

Caliman, L. V., Rangel, V. B., Cesar, J. M., Paterlli, M. C., Simões, A. A. C., Fernandes, A. N. & Gonçalves, L.G. Oficina da palavra: literatura, infância e cultivo da atenção

## **Oficina da palavra: literatura, infância e cultivo da atenção<sup>1</sup>**

### **Atelier of words: literature, childhood and cultivating attention**

### **Taller de la palabra: literatura, infancia y cultivo de la atención**

Luciana Vieira Caliman<sup>2</sup>

Victoria Bragatto Rangel<sup>3</sup>

Janaina Mariano Cesar<sup>4</sup>

Merielli Campi Paterlli<sup>5</sup>

Alana Araújo Corrêa Simões<sup>6</sup>

Anita Nogueira Fernandes<sup>7</sup>

Luana Gaigher Gonçalves<sup>8</sup>

#### **Resumo**

Este artigo apresenta uma pesquisa-intervenção participativa, realizada no Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (Capsi), de Vitória/ES, Brasil. Durante mais de dois anos, realizamos uma oficina literária com crianças desse serviço: a “Oficina da Palavra”. Sustentando-nos pela estratégia da Gestão Autônoma da Medicação (GAM), construímos um espaço de expressão e cogestão com crianças, no qual pudéssemos conversar sobre diagnóstico, medicação e tratamento, entendendo cada um desses vetores em constante diálogo com aquilo que compõe a vida e o dia a dia infantil: a escola, a família, as brincadeiras, o corpo. Assim, refletimos sobre a importância da literatura no acesso e reinvenção da experiência infantil. Trazemos cenas e pistas de nosso trabalho com as crianças que demonstram que o cultivo atencional assumiu uma função relevante na construção de um espaço potente de expressão e das transformações das relações tutelares estabelecidas com a criança, construindo outras possibilidades de relação consigo e com o mundo.

---

<sup>1</sup>Este trabalho, com anuência da Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais, será também publicado em versão bilíngue (português/inglês) em uma produção resultante de um evento internacional (realizado em Portugal), no qual o texto foi apresentado em sessão de comunicação oral.

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo e do Programa de Pós-graduação em Psicologia Institucional (PPGPSI/Ufes).

<sup>3</sup> Bolsista de iniciação científica. Estudante do curso de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

<sup>4</sup> Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo e do Programa de Pós-graduação em Psicologia Institucional (PPGPSI/Ufes).

<sup>5</sup> Psicóloga.

<sup>6</sup> Estudante do curso de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

<sup>7</sup> Estudante do curso de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

<sup>8</sup> Psicóloga. Mestranda do programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da Ufes.

Caliman, L. V., Rangel, V. B., Cesar, J. M., Paterlli, M. C., Simões, A. A. C., Fernandes, A. N. & Gonçalves, L.G. Oficina da palavra: literatura, infância e cultivo da atenção

**Palavras-chave:** Infância. Estratégia GAM. Literatura. Cultivo da atenção.

### **Abstract**

This article presents a participative intervention and research that took place in the Center for Child and Youth Psychosocial Care (Capsi), in Vitória, Espírito Santo, Brazil. For more than two years, we ran a literature workshop, called the “Atelier of Words”, with children that were cared for by this service. Taking the GAM strategy for support, we built a space of expression and co-management with children, in which we could talk about their diagnosis, medications and healthcare, but also about everything that can be part of a child’s life: their school, their family, their body, games, sports and leisure activities. Thus, we reflect upon the importance of literature in accessing and reinventing children’s experience. We bring about scenes and clues of our work to demonstrate that cultivating attention became a relevant exercise, not only to create a potent space for expression, but also to help transform established, hierarchical relationships with children, in order to build new possibilities of connection with ourselves and the world.

**Keywords:** Childhood. GAM strategy. Literature. Cultivating attention.

### **Resumen**

Este artículo presenta una investigación-intervención participativa realizada en el Centro de Atención Psicosocial Infantojuvenil (Capsi) de Vitória, Espírito Santo, Brasil. Durante más de dos años, realizamos un taller literario con niños de este servicio: la “Oficina da Palavra”. Sustentándonos por la estrategia de la Gestión Autónoma de Medicación (GAM), construimos un espacio de expresión y cogestión con niños, en el cual pudiéramos conversar sobre diagnóstico, medicación y tratamiento, entendiendo cada uno de esos vectores en constante diálogo con aquello que compone la vida y el día-a-día infantil: la escuela, la familia, los juegos, el cuerpo. Así, reflexionamos acerca de la importancia de la literatura en el acceso y reinención de la experiencia infantil. Traemos escenas y pistas de nuestro trabajo con los niños que demuestran que el cultivo atencional asumió una función relevante en la construcción de un espacio potente de expresión y de las transformaciones de las relaciones tutelares establecidas con el niño, construyendo otras posibilidades de relación consigo y con el mundo.

**Palabras clave:** Infancia. Estrategia GAM. Literatura. Cultivo de la atención.

## Introdução

Michèle Petit (2009), antropóloga francesa, ao pesquisar experiências de mediadores de leitura em contextos de crise – sobretudo na América Latina, – constrói um amplo estudo, permeado pelas vozes e palavras daqueles que atuam no território, no qual descreve múltiplas potencialidades da literatura e do ato de ler na construção e na reconstrução de si mesmo (Petit, 2009, p. 23). Segundo Petit, “não podemos nos interessar pela realidade e desejar modificá-la senão após uma longa passagem pela fantasia, pelo imaginário” (Petit, 2009, p. 272). Nesse sentido, o acesso aos recursos da arte, da poesia e da literatura são direitos tão básicos e indispensáveis à vida humana plena quanto o direito à água ou alimentação.

