

O CULTIVO ATENCIONAL COMO EXERCÍCIO DE PARTICIPAÇÃO: OFICINAR COM CRIANÇAS NA SAÚDE MENTAL

*Luciana Caliman*¹
*Janaína Mariano César*²
*Victoria Bragatto Rangel Pianca*³
*Luana Gaigher Gonçalves*⁴
*Alana Araujo Corrêa Simões*⁵
*Anita Nogueira Fernandes*⁶

RESUMO

O artigo aborda a relação entre cultivo atencional e exercícios participativos a partir de uma pesquisa-intervenção em um Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSi), no qual experimentou-se a Estratégia da Gestão Autônoma da Medicação (GAM) em uma oficina com crianças e adolescentes que fazem uso de psicotrópicos. A pesquisa afirma no campo da saúde mental infantojuvenil a importância e potência da criança em dizer de si e participar de seus processos de cuidado, problematizando as formas de objetificação que na atualidade incidem sobre os corpos infantis. Inspirando-se nos trabalhos de Yves Citton e Daniel Stern, destaca o exercício da atenção conjunta, em seus movimentos de co-presença, sintonização e improvisação, além da tendência pluralista, como processos imprescindíveis para uma via inclusiva das crianças como participantes legítimos. A principal indicação evidenciada é que o cultivo atencional - atenção aos outros, a nós e ao que se passa entre nós - é uma via de exercício da participação.

PALAVRAS-CHAVE: *Atenção Conjunta, Participação, Saúde Mental Infanto-Juvenil, Oficina, GAM.*

¹ Doutora em Saúde Coletiva, Professora Associada do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo e do Programa de Pós-graduação em Psicologia Institucional (PPGPSI/UFES).

² Doutora em Educação, Professora Adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo e do Programa de Pós-graduação em Psicologia Institucional (PPGPSI/UFES).

³ Graduanda em Psicologia na Universidade Federal do Espírito Santo.

⁴ Psicóloga, Mestre em Psicologia Institucional (PPGPSI/UFES).

⁵ Psicóloga.

⁶ Graduanda em Psicologia na Universidade Federal do Espírito Santo

CULTIVATING ATTENTION AS AN EXERCISE IN PARTICIPATION: AN ATELIER WITH CHILDREN IN A MENTAL HEALTH SERVICE

ABSTRACT

This article takes on the relation between cultivating attention and participative exercises. In order to do so, it draws from the experience of a atelier of literature, called the Atelier of Words, carried out with children and teenagers who use psychotropic medications and attend the Center for Child and Youth Psychosocial Care (CAPSi) in Vitória, Espírito Santo, Brazil. The atelier was developed also as an attempt to experiment the Autonomous Medication Management (GAM) strategy within the field of youth. This interventive research asserts the importance and legitimacy of children's knowledge, feelings and participation in their own psychosocial care, thus defying forms of objectification that mark children's bodies so strongly. Inspired by the works of Yves Citton and Daniel Stern, this research highlights exercises of joint attention, and the movements that go along with it, such as co-presence, affective harmonization and improvisation, and the pluralist concern they entail, as processes that are fundamental for an inclusive take on children as legitimate participants. The statement of this article is that practices of cultivating attention - to others, to us and to what goes on between us - is a way of exercising participation.

KEYWORDS: *Joint Attention, Participation, Child And Youth Mental Health, Workshop, GA.*

INTRODUÇÃO

Como estar *com* crianças em uma oficina, transformando a prerrogativa histórica de que elas têm pouco a dizer? Como estar *com* crianças quando se diz que são impossíveis, incapazes de estar em grupo, de fazer amigos, de prestar atenção nas atividades, de estar presente, de *participar* de forma “apropriada”? As crianças das quais falamos não são quaisquer: são crianças e adolescentes usuários da rede pública de saúde mental da cidade de Vitória. Crianças negras, moradoras da periferia, em sua maioria. Crianças que vivem em abrigos. Crianças que fazem uso de Ritalina. Risperidona. Outros medicamentos. Crianças marcadas por queixas e demandas escolares. Crianças diagnosticadas com hiperatividade, déficit de atenção e autismo.

Este artigo toma como superfície de análise uma pesquisa-intervenção que tem como campo de investigação o Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil (CAPSi) de Vitória/ES, no qual se experimentou a Estratégia da Gestão Autônoma da Medicação (GAM)⁷ em um dispositivo grupal de oficina com crianças e adolescentes que fazem uso de psicotrópicos e frequentam a instituição. A prescrição de psicotrópicos, realizada hegemonicamente de modo hierárquico e individualizado, constitui-se na atualidade como um dos pontos cegos da Reforma Psiquiátrica Brasileira. Quanto à saúde mental infantojuvenil, esse é um aspecto que se torna ainda mais grave na medida em que a criança é, por um lado, considerada um ser em desenvolvimento, imatura para dizer de si e de sua experiência, e por isso encontra-se quase sempre alijada da participação mais efetiva no curso de seu tratamento; e, além disso, é marcada pela experiência de um diagnóstico de transtorno mental, sendo portanto duplamente tutelada: por ser criança e por ser considerada diferente, “anormal”, “especial”.

A Estratégia GAM, que inspira a pesquisa-intervenção realizada, tem como direção de trabalho a problematização dos processos de medicamentação e

⁷ A GAM como estratégia e ferramenta é desdobramento de uma experiência canadense que visa incitar um maior protagonismo dos pacientes de saúde mental em relação a seu tratamento medicamentoso. A GAM no Brasil é experimentada em dispositivos grupais, os Grupos de Intervenção (GI), nos quais é utilizado o *Guia da Gestão Autônoma da Medicação (GGAM)*, composto por passos e perguntas que objetivam disparar questionamentos e discussões, na direção de um cuidado mais plural e autônomo. No Brasil, em 2010, a estratégia e o Guia GAM foram validados e adaptados em pesquisa multicêntrica, através da cooperação entre as universidades UFF, UFRJ, URGs e UNICAMP, em parceria com a Université de Montréal (ONOCKO-CAMPOS, 2012). Com o intuito de guiar e orientar o trabalho de manejo do grupo, também foi criado o *Guia do Moderador*. Ambos os guias podem ser acessados em: <http://rehumanizasus.net/85570-guia-do-moderador-gestao-autonoma-da-medicacao/> e <http://rehumanizasus.net/83728-guia-da-gestao-autonoma-da-medicacao-guia-gam/>.

medicalização da vida (CALIMAN et al, 2016), buscando cultivar o estabelecimento de outra relação com o uso de psicofármacos, considerando seus efeitos em todas as dimensões da vida daqueles que deles fazem uso (ONOCKO-CAMPOS et al, 2013). Portanto, a GAM reconhece a experiência singular dos usuários no uso e na relação com psicofármacos e propõe uma maior participação destes nos processos que envolvem o tratamento, a prescrição de medicamentos e seu acompanhamento.

A experimentação da estratégia GAM com crianças impunha desde o início um desafio político-metodológico⁸. Como cultivar a participação infantil considerando a singularidade do campo da saúde mental brasileira, território no qual estávamos intervindo e com o qual intencionávamos trabalhar? Embora o direito de participação da criança seja internacionalmente reconhecido - por meio da Convenção dos Direitos da Criança⁹ - e legalmente garantido, seu exercício efetivo encontra inúmeros obstáculos e desafios (SOARES, 2005). Fernandes (2016) localiza, junto com o aparecimento da Convenção, em 1989, o início do delineamento da área da Sociologia da Infância, que se dedica a pensar a criança e sua ação social. É nesse contexto que o termo “participação infantil” encontra uso corrente. Para Fernandes (2016), a participação não significa “permitir” que as crianças falem, mas “deve ser uma ação dotada de sentido para o sujeito, e que tenha implicações; implicações em termos de transformação social” (p. 188). Ou seja, para além da voz infantil, a participação também significa uma abertura dos grupos nos quais a criança se insere para efetivamente escutá-la, considerar o que diz como algo legítimo, que tem impacto sobre o grupo.

