

Organizadoras

Karla Rosane do Amaral Demoly
Cláudia Rodrigues de Freitas

REDE DE OFICINANDOS NA SAÚDE E NA EDUCAÇÃO

experiências que configuram
formas de convivência



**REDE DE
OFICINANDOS
NA SAÚDE E
NA EDUCAÇÃO**

experiências que configuram
formas de convivência

Organizadoras

Karla Rosane do Amaral Demoly

Cláudia Rodrigues de Freitas

**REDE DE OFICINANDOS
NA SAÚDE E NA EDUCAÇÃO:**

experiências que configuram
formas de convivência



edufersa
editora universitária

2016

©2016. Direitos Morais reservados aos autores: Ana Cristina Del Grande Guaraldo, Analice de Lima Palombini, Carla Karnoppi Vasques, Cláudia Rodrigues de Freitas, Cleci Maraschin, Daniele Fraga Dalmaso, Daisy Braighi, Daniele Noal, Fabiane Romano de Souza Bridi, Francisco Milton Mendes Neto, Gisele Vicente, Karla Rosane do Amaral Demoly, Kézia Viana Gonçalves, Laura Anelise Faccio Wottrich, Maria de Fatima de Lima das Chagas, Marisa Faermann Eizirik, Nize Maria Campos Pellanda, Renata Cardoso Centena, Ricardo Burg Ceccim, Rosemarie Gärtner Tschiedel, Virgínia Kastrup, Washington Sales do Monte. Direitos Patrimoniais cedidos à Editora da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (EdUFERSA). Não é permitida a reprodução desta obra podendo incorrer em crime contra a propriedade intelectual previsto no Art. 184 do Código Penal Brasileiro. Fica facultada a utilização da obra para fins educacionais, podendo a mesma ser lida, citada e referenciada. Editora signatária da Lei n. 10.994, de 14 de dezembro de 2004 que disciplina o Depósito Legal.

Reitor

José de Arimatea de Matos

Vice-Reitor

José Domingues Fontenele Neto

Coordenador Editorial

Mário Gaudêncio

Conselho Editorial

Mário Gaudêncio, Walter Martins Rodrigues, Francisco Franciné Maia Júnior, Rafael Castelo Guedes Martins, Keina Cristina S. Sousa,

Antonio Ronaldo Gomes Garcia, Auristela Crisanto da Cunha, Janilson Pinheiro de Assis, Luís Cesar de Aquino Lemos Filho, Rodrigo Silva da Costa e Valquíria Melo Souza Correia.

Equipe Técnica

Francisca Nataligeuza Maia de Fontes (Secretária), José Arimateia da Silva (Designer e Diagramador), Mário Gaudêncio (Bibliotecário) e Nichollas Rennah (Analista de Sistemas).

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)
Editora Universitária (EdUFERSA)

R314 Rede de oficinas na saúde e na educação : experiências que configuram formas de convivência / organizadoras, Karla Rosane do Amaral Demoly, Cláudia Rodrigues de Freitas ; autores, Karla Rosane do Amaral Demoly... [et al]. - Mossoró : EdUFERSA, 2016.
267 p. : il.
ISBN: 978-85-5757-031-3
1. Educação inclusiva. 2. Saúde mental. 3. Tecnologia digital. I. Demoly, Karla Rosane do Amaral. II. Freitas, Cláudia Rodrigues de. III. Guaraldo, Ana Cristina Del Grande. IV. Palombini, Analice de Lima. V. Vasques, Carla Karnoppi. VI. Maraschin, Cleci. VII. Dalmaso, Daniele Fraga. VIII. Braighi, Daisy. IX. Noal, Daniele. X. Bridi, Fabiane Romano de Souza. XI. Mendes Neto, Francisco Milton. XII. Vicente, Gisele. XIII. Gonçalves, Kézia Viana. XIV. Wottrich, Laura Anelise Faccio. XV. Chagas, Maria de Fatima de Lima das. XVI. Eizirik, Marisa Faermann. XVII. Pellanda, Nize Maria Campos. XVIII. Centena, Renata Cardoso. XIX. Ceccim, Ricardo Burg. XX. Tschiedel, Rosemarie Gärtner. XXI. Kastrup, Virgínia. XXII. Monte, Washington Sales do. XXIII. Título.
UFERSA/EDUFERSA CDD 321.

Bibliotecário-Documentalista
Mário Gaudêncio (CRB-15/476)

Editora filiada:



Av. Francisco Mota, 572 (Campus Leste, Centro de Convivência) Costa e Silva | Mossoró-RN | 59.625-900
+55 (84) 3317-8267 | <http://edufersa.ufersa.edu.br> | edufersa@ufersa.edu.br

SOBRE OS AUTORES

Ana Cristina Del Grande Guaraldo

Graduada em Psicologia, Especialista em Educação Especial e Processos Inclusivos e Mestre em Educação, formação realizada na UFRGS. Atualmente trabalha com Estimulação Precoce de bebês no Serviço de Apoio à Inclusão da Prefeitura Municipal de Porto Alegre/SMED.

E-mail: anacrisdg@terra.com.br

Analice de Lima Palombini

Graduada em Psicologia e Mestre em Filosofia pela UFRGS, Doutora em Saúde Coletiva pela UERJ. Docente do Instituto de Psicologia integra o Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional na UFRGS. Participa da coordenação da Residência Integrada em Saúde Mental Coletiva, vinculada ao Núcleo de Educação, Avaliação e Produção Pedagógica em Saúde - EducaSaúde - da Faculdade de Educação da UFRGS.

E-mail: analice.palombini@gmail.com

Carla Karnoppi Vasques

Graduada em Psicologia pela ULBRA, Mestre e Doutora em Educação pela UFRGS. Professora na Faculdade de Educação da UFRGS, onde desenvolve estudos na área da Educação Especial, em diálogo com a psicanálise.

E-mail: k.recuero@gmail.com.

Cláudia Rodrigues de Freitas

Pós-doutora no campo da Educação Especial pela UFRGS. Doutora em Educação pela UFRGS, na Linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos. Possui Formação em Psicopedagogia pela Escuela Psicopedagógica de Buenos Aires EpsiBA em Curso de Formación en Psicopedagogia Clínica. Professora na Faculdade de Educação da UFRGS integra o Programa de Pós-Graduação em Educação e é Tutora e professora em Educação na Residência Integrada Multiprofissional em Saúde Mental Coletiva.

E-mail: freitascrd@gmail.com.

Cleci Maraschin

Pós-Doutora pela Universidade de Wisconsin-Madison e Doutora em Educação pela UFRGS. Professora do Departamento de Psicologia da UFRGS integra o corpo docente dos Programas de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional e em Informática na Educação da UFRGS.

E-mail: cleci.maraschin@gmail.com.

Daniele Fraga Dalmaso

possui graduação em Pedagogia e Residência Integrada Multiprofissional em Saúde Mental Coletiva pelo Núcleo EducaSaúde da UFRGS. Atualmente compõe a equipe do Apoio Institucional no RS do Projeto Mais Médicos para o Brasil pelo Ministério da Educação. Integrante do Grupo Antimanicomial de Atenção Integral vinculado ao Serviço de Assessoria Jurídica Universitária-SAJU/UFRGS.

E-mail: danifdalmaso@gmail.com

Daisy Braighi

Graduada em Pedagogia, Magistério das Matérias Pedagógicas pela PUC/RS, Mestre em Educação pela PUC/RS. Tem experiência com Formação de Professores e em Educação Básica, com ênfase em Educação Especial. Atualmente coordena o INCLUDE – Ações inclusivas.

E-mail: daisybraighi@hotmail.com

Daniele Noal

Educadora Especial pela UFSM, Mestre em Educação pela UFSM e UFRGS e Doutora em Educação pela UFRGS. Professora da Faculdade de Educação da UFRGS com experiências em Educação, ênfase na educação especial, artes e deficiência. Dedicar-se aos temas: pedagogia da diferença; ética viva do brincar; existência e aprendizagem na saúde mental, na deficiência. E-mail: daninoal@gmail.com

Fabiane Romano de Souza Bridi

Graduada em Educação Especial e Especialista em Educação Especial pela UFSM. Especialista em Psicopedagogia pela UNIFRA, Mestre e Doutora em Educação pela UFRGS. Atualmente é Professora no Departamento do DEE/PPGEDu/UFSM. Coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão - NUEPEI.

E-mail: fabianebridi@gmail.com.

Francisco Milton Mendes Neto

Pós-doutor pelo Instituto de Robótica y TIC da Universitat de València. .Doutor em Engenharia Elétrica, na área de Processamento da Informação, pela UFCG. Atualmente é professor Associado na UFERSA, docente dos Programas de Pós-Graduação em Ciência da Computação, em Cognição, Tecnologias e Instituições (Interdisciplinar) e do POSENSINO (Multidisciplinar/Ensino). Atua principalmente nos seguintes temas: ensino a distância, aprendizagem ubíqua, engenharia do conhecimento, gestão do conhecimento e sistemas multiagente.

E-mail: miltonmendes@ufersa.edu.br.

Gisele Vicente

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul possui Residência Multiprofissional em Saúde Mental Coletiva pelo Programa de PPGEDu/UFRGS e Especialização em Educação de Jovens e Adultos pela UFRGS. Atualmente é Mestranda no Programa de Pós-Graduação em

Psicologia Social e Institucional da UFRGS.

E-mail: gisevicente@gmail.com.

Karla Rosane do Amaral Demoly

Graduada em Pedagogia, Mestre em Educação e Doutora em Informática na Educação pela UFRGS, com doutorado sanduíche na École des Hautes Études en Sciences Sociales EHES em Paris. Professora na UFERSA, onde coordena o Programa Rede de Oficinas na Saúde: tecnologias da informação e da comunicação promovendo cuidado, formação e reinserção social em ambientes de saúde mental e o Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Cognição, Tecnologias e Instituições. E-mail: karla.demoly@ufersa.edu.br.

Kézia Viana Gonçalves

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú UVA/CE, Especialista em Gestão Escolar pela Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC e Mestre em Ambiente, Tecnologia e Sociedade pela UFERSA. Integra a Equipe Pedagógica da UFERSA. E-mail: kezia@ufersa.edu.br.

Laura Anelise Faccio Wottrich

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria, especialista em Educação em Saúde Mental Coletiva e Residência Integrada Multiprofissional em Saúde Mental Coletiva pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é Psicóloga Clínica em Consultório Particular. E-mail: lau.wottrich@gmail.com.

Maria de Fatima de Lima das Chagas

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN, Mestre em Ambiente, Tecnologia e Sociedade pela UFERSA. É professora formadora do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal de Mossoró e tutora do curso de Especialização Mídias em Educação da UERN. Dedica-se ao tema da formação continuada de professores na interface educação e tecnologia.

E-mail: fatima.aee@gmail.com.

Marisa Faermann Eizirik

Graduada em Psicologia pela PUC/RS. Mestre e Doutora em Educação pela UFRGS. Atualmente coordena o INCLUE - Ações inclusivas. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Social, atuando principalmente nos seguintes temas: Poder, Conflito, Educação.

E-mail: meizirik.ez@terra.com.br.

Nize Maria Campos Pellanda

Pós-Doutora em Educação pela Universidade do Minho, Doutora em Educação pela UFRGS, com doutorado sanduiche na Miami University- Oxford, Miami, EUA. Professora na Universidade de Santa Cruz do Sul integra o corpo docente dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Letras. Coordenadora do GAIA Grupo de Ações e Intervenções Autopoiéticas cujo eixo de convergência é Educação e Complexidade.

E-mail: nizepe@uol.com.br.

Renata Cardoso Centena

Graduada em Enfermagem pela UFRGS. Especialista em Educação em Saúde Mental. Residência em Saúde Mental Coletiva pela UFRGS. Atualmente é enfermeira assistencial do Centro de Atenção Psicossocial CAPS ad no município de Porto Alegre. E-mail: recc@terra.com.br.

Ricardo Burg Ceccim

Pós-doutor em Antropologia Médica pela Universitat Rovira i Virgili, Espanha e Doutor em Psicologia pela PUC/SP. Atualmente é Professor Titular da UFRGS, docente dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Saúde Coletiva da UFRGS. Desde 2005 conduz o Núcleo de Educação, Avaliação e Produção Pedagógica em Saúde – EducaSaúde que, criado na Faculdade de Educação, hoje acontece em parceria com a Escola de Enfermagem. E-mail: ricardo@ceccim.com.br.

Rosemarie Gärtner Tschiedel

Graduada em Psicologia pela UFRGS. Mestre em Psicologia Social e da Personalidade e Doutora em Psicologia Social pela PUC/RS. Atualmente é professora adjunta na UFRGS no Departamento de Psicologia Social e Institucional. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Social e Análise Institucional, atuando principalmente nos seguintes temas: redes e políticas públicas, saúde mental na atenção básica, infância e adolescência, processos grupais e, novas tecnologias e subjetividade.

E-mail: rosetschiedel@gmail.com.

Virgínia Kastrup

Pós Doutora pelo Centre National de la Recherche Scientifique CNRS, Paris e pelo Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris. Doutora em Psicologia Clínica pela PUC/SP. Atualmente é Professora Associada na UFRJ. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Cognitiva, atuando principalmente nos seguintes temas: cognição, invenção, produção da subjetividade, aprendizagem, atenção, arte e deficiência visual.

E-mail: virginia.kastrup@gmail.com.

Washington Sales do Monte

Mestre em Ambiente, Tecnologia e Sociedade pela UFERSA. Professor na Faculdade do Vale do Jaguaribe. Atua nos seguintes temas: Comunicação 2.0, TIC s nas práticas educacionais do ensino superior, jogos digitais em saúde mental e gamificação de processos. E-mail: wsalesmkt@gmail.com.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 1 19

Karla Rosane do Amaral Demoly
Cláudia Rodrigues de Freitas

APRESENTAÇÃO 2 25

Marisa Faermann Eizirik

PARTE 1

INCLUSÃO ESCOLAR: AS APRENDIZAGENS QUE EMERGEM DA EXPERIÊNCIA

Capítulo 1

DESENHANDO UM MAPA: A INVENÇÃO DE “POSSÍVEIS” NO ESPAÇO ESCOLAR..... 29

Fabiane Romano de Souza Bridi

Capítulo 2

FORMAS DE CONHECER E DIZER EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: O DIAGNÓSTICO COMO ESCUDO E LISTA 45

Carla Karnoppi Vasques

Capítulo 3

POR OUTRAS INTENSIDADES DIAGNÓSTICAS: DEVIR-MUNDOS E DEFICIÊNCIAS..... 75

Daniele Noal Gai

Capítulo 4

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CASO LAURA.. 93

Ana Cristina Del Grande Guaraldo
Cláudia Rodrigues de Freitas

Capítulo 5

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E TGD NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: (D-ESCRE)VENDO UMA ASSESSORIA..... 115

Daisy Braighi

Capítulo 6

ESCRITAS-LINGUAGENS-TECNOLOGIAS: PERSPECTIVAS INCLUSIVAS NA EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES E DE ESTUDANTES 137

Karla Rosane do Amaral Demoly
Maria de Fatima de Lima das Chagas
Kézia Viana Gonçalves

PARTE 2

SAÚDE MENTAL COLETIVA: DISPOSITIVOS QUE VIABILIZAM OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Capítulo 7

AUTISMO: UMA PERSPECTIVA AUTOPOIÉTICA DE INCLUSÃO 165

Nize Maria Campos Pellanda

Capítulo 8

EXPERIÊNCIA ESTÉTICA PARA UMA APRENDIZAGEM INVENTIVA: NOTAS SOBRE A ACESSIBILIDADE DE PESSOAS CEGAS A MUSEUS..... 181

Virgínia Kastrup

Capítulo 9

SOBRE A SAÚDE MENTAL COLETIVA: O QUE NOS ENSINAM AS CRIANÇAS.....203

Analice de Lima Palombini
Ricardo Burg Ceccim
Rosemarie Gärtner Tschiedel
Gisele Vicente
Laura Anelise Faccio Wottrich
Renata Cardoso Centena

Capítulo 10

PEDAGOGAS COMPONDO A EQUIPE DE SAÚDE MENTAL E PRODUZINDO O ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO . 221

Gisele Vicente
Daniele Fraga Dalmaso
Cláudia Rodrigues de Freitas

Capítulo 11

OFICINANDO COM JOVENS EM AMBIENTE DE SAÚDE MENTAL: A ATENÇÃO COMO PROCESSO E APRENDIZAGEM 237

Washington Sales do Monte
Karla Rosane do Amaral Demoly
Francisco Milton Mendes Neto
Cleci Maraschin

APRESENTAÇÃO 1

Este livro pode ser considerado uma marca visível do encontro de ideias e fazeres acerca da educação inclusiva e da saúde mental coletiva, proposto a partir da linha de pesquisa *Saúde mental e tecnologias digitais* que reúne pesquisadores da UFERSA e colaboradores de universidades parceiras. Na primeira parte do livro, o leitor vai encontrar um conjunto de reflexões determinadas pela temática - Inclusão escolar: as aprendizagens que emergem da experiência. As reflexões são fruto de pesquisas, experiências do oficiar possibilidades na inclusão escolar. Oficiar aqui se coloca como uma tecnologia social que favorece a pesquisa que se faz *com* os sujeitos em ambientes de saúde e de educação. Os autores são pesquisadores de diferentes universidades brasileiras que desenvolvem projetos conjuntos. Neste livro, mobilizam e revelam, em seus textos, o compromisso com a transdisciplinariedade, o trabalho colaborativo, a invenção pedagógica e tecnológica.

O artigo “Desenhando *um* mapa: a invenção de “*possíveis*” no espaço escolar,” situa a escola como um lugar em que o aprender torna-se uma experiência possível para todas as crianças. Fabiane Romano de Souza Bridi

Fabiane Romano de Souza Bridi apresenta uma análise sobre as formas de observar e dizer daqueles que trabalham na educação especial, discute a escola como constitutiva do

ser criança e as marcas que vão sendo impressas, os contornos que vão sendo delineados, os mapas que vão sendo desenhados nos modos de conviver, indicando possibilidades de serem tecidas *na relação* com o aluno e no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Carla Karnoppi Vasques em seu texto “Formas de conhecer e dizer em educação especial: o diagnóstico como escudo e lista” pergunta pelas possibilidades escolares, sociais e subjetivas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e outras necessidades especiais. Centra neste artigo a reflexão sobre a avaliação, os modelos diagnósticos utilizados e ajuda a compreender as racionalidades que sustentam a identificação dos alunos da educação especial. Sua preocupação está em analisar como tais racionalidades imprimem diferentes possibilidades de ser e estar na escola.

No texto “Por outras intensidades diagnósticas: devir-mundos e deficiências”, Daniele Noal Gai produz uma escrita inventiva, em que a arte se constitui um campo privilegiado para o enfrentamento do trágico. Poesia, imagens e palavras são utilizadas para uma reflexão *sobre e com* as pessoas com deficiências; produzem movimento e ajudam a refletir sobre modos de diagnosticar quando trabalhamos com pessoas com deficiências. A autora apresenta o resultado de experimentações, estudos e reflexões acerca de questões ético-político-educacionais que envolvem a atuação docente junto a pessoas com deficiência.

No texto “Atendimento educacional especializado e inclusão na educação infantil: o caso Laura”, Ana Cristina Del Grande Guaraldo e Cláudia Rodrigues de Freitas analisam a concretude viva deste atendimento na educação precoce. Reafirmam que o trabalho em equipe é um ponto chave para a inclusão escolar, sendo esse um modo de fazer que possibilitou outra existência a Laura.

Daisy Braighi surpreende ao descrever com o texto “Inclusão de alunos com deficiência e TGD na educação a distância: (d-escre)vido uma assessoria” a experiência organizada na modalidade EAD – Educação a distância - aos professores. O texto discute uma assessoria ao trabalho pedagógico com uma aluna - Sofia - que apresenta deficiência múltipla: intelectual e física. Descreve o sentimento de permanente do educador e sua possibilidade de avanço na experiência pedagógica, a partir da pesquisa e do trabalho colaborativo com a assessoria. A autora relata que há uma mudança de atitude dos docentes que conseguiram perceber a capacidade produtiva e de autonomia intelectual de Sofia, empenham-se em colocar à disposição da aluna recursos e técnicas específicas para atender às suas necessidades.

O texto “Escritas-linguagens-tecnologias: perspectivas inclusivas na experiência de professores e de estudantes” de Karla Rosane do Amaral Demoly, Maria de Fatima de Lima das Chagas e Kézia Viana Gonçalves apresenta os resultados de pesquisa envolvendo professores e estudantes que, no encontro com diferentes tecnologias, experimentam processos cognitivos que favorecem o exercício da autoria, potenciali-

zando mudanças no modo de entendimento da relação entre os processos humanos e as tecnologias na configuração da experiência do aprender na escola.

Na segunda parte do livro forja-se o debate sobre - Saúde mental coletiva: dispositivos que produzem aprendizagem. -, em sintonia com a primeira parte, os trabalhos apontam conexões fundamentais entre educação, saúde e tecnologias.

Nize Maria Campos Pellanda em sua escrita “Autismo: uma perspectiva autopoietica de inclusão” apresenta os resultados de uma pesquisa em que, inspirado nos pressupostos da 2ª cibernética e nas teorias da biologia da cognição de Humberto Maturana e Francisco Varela, oferece às crianças diagnosticadas com o transtorno do espectro autista possibilidades de interação no encontro com a tecnologia iPad. Os resultados revelam que, já na primeira fase do projeto, as crianças vivenciam transformações importantes, tais como: começar a falar, a sorrir e, às vezes, até mesmo cantar. Melhoram também sua comunicação com as famílias e com os companheiros da escola. Há avanços cognitivos importantes em termos de superação de níveis gradativos de dificuldades na interação da criança com as tecnologias.

Virgínia Kastrup em seu texto “Experiencia estética para uma aprendizagem inventiva” discute a natureza da experiência estética e seu papel na cognição inventiva, examinando sua relação com a atenção e seus efeitos sobre a aprendizagem.

No texto intitulado “Sobre a saúde mental coletiva: o que nos ensinam as crianças”, Analice de Lima Palombini, Ricardo

Burg Ceccim, Rosemarie Gärtner Tschiedel, Gisele Vicente, Laura Anelise Faccio Wottrich e Renata Cardoso Centenas contam cenas de um trabalho que realizam no âmbito da Residência Integrada Multiprofissional em Saúde Mental Coletiva, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O trabalho é construído por especializandos e residentes, em processo de formação nas suas áreas de formação como graduados em artes, educação física, enfermagem, pedagogia, psicologia, serviço social e terapia ocupacional. No exercício crítico e reflexivo da experiência, os autores propõem a prática (trans)formadora e integrada. Interrogam-se, a partir daí, sobre a experiência da educação e da saúde.

Gisele Vicente, Daniele Fraga Dalmaso e Cláudia Rodrigues de Freitas no texto “Pedagogas compondo a equipe de saúde mental: inventando a desinstitucionalização a partir do acompanhante terapêutico” dão visibilidade ao trabalho de acompanhante terapêutico, pensado e produzido por pedagogas atuando no campo da saúde mental, promovendo a desinstitucionalização. A escuta e o olhar atento desencadeiam implicação entre quem escuta e quem é escutado. A pergunta do acompanhante ao acompanhado é permanente: O que queres?

No texto “Oficinando com jovens em ambiente de saúde mental: a atenção como processo e aprendizagem”, Washington Sales do Monte, Karla Rosane do Amaral Demoly, Francisco Milton Mendes Neto e Cleci Maraschin analisam as formas de atenção que podemos observar na experiência de jovens que participam de oficinas de jogos digitais em

um Centro de Atenção Psicossocial de Mossoró/RN. Apresentam o jogo digital como experiência potencializadora de transformações cognitivas e afetivas no percurso de jovens em circunstâncias de sofrimento psíquico.

O conjunto de análises apresentadas neste livro nos permite refletir sobre as possibilidades do trabalho em rede, do trabalho colaborativo e transdisciplinar. A potência da implicação conta com as disciplinas, mas não fica nelas. Precisa do colorido rizomático da diversidade de sentidos. Dos olhares diversos e sábios do que não tinha imaginado. São textos do âmbito da educação e da saúde que trazem possibilidades de efeitos que não encontram paradeiro nem aqui ou lá. Discussões em um campo e outro fazem conexão onde pressupostos propõe a ligação de campos para a saúde de ambos.

Karla Rosane do Amaral Demoly
Cláudia Rodrigues de Freitas

APRESENTAÇÃO 2

De intensidades e aprendizagens

Este livro traduz múltiplas experiências de inclusão na escola e de saúde mental coletiva, vividas e produzidas por autores que habitam diferentes espaços, mas conjugam de uma mesma crença: incluir na escola e investir em saúde mental é possível, necessário. Brotam exemplos em que se percebe a artesanaria, a construção de formas novas de ensinar e aprender. E o que pode ser a educação senão a invenção de outros modos de ensinar e aprender, senão a revolução das regras normativas que indicam a existência de um caminho certo – e os demais, errados? O que pode ser chamado de educação senão romper com o já sabido, enfrentar o medo do desconhecido, enveredar pelas arestas do desconforto e do sofrimento produzidos pela incerteza?

Sabemos que este não é um processo fácil e indolor, como difícil e dolorosa é a vida de cada um dos portadores de deficiência, de suas famílias, seus professores. Sabemos, também, que este não é um processo da ordem da escolha, não escolhemos, somos escolhidos, capturados, por um sem número de razões, ou, até mesmo, por razão nenhuma, pelo acaso, ou a oportunidade, ou a atração e o fascínio que cada caso, cada experiência, cada situação, provocam e desafiam.

Trata-se de lidar com a diferença e seu efeito desestabilizante; trata-se de alterar os cenários do ambiente conhecido e experimentar formas, sons, cores, dissonantes. Trata-se de pôr à prova os egos sobranceiros e iludidos de posse de poder, quando é preciso se despir dessas vestes frágeis e falsas, e entregar-se ao terreno semovente do que ainda não é, do que já não é mais, do vir a ser, das mudanças que se operam no sujeito mas, especialmente em nós mesmo(a)s.

Os relatos contidos aqui são como portas que se abrem aos compartimentos muitas vezes invisíveis das práticas não compartilhadas, das experiências não contadas, dos discursos não escritos. Todos habitantes da (in)comunicabilidade. Vale a pena neles adentrar e usufruir momentos de aprendizagem acontecendo, trabalho coletivo se realizando, saúde mental sendo exercida. Fios se tecendo em redes, sustentando formas de ser e de saber.

Talvez Deleuze, ao conceituar rizoma, possa dizer um pouco dessa construção que não tem origem, não tem dono, se amplia e se enriquece com o múltiplo, se desdobra em intensidades, linhas de fuga e devires, através de muitos rostos. Ler este livro é viajar pelos países dos “diferentes” e das diferenças e, deslocando-se, “outrar-se”.

Marisa Faermann Eizirik

PARTE 1

INCLUSÃO ESCOLAR: as aprendizagens que emergem da experiência

CAPÍTULO 1

DESENHANDO UM MAPA: A INVENÇÃO DE “*POSSÍVEIS*” NO ESPAÇO ESCOLAR

Fabiane Romano de Souza Bridi

1 INTRODUÇÃO

Crianças. Infância. Escola... Crianças que todos os dias chegam à escola e aprendem a ser aluno. Ser aluno é um espaço vivencial que também as coloca na condição de ser criança. Nesse sentido, entendo a escola como constitutiva do *ser criança*, pois insere marcas, produz efeitos. Inevitavelmente fomos e somos marcados pela escola.

Em estudo anterior (VASQUES; BRIDI, 2011) e, em consonância com outros autores, (VASQUES, 2008; MACHADO, 2006; KUPFER, 2000), a função constitutiva da escola foi afirmada e discutida. Penso ser importante, neste momento, reafirmá-la para se falar das relações entre saúde e escola.

Este trabalho se apoia também na defesa da escola como um lugar e uma experiência possível para todas as crianças. Experiências que marcam, registram, alimentam o pensamento; elas colocam em voga problematizações sobre os processos de escolarização das crianças, em especial

daquelas nomeadas como alunos da educação especial¹.

É para este grupo de crianças/sujeitos/alunos que me dirijo. Muitos Pedros, muitos Joãoes, muitas Marias. Este trabalho ganha vida a partir da vida escolar que compartilhei com as crianças. Ganha vida nas possibilidades que emergem desse encontro... Desta forma, falo a partir da experiência vivida como professora de Educação Especial² do serviço de Atendimento Educacional Especializado em uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria. Tento/intento teorizar a partir da experiência.

No presente texto, irei desenvolver a minha escrita a partir de três pressupostos: 1) A escola como constitutiva do *ser criança*; 2) A escola como um lugar e uma experiência possível para todas as crianças e 3) As possibilidades sendo tecidas *na relação* com o aluno e no desenvolvimento do trabalho pedagógico, ou seja, as marcas que vão sendo impressas, os contornos que vão sendo delineados, os mapas que vão sendo desenhados... É neste último pressuposto que gostaria de centrar minha discussão.

1 As crianças inseridas na categoria “alunos da educação especial” são compreendidas a partir de três grandes grupos: crianças com Deficiências, com Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/ Superdotação, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

2 Refiro-me à experiência de trabalho em escolas durante 11 anos, antes de ingressar na Universidade. No período de 2007 a 2011 como professora de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS.

2 A ESCOLA COMO CONSTITUTIVA DO SER CRIANÇA

No contexto das políticas de inclusão escolar, temos vivenciado o ingresso crescente e sistemático dos alunos da educação especial nas classes comuns do ensino. Esses sujeitos, com frequência, devido às especificidades que apresentam, ganham relevância e relevo no contexto escolar. O estranhamento provocado no encontro com a singularidade produz desafios que se traduzem em questionamentos sobre como escolarizar esse aluno.

Os efeitos constitutivos da escola colocam em cena os diversos cenários e atores no contexto da sala de aula. Coabitam diferentes planos em tensão que configuram, contornam e constituem: uma proposta pedagógica, uma prática escolar, uma experiência denominada como inclusiva. Da política educacional à dimensão relacional, entram em jogo os desafios postos aos âmbitos pedagógicos e de aprendizagem. Como tecer uma prática escolar capaz de sustentar tais singularidades? (VASQUES; BRIDI, 2011, p.222)

Os desafios e as possibilidades quanto aos processos de escolarização de crianças, cujas especificidades muitas vezes nos desestabilizam, não estão postos *a priori*, não existem independentes da ação dos sujeitos envolvidos. Conforme Maturana e Varela (2005) a realidade não existe independente da ação de quem observa. O aluno não está definido

e delimitado no contexto escolar. O conjunto de elementos que definem e caracterizam esse aluno é construído pelos indivíduos/observadores e compartilhado por meio da linguagem. Ou seja, o consenso que temos sobre determinado aluno no ambiente escolar é uma construção coletiva produzida e compartilhada por meio da linguagem.

Em estudo anterior, a metáfora do “mapa” foi utilizada para referendar as descrições possíveis de serem produzidas diante de um mesmo aluno (BRIDI, 2011). Tal afirmação encontra seu fundamento na afirmação feita por Korzybski e referendada por Bateson (1986) de que “Mapa não é território”. Tal declaração “afirma que em todo pensamento, percepção ou comunicação sobre percepção, há uma transformação, uma *codificação*, entre o relatório e a coisa relatada” (BATESON, 1986, p. 36). Retomarei mais uma vez essa metáfora para afirmar os possíveis e diferentes mapas que podem ser desenhados na relação com os alunos e, na medida em que são desenhados, criam/definem/contornam o próprio aluno.

Identifico uma grande potencialidade para se pensar nos efeitos dessas afirmações teóricas na produção dos processos descritivos dos alunos. Uma descrição, um parecer pedagógico nunca é o aluno em si, mas *uma possível descrição* sobre esse aluno. No momento em que descreve o aluno, produz este aluno. Esta descrição é elaborada por meio dos processos perceptivos de quem assina a autoria da descrição, e, nesse sentido, o autor, ao produzir uma descrição, produz também uma realidade que envolve elementos da sua subjetividade e se produz *na relação* estabelecida entre ele e o aluno.

A defesa que reside aqui se situa na capacidade de reconhecermos nossa ação construtiva da realidade. E nesse sentido, ir tecendo *na relação* com o aluno linhas, contornos e caminhos ainda inexistentes, ir desenhando um mapa com trilhas e percursos singulares, num movimento de invenção de “possíveis” com esse aluno no âmbito escolar. Por “possíveis”, refiro-me à possibilidade de uma inventividade metodológica capaz de sustentar as singularidades presentes nos processos de aprendizagem dos distintos sujeitos escolares.

Estes “possíveis” remetem às possibilidades de estar na escola; de aprender; de realizar as atividades escolares; de se apropriar do conhecimento escolar historicamente construído; de utilizar elementos/instrumentos culturais: o lápis, o caderno, a borracha, a mochila...; de estabelecer as interações sociais; de criar laços; de fazer amigos; de ensinar e ser ensinado; de ajudar e ser ajudado; reside na possibilidade de ser e estar no grupo escolar. Penso transcorrer por entre esses elementos que se configuram na sutileza da convivência cotidiana, as relações saudáveis do aprender e os processos de autoria do percurso escolar.

O conceito de *distinção* proposto por Maturana e Varela (2005) oferece elementos para pensar os processos de construção de uma realidade compartilhada, os quais envolvem consensos sobre concepções de escola, ensino, aprendizagem, aluno, inclusão... Para os autores:

O ato de designar qualquer ente, objeto, coisa ou unidade, está ligado à realização de *um ato de*

distinção que separa o designado e o distingue de um fundo. Cada vez que fazemos referência a algo, implícita ou explicitamente, estamos especificando um critério de distinção que assinala aquilo de que falamos e especifica suas propriedades como ente, unidade ou objeto. Essa é uma situação totalmente cotidiana e não única, na qual estamos submersos de modo necessário e permanente. (MATURANA; VARELA, 2005, p. 47)

Reconhecer o caráter necessário e permanente do ato de distinção na convivência humana torna-se imperativo para compreender a constituição da realidade. Essa é sempre “construída” por quem observa. Um ato de distinção realizado pelo observador exige a distinção de algo em relação ao seu fundo e constitui “*uma realidade*”. Um objeto, coisa ou unidade passa a existir *na relação* com quem observa, a partir do momento que este o distingue. Sem a existência de um observador, não se realizam distinções e não se constitui “*uma realidade*”. Portanto, o observador não pode fazer referência a algo que exista independentemente dele. A distinção é uma operação lógica necessária na construção de concepções e conceitos referentes aos objetos, coisas, unidades e fenômenos, ou seja, é uma operação necessária no processo de conhecer.

O conceito de distinção proposto por Maturana e Varela (2005) encontra intensa relação com as proposições de Bateson (1986) sobre a *diferença*. Esse autor argumenta que a percepção está pautada na identificação da *diferença*.

“Todo o recebimento de informação é necessariamente o recebimento de informação da diferença, e toda percepção da diferença está limitada pela entrada” (BATESON, 1986, p. 35). Assim, as diferenças de restrita magnitude ou apresentadas muito vagarosamente nos são imperceptíveis, não se constituem como “alimentos” à nossa percepção e, conseqüentemente, como “alimentos” à construção de nossa realidade. Para Maturana (2005), o ato de distinção ocorre por meio dos processos explicativos. Para Bateson (1986), a diferença observada através da percepção é manifestada pela descrição. Para ambos – a explicação e a descrição – envolvem a experiência.

Explicar é sempre propor uma reformulação da experiência a ser explicada de uma forma aceitável para o observador [...] aquele que escuta é quem constitui uma reformulação da experiência como *explicação*, ao aceitá-la como tal. (MATURANA, 2005, p. 41)

Maturana, ao se perguntar pela explicação, indaga pela origem das habilidades cognitivas do observador. Nesse sentido, podemos formular, compreender e aceitar a explicação por meio de dois domínios explicativos, os quais o autor denomina de *objetividade sem parênteses* e *objetividade entre parênteses*.

Na *objetividade sem parênteses*, as habilidades cognitivas são aceitas na forma de propriedades constitutivas do observador (MATURANA, 2005). Ele atua como se o objeto

observado preexistisse à sua distinção. Dessa forma, supõe implicitamente poder fazer referência a essa existência para validar seu processo explicativo.