Sintetizando em um parágrafo as experiências de leitura com as quais teve contato durante sua pesquisa, a autora identifica algumas similaridades entre elas.

Parece-me [...] que a eficiência desses programas deve muito ao fato de que as coisas não são fixas demais, de que não se pode reduzi-las a uma função, a um domínio (a educação, a formação cidadã, a saúde ou a transmissão de uma cultura, mesmo que todas elas façam parte dela) [...], de que é contemplada a possibilidade de surgir o inesperado, o imprevisto. [...] Trata-se de lugares coletivos, mas cada indivíduo é considerado como um sujeito que testemunha uma escuta, uma disponibilidade singular; o mediador recorre de modo privilegiado à voz de que dá vida aos textos, [...] os pertencimentos próprios a uns e outros são respeitados, assim como as falas que eles pronunciam; a escolha das obras propostas é bem pensada, baseada em um gosto pessoal pela literatura e uma experimentação de seus efeitos, assim como em um saber mais teórico, deixando também um lugar à intuição, à associação livre; o mediador [...] observa de maneira fina o que se passa durante as sessões (estando atento também ao que ele

mesmo experimenta) e elabora sua reflexão através da escrita e da confrontação com outros praticantes. (Petit, 2009, p. 283)

No parágrafo citado, ressoam muitas das características de nosso trabalho, uma pesquisa-intervenção participativa, realizada no Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (Capsi) de Vitória, no Espírito Santo, Brasil. Situamos, assim, no panorama traçado pela antropóloga, contribuindo para as pesquisas acerca do potencial da literatura e da arte como mobilizadoras de processos de transformação de si e do mundo. Partindo desse cenário amplo, delinearemos algumas especificidades desta pesquisa, que se produziu na interseção com campos diversos, dentre os quais destacamos a saúde mental infantojuvenil brasileira.

O Capsi faz parte da rede integrada de cuidados em saúde mental que surge a partir da Reforma Psiquiátrica Brasileira, entre o fim do século passado e o início deste. Ao lado de outros Caps, representa uma aposta em um modo de cuidar que privilegia a inserção do usuário de saúde mental no território e o fortalecimento de seus laços comunitários, assim como da própria rede pública de saúde e assistência social. Trata-se, antes de tudo, de problematizar e deslocar a loucura do lugar de não saber, de deficiência e de ausência de sentido. Especificamente, o Caps infantojuvenil lida com a saúde mental de crianças e jovens. Essa especificidade complexifica o cuidado a ser realizado. Em que medida somos efetivamente capazes de escutar a infância, e principalmente a infância “louca”, “agitada”, “impossível”, considerando-a como legítimo outro? Além disso, nos últimos anos, observamos um crescimento no número de diagnósticos psiquiátricos e prescrições de psicofármacos para crianças, um fenômeno complexo, que perpassa o nosso trabalho.

Assim, inseridas no cenário delineado, apoiamos nosso trabalho em uma estratégia de pesquisa-intervenção participativa denominada Gestão Autônoma da Medicação (GAM). A GAM materializa-se em um guia homônimo, composto de diversas questões que, no contexto brasileiro, são trabalhadas em grupo. Criado no Canadá, esse guia foi traduzido e adaptado para o Brasil em 2010, a partir de uma articulação entre pesquisadores de diversas universidades brasileiras (Campos *et al.*, 2012). No País, com alguns deslocamentos em relação à proposta original, foram formados “grupos GAM” que buscam “criar condições que oportunizem e provoquem os sujeitos a se corresponsabilizarem no processo de produção de saúde e participarem mais ativamente das decisões” (Gonçalves, 2017) sobre o seu tratamento, estando, assim, articulados com as diretrizes da Política Nacional de Saúde Mental, da Reforma Psiquiátrica Brasileira e da Política Nacional de Humanização do Sistema Único de Saúde – SUS (Renault, 2015). Dessa forma, a estratégia GAM no Brasil desafia hierarquias cristalizadas, colocando o saber do usuário em diálogo com os saberes dos profissionais envolvidos em seu tratamento. O nosso desafio como grupo de pesquisa era atualizar e experimentar as diretrizes da estratégia GAM no campo da saúde mental infantojuvenil. Como incluir o saber do usuário que é criança? Como acessar e acolher a experiência infantil, criando espaços de expressão e reinvenção de si mais potentes? Como torná-la atuante e participativa nas decisões sobre o tratamento?

Com esse desafio, em meados de 2014, iniciou-se a elaboração, com profissionais do Capsi, de uma oficina de literatura com as crianças do serviço. O trabalho com o infante exigia a criação de um dispositivo brincante, necessariamente inventivo e aberto à experimentação. Foi

nesse momento que propomos a Oficina da Palavra com crianças e adolescentes, visando promover ao menos um primeiro passo em direção à construção da cogestão da medicação psiquiátrica, ao construir um espaço singular de expressão e acolhimento dos processos que perpassam seus vínculos e redes de relações (familiares, de amizade, educacionais, de tratamento e acompanhamento). Em março de 2015, começava a Oficina da Palavra, realizada às quartas-feiras pela manhã, contando com a presença de nove crianças, um profissional do Capsi e três manejadoras, estudantes do curso de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). A Oficina finalizou-se em setembro de 2017.

