁵¹ See the discussion in Gilles Deleuze and Félix Guattari, *Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1983), chap. 1.

⁵² Zygmunt Bauman, “On Postmodern Uses of Sex,” in *Love and Eroticism*, ed. Mike Featherstone (London: Sage, 1999).

⁵³ See Foucault, “The Eye of Power,” 153–154.

Cadernos de História da Educação, v.15, n.1, p. 166-189, jan.- abr. 2016
ISSN: 1982-7806 (On Line)

ARTIGOS

(EDIÇÃO BILÍNGUE: INGLÊS/PORTUGUÊS)

Desafiando o Olhar: O sujeito da atenção e uma sala de aula de demonstração montessoriana, 1915¹. (Edição bilíngue: inglês/português)

Challenging the Gaze: The Subject of Attention and a 1915 Montessori Demonstration Classroom

Desafiando la mirada: El sujeto de la atención y una clase de demostración de Montessori, 1915.

NOAH W. SOBE²

Resumo:

A atenção da criança, como essa atenção é fundamentada, e de que maneira a atenção funciona como campo para intervenção pedagógica são centrais para a compreensão da escolarização moderna. Este artigo examina a "atenção" como um objeto de conhecimento relacionado com a organização e gestão de indivíduos. Destaco o que podemos aprender a respeito da atenção por meio do estudo de uma sala de aula montessoriana, instalada com paredes de vidro, e exposta publicamente na Feira Mundial de São Francisco, em 1915. A pedagogia da atenção exposta e o espectador da sala de aula oferecem uma oportunidade de repensar a forma como poder e subjetividade agem na formação de atrações humanas. Defendo que pensar a partir de Montessori, oferece importantes e relevantes sugestões para investigações atuais sobre atenção. A sala de aula de demonstração de 1915 pode nos ajudar a teorizar sobre atenção nas normalizações e práticas governamentais. Este estudo específico sobre como a atenção funciona em um local tem implicações para as teorias de aprendizagem tátil e para a analítica de poder a serem utilizadas em estudos de atenção.

Palavras-chave: Atenção; Pedagogia; Montessori, Maria; Educação infantil; Poder; Ensino baseado no objeto.

Abstract:

¹ Tradução e revisão técnica de Katya Braghini, Milena Belo e Paulo Jorge de O. Carvalho.

² PhD pela Wisconsin-Madison – Professor Associado – Preside os *Cultural Programs and Educational Policy Studies and International Higher Education* na *School of Education* da *Loyola University Chicago* - Diretor do *Center for Comparative Education from Loyola University* e ensina e pesquisador em educação comparada e internacional, bem como a História da Educação. E-mail: nsobe@luc.edu

The child's attention, how this attention is reasoned about, and how attention works as a surface for pedagogical intervention are central to understanding modern schooling. This article examines "attention" as an object of knowledge related to the organization and management of individuals. I address what we might learn about attention by studying one specific Montessori classroom, the glass-walled public demonstration set up at the 1915 San Francisco World's Fair. The pedagogy of attention on display and the spectatorship of the classroom provide an opportunity to rethink how power and subjectivity play in the formation of human attractions. I argue that thinking through Montessori offers important and relevant suggestions for present-day examinations of attention. The 1915 demonstration classroom can help us theorize the relation of attention to normalizing and governmentalizing practices. This specific study of how attention operates in one locale has implications for tactile learning theories and for the analytics of power to be used in studies of attention.

Keywords: *Attention; Pedagogy; Montessori, Maria; Early Childhood Education; Power; Object-based Teaching.*

Resumen:

La atención del niño, como esa atención es fundamentada, y de qué manera la atención funciona como campo de intervención pedagógica, son centrales para la comprensión de la escolarización moderna. Este artículo examina la "atención" como un objeto de conocimiento relacionado con la organización y gestión de individuos. Destaco lo que podemos aprender respecto a la atención por medio del estudio de una sala de aula montessoriana, instalada con paredes de vidrio y expuesta públicamente en la Feria Mundial de San Francisco, en 1915. La pedagogía de la formación de atracciones humanas. Defiendo que pensar a partir de Montessori, ofrece importantes y relevantes sugerencias para actuales investigaciones sobre la atención. La sala de aula de demostración de 1915, puede ayudarnos a teorizar sobre la atención en las normalizaciones y prácticas gubernamentales. Este estudio específico, sobre como la atención funciona en un local, tiene implicaciones para las teorías de aprendizaje táctil y para la analítica de poder a ser utilizadas en estudios de la atención.

Palabras-clave: *Atención; Pedagogía; Montessori, María; Educación infantil; Poder; Enseñanza basada en el objeto.*

Recebido em: outubro de 2015

Aprovado para publicação em: dezembro de 2015

Introdução

Uma sala de aula instalada com paredes de vidro no Palácio da Educação e da Economia Social foi uma das principais atrações na *Panama-Pacific International Exposition* (San Francisco, 1915). Nessa sala, durante quatro meses, foram demonstrados métodos pedagógicos de Maria Montessori, produzindo sujeitos atentos em ambos os lados do vidro. A atenção foi fundamental para o processo de ensino e aprendizagem ocorrido nessa sala de aula, como tem sido até os dias de hoje nas teorias de ensino e aprendizagem. A atenção é uma característica da percepção humana que, hoje em dia, se tornou objeto de conhecimento com tal popularidade que até mesmo sua ausência – conceituada como "desordem" e "déficit" – circulam amplamente. Atenção está relacionada com a organização e gestão de indivíduos; no exercício e na seleção daquilo com o que se está em sintonia e como essa sintonia ocorre, a atenção torna-se um conhecimento do “eu” que incorpora práticas regulatórias. Este artigo aborda o que podemos aprender sobre a atenção por meio do estudo da sala de aula montessoriana na Feira Mundial de São Francisco, em 1915.

As paredes de vidro de uma sala de aula de demonstração instalada no início do século XX poderiam ser facilmente teorizadas como um dispositivo instrumental para chamar a atenção. Na tentativa de compreender de que maneira a atenção é produzida como um ato da razão que determina princípios de ação e participação, uma possibilidade seria a de retomar a obra de Michel Foucault sobre panoptismo e compreender uma dinâmica de tensões visuais que posiciona e distribui indivíduos. Neste artigo, no entanto, defendo que o enquadramento viso-espacial sugerido pelo olhar vigilante é inadequado para se lidar com a atenção e, particularmente, com a pedagogia de Montessori. A observação tem nos ajudado a estabelecer críticas perspicazes da prática educacional, particularmente da educação progressiva, mas atinge um limite analítico quando aplicado à teorização da atenção (WALKERDINE, 1992). No lugar da dependência de um paradigma de vigilância ocular, proponho que a atenção seja abordada de formas alternativas, inclusive através de uma análise de poder que considere a produção e organização do desejo. A demonstração de 1915 de Montessori oferece uma oportunidade para repensar os papéis do poder e da subjetividade na formação de atrações humanas. Finalmente, defendo que, pensar a partir de Montessori oferece uma abordagem importante e relevante para examinar a atenção na educação contemporânea.

Sala de aula de demonstração, San Francisco, 1915

A sala de aula de vidro de demonstração montessoriana foi um grande atrativo para os visitantes do *Panama-Pacific International Exposition's Palace of Education and Social Economy*. Uma vez que essa sala de aula de 1915 serve como base empírica primária para a minha teoria, será útil examinar, em arquivo, o que estava acontecendo dentro e em torno dela em relação à atenção. Um jornal de São Francisco relatou que as quatro horas correspondentes às aulas da manhã atraíram uma multidão de espectadores, muitos dos quais visitaram a sala várias vezes durante os quatro meses que a escola esteve em operação – "tão animados como um grupo de 'fãs' de qualquer clube com uma série de vitórias já obtidas dentro de um campo de beisebol" (HINKLE, 1915, p.4). A multidão de espectadores tornou-se conhecida como a "arquibancada" e, muitas vezes, cercava completamente a sala de aula, com as pessoas tendo que chegar cedo para ter certeza de obter um dos assentos em estilo auditório, e outros, com sorte, apenas para obter um lugar em pé, que oferecesse uma boa visão (KRAMER, 1976, p. 216). "Como turistas em um aquário", foi a descrição oferecida por outra fonte (TODD, 1921, p. 66). Tais notícias sobre espectadores abundantes e leais que prestavam intensa e constante atenção ao que estava acontecendo na sala de aula sugerem que um determinado conjunto de práticas atentas operava em San Francisco, em 1915. Na análise que se segue, defenderei que a atenção dos espectadores se parecia muito com a atenção que estava sendo desenvolvida nos alunos da sala de vidro.

