

CUIDANDO DE QUEM CUIDA: CARTOGRAFIA E ATENÇÃO CONJUNTA EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

*Bárbara Spinola Saddy*¹

*Beatriz Sancovschi*²

*Virgínia Kastrup*³

RESUMO

O artigo trabalha o conceito de atenção conjunta em sua dimensão de cuidado, levantando questões sobre os efeitos da atenção de educadores e pesquisadores no contexto da educação infantil. Para isso são trazidos e analisados relatos extraídos dos diários de campo de uma pesquisa cartográfica realizada no Centro Padre Agostinho Castejon (CEPAC), instituição filantrópica de educação infantil no morro Santa Marta, na Zona Sul do Rio de Janeiro. Com base nos trabalhos de Daniel Stern e Yves Citton, Daniela Guimarães e Jorge Larrosa, partimos do conceito de atenção conjunta para examinar os modos como a atenção se mostrava nas formas de controle e cuidado nas interações entre educadores e crianças, incluindo em nossa análise os efeitos da atenção dos pesquisadores. A conclusão aponta a relevância de uma aproximação e uma ressignificação do que se entende por cuidado e atenção nos âmbitos da escola e na pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: *Atenção Conjunta, Educação Infantil, Pesquisa Cartográfica.*

¹ Mestre em psicologia pelo Programa de Pós graduação em Psicologia da UFRJ. Atualmente atua na área de psicologia clínica e escolar.

² Doutora em Psicologia pelo PPGP/UFRJ e Professora do IP/UFRJ.

³ Doutora em Psicologia Clínica (PUC-SP) e Professora Titular do Instituto de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro

CARING FOR THOSE WHO CARE: CARTOGRAPHY AND JOINT ATTENTION IN AN EARLY CHILDHOOD EDUCATION SETTING

ABSTRACT

The article takes on the concept of joint attention in its care dimension, raising questions about the effects of the attention of educators and researchers in the context of early childhood education. We present and analyze reports extracted from the field diaries of a cartographic research carried out at the Padre Agostinho Castejon Center (CEPAC), a philanthropic Early Childhood Education institution for in the Santa Marta, in the South Zone of Rio de Janeiro. Based on the work of Daniel Stern and Yves Citton, Daniela Guimarães and Jorge Larrosa, we use the concept of joint attention to examine the ways in which attention was shown in forms of control and care during the interactions between educators and children, including in our analysis the effects of the researchers' attention. The conclusion points out the relevance of an approximation and a re-signification of how the concepts of care and attention are understood and lived in school settings and in research.

KEYWORDS: *Joint Attention, Early Childhood Education, Cartographic Research.*

A questão da atenção emerge na escola de muitas formas. Queixas de educadoras em relação à atenção de alunos são frequentes, mesmo na Educação Infantil⁴. São corriqueiros os chamados e ordens para que as crianças “prestem atenção”: na história contada, na atividade, no que se diz. É comum a fala, dirigida por vezes ao psicólogo, de que “o aluno não tem atenção”. Temos visto ainda um intenso debate acerca dos diagnósticos de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, muitos deles recebidos por crianças encaminhadas aos serviços de saúde pelas escolas. Uma suposta falta de atenção é classificada como transtorno portado por um indivíduo e passível de tratamento medicamentoso⁵. Esses discursos, que pretendem falar de um certo funcionamento atencional da criança, dizem também de uma certa concepção de atenção.

Neste artigo nos afastamos da visão de atenção como atributo individual, buscando tecer uma aproximação entre atenção e cuidado. Para isso nos valemos da contribuição de teóricos que procuram deslocar essa discussão de uma concepção individualizante para o campo relacional, ou seja, levando em consideração a rede de relações na qual a atenção é produzida. Daniel Stern (1992), e em especial, Yves Citton (2014) constroem formulações que propõe o estar atento como algo que se faz junto, atravessado por pontos de vistas de outros e que, neste sentido, pode ser regido por princípios que caracterizam uma relação de cuidado.

Exploramos em especial, o conceito de *atenção conjunta*. Esse termo tem sido utilizado no âmbito da psicologia do desenvolvimento para descrever a capacidade de prestar atenção na atenção de outro, o que acontece geralmente por volta do nono mês de vida do bebê, quando este passa a exibir comportamentos como apontar e seguir com o olhar a linha de visão de outra pessoa. Neste trabalho, porém, tal conceito não é utilizado para descrever uma capacidade referente a um estágio de desenvolvimento e sim, para nos ajudar a compreender como nossa atenção, em qualquer momento de vida, é dirigida pelo olhar de outros. E por sua vez, como nosso próprio olhar – e as direções para as quais ele aponta – arrasta consigo a atenção daqueles que nos rodeiam.

⁴ A Educação Infantil é primeira etapa da educação básica brasileira e atende crianças de até 5 (cinco) anos (BRASIL, 1996).

⁵ Para uma discussão sobre a construção do TDA/H como categoria diagnóstica ver LIMA, R. C. **Somos todos desatentos?: O TDA/H e a Construção de Bioidentidades**. Rio de Janeiro: Relume, 2005 e CALIMAN, L. V. A constituição sócio-médica do “fato TDAH”. **Psicologia & Sociedade** (impresso), v. 21, n.1, p. 135-144, 2009.

Nosso objetivo é trabalhar o conceito de atenção conjunta em sua dimensão de cuidado, levantando questões sobre os efeitos da atenção de educadoras e também de pesquisadores no contexto da Educação Infantil⁶. Ao longo do texto trazemos para análise relatos de uma pesquisa de campo, realizada entre junho de 2015 e outubro de 2016 no Centro Educativo Padre Agostinho Castejon (CEPAC), instituição filantrópica de Educação Infantil no morro Santa Marta, comunidade de baixa renda do Rio de Janeiro. Durante um ano e meio, frequentamos o espaço escolar semanalmente, realizando observações participantes e produzindo diários de campos.

Como dispositivo de pesquisa foram realizadas oficinas de artes com educadoras⁷, em uma aposta de que o encontro com o grupo com a arte pode operar desestabilizações nos modos instituídos de ver, fazer e ser com os outros, construindo novos territórios existenciais. Nossos olhares e intervenções foram voltados principalmente às educadoras, apostando que ao cuidarmos do que se passava com elas, cuidávamos também do que se passava entre elas e as crianças. Utilizamos o método cartográfico, criado com base nas ideias de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997) e desenvolvido através das pistas propostas por Passos, Kastrup e Escóssia (2010) e Passos, Kastrup e Tedesco (2014), dentre outros. A cartografia pressupõe habitar um território existencial (ALVAREZ; PASSOS, 2010) a fim de acompanhar os processos em curso. Ao fazê-lo, porém, o cartógrafo passa a participar dos processos que acompanha, transformando-os e sendo por eles transformado. Abre-se mão, portanto, da posição de um saber especialista e coloca-se como aprendiz. Aprende-se *com* o território, em um *cultivo* da experiência, sem habitar nenhum ponto

⁶ A discussão que aqui trazemos é parte da dissertação de mestrado Cartografia, cuidado e atenção: oficina de artes com educadoras de uma instituição de Educação Infantil, defendida em 2017 no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRJ, orientada por Virgínia Kastrup e co-orientada por Beatriz Sancovski.

⁷ Partindo da compreensão de que pesquisar é intervir e de que o modo como nomeamos e narramos não descreve o mundo, mas o produz, o que está em jogo na escolha das palavras é o mundo que queremos produzir. A discussão sobre a sombra ideológica camuflada nas nomenclaturas adotadas para profissionais de Educação existe desde a década de 90. O famoso texto de Paulo Freire (1997) “Professora sim, tia não!” defende o abandono do termo *tia* para se referir ao professor. O autor pretende, com isso, marcar a diferença entre o campo doméstico e o campo educacional, legitimando a tarefa de ensinar como uma prática profissional que, distinta de uma relação de parentesco, exige formação e abarca militância. A luta por condições de formação e trabalho para profissionais de Educação Infantil é também nossa luta. Neste artigo optamos pelo emprego do termo “educadoras” para nos referir a todas as profissionais da escola. Os cargos que ocupam na instituição pesquisada (professora e auxiliar, por exemplo), só foram mencionados quando foi preciso fazer uma distinção entre duas pessoas, de modo a permitir a compreensão da narrativa, ou quando a própria função estava sendo discutida. Entendemos que as fronteiras entre professoras e auxiliares são produtos de processos históricos e políticos que limitam e desvalorizam os fazeres neste campo, bem como a distinção que acontece, por exemplo, entre educar e cuidar. Por fim, pretendemos, por meio do emprego do feminino, chamar atenção para o fato de que a imensa maioria das profissionais nesse campo são mulheres.

de vista prévio (PASSOS; EIRADO; 2010), em posição de receptividade afetiva (ALVAREZ; PASSOS, 2010, p. 137) e em um aprendizado da atenção (KASTRUP, 2010).