As crianças chegavam até nós com diagnósticos diversos, tomando psicofármacos variados, definidas por muitos profissionais que com elas lidavam de “agitadas, hiperativas, difíceis, impossíveis”. O objetivo da Oficina era acessar uma *experiência infantil em construção* e, inevitavelmente, contribuir para a criação de novas modulações, assumindo como direção ético-política o fortalecimento da inclusão e participação das crianças usuárias de saúde mental na cogestão de suas vidas. Assim, a partir da utilização de materiais tais como o livro e o texto literário, mas também desenhos, colagens, teatro, música e brincadeiras, buscamos cultivar “uma longa passagem pela fantasia, pelo imaginário” (Petit, 2009, p. 272), apostando que essa criação coletiva poderia ser vetor de transformações potentes no cotidiano. Neste artigo, delinearemos as noções de literatura infantil e leitura, da maneira como as construímos no decorrer da pesquisa, e a importância do cultivo da atenção no trabalho com as crianças. Apoiados em trechos dos diários de campo produzidos por nós a partir dos encontros na oficina, buscamos explicitar os movimentos disparados no cotidiano com as crianças e o que esses trechos colocam em análise.

## Oficina: da palavra, de leitura, de literatura

Começaremos com o principal dispositivo escolhido para ser trabalhado na Oficina da Palavra: a literatura. Visto que o trabalho era realizado com crianças, parece quase óbvio supor que utilizamos, exclusivamente, literatura *infantil*. Surge, então, a questão: do que falamos quando pensamos em literatura infantil? Percebemos, de início, que não é sem tensão que as palavras literatura e infantil são colocadas juntas. Analisando a relação semântica entre esses conceitos, Ana Maria Machado (1999), conhecida autora brasileira de livros ditos infantis, escreve que o infantil na expressão “literatura infantil”, apesar de adjetivo, funciona não limitando ou restringindo o sentido do substantivo literatura, mas ampliando-o: a literatura infantil seria, portanto, não a literatura que é feita *apenas* para crianças, mas a literatura que *também* pode ser lida por crianças. Betina Hillesheim (2008, p. 121) dá um passo além para dizer que infantil é substantivo: “um bloco de infância que atravessa a literatura, saturando cada átomo infantil, estando na hora do mundo.” Não se trata, portanto, de descartar a palavra infantil e considerar que tudo seja uma mesma literatura homogênea; na escolha da junção “literatura infantil”, há um recorte que se traduz muito mais na configuração de um plano problemático do que em limites rígidos de um gênero.

É na direção delineada que, para aproximar a literatura do infantil e vice-versa, Hillesheim (2008) recorre a noção de *menoridade*. A literatura infantil é “menor” não por ser feita para os pequenos ou por ser de pior qualidade, mas no sentido que o filósofo Gilles Deleuze dá ao termo. “Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior. No entanto, a primeira característica é, de qualquer modo, que a língua aí é modificada por um forte

coeficiente de desterritorialização” (Deleuze, 1977, p. 25, citado por Hillesheim, 2008, p. 34).

Essa inversão da palavra menor marca uma posição importante que tomamos, em conjunto com Hillesheim (2008), diante da literatura infantil, visto que é uma literatura frequentemente desqualificada, seja por uma subestimação do saber da criança – ocasionando encurtamento dos textos, simplificação da linguagem e censura de temas –, seja pela forte associação das obras com um fim pedagógico ou didático, que pode anular o literário. Perante esse panorama, cabe perguntar-nos sobre a potência que pode existir ou, antes, insistir, na literatura perpassada pela infância.

Na Oficina da Palavra, escolhíamos os textos com base em dois critérios principais: seu efeito em nós manejadoras e sua potência de propiciar aprendizagens inventivas, em contraponto às experiências de reconhecimento de valores e preceitos morais ou edificantes. A esses livros, que escapam às explicações e definições pré-determinadas e propõem, ao contrário, experiências de descoberta e invenção, poderíamos chamar de *livros esburacados*: pois dão passagem e abertura à experiência estética e acolhem a *menoridade* que perpassa a literatura. Embora seja possível encontrar livros assim nas prateleiras sob a etiqueta do infantil, acreditamos também ser possível fazer um *uso esburacado* de textos muito diversos, incluindo aqueles não explicitamente direcionados às crianças. Para atualizar esse *uso*, lançamos mão, na Oficina, de materiais diversos, tais como lápis, canetinhas, tintas, cartazes, recortes, instrumentos musicais, brinquedos, fantoches e fantasias, além de estratégias como a apresentação demorada das ilustrações que acompanham o texto no livro e a invenção de outras formas coletivas de leitura. Segundo Petit (2009, p. 234), todas essas “artes múltiplas [...] participam de uma mesma experiência”.

Caliman, L. V., Rangel, V. B., Cesar, J. M., Paterlli, M. C., Simões, A. A. C., Fernandes, A. N. & Gonçalves, L.G. Oficina da palavra: literatura, infância e cultivo da atenção

Mais do que participar, acrescentaríamos aqui: elas ajudam a criá-la.