O que eu estou dizendo é válido porque é objetivo, não porque seja eu quem diz: é a realidade, são os dados, são as medições, não eu, os responsáveis pela validade do que eu digo, e, se digo que você está equivocado, não sou eu quem determina que você está equivocado, mas a realidade. (MATURANA, 2005, p. 46)

No domínio da *objetividade sem parênteses*, realiza-se um caminho explicativo, aceitando a existência de uma realidade independente, a qual valida o nosso conhecer e o nosso explicar, e tal objetividade fundamenta a universalidade do conhecimento. A objetividade implica a validade de nossas afirmações, independentemente de nós. Nesse sentido, toda a verdade seria universal, isto é, válida para qualquer observador, porque independe dele, ou de sua ação.

Esse domínio explicativo está assentado nas bases do pensamento científico tradicional, na compreensão da realidade como algo que transcende na busca pela objetividade, pela verdade, pela universalidade do conhecimento. Os fenômenos precisam ser conhecidos para serem controlados e esses pressupostos têm sustentado, por exemplo, a produção dos diagnósticos na infância e as possibilidades de escolarização das crianças. Nesse domínio explicativo, o diagnóstico, suas classificações, a descrição do quadro e suas características, seus limites e severidade, o prognóstico e a previsibilidade

do quadro diagnóstico ganham primazia, aprisionando o sujeito à sua categoria, reduzindo-o à sua própria especificidade. No contexto escolar podemos observar a manifestação desse domínio explicativo por meio de comportamentos que, por exemplo, objetivam identificar “*o que o aluno tem*” para pensar na proposição do trabalho pedagógico.

Na *objetividade entre parênteses*, aceita-se a pergunta pela origem da nossa capacidade de observar e, nessa aceitação, a biologia ganha presença. Isso significa aceitar que as habilidades cognitivas do observador se alteram ou desaparecem à medida que se altera a sua biologia. Desse modo, a observação de um mesmo fenômeno terá nuances diferenciadas para cada observador, isso significa assumir a impossibilidade de fazer referência a uma realidade independente do observador para validar o seu explicar. O caminho explicativo envolve necessariamente o reconhecimento de nossa participação na construção de uma realidade. A aceitação de uma realidade inexistente, de modo independente, está presente tanto na formulação de uma proposição explicativa como na aceitação desta.

[...] quando escutamos uma proposição explicativa ou uma reformulação da experiência e a aceitamos como explicação, o que aceitamos não é uma referência a algo independente de nós, mas uma reformulação da experiência com elementos da experiência que satisfaça algum critério de coerência que nós mesmos propomos explícita ou implicitamente. Em outras palavras, nós nos damos conta também de que depende

de nós aceitarmos ou não uma certa reformulação da experiência a ser explicada como explicação dela, *segundo um critério de aceitação* que temos em nosso escutar e, portanto, que a validade das explicações que aceitamos se configura em nossa aceitação e não independente dela. (MATURANA, 2005, p. 47)

Bateson (1986), ao problematizar a existência de realidade objetiva e subjetiva, defende uma posição enfática, afirmando a não existência da experiência objetiva. Para o autor, toda a experiência é sempre uma experiência subjetiva. “... nossos cérebros fabricam as imagens que pensamos “perceber”. [...] A experiência do exterior sofre sempre a interveniência do órgão sensorial específico e de caminhos neurais. Os objetos são, assim, minha criação e minha experiência com eles é subjetiva e não objetiva” (BATESON, 1986, p. 37). O autor assume a dimensão subjetiva no processo de construção da realidade e seus efeitos. Nessa relação subjetividade e ciência, o autor problematiza os pressupostos da ciência tradicional e, ao afirmar que toda a ciência é baseada em pressuposições, compreende uma maneira de perceber, possibilitando aos nossos objetos de percepção a produção de sentidos. Para este autor, então, inexistente a possibilidade de construção de uma proposição explicativa que não considere a dimensão subjetiva.

Penso que, num domínio explicativo – objetividade sem parênteses ou objetividade entre parênteses, apoiam-se diversas proposições explicativas, vinculadas às diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, temos, por exemplo,

as proposições explicativas da biologia e, dentro da biologia, diferentes ramificações e possibilidades. Ou seja, encontramos distintas proposições explicativas entre as diferentes áreas do conhecimento e no interior de cada uma delas, e isso não implica dizer que se situam em domínios explicativos distintos; significa a possibilidade de termos diferentes proposições explicativas com o mesmo objetivo de apreensão de uma realidade independente, de busca de uma verdade objetiva, de universalidade do conhecimento, por exemplo.

A inclusão do observador na produção e compreensão dos fenômenos humanos, culturais, sociais produz uma ruptura epistemológica, ao considerar-se como construtor de uma realidade se produz efeitos nos modos de conceber e agir no viver cotidiano.

3 AS POSSIBILIDADES TECIDAS NA RELAÇÃO COM O ALUNO

Ao referirmos à dimensão professor e aluno assumimos que um passa a existir para o outro *na relação*. O professor, ao produzir uma descrição sobre o aluno, o faz a partir de concepções e critérios estabelecidos internamente sobre o que é ser aluno e o conhecimento que este deverá possuir. “O êxito ou fracasso de uma conduta são sempre definidos pelo âmbito de expectativas especificadas pelo observador” (MATURANA; VARELA, 2005, p. 154). Nesse sentido, é ele (o professor) que define os comportamentos que deverão ser manifestados pelo aluno e, conseqüentemente, cria este aluno, contorna-o, definindo e nomeando. É dessa forma que

produzimos o aluno comportado, indisciplinado, inteligente, que não sabe, com dificuldades.

Se pensarmos por um momento sobre o critério que utilizamos para dizer que alguém tem conhecimento, veremos que o que buscamos é uma ação efetiva no domínio no qual se espera uma resposta. Isto é, esperamos um comportamento efetivo em algum contexto que assinalamos ao fazer a pergunta. Assim, duas observações do mesmo sujeito, sob as mesmas condições – mas feitas com perguntas diferentes –, podem atribuir diferentes valores cognitivos ao que é visto como comportamento desse sujeito (MATURANA; VARELA, 2005, p. 193).

Evoca-se, então, a participação do observador – professor – no estabelecimento de um critério produzido a partir de um contexto – o escolar. Entende-se que a validação desse comportamento se processa em um contexto no qual se pergunta pelo comportamento. Com frequência, encontramos dissonâncias entre o conhecimento esperado pela escola e aqueles que são os indícios de conhecimento mostrados pelo aluno. Ao considerar o pensamento sistêmico como um plano teórico compreensivo, entende-se que essas dissonâncias se produzem *na relação*, neste caso, entre a escola e o aluno, não se constituindo como um atributo do sujeito. Dessa forma, quando nomeamos o aluno como indisciplinado, esse adjetivo: indisciplinado não se constitui como uma característica *do aluno* e sim como produto *da relação* entre aluno e escola.

Observamos no contexto escolar o compartilhamento de concepções acerca dos alunos. Este compartilhar de conceitos, categorias, teorias, realidades é possível pelos domínios de coerências operacionais produzidas nos espaços consensuais por meio da linguagem. Nesses espaços, tornam-se possíveis as construções coletivas e compartilhadas de diferentes elementos constituintes de uma realidade.

No que tange ao aluno, com frequência, produzimos no contexto escolar uma ideia hegemônica acerca das suas possibilidades de aprendizagem e de escolarização. São concepções que definem modos de se relacionar e intervir que definem nosso investimento e expectativas sobre o sujeito. Confirmar ou refutar hipóteses a respeito da aprendizagem dos alunos é uma operação realizada por meio dos processos de distinção.

[...] vocês podem concordar ou discordar de alguma outra pessoa (...), mas se vocês discordam significa que vocês estão aplicando procedimentos de distinção diferentes, que estão distinguindo coisas diferentes. Mas, se vocês concordam, vocês estão usando o mesmo procedimento de distinção. (MATURANA, 1999, p.56)

Nesse sentido, entram em cena os diferentes parâmetros, domínios e critérios definidores dos procedimentos de distinção realizados pelos professores – tanto os que trabalham nas salas de aula comuns como os especializados – que possibilitam concordar ou discordar entre si. Os professores, ao falarem sobre determinado aluno, produzem um processo

explicativo referente ao sujeito. Essa explicação será aceita ou não, mediante os critérios de validação e de experiência de quem escuta.

É neste operar que, com frequência, vivenciamos, no contexto escolar, distintos processos explicativos referentes a um mesmo aluno. Lembro, apoiada na afirmação de que “Mapa não é território”, tantas vezes evocada por Gregory Bateson, que o processo explicativo (MATURANA, 2005), ou a descrição (BATESON, 1986) nunca é o aluno em si, mas sempre *uma possível* descrição sobre o aluno. Nesse sentido, coabitam no espaço escolar diferentes explicações, descrições e leituras sobre os sujeitos escolares, os quais podem produzir diferentes possibilidades com os alunos. Entendo que a produção de um processo descritivo de um aluno deva sustentar um espaço de criatividade para pensar e propor “*possíveis caminhos alternativos*”, capazes de desencadear a aprendizagem desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

- BATESON, G. **Mente e natureza**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- BATESON, G; BATESON, M. C. **El temor de los Angels**. 2ªed. Barcelona, Espanha: Gedisa, 1994.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/ SEESP, 2008.
- BRIDI, F. R. S. **Processos de identificação e diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado**. 2011. 210 f. + Anexos. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- KUPFER, M. C. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2000.
- MACHADO, A. M. Educação inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando? In: BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 127-136.

MATURANA, H.; VARELA, F. **De máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização do vivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. 5ªed. São Paulo: Palas Athena, 2005.

MATURANA, H. **Da biologia à psicologia**. 3ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MATURANA, H. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 4ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

VASQUES, C. **Alice na biblioteca mágica: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil**. 2008. 195 f. + Anexos. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

VASQUES, C; BRIDI, F. **Psicanálise, psicopedagogia e educação especial: diálogos sobre a função constitutiva da escola e da educação para alunos com transtornos globais do desenvolvimento**. In: VICTOR, S.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. **Educação especial e educação inclusiva: conhecimentos, experiências e formação**. Araraquara, SP: 2011.

CAPÍTULO 2

FORMAS DE CONHECER E DIZER EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: O DIAGNÓSTICO COMO ESCUDO E LISTA

Carla Karnoppi Vasques

1 INTRODUÇÃO

Na pergunta pelas possibilidades escolares, sociais e subjetivas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e outras necessidades especiais, a avaliação e o diagnóstico são centrais. As implicações dessa discussão, contudo, não se resumem às convenções pragmáticas e seus efeitos de razão classificatória. Conforme Figueiredo e Tenório (2002, p.42), “assim como um diagnóstico decorre de uma definição prévia (implícita ou explícita) sobre a função terapêutica, também influencia, ele mesmo, os alcances de um tratamento”. Da mesma maneira, os percursos educacionais encontram-se atrelados à compreensão do educador, da escola e das instituições em relação aos sujeitos que educam e aos serviços que prestam.

É nesse contexto que diferentes pesquisadores indicam a importância de rever e atualizar conceitos, práticas, instrumentos e processos avaliativos e diagnósticos (ANACHE, 2001; BRIDI, 2011; VASQUES; MOSCHEN, 2012). Quais os

modelos diagnósticos utilizados? Quais racionalidades sustentam a identificação dos alunos da educação especial? Como tais racionalidades imprimem diferentes possibilidades de ser e estar na escola? Estas perguntas são redimensionadas a partir das atuais diretrizes para o ingresso no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e inserção dessas informações no Censo Escolar (MEC/INEP). Em ambos, o parecer pedagógico do professor especializado é orientador do processo de escolarização, e não mais o laudo médico e/ou psicológico. Este movimento ressignificará o lugar e a função do pedagógico na construção dos processos inclusivos? As lógicas padronizadas, arbitrarias e normalizadoras, tão presentes nas nossas formas de conhecer, serão questionadas?

Em estudo anterior, percebemos que, no campo da educação especial, o diálogo com os sistemas diagnósticos e as lógicas classificatórias é intenso, porém nem sempre suficientemente esclarecido (VASQUES, 2008). A importância que adquire a ausência de reflexão sobre os determinantes históricos e sobre as concepções de sujeito presentes na elaboração dos diagnósticos está no fato que diferentes entendimentos imprimem percursos escolares também diversos, cifrando destinos distintos.

A fim de contribuir com a construção de outra perspectiva, trilharemos no sentido de conhecer a etimologia da palavra e compreender a centralidade do diagnóstico nos processos escolares contemporâneos. Nesse sentido, por focarmos os sujeitos com TGD, interessa-nos, particularmente, o diagnóstico no campo das psicopatologias. Posteriormente, buscaremos

desnaturalizar leituras que compreendem o diagnóstico como escudo, uma forma circular de conhecer, que guarda em si a representação de algo considerado claro, conclusivo, conhecido. Em oposição, apresentaremos a ideia do diagnóstico como lista, ou seja, na impossibilidade de tudo saber, só nos resta catalogar, enumerar. A nomeação e a organização da lista são constituintes da realidade que ela captura, criando o real que ela diz revelar. Se elidirmos as condições dessa criação, cairemos na armadilha de supor que a nomeação espelha o real, cifrando um destino que não guarda em si nenhuma surpresa: tudo está escrito de antemão - o que, em termos da escolarização dos alunos ditos da educação especial, mas não só deles, é uma verdadeira catástrofe.

Como elementos do tecido textual, têm-se narrativas de professores³, excertos das teses e dissertações brasileiras que versam sobre o atendimento educacional de sujeitos com TGD e do belíssimo livro de Umberto Eco (2010) *A vertigem das listas*.

2 DIAGNÓSTICO: FORMAS DE CONHECER

TGD... autismo... não entendo de onde estes nomes vão e vem... e o que se faz com isso...

Ele é TGD.

3 Seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, será resguardado o sigilo das informações e dos sujeitos participantes deste estudo. As narrativas serão apresentadas em itálico.

Originário da palavra grega *diagnostikós*, significa conhecer, discernir. O diagnóstico seria o conhecimento ou determinação de uma doença pela observação de seus sintomas. Os fatos que iluminam uma conclusão. O primeiro passo do processo terapêutico. O momento em que uma decisão sobre normalidade e patologia deve ser tomada. Uma pergunta que balança os alicerces do conhecimento. Uma encruzilhada. Em que direção deve apontar o tratamento, a escolarização?

É na medicina que se institui esse termo e conceito. A história nesse campo inspira outras áreas do saber. Ao acompanhá-la, percebe-se que o diagnóstico foi uma conquista lentamente alcançada. Esse primeiro momento da clínica surgiu após a observação e tratamento do doente. A história diz que o diagnóstico, hoje o primeiro passo do processo terapêutico, foi, na verdade, a última conquista da medicina. A definição de seu objeto de estudo e pesquisa: o organismo humano (FOUCAULT, [1963] 1988).

Pela lente médica, segundo Piper (1973, p. 4), remete ao “processo de reconhecer uma enfermidade e de considerar todas as explicações possíveis para uma afecção particular”. A delimitação de sinais particulares. A remissão a um quadro nosográfico previamente estabelecido. Esse é o *reconhecer* de Piper. Já o *explicar*, sublinha que o diagnóstico médico está subordinado à ordem de uma referência etiológica. Ou seja, a definição de uma doença ou de um quadro patológico envolve um pensamento e um procedimento causalistas. Quando se estabelecem as causas de uma doença, distingue-se, ao mesmo tempo, sua particularidade em relação a outras

doenças. Entende-se o porquê de o diagnóstico médico estar submetido, também, a uma ordem diferencial - reconhecer uma enfermidade e explicar uma afecção significa diferenciá-la/distingui-la de outras. Pode-se dizer que, cumpridas essas etapas diagnósticas, passa-se do reconhecimento dos índices/sinais de uma doença, à doença como signo.

Diagnosticar é, também, decidir sobre normalidade e patologia. É novamente a medicina que, primeiramente, lida com essa questão e, para preservar a vida, decide sobre estados mórbidos em sua diferença com a saúde.

Os gregos apostavam numa continuidade entre esses estados. Eram exceção. A doença sempre foi vista como uma essência nosológica. Essa tendência resultou na constituição de uma taxonomia. Nessa concepção, o estado patológico não é concebido como alteração da normalidade. Essa lente não percebe contato entre a saúde e a doença: saúde é um estado, e doença, outro.

A delimitação entre normal e patológico não esteve no centro da atenção dos médicos. Canguilhem ([1966] 2000) desenvolve uma reflexão filosófica sobre essa questão. Seu foco volta-se para as relações entre ciências e técnicas. A discussão da norma e do normal. A medicina, que se encontra na confluência de várias ciências, é o foco das indagações do autor. Segundo ele, recusar a concepção ontológica de doença foi a tentativa de estabelecer uma continuidade entre a fisiologia normal e a fisiologia patológica. Desprezando a hipótese de que normal e patológico fossem opostos qualitativos, Augusto Comte (1789-1857) e Claude Bernard

(1813-1878) investiam na ideia de que os fenômenos da doença coincidiam essencialmente com os fenômenos da saúde, diferenciando-se destes somente pela intensidade, ou seja, quantitativamente. Por esta lente, seria apenas de grau a diferença entre saúde e doença. Porém, em ambos os casos, “a convicção de poder restaurar cientificamente o normal é tal que acaba por anular o patológico” (idem, p. 22, 30). Praticamente afirmavam que o estado patológico não difere radicalmente do estado fisiológico normal, sendo apenas um prolongamento deste. A consequência dessa ideia, segundo Canguilhem, é a de que qualquer noção de patológico deveria basear-se num conhecimento prévio do estado normal, ou seja, de um estado que servisse de padrão, medida da patologia⁴. Segundo o autor, é a fé na validade universal do postulado determinista que sustenta o princípio de que a

4 August Comte e Claude Bernard influenciaram a filosofia, a ciência e literatura do século XIX. Ambos ocuparam lugar fundamental na concepção, endossada futuramente pela medicina e biologia, de que os fenômenos patológicos seriam variações quantitativas dos fenômenos normais. No positivismo de Comte, as leis da normalidade fundamentam uma doutrina política de base científica. Toda sociedade possui uma estrutura essencial considerada normal. A crise social, tal qual um patologia, deve ser enfrentada pela política que, como uma terapêutica, objetiva retornar ao estado anterior idealizado como normal. Em 1877, Claude Bernard publica seus estudos experimentais. A patologia deriva de uma disfunção, de uma variação, por excesso ou por diminuição, do funcionamento normal do organismo. Toda alteração orgânica, afastada do normal, exige, para seu diagnóstico, a mensuração das funções orgânicas consideradas valores normais, para, então, determinar as alterações anormais, doentias. Isso implica uma compreensão quantitativa, uma escolha metodológica baseada na ciência natural, que tem a necessidade de medir as variações (CANGUILHEM, 2000).

fisiologia e a patologia são uma só e mesma coisa, amparando-se na ilusão de que qualidade é redutível à quantidade.

A postulação de média estatística é uma das variações da hipótese de continuidade, relativizando a radicalidade da oposição normal versus patológico. Assim, normalidade é estendida, assumida, como correspondente ao que mais se aproxima da média. A média seria o equivalente objetivo de norma, o signo de norma. Apesar de não ser dedutível da média, uma norma é fixada pela média como evidência indiscutível da existência de uma regularidade.

A conclusão de Canguilhem é que sadio e normal não se equivalem. Não existe patologia objetiva, pois se pode descrever objetivamente estruturas ou comportamentos, mas é equivocado afirmar que são patológicos. Para Clavreul (1983), outro autor clássico nesta discussão, decidir se alguém está doente ou com boa ou má saúde, se é normal ou anormal, é emitir um juízo de valor, é remeter uma condição vital ao campo da moral - o que não está implicado no pensamento científico e nem suposto ao cientista.

Michel Foucault (1954; 2000) investiga a possibilidade de estender o conceito de doença para o domínio psicológico/mental. As relações entre o campo da patologia mental e da patologia orgânica também são questionadas. A inviabilidade de aplicação dos critérios médicos de distinção entre normalidade e patologia somática, ao campo das doenças mentais, faz ver que a especificidade de um fenômeno exige que essa questão seja abordada em particular. O saber se desloca e desloca o contorno dos objetos.

A psiquiatria instituiu uma descrição sintomatológica, tentando estabelecer correlações entre um tipo de doença e sua manifestação mórbida. Nessa nosografia se analisavam as formas da doença e sua evolução. Foucault destaca a estrutura conceitual e metodológica semelhante à da patologia somática: distribuição de sintomas em grupos patológicos e definição de entidades mórbidas. Nesse caso “se considera a doença, mental ou orgânica, como uma essência natural manifestada por sintomas específicos” (idem, p.13). Reduzir o mental à essência natural conduz à ideia de totalidade orgânica e psicológica, cuja essência deve ser buscada no conjunto das reações do organismo. Por essa via, orgânico e mental convergem na identidade de seus métodos. Entretanto, o autor afirma não ser viável identificar “doenças do corpo” como “doenças do espírito”. Essa aproximação, segundo ele, é de ordem mítica. A estabilidade que se observa na relação lesão-sintoma no orgânico não é observável nas doenças mentais; o mórbido está presente como possibilidade nas personalidades normais, e a patologia mental é produto sociocultural.

Saurí (2001) afirma que diagnosticar em psiquiatria remete ao reconhecimento de uma doença. Trata-se de um instrumento cognitivo efetuado por meio das características e signos evidentes. Pode ser descritivo ou explicativo. Diagnosticar, nessa perspectiva, é agrupar signos; situar o comprovado em um esquema transcendental; detectar o desenvolvimento das organizações (inconscientes e conscientes); é uma atividade axiomática. O conhecimento obtido

por meio da observação de signos diagnósticos. No contexto psicopatológico, adquire um caráter gnológico, ou seja, além de ser uma categoria do conhecimento, é um instrumento de comunicação e previsão. O autor diz também que a forma positivista de diagnosticar tem como consequência o desaparecimento da dimensão psíquica em detrimento da dimensão biológica, organicista, e da utilização dos sistemas de classificação. Há de se considerar, segundo o referido autor, que esse desenvolvimento contribuiu para a possibilidade de estabelecer um sistema de categorização baseado nos dados oriundos das evidências empíricas. Seus limites, porém, devem ser esclarecidos: trata-se de um procedimento que descarta as informações impossíveis de comprovação direta, promovendo somente a realidade imediatamente presente; e, além disso, equipara a atividade diagnóstica à classificação. Leite (2001) ressalta que, nesse enfoque, as categorias diagnósticas são visualizadas como convenções de caráter pragmático, efeitos de uma racionalidade técnica, instrumental e classificatória, organizadas a partir do princípio lógico da epistemologia classificatória, que se estabelece pela produção constante de termos opostos, garantias da própria classificação. Toda classificação pode ser entendida como resultado da análise e comparação por seriação, com a finalidade de promover o conhecimento. A classificação gera, então, uma nomenclatura (com os termos particulares de cada lente); e, no caso da medicina, uma nosologia (estudo das doenças) e uma nosografia (descrição das doenças).

Para compreender a lógica implicada nesse processo, recorreremos a Chauí (2005) quando se refere à construção do conhecimento. Do ponto de vista do sujeito, há dois tipos de proposições implícitas ou explícitas nas lentes diagnósticas: a *proposição existencial* (declara a existência, posição, ação ou paixão do sujeito. Por exemplo: o homem está (ou não) ferido; a criança está (ou não) com psicose); e a *proposição predicativa* (declara a atribuição de alguma coisa ao sujeito por meio do verbo de ligação *ser*. Por exemplo: o homem é (ou não) justo, psicótico, autista). O diagnosticar envolve também a construção de proposições predicativas segundo determinadas *qualidades afirmativas* (diagnóstico positivo, a partir, por exemplo, dos sintomas. O transtorno autístico é...) e *negativas* (diagnóstico diferencial, o transtorno autístico não é...); e *quantidades*: por exemplo, o sistema classificatório é *universal* (porque a visão de homem é universal, natural); o diagnóstico é *particular* (porque o predicado é atribuído a uma parte da extensão do sujeito, afirmativamente ou negativamente); e é *singular* (quando o predicado é atribuído a um único sujeito). O pensamento e a lógica diagnóstica consideram ainda as condições *necessárias*, *não necessárias* e *possíveis* de cada situação.

Entre o necessário, o não necessário e o possível de cada situação, inúmeras discussões e controvérsias caracterizam o diagnóstico psicopatológico. Situado na encruzilhada de diversas orientações teóricas, epistemológicas e racionalidades, caracteriza-se pela profusão de línguas e dialetos. As interpretações e lentes divergem, convergem, multiplicam-se,

sufocam-se. Difícil encontrar-se nesse campo onde muitos se consideram portadores de toda a verdade e método.

A palavra psicopatologia é composta por três radicais gregos: *psychê*, origem dos termos psiquismo, psíquico, alma; *pathos*, que resultou em paixão, excesso, passagem, passividade, sofrimento, assujeitamento, patologia; e, finalmente, *logos*, de onde se derivou lógica, discurso, narrativa, conhecimento. Psicopatologia constitui-se, então, como uma narrativa sobre a paixão, o psiquismo, a alma; um discurso a respeito do *pathos*; o conhecimento a respeito do sofrimento psíquico do homem; a arte de se ocupar e narrar os fenômenos do amor (BERLINK, 2000).

Na tradição mais corrente, *pathos* remete à concepção de doença/patologia na sua forma médica atual. Esse sentido tornou-se praticamente o único visualizado pela cultura. Tal perspectiva iluminou o campo da psicopatologia geral, com suas múltiplas e riquíssimas posições acerca das doenças, das formas discursivo-corporais que assume o *pathos* (BERLINK, 2000). Outras tantas possibilidades de leitura, contudo, permanecem nas sombras...

Karl Jaspers (1883-1969), considerado um dos principais autores da psicopatologia moderna, diz que se trata de uma ciência básica, autônoma da medicina e da psiquiatria. Seu estudo centra-se nas manifestações psíquicas patológicas, sem que estas impliquem necessariamente origem biológica. Seu método fenomenológico busca a descrição das experiências vividas e as conexões que permitem compreender os eventos psíquicos (psicopatologia subjetiva); outra lente,

objetiva, foca a causalidade entre os fatos concretos e as regularidades psíquicas. Jaspers ([1913], 1978) pergunta-se pelas possíveis leis e regras do psiquismo patológico. Mas o autor adverte: “a quantificação plena dos processos psíquicos (...) nunca é possível, em princípio, a não ser que se perca o objeto propriamente de investigação, ou seja, o objeto psíquico” (p.363).

Na estante aberta por Jaspers, outros tantos autores ocupam lugar. Beauchesne (1989), no livro *a História da Psicopatologia*, aponta alguns dos diferentes textos-sentidos construídos na contemporaneidade. Para alguns, psicopatologia é a descrição dos sintomas psíquicos. Este tem sido o enfoque privilegiado, o que reduz a complexidade do tema. A psicopatologia, nesta perspectiva, considera que os sintomas em si são dignos de estudo, e examina suas relações com as estruturas e funções do cérebro. Os avanços em radiologia, ressonância magnética, tomografia etc., constituem as metodologias de pesquisa com a investigação neuroquímica do líquido céfalo-raquidiano, os testes endocrinológicos, dos neurotransmissores e receptores sinápticos etc. Andreasen (2005) afirma que, como ciência, a psicopatologia procura identificar os mecanismos neurais dos processos cognitivos normais e compreender como estão afetados nas doenças mentais. As alterações mentais refletem alterações nas interações cérebro/mente e nas relações do indivíduo com o mundo. O método básico de estudo é dividir a mente em vários domínios de investigação (memória, linguagem, atenção etc.) e relacioná-los com lesões cerebrais localiza-

das, com o desenvolvimento neural. Campbell (1986) diz que psicopatologia é a ciência que trata da doença mental, em suas causas, mudanças estruturais e funcionais, sendo construída a partir dos signos comportamentais. Dalgalarondo (2000) apresenta a psicopatologia como uma lente composta por duas dimensões: os índices e os símbolos. Os índices - ícones e sinais - privilegiam comportamentos objetivos, verificáveis pela observação direta da pessoa; os símbolos remetem a uma dimensão linguística, ganhando sentidos, significados, a partir das vivências subjetivas do sujeito. As queixas, aquilo que o sujeito experimenta e, de alguma forma, comunica, é compreendido dentro de um sistema simbólico dado, em um determinado universo cultural. Assim, por exemplo, a angústia manifesta-se como mãos geladas, aperto no peito, nó na garganta (que indicam uma disfunção do sistema nervoso autônomo) e realiza-se ao ser nomeada como ansiedade, neurose etc. Tais questões só podem ser compreendidas e interpretadas tendo-se como referência um universo cultural, simbólico. A semiologia psicopatológica enfoca os signos, seus sinais e sintomas, produzidos pelos transtornos mentais. Estes não ocorrem de forma aleatória, mas em associações mais ou menos frequentes. São as síndromes (definição descritiva de um conjunto de sinais e sintomas recorrentes, onde não há definição de causas/etiologias específicas) e as entidades ou transtornos específicos (com causas identificadas). Para outros autores, a psicopatologia refere-se à dinâmica emocional e à subjetividade, numa multiplicidade de teorias, focos e escolas.

Dalgalarrondo (2000) diz também que tal pluralidade do campo psicopatológico é, por muitos, compreendida como sinal de fraqueza e debilidade científica. Porém, defende que o tensionamento entre ideias e posições resulta da complexidade e historicidade de seu objeto, o homem e seu *pathos*, em determinado universo cultural. A psicopatologia infantil encontra-se no mesmo campo de tensões e argumentos, sua especificidade, entretanto, remete ao aspecto de lidar com um sujeito em constituição e/ou em desenvolvimento. O tempo, aqui, desponta como limite, possibilidade, diferença...

Pessotti (1999), em seu livro *Os nomes da loucura*, analisa tais posições sob outras lentes. As linhas desse pensamento remetem ao século XIX e dividem-se em duas: a mentalista, na qual a loucura se deve a processos mentais, com ou sem manifestações orgânicas resultantes; e a organicista, que se apega aos dados da anatomia patológica para explicar a loucura, postulando processos orgânicos até metafísicos. Dos matizes dos textos “mentalistas” ou “moralistas”, bem como das obras de feitura organicista, resultam diferentes categorias e diversos critérios de classificação das espécies da loucura. Um critério muito antigo é o etiológico, referente às causas atribuídas à loucura, reais ou imaginárias. Esse critério não exclui outro, também milenar: o sintomatológico ou sintomático, que distingue as espécies de loucura segundo suas manifestações ou efeitos sobre as funções corporais ou sobre o comportamento do paciente. Quando as manifestações discriminantes são alterações emocionais ou comportamentais do paciente, esse critério, sintomático, pode ser considerado psicológico.

Considerando as falas sobre o autismo, as psicoses infantis e os TGD, temos também uma pequena Babel. O autista da neurociência, por exemplo, difere-se radicalmente do autista da psicanálise. Berguez (1991) diz que estas polêmicas estão presentes desde o primeiro artigo de Kanner, em que se identifica a concepção *biológica* (incapacidade inata de constituir contato afetivo com as pessoas); *funcional* (incapacidade de reagir às situações); e, finalmente, *psicológica* (distúrbio cultural do contato afetivo com as pessoas, principalmente nas relações entre criança e a mãe). A regra na psicopatologia é o desacordo. A unidade de sentido é ilusória.

Fala-se de psicose infantil, ou de psicose e autismo como duas situações diferenciadas. Outros dizem que nada disso existe, que o correto é referendar autismo ou espectro autista, conforme a ideia de *continuum*, ou seja, um mesmo quadro, com diferentes graus de gravidade; tem-se a ideia de síndrome: de Kanner, de Asperguer, do autismo infantil precoce; do autismo atípico e, ainda, os SOE, ou seja, os Sem Outras Especificações – categoria a ser utilizada quando não sabemos mais o que fazer! Temos aqueles que afirmam: falamos de erros metabólicos, de transtornos neuropsiquiátricos que, mesmo sem um marcador biológico identificado, implicam déficits cognitivos. Outros replicam: falamos da loucura e, mais ainda, da loucura na infância, possuidora de características diferenciadas do adulto. Aí se diz, por exemplo, “das mães geladeiras”, culpadas pelas “fortalezas vazias” em que se transformaram seus filhos. Ou das psicoses e do autismo infantil como posições subjetivas. Um vale de letras, palavras, tomos, lentes e interpretações...

3 O DIAGNÓSTICO E AS FORMAS DE DIZER

“**A forma limita o universo do dito**”, assim inicia o livro *A vertigem das listas*, de Umberto Eco (2010, p. 12). Por meio da descrição do escudo de Aquiles, apresentado originalmente na *Iliada* de Homero, o autor apresenta um argumento que acreditamos potente para nosso trabalho. Sigamos suas palavras:

O escudo abriga uma quantidade de cenas que, a menos que se suponha um trabalho de microscópica ouriversaria, fica difícil imaginar o objeto em toda a sua riqueza de detalhes. (...) por sua natureza circular perfeita, ele não deixa supor que exista algo além de suas bordas; ele é uma forma finita. (...) sem exterior: é um mundo concluso (p.12)

Sabemos que, entre as épocas clássica e moderna, há uma mudança radical na relação entre as palavras e as coisas, o visível e o invisível. A função narrativa do escudo, contudo, permanece atual, considerando determinadas formas de ler e usar o diagnóstico no campo do educar e tratar contemporâneos. Tal proposição pode ser apresentada, dentre outros, a partir das teses e dissertações brasileiras que versam sobre sujeitos considerados com autismo, psicose infantil ou TGD⁵.

5 Tal estudo encontra-se contemplado na pesquisa, em desenvolvimento, intitulada “Escolarização de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento: estado da arte”, período de 2000-2012.

Observamos que a maioria dos autores situa o objeto e/ou sujeito a ser pesquisado a partir do foco “ateórico”, oferecido pelos sistemas classificatórios como o DSM, Manual de Diagnóstico e Classificação Estatística das Doenças Mentais, organizado pela Associação Psiquiátrica Americana e o CID-10, Classificação Internacional das Doenças, proposta pela ONU.

O DSM pode ser visto como “descritivo” na medida em que as definições dos distúrbios são geralmente limitadas às descrições de suas características clínicas. Suas feições características consistem em sinais e sintomas comportamentais facilmente identificáveis, tais como, desorientação, perturbação de humor ou agitação psicomotora, que requer uma quantidade mínima de interferência da parte do observador (DSM-IV-TR, 2002, p.24).

Como escudos que “apenas” descrevem manifestações comportamentais que afetam o desenvolvimento global das crianças desde a idade precoce, temos a representação de algo considerado claro, concluso e conhecido. Uma forma circular - de conhecer e de falar - construída e pensada a partir do encaixe de classes e subclasses. Tal estrutura precede os indivíduos ou as categorias que serão registradas. Quais seus efeitos nas possibilidades de conhecer?

Os laudos e pareceres médicos configuram um dos grandes problemas. A criança vai ao neurologista

e recebe indicação de classe especial. Sua situação se complica com isso. Ocorre que pedagogicamente essa criança poderia ir muito bem no ensino comum. Quem sabe disso somos nós pedagogos... é a escola e não o médico. A palavra do doutor, entretanto, pesa mais. Se um médico diz que aquela criança é para classe especial é difícil desconstruir essa idéia na equipe; isso é muito forte. [...] Com diagnósticos como traços autistas, autismo ou psicose o professor fica autorizado a não apostar no aluno. Isso inviabiliza qualquer proposta de trabalho.

Acreditamos ser importante uma breve descrição do transtorno autista e de algumas características dos portadores desse transtorno. [...] O portador de autismo, mesmo que consiga uma boa evolução do quadro, adquirindo independência e produtividade, carregará por toda vida características mais ou menos marcantes desta patologia. [...] Acreditamos que os processos educativos possuem um papel indispensável na aquisição de comportamentos socialmente aceitáveis, na independência e na preparação para o trabalho destas pessoas. [...] Pelo fato de o autismo ser geralmente decorrência de uma anormalidade estática do desenvolvimento [...]. O tratamento deve ser dirigido para as desordens de comunicação e de comportamento ao mesmo tempo, e deve ser sistemático, intensivo e individualizado. Especialmente em crianças sem um comprometimento cognitivo sério, uma intervenção precoce pode permitir sua continuidade nos estudos,

ou pelo menos o usufruto de um local educacional menos restrito. A definição do DSM-IV orienta que um diagnóstico exato é o primeiro passo importante em qualquer situação (LIRA, 2004, p.13 e p.81).