A inquietação da qual partimos na pesquisa foi uma naturalização de uma dicotomia entre cuidado e conhecimento, tanto no âmbito da Educação Infantil como da formação de educadoras. Apesar da literatura e legislação atuais afirmarem que cuidar e educar fazem parte de um mesmo processo (BRASIL, 2009), temos observado que as práticas cotidianas nas escolas têm, em sua maioria, privilegiado propostas unidirecionais. Nestas, a educadora planeja e executa sua ação para uma criança teórica, deixando de ver e responder ao que suas crianças – e cada uma delas – apresentam de singular e de dinâmico. Deixa também de considerar que a criança se forma e transforma – assim como a educadora – na relação de cuidado entre ambas. De modo semelhante, os modelos de formação profissional nesse campo – palestras, cursos ministrados por especialistas – se colocam de maneira majoritariamente prescritiva e corretiva. Deixa-se de lado, desta maneira, o aspecto experiencial e singular da aprendizagem das próprias educadoras. Nosso dispositivo de pesquisa, uma oficina de artes com as profissionais que atuavam na escola como auxiliares, pretendeu operar por outras vias de formação, buscando considerar a inseparabilidade entre cuidado e conhecimento e, com isso, apostando na emergência de práticas educativas que pudessem abarcar a integralidade desses dois aspectos também na prática com as crianças.

Neste artigo nos atemos à parte da pesquisa que procura discutir as implicações da concepção de atenção conjunta para o campo da Educação Infantil e também do próprio pesquisar. Para isso, buscamos seguir os efeitos da atenção das educadoras e dos pesquisadores em campo, problematizando posicionamentos individualizantes e controladores, que muitas vezes dirigem os olhares e fazeres, tanto com as crianças, quanto com os participantes de uma pesquisa. Renunciar à atenção como atributo de um indivíduo, e passar a compreendê-la como movimentos atencionais *relacionais*, nos permite formular novas perguntas na escola: quais são os efeitos da atenção (ou desatenção) da educadora na atenção (ou desatenção) da criança? Há na sala a possibilidade de a criança apontar o que será visto? Do olhar infantil arrastar o interesse do adulto? Ou o lugar de quem dirige os movimentos está monopolizado, pela educadora e seus saberes? E o mesmo podemos nos perguntar

sobre a relação de pesquisa. A que prestam atenção os pesquisadores? E que visibilidades e velamentos esta atenção produz?

OLHARES SOBRE A ATENÇÃO CONJUNTA

Daniel Stern (1992) trabalha o conceito de atenção conjunta com a intenção de mostrar a possibilidade de partilha de experiências intersubjetivas. Ele afirma que a criança aprende desde cedo a ser atenta a quem cuida dela, a quem se mostra atenta a ela. Entre o sétimo e nono mês de vida, o bebê passa gradualmente a sentir que outro, diferente dele mesmo, pode ter ou manter um estado mental semelhante ao seu. Começam a aparecer as expressões de atenção conjunta na relação com o adulto cuidador⁸. Para que o apontar deste faça sentido, o bebê precisa saber que deve olhar, não para a mão que aponta e sim, para a direção que esta indica. Stern observa que não somente o bebê faz isso, mas que também, recorrentemente, após ter seguido a direção apontada pelo cuidador, olha de volta para este, aparentando usar o *feedback* de sua expressão facial como um modo de confirmar se realmente atingiu o alvo apontado. Isso indica uma tentativa deliberada do bebê de validar se a atenção conjunta foi atingida, ou seja, se o foco de atenção está sendo realmente compartilhado.

Também por volta dos nove meses o bebê passa, ele mesmo, a apontar, embora o faça com menos frequência que o adulto. Quando ele aponta, seu olhar se desloca entre o alvo e a face do cuidador, parecendo novamente tentar verificar se atenção conjunta foi atingida. Essas observações levam Stern a concluir que a partir dessa idade os bebês desenvolvem algum sentido de que eles têm um foco particular de atenção e de que o outro também tem um. E ainda, que esses focos podem ou não ser semelhantes, e que, se não o forem, podem ser trazidos para um alinhamento comum e compartilhados. Eles podem, portanto, prestar atenção na atenção de um outro que está em sua presença e produzir também movimentos de atenção nesse outro. Para o autor, a atenção está entre os aspectos da subjetividade emergente, não de maneira individualizada, ou por uma prontidão biológica, embora esta seja uma condição. Também não se dá por uma ação do adulto ou do ambiente sobre a criança.

⁸ Os estudos de Stern basearam-se na relação do bebê com sua mãe.

A atenção é produzida *na relação* de cuidado, ao mesmo tempo em que produz novas possibilidades na relação entre bebê e cuidador.

Yves Citton (2014) trabalha de maneira ampla o tema da atenção, partindo de uma contraposição a um modelo de atenção baseado em uma lógica econômica – como um recurso pessoal, quantificável e passível de investimento – para propor um modelo de *ecologia da atenção* – no qual os modos de estar atento são constrangidos e produzidos por um complexo ecossistema de relações. Sua obra marca que a atividade de prestar atenção não pode ser entendida isoladamente. Estar atento não é algo que se realize sozinho. Nossa atenção é sempre afetada por outros, humanos e não humanos. O modo como desenvolve o conceito de atenção conjunta é especialmente relevante para a discussão que tratamos aqui, uma vez que traz dimensões essenciais às relações e experiências de cuidado, como veremos adiante.

O autor define atenção conjunta como um tipo de co-atenção-presencial, na qual “pessoas, conscientes da presença de outros, interagem em tempo real em função do que percebem em relação à atenção dos demais participantes” (CITTON, 2014, p. 127). Ela abrange o sentimento compartilhado de uma co-presença sensível a alterações emocionais dos indivíduos envolvidos. Desenvolvendo essa ideia, o autor propõe três princípios que caracterizam as situações de atenção conjunta. São eles: *reciprocidade, esforço de sintonia afetiva e improvisação prática* (CITTON, 2014, p. 128). Citton coloca esses princípios no coração do que deve ser analisado por uma ecologia de atenção, pois são eles que constituem as relações de comunhão e cuidado que permitiram que os seres humanos se comunicassem por milhares de anos – no sentido pleno da palavra – para além da mera transferência de informação.

A *reciprocidade* refere-se a uma multidirecionalidade no foco atencional das partes envolvidas. Um dos exemplos trazidos pelo autor é a relação da criança com seus pais, na qual ela aprende a seguir o olhar daqueles que cuidam, ao mesmo tempo em que eles também tentam seguir o olhar da criança. A reciprocidade permite e convida a uma alternância de posições entre aquele que fala e aquele que ouve, aquele que dirige e aquele que segue, sem que para isso precise haver uma identificação, ou equivalência de papéis. O segundo princípio é o que Citton chama de *esforço de sintonia afetiva*. Não posso ser verdadeiramente atento ao outro sem que ele esteja também atento a mim. Ao contrário de outros tipos de comunicação, como em um discurso para uma multidão, a co-presença sensível é marcada por um tipo de troca atencional que se dirige para além do que se fala. É uma atenção às reações

microgestuais do outro a mim, atenção essa que me permite fazer uma série de ajustes em minhas respostas, as quais, por sua vez, alimentam a atenção que mantemos um ao outro. O terceiro e último princípio que caracteriza a atenção conjunta para o autor é a *improvisação prática*. Se mostrar atento à atenção de outro envolve aprender a sair de rotinas programadas com antecedência e assumir os riscos de improvisar. Em uma conversa, por exemplo, não posso saber com antecedência o que será dito pelo outro e, por isso, não tenho como planejar o que direi. Estar atento ao outro exige abrir mão de um saber pronto, de um suposto controle, e se dirigir rumo ao inesperado e à invenção.