Com o tempo, essas outras materialidades ganharam mais espaço na oficina, também em resposta a um movimento das próprias crianças. No entanto, um fio que nunca se perdeu é aquele presente no nome que demos ao nosso espaço: embora o livro e a literatura pudessem estar ausentes de alguns encontros, a palavra – como conversa, narrativa, poesia – esteve sempre presente. Certo dia, por exemplo, jogamos xadrez, enquanto as crianças narravam o jogo como uma história. Em outros momentos, quando desenhávamos, íamos narrando a trajetória daqueles traços. Nos meses finais da Oficina, as histórias que nos ocupavam eram principalmente aquelas que as crianças contavam sobre suas próprias vidas.

Com essa multiplicidade e amplitude inventamos, em nossos encontros, uma experiência singular com a literatura, seja ela infantil ou não, que mobiliza, inclusive, outras maneiras de entendermos a leitura e a aprendizagem – compreendida não pela reconhecimento de informações e adaptação a um mundo preexistente, mas pela invenção de novos mundos (Kastrup, 2007).

A noção de leitura com a qual trabalhamos, assim, também precisou ser construída e singularizada. Segundo Roger Chartier (citado por Cabral & Kastrup, 2008), as práticas de leitura são múltiplas: existem muitas formas de ser leitor, e são muitos os sentidos a serem construídos a partir da relação entre leitor e texto. Essa compreensão enfatiza a margem de invenção possível na experiência com o texto literário.

A leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros. (Chartier, 1999, p. 16, citado por Cabral & Kastrup, 2008, p. 286)

Tenho a impressão que ele não sabe ler direito ou não sabe ler quase nada, mas não rejeita o objeto livro ou as histórias, de um modo geral – presta atenção nas figuras ao longo da leitura, ou se deita perto de nós e manuseia os livros disponíveis, cheirando-os, arrumando-os, etc. Quando C. cheira o livro, nos focamos momentaneamente nele, aproveitando a experiência tátil. (Diário de Campo de 25/3/2015)

Petit (2009), em seus estudos sobre a leitura em contextos adversos, assume um conceito de leitura bastante amplo, que também difere de uma atividade puramente mental e coloca em cena todo o corpo. Ecoamos aqui com as ideias de Silvia Seoane (2004, citado por Petit, 2009, p. 169), para quem a leitura interessa “como atividade social de negociação de significações, como prática polissêmica, coletiva, multívoca, polifônica.” A leitura, antes de ser leitura de um texto, é uma “leitura do mundo” (Petit, 2009, p. 231).

Na Oficina, ora líamos em conjunto, em voz alta, passando o livro em roda, dando vez para todos; ora uma das crianças ou das manejadoras fazia a leitura completa do texto. Algumas vezes, vários livros eram lidos simultaneamente, em voz baixa. Comentários, invenções e digressões eram muito bem-vindos; nem sempre seguíamos a linearidade do texto. Vários ritmos conviviam: passávamos rápido por algumas frases, e muito lentamente por outras. As crianças se levantavam, rodeavam, brincavam, desenhavam... e voltavam para a história, ou não. Também fazíamos leitura de imagem, dando especial atenção às ilustrações que acompanhavam os textos e que contavam histórias próprias, nas quais as crianças não demoravam em embarcar.

M. já observa a capa, que expõe um enorme dinossauro, e começa a rugir. Nós rimos. Ele pede: “Tia, abre o livro! Mostra a capa! Olha!” Abro o livro e o corpo do dinossauro aparece, onipotente. Os meninos já estão entusiasmados e J. arranca o livro de minha mão. (Diário de Campo de 9/9/2015)

Caliman, L. V., Rangel, V. B., Cesar, J. M., Paterlli, M. C., Simões, A. A. C., Fernandes, A. N. & Gonçalves, L.G. Oficina da palavra: literatura, infância e cultivo da atenção

Não sei como, mas a ideia de fazermos uma história contada através de desenhos surge. Os meninos parecem se interessar. Eu digo que começaria. Desenho uma lua e uma ovelha nela. A. se prontifica a desenhar logo em seguida. Ele acrescenta umas nuvens. V. (manejadora) diz que a ovelha podia ter achado que eram outras ovelhas, já que elas eram parecidas. (Diário de Campo de 27/4/2016)

Desde o começo, considerávamos que a palavra poética poderia comparecer de diversas formas – impressa e costurada em livro, caligrafada em papel, cantada em música, falada. Nossa questão era, assim, promover o contato com a literatura como forma de movimentar palavras em nós, criando nesse movimento novos contornos subjetivos e outras formas de habitar o mundo e com ele nos relacionar. Aos poucos fomos percebendo que esse trabalho envolvia o cultivo de novos gestos atencionais. A atenção é a interface que nos conecta ao mundo, aos outros e a nós mesmos (Citton, 2017), tendo um papel central na produção de subjetividade. Como estávamos atentos uns aos outros, ao texto, ao compartilhamento do espaço? Quais gestos atencionais precisavam ser cultivados para que a experiência com a literatura e com os outros, na Oficina da Palavra, fosse transformadora dos modos obstaculizadores de ser e estar?