A partir desta perspectiva, percebe-se que frequentemente o diagnóstico é compreendido como normalizador, suspendendo os enigmas e possíveis surpresas advindas do encontro entre sujeitos e instituições. Existem inúmeras perspectivas teóricas que, no conflito das interpretações, não podem ser definidas como verdadeiras ou falsas. Tal riqueza de cores e perspectivas, contudo, é traduzida, simplificada, engolida, por um ato pálido e monocromático. O diagnosticar, nesse contexto, é, com muita frequência, equiparado ao classificar ou desvelar, seja pela observação dos signos ou de sentidos. Tais posições não se igualam em sua forma e conteúdo, entretanto, no que se refere ao seu uso ou efeitos, ambas determinam uma essência, um caminho já naturalizado, traçado, percorrido e definido pelas características internas ou externas do sujeito, da criança. Em algumas situações, inclusive, a classificação “é” o próprio sujeito. A pergunta pelo diagnóstico remete, nestes casos, à ideia de uma natureza própria do autista, do psicótico etc. Busca-se, na circularidade das seções e subseções, não só a descrição como a própria essência do ser.

Nesse contexto, os processos diagnósticos e educacionais são complexos, porque a realidade e a verdade são complexas, porém são passíveis de captura. O que ainda não é plena-

mente visível ou evidente, o será a partir do refinamento e especialização das metodologias de avaliação, com seus diferentes protocolos e exames. O diagnóstico manifesta o que é “natural” ao autista e, sobretudo, orienta os currículos, as formas organizativas do trabalho pedagógico, as decisões e construções educacionais, clínicas, escolares. O autista já está sabido e pouco surpreende; temos “apenas” de avaliá-lo bem, com bons e validados instrumentos (o que é sempre muito difícil, considerando “seus” inúmeros comprometimentos). É necessário também desconstruir ideias e ideais distorcidos, constituindo práticas coerentes com o “perfil” desses indivíduos, expectativas mais realistas. A eficácia da intervenção, que busca a funcionalidade, depende de objetivos concretos e passíveis de evidência.

Nesse contexto, o fascinante e eficaz conhecimento produzido pela *episteme* médico-psicológica justifica interpretações e trajetórias escolares empobrecidas e objetivadoras. A eficácia e a fascinação de tais proposições derivam da forma: um modelo descritivo, classificatório, em que tudo está organizado, contemplado. O fechamento harmônico entre o que há e o que não há, o que é e o que não é. A representação/apresentação de algo considerado claro, conclusivo, conhecido. Quais os efeitos desta equação harmoniosa diante das desmesuras do humano? Um saber totalizante limitando o universo do dito: os transtornos são fenômenos *a priori* independentes do laço social que lhes dá existência. A escolarização é pautada pela impossibilidade.

Desta posição enunciativa, resulta um sentido com profundas raízes na cultura escolar “especializada”: as práticas pedagógicas existem independentes do contexto, das interpretações e das políticas. As diferenças orgânicas, sociais, psíquicas, comportamentais são equacionadas como identidades. Dessas identidades derivam currículos e intervenções que justificam, inclusive, as desigualdades escolares. O autista! Desse estado, em que se é todos e não se é ninguém, a singularidade é subsumida pela repetição do idêntico. Gadamer ([1967] 2000) afirma que a noção de identidade é nefasta para a justiça social. Em nome de uma diferença lida como identidade, retira-se de cena a alteridade, a diferença como condição de ser. Trata-se do não reconhecimento do outro, do seu apagamento.

4 DIAGNÓSTICO COMO LISTA

Seria o autismo um conjunto de manifestações, formas, conteúdos e graduações? Disfunções comportamentais, cognitivas. Síndromes. Genes defeituosos. Seriam eles seus comportamentos, seus olhares fugidios, sua “economia” de gestos? Ou estariam, conforme outros pesquisadores, à deriva em um oceano de forças, desejos e conflitos inconscientes? O autista pode ser educado? O conhecimento o toca?

Pode-se dizer que, para além das diferentes interpretações e suas querelas diagnósticas, que em si não podem ser consideradas mais ou menos verdadeiras, é possível atentar para o uso do diagnóstico considerando a impossibilidade

de tudo saber, conhecer, representar. É novamente Umberto Eco quem nos ajudará nesta passagem...

Homero pôde construir (imaginar) uma forma conclusa porque tinha uma ideia clara do que era uma civilização agrícola e guerreira de seu tempo. O mundo de que falava não lhe era desconhecido, conhecia suas leis, causas e efeitos e, por isso, foi capaz de dar-lhe forma. Existe, contudo um outro modo de representação artística que ocorre quando não se conhecem os confins do que se deseja representar, quando não se sabe quantas são as coisas das quais se fala; [...] ou ainda quando não se consegue dar uma definição de alguma coisa por essência. [...] Chamaremos esta modalidade representativa de lista, elenco, ou catálogo. (2012, p 6-17)

Ao propormos o diagnóstico como lista, consideramos o tensionamento entre o esforço de enumeração e a impossibilidade de abarcar todos os elementos. Ou seja, para conhecer e dizer sobre algo ou alguém, é necessário discernir, enumerar e classificar. Contudo, por se tratar de uma lista, há um resto, um excedente, que permanece sempre alhures. Os sujeitos diagnosticados, identificados, extrapolam os limites do quadro: algo foge do conjunto por nós proposto. São as lacunas aparecendo e produzindo efeitos...

Mas por que se fazem listas? Em parte, isso já foi dito: porque não somos capazes de enumerar alguma

coisa que escapa as nossas capacidades de controle e denominação (2012, p. 117)

A ausência de um ponto inicial, de onde emergem todas as significações e explicações, também pode ser estendida ao campo do sofrimento psíquico. Freud e Lacan não focam a causalidade psíquica a partir de um ponto de origem dos sintomas. O que há neste suposto lugar de origem é um vazio, um silêncio. Nas palavras de Lacan, em *Télévision* ([1974] 1993, p.11), “[...] digo sempre a verdade: não toda, porque dizê-la toda não se consegue. Dizê-la toda é impossível, materialmente: faltam as palavras. É justamente por esse impossível que a verdade provém do real”. O mais intrigante é que é deste vazio que nascem as possibilidades de novos sentidos...

Conhecê-lo através do seu silêncio foi um dos mistérios que adorei desvendar. Lembra o quanto eu ficava observando-o, ficava imaginando se era de uma profunda melancolia, um vazio, tinha tantas curiosidades de saber o que se passava em meio a tanto silêncio, enquanto seus colegas tinham tantas coisas para falar, você parecia viver em um mundo à parte. Mas quando eu o escolhi para realizar esse trabalho passando mais tempo contigo, dividindo conhecimentos, sim dividindo conhecimentos porque você foi, a chave que abriu as portas da minha ignorância para entender melhor todos os alunos, não somente aqueles tem alguma deficiência. E sabe por que meu querido amigo? Não há diferença entre vocês,

mas há diferença no olhar de quem os olha. Agora faço uma reflexão com calma e percebo que você e o curso me ensinaram a enxergar e te confesso que enxergar é bem melhor que olhar...

Neste cotidiano de conceitos e terminologias em que as pessoas se inserem e são inseridas, necessita-se de explicação para tudo aquilo que possa significar um “desvio” da condição de “normalidade”, que representa algo que não ocorreu como se esperava. Revela uma expectativa de que o ser humano cumpra estágios de desenvolvimento e que as ações possam ser previsíveis, como uma relação de “causa e efeito”. [...] Na condição de professora, toda a literatura médica causava um grande “impacto”, recheada de “termos” desconhecidos, que não traziam um significado que se aproximasse do discurso pedagógico, termos tão comuns aos clínicos quanto encaminhar uma criança com um receituário médico, “criança portadora de distúrbios psiquiátricos”, “criança atende aos critérios de F-84 CID-10”. Estes termos “distúrbios”, códigos “F-84 CID-10” não faziam o menor sentido! O discurso e a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula não possibilitavam à professora a internalização destas informações como algo passível de ser compreendido como educacional. [...] Era indispensável descobrir o espaço da ação pedagógica, tendo em vista que o diagnóstico gerava um prognóstico, que por sua vez descrevia as “intervenções terapêuticas” como sinônimo de ação educativa. No entanto, estas intervenções

consideravam as crianças com diagnóstico de Autismo a partir de suas dificuldades e não de suas competências. [...] Para que os sujeitos com diagnóstico de Autismo pudessem e possam percorrer diferentes trajetórias, seriam necessários outros olhares da “educação especial” sobre si mesma. [...] Para que isto pudesse ocorrer seria necessário ressignificar o lugar da “educação especial” neste contexto de relações estigmatizantes a que tem servido de alimento. (KERN, 2005, p. 36)

Não é toda ou qualquer interpretação que é passível de ser validada no laço ao outro/Outro. A interpretação, a leitura e organização da lista-diagnóstico não está aberta a todos os sentidos. Existe uma cadeia significante, um determinismo psíquico, que, ao produzir um sujeito, também o delimita, oferecendo-lhe contornos possíveis. Rastros e traços que por si não constituem uma narrativa histórica, mas que demarcam certas trajetórias e possibilidades. A narrativa histórica é a ficção que se constitui a partir desses rastros. É nesse campo, não localizável e não sabido, borrado, mas operante, que a leitura torna-se possível. O ato de ler uma lista pode ser compreendido como o revisitar destes rastros. Implica percorrer os traços, as linhas, as margens, as pausas, contemplando também os impossíveis *et ceteras*. O sentido, sempre provisório, é um efeito do encontro entre o texto e o leitor. É uma criação. Nessa medida, toda leitura é de certo modo a escrita de um novo texto. Ela revela, sim, algo do texto, mas muito especialmente põe em causa o leitor e o lugar desde onde aborda o escrito.

É porque toda leitura revela algo de quem lê; é porque concebemos o diagnóstico como uma lista e como um gesto de leitura; é porque a leitura cria um novo texto que carrega em si potência e limites que pensamos como absolutamente necessário incluir em qualquer leitura diagnóstica as condições de sua produção. Condições que dão visibilidades a determinados elementos, deixando outros à sombra. Condições que circunscrevem o quadrante no qual é possível a produção de sentido. E isso não é diferente quando pensamos a nomeação que pode advir de um diagnóstico. Dizer autista pode não revelar absolutamente nada do sujeito nomeado – talvez mais revele de quem nomeia!

REFERÊNCIAS

- ANACHE, A. Reflexões sobre o diagnóstico psicológico da deficiência mental utilizado em educação especial. **Anais. 24ª Reunião anual da Anped.** Caxambu, 2001.
- ANDREASEN, N.C. **Admirável cérebro novo.** Vencendo a doença mental na era do genoma. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- BEAUCHESNE, H. **História da Psicopatologia.** São Paulo: Martins Fontes, 1989
- BERQUEZ, G. O autismo infantil e Kanner. Estudo histórico e conseqüências teóricas. In: MAZET, P. & LEOVICI, S. **Autismo e psicoses da criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p.20-30.
- BERLINCK, M.T. **Psicopatologia fundamental.** São Paulo: Escuta, 2000.
- BRIDI, F.R. **Processos de identificação e diagnóstico:** os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado. 2011. 210 f. + Anexos. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CLAVREUL, J. **A Ordem Médica**. 7 ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1983.

CAMPBELL, R.J. **Dicionário de psiquiatria**. São Paulo, Martins Fontes, 1986.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

CHAUÍ, M.S. **Convite à filosofia**. 13 ed. São Paulo: Ática, 2005.

DALGALARRONDO, P. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FIGUEIREDO, A. C.; TENÓRIO, F. O diagnóstico em psiquiatria e psicanálise. **Revista Latino-americana de psicopatologia fundamental**, São Paulo, ano V, n.1, p. 29 - 43, mar. 2002.

FOUCAULT, M. [1954] **Doença mental e psicologia**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

_____. [1963] **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

GADAMER, H.G. [1967] **Verdade e método I**, 8 ed., Petrópolis: Vozes, 2000.

JASPERS, K. [1913] **Psicopatologia Geral**: psicologia compreensiva, explicativa e fenomenológica. São Paulo: Atheneu, 1978.

KERN, C. **Um processo considerado bem sucedido de inclusão escolar e a síndrome de autismo**: uma história com muitas vidas. 2005. 177 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

LACAN, J. [1974] **Televisão**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1993.

LIRA, S. **Escolarização de alunos autistas**: histórias de sala de aula. 2004. 151 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2004.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS (*DSM-IV-TR*). Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PESSOTTI, I. **Os nomes da loucura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PIPER, D.W. **Medicina para profissões paramédicas**. Colombia: Libros Mc. Graw-Hill, 1973.

SAURI, J.J. **O que é diagnosticar em psiquiatria**. São Paulo: Escuta, 2001.

VASQUES, C. K. **Alice na biblioteca mágica:** uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil. 2008. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre.

VASQUES, C. K.; MOSCHEN, S. Diagnóstico e escolarização: gestos de leitura em educação especial. **Revista Educação Especial** (UFSM), v. 25, p. 417-434, 2012

CAPÍTULO 3

POR OUTRAS INTENSIDADES DIAGNÓSTICAS: DEVIR-MUNDOS E DEFICIÊNCIAS

Daniele Noal Gai

1 INTRODUÇÃO: “O GUINDASTE PARA LEVANTAR VENTOS⁶”

*Uma desbiografia: Bernardo morava de
luxúria com as suas palavras.
Para nós era difícil descobrir o contexto daquela união.
Nossa linguagem não tinha função
explicativa, mas só brincativa.
Como seja: ontem Bernardo fez para nós
Um ferro de engomar gelo!
Toninho disse que Bernardo dementava as palavras.
Ele viu, diz que, uma formiga
frondosa com olhar de árvore.
Formiga frondosa?*

*(Essa formiga frondosa não seria para
mudar um pouco a feição da natureza?⁷)*

6 BARROS (2011).

7 Optou-se por fragmentar a poesia transcrita neste artigo. Ela pode ser encontrada num livrinho cor de laranja, escrito por Manoel de Barros, que tem em seu interior pequenos versos, um formato diferente e que aparenta dobraduras, além de trazer alguns desenhos do próprio autor. A divisão da poesia deve-se à vontade de retirar forças dissertativas e diagnósticas, assim como, ao desejo de capturar intensidades poéticas.

Este artigo apropria-se do heterônimo e/ou alterego de Manoel de Barros, seu amigo Bernardo da Mata, para dissertar sobre outros modos [im] possíveis de dizer da marca da deficiência. Procura, como forma, uma variação na escrita acadêmica, tal que seja fortemente absurda e [se possível e por acidente] poética. Transversalmente, faz-se um recorte em algumas ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas na UFRGS, bordando sentidos com os planos filosóficos, científico e artístico.

Inicialmente, apresentar-se-á o poeta principal deste texto. Para isto, são listados aqui alguns comentários simples. Foram expostos outros modos de falar o manoelês e algumas formas disparatadas de entender a poesia de Manoel. Estas anotações foram inventadas ao ouvir as crianças, com e sem deficiência, num momento com estilo/caráter de sarau literário, mas que verdadeiramente se configurava numa brincadeira intensa e mirabolante de escola. Trata-se daquelas coletas de pesquisa. Sim, trata-se de respostas inventadas para pesquisa realizada em escola, pesquisa esta que vem interferindo de forma propositiva nos processos de participação e aprendizagem das crianças com deficiência. Empreendeu-se catações, a amontoação e se conseguiu granulações:

I - O poeta dedica alguns de seus textos ao “escutamento” de pessoas, bichos, sentimentos, coisas... O poeta contorna com relevos o ínfimo. Põe em tons destacados os encontros que faz com os mil mundos da infância.

II - Os olhares das crianças pequenas enxergam belezas nas

formigas e não temem adjetivá-las. Os olhares das formigas espelham árvores. Ambas ficam frondosas.

III - Como não criar curiosidades pelo sotaque de silêncio de seu companheiro de infâncias, o Bernardo? Como não se debruçar nas inúmeras aparições deste personagem na poesia de Manoel? Cenas com indícios de que o menininho-da-Mata encantava a natureza com sua “aparecência”. Ele “dementava as palavras” e tinha “sabimentos”, tudo ao mesmo tempo.

IV - Não são criados estereótipos. Nem diagnósticos. Nem estigmas. Nem protótipos. Nem prognósticos. Nem nomenclaturas. Nem neologismos. Nem eufemismos. Nem animosidades. Nem disfarces. Nem sequer vizinha isto.

V - De um jeito “brincativo”, alunos são inscritos aqui:

1 - Achavam suspeitos os desenhos ininterruptos e em forma de coração, era como se aquela menininha fizesse caligrafia em todos os seus trabalhos [diagnóstico de síndrome de down];

2 - Achava graça das velhas e sorria ao assistir novelas, quando o conheci alertaram sobre sua inadequação social e agressividade [diagnóstico de síndrome de down];

3 - Ele era apaixonado pelo colega Fabiano, sabia os números romanos para lá de 1000 e seus desenhos eram usados para as ilustrações dos cartões comemorativos que a escola vendia, ou usava para presentear os amigos contribuintes [diagnóstico de psicose];

4 - Dormia sobre a mesa, quando cutucado pela comida: lia, escrevia, falava, brincava, tagarelava, etc. [diagnóstico de déficit de atenção sem hiperatividade e sem impulsividade];

5 - Ela passeava pelo pátio da escola e se recusava a fazer as atividades em sala de aula, buscava uma árvore, a mesma sombra de sempre, e desenhava suas respostas certas para as perguntas provocativas da professora [diagnóstico de autismo e suspeita de surdez].

2 JUSTIFICATIVA: “UM FERRO DE ENGOMAR GELO!”⁸

*Bernardo amava a carícia dos caracóis.
 Ele fez um outro brinquedo de palavras
 Para nós: O quindaste para levantar Ventos
 Ele tinha visões que remetiam a gente
 para a infância.
 Como seja: Eu hoje vi um pedaço de
 Tarde no bico de um sabiá.
 Ou tipo assim: Eu vi uma borboleta
 emocionada de pedra!
 Ele disse que viu ainda um calango
 espichado nos braços da manhã.
 Bernardo sempre nos parecia que
 morava nos inícios do mundo.
 (BARROS, 2011, s/p).*

O passo-a-passo-a que segue vem sendo utilizado na pesquisa, mesmo que intuitivamente, como inventário, para provocar a produção de outros intensivos para a pesquisa em educação. Não se quer trabalhar com quantidade nem qualidade, mas com ambas misturadas, extraíndo os intensivos que só podem ser coletados com peneira. Para pensar tais forças, destacadas com 5 palavras que levam letras maiúsculas:

8 BARROS (2011)

1 - Conversações; 2 - Filosofia; 3 - Fotografia; 4 - Literatura; 5 - Parafernalias.

Aos pedagogos nos foi posta uma cara de expertos, de políticos, de jornalistas e de funcionários. E modulamos nossa voz para que corresponda às máscaras de papelão que constituem essas posições. Por isso a linguagem dominante no campo é uma mescla pastosa, pegajosa e totalitária das línguas de todos esses grêmios. Além disso, a maioria de nós vive encurralada, em espaços universitários postos a serviço do governo e completamente mercantilizados. Como se fosse pouco, o imperativo dos dispositivos da “pesquisa” e das constrições da “carreira acadêmica” nos obrigam a escrever, e a publicar, de uma forma completamente absurda, inútil e enlouquecida. Escrever (e ler) se converteram em práticas espúrias e mercenárias encaminhadas à produção de textos orientados, sobretudo, aos comitês de avaliação e aos organismos financiadores de projetos de pesquisa. As formas institucionalizadas de escrever expulsam os que têm língua, os que pensam o que dizem e os que não se acomodam às formas coletivas e gregárias de trabalho que se nos impõem. Nesta época de indigência deveria bastar ler. E, se trabalhamos na universidade, deveria bastar transmitir o que lemos. Deveria bastar dar a ler. E tratar de propiciar a leitura, a escritura, a conversação e o pensamento. Como naqueles tempos remotos em que ainda se estudava. (LARROSA, 2012, s/p).

“Aí funciona uma espécie de língua de ninguém, uma língua neutra e neutralizada da qual se apagou qualquer marca subjetiva. Então, o que me acontece é que me dá vontade de levantar a mão e perguntar: Tem alguém aí?” (LARROSA, 2012, p. 25). Ocorre que é o fim. O fim de alguns modos, dos mais simples, de perguntar-se sobre as coisas ou de apenas observá-las, até transpassar-equilibrista, se aproximando da invenção complexa das coisas. Ocorre um encerramento de pensamento aventureiro e despropositado das coisas. *“Mais a abertura de um lugar vazio para o pensamento, para a leitura, para a escritura e para a conversação que não a formulação de uma alternativa teórica, metodológica ou, inclusive, política”* (LARROSA, 2012, p. 05).

A educação entra em análise, considerando cada uma das categorias vívidas-vívidas: de inícios despropositados, de paixões, de ferimentos pequenos, de sobras desnecessárias e de minúsculo – sensíveis – fragmentos de paraíso. É preciso ceder às obsessões, à fixação por pequenas causas, se levar por amores novos, por paixões alegres, por encontros intensos, que revigoram e perpetuam-se. Presentes listrados. Pacotes de bolinhas. Sacos de pão. Desenho de coração. A flor do portão. A carta secreta. O aviãozinho de papel. O recreio e as invencionices. Tudo serve à pesquisa, quando se está atento ao que poder ir ao papel e mudar os rumos – bem pequenininhos – da educação. Miniexperiências. Micromundos. Micropolítica do sensível. Coisas miúdas.

Sugere-se brincar com todos os verbos. Brincar com muitos adjetivos. Brincar junto com sujeitos... Implica a experiência

pela paixão. Experiência pelo coração? Experiência pelo desejo dalgum encontro? Nenhum de nós teria como definir antecipadamente do que se trata idiodiagnosticar, talvez, um grupo de idiotas, sim, em grupo, poderiam produzir conceitos, conversações, leituras e escrituras sobre este tema. Uma aventura desse tipo cultivou-se e embrenhamos. Vimo-nos inflar e flutuar; afundar e boiar; inspirar e espirar; encher balões e soltar ao vento; armar guarda-chuva; se deixar molhar; encontramos-nos com os acontecimentos doutros e fomos provocá-los com os nossos.

Por isso aqui, no limbo, o principal não é interrogar o que somos, mas onde estamos. E isso para ir embora imediatamente”. Eu creio que quando falei do modo mercantilista e mercantilizado, credencialista e servil, cada vez mais asfixiante, como a universidade está redefinindo o dispositivo pesquisa, toquei algumas inquietudes (essa doença que tem a ver com nossas relações com o espaço) e provoquei, em muitos e em muitas, a pergunta: que faço eu aqui? Uma pergunta que não é inofensiva. E que, entre outras coisas, pode ter respostas como as que tu propões. E outras também, claro. (LARROSA, 2012, p.11).

3 METODOLOGIAS: “EU VI UMA BORBOLETA EMOCIONADA DE PEDRA!⁹”.

I - Passos para idiodiagnosticar¹⁰:

- 1 – sugere-se uma breve pesquisa sobre Bernardo da Mata na obra de Manoel de Barros, procure sublinhar ou grifar;
- 2 – retire excertos que denotem características de Bernardo, descritas aos moldes Manoel de Barros, e anotem em um caderninho;
- 3 – destes excertos retire palavras;
- 4 – destas palavras retire forças;
- 5 - construa, assim, outras maneiras de senti-lo, diagnosticá-lo, pensá-lo: **inventemos outras intensidades diagnósticas?**

II – Um exemplo de resposta para o exercício proposto, construção realizada via plataforma moodle por Elisandro:

2.

Bernardo já estava árvore quando eu o conheci.

Quando estávamos acostumados com aquele bernardo-árvore.

Ele bateu asas e avoou.

Com as palavras se podem multiplicar os silêncios.

9 BARRROS (2011)

10 Estes passos para idiodiagnosticar foram extraídos de uma das atividades implementadas juntos aos acadêmicos de graduação - estudantes com diversificados históricos acadêmicos, em níveis diferentes de formação, alguns nos primeiros semestres, outros cursando a segunda graduação e muitos já atuantes na educação básica - que cursam licenciaturas. Também foram apresentados como provocação estes exercícios em Curso de Extensão intitulado: “Atelier, Artes e Educação: espaços de fuga da deficiência na deficiência”.

3.

Asas

Passarinho

Silêncio

Brisas

4.

Mo[v]im[ento]

Pensagem

Instantes Quaisquer

5.

Pensagens que criam vida em Instantes Quaisquer. Para Deleuze [em Cinema 1 – Imagem Movimento] diz que os Instantes Quaisquer rompem com a lógica dialética do movimento, das poses, dos momentos e instantes privilegiados, abre-se a possibilidade para considerar o tempo, e o movimento em uma variável independente, equidistante. Nesse movimento somos capazes de pensar a produção do novo, a Pensagem. Essa Pensagem [Instante Quaisquer] é o hiato, o intervalo, entre a ação e a reação, entre pensamento e imagem, movimento e tempo.

III – Outro exemplo de resposta para o exercício proposto, construção realizada via plataforma moodle por Luísa:

2.

“Homem percorrido de existências.

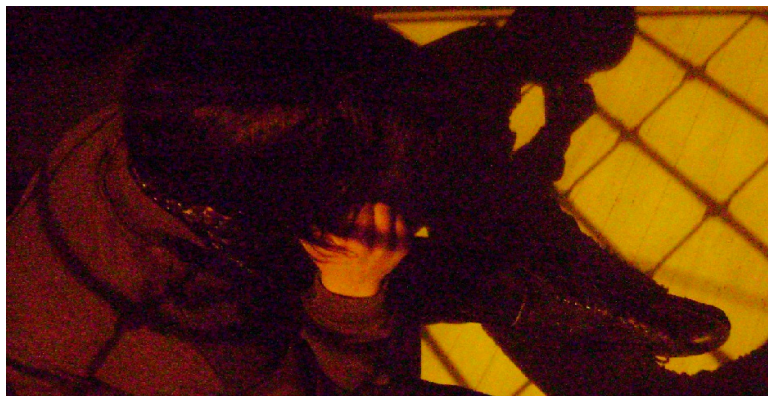
3. ...

4.

Espraiado na tarde...”

5.

Figura 1 - Imagem de Curso Ead



[Exibir principal](#) | [Editar](#) | [Separar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Fonte: Arquivo da autora.

4 DESENVOLVIMENTOS: “AMO TONTOS DO QUE SENSATOS¹¹”

I - As perguntas disparadoras de ações, estranhamentos, silenciamentos, fotocartografias:

- 1 - Como criar outras intensidades diagnósticas?
- 2 - Como criar com isso outros dispositivos de subjetivação em educação?
- 3 - Como criar dispositivos de subjetivação e devires outros para aquele que carrega a marca da deficiência?
- 4 - Como desconstruir marcas de incapacidade e inaptidão para aprender?

¹¹ BARROS (2011)

5 - Como criar caminhos múltiplos de aprendizagem: que age, olha, sorri, inventa, cria, pensa, confronta, fofoca, erra, estraga?

Figura 2 - Imagem de Aula I



"O rapaz selvagem irá maravilhar-se com as belezas de Paris."

Fonte: Arquivo da autora¹².

¹² O Menino Selvagem (L'enfant sauvage), direção de François Truffant, França, 1970. Jean Marc Itard, no início do século XIX, deu enorme contribuição à Educação Especial, quando tentou educar e integrar à sociedade o menino Vitor, chamado de “O Selvagem de Aveyron”. Suas pesquisas são a base de muitos estudos atuais, em diversas áreas da educação e da medicina. Até então, não existiam estudos tão aprofundados na prática educacional para pessoas com deficiência. Fotocartografia de aula produzida por Marcelo, capturada no Youtube.

Figura 3 - Imagem de Aula II



Fonte: Arquivo da autora.

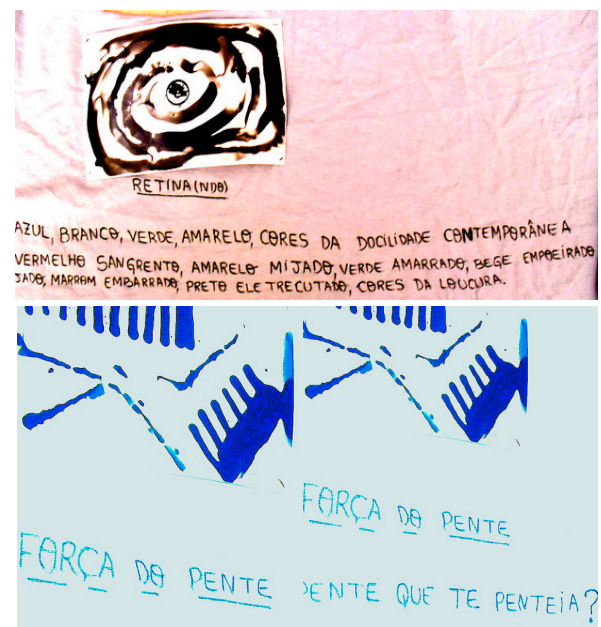
Pergunta sem resposta. Cena do filme “As coisas simples da vida”: Esvaziar-se de toda erudição, encher-se de ignorâncias. Esvaziar-se de excessos, entupir-se de vazio. Preencher o vazio com “voos fora da asa” (Manoel de Barros, 2011). Quebrar o gesso curricular. [Fotocartografia de aula produzida por Olívia].

Figura 4 - Bloco de Imagens de Exposição



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 5 - Bloco de Imagens de Exposição



Fonte: Arquivo da autora.

Desfiando a obra de Arthur Bispo do Rosário: desdobramentos possíveis entre arte, educação e exclusão social.

Este relato de experiência quer mostrar o estudo acadêmico e os seus desdobramentos, originados na Disciplina de Intervenção pedagógica e necessidades educativas especiais, oferecida pelo Departamento de estudos básicos, da Faculdade de Educação - UFRGS. Foram provocadas experimentações, estudos e reflexões acerca de questões ético-político-educacionais que envolvem a atuação docente junto a pessoas com deficiência. Nessa disciplina, ocorrida no primeiro semestre letivo de 2012, havia a previsão de um primeiro bloco de experimentações: uma visita à exposição das obras de Arthur Bispo do Rosário em mostra no município de Porto Alegre. Os acadêmicos-alunos produziram imagens referentes à visitação. Para alguns, foram necessárias duas visitas à exposição e um aprofundamento em outros referenciais que os remetessem a Bispo. Para a produção das imagens, foi realizada uma oficina de fotografia, utilizando-se da técnica de quimigrama. Além disso, como desdobramento da produção das fotografias, criaram-se poemas devido à intensidade e à afecção produzida pela experimentação. Como resultado, reuniram-se as fotografias e os poemas em um único espaço, num pano-retalho que seria descartado, que seria colocado no lixo. Restaurou-se a Obra de Bispo com Arte, tecendo poesia e imagens em um pano-retalho. Conclui-se que produzir Arte é um “[...] campo privilegiado de enfretamento do trágico” (ROLNIK, 1996), no qual diversas possibilidades de intervenções pedagógicas podem ativar a memória do sensível daquele que observa,

daquele que se coloca a observar o lugar do outro, neste caso específico, daquele outro que durante muito tempo foi excluído, como o consagrado Arthur Bispo do Rosário - [Fotocartografia de aula e texto publicado em evento por Carlos].

5 CONCLUSÃO: “É POR TER PAIXÕES QUE O HOMEM ASSOCIA IDEIAS¹³”

O sujeito se define por e como um movimento, movimento de desenvolver-se a si mesmo. O que desenvolve é sujeito. Aí está o único conteúdo que se pode dar a ideia de subjetividade: a mediação, a transcendência. Porém, cabe observar que é duplo o movimento de desenvolver-se a si mesmo ou de devir outro: o sujeito se ultrapassa, o sujeito se reflete (DELEUZE, 2001, p.93).

[...] Em resumo, crer e inventar, eis o que faz o sujeito como sujeito (Ibidem, p.93).

[...] Nesse sentido, o sujeito reflete e se reflete: daquilo que o afeta em geral (Ibidem, p.94).

Na compreensão de Hume, escrita por Deleuze, “a associação de idéias dá efetivamente conta dos hábitos do pensamento, das noções cotidianas do bom senso, das idéias correntes, dos complexos de idéias que respondem às necessidades mais gerais e mais constantes, e que são comuns a todos os espíritos assim como a todas as línguas” (2001, p. 117).

13 DELEUZE (2001)

Tratou-se nesse texto de uma mudança na prática diagnóstica? O que se pode inferir é que se aventa outra forma de olhar os corpos da diferença, os corpos que pululam, corpos que se artizam, corpos que se compõem... Isso tudo em meio ao divergente, ao dissenso, num fazer-se escola contemporânea. É isso que se abrolhou aqui e se está abrolhando...

REFERÊNCIAS

BARROS, M. **Escritos em verbal de ave**: Manoel de Barros. São Paulo: Leya, 2011.

DELEUZE, G. **Francis Bacon**: lógica da sensação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

DELEUZE, G. e PARNET, C. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/corpoarteclinica/obra/abc.prn.pdf>. Acesso em 20 mai 2011.

DELEUZE, G. **Empirismo e Subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume**. São Paulo: Ed. 34, 2001.

LAROSSA, J. **Palavras desde o limbo**. Notas para outra pesquisa na Educação, ou, talvez, para outra coisa que não a pesquisa na Educação. Disponível em: [http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=view&path\[\]=1138](http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=view&path[]=1138). Acesso em 10 ago 2012.

CAPÍTULO 4

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CASO LAURA

Ana Cristina Del Grande Guaraldo

Cláudia Rodrigues de Freitas

1 INTRODUÇÃO

A escola tem função fundamental na constituição de um sujeito no laço social, laço esse originado no seio familiar e que pode se derivar na vida escolar através das interações, do encontro com pares e com figuras de autoridade. O acesso à escola representa uma das primeiras separações vivenciadas na infância, quando a criança é incluída num novo caminho que é inaugurado ao se distanciar do familiar e se aproximar do social.

Com esta convicção, a escola deve ser um lugar para todos, para aprender interagindo e produzindo significações para as coisas do mundo. O sujeito produz tais significações na sua interação com os outros, com os objetos tangíveis ou imaginários, com os espaços e temporalidade. Assim, uma Escola para Todos é aquela que reconhece e favorece espaços de inscrição e circulação das produções de cada um dos sujeitos nela implicados – crianças e adultos.

Então, o que acontece quando uma criança tem algum transtorno no desenvolvimento orgânico, cognitivo ou subjetivo? Uma criança provinda de uma instituição para “Pessoas Vegetativas” pode frequentar a Escola Infantil? Com que laços familiares contamos aqui? Essas questões colocam-se aqui para introduzir um dos eixos de sustentação deste trabalho, que é a discussão sobre inclusão. Sabemos que há um pressuposto legal de acesso universal à escola, mas ainda que a letra fria da lei abra algumas portas, não garante processos inclusivos. Para isso é necessária uma postura de reflexão e ações que envolvam os sujeitos de uma escola, considerando suas particularidades, potencialidades e os desafios que se colocam para a constituição de um trabalho educativo.

Dessa forma, como favorecer acessibilidade quando um bebê usa sonda e não pode se alimentar via oral? Através dessa outra pergunta, apresentamos o segundo eixo de interesse deste trabalho, que é o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para abordá-lo, focamos a Rede Municipal de Educação de Porto Alegre, que conta com um serviço especializado o qual articula a Educação Precoce (EP) para crianças de zero a três anos e a Psicopedagogia Inicial (PI) para as de três a seis anos. Este trabalho ganha importância e envergadura à medida que é necessário aproximar a Educação Infantil da Educação Especial, não somente na reflexão sobre práticas inclusivas, mas, sobretudo, na circunscrição deste espaço ainda indefinido e pouco pesquisado no cenário educacional brasileiro.

Consideramos que os bebês e as crianças pequenas estão em pleno processo de constituição de uma estrutura de base orgânica, cognitiva e subjetiva (inclusive relacional). Neste tempo, inscrições primordiais e aquisições instrumentais fundamentais estão operando e, por isso, defendemos a ideia de que é imprescindível que um trabalho com crianças de tenra idade tenha em consideração esses pressupostos. Baseadas nisso, desenvolvemos a respeito do terceiro eixo deste texto, que é a Educação Infantil, refletindo sobre uma articulação necessária entre duas funções imprescindíveis para configurar uma escola infantil: cuidar e educar.