Como fio comum no modo como Stern e Citton desenvolvem seu pensamento, podemos apontar a atenção como fenômeno emergente na relação com o outro e o mundo. A atenção não está localizada em um sujeito anterior, e deve ser tomada como ato atencional, o que nos casos de atenção conjunta, envolve a alteridade. É um movimento de deixar-se levar pelo outro, deixando-se afetar pelo que o afeta. É poder olhar de fora de si. Tal perspectiva sobre atenção nos ajuda a ressignificar a noção de cuidado, ampliando as formas como este pode ser entendido e experienciado. Assim, desloca-se o cuidar como técnica localizada em um cuidador e dirigida a um objeto de cuidado, para uma *atitude atenciosa* que envolve ambos.

OLHARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tais contribuições sobre a atenção conjunta nos permitem lançar olhares renovados para o contexto da Educação Infantil. Entendendo que a criança se faz atenta a quem está atenta a ela, pedir ou demandar atenção parece menos promissor do que fazer junto, e se interessar pelo que se faz. Mais do que uma transmissão de informação, a atenção da criança exige uma partilha subjetiva. O trabalho de Yves Citton nos permite perguntar sobre os ecossistemas atencionais que constituem as escolas e as práticas de educadoras. O que é visto – e também aquilo que não o é – os modos de se estar atento – e desatento – a si e aos outros, atuam nos processos de subjetivação, produzindo rigidez e abertura, paralisação e movimento na relação com as crianças.

Em nossas observações de pesquisa a atenção comparecia de diversas formas, em discursos e práticas. Em muitas das queixas e demandas circulantes na escola, a atenção aparecia como um atributo que um indivíduo criança possui ou não. A palavra

“agitada” era usada frequentemente para referir-se a uma ou mais crianças, principalmente após os períodos de final de semana e feriados, quando retornavam à escola depois de terem passado períodos mais longos em família. A falta de atenção emergia nos discursos como uma falta *da criança* ou, em alguns casos, de sua família, que supostamente também deixaria faltar: limites, atenção, afeto.... Parecia, portanto, ser entendida e explicada como deficiência ou carência – seja ela de ordem individual ou familiar.

Outras formas em que a atenção comparecia eram em sentidos que se alinhavam a mecanismos de controle e poder. Em nossos diários de campo era usado com frequência a expressão “chamou à atenção”, como referência a um adulto que dá uma bronca em alguém, geralmente uma criança. A mesma expressão foi usada para descrever ações de diretores e coordenadores dirigidas a professoras ou auxiliares. Chamava-se “à atenção” alguém que ocupava nível hierárquico menor na escala de poder institucional. A expressão “chamar à atenção” parece equivaler a chamar à razão, chamar à ordem, carregando o sentido de repreender ou criticar alguém.

Vale trazermos aqui o trabalho de Daniela Guimarães (2011), que realizou uma pesquisa em uma creche da rede pública do Rio de Janeiro, levantando as ações dos adultos sobre as crianças e as ações das crianças sobre o entorno. Com uma perspectiva etnográfica, a pesquisadora fez uso da observação participante, de registros em fotografia e diários de campo, tendo como proposta ressignificar o cuidado como ética. Partindo da obra de Foucault, ela aponta a importância de analisarmos a relação entre adultos e crianças perguntando se o adulto se faz atento, não somente a um cuidar relacionado a hábitos cotidianos de higiene, mas como um *trabalho de atenção* às próprias ações e emoções, fazeres e intervenções. Seu trabalho já aponta, portanto, uma dimensão de atenção do cuidado.

Ao descrever os modos de atenção das educadoras com a qual pesquisou, a autora coloca que viviam a rotina de maneira “absorta e concentrada” (GUIMARÃES, 2011, p. 136), se envolvendo na maior parte do tempo na sucessão das tarefas, em atender as necessidades fisiológicas das crianças e em fazer trabalhos pedagógicos pré-determinados. A atenção dos adultos na creche pesquisada parecia seguir o que era possível prever e controlar. A autora também nota, porém, outros movimentos, quando, por exemplo, as profissionais observavam e incentivavam os bebês em suas explorações e experiências singulares dos objetos, espaços e encontros ou quando

avisavam às crianças que iriam levantar para dar banho em alguém, criando formas de fazer com que percebessem que estavam sendo observados.

De modo semelhante, no CEPAC, pudemos notar que as educadoras costumavam estar atentas ao fazer de tarefas, dedicando grande parte de seu tempo à organização de materiais e ao cumprimento de planos de atividades e rotinas. No entanto, mesmo quando concentradas em uma determinada ação, mostravam-se alertas ao entorno, principalmente ao que fugia do esperado, do controle. Ao mesmo tempo em que enchiam dezenas de copos de água, dobravam lençóis, empilhavam colchões, produziam decorações para murais e dedicavam-se a outros tantos afazeres, percebiam e intervinham quase que de imediato em situações de quedas e conflitos entre as crianças, assim como em outros desvios do que era ordenado. O que escapava do previsto, da norma, chamava atenção como um problema a ser cuidado. Cuidar era estar atenta ao controle do tempo, dos ambientes e também das crianças, como mostram a seguir, alguns dos extratos dos diários de campo⁹.

A educadora [...] dava broncas em um menino toda hora, enquanto penteava o cabelo de uma menina. Estava muito séria. (RELATO DE 30/09/15)

L. [uma educadora] ficava ali perto, sentada numa cadeira, mas não parecia estar muito interessada. Ficou como mediadora de conflitos, que aconteciam muito rápido e não tenho ideia de como ela via eles surgirem e acabava com eles tão rapidamente. M. [outra educadora] estava arrumando a sala. (RELATO DE 30/09/15)

Segundo a educadora, ele [um menino] era muito quieto [...] era engraçado como as educadoras costumavam reclamar que determinadas crianças são agitadas, ao mesmo tempo que, se alguma delas permanece mais quieta, diferenciando-se da maioria, ela vira motivo de preocupação, como se algo estivesse errado. (RELATO DE 08/04/16)

Fomos pro banheiro, sentamos ali encostados na parede enquanto a A. [uma educadora] as limpava [às crianças] uma por uma na pia. Em vários momentos ela ameaçava as crianças dizendo que a C. [a outra educadora] estava *de olho* nelas. (RELATO DE 10/11/16)

D. mandou todo mundo sentar encostado na parede, pegou umas cartas de jogos e distribuiu um montinho pra cada uma. Qualquer das crianças que saísse um pouco do lugar, D. dava uma bronca. (RELATO DE 10/11/16)

A partir dos relatos acima, seguimos os fios que pareciam saltar aos olhos das educadoras. Seja enquanto se dedicavam a determinada tarefa, seja quando observavam diretamente o grupo, podemos dizer que as brincadeiras livres (fora dos horários designados para tais) e os conflitos entre as crianças chamavam atenção. O

⁹ Para preservar o anonimato de adultos e crianças que participaram da pesquisa e manter a fluência narrativa do texto, nos referimos às educadoras usando iniciais de seus nomes e às crianças, por meio de nomes fictícios.

estar “*de olho*” referia-se a uma vigilância corretiva, sempre a postos, alerta ao que escapava do previsto.

Abaixo, novamente a dinâmica se repetiu, mas o que saiu do controle foi o desejo de um menino, que ia de encontro ao que se esperava, tentando pular um muro invisível construído pelos adultos no espaço da sala.