### **Oficina: cultivo de outros gestos atencionais**

A importância da atenção na Oficina da Palavra não se regula pelas demandas atuais de nossas sociedades contemporâneas quanto ao “estar atento”, “focado”, ou “do prestar atenção” com fins de cumprimento de tarefas, controle e mudança de comportamentos ou otimização da performance atencional (Caliman, 2008). Não se relaciona ainda a uma concepção individualizante da atenção, como sendo característica ou capacidade

centrada de/em um sujeito. Nosso interesse nesse ponto, no oficiar, diz de uma perspectiva mais sutil, interessada na atenção como processo basilar de constituição de si com o outro, experiência relacional. Na tradição a que buscamos vincular nossos estudos, a atenção é, sobretudo, um exercício coletivo e conjunto, intrinsecamente vinculado aos nossos processos de individuação (Citton, 2017).

Afirma-se, assim, o papel crucial da atenção na construção da disponibilidade que permite o compartilhamento e ampliação da experiência. Partimos da ideia de que cognição e atenção são processos históricos, ou seja, que nossas maneiras de conhecer e de estar atento são temporais, coletivamente construídas e que não são as únicas possíveis. Compreender a atenção dessa maneira envolve, também, entendê-la como prática, passível de aprendizado, que abarca diferentes gestos atencionais. Maturana, Varela e Vermersch (citado por Kastrup, 2005) afirmam ser possível e importante cultivar um estado da atenção que denominam “devir-consciente”, que diz respeito a um momento no qual “algo que nos habitava de modo implícito, difuso e virtual vem a aparecer no campo da experiência de modo explícito, claro e atual” (Kastrup, 2005, p. 48), evidenciando a processualidade da experiência. O devir-consciente é composto de três gestos ou atos: suspensão da atitude habitual; redirecionamento da atenção do exterior para o interior e o *letting-go*, que dá lugar a um modo da atenção do tipo “deixar vir”, que não busca, mas encontra, constituída por uma concentração aberta, destituída de intencionalidade e foco. Para Kastrup (2012), a experiência com a arte tem um papel crucial no cultivo desse gesto atencional. Ele difere da atenção seletiva guiada por interesses pré-determinados, quase sempre relacionados à vida prática e funcional. A autora afirma que nesse ato atencional há o predomínio da reconhecimento e

consequente obturação dos elementos de surpresa no observado, impossibilitando o contato com a virtualidade que habita o mundo e o si. Diferentemente, no trabalho com a arte, tomaria lugar um outro gesto atencional, mergulhado na processualidade, possibilitando uma ampliação da experiência.

Partindo da experimentação de modos múltiplos de leitura e das reflexões acerca da atenção, na oficina, buscamos criar espaços de experimentação e cultivo de gestos atencionais que ampliassem nossos contornos subjetivos. Observamos que a maneira como iniciávamos os encontros era crucial para o cultivo de corpos interessados e disponíveis ao encontro com os outros corpos presentes. Percebíamos que a relação estabelecida entre as crianças era, muitas vezes, marcada por gestos violentos, de pouco acolhimento e inclusão. Assim, durante os primeiros meses de realização da Oficina, levávamos conosco uma bolinha azul, um tapete e uma mala antiga, cheia de livros. Sentávamos em roda sobre o tapete e, com a bolinha, iniciávamos uma brincadeira de conversação: um de nós iniciava um assunto e passava a bolinha. Quem a tinha em mãos deveria continuar a conversa. Essa era uma maneira de começarmos a nos conhecer, compartilhando algo sobre as nossas vidas: gostos, preferências, medos, episódios engraçados, tristes ou interessantes. Buscava-se exercitar um desprendimento ou alargamento inicial dos interesses de cada um para que fosse possível perceber/atender/acolher/incluir a emergência de uma outra relação com o outro. A essa etapa seguia-se a leitura dos livros que, por vezes, eram escolhidos pelas crianças, outras por nós. No começo, espalhávamos todos eles pelo tatame, como uma maneira de criar familiaridade com aquele material. Com o tempo, nossa aposta em planejar as oficinas em torno de um livro, texto ou temática firmou-se. A chamada “dinâmica da bolinha” cedeu lugar

a exercícios e brincadeiras diversos: meditação, respirações, estátua, dança e xadrez, para citar apenas alguns. Essas práticas, por vezes, também se configuraram como disparadores de conversa entre nós.

Tentamos começar então os exercícios de respiração que havíamos pensado. Começamos com respiração de alguém que se esconde de um zumbi. Depois com respiração de alguém que quer fugir. V. pergunta como é a respiração de zumbi. R. olha logo para ela, levanta as duas palmas da mãos viradas para o céu na altura do peito e responde: “Dã, zumbi não respira, né... Ele tá morto!” [...] Rimos mais um pouco e falo que eu queria propor a respiração de um pássaro, pois assim eu poderia virar um e fugir da horda de zumbis que estava vindo. J. já grita: “Não!” E de novo: “Não, não, não e não!” Olho para ele brava, pronta para comprar uma briga: “E por que não, J.?” Ele olha para a gente com uma cara triste e responde que ele não gosta de pensar em coisas de voar quando ele tá acordado, porque sempre que ele pensa, de noite ele sonha que está em um avião voando e o avião cai e ele morre. Olho para ele novamente, assustada com a veracidade de sua fala. Falo com o grupo: “Ah, vamos esquecer esse negócio de voar então, né, galera? Ninguém vai morrer hoje! (Diário de Campo de 21/10/2015)

A atitude de acolher as diversas maneiras de estar atento e de expressar-se é especialmente importante, visto que muitas das crianças participantes da oficina eram diagnosticadas com Transtorno do Deficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e, portanto, dizia-se que padeciam de uma “falta de atenção” (atenção, aqui, compreendida exclusivamente como focalização). “Terminei de ler a história mesmo supondo que ele não estava escutando, parecia muito interessado no armário. B. perguntou a ele qual era o fim da história e ele disse que tinha esquecido, que tinha TDAH” (Diário de Campo de 18/3/2015).