No campo da saúde mental, impõe-se inicialmente a necessidade de interrogar-se a própria noção de participação. O que é participar? Como participar? Como participa a criança cujas formas de expressão encontram-se por vezes obstacularizadas ou fragilizadas? Muitas crianças chegam ao CAPSi objetificadas, marcadas por relações de violência e descuido, encarnando em suas falas e ações o lugar do déficit,

⁸ A estratégia GAM tanto no Canadá quanto no processo de sua adaptação para a realidade brasileira é direcionada prioritariamente para o público adulto. No Brasil, foi inicialmente experimentada em dois tipos de dispositivo grupal: grupo de intervenção com usuários (GIU) e grupo de intervenção com familiares (GIF), contando em ambos com a participação de profissionais da saúde e pesquisadores universitários. A experimentação da GAM no CAPSi de Vitória foi a primeira tentativa de expansão da estratégia para o público infantil (CALIMAN, PETERLE, CÉSAR, 2017).

⁹ O direito à participação é um dos princípios da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989). No entanto, é preciso notar que nesse documento oficial a participação diz respeito à expressão da opinião da criança, à participação e direito à voz em processos judiciais e administrativos que a afetem. Veremos que a ideia de participação que trabalhamos nesta pesquisa, apesar de incluir estes aspectos, não se limita a eles.

da falta, da criança problema, pobre, marginal, diagnosticada com um transtorno mental. O deslocamento deste lugar de objetificação requer uma ampliação do conceito de participação e do próprio exercício participativo, visando incluir neles expressões mais sutis. Assim, veremos que neste trabalho a participação não corresponde somente ao acolhimento dos sujeitos em suas presenças visíveis, ou à inclusão de suas intenções e interesses. Trata-se da participação em um plano comum de afetos, que exige não só o envolvimento formal dos sujeitos que participam, mas um exercício conjunto de acolhimento dos ritmos vitais que surgem no encontro com o outro.

A proposição de um trabalho participativo com a criança usuária de um serviço de saúde mental exigia, para tanto, a criação de um dispositivo brincante, sensível, necessariamente inventivo e aberto à experimentação. Foi com essa proposta que desenvolvemos a Oficina¹⁰ da Palavra, visando promover a cogestão da medicação psiquiátrica e abrir espaço singular de expressão e acolhimento dos processos que atravessam seus vínculos e redes de relações. Assumindo esta direção de trabalho, buscávamos afirmar uma prática problematizadora dos processos de medicalização e medicamentação que na atualidade incidem fortemente sobre os corpos infantis (CALIMAN et al, 2016). O desafio era, portanto, experimentar e cultivar modos participativos de cuidar, sensíveis e atentos às expressões de sofrimento que atravessavam aquelas crianças e suas vidas.

A Oficina da Palavra teve início em março de 2015. Ocorria em uma sala ampla na casa onde funciona o CAPSi e tinha, em média, 1 hora de duração. Participaram dos encontros, entre idas e vindas, um total de dez crianças e adolescentes, entre 8 e 15 anos que, em sua maior parte, permaneceram até a finalização da oficina em outubro de 2017. Além das crianças, as oficinas também eram compostas por trêsicineiras (pesquisadoras do curso de psicologia da UFES), que se encarregavam do manejo e registro dos encontros, e por uma profissional de referência indicada pelo serviço¹¹.

¹⁰ Na reforma psiquiátrica brasileira, as oficinas fazem parte dos dispositivos obrigatórios dos serviços, consideradas de extrema relevância no tratamento. Como uma experimentação alternativa ao modelo tradicional da clínica e ao modo asilar de tratamento, objetivam construir espaços que permitam que os sujeitos ocupem um lugar de cidadania que lhes foi contraditado por muito tempo, fortalecendo os paradigmas de reabilitação psicossocial e de desinstitucionalização propostos pela Reforma (CEDRAZ, DIMENSTEIN, 2005).

¹¹ Na experimentação da estratégia GAM no Brasil instituiu-se a noção de *manejo* para definir o trabalho de direção, coordenação, facilitação dos Grupos de Intervenção propostos e *moderador* para nomear aquele que inicialmente exerce o manejo. No contexto da oficina, optamos por chamar de

Durante os quase três anos de existência da Oficina da Palavra, muitas foram as modulações vividas. No entanto, em certa medida, nos parece que em todas as oficinas experimentou-se (não sem dificuldades, não sem tensão), um exercício de lidar com o caos. Idas e vindas das crianças, agitação, interesses desencontrados, dispersão, vontades de outras coisas, estante de brinquedos, instrumentos musicais, computador e televisão, brigas, choros e desabafos, entradas e saídas da sala, etc., etc., etc. Momentos e cenas frequentemente vividas e sentidas por nós como bagunça, como algo que atrapalha; acompanhadas tantas vezes da sensação de que “a oficina não rolou”, “não funcionou”. Por vezes, sentíamos uma completa dispersão e rompimento. Conseqüentemente, havia muito trabalho de retomada das forças, dos fios e, mesmo, das tensões. Foi preciso aprender a habitar essa dispersão, construir relações de confiança que, com o tempo, permitiram viver muitos momentos singulares, criando lugar para o que parecia não ter lugar.

Levar a sério a construção da participação com as crianças impunha um risco: de completa desterritorialização, de estar perdido na medida em que se olha para o outro convidando-o a interferir no processo. Até onde deixá-lo ir? Até onde ir com ele? Até que ponto o caos pode ter lugar, sem destruir a possibilidade de juntos criarmos novos territórios existenciais? Como no caos produzir um lugar respirável e vivível com o outro?

Fomos experimentando no corpo que, para que a oficina “rolasse” ou acontecesse, era importante incluir o inquietante armário de brinquedos, a bagunça, os instrumentos musicais, os movimentos, o caos. Exercício de uma postura aberta, não impeditiva ou rígida; trabalho de acolher um campo de forças e com ele, a partir dele, oficiar. Percebemos ao longo do trabalho que a participação que queríamos cultivar não era apenas dos sujeitos (crianças,icineiras, profissionais do CAPSi), mas dos acontecimentos, das questões, dos problemas. Sentimos que assumir essa direção de trabalho demandou de nós o exercício de um *ethos* atencional. Mas como isso se dá de fato? Como a Oficina da Palavra atua nesse sentido, e qual a relação entre participação e cultivo atencional?

Ao longo deste artigo, veremos que trata-se, em primeiro lugar, de cultivar um ecossistema atencional no qual a *atenção conjunta* torna-se uma via para a

oficineiras as estudantes de psicologia que estiveram à frente do trabalho de manejo da oficina. Veremos mais adiante que o lugar centralizado do manejo foi deslocado e, ao longo da oficina, passou a se distribuir no grupo, operando como uma importante dimensão do exercício da participação.

participação. Assim, a pista que aqui se evidencia é que *o exercício da participação em suas modulações mais sutis pode ser experimentando através de um cultivo atencional*.