Embora não tivesse conduzido as aulas pessoalmente, Montessori esteve presente na exposição, que foi a primeira grande demonstração de sua pedagogia nos Estados Unidos (COHEN, 1972, p. 358-372)³. Jornais locais informaram que formação dos sentidos e educação por sugestão eram o cerne do método montessoriano (SAN FRANCISCO CHRONICLE, 5 de agosto, 1915). Tanto a imprensa popular como os próprios escritos de Montessori identificam a percepção humana como alvo dessas intervenções pedagógicas. Esses textos problematizam a percepção como sendo simultaneamente voluntária e involuntária. Um cálculo de compulsão e livre arbítrio é fundamental para a pedagogia de Montessori (isto não é exclusivo para Montessori, é claro).⁴ . Um exemplo desse duplo movimento é capturado na afirmação do *San Francisco Chronicle*, de 1915, "o segredo da

³ Esta foi, na realidade, a segunda viagem de Montessori para os Estados Unidos, mas foi a primeira em que realizou uma apresentação pública e em larga escala de seus métodos, que tinha desenvolvido há nove anos.

⁴ Podemos pensar neste cálculo como parte de um movimento moderno maior: a união, como Peter Wagner coloca, de registros de administração social e liberdade. (WAGNER, 1994)

teoria Montessori é desvelar a individualidade da criança e forçá-la a exercer sua própria iniciativa” (SAN FRANCISCO CHRONICLE, 5 de agosto, 1915, p.1). O objeto principal trabalhado pela pedagogia – e que prometeu resolver todos os aparentes paradoxos – foi a atenção da criança. Atenção foi a principal intervenção de Montessori. Falando à Associação Nacional de Educação (NEA), em Oakland, Califórnia, em 1915, Montessori resumiu seu método na declaração "Quando você tiver resolvido o problema do controle da atenção da criança, você terá resolvido todo o problema da educação" (SAN FRANCISCO CHRONICLE, 17 AUG1915, p. 1; MONTESSORI, 1915a)⁵.

De fato, há muitas evidências de que estudantes prestando atenção na escola é preocupação persistente, de longa data dos educadores. Durante vários séculos, as referências à atenção da criança têm aparecido na literatura educacional. Um manual americano do século XVIII para tutores e governantas, por exemplo, refere-se à necessidade de manter a ordem entre as crianças, observando que "rixas e contendas surgem entre elas continuamente, o que sempre lhes tira a atenção da aprendizagem" (LITTLETON, 1797, p. 13). Nesse caso, a atenção da criança é entendida como uma ajuda para a instrução e como subordinada a ela. Até o final do século XIX, a atenção tornou-se preocupação central em uma série de domínios (CRARY, 1999). Em teoria educacional, por exemplo, a atenção deixou de ser considerada apenas um complemento para instrução; em vez disso, houve um sentimento crescente de que a atenção pode ser o cerne da formação escolar, a solução para todo o problema da educação, assim como foi para Montessori.

Em sua fala de 1915 para a NEA, Montessori relatou como acabou por dar tanta ênfase na atenção. Ela descreveu um aluno de três anos de idade, em sua escola em Roma, que estava "profundamente concentrado" em uma atividade com bloco de madeira:

A expressão de seu rosto era de uma atenção tão intensa, que era quase uma revelação para mim. Nunca antes eu tinha visto uma criança olhar com tal "fixidez" sobre um objeto, e minha convicção sobre a instabilidade da atenção que passa incessantemente de uma coisa para a outra, fato tão característico em crianças pequenas, tornou o fenômeno mais extraordinário para mim (MONTESSORI, 1915a, p. 65).

⁵ Os outros numerosos discursos proferidos por Montessori na Califórnia em 1915 foram reunidos e publicados. Ver Montessori (1997)

É importante notar que Montessori entendeu a "intensa atenção" da criança como proposital e não como uma expressão involuntária, uma distração. Sua percepção de que a "fixidez" era possível não refutava a ideia de que a atenção da criança também pode mudar rapidamente e distraidamente. Em vez disso, essa atenção estável, quando colocada ao lado de uma instabilidade observada da atenção, sugeriram tanto um campo de ação como técnicas para a formação do indivíduo. Montessori continuou a história,

Eu observei a criança, sem interrompê-la, e contei quantas vezes mais ela faria seu trabalho. Parecia que nunca iria parar. Como percebi que levaria um tempo muito longo, peguei a pequena poltrona em que ela estava sentada e coloquei a criança e a cadeira em cima da mesa grande. Rapidamente ela ajustou a moldura na cadeira, reuniu blocos e cilindros no colo, e continuou seu trabalho tranquilamente. Convidei as outras crianças a cantar, mas a menina permaneceu trabalhando e continuou mesmo após o canto ter cessado. Contei que havia feito quarenta e quatro exercícios diferentes, e quando ela finalmente parou, e o fez absolutamente independente de uma causa exterior que pudesse perturbá-la, olhou em volta com uma expressão de grande satisfação, como se estivesse acordando de um profundo sono reparador (MONTESSORI, 1915a, p. 65).

Nesse ponto, de acordo com Montessori, a fixação estável da atenção da criança produziu uma calma e serenidade que eram a expressão de algum tipo de decisão/resolução interna. A criança não havia sido desconcentrada por potenciais distrações. A repetição exibida parece não ter cansado ninguém, nem a criança nem o professor observador. Em vez disso, a repetição produziu uma mudança no observador, da mesma forma que produziu uma alteração na criança. Montessori comentou que "a impressão que eu tive a partir da observação foi a de uma descoberta", e acrescentou que "tudo o que estava confuso e à deriva na consciência da criança parecia assumir uma forma" (MONTESSORI, 1915a, p. 65). O "método Montessori", cristalizado a partir dessa descoberta, era uma compilação de técnicas e de filosofia educacional que eu estou nomeando de *pedagogia da atenção*. Em suas próprias palavras, "o fato sobre o qual foi possível estabelecer o meu sistema é o fato psicológico da 'atenção' da criança, intensivamente presa a qualquer objeto ou acontecimento exterior" (MONTESSORI, 1915a, p. 65). Atenção, como um fato evidente, poderia resolver o confuso e o flutuante. Uma ferramenta analítica para descrever um certo tipo de percepção humana tornou-se aqui um objeto da realidade que poderia ser organizado para representar a expressão controlada de uma vontade própria.

Tal como acontece com muitas pedagogias, especialmente aquelas elaboradas na Era Progressiva, reconstruir a criança era apenas um objetivo da pedagogia da atenção de Montessori. A criança era apenas um passo intermediário, um meio para o objetivo final de remodelar sociedades (POPKEWITZ, 1998). Os visitantes do lado de fora da sala de aula de vidro de demonstração na *Panama-Pacific International Exposition* foram atraídos para essa reconstrução do social. A pedagogia interveio sobre o que significava estar presente e atento. Organizou, como vou discutir depois, uma forma de síntese coletiva.