Caliman, L. V., Rangel, V. B., Cesar, J. M., Paterlli, M. C., Simões, A. A. C., Fernandes, A. N. & Gonçalves, L.G. Oficina da palavra: literatura, infância e cultivo da atenção

Nossa busca era cultivar e acolher gestos atencionais disparadores de processos de invenção de si e do mundo, entendendo-os como efeito, e não condição, de um processo de aprendizagem (De-Nardin & Sordi, 2008). Positivávamos a *distração*, próxima ao ato de deixar-*vir* delineado por Maturana, Varela e Vermersch, na medida em que indicava movimentos de deriva que mobilizavam a invenção por permitirem o fluxo entre ideias e imagens de temporalidades distintas. Segundo Michèle Petit (2009, p. 24), “esses momentos em que se levantam os olhos do livro” talvez sejam o que há de mais essencial na leitura, acima da decifração de uma mensagem. Afinal, ler “tem a ver com a possibilidade de ir e vir, com a possibilidade de entrar à vontade em um outro mundo e dele sair” (Petit, 2009, p. 92). Apesar de seu movimento de flutuação, a experiência da distração conserva fios de relação com o presente. De-Nardin e Sordi (2008) a contrapõem, com base nesse critério, a uma experiência de dispersão, que se caracterizaria por uma maior desconexão – algo como um pular “de galho em galho” que, na realidade, mantém a atenção como foco, porém direcionada a um excesso de elementos por curtos períodos de tempo. É importante assinalar que esses modos da atenção coexistem no campo: o desafio é saber transitar entre eles, cultivando ora uma focalização – que possibilita a aprendizagem pela reconhecimento de elementos –, ora a distração que, nômade, coloca em jogo novas impressões, sensações e objetos, constituindo uma aprendizagem inventiva. A oscilação entre estes polos – “focalização – distração – retorno ao objeto” compõe a experiência de concentração, segundo De-Nardin e Sordi (2008).

Assim, em nossa leitura *esburacada*, embarcávamos em histórias inventadas a partir do detalhe de um desenho, e nem sempre chegávamos ao fim dos textos. Como foi dito quando

acompanhávamos o pensamento de Chartier, as formas de leitura na oficina foram múltiplas; e em muito se distanciavam da imagem clássica do leitor – solitário, silencioso e focado. Nossa leitura era, frequentemente, se não sempre, coletiva, distraída e barulhenta.

Entre todos os tipos de leitura que mapeia, Chartier (citado por Cabral & Kastrup, 2008) diferencia uma leitura de reconhecimento de uma leitura de descoberta. A leitura de descoberta seria justamente aquela que nos afasta da reconhecimento; que, em lugar de nos apresentar esquemas finalizados de informação e resposta, nos coloca diante de um acontecimento que provoca estranhamento, surpresa e uma modificação na atenção.

O que? Uma pulga trapezista? O que é isso? Não pode ser!” ou “Nãããã, tia! A joaninha tá feliz sim! Olha só para a cara dela, dá para ver! Tá bem pequenininha sim, só olhar de pertinho!” Estamos rindo bastante, apesar de tudo. Em certa página, diz-se que cabe no livro um avião a jato que despenca do céu. Os meninos imitam os barulhos do motor forte com as bocas. Entretanto, quando viramos a página, há um pequenino avião de papel lançado pela janela de um prédio que voa lentamente nos céus. [...] J. bate a palma da mão em sua testa e exclama: “AI MEU DEUS! Esse livro me enganou direitinho!”, mostrando um sorriso envergonhado no rosto. Eu pergunto por que ele acha que o livro o enganou. Ele responde: “Ah, porque eu achei que era um avião de verdade, né! Mas é só um avião de papel!” Nessa hora, estala em mim um tipo de relação possível com o livro que eu não havia me dado conta: a leitura deixa, em certo ponto, de ser banal e óbvia, e passa a estranhar, perturbar, cutucar. (Diário de Campo de 9/9/2015)

Atos de surpresa e suspensão. Essa modificação na atenção dispararia o devir-consciente, caracterizando uma experiência de *breakdown*. Segundo Varela (citado por Cabral & Kastrup, 2009, p. 291), essa experiência se dá “quando se vivencia uma quebra, uma bifurcação na reconhecimento e é

Caliman, L. V., Rangel, V. B., Cesar, J. M., Paterlli, M. C., Simões, A. A. C., Fernandes, A. N. & Gonçalves, L.G. Oficina da palavra: literatura, infância e cultivo da atenção

preciso inventar novas formas de ser e de viver”. É nesse sentido que os modos e as práticas de cognição e de atenção se configuram como políticas cognitivas, pois estão enredados no processo de produção de subjetividades. A literatura, bem como outras formas de arte e ainda outras experiências – Cabral e Kastrup (2009) citam, por exemplo, a mudança para um país estrangeiro ou uma situação de perigo – podem causar em nós bifurcações criadoras.