Como objetivo central deste trabalho, buscamos reconhecer **quais os efeitos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre o trabalho com bebês e crianças pequenas e organizamos esta pesquisa perguntando: como dar visibilidade aos efeitos do AEE sobre o sujeito?** Para pensar nos efeitos do AEE é necessário refletir sobre inclusão, pois consideramos que o funcionamento e intervenções do serviço especializado favorecem a inclusão (e vice-versa). Nesse âmbito, AEE e inclusão operam como pilares de sustentação do sujeito no laço social.

Para apresentar as reflexões sobre inclusão e circunscrever o AEE, desenvolvemos um estudo de caso sobre uma aluna em uma escola infantil da Rede Municipal de Porto Alegre a qual vamos chamar de Laura. Como metodologia foram realizadas entrevistas com a professora e monitora de Laura, assim como entrevista com a direção da Escola Infantil; professoras do AEE e duas coordenadoras da Educação

Especial da SMED/Porto Alegre. Durante a pesquisa também foram observados os atendimentos de AEE de Laura. Para a leitura dessa realidade estudada, contamos com referenciais da psicanálise, articulados a autores que dão ênfase à aprendizagem como processo.

As intervenções da escola e do AEE adquirem caráter de marcas estruturantes que operam sobre o bebê ou pequena criança num tempo primordial em que nada está decidido ainda e que, por isso mesmo, pode derivar inúmeras possibilidades. O destino de uma criança não está dado de modo absoluto, ele será tecido numa trama de palavras que podem ser ditas nos silêncios, toques, cheiros, gostos, olhares... e, também, nas significações, no que esta criança virá a saber ou não saber quando encontra um outro.

Como consequência, esta pesquisa mostra como vem acontecendo algumas ações no contexto da escola e do AEE, envolvendo um grupo de pessoas que se tomam do desafio de trabalhar numa perspectiva inclusiva.

2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Política Nacional para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) constitui um divisor de águas no que tange à contextualização dos processos de inclusão e suas possibilidades de operacionalização nas escolas.

A Prefeitura de Porto Alegre tem uma postura de vanguarda em relação à inclusão e aos dispositivos que cria para sustentar esta política que produz elementos na contramão dos

pressupostos legais nacionais. Em 1995 institui o trabalho nas primeiras Salas de Integração e Recursos (SIR) como apoio aos alunos com necessidades especiais nos ciclos do Ensino Fundamental, época contemporânea às orientações Legais e da Secretaria de Educação Especial do MEC que pretendia uma “classe especial em cada escola brasileira”. Assim, na contramão desta Política Nacional, Porto Alegre fecha sua última classe especial em 1998 e amplia os dispositivos de inclusão.

Especificamente na faixa etária dos zero aos seis anos, esse caráter de vanguarda inicia em 1991 com o trabalho em Educação Precoce (EP) em uma das Escolas Especiais da rede e é ampliado para as demais escolas dez anos depois, em 2001.

Atualmente a Prefeitura de Porto Alegre oferece o serviço especializado de apoio à inclusão através da Educação Precoce (EP - dos zero aos três anos) e da Psicopedagogia Inicial (PI - dos três aos seis anos) cujo funcionamento acontece nas Escolas Especiais do Município. Além desses, também oferece Atendimento Especializado para crianças com altas habilidades/superdotação, deficiência visual e para Crianças Surdas ou com deficiência auditiva significativa.

A presença regular e as intervenções das assessoras do AEE no interior das escolas infantis dão um novo caráter ao trabalho, ampliando o campo de atuação dessas professoras e constituindo uma nova significação para esse trabalho.

Durante a entrevista com duas das coordenadoras da Educação Especial, Cláudia refere que entre as escolas pode haver uma ideia de que é satisfatório “se a criança com ne-

cessidades especiais está bem, está feliz, esta se socializando [...] não exigindo mais dela, não apostando e pensando que ela pode ir além”. No seu entendimento, é necessário “um investimento que gere uma amplitude de demanda” e isso pode ser favorecido pela assessoria da educação especial, que vai constituir um olhar de fora que ajude a escola. Essa professora acredita, ainda, que “há situações em que é necessário dizer coisas que são óbvias para que, com isso, sejam resignificadas no contexto das escolas”, pois, “à medida que as práticas se aproximam, aprendemos uns com os outros”.

As intervenções da EP e PI têm o objetivo de desenvolver o brincar, a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e expressiva, a motricidade (construção e aquisição dos deslocamentos), o jogo simbólico, o desenvolvimento do pensamento e cognição e os hábitos de vida diária (alimentação, sono, higiene, dentre outros). Todos esses aspectos vão ser construídos a fim de constituir a diferenciação do outro parental que opera a função materna, buscando a inserção de um terceiro (função paterna) que pode ser representado, por exemplo, não só pelo pai, mas, também, pela escola. Essa ideia pode ser ilustrada pelas seguintes reflexões:

Viver com os outros é o que constitui e tece, de modo estrutural, a teia e o tecido de um sujeito. Se algo na história de uma criança a está impedindo de enodar com o outro, de fazer laço social, então buscar o reordenamento simbólico desse sujeito, tratar dele é, entre outras coisas, levá-lo, mais uma vez, à trama social. Ao meio da rua, às escolas. (KUPFER, 2001, p. 77)

As palavras de Kupfer nos servem de convite para uma reviravolta, a partir de onde vamos olhar por dentro o AEE realizado na Escola Buenos Aires. A seguir, convido o leitor para conhecer Laura, a personagem central deste enredo.

3 PREPARANDO O CENÁRIO PARA APRESENTAR LAURA

Esta pesquisa se desenvolveu a partir de um estudo de caso, tendo como intenção apresentar a personagem principal desta trama que entrelaça a escola e o serviço especializado para viabilizar a sua inclusão. Faço a seguir um relato para descrever como se deu a pesquisa e, mais que isso, o que foi realizado para preparar o cenário para Laura, uma aluna em uma escola infantil da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre.

Foram realizadas entrevistas com a professora e monitora da escola onde Laura frequenta a Educação Infantil e também onde ela frequenta o AEE. Em um segundo momento entrevistamos duas das Coordenadoras da Educação Especial-SMED de Porto Alegre. Nesses contatos algumas questões levaram a colher informações que contribuíram para a circunscrição dos três campos que compõem a investigação, quais sejam: Inclusão, AEE e Educação Infantil.

Como material de pesquisa, contamos ainda com registros da professora anterior (berçário), tais como fotografias, vídeos, anotações de reuniões, planejamentos e avaliações. Ao realizar as entrevistas, obtivemos um relato da professora e monitora do maternal repleto de encantamento,

o que possibilitou reconhecer o carisma e potencialidades de Laura. Para desenvolver a pesquisa, buscamos material teórico que desse sustentação para compreender o processo de acolhida de Laura e a organização do trabalho tanto na educação infantil quanto no AEE.

A coleta, as articulações e derivações dessa amplitude de informações estão apresentadas ao longo deste texto na medida em que vamos circunscrevendo e apresentando os espaços escolares e do AEE, onde Laura se coloca como personagem central.

3.1 Imaginando Laura

[...] uma criança deve entrar em uma escola [...] em condições de sustentar seu desejo de aprender, com as diferenças que aí se revelarão. A inclusão supõe um trabalho integrado com pais, com professores auxiliares, com o suporte da experiência de professores de escolas especiais e de profissionais especializados. Não é um processo que se estrutura pela via única da pedagogia. [...] A educação inclusiva supõe um giro no qual o professor se coloca em um lugar a partir do qual registra, em sua classe, as diferenças, em nome das quais será capaz de acompanhar as crianças na via do aprender. As estradas serão múltiplas, mas, ele, como ponto de ancoragem poderá sustentar essas travessias, reconhecendo a cartografia singular de cada autor. (MEIRA, 2001, p. 50-51)

Para um bebê existir, precisa ser imaginado e nomeado e, além disso, precisa ser idealizado por um adulto que, em sua função parental, vai filiar o filhote para humanizá-lo. Assim, à medida que o tecido orgânico se estrutura no ventre materno, também se tecem palavras e sentidos quando se imagina que o bebê vai ser capaz de...; que vai gostar de...; que vai se chamar...; vai se parecer com... O bebê é a “majestade” (FREUD, 1914, p.108) e, então, em torno dele, há certo júbilo e encantamento. Sua potente condição de realizar o desejo parental é – quase - infinita e, assim, ele nascerá embalado num berço idealizado sobre um lastro de sonhos e fantasias.

Laura foi apresentada à escola envolta num manto de “cuidados especiais” e, por consequência, de impossibilidades. Assim, ficamos sabendo que “usava sonda e não poderia comer nada pela boca (nem água)” e, também, que tinha uma síndrome de nome difícil e que ninguém conhecia. Obviamente essas informações são importantes quando recebemos uma criança na escola, pois, afinal, dizem respeito a uma das suas particularidades. No entanto, que efeitos causam quando são informadas para uma equipe de educadoras? Quem “chega” primeiro: a deficiência da criança ou a criança que tem, dentre outras características, uma deficiência? Indo um pouco mais além, essa questão remete a pensar sobre os efeitos de resistência que determinados enunciados causam nos educadores, quando estão conhecendo uma criança. Assim, ao fazermos uma leitura desse contexto, podemos sugerir que essa resistência é um ponto onde se revelam

obstáculos, dificuldades, recusas explícitas ou silenciosas e que, por isso mesmo, vão demandar que se intervenha para constituir um trabalho educativo articulado.

Percebia-se que ela era “uma criança muito inexperiente”, “que não tinha preensão manual, que não caminhava, que a expressão oral era precária e tinha tônus baixo”. A equipe de educadoras acreditava que era importante que Laura tivesse algumas vivências e aprendesse com as outras crianças que estavam experimentando e construindo aprendizagens semelhantes. Essas aprendizagens tinham relação com o cuidado às crianças em posição de bebê: os cuidados e mapeamento corporal, o desenvolvimento dos deslocamentos, a constituição da linguagem compreensiva e expressiva. Um bebê só vai existir se estiver no olhar de alguém, recebendo a seiva vital das suas palavras – a linguagem – que vão lhe destinar um lugar e uma possibilidade de ser.

Levando em conta que Laura foi abrigada desde bebezinha em uma instituição, podemos pensar no que refere Pierotti et al. (2010) quando afirma que “considerando que o exercício da função materna não é necessariamente realizado pela mãe biológica, nos perguntamos como crianças institucionalizadas precocemente são marcadas ou não pela voz [e desejo] de seus cuidadores” (p.429).

Laura nasceu em uma cidade do interior do Rio Grande do Sul e, aos oito meses, foi abrigada por causa da impossibilidade de seus pais cuidarem dela. Não temos informação sobre o motivo pelo qual ela veio para a capital. Na instituição de “abrigagem” vivem crianças e jovens de diferentes idades,

sendo a maioria em “estado vegetativo”. Por qual motivo Laura teria sido alojada nesta instituição? Teria sido por causa da necessidade da sonda? Também não temos informações precisas sobre isso, mas podemos problematizar sobre o imaginário que circula na instituição onde todos – ou quase todos – são alimentados por sonda ou via oral com papa. Esse é um dos sentidos que damos ao que é “vegetativo”, ao que não funciona na sua função de alimentar. Assim, a estrutura da casa está preparada para atender pessoas cujas funções vitais ou relacionais não funcionam bem, tais como evacuação, deslocamento, comunicação, entre outras e, por consequência, não evacuam sem as fraldas, não se deslocam ou se expressam precariamente. E, assim, essa é a concretude de um estado “vegetativo”: “não funciona!”

Fazer “furos” nessa imagem de impossibilidade é poder olhar para um bebê que tem um nome, é concreto e precisa constituir uma identidade que se desloque para além da patologia.

Mas... se não é suposto que possam algo, quem vai olhar para esses sujeitos para encontrar e apontar possibilidades? Quem vai querer saber qual sua vontade? Quem vai secar a lágrima que é chorada para fazer um pedido? Obviamente que reconhecemos a existência de quadros orgânicos que impõem diferentes restrições e limitações. No entanto, aqui queremos perguntar: Quem vai levantar a cortina do cuidado técnico e também dar lugar ao cuidado que vem como um sopro de afeto e de possibilidades?

Neuza abriu uma fresta e Laura veio à escola trazida por ela que, a partir da sua função de cuidadora, se oferece à

menina como “avó”. Neuza desempenha um importante papel ao filiar Laura oferecendo uma disponibilidade afetiva e uma posição maternal, tomando essa menina numa dimensão que é do seu desejo. No dia a dia a “avó” nos contava sobre gostos, preferências, reações de birra da pequena Laura... Trazia Laura vestida e enfeitada com presilhas no cabelo, roupas cor-de-rosa e mochila organizada com capricho. Quando Neuza chegava à porta da sala no final da manhã, a menininha se mostrava altiva e esticava os braços para encontrá-la. Laura foi acolhida afetivamente por esta “avó”, o que abriu caminhos para a sua constituição como sujeito e para a sua inclusão na escola, figurando efetivamente como aluna e colega. Assim, as palavras da monitora ilustram essa ideia:

Agora ela se apropriou, tomou conta desse espaço da escola, [...] interage mais com os colegas, os brinquedos, está mais íntima do lugar. A Laura demonstra o que não quer, não fica parada. Antes ela não tinha muita voz. Agora tem voz, literalmente. Ela está falando. [...] Quem viu a Laura chegando na escola e todo o esforço que a gente fez pra ela estar assim... eu até me emociono. (Rita, monitora)

3.2 A interdisciplina como eixo condutor de um trabalho

Acreditamos que a Reunião de Equipe é um dispositivo institucional importante para se trabalhar em torno dos efeitos de resistência que porventura venham a acontecer no trabalho

com crianças com deficiência. A esse respeito, Anelise, a atual professora de Laura, reitera afirmando que o trabalho em equipe é um ponto-chave para a inclusão. Segundo essa professora, é importante “a gente sentar para conversar, eu sentar com as gurias da direção e com as outras da equipe.” E continua, já pensando em estratégias de trabalho nestas conversas: “Mas não é fácil (por causa da correria do dia a dia), é algo que tem que ser assim: tem que trabalhar, tem que parar em reunião, pegar material científico, artigos, leituras [...]”

3.3 Laura, o que queres?

Num dia de calor, quando voltava do pátio com as crianças, Laura salivou muito ao ver que estavam oferecendo água para seus colegas e isso gerou mal-estar, levantando a questão: “Ela estava com sede e não podíamos lhe dar nada para beber?” A fonoaudióloga foi convidada a ir à escola para conversar sobre as possibilidades e condições de deglutição de Laura naquela ocasião. E assim, Laura foi autorizada a tomar água na canequinha. Isso favoreceu o reposicionamento da menina no grupo: agora ela poderia ver e ser vista tomando água, participando ativamente de um momento da rotina. Isso também promoveu uma aproximação e cumplicidade maior entre as crianças e ela. O seu desenvolvimento foi favorecido pelas equipes que estavam iniciando interlocução. Laura resistia para se deslocar. Como tinha paixão pelos livros, a caixa era colocada a certa distância para que chegasse até eles e, então, ela armava o gateio. Quando trouxeram

o andador para a escola, este foi incluído na brincadeira, possibilitando a organização de um circuito com brinquedos que tem rodas para que, assim, as crianças conhecessem seu andador pondo ênfase no movimento e brincadeira e não no apoio para a Laura andar.

No jogo de faz de conta, colocava colheres e copos na boca e, assim, no brincar, seu desejo enlaçava esse buraco, que até certa época parecia um vazio sem função. No final do ano já eram oferecidas pequenas quantidades de “papa de legumes” liquidificadas, que eram misturadas ao caldinho de feijão para todos durante o almoço. A participação de Laura, nestes momentos de refeição, também favoreceu um reposicionamento na relação com os colegas. Isso começou a aparecer através de uma curiosidade recíproca, quer dizer, eles queriam conhecer como era a comida que ela trazia de casa (a papa liquidificada) e, por sua vez, Laura queria conhecer a comida que era oferecida aos seus colegas. Assim, ‘esticava’ os olhos para ver o que tinha dentro das baixeiras, queria tocar os alimentos, bater os talheres no prato. Essas manifestações significavam a intenção de Laura de se apropriar de elementos relacionados à alimentação. Na instituição onde mora, não existe o costume de encontrar os outros em torno da mesa para nutrir o corpo e os afetos porque a maioria se alimenta por sonda, no seu próprio leito.

Na interação com os outros, ao fazer ‘isso ou aquilo’, ao escolher ‘este e não aquele’, Laura coloca em cena esta posição mais ativa, e na escola reconhece suas possibilidades e potencialidades. Assim, nos momentos de refeição, Laura

tem seu desejo em curso e, na relação com os outros, responde à interpelação: *o que queres?*

A possibilidade de estar na escola, frequentar o AEE e as terapias favorece as experiências de Laura em movimentos alternantes, porém articuladores e complementares. Considero que são movimentos os quais manifestam a sua singularidade, por exemplo, estar impossibilitada de ingerir qualquer alimento via oral ou, ainda, escolher as ‘panelinhas’ para brincar. Por outro lado, favorecemos a constituição dos movimentos de identificação com o grupo, de estar num contexto social como integrar-se a uma rotina de beber água depois do pátio ou explorar um jogo com seus colegas. Portanto, são movimentos que revelam, na sua essência, leituras de realidade e ações inclusivas que vamos construindo no dia a dia na escola. E é, também, efeito do trabalho dialógico que se constitui quando intervimos numa perspectiva interdisciplinar.

Interdisciplina supõe o encontro e colaboração de um profissional com outro(s) para promover um trabalho. Esse conceito não buscamos nos livros, mas construímos ao longo da experiência. O trabalho com Laura exigiu ultrapassar o âmbito da sala de aula e dialogar com outros profissionais que também trabalhavam com ela. Com isso, do ponto de vista da escola, o que se acentuou para nós foi que não havia um contexto – escolar ou terapêutico - mais importante que outro. Eles eram, sim, complementares.

Zortéa (2011) vai afirmar que a escola é um lugar privilegiado de experiências sociais significativas, “de encontro, de

estar e aprender com outras crianças, com uma mediação qualificada do adulto-educador” (p.24). Essa autora traz tal argumento para justificar que um espaço clínico não substitui o espaço escolar e comenta que há casos em que se situa o atendimento clínico individualizado como uma melhor alternativa para a criança com necessidades especiais. Sublinha, ainda, que cada profissional tem seu conhecimento específico e que, assim como o pedagogo não diz ao médico ou fisioterapeuta como realizar o seu trabalho, não há motivo para que estes outros especialistas digam aos educadores e pedagogos o que devem fazer dentro da escola para dar conta das aprendizagens dos seus alunos.

Pensamos que, a partir destes argumentos, então, cria-se uma circunstância no qual se pode situar a interdisciplina, tendo em vista que os alunos com necessidades especiais podem colocar em jogo um “não-saber” do educador para lidar com a tarefa de fazer escola com estes sujeitos.

Aqui se mostra a dupla face da função de enlace social da escola. Uma face diz respeito às crianças que, no encontro com o outro – adultos e crianças – se estruturam como sujeitos, constroem conhecimento, se relacionam com figuras de autoridade e, assim, constituem um lugar que é reconhecido no social. A outra face se refere ao educador que precisará sair do casulo da sua sala de aula para buscar outros especialistas com os quais articulem conhecimento para responder às questões que seu trabalho lhe apresenta. É nesse ponto que se pode responder à possibilidade de construção de um trabalho através da interdisciplina. Isso supõe a ideia de

que nenhum campo de conhecimento se sobressai ao outro, sendo, portanto, complementares.

Quando vinha à escola, a assessora trazia questões pertinentes, contribuindo, por exemplo, para a articulação da leitura sobre o mapeamento da boca como zona de satisfação e com possibilidade de funcionamento. Os apontamentos feitos tinham um efeito de abertura. Na interlocução com aquela assessora, algumas intervenções eram feitas para pensar que Laura estava realizando conquistas significativas para a passagem de uma posição de bebê para a pequena criança. Laura experimentava a boca como zona de prazer na alimentação (comer, sentir sabores, texturas, temperaturas), a comunicação de afetos (beijos) se manifestava em gestos e fala (onomatopeias, fonemas que são parte de palavras). Nos deslocamentos escolhia a motoca para andar pela praça e deixava que seus colegas brincassem com o seu andador porque ela preferia nos pedir a mão como apoio para caminhar. Na cena do AEE estava experimentando o penico para evacuar. Na interação com as educadoras, manifestava suas vontades e preferências, inaugurando uma posição mais ativa na relação com os outros, já que, até então, era levada de um lugar a outro, alimentada, trocada... Assim, sua posição subjetiva para manifestar vontades e preferências faz consonância com uma época de iniciar gradualmente a alimentação via oral e os deslocamentos (aquisição da marcha), o que demarca uma passagem ao tempo de pequena criança.

3.4 A caminhada de Laura no AEE

Os olhos de Janaína brilham

As conquistas que Laura faz...

A Laura adora aquela pia, mexer na água, brincar na frente do espelho...

No espelho a linguagem aflora. (Janaína, professora da PI, ao se referir à Laura).

Débora atendeu Laura em EP. Considerando que Laura vive institucionalizada, ela contou que um dos primeiros objetivos do trabalho era introduzir o eixo da filiação, isto é, ter alguém que ocupasse um lugar da função materna. Na instituição, Laura era vista como uma “bonequinha, com fragilidades e doentinha”. Na cena da EP, expressava seu desejo de crescer, e sua subjetividade estava se estruturando. Assim, outro flanco do trabalho foi o de abrir espaços “de vida” para Laura, que a diferenciasse da maioria dos outros moradores da casa. A entrada na escola infantil seria importante para favorecer o encontro com outras crianças e educadores e, assim, a escola passou a operar uma função paterna colaborando para ela crescer. Nesse processo, “aos poucos, Laura foi surpreendendo e, na EP, começou a caminhar, falar algumas coisas, usar o banheiro para fazer xixi e cocô, além de constituir um brincar simbólico”.

Laura foi para a PI quando já podia suportar o trabalho instrumental mais direcionado às aprendizagens formais. Na perspectiva da assessoria, Débora fala de um “efeito bumerangue”, isto é, afirma que “o que a gente subsidia no

trabalho instrumental aqui (no AEE), a criança consegue fazer na escola”.

A professora Janaína relata que “Laura chega à PI no ano de 2011 numa posição de criança que vinha frequentando a escola e com questões sobre a construção de aprendizagens”.

Laura encontrou nosso olhar, um olhar significado como possibilidade de abertura de um espaço para dar os ‘primeiros passos’ que um bebê constrói para se instrumentalizar nos campos da linguagem, das aprendizagens, da motricidade, do brincar, do desenvolvimento do pensamento e das rotinas de vida diária, tais como higiene, alimentação e repouso. Para que possamos constituir um tom acolhedor em nosso olhar, sabemos que a construção de um trabalho em escola requer, entre outras coisas, o investimento na formação dos educadores.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa foi realizada tendo como objetivo a questão orientadora, qual seja, **reconhecer os efeitos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre o trabalho com bebês e crianças pequenas**. A partir do material coletado foi possível reconhecer como o AEE da Escola estudada teve efeitos estruturais e instrumentais para Laura, e que a articulação do AEE com a escola infantil opera como sustentação desse sujeito no laço social. Esse texto trouxe evidências da caminhada de inclusão de Laura na Escola Infantil com o apoio do AEE e o envolvimento interdisciplinar de uma rede de profissionais nesta tarefa.

A escola é um lugar onde, por excelência, se constituem relações com pares e com figuras de autoridade, favorecendo encontros para conviver e para aprender. Nas primeiras relações na infância, a escola representa um lugar terceiro que acena a possibilidade de enlances sociais.

Essa pesquisa dá evidências de que a escola produz inscrição social a partir das relações entre sujeitos (crianças e adultos) e reafirma/conclui que **para a inclusão escolar se efetivar é imprescindível um processo de formação contínua do professor/educador e que a interdisciplina seja tomada como eixo condutor na rede de trabalho com o aluno.**

REFERÊNCIAS

- FREUD, S. (1914). **Introdução ao Narcisismo**. In: Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud. 1ed. Rio de Janeiro: Imago, 1974. Vol. XIV. p.83-119.
- KUPFER, M. C. M. Duas Notas sobre a Inclusão Escolar. In: **Escritos da Criança**, Centro Lydia Coriat, Porto Alegre, nº 6, 2001, p. 71-81.
- MEIRA, A. M. G. Contribuições da Psicanálise para a Educação Inclusiva. In: **Escritos da Criança**, Centro Lydia Coriat, Porto Alegre, nº 6, 2001, p. 41-51.
- PIEROTTI, M. M. S. et all. O manhês: costurando laços. In: **Estilos da Clínica**, 15(2), 2010, p.420-433.
- ZORTÉA, A. M. Estar na escola – diferentes significados. In: Moraes, Salete C. (org). **Educação Inclusiva: diferentes significados**. 1 ed. Porto Alegre: Evangraf, 2011. p. 13-32.

CAPÍTULO 5

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E TGD NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: (D-ESCRE)VENDO UMA ASSESSORIA

Daisy Braighi

1 INTRODUÇÃO

Sobre as indagações dos professores

- Como ajudar a Sofia¹⁴ a querer ter autonomia?
- Que tipo de acompanhamento a Sofia precisa? Quem deve determinar, orientar, fazer este acompanhamento?
- Devemos carregar a Sofia? Ela usa muletas em outros locais, mas [na escola] não. No caso da Sofia, isto não seria uma dependência, carência, falta de contato físico?

¹⁴ Sofia é o nome fictício escolhido para preservar a identidade da aluna. A opção por Sofia foi intencional. Etimologicamente falando, *Sophia* (σοφία) vem do grego e é parte da composição da palavra filosofia *philosophía* (φίλος σοφία). *Sophia* expressa sabedoria ou saber. Filosofia, segundo o dicionário Aurélio, é o “estudo que se caracteriza pela intenção de ampliar incessantemente a compreensão da realidade, no sentido de entendê-la na sua totalidade...” Pretende-se, com a referida escolha, uma analogia da etimologia da palavra Sofia com a aluna deste texto, na medida em que, nas coordenadas de sua cartografia, ela expressa sua sabedoria, sua capacidade e disposição de entender a sua realidade circundante, através da observação e da reflexão.

Pressupõe-se que quem pergunta quer saber, quer respostas para suas dúvidas, aquelas que nos confrontam com o que carecemos saber. Aquelas que nos remetem ao que ignoramos. No âmbito da educação escolar, podemos afirmar que o professor ao se indagar diante do desconhecido se confronta com sua incompletude. E é esse sentimento de estar permanentemente inacabado que remete o educador à pesquisa, ao saber e à grande possibilidade de avanço profissional e pessoal. Contudo, as referidas interrogações feitas por professores do ensino médio de uma unidade de educação a distância (EAD), relativas a uma aluna com deficiência múltipla (intelectual e física), evocam diversos e diferentes pressupostos em relação ao processo educacional inclusivo: que a inquietude e mesmo a angústia do professor diante do aluno com deficiência e/ou com TGD nascem da perda dos pontos de referência habituais e/ou da existência de perfis educacionais idealizados. Ou mesmo de que o aluno esteja sendo reduzido a sua deficiência.

À assessoria de inclusão de alunos com deficiência e/ou TGD para professores do ensino fundamental e médio da EAD, impõe-se contribuir para que o educador se envolva num processo educativo inclusivo, que considere a diferença na igualdade, isto é, entender a diferença como inerente ao ser humano e não como critério para separar, excluir e definir sujeitos.

Na assessoria, a reflexão proposta ao educador busca de uma prática educativa voltada às necessidades do aluno, que remete o professor à complexidade da vida deste sujeito em

seus diversos aspectos social, cultural, político, filosófico e, principalmente, neste caso, os emocionais e intelectuais.

2 QUEM É SOFIA? - UMA CONSTRUÇÃO DA CARTOGRAFIA DA ALUNA

Na busca de respostas condizentes com os questionamentos realizados à assessoria pelos professores em relação à Sofia, pressupõe-se a realização, a priori, de uma questão-chave, feita em relação à aluna, bem como, a qualquer aluno, seja ele com ou sem deficiência; que funcionará como uma alavanca na prática pedagógica, que exige um equilíbrio dinâmico do professor: - Quem é Sofia?

Remeter os professores a essa interrogação, sem, entretanto, levá-los ao desolamento, considerando que tratamos de educação a distância, o que pressupõe poucos e pontuais encontros presenciais entre professores e alunos, impõe instituir, com aos docentes, um coletivo dialogante envolvido na busca de respostas a essa questão-chave. Possibilitar um movimento de reflexão sobre os dispositivos técnicos e institucionais que agenciam modelos de subjetividades, vislumbrando, também, a EAD enquanto agenciadora destes modelos no que se refere à constituição subjetiva dos alunos. À assessoria cabe a função de encaminhar e coordenar a reflexão, investindo num processo interdisciplinar que respalda e analisa a realidade da EAD, seu perfil estrutural, seus dispositivos técnicos e institucionais, detectando entraves na estrutura para que subjetividades emergjam e proponham possíveis formas de eliminá-los.

Este é um viés metodológico ancorado no paradigma ético-estético-político de Guattari (1997), tendo como aporte seus três registros ecológicos: social, meio ambiente e subjetividade humana. Eles nos dão respaldo para a possibilidade de investir na reconstrução das relações humanas em todas as suas dimensões; de reinventar maneiras de ser e viver em grupo; de possibilitar condições de intervir no processo de ressingularização do aluno.

Esse teórico não aborda diretamente a questão da pessoa com deficiência e/ou com Transtornos Globais do Desenvolvimento, entretanto apresenta uma teoria que nos possibilita pensar na produção de subjetividade do sujeito. Segundo Guattari (1996) é possível admitir, de forma genérica, que tanto o indivíduo quanto o grupo social veiculam seu próprio sistema de modelização da subjetividade. Pode-se dizer que é um mapa existencial que este indivíduo ou grupo faz com demarcações de toda ordem, sejam elas cognitivas, afetivas, sintomatológicas, etc. É a partir deste mapa existencial que o autor denomina de cartografia, que o indivíduo e o grupo social demonstram seus sentimentos, suas paixões, suas grandes aflições e buscam administrar suas restrições aos impulsos instintivos e repressivos.

Para tentar forjar uma nova forma de articular e dinamizar os saberes dos professores da EAD em relação a seus alunos com deficiência e/ou TGD, objetivando seu pleno desenvolvimento, propõe-se a construção cartográfica de cada discente.

Assim, para responder: - quem é Sofia, aluna de 25 anos, que cursa o segundo ano do ensino médio, com pendências do primeiro ano nas disciplinas de física, química e matemática, os professores iniciam a elaboração de seu mapa existencial. A partir dele se pretende buscar as respostas para todas aquelas perguntas iniciais e obter os subsídios que nortearão sua práxis educativa, através da qual será possível compor outras configurações existenciais da aluna. Ampliar a compreensão referente às questões sociais, ambientais e emocionais do cotidiano de sua vida, poderá ajudar o professor a entendê-la; a separar o que é da ordem da sua patologia e o que corresponde à interferência do meio familiar, social e escolar, das questões relativas aos valores, aos princípios e crenças; a conhecer seus anseios, dificuldades e medos... Este é um processo educativo que “visa a existência em vias de, ao mesmo tempo, se constituir, se definir e se desterritorializar”... Em “processo de se pôr a ser” (Guattari, 1997, p 28).

3 AS COORDENADAS DO MAPA DO ALUNO: O INSTRUMENTO E A PRÁXIS ECOLÓGICA

O mapa existencial do aluno é construído num processo vivo, dinâmico e interativo, através de diferentes instrumentos. No caso de Sofia, utilizou-se inicialmente, como instrumento para sua construção cartográfica, um questionário com questões semi-estruturadas. Entretanto, o mesmo é apresentado não através de questões pontuais, de leitura literal das perguntas, pressupondo uma relação apenas de

perguntas e respostas, mas, ao contrário, as questões são administradas, abrindo-se ao diálogo e a interação entre professor e aluno. A elaboração e aplicação do questionário se realiza com o aparato da assessoria de inclusão, que faz a ponte entre professor e aluno, e de maneira paralela, em turno específico, subsidia os professores com conteúdos básicos sobre deficiência, TGD e inclusão escolar.

As questões feitas à Sofia foram sistematizadas, para posterior utilização de seus professores como subsídios para rever seus objetivos educacionais, não para diminuí-los em quantidade e/ou qualidade, mas para possibilitar a consecução, se necessário, de novos objetivos e a revisão relativa às estratégias metodológicas de trabalho, bem como aos recursos necessários, para suas intervenções pedagógicas com a aluna. Assim, o mapa cartográfico de Sofia inicia com as seguintes informações:

[Gosto de estudar] *“Português porque eu acho mais fácil.”* [Não gosto de estudar] *“As três [disciplinas] que eu estou fazendo, porque tem muitas fórmulas. Eu entendo a explicação, mas depois eu esqueço.”*

Eu no começo tinha vergonha de perguntar [quando tinha dificuldades de aprender]. Agora pergunto e anoto. Tem coisas que eu fixo e outras não consigo guardar na minha cabeça.

Quando me sento sozinha para estudar, eu consigo me concentrar, mas quando tem muita gente perto eu não consigo me concentrar muito. Distraio muito fácil. [se tenho dificuldades para estudar]. É complicado. Se não

estou entendendo, eu ligo tudo. Leio três vezes, se não entendo, na quarta vez eu desisto. Não tenho paciência comigo mesma. Sei que tenho que ter mais calma.

Preciso aprender [aprender no meu curso] a fazer contas e a estudar sozinha. Não adianta copiar a matéria e depois não saber fazer o trabalho sozinha. Eu queria aprender a ter as fórmulas na minha frente e saber fazer todas. Qual a fórmula do oxigênio? Qual a fórmula do hidrogênio? Quero saber, aprender a identificar todas. Acho que falta concentração. Tem pessoas que tem tanta facilidade na matemática, física e química! Olho para as perguntas e parece que estão [as fórmulas] em japonês.

Como tenho dificuldade de copiar, [para me ajudar a aprender mais na escola] seria mais fácil se tivesse as questões prontas em uma folha e eu só respondesse no meu caderno. Assim eu não iria ficar sem a matéria e o professor não precisaria me esperar.

[Utilizo o computador] *Sim. Tenho computador e gosto bastante. Utilizo mais a Internet para entrar nos meus e-mails. Sei utilizar o Word. Acho que tenho que utilizá-lo mais. Utilizo o computador para copiar fotos que tiro com minha mão esquerda. Isto é o que mais gosto de fazer no computador.*

[Para estudar a disciplina de matemática] *Eu leio a questão e não consigo interpretar e erro a conta inteira. Leio várias vezes, se não consigo não realizo a questão e pergunto quando chego na escola. Acho que um pouco é por preguiça. Não tenho horário certo para estudar; as vezes à tarde ou à noite. De manhã*

durmo bastante e não estudo. Às vezes levo mais de uma hora estudando. Não tenho local específico da casa para estudar. [Tenho dificuldades para aprender matemática] Sim. A matemática é complicada.

Especificamente da matemática, sei coisas básicas: somar, dividir, subtrair e multiplicar. O que mais entendi foi isto, tanto aqui nesta escola como nas outras fora daqui.

[Na disciplina de matemática ainda] Tenho que aprender raiz quadrada, aqueles gráficos que não entendo, porque se não aprender tudo, vai ficar faltando. Mas não sei se vou precisar disto algum dia! Mas vão que eu venha a precisar! Acho que tudo que a gente vai fazer envolve matemática. É raro algo que não tenha matemática.

[Para entender o que professor esta ensinando] Preciso um pouco mais de tempo, pois levo mais tempo para pensar e responder. Mas sei que o professor tem que atender a mim e as outras pessoas.

Não sou muito de estudar química. Leio uma, duas, três vezes e depois largo de mão. A química não é tão complicada, mas tenho que ler mais. Preciso entender as fórmulas. Tento fazer os exercícios, mas nem todos eu consigo.

