

As artes da atenção conjunta: formação e cuidado na Universidade¹²

Virginia KASTRUP³
Luciana Vieira CALIMAN⁴
Veronica Torres GURGEL⁵

Resumo

O objetivo do artigo é analisar as dificuldades enfrentadas por estudantes universitários com a escrita acadêmica, bem como possibilidades de seu exercício em ecossistemas baseados na atenção conjunta, com características de reciprocidade, sintonia afetiva e invenção. A pesquisa teórica toma como referência os estudos de Yves Citton, Isabelle Stengers e Vinciane Despret, dentre outros autores. O trabalho de campo utiliza o método da cartografia e foi realizada numa oficina de escrita que ocorreu durante a pandemia de Covid-19, em formato remoto, com três estudantes de graduação. Fez-se uso de diários de campo, além do dispositivo de escrita de cartas pelos alunos no final da pesquisa. A análise foi desenvolvida a partir dos analisadores que surgiram no decorrer da pesquisa. O estudo analisa a oficina como prática de cuidado e de atenção a si e ao outro, sugerindo que a atenção conjunta é uma arte a ser cultivada. Conclui que o trabalho em oficina, mesmo no formato online, favorece processos de atenção conjunta e indica que, para o enfrentamento dos problemas de escrita dos estudantes, a universidade deve experimentar estratégias de ensino e aprendizagem para além da aula baseada na transmissão unilateral de informação, bem como ecossistemas atencionais mais atenciosos.

Palavras-chave: Atenção conjunta. Ensino remoto. Formação. Oficina de escrita. Pandemia.

¹ Apoio CNPq. Bolsa PQ Processo n. 308558/2021-9

² Agradecemos aos estudantes João Pedro Fernandes de Melo, Karina Lisboa Rubin e Layla Monçores de Paula, pela participação na oficina, que possibilitou a escrita deste texto.

³ Doutora em Psicologia (PUC-SP). Professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9101-3282>

E-mail: virginia.kastrup@gmail.com

⁴ Doutora e Mestre em Saúde Coletiva pelo Instituto de Medicina Social da UERJ. Professora Colaboradora do Programa de Pós-graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8558-6562>.

E-mail: calimanluciana@gmail.com

⁵ Doutora e mestre em Psicologia (PPGP-UFRJ Professor auxiliar no Centro Universitário IBMR.) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2774-5443>

E-mail: vgurgel@gmail.com

The arts of joint attention: learning and care at the University

*Virginia KASTRUP
Luciana Vieira CALIMAN
Veronica Torres GURGEL*

Abstract

The aim of the article is to analyze the difficulties faced by university students with academic writing, as well as possibilities for their learning in ecosystems based on joint attention, with characteristics of reciprocity, affective attunement and invention. The theoretical research takes as a reference the studies of Yves Citton, Isabelle Stengers and Vinciane Despret, among other authors. The field work uses the cartography method and was conducted in a writing atelier held during the Covid-19 pandemic, in a remote format, with three undergraduate psychology students, participants of a research project team. Field diaries were used, in addition to a letter writing device by the students at the end of the research. The analysis was developed from analyzers that emerged during the research. The study analyzes the atelier as a practice of care, of attention to the self and to others, suggesting that joint attention is an art to be cultivated. It concludes that atelier work, even in the online format, favors processes of joint attention and indicates that, in order to face students' writing problems, the university should experiment with teaching and learning strategies beyond the class based on the unilateral transmission of information, as well as more thoughtful attentional ecosystems.

Keywords: Joint attention. Remote teaching. Learning. Writing atelier. Pandemic.

Las artes de la atención conjunta: formación y cuidado en la Universidad

*Virginia KASTRUP
Luciana Vieira CALIMAN
Veronica Torres GURGEL*

Resumen

El objetivo del artículo es analizar las dificultades que enfrentan los estudiantes universitarios con la escritura académica, así como las posibilidades para su aprendizaje en ecosistemas basados en la atención conjunta, con características de reciprocidad, sintonía afectiva e invención. La investigación teórica toma como referencia los estudios de Yves Citton, Isabelle Stengers y Vinciane Despret, entre otros autores. El trabajo de campo utiliza el método de la cartografía y se llevó a cabo en un taller de escritura celebrado durante la pandemia de Covid-19, en formato remoto, con tres estudiantes de licenciatura en psicología, participantes de un equipo de proyecto de investigación. Se utilizaron diarios de campo, además del dispositivo de escritura de cartas por parte de los estudiantes al final de la investigación. El análisis se desarrolló a partir de analizadores que surgieron durante la investigación. El estudio analiza el taller como una práctica de cuidado, de atención a uno mismo y al otro, sugiriendo que la atención conjunta es un arte por cultivar. Concluye que el trabajo en taller, incluso en el formato online, favorece los procesos de atención conjunta e indica que, para el afrontamiento de los problemas de escritura de los alumnos, la universidad debería experimentar con estrategias de enseñanza y aprendizaje más allá de la clase basada en la transmisión unilateral de información, así como ecosistemas de cuidados más atentos.

Palabras clave: Atención conjunta. Enseñanza a distancia. La formación. Taller de escritura. Pandemia.

Introdução: Problemas de atenção, problemas de escrita

A atenção

Quando nos propomos a discutir o problema da atenção na universidade, nos vem imediatamente à cabeça a atenção dos estudantes. Diversos estudos apontam a pouca concentração dos alunos durante as aulas expositivas e a mudança nas práticas de estudo com o uso das novas tecnologias, inclusive os problemas do funcionamento da atenção na leitura de textos acadêmicos com o uso maciço de computadores, tablets e smartphones (HAYLES, 2007; 2010; SANCOVSCHI, 2010; SANCOVSCHI E KASTRUP, 2013; DADICO, 2017; MUNIZ, 2019; WILMER, H. H., SHERMAN, L. E., CHEIN, J. M, 2017). É habitual entender que a atenção é condição para a aprendizagem e que acoplamentos precoces com as tecnologias digitais alteram a performance e os regimes atencionais dos estudantes, produzindo efeitos sobre a formação.

Embora reconhecendo que a atenção é condicionada por dispositivos tecnológicos, com impactos nas práticas de estudo e, conseqüentemente, na formação acadêmica, a atenção (ou a suposta falta dela) é geralmente entendida como um problema individual e como uma (in)competência dos próprios estudantes. Neste artigo propomos recolocar a questão da atenção na universidade, incluindo na discussão a atenção do professor, a fim de pensar a relação professor-aluno envolvida na formação como um problema de atenção conjunta. A atenção conjunta se dá entre professores e alunos, mas também é atravessada por tudo aquilo que constitui a universidade: a sala de aula, mesas, cadeiras, livros, cadernos, notebooks, celulares, a organização do espaço e do tempo, as dinâmicas grupais, estratégias pedagógicas, informações, afetos etc. Tomamos como base a abordagem da ecologia da atenção, de Yves Citton (2014), entendendo os espaços de formação universitária como ecossistemas atencionais compostos por agentes humanos e não humanos, articulados em uma rede de gestos atencionais diversos e coexistentes. Segundo tal abordagem, a atenção conjunta envolve situações de co-presença e assume características de reciprocidade, invenção e conexões afetivas.

A nosso ver, este modo de colocar o problema leva a entender a atenção envolvida na formação universitária como uma arte e como uma prática de cuidado. Para isso, tomamos como referência os estudos de Vinciane Despret e Isabelle Stengers (2011, STENGERS, 2015; 2018) e Jean-Philippe Lachaux (2013), que propõem pensar a atenção não como uma competência, mas como uma arte, e seu aprendizado não como um treinamento, mas como um cultivo. A atenção é uma arte, porque depende de um ritual para promover a possibilidade do cuidado e do acolhimento, criando a ocasião

KASTRUP; CALIMAN; GURGEL para que aconteçam. Trata-se ainda de uma questão de dosagem, no sentido do que os gregos chamavam de *pharmakon*. Conforme seu uso, seu modo de preparo e sua dosagem, ela pode ser remédio ou veneno, podendo cuidar e alimentar, ou envenenar. Dar ou prestar *muita* atenção a algo não constitui, em si, um ato de cuidado. Mesmo o cuidado em demasia pode asfixiar e sufocar. As fronteiras entre relações atencionais que vigiam e controlam e que cuidam e ampliam estão em constante tessitura. Não são rígidas, não são dadas. Elas se constituem de modo situado, em cada relação.