De-Nardin e Sordi (2008), pesquisando movimentos de *breakdown* em salas de aula, diferenciam dois modos dessa ruptura, com base no acolhimento ou não das experiências de problematização. Não basta, portanto, disparar uma descontinuidade atencional; a potência dessa suspensão como possibilidade de invenção depende do que se faz a partir dela.

Certo dia, escolhemos ler um poema: “O ron-ron do gatinho”, de Ferreira Gullar (2013). Levamos lápis de olho para pintar bigodinhos nos rostos das crianças. Mal começamos, elas encarnaram completamente os personagens: começaram a engatinhar, a miar, e a brincar com novelos e bolinhas. Acolhemos esse movimento, tratando-os como gatinhos. Chegamos, inclusive, a ler o poema em “gatês” (ou seja, miando!) e houve momentos em que algumas coisas só puderam ser ditas nesse novo idioma, nova matéria de expressão. Petit (2009) compartilha uma maneira de compreender essa experiência:

Pensem mais amplamente, nessas encenações a que recorrem as crianças com frequência, depois de terem ouvido ou lido uma história. Elas não exigem um território específico, um espaço de recreação onde elas extravasariam antes de voltar às coisas sérias. É muito mais do que isso; o que está em jogo é a possibilidade de tornar o mundo habitável. (Petit, 2009, p. 95)

Na mesma oficina, os meninos sentiram vontade de construir uma casa, e assim o fizeram, retomando essa atividade em oficinas seguintes. Talvez, outra maneira de tornar o mundo habitável... Um movimento importante, quando somos perpassados por linhas de desterritorialização: é preciso criar territórios (Deleuze & Guattari, 2004). Se entendemos a literatura, assim, como uma “oferta de espaço” (Petit, 2009, p. 69), poderíamos dizer que nossa aposta era que as quatro paredes que delimitavam a sala da oficina pudessem se tornar o mundo inteiro, como no livro *Onde vivem os Monstros*, de Maurice Sendak (2014).

### Fazendo com

Na Oficina, apostamos não apenas na construção de um espaço de experimentações, em que modulações atencionais pudessem acontecer e dar lugar a momentos de *breakdown*, como também construímos um corpo (um corpo físico, nosso, e um corpo de práticas) capaz de acolher essas rupturas; um corpo articulado, imerso na experiência, íntimo do improvisado.

Durante toda a oficina deixamos os assuntos que J. iniciava rolar. Se o que estávamos falando o lembrava de alguma situação ou de algo que ele gostava, a gente entrava no assunto e depois chamávamos sua atenção novamente para a dinâmica que estávamos propondo. (Diário de Campo de 18/3/2015)

J. se levantou e foi novamente para a estante com brinquedos. Perguntou se a gente podia fazer uma banda e dissemos que não podemos ficar mexendo no material de música, mas que ele podia trazer o pandeiro que já estava segurando e, com bastante cuidado, tocar alguma coisa enquanto eu lia a história, como uma trilha sonora. J. sugeriu que eu contasse a história cantando e aceitei a proposta. (Diário de Campo de 18/3/2015)

Manter esse grau de abertura sempre foi para nós muito importante e ao mesmo

tempo desafiador, pois nos colocava cara a cara com a incerteza. Assim, os encontros semanais de supervisão e a manutenção de um vínculo entre nós, gerenciadoras, eram pontos essenciais para o funcionamento da Oficina. O planejamento de cada oficina, depois que começamos a realizá-lo em torno de um texto disparador, pedia de nós tempo e cuidado na análise do que se passava, de maneira que estivéssemos em contato com as vontades e expectativas das crianças, mas também com o que gostaríamos de experimentar coletivamente. Mais importante do que procurar livros que reproduzissem temas ou vivências que imaginávamos que poderiam fazer parte do cotidiano das crianças, tentávamos atraí-las pelo que o texto havia provocado em nós: esse afeto era fundamental para o trabalho. Nessa direção, nos baseamos principalmente no trabalho de Maria Izabel Pantaleão (2013), coordenadora de oficinas literárias no Rio de Janeiro. Michèle Petit (2009) encontrou, nas experiências com que teve contato, proponentes de oficinas que também guiavam suas escolhas dessa maneira. Apostávamos, assim, em um “contágio” que se daria a partir do encantamento produzido pelo livro em nós e entre as crianças.

B. põe [o livro] aberto de frente para a roda para que todos possam ter visibilidade sobre ele. A leitura se faz da seguinte forma: cada participante da roda vai lendo uma página em voz alta. B. começa, depois N., depois eu, C., R.... L. não quer ler. Não insistimos. A leitura roda de novo, C. está empolgado. L. de novo não quer ler quando chega sua vez. Ela simplesmente faz um não com a mão, nervoso e arisco. Pergunto se ela tem certeza que não quer ler. Ela responde que não. Apesar disso, adota um papel de “maestro”. É ela que dita quem lerá a próxima parte. Fico pensando se faz isso somente para se esquivar da leitura, ou se é dessa forma que consegue participar do momento. Prefiro acreditar na segunda alternativa. Um pouco de tempo depois, N. também pergunta e a resposta é a mesma.