[Tenho dificuldades para aprender química] Quando o professor explica eu entendo, mas na hora de fazer eu não consigo. Às vezes acho que é pelo nervosismo. Na hora das provas nem se fala, parece tudo japonês. [Da disciplina de química] Sei alguma coisa do oxigênio e do hidrogênio que gravei na minha cabeça. [Para

aprender química] Tenho que ler mais, ter mais concentração e fazer as fórmulas, pois não adianta só copiar de alguém, pois não adianta eu escrever sem entender. Das três matérias que estou fazendo a química é a que mais gosto.

[O tempo que o professor leva para ensinar não é suficiente para que eu aprenda] “Teria que ser um pouco mais. Eu me esforço pois sei que preciso. Venho em todos os atendimentos que são oferecidos. Quando não entendo, fico brava comigo mesma e aí que não aprendo mesmo. Parece que foge da minha cabeça.

[Na disciplina de física] Olho as perguntas, copio, leio, mas não entendo. Acho que é a mais complicada. A professora explica bem, mas não me entra na cabeça. Tenho muita dificuldade [para aprender física]. Não entendo as fórmulas.

Eu não aprendi nada, [na disciplina de física] pois chega na hora de fazer sozinha os exercícios e eu não consigo.” [Na disciplina de física] “Preciso saber sobre os ângulos, sobre distâncias, para eu poder entender de onde vem a física e para que ela serve. Por exemplo: um carro percorreu 20km, quanto tempo depois ele repousou? Na física tem também aqueles problemas de gangorra que eu não entendo.

[O tempo que o professor leva para ensinar não é suficiente para aprender] Precisa mais. [Necessito de apoio para estudar física] Sim, de mais material didático; vídeos, por exemplo, e ajuda dos professores e de quem puder me ajudar.”

Minha mãe e minha sobrinha me ajudam [estudar

em casa] copiando para mim. Quando minha mãe era solteira, ela era professora. Ela me ajuda nas matérias, mas ela não gosta muito da matemática, mas do que ela se lembra ela me ajuda.

Tem coisas que coloco debaixo do tapete e procuro esquecer. [para resolver meus problemas].

Tem coisas que acontecem que eu solto o verbo e falo alguma coisa que não deveria e exagero. Mas, normalmente consigo me controlar.

Acho que o que me ajudaria a estudar [para aprender mais] é ter mais paciência. Sou calma, mas naqueles dias que estou sem paciência... Acho que tem que evitar ter problemas, mas é difícil. Fico irritada por não conseguir fazer as coisas ligeiras e com mais concentração. Às vezes fico com a cabeça no mundo da lua, mas tento mudar.

[Prefiro que o professor ensine a matéria] “Sentando do meu lado e explicando até eu entender.”

[Em meu momento de lazer e de descanso] “Gosto de usar o computador, de olhar televisão, de escutar música, que me deixa calma, e de ir na igreja, que mais me ajuda a ter paciência.

Gosto [mais na escola é] dos professores.

Não gosto muito [de ler], mas leio. Leio poesias, sou antiquada; leio livros bíblicos e livros de romances.

Gosto [de escrever e da minha letra]. Tenho dificuldades e gostaria de escrever mais ligeiro, mas não consigo.

[Me considero uma boa aluna] Sim, porque nunca incomodei ninguém. Nunca discuti com os professores. Temos respeito mútuo.

[Preciso de ajuda para me deslocar dentro de casa] Sim. Dentro de casa me apoio nos móveis e uso muletas.

[Preciso de ajuda para me deslocar dentro da escola] Sim, o professor me ajuda. Pega na minha mão. Na escola e em casa tenho medo de usar as muletas, pois já caí com elas. Utilizo mais elas na fisioterapia.

[Preciso de ajuda para me deslocar na rua] “Sim, minha mãe me dá a mão. Sempre tem alguém comigo. Não. [me desloco sozinha nas ruas a pé nem de ônibus] [Ajudo nos afazeres diários de casa] Sim. Lavo louça e às vezes tiro o pó. Faço poucas coisas. Quando vejo que consigo fazer eu ajudo. Arrumo minha cama, faço minha higiene sozinha. Quando estou com pressa para me vestir, preciso ajuda.

Tenho medo de cair. Quando era pequena, tinha medo de foguete e de estouro de balão, mas agora não tenho mais. Mas me assusto sempre com barulhos fortes e quando alguém chega por trás e eu não percebo.

Não [uso medicação]. Não [Faço tratamento psicológico]. Faço fisioterapia e quiroplaxia.

Às vezes sim e às vezes não [exponho o que penso em sala de aula]. Tem coisas que escuto e não concordo e não digo, pois nem tudo que acho que é certo as pessoas concordam. Para não discutir eu fico quieta.”

[Para meu futuro] “Penso que enquanto não terminar este curso eu não quero fazer outras coisas. Depois, pretendo fazer cursos de informática, artesanato e de pintura. Quero me aprimorar bastante. Quem sabe faço uma faculdade de artes e trabalho com isto?! Não que eu pense em ser pintora, mas conhecer sobre os

grandes pintores, saber sobre a vida deles. Não gostaria de ficar trancada trabalhando num escritório ou numa fábrica. Tem muita água para rolar, às vezes pode dar uma reviravolta. Só Deus sabe!

A aluna comenta, espontaneamente, que iniciou sua vida escolar bem pequena, numa Escola Especial, porém não lembra exatamente que idade tinha na época do ingresso. Conta também que concluiu a 8ª série na escola pública regular, sem repetir nenhuma série. Quanto ao ensino médio, Sofia verbaliza o seguinte: *“Nas outras disciplinas do ensino médio, passei como um foguete; com a média mínima, mas consegui passar. Achei até que iria demorar mais e, graças a Deus, só faltam estas três matérias. Sei que vou conseguir!”*

Os dados colhidos pelas primeiras coordenadas do mapa existencial de Sofia ampliam a percepção de seus professores de matemática, química e física, em relação às suas reais condições e necessidades, possibilitando-lhes uma visão mais abrangente em relação às suas questões subjetivas e aos seus intervenientes. A partir das percepções obtidas, os professores retomam a análise dos conteúdos de suas disciplinas em relação às dificuldades apresentadas por Sofia, gerando discussões e trocas de experiências. Desta maneira, possibilitam uma ação qualitativamente eficiente ao desencadear uma revisão nos planos das disciplinas, realizando mudanças reais na elaboração e desenvolvimento de suas metodologias e técnicas educativas e na definição dos recursos educacionais. O início da construção cartográfica

de Sofia possibilitou aos professores, conhecer e detectar suas capacidades e necessidades. São esses os dois elementos imprescindíveis para a elaboração e o desenvolvimento do planejamento pedagógico inclusivo.

Este processo educativo, numa perspectiva transdisciplinar, possibilitou aos professores ampliar sua visão em relação ao campo social, psíquico e afetivo da aluna, bem como estabelecer uma aliança, não somente entre os docentes e Sofia, mas também, entre os professores das referidas disciplinas, que propiciou à assessoria encaminhar discussão e orientação em relação a manejos e intervenções com a aluna, bem como a realização de avaliação do processo de trabalho pedagógico na proposição de ajustes e de novas intervenções capazes de redimensionar as relações e de complementar os saberes. Contudo, a nova proposta educativa não fica reduzida apenas à aluna Sofia, mas, por tabela, abre-se para a possibilidade de ampliação para os demais alunos que, assim como Sofia, possuem necessidades específicas.

Nesta perspectiva, a cartografia possibilita *detectar os vetores potenciais de subjetivação e de singularização do aluno*, o que, segundo Guattari (1997), envolve as chamadas *práxis ecológicas*. Para realizá-la o professor precisa investir na formação de cidadãos capazes de uma articulação ético-política entre os três registros ecológicos, o do Meio Ambiente, o das Relações Sociais e o da Subjetividade Humana, que, analisados em relação ao aluno com deficiência, mostram-nos que a interseção entre estes registros pode possibilitar

a construção da subjetividade singular (eu e meus outros) e da subjetividade social (eu e o outro) destes sujeitos.

A Ecologia do Meio Ambiente é a que se refere ao mundo no qual vivemos. Nela a família, a escola, o trabalho, a vida urbana, entre outros, precisam ser repensados, pois se o passado não volta, o futuro deverá ser definido e planejado. Para tanto, as mentalidades terão de ser recicladas, emergindo a Ecologia da Subjetividade Humana ou da Mente, cujo princípio específico pressupõe o movimento giratório do pensamento sem amarras a territórios reais de existência e a ideias rígidas; um movimento dialético, em espiral ascendente de reflexões que propiciem sínteses provisórias. No que se refere à inclusão, já nas coordenadas iniciais do mapa de Sofia, a cartografia nos aponta a necessidade de um pensamento mais complexo em relação ao desenvolvimento do processo educativo, que, numa ação afirmativa, em prol da inclusão, deve haver uma convergência das mentes para uma visão relativa ao aluno com deficiência, na qual ele possa ter resguardados tanto seu direito à igualdade, quanto seu direito à diferença. E para que as ações educativas, que buscam garantir esses direitos ao aluno, não corram o risco, não tão raro, de serem equivocadas, temos como prerrogativa esta construção cartográfica do aluno, que sinaliza um vetor prospectivo no que se refere ao alcance dos objetivos pedagógicos. Essa é uma lógica que se contrapõe à ideia de antecipadamente selecionar e adequar conteúdos e facilitar atividades para um determinado aluno em função de suas limitações. Ela possibilita conhecer o aluno em suas

diversas dimensões: sua maneira de ver, sentir e viver seu processo educativo e, principalmente, suas dúvidas e suas necessidades, além de indicar como e o que ele precisa para apropriar-se do conhecimento.

É através da ecologia do meio ambiente, das relações sociais e da subjetividade humana que Guattari (1997) vislumbra novas alternativas para o mundo de hoje. Estes registros ecológicos que o autor denomina ecosofia necessitam ser trabalhados, no afã de criar uma revolução política, social e cultural.

A questão fundamental seria a de reproduzir as possibilidades do ser-em-grupo. A existência humana, reconstruída em novos contextos históricos, caminharia no sentido de uma re-singularização individual e coletiva, modificando maneiras de estar nas instituições que temos ou criando outras. Novas formas de cidadania poderão trazer uma convivência mais fácil em meio à diversidade, facultando os processos de heterogênesse e outras formas de produção da subjetividade. (Rocha, 1993, p.236-7)

No caso de Sofia, a partir da leitura e reflexão, pelos educadores, de seus *registros ecológicos*, tornou-se viável a eles distinguir entre as suas percepções e conjecturas anteriores em relação à aluna e o conhecimento adquirido a partir da Sofia que se vislumbra através da apropriação da ecosofia, que a cartografia lhes possibilitou.

Este é um processo pedagógico que busca romper com a disjunção que vivemos atualmente entre o mundo dos objetos (das ciências, das técnicas) e o da reflexão do sujeito (da alma, do espírito, da sensibilidade, da filosofia, da literatura). A noção de sujeito não se fundamenta na ciência clássica, emergindo no momento em que a reflexão transcende a ciência.

A noção de sujeito explicitada por Morin (1995) pressupõe autonomia/dependência em relação ao meio e a si mesmo. É através dos signos, dos sinais e dados que o ser vivo lida com seu mundo interno e externo, com os elementos retirados do meio, processa-os para si mesmo, constituindo sua própria identidade.

É seguindo esse vetor reflexivo que a construção cartográfica de Sofia permitiu aos professores conhecer, de maneira mais aproximada, seu contexto subjetivo, seu meio ambiente e suas relações sociais, que os remeteu à necessidade de aprender a ler o subjacente ao contexto de uma pedagogia inclusiva. Assim, se efetiva um trabalho educativo transdisciplinar, que torna possível, aos professores e à própria aluna, refletir e intervir sobre seus condicionantes ambiental, social e mental, caracterizados pelas três ecologias, da qual nos fala Guattari (1997). Nesse processo pedagógico inclusivo, Sofia consegue aprovação nas disciplinas de exatas nas quais tinha pendência do ano anterior: física, química e matemática. E, atualmente, ela já consta no percentual brasileiro dos aprovados no ensino médio.

Respalhada por seu diploma de segundo grau, Sofia agora se aproxima da possível concretude de seus sonhos: fazer *“uma faculdade de artes e trabalhar com isto!”*...*“Tem muita água para rolar, às vezes pode dar uma reviravolta. Só Deus sabe!”*: a filosofia de Sofia

4 EPÍLOGO: NA DINÂMICA DA ASSESSORIA DE INCLUSÃO DE ALUNO COM DEFICIÊNCIA E TGD NA EAD

Tornou-se imperativo aos professores, diante das necessidades específicas, não somente de Sofia, mas de seus demais alunos com deficiência e/ou Transtornos Globais do Desenvolvimento, uma reflexão relativa às suas questões pedagógicas, além daquelas de ordem afetiva, ambiental, psíquica e social. Acometidos pelo sentimento de incompletude, são remetidos à necessidade de um trabalho interdisciplinar. Ao apropriar-se da realidade da aluna de inclusão, os docentes formados e imersos na ciência moderna, que instituiu a fragmentação do saber, perceberam a fragilidade a que ela os remete, sendo movidos, assim, à busca de conexões estreitas entre as ciências. Deparando-se com a singularidade da aluna, bem como, da sua realidade circundante, com a aquisição dos conhecimentos relativos ao meio ambiente, às relações sociais e à subjetividade da discente, os professores envolvem-se numa prática pedagógica transdisciplinar que, conforme Guattari (1992, p.24) é um “movimento interno de transformação das ciências, aberta para o social, o estético e o ético” e que, como tal, não nasce naturalmente, necessita engajamento de

profissionais que trabalhem política e técnica, pedagógica e administrativamente articuladas.

A partir do conhecimento obtido, através da assessoria de inclusão, que teve como cerne a constituição da cartografia da aluna, há uma mudança de atitude dos docentes que conseguiram perceber a capacidade produtiva e de autonomia intelectual de Sofia e empenharam-se em colocar à disposição da aluna recursos e técnicas específicas para atender às suas necessidades. Vem à tona, aos docentes, a compreensão da existência de diferenças nos mais diferentes níveis de compreensão do conhecimento entre os diferentes alunos, e de que, no processo educativo, o educador não tem a garantia de formar um grupo de alunos com as mesmas condições de aprendizagem. Isto não é o mesmo que dizer que existe uma metodologia específica de ensino escolar para a pessoa com deficiência, mas que não existe uma única metodologia que se adequará igualmente a todos os alunos, considerando a diversidade dos mesmos, sejam eles com deficiência, sejam sem deficiências.

Inflamados nas discussões durante a assessoria e no afã de proporcionar melhores intervenções com a aluna, objetivando a aquisição dos conhecimentos, das diferentes disciplinas, os docentes permitem a migração de conceitos entre campos de saberes diversos, num cruzamento entre especialidades, que, até então, pareciam opostas e/ou isoladas em seus reductos de saberes. Assim, a dinâmica pedagógica nos polos presenciais da EAD se transforma. Neles produz-se uma práxis educativa que não permite prescindir de conhecimentos relativos à subjetividade singular e social do aluno.

Na dinâmica da assessoria de inclusão de alunos com deficiência e/ou acometidos de TGD da EAD, foi possível, ao professor, expandir seu olhar para a busca de uma educação que se mostre mais eficaz em promover mudanças e desenvolvimento real destes alunos. Após a assessoria, com certeza, os professores de Sofia não são mais os mesmos. Suas várias interrogações iniciais em relação à aluna foram substituídas por apenas uma: Quem é Sofia? Uma indagação que ao ser “respondida” possibilitou a ressingularização da discente e de seus professores.

Foi possível detectar que, nas reflexões provocadas pelo processo da assessoria, Sofia, principalmente durante a participação da construção de sua cartografia, ao responder o questionário, teve como prerrogativa de investigação de sua própria situação educacional, ora perguntas, ora hipóteses, no afã de apreender a realidade educacional na qual estava inserida, bem como a sua própria realidade pessoal. Inclusive as suas questões psíquicas, a partir do momento em que ela se coloca em questão e fala de seus medos, de suas angústias e dificuldades, colocando-as de maneira interrogativa. Ela faz perguntas a si mesmo, faz conjecturas, busca respostas, causas e fundamentos. Assim a Sofia aluna se dá a conhecer filosoficamente numa dissertação reflexiva em relação ao meio escolar, ao processo educativo à sua forma de ser, de viver e aprender. Portanto, a aluna, nesse processo, se apresenta como uma filósofa de si mesma.

O dicionário Aurélio apresenta o significado de filósofo como *“Aquele que vive tranquilo e indiferente aos preconcei-*

tos e convenções sociais”. Parece ser esta uma característica da aluna, que ao pontuar suas dificuldades nas disciplinas de física, química e matemática, comenta que *“Nas outras disciplinas do ensino médio, passei como um foguete; com a média mínima, mas consegui passar. Achei até que iria demorar mais e, graças a Deus, só faltam estas três matérias. Sei que vou conseguir!”* Sua fala apresenta uma análise reflexiva relativa à sua condição e potencial, além de denotar credibilidade em si enquanto ser cognoscente. Com tranquilidade informa que iniciou seus estudos numa escola especial e assume sua condição de aluna de inclusão. É diagnosticada pela escola como aluna com deficiência (intelectual e física). Assim a similitude entre a etimologia da palavra Sofia e a aluna se configura, apresentando-a como aquela que cultiva a filosofia, o que nos remete à reflexão e a questionar: o que é e de quem é a deficiência?

REFERÊNCIAS

- BUENO, F. S. **Dicionário escolar da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro , FAE, 11ª Ed./ 13ª tiragem, 1994.
- GUATTARI, F. **Fundamentos ético-políticos da Interdisciplinaridade**. Revista Tempo Brasileiro, Rio da Janeiro: Tempo Brasileiro, n. 1, p; 19-25, 1992.
- GUATTARI, F. **As três ecologias**. Campinas: Papirus, 1997.
- MORIN, E. **La nocion de sujeto**. In: SCHNITMAN, Dora. **Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad**. Buenos Aires: Paidós, 1995.
- ROCHA, M. L. **Do paradigma científico ao paradigma ético-estético e político: a arte como perspectiva nas relações educacionais**. Cadernos de Subjetividade, São Paulo, PUC, v.1, n.2, set. 1993, pp.137-274.

CAPÍTULO 6

ESCRITAS-LINGUAGENS-TECNOLOGIAS: PERSPECTIVAS INCLUSIVAS NA EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES E DE ESTUDANTES

Karla Rosane do Amaral Demoly

Maria de Fatima de Lima das Chagas

Kézia Viana Gonçalves

1 INTRODUÇÃO

Esta escrita tem como objetivo discutir uma experiência de formação de professores e de produção dos estudantes na escola em uma perspectiva que integra os conteúdos da formação aos seus projetos de vida. Referimo-nos a um trabalho cuja ênfase está na invenção de espaços e situações que potencializam práticas de exercício de autoria, processos de constituição de sujeitos e do conhecimento. Nestas circunstâncias, confrontamos ações que operam na lógica da exclusão da diferença, ou ainda que fomentem a competição, pois estas criam obstáculos ao conhecimento,

Trazemos à discussão a abertura de espaços para o exercício de autoria de estudantes e professores na escola, de modo a integrar dimensões do humano que foram cindidas na modernidade: o eu e o outro, a cognição e a subjetividade, a razão e os afetos.

Nize Pellanda (1992) é uma pesquisadora que discute o tema do sofrimento na educação. Nossa experiência cotidiana ajuda a compreender que nas escolas, e mesmo nas universidades, espaços que se apresentam com a tarefa de oportunizar o conhecimento, muitas vezes o que temos são práticas que produzem sofrimento, no lugar da confiança no aprender.

Práticas de exercício da autoria se sustentam na confiança em nós mesmos como seres humanos com potência de conhecimento e aprendizagem.

As circunstâncias da aprendizagem indicam que ensinantes e aprendentes, quando se encontram nos ambientes da escola, podem operar com o conhecimento nos diferentes modos de agir na linguagem, em escritas, conversas orais, na resolução e/ou formulação de problemas matemáticos, entre outras ações do cotidiano das escolas.

Espaços de conhecimento produzem como um *en-actuar*, conforme Varela, espaços do “entre dois”, em que fazemos algo. Conhecer implica em respeito mútuo, energia e confiança em si e no outro; vontade de conhecimento, tanto do ensinante como do aprendente.

A construção do conhecimento com autonomia acontece em um movimento circular e dinâmico de uma aprendizagem inventiva. Não se trata de um agir isolado, mas de um agir em congruência, em que diferentes elementos entram em cena, entre eles, os objetos técnicos.

As formas de linguagem nas quais experienciamos processos de conhecimento são mediadas por objetos técnicos

e tecnologias que carregam as marcas da cultura e dos projetos/sonhos humanos (Simondon, 1958; 1989). Processos de conhecimento se produzem em um contexto marcado pelo desenvolvimento das tecnologias e pela presença constante de diferentes artefatos técnicos nos espaços educativos.

Como podemos observar, conhecer é processo complexo. Para compreender o que acontece em espaços da educação com colegas professores e estudantes, quando estes participam de processos de formação que priorizam o exercício de autoria, buscamos apoio em alguns autores. Humberto Maturana e Francisco Varela (2001) constroem a teoria da Biologia da Cognição na qual encontramos o conceito de “rede de conversações”, rede esta que funciona como uma tecitura que se faz no contínuo entrelaçamento do linguajar e do emocional que é o modo de viver humano. Bergson (1979) discute o conhecimento como uma obra da ordem da invenção. Simondon (1958; 1989) retoma estudos de Bergson para dizer que conhecer implica inventar problemas, mais ainda do que na ação de resolver problemas.

Destacamos a análise que Gilbert Simondon faz integrando os diferentes elementos que configuram o conhecimento, a relação entre os seres humanos e os processos de conhecimento, as técnicas que fomos inventando ao longo da história e as formas de organização das sociedades. A complexidade do trabalho deste autor, considerado um clássico na ciência, favorece nosso entendimento sobre as imbricações entre a produção cognitiva, as técnicas, a cultura, a natureza e a sociedade.

Focalizamos em nosso trabalho a busca de compreensão das práticas de exercício de autoria de ensinantes e de aprendentes na escola. Estamos vivenciando na pesquisa oficinas com estudantes e professores que estabelecem interações mediadas por tecnologias digitais. Temos a tecitura de redes de conversação em espaços de formação que tematizam justamente o fenômeno do conhecer e as ações educativas que, muitas vezes, negam a legitimidade dos modos de fazer dos sujeitos que convivem na escola. Pensamos que há potência na interação sujeito-tecnologias quando abrimos espaços para o exercício de autoria.

Assumimos um posicionamento epistemológico alicerçado na perspectiva sistêmica do conhecimento, na qual conhecer e aprender implicam na reinvenção constante de si e do mundo em que vivemos.

Queremos compreender como professores e estudantes que se encontram com objetos técnicos experienciam, em espaços organizados para fomentar o exercício de autoria, outra lógica da aprendizagem, mais de acordo com os desafios e problemas do tempo presente.

A seguir, daremos visibilidade a resultados e entendimentos que construímos no fazer da pesquisa que desenvolvemos na modalidade da pesquisa intervenção na escola. Na primeira parte do trabalho, faremos uma discussão sobre como produzimos o conhecimento nesta relação ser humano e tecnologias. A reflexão sobre processos cognitivos considera no segundo momento as formas de exercício de autoria na escola, momento em que faremos o recorte de alguns

excertos de registros do diário de campo para a análise. No terceiro momento do trabalho, apresentaremos alguns resultados da pesquisa, procurando dar visibilidade aos processos, ao que acontece como experiência de exercício de autoria de professores e de estudantes na escola, quando estes participam de oficinas de formação cuja ênfase está no “fazer” e no “fazer com”.

O convite nas oficinas é para que professores e estudantes, em momentos distintos de formação, programem ações que potencializam as formas de exercício de autoria na educação, o que distinguimos, como:

- processos de constituição de si, de exercício de autoria que envolve a produção de uma diferença, uma inscrição singular, em uma rede de sentidos.
- processos de construção coletiva / autoria coletiva, quando as relações de conhecimento privilegiam a cooperação, a ajuda mútua, o respeito a si mesmo e ao outro na convivência.

2 SUJEITOS EM INTERAÇÃO COM AS TECNOLOGIAS

A cognição é processo autopoético (Maturana e Varela, 2011), em que o conhecimento emerge no ser-fazer-conhecer dos sujeitos, em movimentos circulares que se referem à constante atualização e reinvenção de si e do mundo.

O ser humano vive e conhece, busca interações com técnicas e instrumentos que propiciem a autonomia e a compreensão da própria existência. Essa autonomia é aqui entendida como processo no qual os sujeitos se constroem e caminham para estados de ampliação da consciência,

valorizando as produções que emergem de suas perguntas, projetos e problemas que buscam resolver.

Nosso contexto se apresenta com a velocidade no acesso às informações que se tornam cada vez mais numerosas, fazendo lembrar Saramago, em depoimento no Filme “Janela d’Alma”, quando diz: “O que faria se me chegassem em casa 500 jornais todos os dias?”

Este é o tempo em que vivemos, temos avanços técnicos extraordinários e o tempo é sentido em nosso corpo como a escapar por entre as mãos. Consumimos ou somos consumidos pelo excesso de informação? Na era da velocidade, da (hiper)mídia, por que o sentimento de angústia nos acompanha? Essas questões afetam nossas existências como professores na relação com os estudantes.

Experimentamos transformações na dimensão do tempo e na duração dos acontecimentos, sentimos a preocupação de não conseguir viver com leveza e serenidade o que nos acontece. Mas quando estamos a passear pela beira da praia, em dia de repouso, podemos experimentar no corpo, sentimos como se o tempo passasse mais devagar. Tempo e duração fazem perguntar: - Qual o tempo para a atenção na escola? - Atenção a quê? - Como fazemos o convite ao conhecimento? - E quanto dura o convite e a experiência do conhecimento? - Como se organizam os fazeres entre ensinantes e aprendentes? Como vivemos os tempos da/na escola onde passamos parte de nossas vidas?

Tecemos redes sociais, econômicas, redes sociotécnicas que, quando não refletimos, convidam a correr, a competir.

Entretanto, fazemos escolhas, podemos refletir sobre como se constroem os fazeres na educação.

É essencial refletirmos sobre as formas da atenção que se tecem nesse percurso, não apenas aquelas endereçadas aos outros e às suas produções, como a escola costuma tratar, mas a atenção que endereçamos a nós mesmos, aquela que remete às formas de aprender e à compreensão dos processos que experimentamos no cotidiano.

Teorias se produzem e operam em um antagonismo frágil, quando consideram que os sujeitos prestam ou não prestam atenção. Este modo de pensar geralmente endereça professores e estudantes para uma experiência em que conhecer implica na captura de conteúdos externos, o que já sabemos não contribui para o efetivo exercício de autoria e para um aprender em que todos se percebam capazes de conhecimento

Professores e estudantes se mostram envolvidos numa hierarquização do saber, de modo a não abrir espaços para a pergunta, para o cuidado, para a potência do *tornar-se* que caracteriza a experiência humana. Entendemos que esta circunstância do fazer educativo interage com o maior distanciamento em relação à dimensão afetiva, crucial na sustentação do viver. Ao mesmo tempo, é visível o desconhecimento pelos professores de ferramentas que podem potencializar interações e aprendizagens na escola.

Ensinantes e aprendentes envolvem-se em ações que situam a questão da atenção para objetos que estão fora dos sujeitos: conteúdos, provas, avaliações, direcionando pouca ou nenhuma atenção aos processos que se conectam com as

perguntas, curiosidades, dores, alegrias, vontade de saber de professores e de estudantes.

É neste contexto que situamos a pesquisa. Interessa-nos compreender como acontecem processos de aprendizagem de professores e de estudantes no encontro com tecnologias digitais na escola.

Em pleno século XXI, posições antagônicas emergem do encontro dos ensinantes e dos aprendentes com as tecnologias e se mostram nos discursos e nas ações cotidianas. Temos aqueles que encontram uma incompatibilidade na interação com objetos técnicos digitais, manifestam certo romantismo (resistência a novos acoplamentos técnicos, ao que desconhecem) e professores que operam ações na linguagem neste encontro com as tecnologias digitais, mas aqui podemos observar ações em perspectiva tecnocrática (deslumbramento com a tecnologia, desconsiderando o conjunto técnico: homem-máquina-sociedade).

As gerações mais novas, crianças e adolescentes, são considerados hoje como nativos digitais, incorporam as tecnologias em suas vidas com mais facilidade. Percebem que essas ferramentas permitem interações que antes não aconteciam, devido a certas limitações físicas e estruturais e, nesse contexto, vão produzindo espaços de autoria e de interação.

Gilbert Simondon (1958; 1989 p.12) afirma que existe uma recusa do homem em atribuir uma maior importância aos objetos técnicos. Essa resistência acontece por não compreender o modo de existência desses objetos, vendo-os muitas vezes numa dimensão utilitarista, de domínio, de

uso, quando o correto seria vê-los como prolongamento das mãos humanas, numa dimensão de produção. Para o autor, a tecnicidade compreende o conjunto que se organiza em processos de vida em sociedade.

Essa relação não é diferente no contexto escolar. Enquanto alguns professores reagem negativamente à inserção de objetos técnicos na educação, estudantes anseiam por interações digitais na produção de aprendizagem. Há, portanto, formas de sentir a tecnicidade como parte do trabalho, os objetos podem aparecer como simples instrumentos e não como tecnologias que se acoplam de modo a inventar formas de fazer a educação, a convivência e a aprendizagem. Observando ações dos estudantes, percebemos que os acoplamentos com tecnologias digitais acontecem de forma criativa, prazerosa. Organizam projetos pessoais nas interações em ambientes que perpassam espaços físicos, horários fechados, como são os estabelecidos na escola.

Para Maturana (2009, p. 29), “a educação como sistema educacional configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação”. Dessa forma, como negar aos estudantes uma educação em fase com as tecnologias do nosso tempo? Estamos de acordo com o autor para quem “o ato de educar se constitui no processo em que o sujeito convive com o outro e, ao conviver com o outro, transforma-se espontaneamente, de forma que seu viver se faz mais congruente com o do outro no espaço de convivência”, nesse caso – a escola.

Podemos indicar que é importante refletir sobre o processo do conhecimento, ou seja, conhecer como conhecemos, perceber-se no conhecer, pois muitas vezes não vemos que não sabemos e não temos ciência disso. Esse processo de tomar conhecimento dessas estruturas, organização e mudanças é considerado um processo de cognição, de autonomia no conhecimento. “[...] conhecer, fazer e viver não são coisas separáveis e a realidade, assim como nossa identidade transitória, são companheiros de uma dança construtiva.” (Varela, 2001).

Nesse sentido, acreditamos que ser autônomo é compreender a si mesmo, estabelecer seus próprios objetivos, conectar-se com as próprias ideias, sonhos, projetos – entender que o mundo não é pré-dado, mas construído nas experiências e nas interações que estabelecemos agindo na linguagem. Dessa forma, o caminho da aprendizagem pode ter esse significado. Isto é, ensinantes e aprendentes podem produzir novos sentidos para o estar e o fazer na escola. Nesse processo, é importante destacar que a tentação da certeza deve ser evitada, pois não passa de ilusão, tendo em vista que cada conhecimento é um conhecimento para os sujeitos. Podemos aprender a seguir o fluxo na escola, o que, na observação de processos rígidos e determinados, se coloca como grande desafio.

[...] não se pode tomar o fenômeno do conhecer como se houvesse ‘fatos’ ou objetos lá fora, que alguém capta e introduz na cabeça. A experiência de qualquer

coisa lá fora é validada de uma maneira particular pela estrutura humana, que torna possível ‘a coisa’ que surge na descrição (MATURANA, 2011, p. 31).

Segundo Maturana, o conhecimento é processo de vida nos seres humanos. Assim, o conhecer ocorre como movimento circular e recursivo em que, na busca incessante de preservar formas de viver, os sujeitos experienciam mudanças estruturais na convivência. Podemos exemplificar com o que nos acontece ao escrever. A escrita acaba por se reconfigurar como uma reescrita. Em um escrever emerge o sujeito, ideias, emoções, conversas escritas com autores e com a experiência. Passam-se dias e as pessoas leem o texto antes escrito, se assim desejarmos, e trazem sugestões, interrogam no texto aspectos que não compreenderam ou mesmo que não concordaram. Se retomarmos o texto alguns dias depois, já não conseguimos mais aceitá-lo, é necessária uma nova escritura, pois já percebemos diferenças entre uma experiência do escrever e este novo momento de experiência com os elementos que se mostram no texto.

A expressão “escritura” aqui utilizada remete ao ato de escrever, envolve o gesto, as ideias, as emoções, os artefatos que utilizamos para este fazer, entre outros elementos do cenário de uma escrita.

Mas para que este refazer-se ocorra na escola, é preciso confiança, o olhar de confiança entre ensinantes e aprendentes.

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência (MATURANA, 1998, p. 29).

O texto se modifica em congruência com as mudanças que experimentamos em formas de ver, de sentir, de conceber a temática de um texto que estamos tecendo. Assim se passa nos processos do viver e do conhecer. Em circunstâncias de aprendizagem, temos este movimento recursivo, observamos o próprio fazer na linguagem e mudamos, se assim o quisermos.

Interações que se sustentam em perspectiva de respeito mútuo são possíveis na escola e as tecnologias digitais foram desenvolvidas para fomentar interações em rede, o que, em nosso entendimento, pode favorecer percursos de aprendizagem.

3 INVENTANDO ESPAÇOS DE INCLUSÃO, AUTORIA E CONHECIMENTO

Realizamos uma pesquisa-intervenção na qual organizamos um ambiente sensível de produção proposto para um grupo de sujeitos que se encontram na interação com tecnologias digitais na invenção de espaços de inclusão, autoria e conhecimento.

[...] aquilo que fazemos depende do que somos; mas impõe-se acrescentar que somos, até certo ponto, o que fazemos, e que criamo-nos a nós mesmos continuamente. Essa criação de si por si é tanto mais completa, aliás, quanto mais se raciocina sobre o que se faz. (BERGSON, 1979, p. 23)

As oficinas já realizadas envolveram discussões e atividades sobre modos de perceber a tecnologia no fazer pedagógico. Narrativas de estudantes e professores favorecem a análise das mudanças nos modos de perceber a tecnologia como parte da vida dos sujeitos na pesquisa.

A ideia que eu tenho sobre tecnologia na escola é aquela que me obriga a usar as tecnologias que eu nem mesmo sei ligar. A diretora fala que tem que usar, pois a secretaria vai avaliar o uso dos equipamentos. Se eu não sei usar, devo me sentir obrigada? Outra coisa, eu não tenho muita afinidade e às vezes acho que é uma perda de tempo, pois temos muitos conteúdos para trabalhar e o tempo passa voando. Aí no final do ano se os alunos não aprendem a culpa é sempre do professor.

Excerto nº 1 - Depoimento da Professora “E” durante a Oficina - 03/05/2013.

Trouxemos a fala dessa professora que dá visibilidade ao distanciamento ainda presente na experiência de um conjunto de professores nas escolas quando tratamos da interação com

as tecnologias. O governo tem investido em recursos para a escola visando a inclusão digital dos professores, no entanto as escolas e os processos formativos que acompanham estas medidas de equipagem de escolas não se ocupam de escutar os professores acerca da temática. Metas são traçadas de forma hierarquizada, impondo metodologias, ações docentes com as tecnologias. A inserção das ferramentas por si só não favorece ações interativas com estas, nem tampouco transformações no viver-fazer dos docentes com efeitos de aprendizagem para eles mesmos e junto aos estudantes.

Entendemos que, em oficinas de formação nas quais os professores encontram espaços para se perceberem em atividades de interação com as tecnologias, a relação pode favorecer o fluir espontâneo do aprender em congruência com as circunstâncias deste operar com as tecnologias.

Eu nunca gostei muito de usar computadores porque eu não sei fazer muita coisa não. Mas confesso que as discussões e as formas de interação com o computador, valorizando não a máquina, mas o que eu posso desenvolver nesta interação me deixou mais animada para novas tentativas, sem imposição da supervisora, mas por decisão de aprender com essa ferramenta.
Excerto nº 2, Fala da Professora “E” na Oficina 01 - 03/05/2013.

Esta fala da professora traz um importante destaque na forma de se perceber enquanto sujeito na interação com as ferramentas digitais, numa tentativa de potencializar suas

ações. Nesse contexto a relação não é simplesmente de uso, mas de produção, de aprendizagem.