O cultivo da atenção é, desde o início, relacional e, ao mesmo tempo, visa à relacionalidade. É também nesta direção que Maria Puig de la Bellacasa (2012) afirma que, no trabalho do pensamento, cuidar de alguém ou de alguma coisa é sempre criar relação. Como, então, o exercício atencioso das artes da atenção nos processos formativos pode concorrer para cultivar e ampliar redes de relacionalidade, engajamento e envolvimento?

Stengers (2015) sublinha que “atentar” tem o duplo sentido de prestar atenção e ter cuidado. Entendida como cuidado, a atenção ganha uma dupla inflexão. Em primeiro lugar, ela é um trabalho: é preciso aprender a cuidar, cultivar, imaginar, sondar e atentar para conexões entre aquilo que costumamos considerar e perceber separadamente. No entanto, se há um trabalho que conecta e coloca em relação, não sabemos de antemão o que será digno de cuidado e de atenção. Prestar atenção inclui, então, doar e oferecer tempo, desacelerar e reparar naquilo que, no encontro com o outro, se abre entre as urgências. Este ato atencional de reparar e acolher desdobra-se como um gesto de cuidado. Ele possibilita e alimenta a constituição de uma relação cuidadosa. Dar atenção é ainda abrigar, constituir refúgio para a regeneração e ressurgência. É suspender para recomeçar. Em segundo lugar, as artes da atenção implicam resistir ao posicionamento judicativo frente ao outro bem como em exercitar um distanciamento dos imperativos morais. Não se pergunta de quem é a culpa. Por fim, vale lembrar que a noção de cuidado deve ser tomada aqui como diferente da precaução - “tenha cuidado!” e que as relações de cuidado não devem conduzir a uma suposta harmonia ou equilíbrio estático e homogeneizante, mas podem comportar a tensão, a fricção e a controvérsia. Uma relação cuidadosa não visa suavizar as diferenças ou eliminá-las.

A escrita

Tais colocações, que falam de uma ecologia das práticas de atenção, orientam nossa investigação sobre situações que se apresentam hoje na universidade, como é o caso da escrita dos

As artes da atenção conjunta: formação e cuidado na Universidade estudantes. Problemas e dificuldades com o processo de escrita na universidade são narrados pelos próprios alunos. Não é incomum escutarmos que o curso de psicologia exige a produção de muita escrita em provas, trabalhos e resenhas. Para os alunos, esta demanda é por vezes excessiva e exaustiva. Do ponto de vista dos professores, a impressão é de que, cada vez mais, “os alunos não sabem escrever”. Erros de português, parágrafos mal formulados, pouca ou nenhuma revisão, dificuldade de expressão. Traços de uma nova geração marcada pelas tecnologias digitais e pela linguagem abreviada das redes sociais? Signos da insuficiência e crise do letramento? Indícios de um modo de expressão em gestação, que colide com a escrita exigida pela academia? Perda de sentido dessa escrita para as novas gerações? Efeitos de um ensino universitário que parece ser por demais abstrato, desencarnado e desvitalizado? Marcas do encontro recente de outros saberes com uma universidade predominantemente guiada por perspectivas eurocêntricas, capacitistas, colonialistas e racistas, que desvalorizam e subjugam formas de expressão centradas na oralidade e corporeidade? Essas são algumas das perguntas que exigem nossa atenção, e outras poderiam ser somadas a elas. O que o “problema” da escrita na universidade coloca em análise? O que ele nos faz pensar sobre os processos formativos no ensino superior?

No Brasil, o papel formativo da escrita tem sido destacado por pesquisadoras e pesquisadores como Luiz Antonio Saléh Amado (2019), Rosimeri de Oliveira Dias (2019), Carmen Debenetti e Maria Elizabeth Barros de Barros (2019). Podemos ainda destacar a pesquisa realizada por Lilian Veronese (2021): professora universitária, Veronese descreve o sofrimento de seus alunos frente à escrita e às dificuldades de expressão por esse meio. A partir dessa observação, ela cria um laboratório para escrever com os alunos como estratégia de formação. Adriana Marcondes Machado (2020), por sua vez, relata sua experiência com o uso da escrita endereçada (com cartas) como parte das atividades de extensão da Universidade de São Paulo (USP). Tais atividades compunham estratégias de formação de profissionais e equipes de trabalho que atuavam em escolas públicas; Centros de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil (Caps IJ); organizações não governamentais (ONGs), entre outras. De acordo com a autora, esse trabalho serviu como uma potente ferramenta para mobilização do pensamento e ação em meio ao sentimento de impotência frequentemente vivenciado pelas equipes. A imprevisibilidade do resultado final (texto), os estranhamentos vivenciados pela escrita, o esforço que ela demanda e os deslocamentos propiciados por esse exercício parecem permitir a construção de “um saber acessado por meio dela mesma, pelo seu exercício. Há um esforço do pensamento que permite chegar a um lugar que não se sabe qual será quando esse treino é iniciado.” (MACHADO, HAHNE, FONSECA, 2021, p.28).

O objetivo do presente estudo é analisar as dificuldades enfrentadas por estudantes universitários com a escrita acadêmica, bem como possibilidades de seu aprendizado em ecossistemas baseados na atenção conjunta, com características de reciprocidade, sintonia afetiva e invenção. A pesquisa de campo utiliza o método da cartografia e foi realizada numa oficina de escrita durante a pandemia de Covid-19, em formato remoto, com três estudantes de graduação – dois do curso de psicologia e uma de dança – participantes da equipe de um projeto de pesquisa-intervenção, sendo que dois deles haviam ingressado pelo sistema de cotas. A ideia inicial que surgiu da professora / orientadora e que teve o engajamento dos estudantes e da coordenadora da oficina era que pudessemos trabalhar aspectos gramaticais da escrita dos diários de campo e de transcrições de gravações, mas também suscitar o interesse e o gosto pela escrita.

Nessa proposta, interessou-nos acompanhar de modo situado a face *conjunta da atenção* nos processos formativos da oficina, considerando a atenção como uma arte necessária ao pensar e viver cuidadoso com o outro (BELLACASA, 2012). A atenção conjunta ocorre quando a atenção do outro afeta a orientação de minha própria atenção. Segundo Citton (2014), a atenção conjunta delinea-se em situação de co-presença, e tem como características a reciprocidade, o esforço de sintonia afetiva e as práticas de improvisação. Ela foi inicialmente entendida como ocorrendo em situação presencial, com um número limitado de pessoas em co-presença. Conscientes da presença do outro, as pessoas interagem e produzem interferências atencionais umas nas outras. Ao incluir o problema da sintonia afetiva, reconhecemos que a atenção conjunta não é um processo estritamente cognitivo, mas envolve trocas não verbais e um compartilhamento no plano dos afetos. A sintonia não está dada nem garantida, havendo sempre um trabalho de ajustamento recíproco entre a fala de um e a escuta dos outros, microgestos de simpatia, encorajamento, precaução e conforto. Revelando uma atenção sutil, tais microgestos parecem fundamentais nas trocas relacionais, por vezes mais do que o conteúdo do que é dito e mesmo do rigor argumentativo. A entonação da voz, o ritmo da conversação, um sorriso ou um gesto de confiança afetam as conexões. Como nada disso pode ser planejado de antemão, é preciso estar disponível para escapar das rotinas e se abrir aos riscos da improvisação (CITTON, 2014). Considerando que pode haver uma atenção ao plano dos afetos, o conceito de atenção conjunta assume um novo alcance. Ela não mais se define de modo intersubjetivo ou triangular (sujeito-objeto-sujeito), mas sim pela conexão no plano coletivo de forças e afetos, configurando um rizoma atencional. Nesta direção, Citton (2014) fala de mil folhas da atenção, em camadas superpostas, co-presentes, com regimes e intensidades variáveis.