A atenção tem sido tema recorrente e alvo de investimento tecnológico desde ao menos o século XVIII e XIX, ganhando cada vez mais destaque na atualidade (CRARY, 1999; HAGNER, 2001, 2003; CALIMAN, 2008b). Para alguns estudiosos, estamos vivendo na época da economia da atenção, na qual a atenção tornou-se o bem mais precioso e raro (FRANCK, 1998; DAVENPORT & BECK, 1998; CITTON, 2017). Quando vinculada à perspectiva econômica, a atenção é pensada como capacidade individual e biológica, competência cognitiva que permite controle do comportamento e realização de tarefas. Requerida como condição de captação e busca de informações, a atenção torna-se requisito da aprendizagem pensada como resolução de problemas (KASTRUP, 1999). Nessa tradição de pensamento, a experiência da atenção é subestimada, pois naturalizada como capacidade dada, vista como sinônimo de focalização. Filiando-se a esta compreensão, prolifera-se um processo de medicalização no qual outros gestos atencionais são considerados déficits, signos de um transtorno da atenção, frequentemente tratado através da ingestão de psicoestimulantes (CALIMAN, 2008b). Das crianças que participavam da oficina era dito que não eram capazes de estar em grupo, de concentrar-se, de prestar atenção, de relacionar-se. Algumas delas, diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), faziam uso de Ritalina, psicoestimulante indicado para o tratamento do transtorno.

Na contramão do que ouvíamos a respeito das crianças que frequentavam o CAPSi, propomos com a oficina um exercício de cultivo atencional diverso das práticas de treino individual da atenção que exigem imobilidade corporal e foco direcionado a uma tarefa previamente definida. Na tradição de pensamento a qual vinculamos nosso trabalho, a atenção é, sobretudo, um exercício coletivo e conjunto, intrinsecamente vinculado aos nossos processos de individuação (CITTON, 2017) e, a nosso ver, uma via para o exercício da participação. É seguindo as pistas dos atravessamentos entre cultivo atencional e participação experimentados na Oficina da Palavra que esse texto é tecido.

A ATENÇÃO CONJUNTA COMO UMA VIA PARA A PARTICIPAÇÃO

Nunca prestamos atenção sozinhos. Nunca, sozinhos, definimos a forma e direção da nossa atenção. Essa é a afirmativa que atravessa todo o argumento de Citton (2017), quando propõe que pensemos em termos de uma ecologia da atenção. A atenção é *coletiva* na medida em que resulta de um jogo complexo que envolve estratégias variadas, incluindo as midiáticas e capitalísticas, que na atualidade capturam e direcionam hegemonicamente nossa atenção. Mas ela é também *conjunta* quando, nos grupos dos quais fazemos parte, nos tornamos sensíveis uns aos outros, sendo influenciados e interferidos pela atenção daqueles que também estão atentos a nós ou que estão co-presentes. Assim, em sua definição mínima, a atenção conjunta é experimentada quando prestamos atenção àquilo que é alvo da atenção do outro. Nos estudos da psicologia do desenvolvimento, ela designa o fato de quando uma figura parental inclina seu olhar para um objeto, o bebê direciona seu próprio olhar para o objeto em questão (CITTON, 2017).

Para Citton (2017), diferentemente das situações nas quais há alguém no grupo cuja atenção e olhar direcionam o movimento, sem incluir e considerar a atenção e interesses dos demais, a atenção conjunta pressupõe *reciprocidade*. Reciprocidade que não indica simetria quantificada, mas troca e interferência, relação na qual se abre uma brecha para que o outro *participe* e tenha lugar na criação dos interesses grupais, na constituição da experiência do grupo.

Além da reciprocidade, a atenção conjunta se caracteriza por outros dois fenômenos: o esforço pela sintonização/harmonização afetiva e as práticas de improvisação (CITTON, 2017). O cultivo da reciprocidade atencional demanda de nós um trabalho delicado e contínuo de afinação que considera no outro os efeitos de cada ação ou fala, buscando estar atento aos ritmos, intensidades, olhares, expressões faciais... Ao mesmo tempo, essa afinação tem como condição de possibilidade o exercício de uma postura aberta, que acolhe o que está em processo e que, a partir dele, cria e inventa junto com o outro com quem se estabelece uma relação de sintonia.

Se nunca prestamos atenção sozinhos, como aponta Citton (2017), poderíamos, talvez, deduzir que a atenção conjunta como capacidade, habilidade ou função seria algo já disponível em nós. No entanto, ainda que seja um fenômeno que,

no plano do desenvolvimento, ocorra já na relação entre bebês e pais (STERN, 1992), a atenção conjunta não está dada. A criança pequena *aprende* a seguir o olhar dos cuidadores em uma relação na qual os cuidadores também *aprendem* a seguir o seu olhar. Trata-se, portanto, de uma aprendizagem, que precisa ser reinventada e cultivada em cada situação relacional.

Esse cultivo da atenção conjunta regula-se, no entanto, não pelas demandas atuais de nossas sociedades contemporâneas quanto ao “estar atento”, “focado”, ou o “prestar atenção” com fins de cumprimento de tarefas, controle e mudança de comportamentos ou otimização da performance atencional (CALIMAN, 2008a). Não se relaciona ainda a uma concepção individualizante da atenção, como sendo capacidade centrada em um sujeito. Nosso interesse pelo cultivo atencional no ofinar diz, então, de uma perspectiva mais sutil, interessada na atenção conjunta como processo basilar de constituição de si junto com o outro: experiência relacional (STERN, 1992).

Quando uma criança aprende com seus cuidadores a apontar para algo ou seguir visualmente a direção do apontar, a atingir o alvo com seu olhar, a olhar de volta para o cuidador e a usar o *feedback* do rosto do cuidador para confirmar que chegaram ao alvo desejado, o que se compartilha não é o sucesso da *performance atencional* ou o alvo atingido simplesmente, mas as intenções, os estados afetivos, não conscientes e não necessariamente traduzíveis em palavra. Ou, como diria Daniel Stern (1992), os afetos de vitalidade. Nessa experiência, o que realmente está em jogo é o reconhecimento de que estados afetivos internos são formas da experiência humana, que são compartilháveis com outros humanos (STERN, 1992), o que permite que sintamos que nosso “mundo interior”, em sua frequência existencial, não é um território solitário. Assim, uma experiência vivida de modo fechado e obscuro pode ganhar a presença do outro ou de um coletivo (BRAZÃO, 2008), e essa partilha permitir descrystalizar modos de subjetivar e ampliar o existir.

É este processo de aprendizagem por cultivo que nos interessava com as crianças que participaram deste trabalho. Primeiramente, crianças historicamente constituídas em um sentimento de infância que as toma como seres incompletos e frágeis, precários diante dos adultos, e, por isso, incompetentes como sujeitos participantes de processos decisórios (FERNANDES, 2016); e, ainda, crianças consideradas “desatentas”, “inquieta”, “doentes”, usuárias de um CAPSi; inseridas em um contexto em que as modalidades existenciais comparecem muitas vezes

obstacularizadas. A perspectiva do cultivo da atenção com crianças nessa direção nos aponta que compartilhar intenções, presença e processos subjetivos é gerar uma via inclusiva em que, por desdobramento, o que se experimenta é a ampliação dos graus de participação, incluindo a criança como um legítimo outro no processo.

Estar em grupo, estar com outros aprendendo a tornar-se sensível a eles e *ao que se passa entre nós e eles*, parece-nos ser uma condição fundamental no processo de construção de ecossistemas nos quais a participação seja possível. Nesse sentido, acompanharemos os modos como o cultivo de uma atenção conjunta nos abre experiências sutis de participação, iniciando pelo exercício de uma *co-presença*.