Outra professora destaca a importância de ter vivido a experiência de oficinas sobre as redes sociais e as possibilidades de diminuir o distanciamento entre professores e estudantes nas interações construídas em rede.

Interagir com estudantes nas Redes Sociais me trouxe novas formas de perceber o ambiente virtual como ferramenta pedagógica de aprendizagem e interação. Eu tinha um certo preconceito com estes espaços, porém os percebo agora como forma de inclusão e de construção de relações mais próximas entre estudantes e professores.

Excerto nº 3, Fala da Professora “M”, na Oficina 02 - 17/05/2013.

Percebemos na fala da professora o que Maturana (2011) indica. Enquanto humanos, aprendemos na convivência com o outro. Já Simondon (1989; 1958), quando explica o que configura um conjunto técnico, esclarece que sujeito, meio e tecnologia se entrelaçam na produção de conhecimento, no fazer coletivo que a relação humano máquina possibilita.

A seguir, trazemos alguns excertos da experiência com professores e com estudantes, neles percebemos os sentidos que atribuem para a escola e como compreendem este acoplamento humano-tecnologia, aqui envolvendo a produção com máquinas fotográficas.

Queria uma Biblioteca bem grande, uma sala bonita, um recreio com muito tempo pra brincar do jeito que a gente quisesse. Também queria um uniforme bonito, uma escola bem grande pra gente poder correr bem muito no recreio e que fosse bem muito tempo pra gente brincar. Excerto nº 4, Fala do estudante “N”, oficina Sentidos da Escola, junho, 2013.

O desejo de estar no recreio é tão visível e perturbador. Basta visitarmos uma escola e observamos as circunstâncias no curto tempo de intervalo. Ao soar a sineta, na hora de retornar a sala, precisamente nessa hora, presenciamos a agitação nos corredores, nas portas das salas vizinhas, em tantos outros espaços. Talvez esta alegria do recreio esteja conectada com o fato de poder fugir da enfadonha rotina na sala de aula, após o curto tempo de intervalo, da quase imobilidade dos corpos nas carteiras, do olhar oscilante entre quadro, livro e caderno.

Ao questionar sobre os sentidos da escola, chama a atenção falas embebidas de desânimo e, ao mesmo tempo, de prazer. O prazer e a alegria pareciam vir da “algazarra” nas conversas paralelas, do prazer do recreio sempre tão esperado.

Na Oficina *Câmera na mão e eu lhe empresto a escola* conseguimos desenvolver um fazer coletivo e foi interessante esse contato com os estudantes, logo após uma rotina de sala de aula. Percebíamos a forma como os estudantes chegavam após uma “prova”. Nos relatos, vimos que provas são compreendidas como atividades para provar se o estudante aprendeu, ou não, os conteúdos ensinados em sala de aula.

Hoje teve avaliação e eu tirei um dez. Acertei tudo, estudei duas vezes em casa e decorei tudo e caiu igualzinho na prova. Foi prova oral, e a professora de história tinha feito uma lista de perguntas e deu para a gente estudar que depois ela ia perguntar. Caiu tudo igualzinho!

Excerto nº 5, Fala do estudante “L”, oficina *Câmera na mão e eu lhe empresto a escola*, junho, 2013.

As circunstâncias do aprender operam muitas vezes bem distantes do que a ciência já aporta sobre os processos de conhecer e de viver. Na escola o que encontramos é um fazer docente que não consegue acolher o exercício de autoria dos estudantes no processo de aprendizagem, o que torna visível a falta de entendimento sobre a inseparabilidade entre os processos do viver-conhecer. Através de uma escuta sensível percebemos o quanto esta aproximação com os desejos dos estudantes podem ajudar a reformular o cotidiano escolar.

Ao contrário, os que perguntam, os que duvidam de algo muitas vezes são interpretados como sendo aqueles que atrapalham a aula ou que não entenderam o conteúdo porque estudaram pouco. Trata-se, de acordo com Nize Pellanda, do “autoritarismo epistemológico: alguém tem o direito de dizer e alguém tem que ficar calado” (PELLANDA, 1996, p. 238).

Destacamos que nem sempre os momentos de rigidez em sala de aula serão interpretados por estudantes como circunstâncias de limitação à aprendizagem. Inclusive alguns podem até acolher estas ações como sendo imprescindíveis para aprender.

Eu gosto do recreio, de ficar conversando, mas na escola se a gente quiser aprender tem de prestar atenção quando o professor ensina. Eu não gosto, mas tem que ser assim mesmo. É pro nosso bem.

Excerto nº 6, Fala do estudante “P”, oficina Sentidos da Escola, junho, 2013.

Percebemos que a aprendizagem neste modo de perceber a escola está relacionada com o modelo cognitivo da representação, tão ilustrada na aprendizagem dos conteúdos, na qual os estudantes assumem papéis de receptores de dados.

Assim, ao buscarmos na experiência dos estudantes em oficinas com objetos técnicos as percepções sobre os sentidos da escola, não podemos deixar de fora os mecanismos de controle no espaço escolar que tanto corroem o exercício de autoria.

Nesse contexto, entendemos como desafio para a escola uma reconfiguração dos seus espaços, uma reorganização das relações traçadas com as tecnologias digitais. Desta forma, compreender a aprendizagem como exercício de autoria de estudantes e professores na escola nos faz pensar em um constante devir, quando os sujeitos passam a estabelecer outros formatos de aprendizagem e de interações.

4 O EXERCÍCIO DE AUTORIA DE PROFESSORES E ESTUDANTES EM PROCESSOS DE FORMAÇÃO COM ARTEFATOS TÉCNICOS

A experiência de aprendizagem inventiva nas oficinas orga-

nizadas em um ambiente sensível para o exercício de autoria se coloca, nesse estudo, como um dispositivo para que professores e estudantes se percebam no processo do aprender, interagindo com outros sujeitos e com diferentes artefatos técnicos. Compreender a construção do conhecimento como processo inseparável dos processos de constituição de si e do mundo em que vivemos é uma nova perspectiva para a educação que pudemos aprender com Nize Pellanda (2008). De outro modo, Virgínia Kastrup (2004) e Cláudia Freitas (2011) se referem à atenção em diferentes circunstâncias da aprendizagem.

Essa aprendizagem da atenção não é linear, mas cíclica, podendo ser reinventada a qualquer momento nas interações suscitadas por ela. Para Virgínia Kastrup (2004), a aprendizagem da atenção vai além da relação da percepção ou sensação voltada para um único foco, pois o sujeito busca relações consigo e com o meio numa congruência que agrega não só atividade cognitiva como também o que a consciência intenciona.

Do ponto de vista da invenção, verifica-se que uma parte importante do processo ocorre fora de foco, inclui experiências pré-egoicas, opacas e não recongnitivas, e não tem no sujeito o centro ou fonte desse processo. Desse ponto de vista, a aprendizagem da atenção envolve a concentração necessária à consistência de tais experiências (KASTRUP, 2004, p. 8).

Sem o exercício de se perceber nos processos de viver-co-nhecer, ver e respeitar a si e ao outro, o trajeto do sujeito torna-se um caminhar no sofrimento, pois este nega as interações com o outro e consigo mesmo, tão necessárias no processo de produção da subjetividade e do conhecimento. A cognição precisa ser “[...] uma prática de invenção de regimes cognitivos diversos, co-engendrando, ao mesmo tempo, o si e o mundo, que passam à condição de produtos do processo de invenção.” (KASTRUP 2004, p. 8).

Nessa perspectiva, buscamos estabelecer oportunidades para esse exercício e para a busca da construção da autonomia em espaço escolar, considerando que a atenção a si tende a ampliar processos inventivos na ótica da valorização do humano, nas possibilidades de potencializar o tomar nas mãos a própria vida.

[...] é preciso operar uma inversão na busca do princípio de autonomia, considerando como primordial a operação de autonomia a partir da qual o indivíduo chega a existir e cujo desenvolvimento, regime e modalidades ele reflete em seus caracteres. O indivíduo será captado, então, como uma realidade relativa, uma certa fase do ser que supõe, antes dela, uma realidade pré-individual e que, ainda após a autonomia, não existe completamente sozinha, pois a autonomia não consome, de um golpe, os potenciais da realidade pré-individual e, por outra parte, o que a autonomia faz aparecer não é somente o indivíduo, senão a dupla indivíduo-meio. Assim, o indivíduo é

relativo em dois sentidos: porque não é todo o Ser e porque resulta de um estado do Ser no qual não existia como indivíduo nem como princípio de autonomia (SIMONDON, 2009, p. 26 – tradução nossa).

A leitura que se realiza com base na tese desse brilhante cientista ainda pouco conhecido em nosso país, segundo estudiosos das tecnologias, ajuda a compreender que podemos considerar o indivíduo em um processo contínuo de individuação, como um ser que constantemente está se individuando, fazendo-se em um processo inventivo que sempre tem a ver com os outros, com os objetos. Há uma realidade pré-individual, fases no ser que se transforma porque procura resolver-se ao se defasar. Inventa problemas, inquieta-se e caminha em busca da preservação de si mesmo. Busca incessante de manutenção do sistema e transformação estrutural, indicam Maturana e Varela, quando explicam como acontecem o viver e o conhecer.

É essencial conceber o indivíduo como ser que produz a si mesmo, sempre se *individuando*, ou *tornando-se* num meio/milieux. O conhecimento não é representação do mundo, mas um corpo engajado numa interação com o mundo, sendo este levado a se abrir em ações e movimentos e essas ações e movimentos envolvem tecnologias. O fundamental para Simondon é que a individuação não é um resultado, mas um processo contínuo através do qual o indivíduo se constitui como tal, a partir de um campo de singularidades ou potencialidades. Isto é, um indivíduo é um *processo*. Esse processo acontece

através de uma resolução de tensões, incompatibilidades e desigualdades que buscam o equilíbrio pertinente ao sistema de potencialidades que habitam o sistema.

Professores e estudantes se transformam em uma convivência sempre no encontro com diferentes artefatos técnicos inventados no transcurso da maravilhosa experiência do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho procuramos inter-relacionar a discussão sobre as tecnologias com os processos cognitivos vividos por professores e estudantes na escola. Tecnologia neste trabalho está compreendida a partir dos apontamentos de Simondon (1958), onde máquina e homem não diferem como naturezas contrárias e indiferentes entre si, mas como naturezas complementares e enriquecedoras.

Em relação às práticas docentes no ambiente escolar, o acoplamento tecnológico amplia processos de autonomia no fazer, como uma nova forma de ver a si e o conhecimento, perspectiva que pode perfazer desde a realidade técnica, até as dimensões da cultura e do social. Máquinas e técnicas participam e podem potencializar subjetividades, construção de conhecimentos e, portanto, consideramos os objetos técnicos não como máquinas separadas do indivíduo, uma visão utilitária e reducionista, impossibilitando qualquer interação na produção de projetos humanos.

Para Simondon (1958; 1989), os objetos técnicos acoplados ao indivíduo passam a ser vistos como uma alternativa de

consolidar uma organização dos sistemas psíquicos, afetivos e, conseqüentemente, sociais. A cultura não deve ser contrária à técnica, o homem não deve viver em oposição à máquina, pois a máquina – os objetos técnicos – são possibilidades de mediação entre os seres humanos e o meio, uma relação em que ambos se modelam mutuamente.

O conjunto técnico – homem/máquina – em interação no ambiente escolar favorece ações que consideram a cultura, a realidade, o viver dos sujeitos em atividades que vão além da resposta ao emprego de objetos técnicos existentes no acervo da escola, pois considera especialmente a humanidade e a aprendizagem em perspectiva inventiva que surge nesse processo de atenção e cuidado consigo mesmo e de produção de conhecimento-subjetividade, numa nova dimensão e perspectiva do que implica o trabalho em educação.

REFERÊNCIAS

BERGSON, H.. **A evolução criadora**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora, 1979.

CAPRA, F. **O Ponto de Mutação**: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. 25. ed. São Paulo: Cultrix, 1982. 447 p.

DEMOLY, K. **Escritura na convergência de mídias**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação – UFRGS 2008. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14667/000666898.pdf?sequence=1>> Acesso em 20 mai. 2012.

KASTRUP, V. **A aprendizagem da atenção na cognição inventiva**. *Psicologia e Sociedade*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 7-16, 2004.

LÉVY, P. **O que é o Virtual?** Rio de Janeiro, Editora 34, 1996.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

MARASCHIN, C.; MAZZOCHI, N. **O acoplamento cognição-internet**: uma nova autoria. *Informática na Educação: Teoria e Prática*, 3, p. 161-166. Porto Alegre, 2000.

MARASCHIN, C. **Pesquisar e intervir**. In: *Psicologia & Sociedade*, v. 16, n. 1. Porto Alegre, 2004.

MATURANA, H; PÖRKSEN, Bernhard. **Del ser al hacer**: los orígenes de la biología del conocer. Santiago: J. C. SÁEZ, 2004. 239p.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG. 2009

_____. H; REZEPKA, S. N. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis: Vozes. 2001.

_____. H; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Editora Palas Athena, 2011, 288p.

MAXIMO, L. F.; DEMOLY, K. R. A. **Computação Afetiva e Redes de Conversação**. In: Solange Puntel MOSTAFA; Rogério CHRISTOFOLETTI.. (Org.). *Percursos Transversais de Mídia e Conhecimento*. ITAJAI: Maria do Cais, 2006, v. 1, p. 45-56.

PELLANDA, N. M. C. **Escola e Produção de Subjetividade**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRGS, 1992.

SIMONDON, G. **Du mode d'existence des objets techniques**. Paris: Aubier Philosophie, 1958, 1989, 336p.

_____. **La individuacion.** Buenos Aires: Editorial Catus / La Cebra Ediciones, 2009.

_____. **Sobre a técnico-estética:** carta a Jaques Derrida. (trad. Stella Senra), in: Hermetes Reis de Araújo (org.). **Tecnociência e Cultura:** ensaios sobre o tempo presente. São Paulo: Estação Liberdade, 1998, p.253-266.

VARELA, F; THOMPSON, E.; ROSCH, Eleonor. **A mente corpórea:** ciência cognitiva e experiência humana. Instituto Piaget. 2001.

VARELA, F. Conhecer: **as ciências cognitivas tendências e perspectivas.** Lisboa: Instituto Jean Piaget, 1994.

VEEN, W.; VRAKKING, B. **Homo zappiens: educando na era digital.** (Tradução Vinicius Figueira). Porto Alegre: Artmed, 2009.

VON FOERSTER, H. **Understanding, understanding.** NewYork: Sprirng, 2003.

PARTE 2

SAÚDE MENTAL COLETIVA: dispositivos que viabilizam os processos de aprendizagem

CAPÍTULO 7

AUTISMO: UMA PERSPECTIVA AUTOPOIÉTICA DE INCLUSÃO

Nize Maria Campos Pellanda

1 INTRODUÇÃO

*“[...] o cérebro dos mamíferos tinha
nascido para ser plástico.”
Miguel Nicolelis*

Uma pesquisa em desenvolvimento sobre uma abordagem do autismo na perspectiva da complexidade através de um objeto técnico está provocando emergências muito significativas, expressas nas transformações das crianças autistas, o que tem nos levado a muitas reflexões e inferências. Começamos a pensar então, que este caminho é, virtualmente, uma senda que pode contribuir para uma inclusão mais efetiva das crianças com transtorno do espectro autista na escola. Estas evidências tem nos impulsionado, a nós pesquisadores, a um processo de complexificação que, em termos da Segunda Cibernética, tem sido o fato de nós mesmos sermos o objeto de nossa investigação.

Há três anos surge no mercado digital o iPad, um dispositivo com tela sensível ao toque que foi logo apropriado por crianças de todas as idades com implicações profundas em

termos cognitivos, subjetivos, emocionais e neurofisiológicos. O que se percebia superficialmente em crianças ao nosso redor era que algo muito significativo estava acontecendo a partir do uso que estas crianças faziam deste aparelho. Observávamos com perplexidade a destreza crescente destas crianças no manejo do aparelho, apresentando habilidades de rapidez na superação de níveis e tudo o que isso implica em termos cognitivos e ontológicos. Resolvemos então, no nosso grupo de pesquisa, o GAIA (Grupo de Ações e Investigações Autopoiéticas), cujo eixo investigativo gira em torno do tema Educação e Complexidade, elaborar um projeto de pesquisa para tentar entender o acoplamento das crianças autistas com o iPad e o papel deste objeto técnico neste processo. Usamos aqui o conceito de objeto técnico de Simondon (1980) que nos mostra o significado da técnica como devir do humano não podendo ser separado deste. Nosso objetivo principal era criar condições tais que a criança pudesse desenvolver uma autonomia possível e assim dar significado à sua própria cognição/vida de forma singular não se pautando por modelos de constituição das demais crianças. Com isto, estariam se configurando novas condições de inclusão.

O que reforçou ainda mais nossa disposição de iniciar tal projeto foi o estado da arte em relação à abordagem do autismo que se pratica ainda hoje de forma preponderante, continuar com características que nós consideramos dentro dos parâmetros cartesianos pela linearidade, determinismo e rigidez de certas posturas, desconsiderando o princípio da auto-organização e o fator neuroplasticidade cerebral.

Portanto, os métodos ainda usados hoje na abordagem dos Transtornos do Espectro Autista, de modo geral, ignoram os avanços da ciência da complexidade e, mais especificamente, desconsideram pesquisas importantes das neurociências que estão nos mostrando uma outra lógica para o funcionamento do organismo incluindo aí, de maneira inseparável, os mecanismos neurofisiológicos. Esta lógica complexa inclui a idéia de redes e populações de neurônios e a própria plasticidade neuronal.

Para nós, pesquisadores do GAIA, no entanto, aquilo que acreditamos estar no coração do paradigma, o mais importante de tudo é um conceito complexo de cognição, esta entendida aqui muito além da representação e concebida como o próprio processo de viver. O famoso aforismo de Maturana e Varela “Viver é conhecer. Conhecer é viver” (MATURANA; VARELA, 1990) expressa a cognição como o fluxo da vida no qual, através de uma organização autopoiética, os seres vivos vão se produzindo a si mesmos sem que o que proceda do exterior determine o que acontece com eles.

A partir destas idéias, elaboramos nosso projeto tendo como urdidura teórica os pressupostos que constituem o Paradigma da Complexidade focando nos estudos de duas teorias complexas da Biologia de origem cibernética: a “Biologia da Cognição” desenvolvida pelos biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela (1980) e a teoria da “Complexificação pelo Ruído” pelo médico francês Henri Atlan (1992). Nas neurociências mais recentes fomos buscar as pesquisas de Antonio Damásio (2000; 2003) e de Miguel

Nicolelis (2012). Como pressuposto fundamental que perpassa todos estes estudos deste quadro teórico destacamos o princípio da auto-organização que emergiu com os estudos da complexidade e que aponta para as potencialidades dos seres vivos no sentido da busca de autonomia como uma de suas principais características.

2 EM BUSCA DA COMPLEXIDADE

“Podemos estabelecer, através da termodinâmica, que a complexidade é uma propriedade que advém do não-equilíbrio e da não-linearidade, e exemplos disto abundam na física, na química e na biologia. “ Ilya Prigogine

A modernidade, ao criar uma ciência racional na qual o pensamento antecede a realidade procedeu a uma simplificação que violentou a própria realidade, violência esta que tem tido até hoje para nós, humanos, profundas implicações epistêmicas, ontológicas, sociais e éticas da maior importância. Nesta perspectiva, o conhecimento passa a ser compreendido como a representação de algo que está fora de nós e que captamos racionalmente. Sujeito e objeto cindem-se numa ruptura profunda. O sujeito vivo, concreto que sofre e se alegra, que se emociona e sente desaparece da ciência para dar origem a um sujeito abstrato de pura consciência de si e que é capaz de distanciar-se de forma neutra da realidade ao estudá-la. Esta atitude foi se consolidando e configurou uma cultura que teve como produtos uma ciência simplificadora que não dá conta de objetos complexos e uma crise existencial sem precedentes na história da humanidade.

Outros produtos limitadores da modernidade foram as generalizações, as metanarrativas e a busca dos modelos. Todos estes fatores constituem a cultura da homogeneização o que não é uma atitude neutra pois sabemos muito bem o quanto de ideológico tem isso, a partir de um projeto de dominação capitalista. Ora, tudo isso redundou num empobrecimento da educação e das condições para que os seres humanos se constituíssem como seres completos. Os resultados hoje estão aí para comprovar isso: individualismo exacerbado, violência generalizada e uma angustia existencial inédita na história da humanidade.

No final do século XIX, porém, um processo gradual e revolucionário foi arrebatando as bases desta ciência ao trazer para o cenário científico objetos que mudam no tempo (a evolução biológica e a termodinâmica) e logo depois, no início do século XX Freud, a matéria sutil dos sonhos e o conceito de inconsciente. Nos anos 20, deste mesmo século, a Física Quântica enfrenta a Física Clássica derrubando o conceito de matéria, de estabilidade e a idéia de neutralidade, elementos sagrados para a física newtoniana.

Nos anos 40 e 50 do século passado o movimento cibernético inaugura o paradigma da complexidade cuja gênese já estava nas revoluções anteriores que acabamos de relatar como também, de maneira mais próxima, na revolução lógica dos anos 30 com os estudos de Alan Turing e a teoria dos sistemas de Ludwig Von Bertalanffy (1976). Cientistas de vários campos de conhecimento se reúnem em 10 encontros, as famosas Conferências Macy's em Nova York, e, como

resultado destas conversações, elaboram teorias que lidam com equações não-lineares e uma outra lógica, fazendo emergir, como consequência, os princípios da auto-organização, recursividade e organização sistêmica que caracterizam posturas complexas. Esta primeira fase do movimento ficou conhecida como a Primeira Cibernética.

Com a chegada às Conferências do cientista Heinz Von Foerster, vindo da Áustria, instala-se aquilo que se conveniou chamar de Segunda Cibernética, num desdobramento desta fase em uma segunda etapa. Esta fase foi realmente revolucionária pelas suas descobertas de saberes de segunda ordem, pela noção da inclusão do observador na realidade observada e ainda, com a noção de que os sistemas aprendem ao operar. As descobertas de Von Foerster (2003) em colaboração com Maturana, Varela e Atlan permitiram que os fenômenos biológicos fossem tratados à luz da complexidade de uma lógica cibernética com tudo o que isso envolve de não-linearidade, indeterminismo e emergências. A partir destas idéias, humanos e máquinas começaram a ser melhor compreendidos nos seus acoplamentos. Um mesmo instrumento lógico começa a ser usado para abordar fenômenos da natureza, dos seres vivos e das máquinas. E assim, para nosso projeto pensamos em uma abordagem complexa que articula de forma visceral ciência, filosofia e tecnologia. A problemática do Transtorno do Espectro Autista é profundamente complexa e de difícil abordagem. As formas usuais de abordagem desta síndrome são lineares e profundamente simplificadoras. Fomos então, buscar uma outra lógica que

tocasse mais fundo nos sujeitos autistas mobilizando-os naquilo que pode ser mobilizável.

3 O ACOPLAMENTO SUJEITO-MÁQUINA

A resposta que se deram à pergunta- que é a técnica?- são de uma pavorosa superficialidade. (J. Ortega y Gasset).

Simondon observou que o objeto técnico individualizado corresponde diretamente à dimensão humana. O indivíduo não é dominado por ele como em uma mina. Ele é um prolongamento de suas mãos ou um sistema protético. Não domina e não é dominado. (John Hart)

Nosso grupo de pesquisa que envolve vários projetos vinculados trabalhando em torno do eixo Educação e Complexidade. Nosso objetivo central é entender a cognição a partir de uma Epistemologia da Complexidade, focando a questão colocada por Maturana e Varela na teoria da “Biologia do Conhecer” (1980), mas que já antes havia sido colocada por Von Foerster (2003) na Segunda Cibernética: os seres vivos são fechados para informação e abertos para a troca de energia, devido a própria estrutura anatômica do organismo humano. A autonomia, então, ou aquilo que Maturana e Varela chamam de *Autopoiesis* (auto-produção), passa a ser uma condição do vivo. Nesta perspectiva, portanto, o conhecer é inseparável do viver.

Foi a partir destas idéias que resolvemos investigar a relação das crianças autistas com o iPad e por que esse

acoplamento implicava em transformações cognitivas e subjetivas. Que concepção de cognição estava envolvida neste acoplamento com um objeto técnico?

Começamos então com duas crianças diagnosticadas com o Transtorno do espectro autista. O projeto, ainda em desenvolvimento, tem três etapas: na primeira as crianças vem à universidade e são atendidas numa sala especial dividida de outra por um espelho semi-transparente. Na sala atrás do espelho fica o resto da equipe observando na outra o trabalho de um membro da equipe com a criança. Numa segunda etapa, as crianças levam o iPad para casa e ficam o tempo todo com ele e os pais relatam periodicamente aos pesquisadores suas observações da criança. Estamos agora numa última etapa da pesquisa quando as crianças voltam à universidade para a fase final do projeto.

Já na primeira fase do projeto constatamos transformações importantes nestas crianças tais como: eles começam a falar, a sorrir e, às vezes, até mesmo cantar. Melhoram também sua comunicação com as famílias e com os companheiros da escola. Há avanços cognitivos importantes em termos de superação de níveis gradativos de dificuldades nos jogos no iPad, maior habilidade para achar ícones que mudam de posição em cada jogo, interpretação dos desafios em cada aplicativo, etc. Sabe-se que uma criança autista tem dificuldades severas em todas estas áreas aqui mencionadas e quão difícil é abordar estas situações. Perguntamos então a nós mesmos: o que ocorre neste processo? Que trabalho cognitivo está sendo mobilizado? Que processos de subjeti-

vação estão sendo acionados? Pensamos então em termos de acoplamentos com o objeto técnico e tudo o que este envolve.

A Segunda Cibernética nos permitiu entender a relação dos seres humanos com a técnica em uma outra perspectiva muito diferente daquela fragmentária originária do paradigma newtoniano-cartesianismo na qual o humano estava separado da técnica como se não tivessem sido eles os criadores da tecnologia em resposta às próprias necessidades do viver. A complexidade da abordagem da realidade a partir desta ótica não nos permite deixar de fora nossa relação com a técnica. Neste sentido, poderíamos aprofundar um pouco mais essa relação que é ao mesmo tempo, epistêmica e ontológica, considerando-se, por exemplo, conceito de objeto técnico de Gilbert Simondon (1980) Para este grande estudioso da técnica faz-se necessário resgatar um outro sentido para o objeto técnico porque:

Nós desejamos mostrar que a cultura ignora a realidade técnica como uma realidade humana e que, para representar plenamente seu papel, a cultura deveria incorporar os seres técnicos sob forma de conhecimento e sentido de valores. (SIMONDON, 1980, p.1)

Foi com esta intenção, portanto, que fomos buscar em Simondon um apoio teórico para pensar o que ocorre no acoplamento das crianças autistas com as máquinas provocando transformações cognitivas e subjetivas. São relações muito ricas e, por isso, precisamos entender o que acontece

neste processo onde, seguramente, o dispositivo digital não é uma peça inerte diante da criança, mas esta e a máquina passam a constituir um sistema integrado e produtivo. Pensamos novamente em Simondon:

A oposição entre cultura e técnica, entre homem e máquina é falsa e sem fundamento; não denota senão ignorância ou ressentimento; mascara, num fácil humanismo, uma realidade rica em esforços humanos e em forças naturais e que constitui o mundo dos OT, mediadores entre a cultura e o homem. (op.cit.)

O mundo para uma criança autista parece ser assustador pela dificuldade que tem de se relacionar com ele. O iPad parece ser o espaço onde o mundo passa a ter algum significado para ele a partir de suas próprias construções. E, ao mesmo tempo, vai se experimentando e aprendendo a lidar com suas angústias. Vai ficando cada vez mais confiante na medida em que ao experimentar a si próprio vai se sentindo capaz de superar obstáculos. O que convém destacar aqui é que as informações não chegam de fora e os seres humanos vão processando isso numa relação objetiva mas a cognição emerge a partir das ações humanas. O acoplamento com a máquina pode ajudar neste movimento interno. Como diz Nicolelis que fala a partir de um outro paradigma e, portanto, de uma outra lógica:

O ponto de vista próprio do cérebro influencia decisivamente a maneira pela qual percebemos

tanto o mundo exterior como a imagem de nosso corpo e de nosso senso de existir. Desta forma, a visão cartesiana de que cérebro humano interpreta ou decodifica passivamente sinais gerados no mundo exterior, sem nenhuma opinião prévia, prejudgamento ou expectativa vinculados a este processo, não pode mais resistir à evidência experimental acumulada nas últimas duas décadas. De fato, para atingir seu enorme potencial científico e humanista - ao desvendar os mandamentos fisiológicos que governam a operação do cérebro humano e descobrir novos tratamentos, como as interfaces cérebro-máquina, capazes de reabilitar ou mesmo curar pacientes devastados por doenças neurológicas - a neurociência do século XXI terá de se libertar de seus dogmas atuais e abraçar, sem hesitação, a noção de um cérebro ativo e participante. (NICOLELIS, 2011, p.53)

Nossa atitude com estes sujeitos como em relação a adolescentes em situação de vulnerabilidade social com os quais trabalhamos no espaço digital, usando autonarrativas em blogs, é de criar um ambiente tal que os mobilize no sentido de organização dos ruídos usando a máquina como potencialização de si mesmos. Virginia Kastrup ilustra muito bem o que estamos querendo dizer:

A técnica não é somente o terreno dos objetos artificiais, mas é potencia de artificialização da cognição e de virtualização da inteligência. Não

artificializa uma natureza dada, mas reverbera sobre a natureza da cognição, natureza em si mesma artificiosa e inventiva, que a vida virtual prepara. Abre-se assim a possibilidade de pensar a cognição como híbrido de natureza e artifício. (KASTRUP, 1999, p.183)

Um outro fator que nos chama a atenção nesta busca de explicação para as transformações dos sujeitos da pesquisa é a questão do sistema háptico. O toque dos dedos na tela parece disparar atividades neurofisiológicas que realizam um trabalho de mobilização no cérebro. Esta ação fornece ao sujeito informações espaciais importantes sobre o ambiente. É a cognição na ponta dos dedos o que nos remete a uma concepção do conhecer com o corpo inteiro integrando corpo e mente. Nicolelis nos explica melhor este funcionamento:

Mesmo que rotineiramente experimentemos na ponta dos dedos as sensações de textura, forma e temperatura, na realidade ela são cuidadosamente esculpidas pelo cérebro durante a fração de segundo na qual a pele entra em contato com um objeto para transmitir, através de um emaranhado de terminações nervosas espalhadas pelo corpo, toda uma gama de dados sensoriais para o sistema nervoso. (NICOLELIS, 2011, p.55)

A criação de todo este ambiente, portanto, rico em ruídos para oportunizar o processo de auto-organização para a criança tem demonstrado que a neuroplasticidade permite

que o cérebro crie outros caminhos para aprendizagem ultrapassando as condições limitadoras de possíveis impedimentos genéticos.

4 PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO

Virtualis do latim é o que existe em potencia. Nossa vida é virtual, nada está dado. Somos puras potencialidades é a lição da Física Quântica. Sabemos que o autismo não tem cura. Tampouco é sinônimo de oligofrenia ou demência, tanto assim que alguns são propostos para o Prêmio Nobel e alguns o alcançaram. Alguma zona cerebral organizou-se de forma diferente nestes sujeitos, mas, por outro lado, a neuroplasticidade neuronal e a capacidade de auto-organização (*autopoiesis*) dos seres vivos como tentamos argumentar durante todo o capítulo, nos mostram a possibilidade destes sistemas de encontrar outros caminhos para a cognição e a auto-constituição.

O que estamos procurando entender a partir das emergências da pesquisa é o processo cognitivo que emerge da ação dos sujeitos em acoplamento com um objeto técnico que os ajuda em sua organização e na produção de sentidos no mundo. Mas o mais importante de tudo para o conceito de cognição complexo e de origem cibernética que usamos é a possibilidade de auto-experimentação destes sujeitos apoiada pelo objeto técnico. Isso cria novas condições para incluir os autistas na escola. Não no sentido de que vamos dar iPads para estas crianças e esperar que fiquem no seu canto brincando sozinhas e deixando a professora livre para

cuidar dos outros. Mas o que estamos defendendo é que, a partir de novas e mais ricas experiências destas crianças usando o objeto técnico ela possam se inserir na escola numa outra perspectiva, falando de seu lugar singular ressignificado pela auto-experiência e o processo de potencialização que o ambiente digital ajudou a disparar.

Estes estudos ainda estão muito incipientes e o estado da arte ainda não tem massa crítica para nos servir de suporte. Mas nossos estudos vão ganhando consistência na medida em que outros sujeitos vão entrando na pesquisa e apresentando transformações que vão corroborando nossas atitudes. Tudo isso nos leva a avançar um pouco mais na elaboração de subsídios para uma Epistemologia da Complexidade que podemos expressar nos seguintes termos:

- conhecer não é representar
- conhecer é auto-experimentação
- conhecer é transformar anatomicamente o cérebro
- conhecer é responder desafios e organizar os ruídos
- conhecer é constituir-se
- conhecer é viver

Uma criança autista pode sim conhecer de forma consistente constituindo para si um processo autopoietico que expressa a sua própria singularidade.

REFERÊNCIAS:

ATLAN, H. *Entre o cristal e a fumaça*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

KASTRUP, V. *A invenção de si e do mundo*. Campinas: Papirus, 1999.

MATURANA, H.; VARELA, F. *Autopoiesis and cognition*. Dordrecht: D. Reidel, 1980.

_____. *El árbol del conocimiento*. Santiago: Universitária, 1990.

NICOLELIS, M. *Muito além de nosso eu*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SIMONDON, G. *On the mode of existence of the technical objects*. Ontário: University of Western Ontário, 1980.

von BERTALANFFY, L. *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. New York: George Braziller, 1976.

CAPÍTULO 8

EXPERIÊNCIA ESTÉTICA PARA UMA APRENDIZAGEM INVENTIVA: NOTAS SOBRE A ACESSIBILIDADE DE PESSOAS CEGAS A MUSEUS¹⁵

Virgínia Kastrup

1 INTRODUÇÃO

Numa longa entrevista concedida a Claire Parnet, o filósofo Gilles Deleuze dá uma curiosa resposta quando convocado a discorrer sobre a palavra *cultura*. A entrevistadora começa com uma provocação: “Você diz não ser culto. Diz que só lê, vê filmes ou olha as coisas para um saber preciso: aquele que você precisa para um trabalho definido, preciso, que está fazendo. Mas, ao mesmo tempo, você vai todos os sábados a uma exposição, a um filme”. Deleuze responde que não acredita na cultura em si, mas nos encontros, não só com pessoas mas, sobretudo, com coisas. Busca encontros. “Quando vou sábado e domingo ao cinema, etc. não estou certo de ter um encontro, mas parto à espreita [...]” (DELEUZE, 1997).

¹⁵ Texto publicado originalmente na Revista INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO: teoria & prática Porto Alegre, v.13, n.2, jul./dez. 2010. . ISSN digital 1982-1654 ISSN impresso 1516-084X.

O que o move quando vai a uma exposição ou a um museu é a expectativa de ter encontros. Deleuze não procura estes espaços para ter cultura, e sim para se cultivar. Sua relação com a cultura e a arte não é para acumular saber, mas para cultivar uma forma especial de atenção – uma atenção à espregueira – que ele considera fundamental para acionar seu processo de criação de conceitos filosóficos. A colocação de Deleuze indica que quando vamos a um museu – seja ele de artes ou de ciências – podemos ir em busca de encontros, de experiências e de aprendizagem, e não de informação e de um saber pronto para ser absorvido e consumido. Em outras palavras, podemos ir ao encontro de algo que nos surpreenda, que nos provoque estranhamento, que nos force a pensar, enfim, que desencadeie em nós mesmos processos de criação, ou do que eu chamo de aprendizagem inventiva (KASTRUP, 2007a, KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2008). Enfim, podemos dizer que a ida a um museu pode ser uma experiência estética.