As artes da atenção conjunta: formação e cuidado na Universidade

Sob tal enfoque, o conceito de atenção conjunta se amplia e ganha importância para pensar o campo das relações e das composições entre professores e estudantes como ecossistemas atencionais (CALIMAN, PRADO, 2019; CALIMAN, KASTRUP, CÉSAR, 2020). A pergunta que se coloca é: quais ecologias da atenção estamos praticando nos processos de formação na universidade pública? O que a experiência do ensino-remoto coloca em análise, no que tange a importância da atenção conjunta nos processos formativos e de como ela pode ser gestada e sustentada? Na situação das aulas e atividades grupais online durante a pandemia de covid-19, as experiências de partilha e produção de conhecimento foram mediadas pelas tecnologias digitais e pela internet. Neste ecossistema, como experimentar a reciprocidade, em que a atenção do outro afeta e orienta minha própria atenção e vice-versa? Como acessar e guiar-se pelas conexões afetivas? Como viver a alternância de papéis entre aqueles que falam e aqueles que escutam? Em contexto pandêmico, em solo brasileiro, com um grupo específico de alunos e em encontros online, o que a experiência de escrever e partilhar tornou possível? O que ela nos ensina sobre a relação entre atenção, formação e cuidado na universidade?

A formação e o ensino remoto em meio à pandemia

A proposta da oficina de escrita se delineou em meio à experiência da pandemia do COVID 19, em plena crise político-sanitária brasileira, nos paradoxos que atravessam a cidade do Rio de Janeiro e na graduação em psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ela surgiu em um grupo de pesquisa, cuja investigação se volta para a acessibilidade de estudantes com deficiência na universidade. A pesquisa utiliza o método da cartografia (PASSOS; KASTRUP; ESCOSSIA, 2009; PASSOS; KASTRUP, TEDESCO, 2014) e realiza Encontros Estéticos para criar condições de partilha de experiências entre alunos com e sem deficiência. Alguns dos alunos de iniciação científica se conheceram nos encontros remotos de supervisão e nunca estiveram juntos presencialmente. A princípio, a experiência com o ensino, pesquisa e extensão remotos surgiu como uma possibilidade e mesmo como uma necessidade, no “enquanto” da pandemia. Era preciso sustentar a importância de ficar em casa, não perdendo de vista que esta não era uma possibilidade garantida para todas as pessoas. De todo modo, partilhávamos uma expectativa que o ensino remoto fosse provisório, passageiro. universidades, alunos, professores, famílias, com maior ou menor condição, tentaram encontrar e criar formas de viver essa experiência, com os desafios que ela impunha.

Depois de certo tempo nas telas, um corpo exausto – mortificado pelo excesso de estímulos, pela escassez de tempo de elaboração, pelos retrocessos políticos, pela vivência pandêmica e todas

KASTRUP; CALIMAN; GURGEL

as desigualdades com ela intensificadas – se esforça por manter-se sentado diante do celular, do computador. Por certo, não falamos de uma mortificação *iniciada* com a pandemia. Mortificação que tampouco é vivida da mesma forma por todos aqueles que habitam as universidades brasileiras, sejam elas públicas ou privadas. Para algumas camadas da sociedade, a relação constituída com o saber acadêmico é insistentemente violenta, silenciadora e desqualificadora.

A pandemia ajudou a dar visibilidade, ao mesmo tempo em que intensificou as desigualdades e violências que constituem a história brasileira. Neste contexto, como cultivar forças? Vitalidade? Respiro? Refúgio? Imersos no ecossistema do ensino remoto, inquietações sobre a formação que já nos habitavam foram sendo retomadas, recolocadas e atualizadas: como ensinar no remoto, nas condições que a pandemia e crise atual impunham? Como orientar alunos, dar aulas, conduzir um projeto de pesquisa e extensão? Como criar espaços coletivos nos quais formar se converta também em um cuidar mútuo? Como constituir experiências formativas significativas, atentas à face colonialista e capacitista da universidade?

A escrita de diários de campo e o método da cartografia

Os alunos de iniciação científica têm como uma de suas atividades a escrita de diários de campo da pesquisa cartográfica. Os diários compõem o caderno de pesquisa, que é organizado anualmente e consiste em material importante para garantir a continuidade da pesquisa, que muitas vezes passa por mudanças na equipe. No período pandêmico, foi possível perceber que os diários continham muitos erros de ortografia, pontuação, concordância nominal, verbal, troca de letras maiúsculas e minúsculas etc. Vários textos eram enviados sem revisão, o que, às vezes, comprometia seu entendimento. Além das questões gramaticais, por vezes comparecia a dificuldade de escrever de forma encarnada, não burocrática ou protocolar, modelo aprendido no ensino médio, visando o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Seria falta de cuidado? Falta de atenção? Marcas de processos de escolarização nos quais, por condições diversas, esse cuidado com a escrita não pode ser cultivado? Expressões de outras formas de escrita? O que cada um dos estudantes estaria vivendo neste momento pandêmico? Quais seriam suas condições de vida, de estudo, de trabalho? Pedimos explicitamente que eles revisassem seus diários, mas não deu certo. A sugestão de um aluno revisar o texto do outro também não funcionou. Como prosseguir frente a esta situação?

Em um primeiro momento, o dilema parecia se configurar entre duas alternativas: a professora fazer revisão ou manter os diários de campo sem revisão. A primeira alternativa parecia

As artes da atenção conjunta: formação e cuidado na Universidade excessivamente trabalhosa e, embora pudesse garantir a linguagem na norma culta no caderno de pesquisa, seria pouco interessante para a formação daqueles estudantes, pois eles não teriam participado e aprendido com o processo de correção, reescrita e reformulação. A segunda alternativa também passaria ao largo da formação, pois, embora configurasse uma atitude aparentemente respeitosa em relação à linguagem escrita e oral e aos processos e contextos formativos daqueles alunos, nos interrogávamos se não seria parte importante da formação universitária experimentar situações de aprendizagem que permitissem uma melhor elaboração da escrita, criando condições para sua comunicabilidade e transmissão.

Para trabalhar com o método da cartografia, é preciso escrever os diários de campo com a chamada escrita encarnada, e não com a escrita abstrata. Tal distinção é inspirada na oposição proposta por Pierre Vermersch (2000) entre fala abstrata e fala encarnada. A escrita abstrata é distanciada e tradicionalmente hegemônica, sendo valorizada como política e modelo de escrita acadêmica. É produzida por pesquisadores que buscam se colocar do ponto de vista de um observador externo, tentando realizar uma investigação de lugar nenhum. Numa outra direção, a escrita cartográfica é uma escrita encarnada, de dentro da experiência. Ela busca aceder a uma dimensão pré-refletida da experiência da pesquisa, que nem sempre é fácil de descrever. O exercício regular de escrita dos diários de campo, que são discutidos em supervisão, visam o aprendizado da atenção a si e da explicitação de gestos e aspectos da experiência que podem ter sido desconhecidos até então. Nem sempre é fácil aprender a escrever com a experiência de um corpo situado, que assume seu lugar na escrita. Há o desafio de desconstruir a política de escrita abstrata e, em seu lugar, desenvolver uma escrita inventiva, que afirma seu papel numa pesquisa-intervenção. Havia também um desafio a mais a ser assumido pela oficina: cultivar uma escrita produtora de mundos próprios e partilhados, no contexto acadêmico, em um momento no qual essa experiência seria vivida no modo remoto.

Frente ao dilema inicialmente configurado (a professora fazer revisão ou manter os diários de campo sem revisão), traçamos uma terceira via. Planejamos uma oficina de escrita, coordenada por uma das autoras deste artigo. A coordenadora não seria alguém que corrige, controla e julga, mas que acompanha processos e conduz uma prática de escrita inventiva, num processo partilhado de atenção conjunta e cuidado.

A invenção e a dinâmica da oficina de escrita

Em fevereiro de 2021, começamos a planejar encontros a serem realizados com aquele pequeno grupo de alunos de iniciação científica. Decidimos fazer encontros de duas horas de duração, divididos em dois momentos. No primeiro momento, eram propostas atividades de experimentação com a escrita, organizadas a partir de motes, que poderiam ser textos, imagens de pinturas, fotografias, vídeos ou músicas e que serviriam como disparadores do processo de escrita. Com base nos motes, os alunos eram convidados a escrever textos em prosa, em estilo mais livre e inventivo. O objetivo era soltar as travas e o medo de escrever ligado à política da escrita abstrata, arriscando e se aventurando numa escrita encarnada, a ser partilhada com o grupo. No segundo momento, havia o trabalho de revisão dos textos que eram colocados no drive da pesquisa, em formato “docx”: diários de campo, relatos, transcrições de entrevistas etc.