Vale a pena ressaltar que os relatos da sala de aula de vidro mencionam, de forma consistente, como as crianças pareciam concentradas. Em seu primeiro artigo sobre a demonstração, o *San Francisco Chronicle* (5 de agosto, 1915, p. 1) observou que "as crianças pareciam indiferentes às multidões que as assistiam". Nessa mesma linha, a história oficial da exposição de São Francisco observou que as crianças se acomodaram para as tarefas "por sua própria vontade", e "por longos períodos, mal perceberam os espectadores, tão concentrados estavam suas mentes em seu trabalho" (TODD, 1921, p.67-68). Outro comentário sobre o fato de a concentração dos estudantes montessorianos não ter sido perturbada pelos observadores vem de Elizabeth Harrison, da *National Kindergarten Union*. No seu relato sobre uma missão de estudo a Roma, em 1914, ela conta: "Eu vi em torno de 80 visitantes em volta da sala onde havia apenas uma dúzia de crianças, mas nenhuma delas era minimamente perturbada ou demonstrava estar aparentemente consciente da presença de visitantes" (HARRISON, 1914, p. 21-22). Essa evidência artefactual não significa que jamais uma criança tenha olhado para a multidão no Palácio da Educação e da Economia Social. Esses relatos são importantes porque demonstram claramente que a ausência de distração era considerada digna de nota.

Em 1915, atenção e distração forneceram pontos de referência e descritores para nomear algo que poderia ser fundamentado e manipulado. Espectadores viram crianças extasiadas que haviam sido "encantadas" por sua aprendizagem. Além disso, a atenção desses espectadores (isto é, seu próprio "encantamento") também foi comentada, apontando para uma forma de raciocínio que – é importante registrar – não era apenas sobre a criança. Estar atento era entrar em um campo social no qual efeitos de poder circulavam. Como teorizar sobre esse campo social é uma questão importante, uma vez que afetará significativamente a maneira como pensamos a respeito dos tipos de subjetividades que foram produzidos dentro dele. Em seguida, considerarei as implicações de uma vigilância panóptica analítica.

Sujeitos da Observação

Uma grande parte da literatura erudita relativa às exposições públicas e mostras de objetos e pessoas nos séculos XIX e XX se baseiam na noção de “observação”, frequentemente naquela que pode estar ligada às escritas de Foucault sobre panoptismo e vigilância (LEONARDO, 1998; HOFFENBERG, 2001; MATHUR, 2000). Na atual literatura educacional, a contemplação também se caracteriza de forma proeminente por análises de tecnologia para governança (POPKEWITZ e BRENNAN, 1998). O que é de grande interesse para os propósitos aqui é como a observação é identificada enquanto nexos central para a formação de subjetividade moderna.

Foucault usou várias noções de “observação” em seu trabalho. Em *O Nascimento da Clínica* ele fala da observação médica, enquanto que em *A Ordem de Coisas* ele argumentou que a aparência da imagem de “Homem” em *Las Meninas* “exigiu que todo espaço de representação desse pelo menos ser relaxado para a observação corporal (FOUCAULT, 1971, p. 312; 1973; JAY, 1993)”. Neste ponto, focalizarei o trabalho de Foucault sobre observação conforme se relaciona à noção de panoptismo (FOUCAULT, 1979; 1977/1980; 1973/1997; 1973/2000). O uso por Foucault do panóptico de Jeremy Bentham – para ilustrar como o poder disciplinar circula e opera sobre os corpos – é bem conhecido na crítica contemporânea. Para os propósitos do presente exame da atenção é importante observar como essa teorização da observação faz uso do espaço e da visualidade para conceituar o sujeito: “Ele, que está submetido a um campo de visibilidade”, diz o argumento de Foucault, “assume responsabilidade pelos constrangimentos de poder... Ele se torna o princípio da própria sujeição” (FOUCAULT, 1979, p. 202-203).

Um excelente exemplo de como o olhar forma sujeitos vem da análise de Timothy Mitchell da Exposição Universal de 1889 em Paris, que caracterizou um modelo da cidade de rua do Cairo. Com base na noção de Martin Heidegger da perspectiva do sujeito que percebe, Mitchell discute que, quando os colonizadores franceses foram posteriormente ao Egito para viver a experiência do “verdadeiro” Cairo, eles o perceberam como uma exposição a ser encomendada (MITCHELL, 1991). É possível encontrar exemplos similares de observação como técnica de ordenação colonial também nos Estados Unidos. Na Feira Mundial de St. Louis, em 1904, por exemplo, 1.200 filipinos e filipinas foram organizados em vilas que representavam diferentes estágios de civilização (RYDELL, 1984). Nesses casos, pode-se argumentar que uma série de observações (olhares) formados e operados sobre sujeitos

(americano, francês, egípcio e filipino), fazendo com que eles inscrevessem em si próprios, relações de poder que separavam e confinavam. Uma característica-chave do uso do olhar como uma analítica de poder/conhecimento é a inferência de que o sujeito é formado por meio de uma combinação de olhares. Dito isso, devemos notar que cenários de visão clara não são empecilhos à óptica do poder/conhecimento do panóptico. O visitante da exposição, ou o guarda da prisão, ou o que quer que sejam esses inspetores, podem esconder-se ou tornarem-se invisíveis, mesmo com o campo de visibilidade preservado, o que é crucial para o modelo generalizável de Foucault.⁶ A invisibilidade da observação, na verdade, amplia o funcionamento automático do poder disciplinar pela criação de visibilidades permanentes. Essas visibilidades podem possibilitar a *física de forças e corpos* que, na discussão de Foucault, fabrica o indivíduo moderno.⁷

Aplicado à sala de aula Montessori de 1915, uma consideração dos olhares de vigilância, potencialmente em jogo, pode sugerir que a atenção serviu para fazer a criança visível para vigilância. Tornar-se o princípio da própria sujeição significa que o conhecimento de si (da sua própria “atenção” nesse caso) é um dos efeitos de poder. A implicação é que as paredes de vidro que orquestraram a matriz de olhares simultaneamente geraram autovigilância interna por parte de ambos, estudantes e espectadores.

Entretanto, há mais atenção do que vigilância panóptica. Do material em arquivo disponível relacionado à demonstração de Montessori, há pouca evidência da tensão óptica mútua entre espectadores e estudantes que um paradigma de vigilância pudesse sugerir. Ao invés disso, a dinâmica dominante parece ter sido entre o indivíduo e o objeto de sua atenção: o estudante em relação a algum dispositivo ou atividade e o espectador em relação à criança, ou, mais precisamente, à atenção da criança. Mesmo quando consideramos que o uso foucaultiano do olhar deixa margem para — até mesmo exige — o metafórico e derivado, ainda assim parece que a rede de relações exibidas na sala de aula de demonstração de Montessori operou de acordo com diferentes táticas de subjetivação. No restante deste artigo eu explorarei modos adicionais nos quais o sujeito da observação e o sujeito da atenção são entidades muito diferentes.

⁶ Lembre-se que o prisioneiro no panóptico de Bentham não sabia quando os guardas o estavam observando. Nota-se também que Foucault descreve o panóptico como “máquina” que pode ser operada por “observadores anônimos e temporários”; (FOUCAULT, 1979, p.202)

⁷ No meu modo de pensar sobre as maneiras em que “forças” e “física” são introduzidas na análise de Foucault, estou em débito com o mapeamento conceitual de poder de Bernadette Baker. (BAKER, 2001a, p. 157-177; BAKER, 2001b, p.277-302; BREHONY, 2000, p.115-128)

O “desafio da observação” que estou apresentando aqui é um desafio para a aplicabilidade da analítica universal. As práticas discursivas de atenção em São Francisco, 1915, foram enredadas em um projeto de fixação e estabilização do sujeito humano; entretanto, esses não são processos que podem ser destilados analiticamente para serem entendidos meramente como poder disciplinar funcionando por meio do olhar panóptico, de vigilância. No caso de escolas, obviamente, há muito a sugerir que o poder disciplinar circula por meio do olhar e das práticas de observação — pensa-se imediatamente sobre as avaliações por portfólio, as normas estatais, e até expectativas da comunidade.⁸ Meu argumento não é contra essa análise *per se*, mas sim contra a sua aplicação automática quando se trata de teorizar as práticas de atenção. Para entrar em acordo quanto aos usos de atenção na educação escolar, precisamos de estudos mais elaborados e específicos de como o poder circula em locais diferentes (um projeto foucaultiano, na verdade). A sala de aula de demonstração montessoriana de 1915 é um local ideal para exploração e para a produção de sujeitos da atenção. Visando um estudo específico, voltemos agora para a atenção dada por Montessori e o porquê de seu interesse.