CO-PRESENÇA SENSÍVEL, FLUTUAÇÃO E PARTICIPAÇÃO

Dentre as situações de atenção conjunta, Citton (2017) diferencia as que envolvem *presença* daquelas que ocorrem nos espaços virtuais ou sem a presença dos outros com os quais prestamos atenção. A co-atenção presencial é caracterizada pelo fato de que diferentes pessoas, conscientes da presença das outras, interagem em tempo real dependendo da sua percepção da atenção dos outros participantes. Neste caso, no qual se enquadra a Oficina, a atenção conjunta envolve *o sentimento partilhado de uma co-presença que é sensível às variações emocionais dos indivíduos envolvidos* (CITTON, 2017), abrindo uma via de acesso à alteridade como plano basilar de constituição relacional.

Muitas eram as co-presenças que se atravessavam na oficina: dasicineiras entre si, que apostando no acolhimento do imprevisível e no exercício da invenção precisavam estar atentas umas às outras, cultivando a sintonia no manejo das situações; dasicineiras com as crianças e suas formas diversas de estar presente, seus jeitos de estar junto, de habitar aquele espaço institucional; das crianças entre si; das crianças com asicineiras; dasicineiras com os profissionais do CAPSi que participavam da oficina; das crianças com os profissionais; de todos nós com o CAPSi; e ainda de todos ali com a materialidade da oficina, que durante muito tempo investiu no contágio da literatura como dispositivo potente de abertura de novos possíveis, na vida e no oficiar¹². As possibilidades de “estar co-presente” vão,

¹² Embora a oficina da palavra tenha se aberto à experimentação com materialidades diversas como música, pintura, desenhos, fantoches, movimentos corporais, teatrais, além do exercício contínuo da conversa, sempre se apostou na literatura e na arte como mobilizadoras de processos de transformação

portanto, se alargando: é possível estar presente com os outros, presente com os objetos, presente na experiência. Assim, com o intuito de ampliar a proposição que Citton (2017) nos oferece, nela incluindo as diversas possibilidades de estar co-presente, escolhemos falar do cultivo de uma *co-presença sensível às variações emocionais* que se dão no encontro entre indivíduos e mundos.

Existimos nas relações que são reinventadas e cuidadas quando nos conectamos com as variações, com aquilo que difere *afetivamente*. Como estamos presentes? Como estamos co-presentes? Com quem ou o quê estamos co-presentes? Estarmos todos juntos atentos a uma tarefa é o mesmo que estar co-presente? Estar co-presente é estar atento a todos igualmente? Em que sentido o exercício da co-presença nos dá pistas para a construção de um plano participativo?

Leo, criança¹³ que chegara pela primeira vez no grupo, *está presente de outra forma*, assim começa o diário que narra um dia de oficina. Ele interage com os livros: percebe, cheira, manuseia... há um momento de co-presença com o livro que, no entanto, é atravessado por outros movimentos. Leo vai e volta, pega brinquedos, se interessa por outras coisas, circula pelo espaço. É possibilitado a ele estar ali com o lava jato de carrinhos, é permitido ir e vir, habitar distraidamente as margens da história lida, sem ser obrigado a abandonar os outros elementos que compõem a experiência da oficina. Ela é, afinal, constituída pela ação de ler, bem como o ir e vir, os movimentos, as velocidades. A atenção dasicineiras, antes centrada em Gabriel, outra criança, e em sua leitura do texto, desliza para incluir Leo – elas prestam atenção em Leo sem, no entanto, excluir Gabriel de seu campo atencional. Gabriel reclama: *Vou parar de ler, ninguém está prestando atenção em mim e na leitura!* É preciso que também Gabriel perceba Leo na cena, deslocando e distraindo-se, ao menos momentaneamente, do seu desejo de continuar a leitura e de ser o foco das atenções. Uma dasicineiras sugere que Gabriel faça um resumo do livro para Leo, criando uma nova configuração na qual Gabriel possa sentir a atenção do outro, ao mesmo tempo em que se dedica a possibilitar que o outro preste atenção no que o grupo fazia junto, contando a história que era lida.

de si e do mundo (KASTRUP, 2005). Em certo sentido, a experiência da leitura conjunta de textos literários esteve quase sempre presente, ora no centro ora nas margens da oficina. Para uma análise minuciosa do papel da literatura na oficina da palavra, consultar o artigo “Oficina da Palavra: literatura, infância e cultivo da atenção” (PIANCA et al, 2018).

¹³ Ao longo do texto, com o intuito de melhor identificar as cenas e falas dos diários de campo, explicitaremos tratar-se de uma criança,icineira ou profissional do CAPSi.

Algumas vezes, sentíamos que, por uma constelação de fatores, a história lida e partilhada assumia uma função importante no cultivo da atenção conjunta. Apesar dos brinquedos na mão (ou também devido a eles), as crianças estavam *presentes na história*. Certo dia, liamos o livro “Bruxa bruxa: venha à minha festa”¹⁴ e, ainda que em meio ao caos de falas sobrepostas, uma sintonia parecia se manter. No diário de campo, uma dasicineiras se pergunta: *o que cria e possibilita a sintonia? O meu entusiasmo na leitura da história? É a atenção de Miguel (criança) e fascínio pela história que atrai a atenção dos outros amigos? Ou é a força da própria história e de seus desenhos? Foi o jeito atencioso de Renata (oficineira) de trazer Gabriel (criança) de volta? Tudo isto junto e um pouco mais?!* Todas estas estratégias pareciam comportar a aposta na conexão sensível às variações afetivas dos outros envolvidos, mesmo daqueles que pareciam não estar, mas que, na medida em que se reconectavam, indicavam que essa volta, esse redirecionamento, podia ser vivido; e que também sentiam que estavam ali de alguma forma, fazendo parte de tudo aquilo. Quando então nada parecia funcionar, quando as formas subjetivas colidiam violentamente - cada um queria fazer do seu jeito e não escutava o outro -, era pelos afetos que as investidas eram feitas. Não foram poucos os relatos das formas laboriosas, sensíveis e mesmo intuitivas através das quais asicineiras *traziam as crianças de volta*. A co-presença não era um estado fixo e contínuo na dinâmica do oficiar; ela variava, se perdia, ia e voltava. Este parecia ser um exercício importante no cultivo da co-presença: deixar ir, fazer vir. Reconectar demandava um exercício sensível e atento às variações emocionais que uma ou outra criança estava vivendo. Mas também era preciso deixar ir, abrindo mão da vontade de controle. Assim, esse ir e vir da atenção era vivido também pelasicineiras.

Para Citton (2017), se queremos acessar o sentido mais profundo de certas palavras, signos e cenas é importante separar-se de seu significado primeiro, mais óbvio e intencional. Para tanto, torna-se necessário cultivar uma atenção flutuante ou uma distração emancipatória. A distração torna-se emancipatória quando fazemos dela uma oportunidade para a desconexão das pré-configurações presentes em qualquer tipo de expectativa (CITTON, 2017). Citton (2017) recorre a Freud para dizer da importância da atenção flutuante. Para Freud (apud CITTON, 2017), a atenção do analista deve ser, sobretudo, flutuante, na medida em que busca se

¹⁴ DRUCE, A. **Bruxa, bruxa:** venha à minha festa. Ludlow, P. (Ilustrador). São Paulo: Brinque-Book, 1995.

desconectar ou distanciar do conteúdo transmitido pelo analisando para acessar o desejo inconsciente que atravessa as palavras. A atenção flutuante e a distração emancipatória permitem, portanto, que sejamos levados pelos efeitos de ressonância vividos na co-presença com o mundo.