Inicialmente, a ideia era ler em grupo e em voz alta todos os textos produzidos e, em seguida, fazer observações e comentários sobre possíveis passagens que poderiam ser reescritas e melhoradas. A leitura em voz alta acabou se limitando aos textos em prosa, por serem mais breves. Para os diários de campo, a solução que encontramos foi a coordenadora lê-los antes dos encontros e, utilizando a ferramenta de revisão do google “docx”, destacava passagens e deixava comentários junto ao texto – enfatizando o que funcionou bem, onde houve dúvidas na compreensão, além de sugestões. Os alunos tinham acesso aos comentários antes do encontro semanal, quando esses eram discutidos em grupo. Neste momento, os alunos podiam tirar dúvidas sobre os comentários, caso desejassem. Mais à frente voltaremos à questão da revisão dos textos, das estratégias de cuidado e ao uso de comentários escritos.

A princípio, tivemos quatro participantes, mas pouco tempo após o início de nossas atividades uma das alunas precisou se afastar por impossibilidade de conciliação de horários. Assim, tivemos a presença constante de três alunos. A proposta era de que o trabalho se estendesse por dois meses – 8 encontros. Combinamos que ao final deste período iríamos avaliar a possibilidade de estender sua continuação – o que acabamos fazendo. Os 8 encontros se converteram em 17, sendo o último um momento de encerramento e avaliação do processo. O trabalho assumiu o formato de uma pesquisa-intervenção cartográfica e todos os encontros foram registrados pela coordenadora da oficina em diários de campo. Tais diários se converteram em material da pesquisa de campo do presente estudo, bem como o planejamento de cada encontro, os textos produzidos pelos estudantes a partir dos motes e um relato final, em que eles analisaram os efeitos do trabalho em cada um. Não foram incluídos os

As artes da atenção conjunta: formação e cuidado na Universidade diários de campo da pesquisa dos estudantes e tampouco as revisões propostas. Cabe ainda sublinhar que, ao final da escrita do presente texto, que traz alguns dos resultados do trabalho, as autoras compartilharam com os estudantes uma versão preliminar, que foi discutida e revisada em função de suas sugestões.

Em sintonia com o método da cartografia, que visa o acompanhamento de processos (POZZANA e KASTRUP, 2009) por meio de uma atenção concentrada e aberta (KASTRUP, 2009), os motes a serem trabalhados eram definidos encontro a encontro. Em um primeiro momento, eles foram pensados tendo em mente que os alunos não se conheciam e não conheciam a coordenadora da oficina. Nesta medida, foram propostos motes que permitissem que eles escrevessem sem se sentirem desconfortáveis ou expostos em demasia. Em resumo, a escolha foi orientada por uma certa prudência da experimentação.

O primeiro mote consistiu na escolha de um objeto pessoal para recontar uma memória – uma forma de se apresentarem uns aos outros. Um livro, um objeto da casa, algo de valor afetivo, um objeto curioso ou de uso cotidiano. O segundo mote foi um trecho do livro *O perfume*, de Patrick Süskind. O protagonista do livro, Jean-Baptiste Grenouille, é uma pessoa com uma capacidade olfativa acima do comum, que logo se converte em uma obsessão por cheiros e pela produção de perfumes. O trecho selecionado descrevia cheiros detalhadamente. A ideia era fazer um mergulho em experiências sensoriais, podendo levar o grupo a outras formas de perceber o mundo. O terceiro mote foi trabalhar com a descrição de lugares conhecidos, sem dizer de que lugar estávamos falando: seria uma forma de falar sobre lugares que percorremos e de revisitá-los num momento de distanciamento social.

Conforme o movimento de formação de grupalidade foi ocorrendo, a escolha dos motes passou a se orientar, cada vez mais, pelas questões que os participantes colocavam antes, durante ou depois das atividades da oficina. Por exemplo, surgiram questões ligadas à racialização na fala de dois participantes, que nos interrogavam sobre o que é escrever bem, quem pode escrever e quem é lido. A importância da valorização da cultura popular, brasileira e negra, o cansaço e a tristeza com a pandemia, a raiva da extrema direita e a saudade das pessoas de quem estávamos distantes foram alguns dos temas que apareceram nos encontros. Ao preparar o encontro seguinte, a coordenadora buscava relembrar e retomar esses fios que haviam aparecido e, a partir daí, elaborar proposições que pudessem ser tecidas em conjunto.

Ao longo dos encontros, também tomamos como motes imagens fotográficas do projeto *Imagens do Povo*⁶, do Observatório de Favelas, com um trecho do livro *As intermitências da Morte*, de José Saramago; o curta metragem *Kitbull*, da Pixar; a obra musical *4'33"*, de John Cage e um trecho do livro *Nós & Eles*, de Bahiyyih Nakhjavani. A partir deles, havia o exercício semanal de uma escrita inventiva, ao mesmo tempo em que ia sendo construída a experiência de grupalidade. A atenção conjunta, em suas características de reciprocidade, sintonia afetiva e invenção passou a ser uma experiência cotidiana na formação daqueles estudantes.

A oficina caminha no fio da navalha

Aos poucos, com o exercício da escrita cartográfica, encarnada e afetiva, e estando juntos atenciosamente, foi possível perceber quais eram, para os estudantes, os problemas em torno da escrita. Os ditos problemas surgiam vinculados às experiências formativas na universidade, à pandemia e à vida de modo geral. Escrita, formação e vida não estavam dissociadas. Por sua vez, na oficina também procurávamos fazer um exercício de partilha do pensamento e da escrita, em sua indissociabilidade do viver. Em um encontro, uma das estudantes disse que achava fácil falar, mas tinha dificuldade em escrever. A seu ver, tratava-se de uma dificuldade que foi agravada na relação com uma professora, que fazia críticas severas aos seus textos. “Ela não soube me ler”. A estudante afirmou o desejo de poder escrever sem se ater aos padrões “rígidos” do academicismo. Uma outra aluna disse também ter vivido, na universidade, experiências semelhantes às da colega.

Um dos participantes (João) expressava constantemente o desejo (e desafio) de escrever de uma forma acessível às pessoas leigas - pessoas comuns, e manifestava um profundo incômodo com uma escrita acadêmica fechada em si mesma. Sua fala convocava a atenção do grupo para a dimensão política da escrita: a forma como escrevemos define quem será capaz de nos ler, para quem o texto chega. Interessava a ele desenvolver uma escrita que pudesse chegar às pessoas de fora da universidade. Ele demonstrava preocupação com a potência conectiva da escrita, ou seja, a possibilidade de colocar em relação mundos aparentemente distantes. Outra aluna (Karina) falou da vergonha de compartilhar o que escrevia, afirmando:

Eu já expus minha dificuldade em expressar em voz alta algo que eu fiz e que eu escrevi. Isso acontece quando faço alguma prova e acabo logo. Preciso esperar algumas outras provas de outros alunos que tirem a atenção da minha e, por fim,

⁶ <https://www.imagensdopovo.org.br/>

As artes da atenção conjunta: formação e cuidado na Universidade diminua a probabilidade da minha ser lida, avaliada, julgada comigo ali do lado, quando o professor acabou de olhar nos meus olhos.

A vergonha em expressar-se no ecossistema universitário parecia ser um afeto que perpassava o grupo. A vergonha surgia ligada à figura do professor, que ocupa uma posição hierarquicamente superior, que articula de modo indissociável saberes e poderes. O professor, e também os colegas que parecem saber mais do que Karina, são seres que prestam atenção no seu desempenho acadêmico, avaliam, identificam e julgam fragilidades e erros. Uma outra participante expressou que tinha vergonha até mesmo de falar nas aulas e encontros da faculdade. Quando estava com os amigos de igreja ou de outros lugares, não vivia esse problema, mas na faculdade tinha “muito medo de errar, de falar besteira”. Quando compartilhou essa experiência com o grupo, sua fala parecia travada, como se receasse ser julgada por nós, mesmo naquele ecossistema mais favorável e marcado por relações menos hierárquicas e pela partilha.