Concentrando a Criança

Para Montessori, a criança completamente concentrada foi elevada como um modelo de sujeito atento cujos sentidos eram todos fixados na atenção. Os relatos do *San Francisco Chronicle* sobre a demonstração faziam referência frequente à atenção das crianças. Em 11 de setembro de 1915, foi noticiado que em “outra manhã, durante a demonstração de andar em círculo, uma menininha passou uma hora circundando o anel desenhado com giz antes de mudar sua atenção para outra coisa (HINKLE, 1915, p. 4). Esse exercício foi planejado para desenvolver equilíbrio e é provável que a menina estivesse carregando um copo de água. De acordo com Montessori, a criança que andou sob a linha treinou o “equilíbrio” de seu corpo — que “governa o essencial com o qual todas as perfeições estão ligadas”. (MONTESSORI, 1948, p. 124). O treinamento do movimento e o treinamento muscular foram integrados dentro de uma harmonia da atenção. Montessori direcionou a atenção visual, por exemplo, por meio de atividades de reconhecimento de cor. A característica central na pedagogia da atenção de Montessori, entretanto, não era discriminação visual ou equilíbrio do corpo e controle muscular; era a concentração proporcionada pelo sentido do tato.

⁸ Técnicas de portfólio dizem respeito à coleção de trabalhos que os alunos guardam para a avaliação. (N.T.)

As teorias de Montessori baseiam-se no trabalho de um médico e pedagogo de meados do século XIX, Edward Seguin. No *The Montessori Method (Método de Montessori)*, ela resumiu o método de Seguin como “levar a criança, por assim dizer, pela mão, do sistema de educação muscular, para o sistema nervoso e dos sentidos” (MONTESSORI, 1912/1964, p. 40). A pedagogia da atenção de Montessori similarmente levava a criança pela mão por meio dessa progressão e, como Seguin, também trabalhava inicialmente com crianças “deficientes”. A sua primeira escola foi a *Scuola Ortofrenica*, ou “escola de endireitamento da mente”, cujos alunos vinham de um sanatório de “débeis mentais” em Roma (TOZIER, 1911, p. 4). Até 1906, em sua famosa *Casa dei Bambini* nos cortiços de San Lorenzo de Roma, ela teve a chance de aplicar, em suas palavras, “os métodos usados com deficientes em crianças normais” (MONTESSORI, 1912/1964, p. 44). Seguin, o especialista francês em trabalhos com “deficientes”, que havia estudado com o psicólogo e pedagogo Jean Itard, e imigrado para os Estados Unidos em 1850, sustentava que “a mão idiota é tão idiota quanto o cérebro” e sugeria “exercícios manuais frequentes, em que os poderes de percepção, vontade e execução seriam exercitados na sua máxima rapidez e precisão” (SEGUIN, 1875, p. 104-105). Como Montessori, meio século depois, ele também pensou que a “educação da mão” poderia ser transferida para a educação de crianças “normais”. Um instrumento que Montessori adotou de Seguin consistia de uma série de cilindros graduados, cada um tendo um receptáculo apropriado em uma caixa de madeira. O aparato foi concebido para desenvolver a habilidade de reconhecer formatos cilíndricos e discriminá-los por tamanho. Isso treinava tanto o olho quanto a mão, para além da combinação visual de cada cilindro com seu buraco apropriado, a criança deveria apertar o cilindro em sua mão e, com a ponta do dedo, tracejar o buraco no qual ele se encaixa. Seguin descreveu esse treino como “o exercício de [a] função de receber impressões pelas janelas dos sentidos, e de retorná-las idealizadas pela porta dos órgãos de execução” (SEGUIN, 1875, p.181). No início do século XX, o sentido do tato poderia ser teorizado como componente central de percepção. Um artigo de 1911 relatou que, por causa de Seguin, Montessori “percebeu que o sentido do tato, a base de todos os outros sentidos, era o maior intérprete de visão e guia para exatidão da percepção” (TOZIER, 1911, p. 6).

Se o tato era a base da percepção, também poderia ser o fundamento da atenção e o mais preciso sinal do sujeito atento. Dessa forma, a pedagogia de Montessori da atenção se sobrepôs às preocupações de Seguin, e foram para além delas, expandindo a origem do tato e retrabalhando a Psicologia das sensações do século XIX em algo totalmente novo: um sistema

ordenado e controlado para fixação do sujeito humano. A pedagogia de Montessori demonstrada em São Francisco, em 1915, enfatizava a colocação de sujeitos em contato com objetos.⁹ Na pedagogia de Montessori, um corpo inteiro poderia ser visto como estando atento; todos os sentidos da criança (aquelas muitas “janelas”) poderiam ser vistos se concentrando em um objeto externo; e, nesse sentido, atenção era parte de uma semiótica que sinalizou algo sobre a criança.

Mesmo o silêncio era aproveitado para produzir total atenção; muitos visitantes das salas de aula de Montessori nos anos 1910 notaram a “atividade silenciosa”. Como Montessori descreveu “crianças, em êxtase de alegria, sentam em silêncio absoluto e completo”, o que é para acostumá-las com a “imobilidade”. (MONTESSORI, 1912/1964, p. 205). A criança atenta de Montessori era uma criança cujos poderes de atenção eram treinados, controlados e fisicamente incorporados.

A produção pedagógica da criança concentrada, no esquema de Montessori, era uma técnica universal, aplicável em todas as partes. Outros dados históricos do início do século XX demonstram que a mão, quando trazida para uma teoria pedagógica que usa a noção de estágios de desenvolvimento, pode tornar-se um instrumento para qualificar e desqualificar indivíduos (por exemplo, a criança com habilidade manual era direcionada para a educação vocacional) (KLIEBARD, 1995). Apesar disso, no caso de Montessori, tato e atenção foram amplamente implantados — por exemplo, em todas as classes sociais.¹⁰ Os “débeis mentais”, as crianças pobres do projeto de habitação de San Lorenzo, em Roma, os filhos de diplomatas lotados em Roma, e descendentes da elite de São Francisco, foram todos sujeitos dignos de atenção (TOZIER, 1911, p.137). Ainda, apesar de o treinamento do sentido de Montessori de 1915 não ter distribuído e dividido crianças de acordo com o *status* socioeconômico, a produção das “crianças absorvidas” cruzou com discursos raciais e coloniais, e revelou um sujeito incapaz de manter atenção e autocontrole (um assunto ao qual retornarei posteriormente). É importante notar, porém, que há mais coisas acontecendo aqui do que as distribuições e exclusões que se tornaram reconhecíveis como resultado de numerosas análises. O projeto de Montessori era a (re)afirmação de um universal. Para além das cisões que uma análise foucaultiana revelaria ser necessariamente incorporada a tal projeto, a

⁹ Gostaria de sugerir que essa ênfase em colocar sujeitos em contato com objetos unifica as diferentes formas que a pedagogia de Montessori tomou no século XX, que é uma das razões pelas quais é extremamente raro encontrar imagens de salas de aula de Montessori, onde as mãos de uma criança não estejam em contato com um objeto.

¹⁰ Para uma boa análise sobre como o toque pode tornar-se uma marca de classe social, ver (OTTEN, 1999, p. 263–290).

pedagogia de atenção de Montessori trabalhou para constituir totalidades por meio do mecanismo de uma atenção universalizada.