Principalmente nos primeiros meses de oficina, havia um trabalho imenso para que um fio de interesse mútuo fosse construído. Fios maleáveis, presenças flexíveis, que comportassem também a flutuação dessa experiência. Poderíamos falar de uma co-presença flutuante ou distraída? É novamente com Leo que aprendemos a indagar sobre isso. Certo dia, Juliana, uma nova criança integrante, chega na sala, e asicineiras propõem uma atividade de apresentação: cada um fala um pouquinho de si e, depois, lança uma bolinha azul para alguém da roda, que será o próximo a se apresentar. Enquanto isso acontece, Leo não vê problemas em pegar o lava jato de carrinhos e colocar, não no centro, mas não tão afastado da roda, para brincar. Quando Leo é convidado a se apresentar também, ele se afasta um momento do brinquedo, se apresenta e, quase que ao mesmo tempo, lança a bola para que outra pessoa fale, voltando, então, para o que estava fazendo. A bolinha roda outra vez. Apesar de Leo não estar sentado ‘oficialmente’ na roda, sempre que é sua vez de falar, ele retorna facilmente, parece pensar de verdade no que vai falar, fala, e só então volta ao brinquedo. Como diz o diário que narra esse dia de oficina, Leo *parece não estar presente, mas está*.

A atividade da bolinha parecia funcionar como um aquecimento (de nossos corpos, olhares, do estar junto em roda). Nem sempre trabalhamos com ela, mas durante um tempo ela foi importante para construir corpos mais sensíveis à presença dos outros e aos diversos modos de se fazer presente e de participar. Ao longo da oficina, experimentamos outras formas de *aquecer*. Algumas planejadas em supervisões antes da oficina, outras que surgiam a partir das crianças e outras ainda que emergiam do próprio movimento do oficiar. Habitamos territórios como: jogos de xadrez, casas construídas de tatames, teatro, entrevistas, jogo de mímicas, desenhos animados, futebol, vôlei e, enfim, a própria conversa, que nos ajudaram a construir e exercitar uma *co-presença sensível às variações emocionais* que se davam no encontro entre indivíduos e mundos que habitavam a oficina. No campo da saúde mental, a participação no nível da co-presença é o possível para muitas crianças que nos mostram, portanto, que um grau de participação e de partilha atencional sempre

pode ser exercitado. A oficina da palavra nos ajudou a perceber a importância e legitimidade desta experiência participativa.

IMPROVISACÃO, SINTONIZAÇÃO AFETIVA E PARTICIPAÇÃO NA OFICINA

Citton (2017) também aponta – ao lado da co-presença, da reciprocidade atencional e da sintonia afetiva – mais um fator indispensável ao exercício da atenção conjunta: a improvisação. Prática não só presente na música e no teatro como no cotidiano de cada um de nós, já que faz parte do “simples” ato de conversar. Uma cena extraída dos diários de campo da Oficina nos ajuda a pensar na dimensão da improvisação no trabalho:

O livro acaba e eu (oficineira) pergunto o que podíamos fazer agora. Leo pergunta então se não poderíamos tocar música. Caio, outra criança, concorda e partem para a busca de instrumentos específicos. Ele pega um pandeiro e vai distribuindo chocalhos e outros instrumentos. Leo pega o tambor de bateria, arranja dois pincéis, puxa uma cadeira e senta na sua frente. Quando vamos começar, Miguel chega. Dizemos que vamos começar e ele se interessa em tocar, mas fala que gostaria de tocar com um instrumento “desse tamanho, prata e que faz um barulho de chocalho tipo aquele ali”, apontando para a mão de Renata (profissional). Caio, Leo e eu imediatamente levantamos e o ajudamos até encontrarmos. Voltamos para os nossos postos e digo que eu iria contar ‘1, 2, 3 e já!’ para começarmos e ‘Pedi pra parar, parou!’ para terminarmos. Miguel “interrompe”, falando que queria tocar com esse instrumento porque, na escola, ele começou a tocar com a professora dele. Ele conta que ela o ensinou a tocar e começa a fazer um movimento de vai e vem com a mão, que estabelece um ritmo. Sem querer, os outros meninos também começam a tocar no ritmo. Percebo então que a rigidez do ‘1, 2, 3 e já!’ já perdeu para algo muito mais gostoso. Miguel agora é o dono do tempo da música. Começamos a tocar todos juntos no ritmo que ele estabelecia. Ele olha para mim e dá um sorriso. Sorrio de volta, como se desse suporte, e ele aumenta a velocidade. Todos acompanham e entramos num estado de euforia. Quando menos espero, Leo grita: “Pedi para parar, parou!”. E todos param. E levantamos os braços como se isso fosse uma conquista para nós, com exclamações de alegria (Diário de 12/08/2015).

A cena de uma roda em que cada criança segurava um instrumento diferente e é, por isso, responsável por um som evidencia movimentos atencionais e práticas de improviso. A perspectiva de construirmos juntos uma música demandava que cada um *prestasse atenção* nos outros, em seus pequenos movimentos, nos ritmos e tempos que se impunham. Um elemento então indispensável para a atenção conjunta se manifesta aqui: o esforço pela sintonização afetiva, trabalho contínuo de afinação

entre si e os outros. Na roda de música, era o *prestar atenção* aos sons dos outros, e às formas como eles compunham com o som que se podia fazer com o próprio instrumento. Quando Miguel olhava e sorria para aicineira e ganhava um sorriso de volta, seu corpo se modulava, seu movimento ganhava confiança: também ele podia saltar e improvisar, quando sentia que o grupo o amparava. Ele improvisava novas velocidades, enquanto seu colega improvisava – para espanto de todos – um movimento de parada, no auge da música, ao qual todos responderam. Dizemos que houve sintonia, pois houve, entre gestos díspares e dissonantes, a produção de um *comum* que permitiu que uns e outros se acompanhassem em um mesmo ritmo, bem como parassem no mesmo momento.

O ritmo aqui é o embalo do som que todos vão agenciando juntos, mas este caminha com uma afinação afetiva, como se todos, de alguma forma, compartilhassem da tessitura de uma movimentação afetiva, não sentimentalista. São afetos não exatamente pessoais, individuais, ainda que presentes em cada um dos participantes. Stern (1992) os chama de afetos de vitalidade ou, mais recentemente, formas dinâmicas de vitalidade (STERN, 2010), por funcionarem como um meio, um veículo que permite deixar passar as qualidades mais intrínsecas da experiência: forma, duração, intensidade. São, assim, menos estados emocionais bem delimitados, emoções por nós já catalogadas, e mais qualidades cinéticas, dinâmicas, movimentos mais globais: um crescendo, decrescendo, explodindo, enfraquecendo, surgindo... Alterações dinâmicas sutis que expressam mudanças em si e nos outros (STERN, 1992).

Cada um dos participantes da cena ia sintonizando seu estado afetivo mais sutil a partir dos outros, equiparando seu ritmo vital ao dos outros. Isso não significa imitar o outro ou reproduzir um mesmo comportamento, mas acompanhar um ritmo e modulá-lo juntos. Miguel foi quem inicialmente propôs, os outros acompanharam. O acompanhar possibilita fazer crescer, modular. Miguel, que ditava o ritmo, passa a se imbricar no movimento, numa afinação que, quanto mais sintônica, mais aberta à improvisação. Todos estavam ali diferentemente, mas sintonizados à experiência em curso, em um compasso sentido na pulsação regular compartilhada durante um certo tempo. Mas ela modificava-se, ganhava contornos diferentes em sua duração, sendo sutilmente equiparados; o ritmo se modificava em velocidade, em um crescente experimentado por todos. “Comunhão intersubjetiva” (STERN, 1992) ou poderíamos chamar transubjetiva, onde afinar envolve não apenas deslizar para a vibração em que

um indivíduo ou grupo se encontram, mas, uma vez nela, poder operar mudanças, desvios, geração de outros sons. Não há improvisação e invenção sem o trabalho de sintonização afetiva, isto é, construir e habitar um ritmo relacional.