O objetivo deste texto é discutir a natureza da experiência estética e seu papel na cognição inventiva, examinando sua relação com a atenção e seus efeitos sobre a aprendizagem. Na primeira parte vou desenvolver esta idéia através da análise do conceito de experiência estética em John Dewey (1980). A chave do uso que farei das idéias de Dewey consiste em seu questionamento da separação entre o que chamamos de percepção estética e que chamamos de prática artística. Dewey defende que embora a palavra *estético* se refira primordialmente ao ato de percepção e apreciação e a palavra

artístico ao ato de produção, o conceito de experiência estética revela a profunda conexão entre o estético e o artístico, entre a percepção e a criação. Nesta direção, tomarei tanto a percepção estética como a prática artística em seu papel de acionar processos de aprendizagem inventiva. Buscarei apresentar esta noção juntamente com aquela de aprendizagem por cultivo, desenvolvida no campo das ciências cognitivas contemporâneas por Francisco Varela, Natalie Depraz e Pierre Vermersch. Na segunda parte vou trazer alguns resultados de uma pesquisa de campo que realizo na oficina de cerâmica do Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro. A pesquisa tem como objetivo investigar o funcionamento da atenção durante processos de criação em pessoas com deficiência visual. Estudando pessoas cegas e com baixa visão na prática com a cerâmica, tenho verificado de perto os efeitos de transformação de si e de produção de subjetividade que as práticas artísticas comportam. Por este caminho vou trazer alguns elementos para a discussão sobre a questão da acessibilidade para pessoas com deficiência visual em museus.

2 EM TORNO DO CONCEITO DE EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Qual a especificidade da experiência estética em relação à experiência em geral? Para Dewey (1980) a experiência estética não se define pelo objeto ao qual ela corresponde – uma obra de arte, por exemplo – nem por algum traço especial, como a beleza, que se introduziria na experiência comum.

Segundo Dewey qualquer teoria estética deve tomar como base que a experiência estética é o desenvolvimento clarificado e intensificado da experiência em geral. Ela existe frente à arte, mas também emerge na vida cotidiana. Ela se define, entretanto, como uma experiência especial, que faz com que a vida não se apresente como uma corrente homogênea e uniforme de fatos banais. Ela surge entrecortada por experiências marcantes. Um jantar, uma música, um encontro, uma tempestade ou uma viagem podem ser experiências desta natureza. Ao nos referirmos a ela dizemos: “Foi uma experiência!” (DEWEY, 1980, p. 90).

Podemos definir a experiência estética por algumas qualidades. Conforme dito acima, a primeira é tratar-se sempre de uma experiência marcante, que não se dissipa e que não é facilmente esquecida. A segunda é ser uma experiência que possui uma unidade, onde as partes constituintes são reunidas sem emendas ou vazios. Ainda que composta por partes sucessivas, estas são reunidas numa síntese. A terceira é que tal unidade inclui de modo indistinto as dimensões emocional, prática e intelectual, que só a posteriori podem ser separadas. A dimensão emocional responde pelo caráter de totalidade da experiência, sendo própria da dimensão prática a conexão do corpo com o mundo a sua volta e da dimensão intelectual dar finalmente seu significado. A emoção é uma qualidade da experiência, ou seja, a experiência estética é emocional. Mas não existem nela coisas separadas chamadas emoções. De todo modo, emoções significativas são relativas a objetos ou situações; são de alguém, mas não

têm um caráter totalmente privado. A experiência estética se caracteriza ainda por surgir como a consumação de um movimento, a culminância de um processo. Este aspecto dá a ela a qualidade de uma experiência concluída, como quando uma pedra pára depois de rolar colina abaixo. Ela pode durar alguns minutos, como quando lemos uma poesia, ou um longo período como quando fazemos uma viagem. De todo modo, dizemos como Dewey (1980, p. 90) que: “Foi uma experiência!” Uma outra característica é a incorporação vital, que vem através das sensações de prazer ou dor que a acompanham. De todo modo, a experiência estética não é aquela meramente divertida ou que gera entretenimento, mas sim aquela que é marcada por sensações intensas. Neste sentido, Dewey (1980) afirma que os inimigos da estética não são nem a vida prática nem a vida intelectual, mas a lassidão e indefinição dos fins, bem como a monotonia e a convenção, que podem destituir de caráter estético tanto a vida prática quanto a vida intelectual. As qualidades acima enumeradas remetem umas às outras. Assim, o caráter sintético e o caráter de conclusão de um movimento são indissociáveis, e se explicam pela existência da dimensão emocional. Por outro lado, a indistinção entre as dimensões emocional, prática e intelectual faz dela uma experiência propícia à incorporação vital.

Dewey (1980) fala de experiência de caráter estético e não de experiência estética em sentido estrito. A experiência estética é encontrada na vida, sempre que ela deixa de ser uma banalidade. A arte produz de modo especial experiências

estéticas e é por esta razão que falamos de arte quando queremos tratar de estética. O importante do conceito de Dewey é que ele não coloca a arte num campo de transcendência, nem a experiência com a arte num âmbito restrito a seres supostamente especiais – aqueles que possuem cultura, no caso dos apreciadores – ou genialidade, no caso dos artistas. Dewey (1980) aproxima a estética da vida, o que torna suas idéias bastante fecundas para entender o papel da arte em âmbitos muito diversos. Tenho verificado a potência da arte no contexto de trabalhos sociais e comunitários, da reforma psiquiátrica brasileira e dos processos de reabilitação das pessoas com deficiência visual. Em todos estes espaços a experiência estética surge acionando processos de produção de subjetividade e de transformação social. É o caso também da experiência estética em museus de artes e de ciências, como veremos adiante.

Ainda acompanhando a argumentação de Dewey (1980), constatamos que o vocabulário comum atribui à expressão *prática artística* uma característica ativa e à expressão *percepção estética* uma característica passiva. Mas Dewey aponta que a experiência estética é receptiva, sem ser propriamente passiva nem ativa. O fazer não se separa do sofrer, ou seja, do gosto. O artista, enquanto trabalha, incorpora a atitude de quem percebe. Por outro lado, a ação artística só se completa com a participação do expectador, daquele que percebe a obra em questão. Neste sentido, a experiência perceptiva é, ela própria, uma experiência criadora, completando o trabalho de produção (DEWEY, 1980).

A receptividade da experiência estética faz da percepção algo distinto do mero reconhecimento. O reconhecimento é uma percepção interrompida, no sentido em que a experiência presente é rebatida sobre a experiência passada, fazendo com que o novo perca seu estatuto de novidade. Distinta do reconhecimento, a percepção estética é receptiva. Ela consiste em se deixar impregnar, em mergulhar com atenção, evitando uma interrupção precipitada. Aqui a posição de Dewey é próxima da de H. Bergson, que distingue a percepção a serviço da vida prática, movida pelo interesse e colocada a serviço da ação, e a percepção estética, desinteressada e livre das limitações da vida utilitária (BERGSON, 2006a, 2006b). A posição da fenomenologia também vai na mesma direção. Na atualidade, no movimento denominado Pragmática Fenomenológica, Natalie Depraz, Francisco Varela e Pierre Vermersch (2003, 2006) têm buscado desenvolver o método de redução fenomenológica de Husserl, indicando o caminho de sua implementação através de práticas concretas. Os autores sublinham que para Husserl a experiência estética produz a suspensão de juízos e da atitude natural. Destacam ainda que algumas práticas são especialmente capazes de criar condições para a suspensão dos juízos e da atitude natural. A prática da meditação budista, a escrita de um texto, o estudo da filosofia e a sessão de psicanálise são algumas delas. Não se trata de uma lista fechada e outras possibilidades têm sido estudadas, envolvendo experiências artísticas em contextos individuais (CABRAL, 2006) e coletivos, como oficinas de leitura com crianças pobres (KASTRUP, 2002), rodas de poesia

com empregadas domésticas (KASTRUP, 2003) e oficinas de cerâmica com deficientes visuais (KASTRUP, 2008). O que caracteriza tais práticas é a mobilização de uma atenção especial, que Deleuze chamou de *à espreita* e que eu descrevo como concentrada e, ao mesmo tempo, aberta (KASTRUP, 2004). É uma atenção diferente daquela mobilizada para a realização de uma tarefa específica ou para a solução de um problema definido. É uma atitude atencional de abertura para o encontro e para o acolhimento da novidade inesperada.

3 APRENDIZAGEM INVENTIVA E CULTIVO DA ATENÇÃO NUMA OFICINA COM CEGOS

Tenho procurado pensar os processos de aprendizagem inventiva que têm lugar em oficinas de práticas artísticas. A partir da perspectiva da invenção, a aprendizagem não se resume a um processo de solução de problemas, mas inclui a invenção de problemas, a experiência de problematização (KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2008). Também não equivale a um processo de adaptação a um mundo pré-existente, mas consiste na invenção do próprio mundo. A aprendizagem inventiva inclui a experiência de problematização, que se revela através do que Varela (1994) chamou de *breakdowns*, que constituem rupturas no fluxo cognitivo habitual. Podemos dizer que a experiência estética é uma experiência de *breakdown*, no sentido em que ela nos desloca e nos força a pensar. As oficinas procuram criar condições para o que Depraz, Varela e Vermersch (2006) denominam de aprendi-

zagem por cultivo. Os autores afirmam: “Cantores não precisam criar seu aparato vocal, mas sim, sobre a base deste aparato, desenvolver um instrumento perito que os permite cantar (DEPRAZ; VARELA; VERMERSCH, 2006, p. 100)”. E continuam: “Pianistas não precisam construir mãos para tocar, mas levam anos e anos criando mãos de pianistas: fortes, destros, calibradas no espaço, com uma extraordinária precisão” (DEPRAZ; VARELA; VERMERSCH, 2006, p. 100). As mãos do pianista não se definem por seu aparato biológico, mas pela destreza, firmeza, precisão e perícia no movimento dos dedos. A capacidade de desenvolver movimentos tão finos e precisos existia como virtualidade, mas precisou ser cultivada através de uma prática repetida e por um treino disciplinado, para que então pudesse ser criada. O corpo biológico surge como esta reserva de virtualidade, o mesmo valendo para as qualidades da atenção. O que quero destacar aqui é que a noção de cultivo embaralha a lógica linear do aprendizado, constituindo uma superação da noção de aprendizagem como aquisição de informações.

Nesta direção, venho falando do cultivo da atenção *à espreita*, desta atenção concentrada e aberta *à experiência de problematização*. Note-se que habitualmente, quando se fala da relação entre aprendizagem e atenção, considera-se a atenção como condição do processo de aprendizagem. Entretanto, tenho procurado sublinhar a importância de colocar um outro problema, aquele do aprendizado da própria atenção que é suscitada pela experiência estética.

Ao iniciar um trabalho no campo da deficiência visual, a

primeira coisa que aprendemos é que não existe *o cego* ou *o deficiente visual*. Há imensas diferenças entre cegueira congênita e adquirida, cegueira total e baixa visão, perda súbita e gradual da visão e entre os cegos que receberam cuidados, estimulação e educação apropriada e aqueles que não dispuseram de tais oportunidades. Aprendemos também que ver e não ver não constitui um problema meramente fisiológico (SACKS, 1995). Num mundo marcado pela hegemonia da visão, e na contemporaneidade pela forte dominação das imagens visuais, é bastante notável a produção social da deficiência (VYGOTSKI, 1997). Vivemos num mundo cujo paradigma é visuocêntrico e por isto muitas vezes a cegueira é descrita apenas em sua dimensão de falta, de déficit. No entanto, acompanhando o trabalho na oficina de cerâmica com pessoas que haviam perdido a visão – que apresentam problemas bem específicos e distintos dos cegos congênitos – foi possível constatar que existe nestas pessoas por certo deficiência, mas também uma grande potência para a reinvenção de suas vidas – e a arte desempenha aí um importante papel. A ceramista Clara Fonseca (2005), que coordena o trabalho da oficina de cerâmica do IBC, costuma dizer que se interessa sobretudo pelo que denomina de efeitos colaterais da cerâmica. Isto quer dizer que ao lado das peças que são produzidas, subjetividades são moldadas, existências são esculpadas, vidas são reinventadas. Há aí um claro papel da experiência estética na produção de subjetividades, na transformação de domínios cognitivos e no engendramento de novos territórios existenciais.

O que parece importante ressaltar é que nossa observação na oficina de cerâmica tornou clara a importância de um processo de auto-criação para uma mudança da relação consigo, que por certo tem ocorrido com os participantes da oficina de cerâmica. Os trabalhos que falam sobre a auto-estima, tão em voga nos dias atuais, destacam a importância do outro, ou seja, das outras pessoas e daquilo que elas expressam e verbalizam, na constituição da chamada dimensão avaliativa do auto-conceito. Nas explicações correntes é sobretudo a relação com os outros que molda a relação consigo. Numa outra direção, argumentamos que o mais importante não é o que é dito pelo outro, nem o reforço da camada externa do *self* e suas marcas identificatórias. O mais importante é a experiência de criação e sua contra-face, a experiência de auto-criação, que potencializa o si mesmo virtual, concorrendo para o desprendimento da crosta identificatória que muitas vezes recobre a subjetividade de deficientes visuais (KASTRUP, 2006, 2008).

A oficina desempenha um importante papel na renovação do território existencial dessas pessoas. A aprendizagem inventiva, num de seus sentidos mais importantes, é invenção de mundo, através da ampliação de redes e de conexões. Neste processo, salvo em casos excepcionais, as pessoas não deixarão de ser cegas nem voltarão a ser videntes como eram antes. O desafio é reativar os *links* de pertencimento. Nesta direção, a oficina revelou-se um dispositivo potente. Acessar e ter ciência da virtualidade, para além da identidade de cego ou deficiente visual é, produzir o que, para-

doxalmente, já estava lá. Acometidos de forma inesperada pela cegueira, é importante experimentar tais sensações e acionar outras forças. Na cerâmica, elas encontram, na ponta dos dedos, os recursos para sua própria reinvenção (KASTRUP, 2007b, 2008).

4 O MUSEU COMO OFICINA DE APRENDIZAGEM INVENTIVA

No que diz respeito à acessibilidade dos cegos aos museus, parecem existir duas orientações ou políticas que vêm sendo seguidas. A primeira é uma política do acesso à informação e a outra é uma política do acesso à experiência, onde se destaca o papel da experiência estética. Embora a informação tenha seu papel na vida cotidiana, é sobretudo praticando a segunda dessas políticas que abrimos o caminho para os processos de aprendizagem inventiva. A primeira privilegia a transmissão de informações sobre as obras, sobre seus criadores e sobre seu contexto histórico. Para isto lança mão de dispositivos como maquetes, mapas táteis, gravações em áudio e recursos diversos em Braille (placas, folhetos, etc). Em se tratando de obras de arte, o mapa tátil dificilmente é capaz de produzir a percepção do que a arte tem de arte, pois ele se limita a representar uma forma. E o acesso à arte depende mais da percepção da dimensão expressiva da obra do que de sua dimensão representativa. É o campo de forças que deve ser apreendido, ou seja, a dinâmica da forma (ARNHEIM, 1989, DELEUZE, 1981, FERRAZ, 2010). Ocorrem muitas dificuldades, sobretudo envolvendo cegos

congênitos, cujo sistema cognitivo é construído em bases totalmente distintas, o que faz com que seus métodos e seu sistema de representação sejam muito específicos. No caso de cegos tardios, a informação tátil ou auditiva pode não produzir qualquer experiência nova, limitando-se ao simples reconhecimento, à mera atualização de uma experiência passada ou de um saber prévio.

Uma orientação mais interessante é a política de acessibilidade voltada para a aprendizagem inventiva. Aqui o mais importante não é a informação, mas a experiência marcada pela emoção estética. A ênfase na informação corre o risco de produzir o que no campo da deficiência visual é conhecido como verbalismo, que é a utilização de palavras destituídas do substrato concreto da experiência. Por exemplo, alguns autores têm ressaltado que os métodos verbais que tentam fazer com que os cegos compreendam as cores ou o conteúdo de uma pintura se situam apenas no campo do enriquecimento dos conhecimentos e não naquele da experiência estética (HATWELL; STRERI; GENTAZ, 2000). A política da aprendizagem inventiva tem na experiência estética uma importante aliada, já que é ela que vai abrir a subjetividade para o acolhimento de sensações, afetos, forças, intensidades, surpresas, perturbações e enigmas que forcem a pensar. O aparente acesso direto dos cegos às esculturas poderia levar a crer que estas não colocam maiores problemas. No entanto, sabemos hoje em dia que não é bem assim. Os cegos têm uma percepção tátil especializada para os materiais – texturas, peso, temperatura – o que traz

vantagens e desvantagens quando se trata de experiência estética. Um cego pode perfeitamente estranhar que o rosto, os cabelos e as roupas de uma pessoa tenham a mesma textura numa escultura. Evitemos, então, as conclusões fáceis e apressadas (CARIJÓ; ALMEIDA; KASTRUP, 2010). Sem falar de certas dificuldades apontadas pelos próprios cegos, há que se destacar as dificuldades e resistências dos colecionadores e conservadores de expor obras de seu patrimônio às mãos e dedos dos cegos (CANDLIN, 2004).

Muitas têm sido as soluções encontradas, como salas especiais contendo apenas reproduções de obras famosas e visitas guiadas especiais para portadores de deficiência visual. Muito tem sido feito, mas há ainda temos um longo caminho pela frente. O importante é entender a especificidade da percepção das pessoas cegas e, neste sentido, a psicologia cognitiva tem uma importante contribuição. Por outro lado, é necessário ter clareza quanto aos objetivos da acessibilidade, que deve ir além da mera decisão na direção do *politicamente correto*. Por fim, a política de acessibilidade está sempre sintonizada com a política de ensino e aprendizagem do próprio museu, seja para pessoas com deficiência ou para o público em geral. Se o que se visa não é apenas a transmissão de informação, o conceito de museu pode ser aproximado do próprio conceito de oficina. As oficinas são espaços de fazer junto e são propícias para compartilhar experiências. O museu pode se tornar um espaço onde experiências são compartilhadas, a atenção é cultivada e a aprendizagem inventiva tem lugar.

Na direção de aproximar o fazer e a apreciação para o cultivo da experiência estética, alguns autores têm indicado, por exemplo, que a prática da argila deveria preceder a experiência de apreciação de esculturas de cerâmica. Todavia, a aproximação do conceito de museu com o de oficina vai além de procedimentos desta natureza. Ela diz respeito à proposta educacional de fazer deste espaço um território propício à surpresa, à emoção, ao acolhimento do inesperado, ao despertar do pensamento e da crítica, ao acionamento de movimentos inventivos, tanto cognitivos quanto existenciais.

Fiona Candlin (2003, 2004) tem feito importantes pesquisas, dando voz aos deficientes visuais através da realização de entrevistas onde eles avaliam os programas de acessibilidade de alguns museus britânicos. Tem sido constantemente destacada a insuficiência de colocar o problema de forma dicotômica – videntes e deficientes. Os deficientes visuais formam um grupo bastante heterogêneo, com características fisiológicas, sociais, culturais e educacionais muito distintas. Suas razões para visitar um museu variam tanto quanto variam entre os videntes. Pessoas cegas podem ir ao museu porque apreciam um movimento artístico como o impressionismo, porque se interessam pela iconografia cristã, porque é um lugar para levar seus filhos ou para encontrar amigos, porque gostam da quietude do local, porque o café de lá é bom, para comprar objetos na lojinha ou para ver algo que é pertinente ao seu trabalho. Visitas guiadas são uma boa iniciativa, mas elas não devem se limitar a informações para iniciantes. Nesta medida, é importante evitar o equívoco que

consiste em confundir uma deficiência sensorial específica com uma deficiência intelectual generalizada. Programas regulares com mediadores disponíveis em horário integral ou semi-integral são bem vindos, mas devem atender diferentes níveis e contemplar o desenvolvimento progressivo dos visitantes. Salas especiais para cegos são um dispositivo de inclusão bastante limitado. Afinal de contas, ir a um museu envolve um encontro com as obras, consigo mesmo e com as pessoas. A interação com os demais visitantes videntes têm sua importância, em muitos casos. Ao lado do fácil acesso a recursos em áudio e em Braille, foi destacada a necessidade de uma formação adequada de mediadores de maneira a facilitar o acesso de pessoas com necessidades especiais. É preciso que os mediadores tenham ciência de que o tato é um sentido mais lento, que requer tempo, pois funciona por partes sucessivas e não por apreensão simultânea, como é mais claramente o caso da visão (REVESZ, 1950, GIBSON, 1962, HATWELL; STRERI; GENTAZ, 2000). Além disto, os mediadores devem convidar os cegos ao toque estético, que requer a atenção concentrada e aberta (KASTRUP, 2004, 2010). A maneira de descrever uma obra também exige cuidado. Não basta um texto padronizado dito de modo automático e burocrático. O desafio é acionar, acompanhar e compartilhar uma experiência estética. Tudo isto tendo em vista que a proposta é menos de transmissão de informação e de acumulação de saber do que de cultivo da sensibilidade e de invenção de si e do mundo.

Enfim, há necessidade de todo um trabalho experimental e ao mesmo tempo investigativo para a inclusão de deficientes visuais, que pode ser ocasião para um questionamento da política educacional do próprio museu. Como conclui Fiona Candlin (2003) sem mudança institucional, os eventos educativos para cegos continuarão a ser um suplemento inadequado para uma estrutura museal que se mantém intacta.

REFERÊNCIAS

ARNHEIM, R. *Intuição e Intelecto na Arte*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1989.

BERGSON, H. A Percepção da Mudança. In: BERGSON, H. *O Pensamento e o Movente: ensaios e conferências*. São Paulo: Martins Fontes, 2006a. p.149-182. Texto original publicado em 1911.

_____. Introdução. In: BERGSON, H. *O Pensamento e o Movente: ensaios e conferências*. São Paulo: Martins Fontes, 2006b. p.3-102. Texto original publicado em 1934.

CABRAL, M.C. *Encontros que nos Movem: a leitura como experiência inventiva*. 2006. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006, Rio de Janeiro, BR-RJ.

CANDLIN, F. B. art and exclusion in museums and galleries. *International Journal of Art and Design Education*, New York, v. 22, n. 1, p. 100-110, 2003.

CANDLIN, F. Don't touch! Hands off! Art, blindness and conservation of expertise. *Body & Society*, London, v. 10, n. 1, p.71-90, 2004.

CARIJÓ, F.; ALMEIDA, M.C.; KASTRUP, V. Por uma Estética Tátil: sobre a adaptação de obras de artes plásticas para deficientes visuais. *Fractal: Revista de Psicologia*, Niterói, v. 22, 2010, p. 85-100.

DELEUZE, G. *Francis Bacon: logique de la sensation*. Paris: Éd. de la Différence, 1981. 2 v.

_____. *L'Abécédaire de Gilles Deleuze*. Entrevistas com Claire Parnet. Realização de P.-A. Boutang. Paris : Éd. Montparnasse/Liberation, [1997?].

DEPRAZ, N.; VARELA, F. VERMERSCH, P. *On becoming aware: a pragmatic of experiencing*. Philadelphia: Benjamin Publ., 2003.

_____. A Redução à Prova da Experiência. Tradução de André do Eirado e Virgínia Kastrup. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 58, n. 1, 2006. Disponível em: <[http:// www.psicologia.ufrj.br/abp/](http://www.psicologia.ufrj.br/abp/)> Acesso em: jan. 2007.

DEWEY, J. *A Arte Como Experiência*. Traduzido para o português por Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores) Texto original publicado em 1950.

FERRAZ, G.C. *A Percepção em Experimentação: uma dimensão política da experiência com a arte*. 2010. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010, Rio de Janeiro, BR-RJ.

FONSECA, C. Projeto Oficina de Cerâmica Para Reabilitação de Portadores de Deficiência Visual do Instituto Benjamin Constant. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ano 11, n. 30, p.24-25, 2005.

GIBSON, J.J. Observations on active touch. *Psychological Review*, Washington, v. 69, p. 477-490, 1962.

HATWELL, Y.; STRERI, A.; GENTAZ, E. (Org.). *Toucher pour connaître: Psychologie cognitive de la perception tactile manuelle*. Paris: Presses Universitaires de France, 2000.

KASTRUP, V. Cartografias Literárias. *Revista do Departamento de Psicologia da UFF*, Niterói, v. 14, n. 2, p. 759-764, 2002.

_____. O Devir-Consciente em Rodas de Poesia. *Revista do Departamento de Psicologia da UFF*, Niterói, v. 17, n. 2, p. 45-60, 2003.

_____. O Aprendizado da Atenção na Cognição Inventiva. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 16, n. 3, p. 7-16, 2004.

_____. Atenção e Auto-Produção nas Práticas de Si: deslocando a noção de auto-estima. In: COLÓQUIO FRANCO-BRASILEIRO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: FOUCAULT 80 ANOS, 3., 2006, Rio de Janeiro. *Anais*. Rio de Janeiro: UERJ, 2006. 1 CD-ROM.

_____. *A Invenção de Si e do Mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a.

_____. A Invenção na Ponta dos Dedos: a reversão da atenção em pessoas com deficiência visual. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 69-90, 2007b.

_____. O Lado de Dentro da Experiência: atenção a si mesmo e produção de subjetividade numa oficina de cerâmica para pessoas com deficiência visual adquirida. *Psicologia: ciência e profissão*, Brasília, v. 28, n. 1, p. 186-199, 2008.

_____. Atualizando Virtualidades: construindo a articulação entre arte e deficiência visual. In: MORAES, Márcia; KASTRUP, V. (Org.). *Exercícios de Ver e não Ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual*. Rio de Janeiro: NAU, 2010. P. 52-73.

KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. *Políticas da Cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

REVESZ, G. *The psychology and art of the blind*. Londres: Longmans Green, 1950.

SACKS, O. *Um Antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais*. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

VARELA, F. Conhecer: introdução à Ciência Cognitiva.
Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

VYGOTSKI, L. Fundamentos de defectología. In:
VYGOTSKI, L. *Obras escogidas*, Madrid: Visor, 1997. V. 5.
Texto original publicado em 1929.

CAPÍTULO 9

SOBRE A SAÚDE MENTAL COLETIVA: O QUE NOS ENSINAM AS CRIANÇAS

Analice de Lima Palombini
Ricardo Burg Ceccim
Rosemarie Gärtner Tschiedel
Gisele Vicente
Laura Anelise Faccio Wottrich
Renata Cardoso Centena

1 UM CONVITE PELO AVESSE

O convite à escrita deste texto teve como lastro a experiência desenvolvida no âmbito da Residência Integrada Multiprofissional em Saúde Mental Coletiva, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, da qual participamos e que é integrada por especializandos (residentes) graduados em artes, educação física, enfermagem, pedagogia, psicologia, serviço social e terapia ocupacional. Trata-se de uma formação pós-graduada *lato sensu* (especialização), realizada em serviço, ao longo de dois anos, mediante a inserção do residente no trabalho em redes de atenção psicossocial, abrangendo não apenas os equipamentos próprios ao setor da saúde, mas também serviços e dispositivos de assistência social, cultura e educação. Uma das diretrizes básicas dessa formação é

o trabalho coletivo, em equipe multiprofissional, numa perspectiva interdisciplinar – mas se poderia dizer também transdisciplinar – ou entre-disciplinar¹⁶ –, no esforço de romper com especialismos disciplinares e profissionais, a fragmentação dos saberes e as práticas objetualizantes (CECCIM, PALOMBINI, CARVALHO DA SILVA, FAGUNDES, 2010).

Tal programa de Residência Integrada está abrigado, por isso mesmo, na Faculdade de Educação, unidade com uma forte natureza interdisciplinar pelo contato com os mais diversos cursos de licenciatura e pelo debate da educação em saúde, pedagogias do corpo e da saúde, além da pesquisa em Educação e Saúde Mental Coletiva, desde 2005. A Faculdade abriga o curso de especialização de Educação em Saúde Mental Coletiva desde 2006. As duas atividades são desenvolvidas em uma parceria orgânica com docentes do Instituto de Psicologia, da mesma Universidade.

Convidados a abrir a sessão deste livro voltada ao tema da Saúde Mental Coletiva na sua articulação com os processos de aprendizagem, nós o fazemos pelo avesso. Ao invés de uma escrita sobre dispositivos de saúde mental coletiva que

¹⁶ Valemo-nos especialmente das noções de *transdisciplinaridade*, tal como a definem Passos e Benevides de Barros (2005), isto é, intercessão de um domínio do saber sobre outro, subvertendo o eixo de sustentação dos campos epistemológicos pela desestabilização tanto da dicotomia sujeito/objeto quanto da unidade das disciplinas e especialismos, e de *entre-disciplinaridade*, proposta por Ceccim (2008), onde, em que pese a presença multiprofissional das equipes de saúde nos ambientes de cuidado, é igualmente necessário que os profissionais coloquem-se permanentemente na fronteira de seus conhecimentos e práticas, dissolvendo, por isso mesmo, todo o tempo, tal fronteira.

viabilizem processos de aprendizagem para crianças e adolescentes, buscamos narrar o que nos ensinaram crianças e adolescentes acerca da produção de saúde mental coletiva, em espaços outros que não os dos equipamentos da saúde. A experiência mesmo a que fomos (ou somos) lançados pela Residência Integrada nos impulsiona a isso.

2 O QUE AS CRIANÇAS ENSINAM

Em “O que as crianças dizem”, Deleuze, reportando-se ao caso do pequeno Hans, em Freud, reafirma a sua crítica à edipianização da psicanálise: em vez de interpretar os enunciados, sob a chave papai-mamãe, Freud teria feito melhor se abandonasse seus pré-conceitos para escutar o que Hans teria querido dizer, acompanhando os seus movimentos, os seus trajetos – traçando-lhe os mapas antes que lhe cavando o recôndito de sua origem. O *sentido*, diz Deleuze, não remete a um passado, ele se faz no próprio movimento com que se traçam os caminhos. A sua crítica à psicanálise, expressada neste texto – ao contrapor o método cartográfico, por ele proposto, ao método psicanalítico, que ele identifica ao arqueológico –, pode não ter levado em conta o que Freud mesmo teria avançado mais adiante em sua obra, em um texto como “Construções em análise” (FREUD, 1976), acerca do caráter ficcional e produtivo da intervenção do psicanalista, ou a noção não-linear de tempo em Lacan, a que o próprio Deleuze se reporta em *Diferença e repetição*. Contudo, o comentário crítico de Deleuze tece valor por aquilo que,

acerca das crianças, pode fazer lembrar ao psicanalista e a qualquer um que delas pretenda ocupar-se: os trajetos, os movimentos, lhes são constitutivos.

Deleuze evoca, a esse respeito, a bela imagem que nos oferece Guattari quanto ao que Freud compreende como manifestações do inconsciente: “os lapsos, os atos falhos, os sintomas são como pássaros que batem com o bico na janela”. Guattari diz, então, que “não se trata de interpretá-los”. Tratar-se-ia, antes, “de detectar sua trajetória para ver se podem servir de indicadores de novos universos de referência suscetíveis de adquirirem uma consistência suficiente para revirar uma situação” (GUATTARI citado por DELEUZE, 1997, p. 75-76).

Buscar esses novos universos de referência requer de nós, profissionais de saúde ou educação, o exercício da crítica como prática de si, que nos torne capazes de uma (certa) abstinência da função colonizadora pela qual, historicamente, engendraram-se as nossas disciplinas. Sob o crivo dessa função, a criança, da mesma forma que o louco, a mulher e o selvagem, têm sido figuras a colonizar, domesticar, educar, psiquiatrizar...

Nesse exercício da crítica, no intento de libertar-se do caráter disciplinar que forma nossos saberes, assinalamos o acompanhar dos movimentos que intentam as crianças em seus próprios territórios, escutando o que seus gestos têm a nos dizer. Deixando-nos aprender.

3 NO AVESSE OU À MARGEM: FAZER E APRENDER SAÚDE

O que leva uma Residência Integrada Multiprofissional em Saúde Mental Coletiva a pisar o chão de uma aldeia indígena? A folhear cadernos escolares? A contar histórias num quintal de casa?

No vídeo *A delicada arte de se produzir encontros: centros de convivência*, resultado da tese de doutorado de Sabrina Ferigato (2013), música, pintura, canto e dança nos Centros de Convivência de Campinas produzem uma multiplicidade de encontros entre diferentes usuários, trabalhadores, saberes, setores. Produzir encontros entre diversos, como assinala o vídeo, é estar afirmativamente na zona de fronteira: entre a clínica e a cultura, entre a loucura e a razão, entre... É estar ativamente na borda: “Estar à borda da rede de saúde neste momento é ao mesmo tempo estar à margem e no alvo”. (FERIGATO; BOTELHO, 2012).

Habitar a margem é, com efeito, o que nos permite produzir saúde sem se prender às regulações dos seus espaços instituídos (PALOMBINI; STREPPPEL; CABRAL; BELLOC, 2012), resguardando a potência de formas outras, ímpares, de vida. É, também, acolher os efeitos desse outramento em nós, pois, para cuidar, é preciso exposição ao outro: aceitação do outro como ele é, mas também oferta de acolhimento ao que nele pede passagem: devires, experimentações (CECCIM; PALOMBINI, 2009). Habitar a margem, sustentar o *entre*, é, portanto, prática (trans)formadora que convém à Residência Integrada em Saúde da qual aqui se faz uso.

As narrativas que seguem dão testemunho desse efeito de outramento – produção de saúde – vivido no fio de uma experiência em saúde mental coletiva lançada para fora de si.

4 A INCLUSÃO NA ROTA DAS CRIANÇAS

No percurso da Residência, minha travessia pela infância percorreu o caminho da escola, um espaço para o aprendizado na Educação Inclusiva.¹⁷ Os encontros com as crianças – em meio a atividades lúdicas e pedagógicas – ressignificavam, para mim, o sentido do cuidado terapêutico.

Juntei-me ao grupo constituído para facilitar a convivência e socialização das crianças em um lugar de brincar que pudesse permitir o aprender. Cheguei sentindo-me estrangeira: o que fazia eu, enfermeira, ali, em uma sala de psicomotricidade, com a professora de educação física e quatro alunos? Algo naquele espaço estava sendo recriado!

Uma vez por semana ficávamos nós seis, durante uma hora, brincando, aprendendo, ensinando... Os encontros organizavam-se em abertura, desenvolvimento e encerramento: início para as conversas e combinações sobre o que iríamos fazer; meio para as brincadeiras; e fim para a retomada do que havia sido feito, com conversa ou com outro tipo de

¹⁷ Cenário de prática da Residência Integrada em Saúde Mental Coletiva da UFRGS, o setor de Educação Inclusiva, vinculado a Secretaria Municipal de Educação do Município de Novo Hamburgo/RS, trabalha com as diversas possibilidades de se fazer a inclusão pedagógica e social das crianças matriculadas nas escolas do respectivo município.

produção. Desde o primeiro dia, David¹⁸ nos anunciava não concordar com esse rito: enquanto sentávamos em roda no chão, no meio da sala, para o nosso início de conversa, ele, cheio de energia, corria pra todo lado, sentava na pilha de colchonetes ou na mesa de saltos, brincava e conversava em gestos e mímicas. A cada encontro, a mesma cena se repetia: repetição dos movimentos de David pela sala, repetição dos ritos que conformavam nossa atividade. Se David não mudava, nos dava pistas do que mudar em nós.

Seguimos, então, a rota de David, as pistas que ele desde o início nos apontava. Colocamos os colchonetes em cima da mesa de saltos e ali nos sentamos para dar início ao grupo. Ao perceber a cena, David correu para a mesa de saltos e sentou-se na roda junto a nós – primeiro, de costas para todos. Desde então, nossas conversas passaram a experimentar os vários cantos da sala que David se ocupava de nos apresentar. Ao longo do ano, a cada semana, David se fez mais e mais presente em nossas rodas.

5 UM MAPA PARA A SAÚDE, UMA ÁRVORE PARA A HISTÓRIA

Cena I. A cena é o recorte de um acompanhamento realizado ao longo de dez meses, junto à Educação Inclusiva, com um menino adolescente que estava fora da escola já há um ano. O acompanhamento tinha em vista a reaproximação com a escola e a invenção de modos possíveis para Jota poder

¹⁸ Os nomes das crianças são inventados.

habitar o espaço escolar, e, dentre tantas coisas, ensinou-me sobre a indissociabilidade dos processos de ensinar, aprender e cuidar, amarrando saúde e educação na produção de mais vida.