[...] tenho a feliz surpresa de perceber que L. começou a ler. Fico vendo. *As palavras são ditas baixinhas antes de serem pronunciadas para o mundo.* Quando emperramos em alguma palavrinha, B. vem ao socorro e ajuda. Foi bem bacana perceber que havia certa sinergia nessa leitura. Todos acompanhavam. Eu, particularmente, estava me deliciando com ela. Não era perfeita, mas acontecia. Sem desistências, sem choros, com vontade e afeição. O livro termina. (Diário de Campo de 8/4/2015)

Ela pega o livro *Bruxa, venha a minha festa* e começa. J. (1) está prestando atenção. Ela começa lendo: “Senhora bruxa, por favor, venha a minha festa!”. J. (2) olha para a página que mostra a foto da bruxa, que, por sinal, era bem feia mesmo. Bate nela e diz: “Eu não quero ela na minha festa!” Mas continuamos a ler assim mesmo. Os personagens convidados para a festa foram mudando e, com eles, os tons de voz usados para representar cada um também. Nesse momento, C. e J. (2) já estão superconcentrados na história. Dissemos que aconteceu algum tipo de contágio. (Diário de Campo de 26/4/2015)

Percebemos que o livro e o texto literário, frequentemente, tornaram-se veículos de expressão e possibilitaram muitas conversas, as quais tentamos acolher. Conversar com as crianças, ouvir suas vozes, ao contarem sobre suas vidas ou ao enunciarem suas vontades para o próprio planejamento da Oficina, representa uma modificação em um certo “modo de fazer” contato com o infantil, tantas vezes marcado pela negação de seu saber, sobretudo no que tange a crianças usuárias de um serviço de saúde mental. Essas observações apontam para uma nova concepção possível acerca do papel desempenhado pela criança diante do seu próprio tratamento, e para novas diretrizes no cuidado com essas crianças no sentido da produção de autonomia e valorização do saber infantil. Além disso, a nosso ver, os processos disparados pela Oficina possibilitaram o cultivo de outras relações no âmbito sutil da experiência do

Caliman, L. V., Rangel, V. B., Cesar, J. M., Paterlli, M. C., Simões, A. A. C., Fernandes, A. N. & Gonçalves, L.G. Oficina da palavra: literatura, infância e cultivo da atenção

sofrimento e dos processos de saúde, por meio da construção coletiva de mudanças nos modos relacionais e atencionais. A arte, a leitura da literatura, no âmbito das experimentações realizadas na Oficina da Palavra, mostraram-se como dispositivos especialmente potentes nesse cultivo.

## Referências

- Cabral, M. C. C., & Kastrup, V. (2009). Leitura de acolhimento: uma experiência de devir consciente. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 22(2), 286-293.
- Caliman, L. (2008). O TDAH: entre as funções, disfunções e otimização da atenção. *Psicologia em Estudo*, Maringá, PR, Brasil, 13(3), 559-566.
- Campos, R. T. O., Palombini, A., Eirado Silva, A., Passos, E., Leal, E., Júnior, O., Marques, C., & Gonçalves, L. (2012). Adaptação multicêntrica do guia para a gestão autônoma da medicação. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, SP, Brasil, 16(43), 967-980.
- Citton, Y. (2017). *The Ecology of Attention*. Inglaterra: Polity Books.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2004). *Mil Platôs Vol. III: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- De-Nardin, M. H., & Sordi, R. O. (2008). Aprendizagem da atenção: uma abertura à invenção. *Revista Iberoamericana de Educación*, (47)4.
- Gonçalves, L. (2017). *A participação e a experiência infantil em um grupo de Gestão Autônoma da Medicação*. Texto de Qualificação para o programa de mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional, Vitória, ES.
- Gullar, F. (2013). O ron-ron do gatinho. In R. Rocha (Org.). *Poemas que escolhi para crianças*. São Paulo: Salamandra.
- Hillesheim, B. (2008). *Entre a literatura e o infantil: uma infância*. Porto Alegre: Abrapso Sul.
- Kastrup, V. (2007). *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Kastrup, V. (2005). O devir-consciente em rodas de poesia. *Revista do Departamento de Psicologia – UFF*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 17(2), 45-60.
- Kastrup, V. (2012). A atenção na experiência estética: cognição, arte e produção de subjetividade. *TRAMA Interdisciplinar*, São Paulo, SP, Brasil, 3(1), 23-33.
- Machado, A. M. (1999). *Contracorrente: conversas sobre leitura e política*. São Paulo: Ática.
- Pantaleão, M. I. C. (2013). *Da paisagem literária à escrita inventiva*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Rio de Janeiro.
- Passos, E., Palombini, A., Campos, R., Rodrigues, S., Melo, J., Maggi, P., Marques, C., Zanchet, L., Cervo, M., & Emerich, B. (2013). Autonomia e cogestão na prática em saúde mental: o dispositivo da gestão autônoma da medicação (GAM). *Aletheia*, Canoas, RS, Brasil, 41, 24-38.
- Petit, M. (2009). *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora 34.
- Renault, L. (2015). *A análise em uma pesquisa-intervenção participativa: o caso da Gestão Autônoma da Medicação*. Tese de doutorado, Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de Psicologia, Niterói.

Caliman, L. V., Rangel, V. B., Cesar, J. M., Paterlli, M. C., Simões, A. A. C., Fernandes, A. N. & Gonçalves, L.G. Oficina da palavra: literatura, infância e cultivo da atenção

Sendak, M. (2014). *Onde vivem os monstros*. São Paulo: Cosac Naify.

Recebido em: 13/8/2018

Aprovado em: 7/1/2019