Logo que cheguei, as crianças estavam divididas em dois grupos nas mesas, meninos e meninas, para brincar, enquanto as educadoras arrumavam elas individualmente para a hora da saída. [...] Nesse momento, as educadoras estavam muito ocupadas. Uma delas penteava e arrumava as meninas e a outra tentava conversar com um menino que chorava muito. Um dos motivos era ele querer brincar na mesa das meninas, algo terminantemente proibido. -“*Você é menina por acaso? Então o que está fazendo nessa mesa?*”. (RELATO DE 30/09/15)

A questão de gênero¹⁰ aparecia repetidamente no CEPAC como algo a ser controlado por meio dos ambientes e das práticas institucionais. Havia uma caixa rosa para brinquedos considerados “*de meninas*” e outra, azul, para os meninos. Era realizada também a segmentação do grupo em meninas e meninos para a maior parte das rotinas de higiene e em algumas das atividades e brincadeiras, com as educadoras constantemente *chamando à atenção* aqueles que transgrediam as fronteiras estabelecidas. Entendemos que os papéis e práticas atribuídos a cada sexo são construídos e atravessados por forças históricas, políticas e sociais, que também atravessam e constituem o campo da Educação Infantil. Embora nosso objetivo aqui não seja tratar deste tema específico, é importante analisar a cena acima, assim como demais práticas institucionais que observamos, na medida em que expressam uma certa relação de cuidado e atenção entre educadoras e crianças, relação essa que não somente reproduz uma separação histórica, política e social entre meninos e meninas, mas que produz *como efeito* essa mesma separação. Vemos que é o adulto quem dirige o olhar, o corpo e as práticas infantis. Mais uma vez, o que escapa de uma lógica normativa e previsível, chama atenção e é percebido como uma transgressão, algo a ser controlado. O que vem da criança é rejeitado pelo olhar e pelo saber do adulto.

¹⁰ O conceito de gênero trata da produção cultural de características, habilidades e comportamentos atribuídos de maneira naturalizada a cada sexo, buscando operar uma ruptura em relação a uma ideia de essência e a um determinismo biológico. Para uma discussão mais aprofundada deste tema, ver: DE SOUZA, P. Relações de gênero: silêncio e posições de identidade. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 15, n. 21, p. 139-146, jan. 1997.

É importante, no entanto, ressaltarmos que nem sempre era deste modo que as formas de estar atentas se estabeleciam entre educadoras e crianças. Trazemos aqui ainda outras imagens redundantes no campo, nas quais a atenção se mostrava em outras modulações, produzindo efeitos diversos. Se estar atenta se colocava por vezes a serviço de controlar e uniformizar, por outras, a atenção também se fazia em cuidado, criando uma partilha sensível entre os atores. A cena a seguir aconteceu logo após o almoço, no momento da rotina destinado à “hora do sono”:

Algumas crianças já vinham cambaleando de sono e adormeciam logo que se deitavam. Outras permaneciam se mexendo, mas deitadas. E havia aquelas, poucas, que se recusavam a deitar, levantavam-se rindo, desafiantes, parecendo achar graça nesse levantar-se e ser deitada pelo adulto. L. [uma educadora] pediu que eu botasse uma delas, Helena, para dormir. Mas Helena não parecia querer dormir. (...) Assim que as outras crianças dormiram, L. veio até Helena e disse, com uma voz firme: - “*Agora é comigo*”. Cedi espaço a ela, que mantinha o corpo de Helena deitado no colchão, e, embora não parecesse machuca-la, o que se dava parecia muito com uma luta física entre elas. Quem pode mais? A criança que não dorme ou o adulto que a faz dormir? Nenhuma das duas parecia disposta a desistir, num espetáculo que me era difícil de olhar. Como tantas outras vezes no campo, me perguntei: o que fazer? Outra educadora, porém, entreviu. C., que andara ocupada com alguma tarefa, falou com uma delicadeza prática que daria um banho em Helena, ela devia estar com calor e por isso não conseguia dormir. L. pareceu aliviada e C. juntou a toalha e outros pertences da menina no colo, levando-a ao banheiro. Alguns minutos depois, as duas voltaram, a menina de banho tomado. C. colocou-a de bruços no colchão e deu alguns tapinhas ritmados em suas costas. Minutos depois Helena dormia. (RELATO DE 09/03/2016)

Acima, podemos apontar o cuidado em suas dimensões de controle e também de atenção. A luta que se travava entre o adulto e a criança pelo controle do corpo da última, limitava o olhar e o cuidar. A atenção da primeira educadora se dirigia ao imperativo da rotina, dos tempos instituídos para o sono. O “fazer dormir” se tornava uma tarefa a se cumprir e a criança, um obstáculo. Nesse modo de olhar, não cabia o calor – que afetava tanto educadora quanto as crianças – excluindo também qualquer outra possibilidade de resolução daquele impasse. A segunda educadora colocou em cena outros sentidos para o relutar da criança. Atenta a si (ao seu próprio calor) e atenta à criança (suada e desconfortável no colchão plastificado) ela pôde desligar-se do que a rotina previa (afinal, não era “hora do banho”), e, de acordo com o que via – em si, na criança e naquela situação singular – pôde transformar o modo de cuidar, de “fazer dormir”.

Vale trazer ainda mais um recorte dos diários de campo, no qual diferentes modos de atenção emergem na interação entre adultos e crianças.

Mais tarde fui no grupo Lilás (de crianças de 3 a 4 anos). Eles estavam no terraço, brincando livremente (...). Vi um menino que chorava, sentado em um canto. Sentei do lado dele, perguntei por que estava chorando. Respondeu dizendo que queria a sua mãe. Perguntei: “- *Você está com saudade da mamãe?*” - Ele balançou a cabeça afirmativamente, continuou chorando. Veio uma das educadoras, L., e disse de pé: “- *Sua mãe vem às cinco e meia, você não sabe?*”. Me perguntei se ele sabia o que e quando seria “cinco e meia”. L. falou que se ele não parasse de chorar, ia ter que sair do terraço. Falou que ele estava “*perdendo tempo*” chorando daquele jeito. Fiquei pensando como os significados vão sendo construídos, nas falas dos adultos para as crianças: saudade... o tempo que falta até cinco e meia... perda de tempo... Pouco depois M. [outra educadora] veio até ele. Abaixou, aninhou o menino entre os braços. Explicou que a mãe do menino estava no trabalho. Falou que ela não podia sair de lá agora, que a patroa ia dizer: - “*Limpa lá, Maria. Cozinha isso, Maria!*”. Entendi que a mãe se chamava Maria e que trabalhava como empregada doméstica. A dramatização carinhosa de M. pareceu funcionar como consolo, pois o menino enxugou as bochechas molhadas e foi brincar. (RELATO DE 02/07/15)

A fala da primeira educadora era diretiva: dizia à criança o que fazer. Produzia ainda uma desatenção ao que afetava à criança naquele momento. Demorar-se no que se sente, no chorar, era malvisto, não visto: uma “*perda de tempo*”. No entanto, o cuidado também apareceu como atenção conjunta, quando a segunda educadora se deixou ver com os olhos da criança, desenhando uma cena imaginária que a criança também pudesse ver. Viam juntas, atentas uma a outra. Na relação, construíam sentido, partilha, cuidado.

A fim de ampliar a discussão da atenção na Educação infantil, cabe ainda problematizarmos uma situação de ensino bastante comum neste contexto, as chamadas *atividades pedagógicas*. Geralmente são propostas dirigidas pela educadora (nesse caso geralmente alguém que ocupa a função de professora) para toda a turma de alunos, na forma de exercícios motores, *trabalhinhos* de artes e outras proposições com um objetivo específico. São em geral planejadas com antecedência e programadas para um horário e duração pré-determinados. Guimarães coloca que:

Entende-se como atividade pedagógica ou educacional aquela que o adulto propõe à criança, encaminhando a postura correta de sua execução, a disposição corporal adequada, certa conduta: fazer pinturas, preencher o papel com a tinta adequadamente, fazer colagens, colocar objetos dentro e fora de recipientes, repetir gestos iniciados e provocados pelos adultos (GUIMARÃES, 2011, p. 164).