Dito isso, qual seria a importância do improviso e da sintonia afetiva para a participação? Em que nível estes elementos da atenção conjunta contribuem para o desenho de possibilidades de participação? Acreditamos que a resposta para estas questões esteja justamente na disponibilidade para a acolhida. A abertura e a modulação atenta presentes nos corpos que improvisam marcam, sobretudo, a possibilidade de estar *com* o outro, de considerar válidos e comunicantes sua fala e gestos, mesmo os *menores*. Marcam, também, a vontade de continuar o diálogo, construindo novos sentidos, indefinidamente. Se o improviso é essencial à conversa, juntamente com a sintonia afetiva, os dois são igualmente essenciais à participação.

No entanto, como essa cena nos ajuda a perceber, a participação não corresponde somente ao acolhimento dos sujeitos em suas presenças visíveis, ou à inclusão de suas intenções e interesses. Elementos muito diversos estão em trabalho de conexão, sustentados por um fio trêmulo de tensão-convite a algo que ainda não se sabe, que está por vir: há o laço com uma professora, a reverberação de um aprendizado na escola, tateios com esses instrumentos musicais em outros encontros da oficina e atividades no CAPSi, ritmos singulares de percursos de vida muito diversos, tudo isso em ensaios de composição, tudo isso sendo convidado a participar de processos que, imperceptivelmente, vão nos modificando como sujeitos e coletivos.

Nesse ponto, podemos melhor dimensionar a torção quanto ao que comumente entendemos por participação. O que se desenha em um exercício de atenção conjunta é um plano participativo, que se constrói e se sustenta, mais do que a participação de alguém em uma ação ou tarefa. Trata-se, portanto, da participação em um plano comum de afetos. Pede não só o envolvimento formal dos sujeitos que participam, mas uma acolhida de elementos díspares da vida e dos ritmos vitais. Da mesma forma, a atenção conjunta necessária à construção de um plano participativo envolve, para além do somatório de pessoas atentas a uma tarefa ou um propósito, a sintonia com uma relação transindividual que transcorre em uma situação grupal - atenção rizomática que abrange as relações atencionais das crianças entre si; das crianças eicineiras; das icineiras e profissionais; icineiras entre si; todos e o CAPSi; todos e a materialidade da oficina. A nosso ver, a atenção cultivada assegura a manutenção

de uma conexão fundamental entre sujeitos em diálogo, “a tessitura do vínculo, o prolongamento do contato” (CITTON, 2017) que são pré-condições para qualquer tipo de troca participativa.

SUPERVISÃO: CULTIVO DA IMPROVISACÃO E SINTONIZAÇÃO AFETIVA

Se fôssemos desenhar os movimentos das crianças pela sala da oficina, durante o curso de um encontro, raramente acabaríamos com pontinhos estáticos formando um círculo. É mais provável que a representação gráfica de tais movimentos se assemelhasse a rabiscos enérgicos, de cores diferentes, denotando idas e vindas que poderíamos ter declarado impossíveis, caso não as tivéssemos visto com os próprios olhos: menino em cima de armário, de árvore, escalando estante, embaixo da prateleira escondido ou se equilibrando em cima dos tatames, com a mãozinha esticada para encostar no ar-condicionado. Os gestos e as falas das crianças na Oficina não foram, jamais, previsíveis por nós: mais um fator que fazia a bagunça parecer sempre mais bagunçada. Se é impossível prever, como planejar? Como construir um fio de trabalho se nós,icineiras, não podíamos parar o tempo, sair da sala, acessar textos, conversar com calma, pedir ajuda, refletir sobre qual seria o nosso próximo passo ou resposta?

Na Oficina, percebemos que a nossa abertura para a acolhida dos movimentos que pareciam caóticos, e a nossa capacidade como grupo para fazê-los reverberar em pontos de conexão, dependiam diretamente da improvisação, do quanto o nosso corpo estava “quente” para enxergar e inventar saídas. A improvisação faz aliança com um lado de fora, caótico e vertiginoso (DELEUZE, 2005), que quebra nosso controle e tentativa de fixidez. Essa aliança exige fazer morada em linhas inquietas, errantes, de modo a torná-las vivíveis. Do que dependia, então, a nossa confiança para improvisar? Que fios teciam a rede que podíamos ver abaixo de nós, toda vez que dávamos um salto abismal?

O trabalho de supervisão de cada encontro, sem dúvida, teve um papel importante na construção dessas práticas de improvisação. Se não era possível prever, podíamos construir narrativas sobre o que se passou – e, nesse processo, construíamos também novos sentidos para gestos e falas, nossos e das crianças, que de certa forma abriam em nós possibilidades de lidar com o que ainda viria. Um ponto chave em nossas supervisões foi a busca por acessar a experiência vivida pela via do afeto,

gerando também entre nós, oficinairas e pesquisadores, alguma *sintonização afetiva*; perguntando-nos o que aconteceu, mas também como aquilo nos fez sentir, e como passamos a sentir o outro. Representava, de fato, um amparo saber que cada coisa vivida na oficina poderia ser pensada, sentida, elaborada com calma, ainda que posteriormente, e sentíamos que esse exercício era capaz de reverberar e gerar reposicionamentos nossos também no momento do oficiar. É um processo que não termina, e que também está em curso quando escrevemos esse texto.

Improvisar mostrou-se algo muito diferente de um espontaneísmo. O caminho exigente e laborioso para fazer da improvisação um *êthos*, um modo de conduta, pedia continuidades, encontro, presença, estudo, disponibilidade, escuta não judicativa, ensaios. Como Citton (2017) indica ao falar da sala de aula e da livre performance como cenários sugestivos das dificuldades e promessas implicadas na atenção conjunta, há que haver um esforço de tender a alguma coisa nova; um esforço de prolongamento em direção ao que está para ser visto, mas que nós não vemos, e que chegamos a ver porque partilhamos nossos pontos de vista, na medida em que vemos melhor porque nos esforçamos para ver *com* (CITTON, 2017).

Por vezes, a ampliação da visão - “ver *com*” -, a partir da partilha de pontos de vista, nos levou a produzir planejamentos, algo muito trabalhado nas supervisões durante certo tempo. Mas até onde podemos planejar um encontro? Durante os três anos, oscilamos entre planejar as atividades com os “minutos contados” até não planejar coisa alguma. Percebemos que, com planejamentos muito fechados, muitas vezes precipitávamo-nos em uma frustração: por não termos conseguido provocar o interesse, por não ter “capturado a atenção”, “dado certo”, por não ter acontecido da maneira como esperávamos. Por outro lado, esse tipo de planejamento nos oferecia um chão, em momentos nos quais ainda estávamos aprendendo a estar juntas entre nós e com as crianças. Com o passar do tempo e nosso aprendizado, conseguimos dosar melhor até onde precisávamos planejar e também ficar mais confortáveis com a falta de planejamento, entendendo que ela não significa um *laissez-faire*. Era sentida, experimentada a cada oficina, e abria-se para acolher o movimento disparado no encontro anterior ou naquele em curso; para dar passagem, especialmente, aos movimentos nascidos ali entre todos. Nossa experiência foi, então, nos apontando a importância de um labor, da aprendizagem e do tempo como âncoras possíveis para as práticas de improvisação.

Apesar das supervisões, do planejamento, do tempo e da aprendizagem, ainda havia – e é preciso que haja – coisas que nos escapavam, a cada encontro. Todo o esforço de investimento é para gerar uma familiaridade com essas forças errantes acessadas pela flutuação atencional, para acolhê-las no plano participativo de construção do ofinar. O que fazer, então? Essa pergunta fica, e há de ficar, sempre sem resposta.