Caminhávamos no fio da navalha. O grupo estava ciente das duas direções da oficina: por um lado, aprender a usar melhor a norma culta na escrita. Por outro lado, aprender a escrever de dentro da experiência. A coordenadora dava o tom: “vamos trazer dicas, pílulas técnicas, mas, por outro lado, explorar a abertura para escrita. Afinal, para escrever bem é preciso ler e escrever. E para escrever, talvez seja preciso vivenciar esse processo de um outro lugar, um lugar em que o prazer sobrevenha à crítica e ao sofrimento” (diário de campo).

Esse fio da navalha – entre o aprendizado da norma culta e o gosto pela experiência da escrita – presentifica a dimensão relacional e atencional do problema da escrita na formação de estudantes universitários. Acessar a escrita de um outro lugar (em que o gosto e o prazer se sobreponham ao medo da crítica e ao sofrimento) envolve um trabalho de atenção conjunta. Na condução da oficina, como intervir, ensinar e orientar sem burocratizar, sem reproduzir e reforçar o sentimento e o medo de “fazer besteira” gerado na partilha de algo (na fala ou na escrita)? Sem produzir desqualificação e silenciamento? Como sustentar o rigor nos espaços formativos sem engessar as formas de expressão? Como, enquanto professores, nos deslocar de práticas de controle, julgamento, abstração, individualização e isolamento? Que lugares queremos acessar e construir com a escrita acadêmica? Qual o lugar do cuidado partilhado e da escuta atenciosa nesse processo?

A questão que se coloca é como cultivar práticas de atenção conjunta e cuidado no cotidiano da formação, em lugar de práticas de atenção voltadas para o controle e o julgamento. Talvez seja esse um outro modo de entender o fio da navalha da formação experimentado na oficina, que demanda de nós o pensar e viver com cuidado (BELLACASA, 2012). A articulação entre atenção, cuidado e

formação nos leva a colocar em análise certas práticas de professores e pesquisadores que, em nome da formação, performam gestos de controle. Mas todo gesto de correção se efetiva como prática moralizante e de dominação? E, ao contrário, quando nossa atenção ao outro e ao processo de formação traduz-se em genuíno cuidado?

Nos primeiros encontros da oficina não foi possível realizar a segunda parte prevista – ler, comentar e corrigir os diários e textos dos alunos, num ecossistema de co-presença e atenção conjunta. No entanto, com o tempo e partindo de um outro lugar e de uma outra atitude atencional, a correção foi se tornando possível como ação formativa. Em um dos encontros, a coordenadora perguntou às estudantes (eram só mulheres naquele dia) se elas tinham conseguido revisar seus textos. Elas disseram que não haviam tido tempo e que costumavam deixar as coisas para a última hora.

Em princípio, poderíamos dizer então que o problema inicial se mantinha o mesmo. Porém, com mais cuidado e atenção, experimentamos um novo arranjo para a prática da correção. A coordenadora se propôs a ler os textos no drive e dar sugestões escritas no próprio texto, sob a forma de comentários. No encontro seguinte, poderiam discutir conjuntamente tais sugestões. Nesses momentos, tornou-se possível conversar sobre ferramentas digitais de correção ortográfica e gramatical que poderiam ser utilizadas, falar sobre o uso de vírgulas, o encadeamento de ideias em frases mais enxutas e diretas, e também sobre os pontos fortes da escrita de cada um. Corrigir e comentar, neste ecossistema, tornaram-se atos de atenção conjunta e cuidado com o que cada um partilhava na escrita.

No encontro seguinte, uma das estudantes (Layla) disse que viu as sugestões da coordenadora no texto dela e ficou tensa pois eram “muitas”. A coordenadora perguntou se ela ficou incomodada e disse que se estivessem juntas, presencialmente, poderiam sentar-se as duas em frente ao texto e ir lendo e comentando. Como isso não era possível, fez comentários e marcações no texto, mas com receio de parecer uma “tia’ da quarta série, destacando os erros dos alunos” (diário de campo). O fato de ter receio de produzir este efeito acionou uma atenção aos seus modos de fazer. Como, então, fazer diferentemente, com maior cuidado? Duas outras alunas disseram que não se sentiram incomodadas com as sugestões, pelo contrário, acolheram o gesto formativo e pensaram a partir dele. Podemos dizer que, nesse momento, não sentiram vergonha, ao menos não a ponto de se calarem ou se recolherem.

O afeto da tensão se fez presente no grupo, mas não foi preponderante ou unânime. A condução atenciosa e cuidadosa da coordenação não eliminou a tensão que um trabalho rigoroso de escrita talvez exija, mas permitiu sua expressão e partilha, tornando-a um problema a ser cuidado

As artes da atenção conjunta: formação e cuidado na Universidade conjuntamente, e não enfrentado individualmente. As sugestões de revisão ficavam marcadas no corpo do texto, bem como comentários indicando o porquê das sugestões (quando alguma passagem estava obscura ou ambígua, por exemplo). É importante sublinhar que a ferramenta de comentários serviu não apenas para apontar os erros, mas também para indicar trechos, expressões ou passagens particularmente interessantes. A ideia era convidar os alunos a pensarem sobre os efeitos (de sentido e sensação) produzidos pelo que escreviam.

Esse deslocamento, aparentemente pequeno, da ênfase no erro para o destaque de trechos interessantes, constituiu um gesto formativo. A partir dele, foi possível perceber que as sugestões e correções na escrita não eram um impedimento ou problema em si, mas produziam efeitos diferentes a depender de suas conexões com linhas de cuidado e respeito ou, ao contrário, de controle e desqualificação. Isto parece valer quer estejamos no ensino presencial ou no remoto. “Se estivéssemos juntas, *presencialmente*, poderíamos sentar as duas em frente ao texto e ir lendo e comentando...”. Esse convite descreve um ecossistema formativo bem diferente da maior parte dos encontros que aquelas alunas vivenciaram no ensino universitário e que já haviam partilhado no grupo. No modo remoto, a proposta foi que a coordenadora lesse os textos sozinha e mandasse um *feedback* que foi recebido e lido individualmente pelas alunas. A forma de ler, comentar e conversar sobre o texto com as alunas e alunos foi realizada conjuntamente, com o intuito de prolongar um gesto de atenção e cuidado.

Por certo, o ecossistema remoto é bem distinto do ecossistema presencial, pois o grupo está presente em uma outra forma de composição, delimitada pela tela do computador. No entanto, mesmo na oficina em formato remoto, foi possível constatar a constituição de um encontro atencioso e respeitoso, possibilitando que os alunos e alunas se sentissem à vontade ao partilhar uma experimentação da escrita em uma outra relação de formação. Afinal, foi possível ter acesso à universidade, à formação e à escrita desde *um outro lugar*. Esse *outro lugar* apareceu nas falas dos participantes e nos relatos que eles escreveram no encerramento da Oficina.

Em seu relato escrito, uma das estudantes (Karina) afirmou que

a Oficina foi um refúgio na minha semana. Era uma parte sem burocracias e sem o objetivo de ser uma matéria de faculdade. Nos conhecemos melhor como grupo, trabalhamos diversas escritas, abordamos inúmeros temas, pudemos nos ouvir.

Na oficina, a “burocracia” das escritas automatizadas, sem atenção e que parecem sem sentido foi substituída por práticas de experimentação, que permitiram o surgimento do imprevisto e do inesperado, seja por parte dos alunos, seja por parte da coordenadora. Embora houvesse certa

KASTRUP; CALIMAN; GURGEL

regularidade nos encontros e no seu formato, as propostas eram feitas na forma de “convites” – assim como as sugestões de revisão nos textos eram oferecidas como “indicações”. Na mesma direção, outra aluna (Layla) afirmou em seu relato: “fomos um grupo de escritores e ouvintes, não nos avaliamos, nos permitimos criar e compartilhar, e isso foi muito bom”. A oficina foi importante na constituição da grupalidade daqueles alunos que estavam em vias de se conhecer na modalidade remota. A possibilidade de estar em grupo, de ouvir e ser ouvido ganhava importância. Um estudante (João) escreveu em seu relato que,

Talvez, por conta da possibilidade de dar vazão ao que sentia e por ter alguém que me ouvisse, a oficina deixou de ser mais um lugar o qual eu estava para trabalhar/estudar e se tornou um lugar que eu queria estar, um lugar que dava gosto de frequentar e que recarregava minhas energias depois de um dia cheio de afazeres.