A Atração de Atenção

A estratégia de cultivar a atenção para atingir objetivos individuais e sociais não era idiossincrática à sala de aula de demonstração de Montessori, mas cruzava com as ideias sobre percepção e progresso que circularam por meio de um número de campos sociais. O desenvolvimento de esquemas de cores arquitetônicos no início do século XX é um bom exemplo de um interesse de ampla circulação no controle de percepção humana. Na verdade, a Exposição Internacional Panamá-Pacífico é conhecida como a primeira feira mundial a ter o seu próprio Diretor de Cor oficial (NEUHAUS, 1915, p.48). Tanto o projeto arquitetônico da exposição quanto a demonstração de Montessori enfatizaram a fabricação da atenção humana. Estes projetos homólogos tinham como objetivo produzir uma atenção que seria fortificante e tranquilizante e evitar a distração e a superestimulação, que poderia cansar e degenerar tanto o indivíduo quanto a sociedade.

O esquema de cores da exposição usou uma rosa claro e cinza mármore como sua base, aos quais foram adicionados amarelo suave, azuis, vermelhos e vários tons de verde, todas escolhidas de modo que “fossem curiosa e lindamente relacionadas de uma forma sutilmente harmônica” (TODD, 1921, p. 348). Um guia preparado por Eugen Neuhaus, um professor de arte da Universidade da Califórnia, notou que “nada excita mais o visitante da Exposição do que o esquema de cores dos edifícios”. No entanto, Neuhaus rapidamente corrigiu essa afirmação observando que “excitar” não era exatamente a palavra correta já que nada pode estar mais longe da mente do projetista “do que criar excitação, agitação ou quaisquer daquelas sensações que podiam levar ao cansaço ou mesmo ocasionar um colapso nervoso” (NEUHAUS, 1915, p. 11). A imprensa contemporânea e os relatos dos visitantes contêm referências frequentes ao esquema de cores, e é importante notar que essa “manipulação” não estava escondida, mas foi dada a conhecer ao público geral para que todos pudessem aproveitar seus efeitos (WILDER e WILDER, 1974, p. 36). O visitante da exposição com o conhecimento de que o *design* de cores tinha a intenção de acalmá-lo, e o espectador que por horas assistiu atentamente à sala de aula de demonstração de Montessori, eram similares, ambos estiveram envolvidos no processo deliberado de trabalho sobre a sua própria atenção.

Um dos motivos de interesse pela atenção era que ela oferecia uma forma de síntese em um mundo entendido como epistemologicamente instável. Jonathan Crary argumenta que, durante o final do século XIX, a inabilidade do sujeito para apresentar o mundo em termos de reflexão ou correspondência é evidente em múltiplas tentativas de reconstruir um campo visual coeso. Crary vê o trabalho nas artes visuais, como em *In the Conservatory*, de Edouard Manet, e *Cirque*, de Georges Seurat, como construções calculadas visando nova semântica e modelos cognitivos (CRARY, 1999). Sobre essa interpretação, as famosas fotografias de Edward Muybridge, de um cavalo em movimento, são importantes porque elas rompem com as alegações da “naturalidade” da visão sugerindo que a visão humana é um processo de composição e fabricação ativa, não uma questão de recepção passiva. Como um contraponto a essa negação da visão direta, uma intuição *a priori*, e posições fixas, uma teoria educacional como a de Montessori poderia apresentar a universalidade da atenção como uma maneira como os seres humanos poderiam mudar de forma confiável a percepção e sintetizar ativamente as imagens do mundo e deles mesmos.¹¹

Em seu discurso de 1915 para a NEA, Montessori discutiu como o cuidadoso desenvolvimento da atenção pode constituir um fundamento estável e confiável para o progresso. De acordo com Montessori, a criança possui atenção para começar, embora seja, inicialmente, “errática e dispersa”. Essa atenção tem um “caráter reflexivo e passivo” e é uma das formas que a criança pode perder o domínio de si mesma. Com uma atenção errática, “a criança parece pertencer menos a si”, Montessori escreveu, “do que a qualquer objeto que possa atrair sua atenção” (MONTESSORI, 1915a, p.66). Uma pedagogia da atenção, para Montessori, tem foco no desenvolvimento adequado de algo natural à criança. (Nisso, vemos como a pedagogia de Montessori pode ser “centrada na criança” no sentido especificado em seu lema frequentemente citado “siga a criança”: nesse processo, o adulto não exerce poder sobre a criança; em vez disso, a criança é capacitada por meio da educação de algo que ela já possui). O medo de perder o domínio de si mesmo ecoa a discussão da distração e do esquema de cor na Feira Mundial de 1915. Na descrição de como um professor poderia

¹¹ A afirmação sobre os processos construtivos de interpretação em matéria de moralidade e epistemologia é evidente, por exemplo, nos escritos pragmatistas de C. S. Pierce, William James e John Dewey. No entanto, há argumentos convincentes de que essa trajetória começa mais cedo, com a situação pós-revolucionária no início do século XIX, que permitiu e obrigou as pessoas a criarem suas próprias regras para a ordem social e a ação. Para essa interpretação, ver Wagner (2001); e Wood (1992). Nos escritos de Foucault pode-se apontar para a episteme moderna, e o surgimento do “homem” como sujeito condicionado que constitui suas representações com base nessas condições, como uma maneira de situar essa instabilidade e incerteza que encontramos espalhadas em uma ampla gama de campos sociais e culturais. Ver Foucault (1970, p.352); ver também Ian Hacking (1990).

equivocadamente fornecer “uma superabundância de material” que “pode distrair a atenção”, Montessori alertou que “esses objetos extras (materiais) são inúteis e no meio deles a alma pode se perder” (MONTESSORI, 1915a, p.69). A noção de que a distração leva à perda é central para a pedagogia e ajuda a ilustrar os ganhos que a atenção prometia.

Em 1915, a atenção foi explicitamente ligada aos níveis de progresso “civilizacional”. Montessori chamou de “primitivos”, os poderes de atenção "erráticos e dispersos" inicialmente inatos da criança . A criança que é rodeada de muitos objetos “dá lugar a tendências mais baixas, risadas tolas e age desordenadamente” (MONTESSORI, 1915a, p.70). Como é evidente na pedagogia de Montessori, no final do século XIX e início do século XX, as noções de progresso e soerguimento moral foram assombradas pelos medos de degeneração e recaída racial (CHAMBERLIN e GILMAN, 1985; PICK, 1989). Montessori estava preocupada de que a criança tivesse energia suficiente para “se erguer” (MONTESSORI, 1915a, p.69), e ela desenvolveu ideias de recapitulação da espécie. Por exemplo, sua oposição ao uso de brincadeira criativa nas escolas de educação infantil (uma posição que era fortemente criticada por muitos educadores americanos, incluindo William Kilpatrick e Elizabeth Harrison) baseava-se no argumento de que o estado da imaginação era o estado natural do selvagem e que, nele residir, reteria a criança em um período “primitivo”, “pré-histórico” (MONTESSORI, 1915b, p.661-667). A atenção distraída, na pedagogia de Montessori, dissipou a possibilidade de progresso – apenas por meio da atenção e do refinamento das capacidades de discriminação da criança o progresso poderia ser assegurado.

Fixando Atenção

A atenção, na demonstração de Montessori de 1915, era tanto um método quanto um objetivo. Tornou-se um objeto de conhecimento intimamente ligado à produção e regulação do desejo. Interligados com o projeto montessoriano para a reconstrução individual e social, estão os princípios de subjetivação que ordenam a elaboração de temas sobre atenção. Para entender melhor como o poder circula através desse cenário, devemos examinar como esses mecanismos empregam noções de interioridade e autocontrole na produção de atenção contínua e estável.