PARTICIPAÇÃO: TENDÊNCIA PLURALISTA

A atenção conjunta é, por excelência, conexão. Não apenas porque vincula olhares, pessoas, mas porque, como propõe Citton (2017), nos conecta em um sentido mais profundo: somos sensíveis às modulações atencionais, porque a atenção do outro nos toca em nosso “ser mais íntimo”. Assim, visibiliza que uma ecologia atencional é, em última instância, relacionalista, envolvendo sempre uma rede muito complexa de elementos e sujeitos. Ao levar isso em consideração, o esforço atencional conjunto preocupa-se com as relações e se dispõe ao cultivo destas, em uma *tendência pluralista*.

Por vezes, desejamos que a oficina seguisse mais calmamente, de forma mais coesa, sem tantos acidentes, variações e movimentos. Sonhamos muitas vezes com encontros concentrados, em que todos olhassem para a mesma direção, desejassem o planejado e seguissem assim até o final... mas muita coesão é tão mortal quanto pouca coesão (CITTON, 2017). Caminhar nessa corda bamba parece ser o desafio dos processos participativos. Acolher novos elementos sem abrir mão de um percurso de experiências vividas nos auxilia a pensar o que Citton (2017) chama *pluralist concern*: valorização maior de uma sensibilidade, quanto mais ela nos parece estranha e inicialmente incompreensível.

Muitos momentos no ofinar permitiram acompanhar esse exercício pluralista, de acolhimento do que parece estranho ou incompreensível. Igor é uma criança que nos ajuda nesta análise. Ele chegou na Oficina um tempo depois de seu início. No primeiro momento, frequentemente adentrava o espaço da oficina e por vezes permanecia nele. Depois, foi se aproximando e parecia gostar de estar ali. Para asicineiras e outras crianças, sua presença provocava estranhamentos e novos esforços, de modo que constituía um desafio para o ofinar. Em sua linguagem sem palavras, em seu corpo que se articulava de modos diferentes, Igor convidava a um

outro regime de encontro e sintonia. Pedia improvisações.

Igor, em alguns momentos, parecia irritado e tentou se comunicar nos beliscando, arranhando, puxando nosso cabelo ou nossas roupas. Segundo Renata (profissional), ele tem agido assim há algum tempo, e a oficina vai ajudar a entendê-lo melhor, pois é um momento de acompanhamento do seu processo. Fora a oficina, ele só costuma estar pelo espaço coletivo, sem uma proximidade com algum profissional. Após várias arranhadas e beliscões, entendo que o que Igor queria era, na verdade, que se parasse de falar com ele. Não que parássemos de interagir ou de tocar nele, mas apenas que parássemos de falar. Percebo isso quando, depois de algum tempo, chateada por estar toda arranhada, decido oferecer-lhe mais uma vez um pedaço de bolo. Ele agarra a minha mão e grunhe. Eu falo que entendi que ele não quer bolo e que não iria mais oferecer. A partir de então, até o final, quando fomos embora, meu contato com ele se restringiu a uma brincadeira com fantoches, na qual eu alternava as diferentes texturas na sua mão. Uma hora eu dispunha os cabelos do boneco, que ele arrastava entre os dedos, mas não gostava. Depois era a linguinha, os olhinhos, as mãozinhas e a minha própria mão. Mas sem palavras. As palavras eram demais, entorpeciam os sentidos (Diário 17/02/2016).

Aprender a nos familiarizar com as diferenças que inicialmente nos incomodam implica, como lembra Citton (2017), nos desconectarmos de nós mesmos ou de uma cegueira relacional que nos atinge. Talvez, esse gesto solicite o manejo com uma sintonização afetiva cada vez mais fina e sutil. É assim que, de início, mesmo a contragosto dos outros meninos, Igor foi sendo acolhido na oficina. Inicialmente, foram asicineiras que experimentaram esse exercício, ensaiando a cada encontro entradas e gestos diferentes com ele. Seu chamado constante para ir para fora da sala, a irritabilidade que por vezes comparecia, foram encontrando esforços de diálogo que passaram pelos gestos, pela mímica, pelo olhar. Tentativas muitas vezes frustradas, seguidas de novas investidas, pequenos ajustes no jeito de chegar, de tocar, de se aproximar, reparando o que repele, o que conforta, o que aciona a cada dia. A estranheza em relação a Igor será sentida pelas outras crianças que mal se aproximavam e, algumas vezes, perguntavam o porquê de estarem juntos numa mesma oficina e diziam: “eu não sou doido”; “eu não sou débil mental”. Com o tempo, o trabalho de afinação e sintonização foi deixando alguns efeitos no grupo.

Algo que me impressionou muito aconteceu: ao chegar, Caio (criança) se sentou ao lado de Igor, uma criança em relação à qual ele já tinha demonstrado comportamentos e falas muito difíceis. Ao ver Caio, Igor colocou os braços ao redor do seu pescoço e encostou a testa na dele; ao contrário do que eu esperava, Caio fez algumas expressões de desgosto, mas não disse nada. Ao longo da oficina, ele ainda fazia perguntas sobre o “funcionamento” de Igor: “ele não fala, nunca?” Quando me pergunta isso, eu estou brincando com Igor, que estende as palmas das mãos voltadas para cima pra mim, e eu mexo os meus dedos para cima e para baixo. Naquele momento, eu tinha virado as minhas palmas para ele, testando se

ele faria o movimento dos dedos sobre as minhas mãos. Na verdade, ele estende as dele ainda voltadas para cima sobre as minhas mãos. É quando respondo para Caio que Igor está falando, mas de outra forma: “Olha, ele está pedindo para eu fazer mais carinho nele, tá vendo?”. Caio não responde, mas não acha estranho o que falo (Diário 17/02/2016).

Fernando (criança) logo se embaralha com Igor. Eles ficam juntos na casinha de tatame que Gabriel (criança) havia construído do lado de fora. Logo eles começam uma conversa. Apesar de Igor realmente não responder com palavras, posso dizer que era uma conversa. O que Fernando dizia em voz alta não era desconectado do movimento que acontecia entre os dois. Tinha significado, tinha resposta, tinha um tempo de espera até falar de novo. (...) (Diário 27/04/2016).

Igor rouba a cena! Primeiro, vejo Caio segurando a mão dele, olhando no olho e balançando Igor no chão, como um berço. Igor aproveita o apoio das mãos para fazer acrobacias com o restante do corpo, colocando os pés atrás da cabeça. Acho muito bonito o momento e, quando Caio se aproxima de mim, falo que foi muito legal a maneira como eles conversaram. Ele parece não entender que aquilo foi uma conversa, mas eu falo da maneira como eles deram as mãos e se olharam. Ele não diz nada e parece pensativo. Um tempo depois, vemos Igor *escrevenhando* no tatame. Ele resiste aos nossos esforços de colocar uma cartolina entre a caneta que segura e a borracha, e desistimos, entendendo que aquilo que acontecia era muito mais importante. Toda a oficina para. Nesse momento, todo mundo começa a olhar atentamente para os *escrisinhos* de Igor (Diário 03/08/2016).

O encontro entre as outras crianças e Igor, entre ele e asicineiras, entre todos e o ofcinar nos aponta uma tendência pluralista, fundamentalmente relacional, frequentemente presente nesse exercício participativo inclusiva a que a oficina se dispunha. Não é participativo-inclusivo por remeter-se a Igor, necessariamente, tendo em vista que a ninguém escapava o diferenciar-se. Mas a via pluralista, participativa, era o trabalho de acolher não Igor, Gabriel, Caio, Miguel, Juliana, Fernando, etc., mas a estranheza e o atrito que o encontro gerava. Não falar parecia estranho à maior parte das crianças ali, mas não só... às icineiras também. É o que uma delas percebe depois dos arranhões e grunhidos, pedidos de silêncio, sem afastamento. Mas falar, expressar, também demandava de Igor muitos exercícios.