A autora afirma que, de modo geral, essas propostas, que funcionam majoritariamente em lógicas instrucionais, se sobrepõem ao cuidado e a outras práticas, em relação ao que é reconhecido como educacional. Entendemos que a

valorização das atividades dirigidas, em detrimento de outras propostas, expressa e, ao mesmo tempo, produz uma dicotomia entre conhecimento e cuidado.

Citton (2014) pode novamente nos ajudar neste ponto, desta vez na análise que faz de distintas situações de ensino. Para isso o autor cita as categorizações elaboradas por Flusser, as quais distinguem dois modos nos quais podem se estruturar as relações entre alunos e professor na sala de aula. O primeiro modelo seria o *sistema rádio*, onde o professor atua como um transmissor que se relaciona de uma única forma com uma pluralidade de receptores periféricos, os alunos. O que e quem dirá, já está determinado de antemão. O objetivo do encontro é transmitir uma informação pré-existente com o máximo de aproveitamento possível e o melhor desempenho é atribuído àqueles que reproduzem mais fielmente a informação recebida. A segunda possibilidade seria o que ele chama de *sistema rede*, no qual professor e alunos atuam como emissor e receptor, permitindo a composição de um diálogo entre os diferentes componentes. O objetivo de todos é sintetizar a informação preexistente transformando-a em algo além, a mais do que inicialmente era.

Citton pontua que a maior parte das situações de sala de aula não se situa em um extremo ou outro desses dois polos e propõe que o professor se mantenha sensível ao que se passa entre ele e os alunos a partir de três princípios, baseados nos mesmos fios condutores daqueles que caracterizam a atenção conjunta. A *necessidade de atenção aos retornos atencionais* diz respeito à importância de manter uma simetria de atenção entre falantes e ouvintes, ainda que haja uma assimetria em termos de tempo de fala e escuta entre eles. A *necessidade de ligação emocional* aponta como uma certa conexão afetiva é essencial para qualquer comunicação. Para que a atenção conjunta possa se estabelecer entre professor e aluno, o primeiro deve aprender a sentir, reconhecer e modular as ressonâncias afetivas que emergem na situação de ensino. Por fim, a *necessidade de invenção* na sala de aula, afirma que esta pode se construir em um ecossistema favorável à atenção conjunta, na medida em que se faça espaço para processos de invenção coletiva. Para Citton, um professor que compreende a sala de aula como um ecossistema atencional não se coloca como um transmissor de conteúdos, mas incorpora como função exercitar a atenção dos estudantes e faz de sua própria atenção a eles, um hábito e um prazer.

Analisando as atividades dirigidas pela perspectiva de uma ecologia da atenção, podemos nos perguntar que condições elas oferecem para a emergência da atenção conjunta entre educadoras e crianças. Em que ponto estariam entre um

sistema rádio e rede? As necessidades de atenção aos retornos atencionais, de ligação emocional e de invenção estão sendo observadas pela educadora? Em nossa pesquisa, muitas vezes nos deparamos com essas perguntas. Trazemos abaixo algumas cenas de atividades dirigidas em turmas de crianças de três a quatro anos de idade:

A proposta seguinte, feita pela professora, era que as crianças andassem pisando em uma linha feita de fita crepe, no chão, com um potinho em umas das mãos, que deveria permanecer espalmada sem deixar cair o pote e sem que a criança saísse da linha. Depois de andar na linha, ela pegou um bambolê e, pedindo que uma das meninas a ajudasse a segurá-lo a poucos centímetros no chão, orientou que, uma criança por vez, passasse por dentro do bambolê para o outro lado. A primeira criança foi até ela e tentava passar, quando a professora a interrompeu para ensinar como fazia. Foi modelando o corpinho da criança com as mãos, dizendo onde ela deveria botar o braço, as pernas... Fiquei pensando que algumas atividades dirigidas deixam pouco espaço para a invenção da criança com seu corpo, ela deve fazer o que é dito e como é dito pelo adulto. Ande na linha, passe por cima, por baixo, “*assim ó...*”. (RELATO DE 30/09/2015)

A cena mostra o acompanhar de propostas que marcam um fazer do adulto sobre a criança. É ele o único emissor de um conteúdo (de uma psicomotricidade universal), que marca também um saber do adulto sobre a criança. Não parece haver espaço para que a educadora observe – e possivelmente se surpreenda – com o que cada criança pode trazer de novidade e invenção para a tarefa. Às crianças cabe reproduzir como em esteira o que o adulto modelou, orientou, instruiu.

Acabado o desenho, a professora pediu que todos sentassem no chão novamente, dessa vez encostados na parede. Colocou uma caixa de papelão próximo a ela, usou uma fita crepe para marcar uma linha no chão. A proposta era que as crianças fossem uma a uma até a linha e de lá tentassem acertar uma bola dentro da caixa. A professora havia colocado linha e caixa bem próximas uma da outra. Parecia um desafio possível. A primeira menina levantou. Jogou a bola forte, que entrou na caixa e depois quicou para fora. A professora falou pra ela tentar de novo, dessa vez mais devagar. A menina jogou a bola novamente com força e novamente a bola entrou e saiu da caixa. A auxiliar se levantou e falou: “- *É assim!* ” – Jogando ela mesma a bola, que entrou e ficou na caixa. As crianças seguiram na tarefa, algumas acertavam, mas muitas faziam como a primeira menina: Jogavam com força e a bola entrava e saía da caixa. Notei um menino que estivera se remexendo desde que cheguei, e me parecia ansioso por ter sua vez. Chegara seu corpo para frente e fixara seu olhar na caixa, coisa que não fizera diante de nenhuma das atividades anteriores. Mas havia muitas crianças antes dele. O menino começou a se mostrar mais e mais inquieto. A professora notou e mandou ele sentar perto de outra auxiliar, que estava ainda mais longe na fila “*pra ele aprender a esperar*”. A auxiliar explicou, dirigindo-se a mim, que ele “*não para*” que “*é sempre assim*”. “- *Sempre?*” – arrisquei perguntar. “*Sempre! Ele bate, morde... Acho que quer chamar atenção! Mas a gente dá atenção!*”. Percebi que, como a turma era grande e a atividade, individual, muitas outras crianças, e não apenas aquele menino, se dispersavam do que era proposto e encontravam, mexendo ou disputando com outras crianças, algo para fazer. O menino ficou por último. Na sua vez acertou de

primeira. A auxiliar falou: - “*Pelo menos isso, né?*” - Fiquei me perguntando que outras possibilidades de ser existem para aquela criança naquele grupo, diante da expectativa de um adulto que vê ele sempre de uma mesma forma, mesmo quando ele faz algo que foge àquilo, algo que seria celebrado caso ele não fosse *sempre* de tal jeito. (RELATO DE 30/09/2015)

Na cena descrita acima a atenção dos adultos estava na tarefa e na técnica. Seus saberes eram o que cabia, o que podia, o que valia, o que tinha direito à existência. O fazer das crianças era visto como erro, em falta. Quando um dos meninos, com seu desejo e modos inquietos, colocou o imprevisível em cena, houve pressa em torná-lo invisível de novo. Ficou “*por último*”, “*para aprender a esperar*”, “*igual aos outros*”. Sua atenção estava enfim no que era proposto, mas não havia ninguém prestando atenção.

O adulto, atento ao que “*se devia fazer*”, perdia de vista o que se fazia. A atividade dirigida dirigia-se a um único lugar, pré-determinado pelas educadoras, restringindo a possibilidade de retorno atencional e calibração da sintonia afetiva entre elas e as crianças, inibindo a prática de improvisação e invenção diante do que as crianças podiam e mostravam.

Considerando que as práticas de atenção e cuidado atuam nos processos de subjetivação, não havia ali possibilidade de produção de diferenciação e sim uma totalização em um modo de ser e fazer, prescrito, previsto e aprisionado pelo olhar do adulto. A palavra *sempre* não descrevia o menino como agitado, ela o produzia. Ela não falava somente do que ele era ou fazia, mas aprisionava também o que ele poderia vir a ser ou fazer.