Uma condição de possibilidade para qualquer forma de pedagogia organizada é uma distinção entre o externo e o interno, uma distinção que reverbera em todos os textos de Montessori. Bernadette Baker argumenta que a existência de um campo "interior" que poderia

ser afetado por "exterior" aparece em pensamentos sobre a criança desde o final dos anos 1600 em diante (BAKER, 2001b, p. 280). Na visão de Montessori, o objeto "externo" deveria ajudar a produzir alguma mudança no "interior" da criança. A atenção contínua produziria um "estado psíquico", em que "o fenômeno do desenvolvimento interior e da autoformação tem lugar" (MONTESSORI, 1915a, p. 68). O interesse em criar um estado mental na criança, que permita o seu desenvolvimento interior, ajuda a explicar o interesse de Montessori na repetição. Em parte, a sua utilização da repetição foi baseada nas ideias de Seguin, sobre formação de hábitos e educação da perfeição. Derivou-o também de um corolário de que a criança demonstra controle e domínio por meio da repetição cuidadosa, o que leva ao problema importante de como Montessori teoriza a finalidade da atenção contínua e da interrupção da repetição. Se uma atenção errática na criança deve ser eliminada pelo treino, com que base, então, pode a atenção da criança legitimamente mudar?

O argumento de Montessori de que a repetição de atividades cria oportunidades para o desenvolvimento interior a coloca em uma excelente posição para responder às críticas sobre esse tipo de repetição vindas de autoridades tais como Kilpatrick (1914, p.27-28). Muitos reformadores norte-americanos da educação haviam denunciado aprendizagem mecânica e recitação como técnicas de "desindividualização" que meramente preparavam os estudantes ao trabalho fabril, e as atividades montessorianas de repetição poderiam parecer que se adequavam como preparação para os estilos "linha de montagem" do trabalho econômico. No entanto, Montessori melhorou seus argumentos em diferentes bases, e é importante notar que os seus escritos a partir da década de 1910 não empregam argumentos utilitaristas. Esses textos não tentam justificar sua pedagogia por referência ao bem social ou ao valor social da educação na repetição. A estratégia de Montessori foi interpretar a atividade repetitiva não como um caminho para a alienação ou perda do "eu", mas como um caminho precisamente oposto: a descoberta de si e da celebração do indivíduo. Dado esse raciocínio, então, ela foi forçada a encontrar uma resolução interna para deslocar a atenção; uma resolução externa, como o apito do fim de turno ou a distração causada pela canção dos colegas, minaria seu caso. Segundo Montessori, o fim da repetição e a quebra de concentração pode ocorrer saudavelmente quando "a criança abandona espontaneamente os objetos, mas não com sinais de fadiga". O deslocamento da atenção devido à exaustão seria um sinal de enfraquecimento e degeneração. Em contraste, a atenção contínua e a capacidade de repetir atividades por períodos prolongados (por exemplo, quarenta e quatro vezes consecutivas) têm o efeito de

criar "nova energia" na criança, indicando que "a mente é capaz de abstração" (MONTESSORI, 1915a, p. 69).

A repetição é, na pedagogia de Montessori, um bem em si mesmo. Em primeiro lugar, permite o estado psíquico no qual o desenvolvimento interno pode ser alcançado. Em segundo lugar, funciona semioticamente. A repetição – ou melhor, a sua interrupção – oferece evidências cruciais sobre o interior da criança. Em outras palavras, a atenção pode mudar quando a criança demonstra ser competente por meio da plena posse de seus poderes internos. A criança é reforçada pela repetição, não enfraquecida. De modo similar à teorização do sono e do sonho de Sigmund Freud, Montessori sugeriu que algum tipo de confusão voluntária/involuntária em relação a seu próprio interior pode constituir uma renovação, permitindo a progressão organizada por meio de uma série de tarefas.

A importância dos equipamentos e objetos para a pedagogia da atenção de Montessori nos lembra que seu trabalho está relacionado com a "lição de coisas", desenvolvido por Johann Pestalozzi no início do século XIX. Uma breve comparação é ilustrativa. O trabalho de Pestalozzi sobre sentido e sensação foi guiado pela crença de que a "impressão sensorial" foi o meio primitivo do ser humano de aquisição do conhecimento – crença partilhada por Montessori.¹² Além disso, o professor pestalozziano usava objetos para criar e desenvolver impressões sensoriais de certa forma análogos ao uso que o professor montessoriano fazia de dispositivos para treinar os sentidos da criança, exceto que, em 1915, o pensamento educacional e social não mais supunha um sujeito pré-situado com uma compreensão transparente de objetos externos. Na maior parte do século XIX, o foco principal da psicologia de sensações era revelar como o mundo externo era representado de forma confiável dentro do sujeito. Como indicado pelo esquema de cores e pela sala de aula de demonstração montessoriana, no entanto, à época da Exposição Internacional Panamá-Pacífico, a busca de um mundo externo confiável, autêntico, tinha desaparecido. Percepção não era mais uma superfície de intervenção utilizada, em última instância, para revelar os objetos e, por extensão, um mundo natural, ou até mesmo um mundo construído. Em vez disso, a percepção revela um sujeito para ele mesmo. A subjetividade alcançada dessa maneira foi um esforço para apreender a presença. O que essa presença significava para Montessori emerge em seus comentários sobre o aluno concentrado, de três anos de idade, que realizou quarenta e quatro exercícios enquanto estava concentrada no centro da sala de aula:

¹² Em particular, veja as cartas V e VI de Johann Heinrich Pestalozzi (1801/1915).

Isto lembra a vida do homem que pode ser dispersada, indiscriminadamente, em um estado caótico, até que um objeto especial o atrai e dá-lhe uma forma fixa, e somente então o homem se revela a si mesmo e começa a viver. (MONTESSORI, 1915a, p. 64).

No início do século XX, a fixidez que vem graças a objetos, não fala à posição, mas à formação do desejo. As lições de coisas de Montessori são estratégias positivas para o gerenciamento da atenção. O objeto que atrai a atenção não se torna o objeto a ser dominado, o que seria uma estratégia para afirmar o eu. Em vez disso, a própria atração do indivíduo é o que deve ser dominado: esta é feita para desejar a autorregulação do desejo.

Sujeitos da Atenção

Ao pensar sobre como a atenção é gerenciada em ambientes educacionais atuais pode ser útil retomar a maneira como a atenção foi problematizada na sala de aula de demonstração de 1915. Sujeitos da atenção tornaram-se visíveis em San Francisco. Neste caso, no entanto, sujeitos visíveis não foram formados exclusivamente dentro de um campo de visibilidade espacial. Atenção deliberada, controlada e contínua para objetos externos ajudou a fabricar interioridade humana. Ao assumir a responsabilidade pela direção de sua própria atenção, os indivíduos estariam gerindo seus "interiores". Atenção tornou-se um campo de intervenção na medida em que os indivíduos assumiam a responsabilidade pela sua própria conduta. Até o dia de hoje, "atenção" continua a circular nas salas de aula e nas teorias de ensino e aprendizagem como um objeto de conhecimento. Está além do escopo deste artigo traçar a variedade das formas em que se repete agora ou tem funcionado em outras configurações históricas. No entanto, o estudo anterior de como a atenção circulou neste lugar específico sugere uma série de coisas que qualquer análise de atenção faria por bem levar em consideração.