Os participantes destacaram o grupo como lugar de refúgio, respiro, recarga de energias, de ouvir e ser ouvido, do prazer do encontro. Em uma das conversas no grupo, um dos participantes (João) chegou a dizer o quanto o espaço havia sido importante para ele – era um dos poucos lugares que ele realmente gostava de ocupar. Compartilhou conosco que, em toda a sua vida, aquele era o segundo lugar em que havia se sentido realmente bem e em que tinha o desejo de estar.

O exercício de atenção ao outro e a si na oficina

Nos diários de campo da coordenadora, está presente a percepção de que a pandemia parece convocar cuidados redobrados na formação. A atenção redobrada pode ser entendida em dois sentidos: no primeiro, como um cuidado, uma prudência na proposta dos motes para suscitar e inspirar a escrita; no segundo, em relação com as características atencionais dos encontros *online*.

No contexto pandêmico, que envolve distanciamento e medo, muitos de nós vivemos experiências de maior vulnerabilidade, intensificação de sofrimentos e adoecimentos. Alguns dos alunos chegaram a relatar esse tipo de experiência nos encontros da oficina e fora deles, enviando mensagens particulares para o celular da coordenadora. Desse modo, foi possível entender que era preciso ter cautela na escolha dos motes, para que eles pudessem, a um só tempo, permitir um alargamento do pensar e sentir, mas, ao mesmo tempo, preservar a possibilidade de que os alunos escolhessem sobre o que gostariam de escrever e/ou como gostariam de escrevê-lo.

Em uma das propostas, foram oferecidas cinco imagens para que cada um escolhesse uma, sobre a qual escreveriam. As opções eram: o quadro *Loving the Sun*, de Mel Kadel; a foto *A Young*

As artes da atenção conjunta: formação e cuidado na Universidade
Man With His Pregnant Wife In Washington Square Park, de Diane Arbus; a pintura *New Kids In The Neighborhood*, de Norman Rockwell; a fotografia *The Rosebud Garden of Girls*, de Julia Margaret Cameron; e a fotografia *Circus*, de André Kertés. Neste encontro, um dos participantes – jovem e negro – disse que gostaria de escrever sobre a pintura de Norman Rockwell, mas que não queria falar sobre coisas tristes, pois já estava desanimado demais. A pintura em questão representa duas crianças negras perto de um caminhão de mudanças sendo observadas, a alguma distância, por três crianças brancas. A tensão da cena é evidente. As crianças brancas se inclinam para frente, sem se aproximar das crianças negras, como se quisessem ver, sem arriscar um contato com elas. Querem ver de longe, sem chegar perto.

Os encontros remotos demandavam um esforço atencional diferenciado para acessar aspectos não verbais da linguagem, como os movimentos do corpo – incluindo as mãos e pés – mudanças na coloração do rosto e dos olhos, entonação, ritmo e volume da voz. Nos encontros *online*, por chamadas de vídeo, parte significativa desses aspectos de cada participante se torna inacessível aos demais. Não conseguimos saber se o outro está balançando a perna ou se está retorcendo as mãos no colo, por exemplo. Outras características também podem ser menos acessíveis, pois são tão sutis e delicadas que dependem da qualidade de conexão à internet e da câmera, como perceber se os olhos da outra pessoa estão marejados. Para que a sintonia afetiva - um dos aspectos da atenção conjunta – ocorra, é preciso um esforço de atenção maior àqueles aspectos não verbais a que temos acesso pelas telas. Quando nossos encontros se iniciaram, a coordenadora solicitou que as pessoas ficassem com as câmeras ligadas sempre que a internet permitisse. Assim, ao menos poderíamos nos ver, já que não nos conhecíamos pessoalmente. Eles concordaram. Notamos, no entanto, uma dinâmica peculiar, que foi registrada no diário de campo:

Sempre no momento da escrita os alunos fechavam as câmeras e, quando seus textos estavam prontos, iam abrindo as câmeras novamente. Eles liam os textos e viam as reações dos demais colegas. Um a um, abríamos o microfone para dar um retorno, comentar os textos, dizer palavras de elogio e incentivo. No entanto, o momento da escrita era um estar junto sozinho, um voltar-se para si que passava pelo desligar-se das telas. Estar com a câmera fechada, naqueles momentos, não dizia de um não envolvimento com o que estava sendo proposto.

Este voltar-se para si ou esta atenção a si surge então como mais uma camada da atenção conjunta. A atenção a si não parece jamais garantida, seja no ecossistema formativo presencial, seja no remoto, mas ela foi observada no ecossistema da oficina em formato remoto. É interessante notar que, no ambiente remoto, a câmera é um objeto que interfere fortemente nos jogos e conexões

atencionais. Não é um elemento neutro e por esta razão solicitamos, no início da oficina, que os estudantes sempre mantivessem as câmeras abertas durante os encontros, a menos que a qualidade da conexão da internet não permitisse. Neste quadro, foi interessante observar o gesto imediato e quase espontâneo dos estudantes de desligar a câmera no momento da escrita. É preciso ressaltar também que tal gesto atesta sua participação ativa na construção daquele ecossistema, buscando criar condições para uma escrita mais presente e concentrada para o acesso a experiências, lembranças e afetos. Tal gesto atesta ainda uma composição pouco hierarquizada, mais compartilhada e distribuída entre a coordenadora e os estudantes, em que o medo de romper a regra e de errar parece ter sido, ao menos momentaneamente, colocado fora do jogo.

Retomamos a afirmação da estudante (Karina) de que “a oficina foi um refúgio na minha semana. Era uma parte sem burocracias e sem o objetivo de ser uma matéria de faculdade.”. A partir desse trecho, é possível constatar que a oficina é percebida como tendo um funcionamento que rompe com uma lógica universitária burocrática, que demanda da estudante apenas o gesto de prestar atenção, voltado para a solução de problemas e o cumprimento de tarefas pré-definidas pelos professores. É preciso reconhecer que, em nossos afazeres cotidianos, não raro nós, professores, também funcionamos de forma automatizada, respondendo a demandas e com a atenção em alerta para o cumprimento de nossas próprias tarefas, sem qualquer pausa ou desaceleração.

No caso da oficina, os motes, enquanto proposições estéticas e que convocam afetos, convidam a romper com essa atitude atencional voltada para a tarefa, forçando uma interrupção nesse modo de funcionamento. A rapidez, que caracteriza a atenção voltada para a ação, cede lugar a uma temporalidade desacelerada, a um tempo de ressonâncias, ao mesmo tempo em que a atenção se redireciona do exterior para o interior. Essa desaceleração apareceu no relato escrito de outra aluna (Layla), intitulado “um tempo do cafezinho. um tempo de encontro. um tempo de expressão”.

Podemos dizer que a escrita é como um processo de invenção que cria, a um só tempo, o texto escrito, aquele que o escreve e o próprio mundo (GURGEL, KASTRUP, 2019; 2021; GURGEL, 2015; 2019). Evocamos o conceito de co-emergência de Francisco Varela, Evan Thompson e Eleanor Rosch (1993) para entender um processo de invenção destituído de qualquer fundamento, seja no sujeito, seja no objeto. A partir de tal perspectiva, podemos pensar que texto, escritor e mundo surgem de práticas da escrita. Aquele que escreve age sobre uma matéria (no caso, o computador, mas também com o papel e a caneta) com vistas a produzir algo visível (o texto). Contudo, aquele que escreve age e padece ao produzir seu texto, visto que o ato de escrever também lança seus efeitos sobre ele. O escritor não precede e orienta a escrita, mas se constitui nela, num mesmo movimento.