A fim de apostar em uma outra direção, contamos com a crítica feita por Larossa (1998) aos olhares totalizadores sobre infância. O autor nos diz que se, por um lado, a infância é algo já capturado por nossos saberes, nossos fazeres e nossas instituições, por outro, é algo que nos escapa, que questiona o poder de nossas práticas, a solidez de nossos saberes, a organização de nossas instituições. Ao mesmo tempo em que o nascimento de uma criança constitui um episódio na continuidade da história da humanidade – nossos saberes nos informam sobre a trajetória mais ou menos previsível de seu desenvolvimento, nossas práticas e instituições se esforçam para integrá-la ao mundo que a antecede, com o objetivo de torná-la “um de nós” (LAROSSA, 1998) – também está colocado que, cada vez que uma criança nasce, algo outro, novo, aparece no mundo. Partindo do pensamento de Hannah Arendt, Larossa pontua que aquele que nasce traz a colocação radical da renovação do mundo

e da descontinuidade do tempo. O imponderável que um nascimento coloca em jogo, nos introduz em um tempo no qual o futuro não é consequência do passado e, portanto, aquele que vem ao mundo não pode ser previsto pelo que já existe no mundo. Quando nasce uma criança, nasce também um novo começo.

Em relação ao contexto educacional o autor nos alerta: pedagogos, psicólogos e “pessoas que entendem de crianças” (LAROSSA, 1998), não deixemos nosso olhar sobre elas se reduzir àquilo que já sabemos de antemão. Para isso é preciso mantermos atentos ao que não sabemos, à novidade e ao enigma que cada criança inaugura.

Ao lançarmos a problemática das atividades dirigidas e de sua análise como prática produtora de efeitos nos ecossistemas atencionais na Educação Infantil, nos perguntamos se seria possível negociar as atenções, o saber e a surpresa, a fala e a escuta, o programado e a invenção, na estrutura de uma atividade dirigida? Trazemos a seguir mais uma cena do diário de campo, passada em uma turma de berçário, com crianças de 4 meses a 1 ano e meio de idade.

Acabada a refeição, a professora pediu para uma das auxiliares trazer a cesta de sapatos das crianças. Ela ia tirando os pares um por vez da cesta e perguntava em voz alta: - “*De quem é esse?*” - Por vezes algum bebê se levantava para buscar os sapatos, mas a maioria aguardava, enquanto as auxiliares, também envolvidas no jogo, davam pistas e cutucavam o dono do par para que ele percebesse que era seu. Notei que era uma atividade dirigida, uma espécie de *chamadinha*, feita de modo diferente de qualquer coisa que eu havia visto. Todos pareciam estar se divertindo, adultos e crianças. Notei que estava me divertindo também. Era gostoso ver como cada bebê reagia. Quando ele não acertava de primeira, muitas vezes as dicas dadas por elas revelavam um conhecimento da família do bebê, conhecimento de vizinha e não de professora ou auxiliar. No entanto aquilo parecia fazer todo sentido, tanto para elas, quanto para as crianças. E para mim também. - “*O dono desse sapato é filho de Fulana, neto de Beltrana, tem um irmão assim assim*”. E as crianças de olho nelas. Eu de olho nas educadoras também. Pareciam conhecer cada criança pelo sapato, pela família, pelos laços. Parecia haver espaço para cada um com sua história, com seu sapato grande, pequeno, sujo e de qualquer cor. Elas pareciam enxergar e trazer a atenção de todos para cada um dos pares, para cada uma das crianças. Feita a chamada, fomos para a sala dos brinquedos. As educadoras colocaram um CD da Xuxa para tocar e elas mesmas se levantaram, formando um círculo grande de adultos para dançar. Pareciam se divertir, riam, faziam todas as coreografias. Em nenhum momento mandavam que os bebês as imitassem, mas a maioria deles tentava fazê-lo. Quando um estava mais próximo, elas os incluíam em suas coreografias, balançando seus corpinhos para lá e para cá, dando as mãos, cantando olhando para eles. Depois de um tempo todos cansaram. As educadoras sentaram no chão, as crianças dispersaram, algumas ainda brincando próximas a elas, outras buscando brinquedos. Em um canto bem afastado estavam duas crianças e uma boneca. A professora falou, dirigindo-se a elas: “- *Vem brincar aqui, Leo e Arthur.*”. Uma das auxiliares a interrompeu, falando: “- *Eles já estão brincando. Um com o outro.*” A professora então os deixou. Ficou sorrindo, olhando de longe a brincadeira. (RELATO DE 28/10/2015)

Embora as atividades dirigidas remetam muitas vezes a um modelo pré-determinado e prescrições de saberes formais sobre a criança, ao analisarmos a cena acima entendemos que, também nós, devemos ter cuidado para não lançarmos em direção ao campo e às práticas, um olhar totalizante. Não se pode desconsiderar a importância de certa regularidade e previsibilidade na rotina das crianças pequenas. Do mesmo modo, é essencial marcar que o cuidado institucional se diferencia do doméstico, cada um comportando possibilidades e limitações. O que nos parece fundamental aqui, no entanto, é chamar atenção para a potência de certas dimensões do cotidiano e das relações, as quais costumam ser menos apropriadas e valorizadas nas práticas da educação infantil. Não é somente dirigindo o tempo e a atenção do grupo que as educadoras podem atuar. Elas atuam também quando partilham experiências com as crianças, quando acompanham suas descobertas e iniciativas, valorizando-as e enriquecendo-as com o seu olhar. Quando parece que não se faz nada, muita coisa pode acontecer.

Por outro lado, vimos que na atuação das educadoras do CEPAC, a atenção conjunta pode estar presente também durante atividades dirigidas. Devemos cuidar para não aprisionar essas propostas em uma única categoria, construir um saber sobre elas anterior ao seu acontecer. Isto significaria fechar os olhos para o que pode se inventar, o que se inaugura, também em cada encontro entre educadores e crianças. Os olhares do pesquisador, afinal, também compõem a cena e têm, também eles, efeitos de produção de subjetividade, de captura ou transformação.

O OLHAR DO PESQUISADOR

Para iniciar nossa análise sobre a atenção do pesquisador, vale considerarmos certos enquadres de visão que condicionam nosso modo de ver, enquadres esses determinados pelo método com o qual pesquisamos. Entendemos que um método atua no delimitar das bordas do olhar do pesquisador e que, portanto, participa tanto da construção dele como pesquisador, como também do objeto que pretende pesquisar.

O método cartográfico, formulado por Gilles Deleuze e Felix Guattari (1995) aposta que a produção de conhecimento se faz pelo habitar do pesquisador no mundo que pretende conhecer, com e não sobre o campo pesquisado. Trata-se de um método processual, que visa acompanhar processos e não representar objetos (KASTRUP,

2011). Nesse sentido, recusa-se uma perspectiva segundo a qual o olhar do pesquisador ilumina ou releva uma realidade exterior a ele. O olhar do pesquisador é, em si, uma intervenção e participa da construção do mundo que observa. E o contrário também acontece: o olhar do pesquisador, um olhar-pesquisador, vai sendo construído no campo e pelo campo. A pesquisa se faz no pesquisar.

Trabalhando sobre o tema da atenção do cartógrafo, Virgínia Kastrup (2010), aponta-o como sendo aprendiz de uma certa atenção. O pesquisador é convidado a exercitar – qual um músculo – atitudes atencionais que busquem evitar os extremos do relaxamento passivo e da rigidez controlada. No campo, ele se coloca à espreita. Sua atenção é aberta e ao mesmo tempo, concentrada, configurando uma postura de acolhimento do inesperado. O cartógrafo, portanto, constrói seu olhar com o campo. Não há de antemão, um mapa, uma seleção do que observar.

Para pensarmos sobre os efeitos da atenção do pesquisador no campo da Educação Infantil, retomamos aqui a pesquisa de Guimarães (2011). A autora utilizou a observação, diários de campo e a fotografia em uma perspectiva etnográfica, como método para coleta de dados. Ao refletir sobre a construção de si enquanto pesquisadora, relata seu cuidado inicial ao usar a câmera, tendo o objetivo de “interferir menos nas cenas” (GUIMARÃES, 2011, p. 106). Reconhece, porém, que a inclusão da fotografia como recurso metodológico participa do processo e da produção dos resultados, promovendo alterações nos acontecimentos. Tinha a impressão, por exemplo, que as profissionais por vezes mudavam de atitude, como se posassem para a câmera, e por outras deixavam que as crianças fizessem algo que não deixariam normalmente, ao ver o interesse da pesquisadora em fotografar determinada questão. Não deixa de ver, e apontar, a dimensão de criação do objeto no próprio ato de fotografar e, portanto, no ato de colocar em foco, colocar-se atenta e de pesquisar.