Em primeiro lugar, os mecanismos de atenção diferem dos mecanismos da vergonha. Como vimos, no meio cultural da Feira Mundial de 1915, os corpos paralisados eram corpos em suspensão. Efeitos do poder circularam através desses corpos e sujeitos atentos regularam suas próprias condutas. No entanto, essa autorregulação não resultou de um amálgama de forças atuando sobre os indivíduos – em outras palavras, não surgiu de acordo com o modelo panóptico em que a norma é precisamente o que age sobre exteriores e superfícies para efetuar mudanças no que está estabelecido como interno. O comando "preste atenção!", significa

frequentemente trabalhar com base no mecanismo da norma, como parte de um regime de visibilidade espacial que produz verdades sobre o interior do homem e governa por meio da vergonha. Todavia, a "atenção" a ser dirigida pelo indivíduo pode ser teorizada diferentemente: é um tipo diferente de superfície, uma dobradura para o interior; na pedagogia de Montessori vemos conceituada como uma apropriação adequada do eu. No lugar do amálgama de forças (ou, dito de outra forma, a combinação de olhares), os mecanismos de atenção excluem interferências e estreitam o campo de relações resumindo-o a uma relação, aquela do sujeito e do objeto de sua atenção. Repetições e atenção contínua não são as marcas de uma luta entre o sujeito e o *idée-force* do objeto; em vez disso, eles são as marcas de uma luta no interior do sujeito, uma luta para estabelecer o eu para o qual o objeto é um dispositivo capacitante que permitirá tal estabelecimento. Montessori compreendeu isso como "autoformação", uma leitura que nos faz lembrar que os efeitos de poder estão, certamente, presentes ainda assim. Eles estão presentes, por exemplo, nas noções de autonomia e de liberdade que são trazidos à tona quando o processo de constituição de interioridade é teorizado como "autoemergente".

Em segundo lugar, a atenção é uma forma de governamentalidade. Se um dos efeitos da produção de sujeitos da atenção que se reuniram em ambos os lados do vidro na demonstração de Montessori de 1915 é que os indivíduos passaram a ser mais responsáveis pela sua própria conduta, isso aponta para um alinhamento significativo de finalidades com a produção de sujeitos de observação. Nos argumentos de Foucault sobre o olhar, os indivíduos chegam a internalizar as normas do poder disciplinar, tornando, assim, o funcionamento do mecanismo panóptico continuamente eficaz. Em ambos os casos, então, engendrar o que Foucault chamou de governamentalidade, o esquema que indivíduos de raciocínio usam nas suas tomadas de decisão está fortemente ligado às lógicas de administração da sociedade. Pode-se teorizar a atenção como a internalização do poder disciplinar, mas é uma internalização tão altamente aperfeiçoada que a afirmação de alguma referência externa originária se torna menos convincente. A direção do objeto de atenção é, por definição, continuamente efetiva. Esta é uma atividade reguladora e organizadora por completo. Adicione a isso a ideia de atenção tanto como um meio quanto um fim, e o sujeito da atenção só pode ser um sujeito governamentalizado.

Em terceiro lugar, a manipulação e a implantação da taticidade em teorias da aprendizagem têm sido historicamente relacionados com a produção de atenção. A sala de aula de demonstração de Montessori nos lembra que os objetos da escolarização são tudo menos incidentais e atóricos. Coisas (*qua* coisas) são para ser manipuladas, tocadas, e assim,

apreendidas a partir da construção de subjetividade. Representam estratégias de organização da percepção humana que dependem de uma teorização da atenção como deliberada, cultivada, e afirmativa de certas verdades sobre o sujeito.

Em quarto lugar, a atenção da criança não é apenas sobre o construtivismo individual, mas tem a ver com a produção de síntese coletiva. O fascínio popular pela atenção – como transtorno e déficit, assim como habilidade e ordem – dialoga com a construção de certezas epistemológicas e éticas. A velha questão de como podemos saber se todos nós vemos o mesmo mundo é revigorada quando os indivíduos são entendidos como compondo ativamente suas percepções, excluindo certas coisas e se concentrando em algo específico. A preocupação com a atenção está relacionada com a preocupação com a fragmentação, não importando se a pessoa escolhe para representar isso como uma explosão "pós-moderna" de possibilidades ou para enfatizar a loucura de viver sem "fundamentos". A sala de aula de demonstração montessoriana é apenas um dos muitos exemplos históricos que mostram que, na medida em que várias perspectivas criam instabilidade, essa instabilidade pode ser mitigada imediatamente ao ser colocada em relação aos coletivos sociais e institucionais. Esses coletivos, mesmo sendo múltiplos, podem ser os avalistas da síntese centrípeta. Nesse projeto o cultivo de atenção não é necessariamente retaguarda ou vanguarda. O ponto crucial é que a atenção humana não é idiossincrática; quando contamos com a percepção humana para o nosso aprendizado e conhecimento, a atenção promete síntese centrípeta na forma de fiabilidade, consistência e perspicácia real. Como vimos no caso da exposição de 1915, tanto com a demonstração de Montessori como com a ideia geral de circulação que o "homem" poderia ser "revelado em si mesmo" e "começar a viver", a atenção pode ser uma parte importante de imaginários sociais. Como uma forma de "autoescola" e governança "autoemergente", a atenção pode garantir uma síntese coletiva (ou sínteses) e estabilizar um consenso sobre formas adequadas de estar no mundo.

Finalmente, a sala de vidro de Montessori oferece sugestões para uma análise do poder a ser usada em estudos de atenção. Uma das consequências da conceituação de Foucault do poder como uma física de forças e corpos é a noção de que o poder torna as coisas visíveis. Baker comenta que "enquanto a analítica de Foucault sobre o poder tentou miná-lo como soberano e que pode ser possuído ou segurado, é a espacialidade que não permite afastar-se do centro" (BAKER, 2001b, p. 292)¹³.

¹³ Ver também Baker (2001c, p.39-41)

Pensar em atenção a partir de Montessori sugere que poderíamos querer abordar o poder aqui como uma “química” mais do que uma “física”. Atenção, atração e concentração podem ser melhor entendidas como uma química que forma ligações e quebras moleculares. Em vez de forças e corpos que causam movimentos e distribuições, o poder aqui poderia ser pensado operando anexações e desanexações que montam e desmontam entidades. Em tal cenário, podemos localizar o desejo no sentido descrito por Gilles Deleuze e Félix Guattari: como algo que produz, e não como algo que tem a ver com carência (DELEUZE e GUATTARI, 1983). Essa poderia ser a definição para o argumento de Zygmunt Bauman para quem o panoptismo foi ultrapassado pela sedução como princípio do controle social internalizado (BAUMAN, 1999). A demonstração de Montessori de 1915 sugere que a atenção precisa ser teorizada em relação à produção de desejo e com uma analítica do poder que pode ser responsável por um fluxo contínuo de estabilizações e desestabilizações.

"Desafiar o olhar" pode ser algo mais do que retribuir o olhar fixo. O problema da atenção em pedagogia moderna pressiona a observação panóptica contra seus limites analíticos. Ao explorar a sala de aula de vidro montessoriana, é possível encontrar formas de sair de uma dependência rigorosa da análise visual-espacial. Isto não significa negar o fato de que através do vidro de espelhos unidirecionais, das lentes de câmeras, vidrarias químicas, e das portas das salas de aula, regimes significativos de verdade tenham sido produzidos durante o século passado. Transparência – uma aspiração elementar do Iluminismo – de fato se tornou uma forma generalizada de governança nas sociedades modernas. Foucault comparou o dispositivo de Bentham com a obra de Jean-Jacques Rousseau e o interesse do Iluminismo em eliminar espaços de escuridão (FOUCAULT, 1977, p.153-154). O interesse pela atenção que se desenvolveu no final do século XIX implicou uma forte consciência do movimento inevitável das coisas dentro e fora da vista. A pedagogia da atenção de Montessori, por exemplo, estava em sintonia com a probabilidade de que alguma escuridão estaria sempre presente. A atenção ocupa um espaço que não pode ser totalmente iluminado, mas como a demonstração de 1915 indica, ainda é algo que pode ser regulada e controlada. Atenção trabalha para criar um sujeito – não um sujeito que está presente e plenamente revelado por meio de sua própria transparência, mas um sujeito que está presente internamente para si, por meio do domínio e organização de suas próprias atrações obscuras e encantadas.