Não é apenas Fernando e Caio que são convocados a se deslocarem de suas posições subjetivas na relação com Igor. Permitir ser tocado, demorar-se no toque, embalar no toque, olhar nos olhos, ter o outro bem próximo de si, dos braços, do pescoço, do rosto, frente a frente, onde a atenção do outro (ao outro) nos toca em nosso “ser mais íntimo”. *Caio (criança) fez algumas expressões de desgosto, mas não disse nada.* Ele, que tantas vezes tinha o que dizer, não disse nada. Para depois borbulhar em problemas... que indicam que houve uma experiência participativa *com* o outro. Caio deixa-se tocar pela estranheza. Igor, ao mesmo tempo, também se desloca: acompanha Fernando em uma conversa, ainda que por vezes a palavra falada

o incomode; “escrisenha” num raro modo de encontrar outras formas de expressão, permanece ali, não desiste nas tentativas iniciais de aproximação, mal recebidas pelas outras crianças. Plural aqui não é Igor ou qualquer um dos garotos. Plural é o encontro, os agenciamentos que vão se tornando possíveis. Plurais são os efeitos que produzem outra sensibilidade, outros modos relacionais. Plural é a participação experimentada. Não à toa o *pluralist concern*, do qual Citton (2017) nos fala, implica o trabalho de nos desconectarmos de nós mesmos, para assim aprender a acomodar e acolher o que inicialmente nos incomoda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos disparados pela Oficina possibilitaram o cultivo de outras relações no âmbito sutil da experiência do sofrimento através da *construção conjunta de mudanças nos modos relacionais e atencionais*. Percebemos a existência de uma corda bamba; o desafio anunciado de equilibrar movimentos de coesão e de dispersão. Para nos auxiliar ao longo do trabalho, divisamos algumas estratégias, tais como a manutenção de uma atenção flutuante; a escuta do outro em seus interesses e vontades; a conexão pela via dos afetos; a necessidade do planejamento e, também, o seu reposicionamento na acolhida ao imprevisível; e as supervisões grupais como momentos de respiro e fortalecimento de um corpo improvisante e sensível.

No encontro entre atenção e participação, ambas as noções se ampliam e ganham o contorno dos encontros concretos, a espessura efetiva do tempo de um trabalho. Por meio do investimento no cultivo de uma atenção conjunta - recíproca, co-presente, sintonizada, improvisada -, construímos com as crianças possibilidades de participação, de expressão e de escuta; não só na construção da Oficina, como no cotidiano do CAPSi e, por isso também, no que toca ao diagnóstico, medicação e tratamento ao qual se vinculam.

Concluímos que o cultivo da atenção conjunta - da atenção aos outros, a nós e ao que se passa entre nós, é indispensável ao exercício da participação. A tendência pluralista juntamente com os movimentos de co-presença, sintonização e improvisação possibilitam movimentos imprescindíveis de acolhimento, não apenas dos sujeitos em suas diferenças, mas da diferença produzida no encontro. Sendo esse, afinal, o desafio maior que acreditamos encontrar nos processos participativos. Nesse sentido, podemos ainda afirmar que a participação que reside no cultivo da atenção

conjunta distingue-se ao ser gerada em um cuidado relacionalista - cuidado com um plano relacional, diferencial, que nos abre a outras alternativas de mundo conjunto.

Sobre o artigo

Recebido: 01/08/2018

Aceito: 31/10/2018

REFERÊNCIAS

- BRAZÃO, J. C. C. **Entre Mim e Ti, Conosco o Que Há? A Relação Clínica uma Experiência Limiar**. 2008. Dissertação (Mestre em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói: 2008.
- CALIMAN, L. V. O TDAH: entre as funções, disfunções e otimização da atenção. **Psicologia em Estudo** [online], Maringá, vol.13, n.3, p. 559-566, 2008a.
- _____. Os valores da atenção e a atenção como valor. **Estudos e pesquisas em Psicologia** [online], Rio de Janeiro, ANO.8, n.3, p. 632-645, 2008b.
- _____. Infâncias medicalizadas: para quê psicotrópicos para crianças e adolescentes? In: CAPONI, S.; VALENCIA M. F. V.; VERDE M. (orgs.). **Vigiar e Mediar - Estratégias de Medicalização da infância**. São Paulo: LiberArs, 2016, p. 20-46.
- CALIMAN, L. V.; PASSOS, E. H. P.; MACHADO, A. M. A medicação nas práticas de saúde pública: estratégias para a construção de um plano comum. In KASTRUP, V.; MACHADO, A. M. (orgs.). **Movimentos micropolíticos em saúde formação e reabilitação**. Curitiba: Editora CRV, 2016, p. 19-40.
- CALIMAN, L. V.; PETERLE, P. H. S.; CÉSAR, J. M. Gestão Autônoma da Medicação (GAM) e saúde mental infanto-juvenil: experiência de análise e cogestão entre familiares, usuários e profissionais. In: LEÃO, A.; SANTOS, J. L. G.; COSTA-MOURA, R. (orgs.). **Produção de subjetividade e institucionalismo: experimentações políticas e estéticas**. Curitiba: Appris, 2017, p. 23-43.
- CITTON, Y. **The ecology of attention**. UK: Polity, 2017.
- CEDRAZ, A.; DIMENSTEIN, M. Oficinas terapêuticas no cenário da Reforma Psiquiátrica: modalidades desinstitucionalizantes ou não? **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 5, n. 2, p. 300-372, 2005.
- CRARY, J. **Suspensões da percepção: atenção, espetáculo e cultura moderna** (1999). São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- DAVENPORT, H.; BECK, J. C. **The Attention Economy – Understanding the New Currency of Business**. Boston: Harvard Business School Press, 1998
- DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- FERNANDES, N. A participação infantil em foco: uma entrevista com Natalia Fernandes. **Psicologia em estudo**, Maringá, v.21, n.1, p. 187-194, 2016.
- FRANCK, G. **Ökonomie der Aufmerksamkeit – ein Entwurf**. München: Carl Hanser Verlag, 1998.
- HAGNER, M. Psychophysiologie und Selbsterfahrung. Metamorphosen des Schwindels und der Aufmerksamkeit im 19. Jahrhundert. In: ASSMANN, A. (org.), **Aufmerksamkeiten**. München: Fink, 2001, p. 241-263.

_____. Toward a history of attention in culture and science. **MLN**, Baltimore, v. 118, n. 3, p. 670-687, 2003.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo - uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Campinas: Papyrus, 1999.

_____. O devir-consciente em rodas de poesia. **Revista do Departamento de Psicologia**, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 45-60, 2005.

ONOCKO-CAMPOS, R. T. et al. A Gestão Autônoma da Medicação: uma intervenção analisadora de serviços em saúde mental. **Ciência e saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 10, p. 2889-2898, 2013.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova York, 1989.

PIANCA, B. V. et al. Oficina da Palavra: literatura, infância e cultivo da atenção. In: NEILSON, A.; SILVA, E. S.; SILVA, M. M. (orgs), **Cultura/Natura**, Porto, 2018 (no prelo).

SOARES, N. F. Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. **Zero-a-Seis**, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, v. 7, n.12, p. 1-10, 2005.

STERN, D. **O Mundo Interpessoal do Bebê. Uma Visão a partir da Psicanálise e da Psicologia do Desenvolvimento**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1992.

STERN, D. **Forms of Vitality. Exploring Dynamic Experience in Psychology, the Arts, Psychotherapy, and Development**. Oxford, UK: Oxford University Press, 2010.