Interessante também nos parece que, se a princípio a preocupação da pesquisadora era não ser notada, interferir o mínimo possível, em determinado momento a escola na qual ela realiza sua pesquisa pede que ela compartilhe não só o que havia visto, mas seu ponto de vista. Ela passa então a participar dos centros de estudo institucionais, onde mostra algumas das cenas produzidas pelo dispositivo da fotografia e lê alguns dos trechos de seu diário de campo para a equipe da creche. E, por meio do olhar da pesquisadora, as educadoras passam a se olhar de outra forma. Passam a ser afetadas pelo que a pesquisa aponta, pelo que Guimarães estranha, do seu ângulo de visão.

Perguntamos-nos sobre a atenção conjunta na produção de um olhar *polifônico* – composto de modos heterogêneos de ver, de camadas de diferentes olhares que se sobrepõe e se transformam, possibilitando a emergência outras maneiras de ser – um olhar *subjetivante*. Como a nossa atenção como pesquisadores e o que colocamos em foco na pesquisa produz efeitos na atenção do outro a quem observamos?

Citton (2014) novamente nos ajuda a cuidar desse tema. Ele parte de uma crítica às pesquisas científicas positivistas que buscam produzir resultados objetivos, ou seja, com menor interferência subjetiva possível. Para isso os ambientes assépticos dos laboratórios visam cortar o tanto quanto possível todas as linhas de atenção e valoração que nos ligam uns aos outros e aquilo que circula entre nós. Com isso deixam de lado, no entanto, tudo aquilo que atravessa nossa atenção no tecido relacional que vivemos, deixando de lado também os vieses valorativos que nosso modo de estar atentos assume. Um pesquisador em um laboratório pode, por exemplo, requisitar que o sujeito preste atenção a um determinado objeto. A atenção, longe de ser objetiva e isenta, está atravessada pela atenção conjunta – ou seja, pela atenção do próprio pesquisador – e pelo valor que ele atribui a mesma.

Segundo Citton a atenção opera como um filtro que seleciona aquilo que pode ser valioso. Isso pode implicar em um vício da atenção, no qual “Eu concedo minha atenção ao que valorizo e valorizo aquilo a que concedo minha atenção” (CITTON, 2014, p. 202). Nesse caso, valores e objetos de atenção alimentam-se um ao outro, excluindo outras visibilidades. No campo da educação infantil, podemos dizer que, ao dar-se muita atenção às rotinas - e afazeres que a garantem - e às atividades dirigidas, mostra-se que aquilo que tem valor para a instituição são essas mesmas práticas. Deste modo a atenção dedicada a elas (em detrimento do cuidado e das brincadeiras livres, por exemplo) acaba por produzir um movimento circular que aprisiona a atenção e produz desvalorizações de outras possibilidades.

Por outro lado, se a atenção é também uma atividade de valoração e dar atenção é atribuir valor, entendemos que a pesquisa, e a própria atenção do pesquisador, pode atuar no sentido de romper com esse vício do olhar. O que o pesquisador elege como objeto pode passar a ter valor para ser olhado também por outros, passa a fazer ver, fazer visível, o que antes não era. Citton (2014) relata performances atencionais, realizadas por um grupo chamado *Ordem do Terceiro Pássaro* (*Order of the Third Bird*). Os adeptos de tal Ordem colocavam em cena os princípios da *atenção conjunta*, consagrando a uma obra injustamente negligenciada

pelo público de um museu, horas de atenção sustentada, o que chamava a atenção de outras pessoas, produzindo valor para o objeto em questão. Ao demorar-se atentamente diante de algo que ninguém parecia ver, criavam visibilidade, interesse, valor.

Partindo do mesmo pressuposto, podemos então voltar a perguntar: o tema de nossa pesquisa, o cuidado na educação infantil - comumente compreendido de maneira antagônica e menos valorizada do que seria o educar - poderia, ao ser foco de atenção do pesquisador, assumir novos valores? Ao dirigirmos nossos olhares para as práticas das educadoras, comumente desvalorizadas e descuidadas pela instituição, poderiam também elas se olharem e serem olhadas de outra forma? A pesquisa colocava o que não se olhava no centro da atenção, produzindo como efeitos novas possibilidades de ver e valorar o cuidado e aquelas que cuidavam.

Observamos que nos meses que se seguiram à inserção da pesquisa, a temática do cuidado passou a circular na escola. A psicóloga escolar produziu um artigo científico para publicação, cujo objetivo era relatar uma experiência de cuidado vivida no Berçário. O tema também foi trabalhado durante uma manhã inteira no Centro de Estudos, dias em que aconteciam as ações de formação institucionais. Novas nuances do cuidado passaram a aparecer também nas práticas das educadoras, mostrando que o objeto que o pesquisador elegia passava a ser olhado por elas de outras formas, criando novas zonas de visibilidade nos modos de relacionarem-se com as crianças.

A auxiliar brincava com as crianças, tentava organizar e estabelecer regras. - *“Atrás da linha amarela para jogar a bola”*, orientava. Ela vibrava quando as crianças acertavam, encorajava, consolava quem perdia. Num determinado momento comentou comigo, parecendo orgulhosa, que um dos meninos estava cuidando do boneco que se machucara. Me chamou para ver e até filmava com o celular, perguntando para ele o que ele fazia com o boneco. Mas o menino dessa vez não quis cuidar, quis descuidar. Pisou firme no rosto do boneco. A auxiliar perguntou: - *“Mas você não ia dar bala para ele?”* - *“Eu joguei a bala fora!”* O menino continuou a bater no boneco e disse algumas vezes que ele estava sangrando, apontando o estofado que estava saindo para fora dos braços de pano. A auxiliar ficou em silêncio e parou de filmar. O menino falou então que o boneco tinha morrido. A auxiliar sentou no chão, pegou o boneco e se recusou a deixar ele morrer. Disse que ia salvar o boneco, e começou a brincar que fazia massagem cardíaca e respiração boca a boca nele. - *“O que você tá fazendo?”* - o menino olhava curioso. O inusitado da ação da auxiliar interessou o menino, e também a algumas crianças, que pararam para observar. Fiquei pensando se o que ela queria era salvar as crianças e não o boneco. Mais tarde naquela manhã, vi o mesmo menino imitando a auxiliar, fazendo uma “massagem cardíaca” no peito de outro boneco. A professora, que era quem estava por perto nessa hora, estranhou, não entendeu que ele estava “salvando o boneco”. Que ele tinha aprendido com

a auxiliar que brincar de salvar também o interessava... (RELATO DE 2/07/2015)

Vale nos demorarmos um pouco na cena acima. Nela, a educadora chama a pesquisadora para que ela pudesse ver um menino que “cuidava” de um boneco. É preciso dizer que este episódio aconteceu no primeiro dia de observação da pesquisadora naquele grupo e que, uma semana antes disso, a equipe de educadoras fora informada sobre o projeto de pesquisa, cuja temática tinha como foco as relações de cuidado. É interessante observar que, na cena descrita, era a educadora quem apontava a atitude de um menino com um boneco. O tema da pesquisa, e, portanto, da atenção da pesquisadora, parecia produzir efeitos na atenção da educadora, que passava a ser afetada pelo que a criança fazia, nomeando a atividade de “cuidar”. No entanto, o menino, quando sob o olhar de estrangeira da pesquisadora e, também sob o olhar impessoal da câmera de celular, mudou seu agir, seu modo de cuidar. A educadora, atenta a ele, improvisou, mudou também seu modo de responder, criando por fim, algo novo, estranho ao menino, e a outras crianças, que também pararam para observar.