Referências

- BAKER, B. Moving On (Part 1): The Physics of Power and Curriculum History. **Journal of Curriculum Studies**, v. 33, no. 2, p. 157-177, 2001a.
<http://dx.doi.org/10.1080/00220270117910>
- BAKER, B. Moving On (Part 2): Power and the Child in Curriculum History, **Journal of Curriculum Studies**, v. 33, no. 3, p.277-203, 2001b
<http://dx.doi.org/10.1080/00220270117713>
- BAKER, B. **Perpetual Motion**: Theories of Power, Educational History, and the Child. New York: Peter Lang, 2001c.
- BAUMAN, Z. On Postmodern Uses of Sex. In: Mike Featherstone (ed.) **Love and Eroticism**. London: Sage, 1999. <http://dx.doi.org/10.4135/9781446218945.n2>
- BREHONY, K. J. Montessori, Individual Work and Individuality in the Elementary School Classroom. **History of Education**, v. 29, no. 2, p. 115-128, 2000.
<http://dx.doi.org/10.1080/004676000284409>
- CHAMBERLIN, J. E., GILMAN, S. L. (eds). **Degeneration: The Dark Side of Progress**. New York: Columbia University Press, 1985.
- CHILD STUDY Explained by Montessori. **San Francisco Chronicle**, August 17, 1915.
- COHEN, S. Montessori Comes to America, 1911–1917. **Notre Dame Journal of Education** 2, no. 4, p. 358–372, 1972.
- CRARY, J. **Suspensions of Perception**: Attention, Spectacle, and Modern Culture. Cambridge: MIT Press, 1999.
- DELEUZE, G., GUATTARI, F. **Anti-Oedipus**: Capitalism and Schizophrenia. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1983.
- EDUCATION by Suggestion Will Be Aim of Montessori Class at Fair. **San Francisco Chronicle**, August 5, 1915.
- FOUCAULT, M. **The Order of Things**: An Archaeology of the Human Sciences. New York: Pantheon, 1971.
- FOUCAULT, M. **The Birth of the Clinic**: An Archaeology of Medical Perception. New York: Pantheon, 1973.
- FOUCAULT, M. The Punitive Society. In: RABINOW, Paul. **Ethics**, vol. 1 of The Essential Works of Michel Foucault, 1954–1984, New York: New Press, 1973/1997.
- FOUCAULT, M. Truth and Juridical Forms. In: FAUBION, James D. **Power**, vol. 3 of The Essential Works of Michel Foucault, 1954–1984, New York: New Press, 1973/2000.
- FOUCAULT, M. The Eye of Power. In: GORDON, Colin. **Power/Knowledge**: Selected Interviews and Other Writings, New York: Pantheon, 1977/1980.

- FOUCAULT, M. **Discipline and Punish: The Birth of the Prison**. New York: Vintage, 1979.
- HACKING, I. **The Taming of Chance: Ideas in Context**. Cambridge, England, and New York: Cambridge University Press, 1990. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511819766>
- HARRISON, E. The Montessori Method and the Kindergarten, **U.S. Bureau of Education Bulletin**, [S.I.], no. 28, p. 21–22, 1914.
- HINKLE, F. R. A Day with Dr. Maria Montessori and Her Youthful Charges Is an Eye-opener for the Average Parent. **San Francisco Chronicle**, September 11, 1915.
- HOFFENBERG, P. H. **An Empire on Display: English, Indian, and Australian Exhibitions from the Crystal Palace to the Great War**, Berkeley: University of California Press, 2001.
- JAY, M. **Downcast Eyes: The Denigration of Vision in Twentieth-Century French Thought**. Berkeley: University of California Press, 1993.
- KILPATRICK, W. H. **The Montessori System Examined**. Boston: Houghton Mifflin, 1914.
- KLIEBARD, H. **The Struggle for the American Curriculum 1893–1958**. New York: Routledge, 2d ed., 1995.
- KRAMER, R. **Maria Montessori: A Biography**. New York: G.P. Putnam's Sons, 1976.
- LEONARDO, M. di. **Exotics at Home: Anthropologies, Others, and American Modernity**, Chicago: University of Chicago Press, 1998.
- LITTLETON, T. **Juvenile Trials for Robbing Orchards, Telling Fibs, and Other Heinous Offences**. Boston: F. Nichols, 1797.
- MATHUR, S. Living Ethnological Exhibits: The Case of 1886. **Cultural Anthropology**, v. 15, no. 4, p. 492–525, 2000. <http://dx.doi.org/10.1525/can.2000.15.4.492>
- MITCHELL, T. **Colonising Egypt**. Berkeley: University of California Press, 1991.
- MONTESSORI, M. **The Montessori Method**. New York: Schocken, 1912/1964.
- MONTESSORI, M. My System of Education. In: JOURNAL AND PROCEEDINGS AND ADDRESSES OF THE NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION, 53, 1915a, p. 64–73.
- MONTESSORI, M. Education and the Imagination of the Little Child. In: JOURNAL AND PROCEEDINGS AND ADDRESSES OF THE NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION, 53, 1915b, p. 661–667.
- MONTESSORI, M. **The Discovery of the Child**. Madras, India: Kalakshetra Publications, 1948.
- MONTESSORI, M. **The California Lectures of Maria Montessori: Collected Speeches and Writings**. Oxford: Clio Press, 1997.
- NEUHAUS, E. **The Art of the Exposition: Personal Impressions of the Architecture, Sculpture, Mural Decorations, Color Scheme and Other Aesthetic Aspects of the Panama-Pacific International Exposition**. San Francisco: Paul Elder & Co., 1915.

OTTEN, T. J. The Spoils of Poynton and the Properties of Touch. **American Literature**, 71, no. 2, p. 263–290, 1999.

PESTALOZZI, J. H. **How Gertrude Teaches Her Children**: An Attempt to Help Mothers to Teach Their Own Children and an Account of the Method. Syracuse: C.W. Bardeen, ed. Ebenezer Cooke, trans. Lucy E. Holland and Francis C. Turner 1801/1915.

PICK, D. **Faces of Degeneration**: A European Disorder. Cambridge: Cambridge University Press, c.1848–c.1918 1989. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511558573>

POPKEWITZ, T. S. Dewey, Vygotsky, and the Social Administration of the Individual: Constructivist Pedagogy as Systems of Ideas in Historical Spaces. **American Educational Research Journal**, [S.I.], v. 35, no. 4 p. 535–570, 1998.

POPKEWITZ, T. S. and BRENNAN, Marie. **Foucault's Challenge**: Discourse, Knowledge, and Power in Education. New York: Teachers College Press, 1998.

RYDELL, R. W. **All the World's a Fair**: Visions of Empire at American International Expositions, 1876–1916. Chicago: University of Chicago Press, 1984.

SEGUIN, E. **Report on Education**. Milwaukee: Doerflinger, 2d ed. , p. 104–105, 1875.

TODD, F. M. **The Story of the Exposition, vol. 5**. New York: G.P. Putnam's Sons, 1921.

TOZIER, J. An Educational Wonder-Worker: The Methods of Maria Montessori. **McClure's Magazine**, May 1911a.

TOZIER, J. The Montessori Schools in Rome: The Revolutionary Educational Work of Maria Montessori as Carried Out in Her Own Schools, **McClure's Magazine**, December 1911b.

WAGNER, P. **A Sociology of Modernity**: Liberty and Discipline. London and New York: Routledge, 1994.

WAGNER, P. **A History and Theory of the Social Sciences**. London: Sage, 2001.

WALKERDINE, V. Progressive pedagogy and political struggle In: LUKE, Carmen, and GORE, Jennifer. **Feminisms and critical pedagogy**. New York: Routledge, 1992.

WILDER, L. I., WILDER, A. **West from Home**: Letters of Laura Ingalls Wilder to Almanzo Wilder, San Francisco, 1915, New York: Harper & Row, 1974.

WOOD, G. S. **Radicalism of the American Revolution**. New York: Vintage, 1992.