O estar à vontade e “baixar a guarda”

Em um dos primeiros diários de campo da coordenadora da oficina, surge a pergunta: “O que poderia se passar num grupo, numa oficina de escrita criada no formato *online*?”. Iniciar com essa pergunta sugere uma inquietação importante na condução deste trabalho: assumir o não saber e o ineditismo de uma experiência a ser construída junto com os alunos, o *online*, o computador, o celular, a escrita, os textos, a pandemia, os espaços-tempos de cada um em um momento de profunda crise e desestabilização. Havia o desejo de fazer escrever, que seguia de mãos dadas com o sentimento de que “em tempos de pandemia... certos cuidados precisam ser *redobrados*” (diário de campo). Ao desejo de um fazer escrever cuidadoso, unia-se uma curiosidade cartográfica que interrogava, de início, qual a relação que cada um dos participantes, em suas vidas, havia construído com a escrita. Afinal, o que era o problema com a escrita? Possibilitar que essa pergunta não fosse respondida solitariamente (e hierarquicamente) pela coordenadora da oficina, pela orientadora da iniciação científica e tampouco por um saber prévio sobre escrita acadêmica demandava uma atenção especial ao que conectava aqueles alunos à proposta da oficina. O que para eles poderia fazer sentido ali?

Acessar essa conexão não se revelou um trabalho simples – era preciso tecer uma relação entre e com o grupo – uma grupalidade. Em certo sentido, acessamos tal conexão quando nos colocamos também em conexão, por meio da atenção conjunta. Partilhar e acolher um texto, um problema, uma dificuldade ou mesmo um interesse no contexto acadêmico demandava olhos e ouvidos interessados, não judicativos ou moralizantes.

Para que a partilha acontecesse e para que fosse possível comentar os textos dos alunos era preciso que todos estivessem “à vontade” e essa qualidade de presença revelou-se rara nas relações que aqueles alunos mantinham e teciam com os professores e grupos na universidade, com os quais não era possível, para usar uma expressão dos estudantes, “baixar a guarda”. Assim, estar à vontade uns com os outros, baixar a guarda, surgia ao mesmo tempo como uma direção de trabalho e uma condição para que o fazer conjunto da oficina acontecesse. Conforme aparece no diário de campo: “A intenção era criar um ambiente em que as pessoas se sentissem mais à vontade para falar sobre si, para compartilharem seus textos e comentarem os textos dos colegas. Exigia um estar junto cuidadoso”. Como, então, na oficina de escrita foi se desenhando esse estar junto cuidadoso? Com quais gestos e tonalidades afetivas esse ecossistema foi sendo gerado?

Logo após o primeiro encontro da oficina, em conversa no grupo de orientação, os alunos afirmaram que gostaram muito da coordenadora, dizendo: “Ela é muito atenciosa”. Esta frase, no

KASTRUP; CALIMAN; GURGEL

contexto em que foi enunciada, indicou uma percepção de atenção, interesse e cuidado dirigidos a eles e que, por sua vez, pareceram convocar a atenção e cuidado dos alunos para com o trabalho conjunto. Essa ressonância atencional deu contorno ao que definimos aqui como o desafio da atenção conjunta, das trocas de atenção, da atenção compartilhada na formação e na experimentação de uma escrita que se faz também escrita de si e de mundo - da atenção como gesto de abertura que sustenta a dimensão afetiva, conjunta e inventiva dos processos formativos. Uma partilha atencional que pareceu possibilitar estar *à vontade*, gerado na composição de muitas experimentações e gestos. O estar *à vontade* ressoou em seus múltiplos sentidos: confiança, desembaraço, desinibição, expansão, ausência/diminuição de constrangimento, conforto.

Como relatamos no tópico anterior, no desafio de criar um ecossistema favorável à partilha atencional e aos comentários sobre os escritos da pesquisa, uma das direções foi ler os textos dos alunos antes dos encontros e *ofertar* dicas e comentários que eram enviados junto com os textos, para que fossem lidos por eles, individualmente. Em certo sentido, *ofertar dicas*, ao invés de impor uma forma de escrita e construção textual, reverberava como sinal de interesse e cuidado pelo que era também oferecido como escrita e expressão. Por um lado, essa troca atencional demandou reciprocidade; por outro, ela não era simétrica. Na formação e na universidade, a atenção do professor ou, neste caso, da coordenadora da oficina, ocupa um lugar que nos interessa. Importa pensar aqui na atenção de quem conduz e sua importância na constituição da confiança, mas também da universidade de forma mais ampla. Como afirmam Stengers e Despret (2011), a universidade precisa se abrir, se mover, se recolocar para que o outro tenha lugar e espaço legítimo.

Considerações Finais

Em um livro dedicado ao problema do lugar das mulheres na universidade, Vinciane Despret e Isabelle Stengers (2011) discutem a questão da democratização do acesso à universidade. Entendem que ela está sendo efetivamente realizada nas universidades da Europa, no sentido em que estas passaram a receber regularmente novos estudantes: primeiro as meninas, depois os jovens advindos de classes menos favorecidas, os imigrantes, tudo sendo feito como se fosse algo “normal”. Argumentam, no entanto, que, se houve uma preocupação coletiva, não foi a de receber aqueles estudantes - que não eram “pré-formatados” para estarem ali, como portadores/as de saberes que abririam outros horizontes, diversos daqueles de uma elite acadêmica. A preocupação foi antes a de uma eventual “baixa” do nível da universidade. A universidade procurava mostrar que eles eram bem-

As artes da atenção conjunta: formação e cuidado na Universidade vindos, que a presença deles era “normal”, pois a universidade é democrática – mas em condições pré-estabelecidas, na condição de não mudarem nada. Em outras palavras, são bem-vindos com a condição de “não criarem caso”. Numa outra direção, Despret e Stengers afirmam que, no contexto da democratização, devemos sonhar com uma universidade que coloque em questão seus códigos e rotinas, aproveitando a ocasião para repensar aquilo que, nos saberes universitários, é suscetível de nutrir as exigências e questões daqueles que vêm de mais longe. Que se coloque o desafio de produzir e transmitir um saber vivo e pertinente. Como escapar tanto do cinismo quanto da nostalgia? Como escapar do “cada um por si”, que é a regra de hoje em dia? Como aprender a pensar juntos?

Guardadas as devidas diferenças, a situação da universidade brasileira não está longe do quadro desenhado acima. No Brasil, um dos pontos mais sensíveis da democratização da universidade pública diz respeito ao ingresso de estudantes por meio de cotas raciais, para estudantes de escola pública e para pessoas com deficiência. Além de contrariar interesses da classe média e ser objeto de violentas críticas nas redes sociais e outros espaços de circulação de opinião, tem sido comum ouvir em aulas e reuniões professores expressarem a preocupação com a queda do nível da universidade, mencionando quase sempre a baixa qualidade da escrita desses estudantes. A permanência e a convivência com a diversidade dos estudantes na universidade pública não tem sido tarefa fácil. Com o advento da pandemia, a diversidade que caracteriza a realidade desses estudantes ficou ainda mais nítida. Neste contexto, o presente estudo coloca em discussão a atenção nos espaços acadêmicos, buscando deslocar a ênfase na atenção entendida como uma (in)competência individual, onde o professor exerce a função de controle, em favor de uma abordagem ecológica e das artes da atenção conjunta, que orienta a formação na direção de uma prática de cuidado. Assim, é também de uma universidade que se ocupa das artes da atenção conjunta que estamos falando.

Os desafios do cultivo de ecossistemas atenciosos na universidade podem, de certa maneira, apontar uma pista na produção conjunta de saberes vivos e pertinentes. É nesta direção que as artes de prestar atenção precisam ser cultivadas, pois estar atento a tais inquietações pode produzir em nós uma outra disposição, incitando uma abertura, um desejo de aproximação e produção de um saber conectado à vida. Em certo sentido, habitar uma pausa cheia de turbulências criadas na pandemia, ocupar a ruína que ela visibiliza (TSING, 2015), sem desconsiderar suas ambiguidades, tem nos ajudado a forjar outras composições e formas de pensar e viver com. Quando propusemos a realização da oficina, nós a tomamos como uma prática de experimentação. Não sabíamos de antemão se os alunos se engajariam e quais seriam os seus efeitos. Nossa proposta não nos obrigava a dar conta de uma ementa pré-definida ou de um cronograma rígido – o que, sabemos, não contempla as

possibilidades de atuação de boa parte do quadro docente universitário. No entanto, acreditamos que ela deva ser compartilhada no sentido de produzir reverberações e alimentar a discussão sobre projetos político-pedagógicos mais democráticos na universidade brasileira hoje. A possibilidade de experimentar e improvisar a partir do acompanhamento do processo do grupo e de cada estudante fazia parte da proposta inicial, e não deve ser considerada um mero detalhe. Essas condições nos parecem particularmente propícias para a construção de um trabalho caracterizado por uma temporalidade própria, desacelerada, no qual o exercício da atenção a si e ao outro torna-se possível. Nessas condições, foi possível “baixar a guarda” e habitar um processo formativo desejável e desejante. Voltando à ideia que dá título a este texto, podemos dizer que as artes de prestar atenção foram cultivadas na oficina, através de seu ritual semanal de escrita e partilha e dos gestos atencionais ali vivificados.