Podemos dizer que uma série de atravessamentos atencionais conjuntos teceu aquela cena de cuidado. O olhar da pesquisa aponta em direção ao tema do cuidado, transformando os modos como a auxiliar se faz atenta às crianças. Seu olhar, já imbuído desse novo valor, aponta na direção do que uma criança fazia com seu boneco. Nossa atenção – a da pesquisadora e a da educadora com sua câmera – atravessa o fazer do menino, também transformando esse fazer, de cuidar para descuidar. A educadora estranha, abaixa a câmera e o olhar. O inesperado da resposta do menino a afeta, a convoca também a ajustar sua resposta, a criar. Ela faz isso, apontando uma nova direção de cuidado, chamando a atenção do menino para uma nova possibilidade.

Os fenômenos de atenção conjunta, em seus aspectos de reciprocidade, esforço de sintonia afetiva e improvisação, se fazem presentes de maneira processual nas modalidades atencionais que se estabelecem entre atores. O tema do cuidado se reconstrói em valores e formas, ampliam-se as possibilidades em que ele pode ser visto e vivido pelos diferentes atores. Pesquisadora e participantes compartilham de um mesmo foco de atenção, alternando posições de quem aponta a direção e quem segue o alvo, transformando direção, alvo e a si mesmos, nesse processo.

PESQUISA COMO ATENÇÃO E CUIDADO

É interessante também observar que, enquanto a pesquisa ampliava os sentidos com que o cuidado circulava no território, este, por sua vez, produzia uma ampliação nos sentidos que atribuíamos à pesquisa. Nossa proposta inicial se voltava para prioritariamente para oficinas de artes com as educadoras, pretendendo introduzi-las como um dispositivo de cuidado dirigido às auxiliares, no entanto, acabamos por perceber que o simples estar junto no cotidiano, em uma abertura atenta às experiências partilhadas, já era vivido por elas como uma forma de cuidado.

Examinando os diários de campo, notamos os modos como os sentidos atribuídos à nossa presença foram sendo ressignificados no habitar do território. Conversando com as educadoras, em muitos momentos ficava nítida essa transformação. O que percebíamos como um distanciamento e desconfiança iniciais cedeu espaço a um co-acolhimento. Em diferentes ocasiões as educadoras comentavam que viam a pesquisa como “*peças de fora cuidando da gente aqui*”, “*dando atenção pra gente*”. Os relatos produzidos nos diários de campo descrevem como as educadoras pareciam “contentes”, “receptivas” e “sorridentes” em nos ver chegando, nos pedindo ainda ajuda e apoio de forma frequente. Pudemos compreender, com isso, que a própria pesquisa cartográfica comporta princípios de atenção conjunta, estabelecendo uma co-presença sensível entre pesquisadores e participantes, onde não se pretende dirigir, mas acompanhar processos.

Neste artigo buscamos desenvolver uma aproximação entre atenção conjunta e cuidado. Essa articulação nos parece de especial relevância no âmbito da educação infantil, e pode ajudar a reconfigurar a maneira como temos nos relacionado com ambos os termos: cuidado e atenção. Enquanto o cuidar habitual se restringe a práticas instrumentais de preservação física, que colocam o corpo da criança como objeto de cuidado do adulto, o cuidar como atenção traduz uma atitude atenciosa contínua, que permeia o que acontece *entre* crianças e adultos. Enquanto a concepção tradicional de atenção trata o tema em um enquadre individualista desvinculado do contexto que a constitui, a noção de um ecossistema atencional (CITTON, 2014) o amplia e ressignifica, entendendo-o em articulação a esferas coletivas e relacionais. Estar atento, ou não, deixa de ser recurso ou falta, atributo ou transtorno, para ser entendido como fenômeno composto por múltiplas camadas, atravessado por mídias, discursos, tecnologias e pelo que e como outros se fazem atentos. O discurso da falta de atenção

e da agitação, comumente referido a determinados alunos e suas famílias, pode então ser ressignificado à luz do contexto de práticas e relações que participam de sua produção.

A partir desses deslocamentos podem surgir novas colocações no campo: ao invés de se perguntar por que determinada criança não presta atenção, passa-se a prestar atenção nas relações que engendram seus modos de estar atento, ou desatento, relações essas das quais o adulto também participa. Ao invés de se demandar atenção das crianças, pode-se se interessar pelo que chama a atenção delas, criando novas possibilidades educacionais.

Também procuramos analisar aqui os movimentos e efeitos da atenção do pesquisador em campo, considerando que esta constitui também as relações que observamos. Entendemos com Citton (2014) que estar atento a algo é atuar na produção de seu valor. Deste modo, ao nos colocarmos de forma a estarmos atentas às educadoras, elegendo suas práticas como tema de pesquisa e cuidado, produzimos novos valores, novos modos de ver-se e também de ver-se com as crianças. Quando olhamos para o que elas faziam com as crianças e olhamos para as crianças, muitas vezes, as educadoras olharam também. Algo novo, diferente do não-olhar delas, mas também do nosso olhar, pôde então acontecer.

Abrindo mão de uma suposta neutralidade, e atuando na esfera da atenção conjunta, mostrando-se atento ao que o outro aponta como caminho, o pesquisador tem acesso à dimensão da experiência que atravessa o território e seus atores. Alvarez e Passos (2009) nos dizem que pesquisar é uma forma de cuidar quando a investigação não obedece somente ao interesse do pesquisador, devendo abarcar também o protagonismo do objeto. Cuidar assume, na pesquisa cartográfica, o sentido de acompanhar de maneira atenciosa.

Sobre o artigo

Recebido: 02/08/2018

Aceito: 17/10/2018

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa- intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 131-149.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n. 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. DOU, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 maio 2015.

BRASIL. **Resolução no. 5, de 17 de dez. de 2009. Fixa as Diretrizes nacionais para a Educação Infantil, Brasília, DF, 17 dez. 2009**. Disponível em: < http://www.seduc.ro.gov.br/porta/legislacao/RESCNE005_2009.pdf >. Acesso em: 02 out. 2018.

CALIMAN, L. V. A constituição sócio-médica do “fato TDAH”. **Psicologia & Sociedade** (impresso), v. 21, n.1, p. 135-144, 2009.

CITTON, Y. **Pour une écologie de l’attention**. Paris: Éditions du Seuil, 2014.

DE SOUZA, P. Relações de gênero: silêncio e posições de identidade. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 15, n. 21, p. 139-146, jan. 1997.

DELEUZE, G. ¿Que és un dispositivo? In: **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990. p. 155-161.

_____.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**, v. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34 Letras, 1997.

GUIMARÃES, D. **Relações entre bebê e adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011.

GUATTARI, F. Da produção de Subjetividade. In: GUATTARI, F. **Caosmose: um novo paradigma estético**. São Paulo: Editora 34, 2006. p. 11-44.

_____. Transversalidade. In: ROLNIK, S. (Org.). **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 88-105.

_____.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do Desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa- intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 32-51.

_____.; BARROS, R. B. de. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa- intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 76-91.

_____.; PASSOS, E. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal, Rev. Psicol.**, v. 25 – n. 2, p. 263-280, Maio/Ago. 2013.

LAROSSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. nº 19, p. 20-28, 2002.

_____. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: **Pedagogia profana**. Porto Alegre: Contrabando, 1998. p. 183-198

LIMA, R. C. **Somos todos desatentos?** O TDA/H e a construção de bioidentidades. Rio de Janeiro: Relume, 2005.

MACERATA, I. M.; PASSOS, E. Intervenção com jovens em situação de rua: problematizando cuidado e controle. **Revista Psicologia & Sociedade**, v. 27, n. 3, p. 537-547, 2015.

_____. ; BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 17-31.

_____. ; BARROS, R. B. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 150-171.

_____. ; EIRADO, A. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 110-131.

POZZANA, L.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 17-31.

SADDY, B. S. **Cartografia, cuidado e atenção: oficinas de artes com educadoras de uma instituição de educação infantil**. 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

STERN, D. **O Mundo Interpessoal do Bebê**. Porto Alegre: Artes Médicas Editora, 1992.