Assim, a experiência da oficina coloca questões para pensarmos as práticas de ensino-aprendizagem na universidade: que tipos de atenção os professores podem e conseguem oferecer? Que tipos de ecologias da atenção construímos? Quais as temporalidades demandadas – e permitidas – em nosso formato de educação? E, mais, o que essas práticas produzem: quem elas silenciam, quem taxam como insuficientes, com quem se aliam e quem descartam? Na partilha realizada na oficina, foi possível perceber que o que predomina não é simplesmente uma lacuna na formação básica, mas práticas capacitistas de opressão e de assujeitamento da própria universidade.

Foi pela ação de escrever que os estudantes da oficina indagaram quem podia escrever, o que era escrever bem e como subverter as regras de escrita impostas no ambiente universitário. O grupo potencializou novos encontros – com outras pessoas, mas também com o outro que nos habita - aquele que pode escrever, que pode gostar de escrever. A escrita em grupo não consistiu num mero espaço de troca entre indivíduos previamente constituídos, mas foi um processo de produção de subjetividade: nos transformamos. O que é possível surgir quando alunos de graduação se reúnem para escrever, se apropriando do espaço acadêmico? Quando rompem com práticas capacitistas e de silenciamento pelo próprio ato de escrever, de compartilhar a sua escrita, de admirar a escrita dos colegas em um ecossistema atencional favorável?

Referências bibliográficas

- AMADO, L. A escrita de si na formação de professores e a subjetivação das experiências. In: DIAS, R.; RODRIGUES, H. (Orgs.). **Escritas de si: escutas, cartas e formação inventiva de professores entre universidade e escola básica**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019, p. 98-106.
- BELLACASA, M. P. de la. ‘Nothing comes without its world’: thinking with care. **The Sociological Review**, 60(2), 197-216, 2012.

As artes da atenção conjunta: formação e cuidado na Universidade

CALIMAN, L. V.; CÉSAR, J. M.; & KASTRUP, V. Práticas de cuidado e cultivo da atenção com crianças. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, 16(4), 166-195, 2020.

CALIMAN, L. V.; PRADO, M. R. Prise de psychostimulants et attention: l'expérience de deux adolescents diagnostiqués TDAH au Brésil et en France. **La Nouvelle Revue – Éducation et Société Inclusives**, v. 85, p. 131-146, 2019.

CITTON, Y. **Pour une écologie de l'attention**. Paris, Seuil, 2014.

DADICO, L. Modos de ler livros em meios digitais: transformações da experiência. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 37, n°3, 725-737, Jul/Set. 2017.

DEBENETTI, C.; BARROS, M. Escrever, corporar, inscrever: prática da criação de si na formação de professores. In: DIAS, R.; RODRIGUES, H. (Orgs.). **Escritas de si: escutas, cartas e formação inventiva de professores entre universidade e escola básica**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019, p. 131-146.

DESPRET, V. **Habiter en oiseau**. Arles: Actes Sud, 2019.

DESPRET, V.; STENGERS, I. **Les faiseuses h'histoires. Que fint les femmes à la pensée?** Paris: Les empecheurs de penser en rond / La Decouverte, 2011.

DIAS, R. Modos de trabalhar uma formação inventiva de professores: escrita de si, arte, universidade e escola básica. In: DIAS, R.; RODRIGUES, H. (Orgs.). **Escritas de si: escutas, cartas e formação inventiva de professores entre universidade e escola básica**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019, p. 13-35.

DIAS, R.O.; RODRIGUES, H.B.C. (Orgs.) **Escritas de si: escutas, cartas e formação inventiva de professores entre universidade e escola básica**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

GURGEL, V. **A escrita literária: a co-emergência da obra e do autor**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós Graduação em Psicologia – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

GURGEL, V. **Escrita literária coletiva: uma experiência em grupo**. (Tese de Doutorado). – Programa de Pós Graduação em Psicologia – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

GURGEL, V.; KASTRUP, V. O Processo de escrita literária e a coemergência da obra de arte e do autor. **Psicologia em Revista**, 25(3), 1000-1020, 2019.

GURGEL, V.; KASTRUP, V. Escrita literária em grupo: uma experiência coletiva. **Revista Polis e Psique**, 11(2), 136-156, 2021.

HAYLES, N. K. How We Read: Close, Hyper, Machine. **ADE Bulletin**, n. 150, p. 162-179, 2010.

HAYLES, N. K. Hyper and Deep Attention: The Generational Divide in Cognitive Modes. **Profession**, p. 187–199, 2007.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L. (Orgs.) **Pistas do Método da Cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009, v.1, p. 32-51.

LACHAUX, J-P. **Le cerveau attentif**. Paris: Odile Jacob, 2013.

MACHADO, A. M.; FONSECA, P. F. A escrita endereçada como prática de formação e construção de realidade. **Mnemosine**, v. 15, n. 1, 2019.

MACHADO, A. **Quando a escrita toca a produção institucional em um trabalho de extensão universitária.** Tese (Livre Docência) Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2020.

MACHADO, A.M., HAHNE, B.S., FONSECA, P.F. Pensar é deslocar-se: o jogo da escrita endereçada. In: MACHADO, A.M. CARDOSO, S.G. (Orgs). **A escrita como exercício em processos formativos.** São Paulo: Blucher, 2021.

MUNIZ, P.H. **Práticas de leitura no smartphone: efeitos na experiência do estudo.** Dissertação (Mestrado em Psicologia). – Programa de Pós Graduação em Psicologia – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. H. (Orgs.). **Pistas do Método da Cartografia. A experiência da pesquisa e o plano comum.** Porto Alegre: Editora Sulina, 2009, v.1.

PASSOS, E; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do Método da Cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Editora Sulina, 2009, v.1.

POZZANA, L.; KASTRUP, V. “Cartografar é acompanhar processos.”. In: PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCOSSIA, L. (Orgs). **Pistas do Método da Cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Editora Sulina, 2009, v.1, p. 52-75.

SANCOVSCHI, B. **Sobre as práticas de estudo de estudantes de psicologia: uma cartografia da cognição contemporânea.** 265 fls. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Psicologia – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

SANCOVSCHI, B; KASTRUP, V. Práticas de estudo contemporâneas e a aprendizagem da atenção. **Psicologia & Sociedade**; 25(1): 193-202, 2013

SAVRANSKY, M.; STENGERS, I. Relearning the art of paying attention. **SubStance**, 47, 1, 2018 (Issue 145).

STENGERS, I. **No tempo das catástrofes.** São Paulo: Cosac Naify, 2015. **The Sociological Review**, 60:2 (2012: 197-216).

TSING, A. L. **The Mushroom at the End of the World – on the possibility of life in capitalist ruins.** Princeton University Press, 2015.

VARELA F., THOMPSON E., ROSCH E., **The Embodied Mind.** Cambridge: MIT Press, 1993.

VERMERSCH, P. **L’entretien d’explicitation.** Issy-les-Molineaux: ESF, 2000.

VERONESE, L. A escrita como oportunidade de encontro na experiência do ensino universitário. In: MACHADO, A; CARDOSO, S (Orgs.) **A escrita como exercício em processos formativos.** São Paulo: Blucher, 2021, p. 49-57.

WILMER, H. H.; SHERMAN, L. E.; CHEIN, J. M. Smartphones and Cognition: A Review of Research Exploring the Links between Mobile Technology Habits and Cognitive Functioning. **Frontiers in Psychology**, 8, 605, 2017. Disponível em: <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00605>. Acesso em: 14 ago. 2018.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

As artes da atenção conjunta: formação e cuidado na Universidade

Recebido em: 15/08/2022
Aprovado em: 14/11/2022