Em nossas primeiras idas ao abrigo¹⁹, tivemos dificuldade de nos aproximarmos de Jota. Combinávamos de ir no turno da manhã, mas sempre o encontrávamos dormindo ou ainda deitado, sem querer levantar-se. Passaram-se algumas semanas assim, até que, depois de uma conversa com uma educadora, trocamos o horário do atendimento para o turno da tarde. A partir daí conseguimos iniciar uma vinculação mais próxima com ele. No entanto, bastaram alguns encontros para se revelar a dificuldade de Jota deparar-se com seu não saber. Nas primeiras vezes em que intentamos propor combinações ou produções escritas (na tentativa de nos aproximarmos de uma produção mais “escolar”), Jota desorganizou-se bastante, não conseguindo conter-se por meio das palavras, partindo para o ato. Tapas, objetos atirados e folhas rasgadas davam os indícios de que as letras ainda não estavam podendo fazer parte dos nossos encontros. Seguimos por outros caminhos, percorrendo as ruas próximas do abrigo, conhecendo as praças e os mercadinhos que Jota gostava de frequentar, aprendendo coreografias e lances de futebol.

19 A voz da narrativa vem no plural em consonância com o modo como se deu a construção deste acompanhamento, em parceria com o colega de equipe Márcio Malavolta.

Nesses trajetos, o cuidado era assunto frequente. Volta e meia, Jota nos perguntava o que faríamos se ele caísse, ou caso se machucasse ou fosse atropelado, ou se arrumasse uma briga na escola. Perguntava se tentaríamos evitar o tombo dele, se iríamos visitá-lo no hospital, caso ele fosse para lá, enfim, se cuidaríamos dele. Um tempo depois, o cuidado circula, e a escrita desliza... Em um dia em que Márcio estava gripado, Jota pede papel e caneta. Tentando conter meu receio, ao lembrar-me das cenas anteriores que se armaram em volta das tentativas de escrita, procuro o bloquinho que sempre carrego na bolsa e lhe alcanço uma folha e uma caneta. Para nossa surpresa, Jota desenha um mapa bem detalhado cujo destino era uma farmácia onde Márcio poderia comprar um remédio pra gripe. Depois de nos explicar bem como chegar até a farmácia, pede que ditemos as letras dos nossos nomes para que ele possa escrevê-los no verso desta mesma folha.

Cena II. A cena se passa em uma tarde de contação de histórias na Casa dos Cata-Ventos²⁰ e tem como protagonista um menino de seis anos, que frequenta o Cata-Ventos desde que nos mudamos para uma casa dentro da vila. No início, uma criança que pouco falava, pouco brincava, pouco nos olhava... que muito pedia por armas de brinquedo. Ao longo do tempo, as armas foram mudando e o Fernando também.

20 Trata-se de um projeto de atenção à infância, situado na interface entre direitos humanos, saúde coletiva, educação, assistência social e psicanálise, realizado em parceria entre o Instituto de Psicologia da UFRGS e o Instituto APPOA, em uma comunidade de Porto Alegre.

Passados alguns meses, já parecia lhe ser mais possível conversar, brincar, contar histórias, resolver suas dores de outros jeitos que não indo direto para a briga. Numa tarde em que contamos a história do Soldadinho de Chumbo, Fernando também me contou uma história e se apresentou como uma criança que eu até então não tinha conseguido ver.

Neste dia, como acontecia em tantos outros, Fernando ocupou-se, por um bom tempo, de recolher várias bolinhas de uma das árvores do pátio. Quando perguntei para quê elas serviam, ele me contou que eram venenosas, que serviam de veneno para rato, e que ele já tinha comido daquelas bolinhas. Pergunto por que ele as comeu se eram venenosas, e ele narra uma história, dizendo que fez isso num dia depois que a mãe bateu nele, que por isso teve que ir para o hospital tomar injeção – inclusive foi sozinho! Vale salientar que, em outros momentos, Fernando recolhia essas mesmas bolinhas para atirar nos outros colegas, mas nesse dia contou que queria levá-las para plantar. Daquela tarde, saímos ambos diferentes: ele, contador de histórias, plantador de sementes; eu, testemunha e ouvinte de uma outra história, diferente das que costumávamos buscar nos livros infantis.

6 DES-OLHAR O INFANTIL, ENTRE-OLHAR

O que faz o visível nesta escrita é o *des-olhar* sobre o infantil. Infantil aqui é o que desloca a retina, desvia o olhar comum sobre estes sujeitos como acriançados, imaturos, infantes, pueris, ingênuos; as crianças andam olhando para as nossas certezas sobre a certeza de saber o que é ser criança. Sob o

olhar de um infantil, é o outro agora a nos olhar. Este outro fora de foco fragmenta-se em nosso olhar. Fertilizam em íris cenas cotidianas de uma infância a *entreolhar*. As crianças “estão se desprendendo de si e de nós, e se subjetivando como sujeitos-outros”, nos diz Sandra Corazza. Para a professora, “mostrando a miséria daquele infantil, que nos foi tão familiar, e apontando que, nessas atuais condições históricas, são sujeitos diferentes, a própria diferença” (CORAZZA, 2001). Estes *sujeitos-outros*, são possíveis para nosso olhar? Pode o olho ver sem visualizar? Onde nosso olho pode *entre-olhar*?

Trago à cena um *fabulário cotidiano* dos Mbyá Guarani em unidade básica de saúde de uma tékoa Guarani.²¹ Fluxo intenso no posto, cachorro, gato, galinha. Dia de vacinação, pré-natal, criancinhas e barbadões. Tratamento de canal, uma extração. Equipe completa, residentes disponíveis – e *achando tudo aquilo lindo!*

Cena I. Éramos nós, no barro vermelho jogando futebol, um coletivo. E eu, sabendo não mais que três palavras em guarani, me apaixonava outra vez. A brincadeira era assim: eu na goleira com mais dois pequenos de no máximo quatro anos. No campinho, um time misto – meninos, meninas, alguns cães – onde os meninos maiores, do tipo *jogador Neymar*, praticavam a lindeza de compartilhar a bola com os demais, articulando o jogo no meio de campo de forma que

²¹ Fabulário narrado a partir da experiência na Tékoa Pindó Mirim de Itapuã – RS, cenário de prática da Residência Integrada em Saúde Mental Coletiva da UFRGS, integrando ações entre a equipe de saúde do Distrito Sanitário Especial Indígena – Litoral Sul e a comunidade da Escola Estadual Nhamandú Nhemopuã.

todos pudessem jogar e, assim, de fato, haver uma *partida de futebol*. Trinta minutos passados e eu, sem ar, tento propor um intervalo: “- *Alguém aí está com sede? Que tal bebermos uma água lá no posto?*”, ideia aceita, coletivo em debandada! Como as pias eram altas, os pequenos não alcançavam as torneiras. Tomo um deles em meus braços, menininho lindo, de rosto craquelado de tanta sujeira. Confesso, não pude me conter: como uma profe no jardim de infância, lavei bem aquele rosto, era verão e pude usar bastante água! E quando largo o menino no chão, com olhos arregalados, ele me observa de forma muito séria e, imagino eu, tenta entender “*o que foi isso que passou por mim?!?*”. Rosto limpo *de morrer*.

Cena II. Sementes de coentro doadas por um grande capixaba. Manjerição, hortelã, babosa e temperinho verde vindos diretamente do Centro de Eventos da Pitinga – Sede Rural. Nós, com enxadas em punho, preparamos a terra para o plantio. Toda *indiarada* envolvida: os maiores misturavam composto orgânico na terra enquanto outros ficavam mais *de canto* rindo do nosso *jeito de branco*. Os pequenos tentavam nos ensinar as palavras em guarani para as hortaliças, arbustos e árvores do entorno. Apontavam para um arbusto em específico e empolgados falavam: *Pin-tá!* Olho para o arbusto. Médio porte, bem exótico, eu diria, com umas bolas quase espinhentas avermelhadas penduradas aos montes: “- *Ahã, legal, pin-ta!*” - falo eu num desânimo próprio de uma adulta sedentária. Continuaram a repetir *Pin-ta! Pin-ta! Pin-tá*. Voltamos para as funções do plantio e eles pararam com aquele *coro de pequenas vozes*. Passados alguns minutos

de silêncio, em minha frente, Ana exibia um rosto pintado de um laranja avermelhado. Percebo Maria com desenhos bem delineados nos braços, linhas bem definidas entre florais e espinhos. O menino pintou os olhos. Disse que era um dragão e eu acreditei. Como poderia ser outra coisa? *Pin-tá*, soubemos na prática, é a palavra guarani para urucum.

Cena III. No posto de saúde da aldeia. Uma mãe está no consultório do médico enquanto seu bebê de não mais que dois anos chora agudamente na sala de espera. Ele não está sozinho. Sempre em coletivos. Passados alguns segundos, eu queria que ele parasse de chorar. Percebi que ninguém mais estava *aflita* como eu. Dois minutos. Peguei a criança no colo. “- *Sou uma pedagoga, estudei muito sobre infância e consigo acalmar este bebê!*”. A ninar, canto as melhores canções de meu repertório. A criança continuava a chorar. Alguns agora me olhavam. Não falávamos a mesma língua. “- *Lá ia eu saber o que estava acontecendo?!?*” Ainda o choro, ainda a minha certeza do bem cuidar, o desconforto do agudo choro em meus olhos, *a cena que me passava*. Passava-me nada. Não me ocorria nenhuma ação possível, só um branco na ponta dos olhos! Quase choro também quando meus ouvidos puderam lembrar o ritmo de um canto *xamânico* que havia conhecido com pessoas diversas em uma *floresta* próxima daqui. Dos *clássicos de ninar* para o ritmo forte dos tambores, para o canto entoado de *fonemas em esconde-esconde*. *Sons indígenas* de nuances que provocam o corpo e, assim sabemos, *é preciso ser dois*. Aos poucos nós dois, bebê e muitos *eus*, acalmamo-nos. Ele agora dorme em meu colo.

Silêncio na sala de espera. Canção outra (além do mesmo) no repertório da pedagoga.

7 DOS TRAJETOS E CAMINHOS

Esta exposição ao outro, no acolher das suas inquietudes, silêncios e ímpetos, requer o deslocamento dos lugares disciplinares – dando vez aos agenciamentos que só se produzem no encontro. Diluem-se, dessa forma, os contornos dos fazeres predesignados a uma determinada área de conhecimento, experimentando-se um movimento rizomático – ramificações que brotam em todas as direções. Quando, ao jogar bola, acompanhamos a rota que esta descreve, trilhamos um caminho em aberto e imprevisível. Mais do que bola e corpo impelidos, acionam-se o compartilhamento do jogo e os múltiplos sentidos que levam a estes novos lances. É através de rizomas que o desejo se move (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Se o rizoma transpassa as raízes e é muitas vezes emaranhado a elas, também o que temos instituído como saberes poderá ser transpassado, emaranhado, por esses outros modos de intervir.

Por que sentar no lugar marcado e seguir os horários estipulados que antecedem o encontro? Quem domina os mapas da cidade e para quê os usa? Quem tem histórias pra contar e o que contam as histórias? Lavar ou pintar o rosto? Orientar, supervisionar, atender... ou entrar em cena?

Contar e ouvir histórias com as crianças, explorar todos os cantos de uma sala ou pintar o rosto de urucum pode levar a enredos inimagináveis. Constituí modos de construir um

espaço de cuidado, com a criação de cenários tanto fantásticos quanto realísticos, que podem transformar-se em uma nova narrativa sobre o que faz doer, sobre o que estava para ser falado e sobre o que traz alegria. É entrar em contato com o que nos mobiliza, a pergunta pelo *que fazer*, o *como* acalantar o bebê: ouvir-lhe o choro para nele espreitar alguma sintonia – no insabido desse movimento, imprevisto, insuspeito, inaudito, produz-se a acolhida. É esta a saúde que as crianças nos pedem, como também é esta a educação que nos ensinam. A Saúde Mental Coletiva ou uma Educação em Saúde Mental há de ser aquela que oferta oportunidades de explorar saberes produtores de existências. No exercício crítico a que nos propomos como prática de si que pode nos salvar de nosso mandato disciplinar – como prática (trans) formadora – cabe-nos interrogar: Que existências engendramos com nossa prática educativa ou de saúde? Que existências desejamos ativar com a educação e a saúde que projetamos? Que existências ativamos com a educação que fazemos?

REFERÊNCIAS

- CECCIM R. B. **Equipe de saúde: a perspectiva entre-disciplinar na produção dos atos terapêuticos.** In: R Pinheiro, RA Mattos (Org.) *Cuidado: as fronteiras da integralidade.* Rio de Janeiro: Abrasco, 2008, p. 259-278.
- CECCIM R. B; PALOMBINI AL. **Imagens da infância, devir-criança e uma formulação à educação do cuidado.** *Psicologia e sociedade*, v. 21, n. 3, p. 301-312, 2009.
- CECCIM R. B; PALOMBINI AL; CARVALHO DA SILVA MC; FAGUNDES SMS. **Residência integrada multiprofissional em saúde mental coletiva: educação pós-graduada em área profissional da saúde realizada em serviço, sob orientação docente-assistencial.** In: AP Fajardo; CMF Rocha; VL Pasini (Org.). *Residências em saúde: fazeres e saberes na formação em saúde.* Porto Alegre: HNSC, 2010, p. 127-144.
- CORAZZA S. M. **O que faremos com o que fizemos da infância?** In: C Linhares; RL GARCIA (Org.). *Simpósio internacional crise da razão e da política da formação docente.* Rio de Janeiro: Ágora da Ilha, 2001, p. 53-64.
- DELEUZE G. **Diferença e repetição.** Rio de Janeiro: Graal, 1988.

- _____. **O que as crianças dizem.** In: G Deleuze. *Crítica e clínica.* São Paulo: Editora 34, 1997, p. 73-79.
- DELEUZE G; GUATTARI F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia** – v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- FERIGATO S. **Cartografia dos centros de convivência de Campinas: produzindo redes de encontros.** 2013. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva). Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: Unicamp, 2013.
- FERIGATO S, BOTELHO M. (direção e roteiro). **A delicada arte de se produzir encontros: centros de convivência. (vídeo).** Conexões: Saúde Coletiva e Políticas de Subjetividade. Departamento de Saúde Coletiva da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas; Núcleo de Comunicação da Secretaria Municipal da Saúde de Campinas, julho 2012. Disponível em: <http://www.redehumanizaus.net/13162-centros-de-convivencia-a-delicada-arte-de-produzir-encontros>
- FREUD S. **Construções em análise.** In: FREUD S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas* – v. 22. Rio de Janeiro: Imago, 1976, p. 289-304. (Trabalho originalmente publicado em 1937)

PALOMBINI A. L.; STREPPPEL F. F.; CABRAL K. V.; BELLOC M. M. **Programa de rádio no ar: modos de habitar a cidade.** In: PALOMBINI AL; MARASCHIN C; MOSCHEN S. *Tecnologias em rede: oficinas de fazer saúde mental.* Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 75-85.

PASSOS E.; BENEVIDES B. R. D. **Passagens da clínica.** In: A Maciel Júnior; D Kupermann; S Tedesco (Org.). *Polifonias: clínica, política e criação.* Rio de Janeiro: Contra Capa, 2005, p. 89-99.

CAPÍTULO 10

PEDAGOGAS COMPONDO A EQUIPE DE SAÚDE MENTAL E PRODUZINDO O ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO

Gisele Vicente

Daniele Fraga Dalmaso

Cláudia Rodrigues de Freitas

1 NOTAS DE ABERTURA

Este texto pretende dar visibilidade ao trabalho de AT pensado e produzido por Pedagogas atuando no campo da Saúde Mental, promovendo a desinstitucionalização. Esta ação acontece sustentada por uma residência em Saúde Mental Coletiva que inclui Pedagogas produzindo desde aí uma possibilidade de ação intercessora a forma que refere Ceccim:

Estou chamando de intercessores o termo cunhado por Deleuze e Guattari para identificar o papel que cumprem os fatores de exposição, os operadores de realidade, os conceitos-ferramenta que nos são dados/nos mobilizam/nos agenciam para nos tornarmos profissionais. [...] Intercessores são interferências constituindo agenciamentos, convocações ou modos de sentir-pensar-querer e, aqui, nos servirão para qualificar os fatores de exposição a que somos

apresentados para nos configurarmos profissionais de saúde. (CECCIM, 2004, p 2)

Sim fazemos parte do movimento Coletivo pela Desinstitucionalização e utilizamos o dispositivo²² de AT como propulsor desta ação. Diferente da maioria dos espaços substitutivos de saúde, na Residência em Saúde Mental Coletiva – EducaSaúde/UFRGS a Pedagogia compõe com mais sete Núcleos um campo multidisciplinar que se produz em ação nos campos de forma interdisciplinar.

O que se segue são cenas/indícios desta movimentação de ações, pensamentos e possibilidades de aprendizagem a partir do AT. Parafraseando PALOMBINI (2006, p.12) é “a prática de AT, é o encontro entre acompanhante e acompanhado em meio à cidade e seus jogos de força que surgem as interpelações que aqui lançamos”.

2 ENTRANDO EM CENA

A pedagogia encena um passeio a céu aberto. No passeio, a possibilidade de um modelo melhor do que “a clínica individual de nossas aflições”. (FAGUNDES, 2009, p.13). Um

²² Dispositivo desde um pensar foucaultiano, que funcionam como fios diferentes que se entrecruzam, se emaranham, montam tessituras móveis. Os fios têm sentidos diversos e não têm rumo definido. Sua trajetória é multilinear. Os dispositivos são fios disparadores, são ondas disparadoras, não se constituindo, em nenhum momento, em equipamento, mas sim, como elementos propulsores. São atravessamentos sem possibilidade de adestramento ou de apreensão. Funcionam e se articulam de forma diferente, acompanhando o tempo histórico dos acontecimentos.

pouco de ar puro, uma relação com o exterior: “somente uma pedagogia para dar sustentação a esse movimento, pelo seu caráter de coletivo, de cidade, de pensamento, de aprendizados.” (FAGUNDES, 2009 p.13). Pensar a clínica como “movimento de acompanhamento”, como uma “experiência do limite” é o que propomos, deslocando a clínica de qualquer especialidade ou lugar privilegiado ou discurso dominante, “de fato a experiência do AT nos obriga a colocar em questão os limites da clínica, ou melhor, fazer da clínica uma experiência do limite” (ARAÚJO, 2006, p.15).

Cena I - Acontece. Não se sabe muito bem como, mas eles vão que vão! Ou se sabe: a implicação é grande, oscila entre altos e baixos, mas ora acontece. O cenário é a sala de equipe. Ali, um mundo de coisas, gestos, palavras, desejos. Desde as paredes a disposição dos móveis, a ligeira bagunça da mesa... Tudo vibra: o mural de recados e seus papeizinhos falantes, o armário de prontuários que para além de um registro protocolar, abarca histórias de vida. O chimarrão compartilhado em manhãs frias, o planejamento posto em prática, o estudo de caso estudado. Vibram pessoas porque elas têm gana, sempre!

Cena II - Oficina Fora da Casinha. Nela eu me apaixonei uma, duas, dez vezes. Sim, puxaram meus cabelos muitas vezes, pulei muro para ir atrás do chinelo arremessado com força, corri, suei, tive de ouvir *Luan Santana* muitas vezes e achar ele um gato, comi bolo quente com leite condensado, me cuspiram no rosto, sentei no calçadão para tomar sorvete, visitei a casa do *João*, joguei futebol, aprendi a cantar! Falo de uma oficina

vagante que se dá em bando, em debandada. Encontros que percorrem cantos de uma cidade e abrem espaços para àqueles viventes fazerem-se no *fora*. A Oficina Fora da Casinha é detentora de uma instrução socializadora e investida de uma função pedagógica, por entendermos que esta cidade detém uma função social advinda da experiência da urbanidade.

Cena III - Acompanhamento Terapêutico: É compor trajetetos, é fazer-se em processo, é um curso d'água, são obstáculos no caminho, são os ritmos de muitas caminhadas, é estar em muitos e também estar sozinho. Percurso de relações com pessoas, de valorização do trabalho em equipe, da escuta disponível, do riso fácil. *Para mim*, inscrevo um percurso que se dá (para muito além de um paraíso ou de um inferno) em um corpo. Que corpo? Tenho vários! *Tenho um corpo digestivo, tenho um corpo nauseante, um terceiro cefalálgico, e assim por diante: sensual, muscular, humoral, e, sobretudo, emotivo: que fica emocionado, agitado, entregue ou exaltado, ou atemorizado.* (BARTHES, 2003, p.74). Porque não viemos de longe para nos enganarmos!

Cena IV - Pedagogas a caminho estão, sempre incompletas como quem de repente desfaz-se, aprende, compartilha. No caminho como quem de repente cresce, transforma-se, coletiviza-se. Como alguém que se compromete na tentativa com o plural, com o transdisciplinar. Estamos *mestiças*, fazemo-nos “capazes de escapar ao limite disciplinar das profissões e de se expor à alteridade (sem hierarquizações e sem divisões técnicas ou sociais) com os usuários e com a equipe de saúde”. (CECCIM, 2004, p.2).

Cena V - A deriva: “O que é preciso é pluralizar, sutillar, sem freios.” (Barthes, 2003.) Paredes o compõem. Demarcações, limites, escrituras. Fronteiras imaginárias, um corpo para *caber*. Queremos *fazer caber*? Sem lugar fixo, sem po-sologia, sem prescrição, na dissolução de diagnósticos, na porosidade de patologias, em espaços e tempos impossíveis de quantificar por metragem ou cronômetros, o acompanhamento terapêutico vagueia *entre* um dentro e um fora, um fora e outros foras, *entre* um *eu* e um *mim*, *entre* margens, nas travessias. Dá-se *entre* a rua e o acompanhado, *entre* o acompanhante e o acompanhado, *entre* o acompanhado e *ele mesmo*, *entre* qualquer lugar, dois pontos, em curvas e em emaranhados, em linhas, em paralelas, *entre* cruzamentos.

O que acontece com a rua quando a tomamos como clínica? Quais aspectos éticos e políticos estão presentes quando a clínica toma a rua como seu espaço de intervenção? Qual relação da cidade com a clínica? (ARAÚJO, 2006, p 16)

Uma clínica em dois tempos: *na* rua e *da* rua. Na rua, a passagem para um *setting* aberto e longe de um simplista af. Ela *entre* muitos *eus* e as paredes. Ela também compõe o quarto. Ela e o seu corpo sempre a desejar: o corpo espia a janela, ele sabe que ela pode mais! Ele (o corpo) faz com que ela espie pela janela, seus olhos vagueiam: há encontros, há plurais lá fora. Agora ela também sabe o que o corpo não esquecia: ela se lança como flecha para o alvo e como o alvo

para a flecha. Há encontros. Do quarto para a janela, da janela para o portão, do portão para o carro, do carro para o ônibus. No ônibus os fluxos de uma cidade: passar a roleta, desviar do estudante e sua mochila carregada de palavras, sentir os cheiros de todas as gentes, ouvir o murmúrio resultante de tantas vozes, a dureza do som dos parafusos frouxos, ela que se lança ao incerto, ao des[a]tino, ao evento, as encenações, aos [im]possíveis, aos i[ni]magináveis, ela que, em ato, se encena, se desenha, se permite outra.

Entretanto, este espaço “nem público nem privado, porém mais precisamente público e privado ao mesmo tempo” (BAUMAN, 2010, p.12) colocam frente olhos difíceis de enxergar, a *loucura*, o *desvio*, o *estranho*, o *estrangeiro*, o *anormal*. Ela, de corpo *vagante* pela cidade, evoca um novo direito de se relacionar: tatear estrelas, gostar das coisas do chão. Ela surpreende, desloca, *faz ver*, ajuda a olhar, a nos olhar. Ela, mais carne que síndrome, mais coletiva que individual, mais fora que dentro, mais rua que sala, mais trajetos que pousos.

3 “PALÁCIO PARA GUARDAR DOIDOS”²³

Em Porto Alegre ainda convivemos com o Hospital Psiquiátrico São Pedro (HPSP). Nossa ação neste campo não é fazer

²³ Utilizamos esta expressão, “Palácio para Guardar Doidos”, que é parte do nome de um livro de Yonissa Marmitt Wadi (Palácio para guardar doidos: uma história das lutas pela construção do hospital de alienados e da psiquiatria no Rio Grande do Sul. Editora da Universidade, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002). A intensidade deste título acolhemos em nosso texto.

a manutenção do manicômio. Desejamos utilizar o Acompanhamento Terapêutico como ferramenta para alcançar a desinstitucionalização. Esta tem como uma de suas ações a proposição de uma rede de serviços substitutivos ao hospital psiquiátrico engendrando outros olhares sobre a “loucura” e as pessoas que ali estão. Hoje, em torno de 230 pessoas, ainda tem o hospício enquanto moradia. A ideia de AT tem pautado nossas práticas também neste campo com evidências de grande potencia. Conforme Palombini, o AT se define:

[...] como uma clínica sem muros que se realiza no espaço aberto do urbano, acompanhando cotidianos de vida de forma a favorecer o estabelecimento de laços entre o sujeito acompanhado e o território por ele habitado. O AT busca alargar os modos de habitar a cidade, para que nela a diferença possa ter lugar. (PALOMBINI, 2009, p.1)

Compõe-se então o AT como base da desinstitucionalização onde a pedagogia entra fazendo essa composição, produzindo brechas do manicômio permitindo um acompanhar “pedagogicamente” terapêutico. Estamos ali com a perspectiva de trabalhar com a vida que ainda resiste aquele lugar. Escutar suas palavras possibilitando resignificar desejos, vontades, possibilidades. E, assim, proporcionar a estas pessoas, as quais há anos não saem de dentro do hospício, a oportunidade de (re)descobrir, usufruir toda a diversidade oferecida pela cidade, a “polis” existente além dos muros.

Para dar vista a escrita novos fragmentos do cotidiano seguem como forma de fazer ver o que estamos contando. Dois acompanhamentos desde o quarto no “palácio de doídos” para a rua. São brechas escavadas de dentro para fora. Uma das pessoas ainda é morador de uma das unidades do hospício, o outro mora no Serviço Residencial Terapêutico Morada São Pedro (SRT-Morada São Pedro)²⁴:

Cena VII - José apresenta o desejo de não morar mais no manicômio. Não foi difícil conseguirmos estabelecer uma boa relação. Ele se mostrou quase sempre tranquilo e poucas vezes o vi indisposto. O encontrei chateado pela primeira vez quando uma das trabalhadoras da unidade não lhe deu o fumo do dia. A justificativa desta: ele não tinha se lavado direito durante o banho. Ah!... Mais de 20 anos dentro do manicômio e ele ainda (r)es(x)iste. Não cumpre todas as ordens. Vejo aí ações saudáveis. Esta pessoa consegue, em meio a tanta opressão, se manifestar, mesmo correndo o risco de ser tolhido de algo importante em sua vida. Ele “não tem o poder da escolha”- pensam. Estão enganados. Ele possui e exerce o seu direito de escolher, evidenciando isso quando opta por não cumprir uma ordem mesmo que isso resulte em um dia sem fumo! E, no HPSP, isso significa um valioso sacrifício, pois, ali, o fumo é a “moeda” em circulação, permitindo fazer aproximações, manter relações, disparar trocas...

²⁴ SRT's são moradias destinadas às pessoas egressas de hospitais psiquiátricos que tiveram internação de longa permanência (dois anos ou mais) e que não possuam suporte social e laços familiares.

José sabe se posicionar, se colocar e expressa também seus limites. Eu os reconheço e respeito. Tenho o cuidado de sempre apresentar propostas e alternativas oferecendo opções para que ele possa pensar e, posteriormente, fazer uma escolha. Tem dado certo. Respeitamo-nos e confiamos um no outro. Lembro-me especialmente de uma manhã. Caminhávamos. Ele contava sobre uma tesoura guardada em seu armário. Ele justificava o fato de ter pegado a tesoura da sala de enfermagem para se proteger, pois iriam usa-la para matá-lo. Conversamos sobre isso. Propus pensarmos em algum lugar onde poderíamos deixá-la ou uma pessoa para quem poderíamos entregá-la, mas ele dizia que “só entregaria a polícia”. Fomos ao seu quarto e em meio a roupas amontoadas, José abre seu armário e mostra-me a tesoura. Muitas vezes ele me ofereceu suas coisas como presente e eu recusei. Lembrando-me disso pensei na hora em pedir pra ele me presentear a tesoura. Prontamente ele me deu. Com a tesoura já na minha mochila, sugeri deixarmos na sala da DAUM (Direção de Atenção as Unidades de Moradia) e ele aceitou. Entramos no “Palácio”, juntos pela primeira vez. Ele, tranquilo me acompanhou até a sala que estava vazia e decidimos deixá-la no armário. Aquele foi um dos nossos segredos compartilhados. Achei muito interessante ele ainda conseguir estabelecer uma relação com algum espaço do “Palácio”²⁵. Assim, revelava ser capaz de confiar naquele lugar. José confiou.

²⁵ A configuração física do HPSP hoje mantém moradores em unidades dentro do mesmo pátio, mas não habitam o “Palácio” principal.

Uma semana depois ele tira do mesmo armário e me entrega um pote grande de açúcar. José, entre outras coisas, tem diabetes. O açúcar assim como a tesoura, foi parar na DAUM. Mais uma demonstração de que nosso laço estava estabelecido.

Em meio aos acontecimentos dentro e fora da unidade, tenho acompanhado José em saídas pra fora do hospital. Ele gosta de ir ao mercado comprar refrigerante e tem sugerido de irmos à igreja. Minha intensão inicial era expandir o território pra fora do pátio do hospital e progressivamente aumentar a circulação pelo território local.

Podemos definir o acompanhamento terapêutico (AT) como uma clínica sem muros que se realiza no espaço aberto do urbano, acompanhando cotidianos de vida de forma a favorecer o estabelecimento de laços entre o sujeito acompanhado e o território por ele habitado. O AT busca alargar os modos de habitar a cidade, para que nela a diferença possa ter lugar. (PALOMBINI, 2009, p. 1)

Em meio aos acompanhamentos, nós fomos a Esteio, sua Cidade Natal. Esse é um dos seus desejos: voltar a morar lá. E um dos meus objetivos por consequência é o de realizar essa transição como forma de garantir seu desejo.

Cena VIII – Baiano apresenta o desejo de não morar mais no Residencial. Lindo. Negro. Típico baiano. Calmo, sereno. Baiano é morador do Serviço Residencial Terapêutico Morada São Pedro, onde divide a casa com um amigo que conheceu quando viviam numa unidade do hospício.

No início achei que não conseguiríamos nos vincular afetivamente. Aquele rosto sério de poucas expressões. Aquela boca de poucos dentes e palavras... fui conhecendo o Baiano e apresentando a ele a proposta do meu trabalho de AT. Passei a ir semanalmente a sua casa. Criamos uma empatia. Visualizamos a possibilidade de eu acompanhá-lo e, juntos, pensarmos quais seus projetos de vida e, ainda, uma maneira de viabilizar seu plano de morar em outro lugar. Sim, mesmo morando em um Serviço Substitutivo ao Manicômio ele ainda deseja sua vida fora.

Devagar, ele compartilha sua historia comigo. Apresenta-me sua vida. Passo a entender a relação existente entre ele e essa casa, o amigo com o qual a divide, as pessoas que a frequentam, as ruas, a cidade e a água...

O Baiano gosta de andarilhar e gosta de água. “De preferência o mar”. Contou-me ter vindo a pé da Bahia comendo laranjas que ganhava no caminho. Faz caminhadas até Viamão²⁶ justificando-as pelo prazer de andarilhar. Paralelamente vivi o acompanhamento relatado anteriormente, no hospício, e percebi que o fato de morar no Residencial facilitava muitas ações. Saíamos Porto Alegre a fora quando Baiano tinha vontade. Fizemos nossas combinações sem precisar pedir autorizações ou permissões. Ele manuseia parte do seu dinheiro, come o que quer e se quer, dorme e acorda a hora que lhe convém.

²⁶ Cidade ao lado de Porto Alegre.

Chega-se a São Lourenço do Sul²⁷. Uma cidade com água, rede de serviços e pessoas dispostas a acolhê-lo. As redes estão sendo tecidas para ele.

Enquanto essa moradia em outra cidade não se realiza, Baiano sonha. Encaminhamos o cartão de isenção do ônibus para que o “andarilho” poupe suas pernas e usufrua mais o transporte coletivo. Assim, consigo acompanha-lo e temos realizado muitas saídas. Exames, encaminhar documentos, simples passeios, são algumas de nossas saídas. Ir ao gasômetro ver a água, ao cinema, ao parque. Circular. Oxigenar. Sair. Ir pra fora da franja, lugar do Residencial. Conhecer a cidade que Baiano mora há anos e diz nunca ter explorado. Baiano navega nos riscos da cidade, assim como “*aos profissionais, igualmente, é lançado o desafio de incorporar a cena citadina, o espaço público, aos seus esquemas de ação.*” (PALOMBINI, 2009, p.1)

Aos 67 anos de idade, Baiano tem desejos, tem querereres. Quer seu documento de identidade, seu cartão do banco para “tirar todo o dinheiro e guardar no bolso”. Ideia dos antigos? Baiano não esta indiferente quando o assunto é a sua vida. Ele não se acostumou e quer mais: Mais da vida. Mais vida! Quer na vida suas mãos, seus passeios, seu andarilhar...

²⁷ Cidade do Rio Grande do Sul a margem da Lagoa dos Patos, referência em Políticas de Saúde Mental neste estado.

4 TECENDO OS FIOS

Com que passos se compõem um acompanhar? Lado a lado, colocamo-nos como Pedagogas Acompanhantes Terapêuticas entendendo esse acompanhar como um saber técnico clínico, “no entanto, sem separar disso o acontecimento que essa técnica deixa revelar, ou seja, o modo de operação da própria clínica” (ARAÚJO, 2006, p.24). Acompanhar o acontecimento, saber que *ao colocarmo-nos ao lado de outrem* experimentamos o AT enquanto *fragmentos* de vida. Na complexidade de um simples passeio na rua, “o advento do sentido através do passeio entre as coisas, todavia também um passeio entre os sentidos, já que eles não são estáticos” (ARAÚJO, 2006, p.51).

Revelamos em “atos de saúde” um acompanhar que busca na experiência, abertura para o imensurável, incalculável, extremamente novo. Porque é da vida a criação de novas situações, acontecimentos, múltiplas cenas.

Nosso trabalho assim sai em busca de conceitos que possam nos auxiliar nessa experimentação de acompanhantes terapêuticos e é, justamente como acompanhantes terapêuticos que fazemos passeios por conceitos que muitas vezes parecem estar a léguas de distancia da clinica. Entretanto já estamos acostumados, essa clinica do acompanhamento terapêutico realmente vai longe. (ARAÚJO, 2006, p 19)

A palavra está sempre produzindo cenas, narrativas. O olhar e a voz dos “personagens” buscam nossa atenção. Nossa função é garantir a escuta. O olhar cuidadoso. Permitir a descoberta da palavra. Vê-la ser forjada na ação do cuidado emprestado a eles. É preciso estranhar o discurso de todo dia. Abrir brechas no “sempre foi”. Permitir a possibilidade de o dito ter algum sentido. A escuta e o olhar atento desencadeia em nós a implicação com quem é escutado. E produz no outro movimento semelhante. Assim, refazemos de forma permanente a pergunta: O que queres?

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, F. **Um Passeio *Esquizo* pelo acompanhamento terapêutico** dos especialismos a política da amizade: Rio de Janeiro: Niterói, 2006.
- BARTHES, R. **Roland Barthes por Roland Barthes**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.
- BAUMANN, **Vidas Desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- CECCIM, R. B. **Equipe de saúde: a perspectiva entre-disciplinar na produção dos atos terapêuticos**, pp. 259-278. In R Pinheiro & RA Mattos (orgs.). **Cuidado: as fronteiras da integralidade**. Hucitec, São Paulo, 2004.
- FAGUNDES, S. M. S. **Águas da Pedagogia da implicação: intercessões da educação para políticas públicas de saúde**. Porto Alegre, 2009. Dissertação (mestrado) Programa de Pós Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Orientação: Ricardo Burg Ceccin.
- PALOMBINI, A. L. **Acompanhamento terapêutico: dispositivo clínico-político**. *Psyche* (São Paulo), v. 18, p. 115-127, 2006.

_____. **Entrevista.** Publicada no jornal 23 do Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro. 2009. Disponível em: <http://www.crprj.org.br/publicacoes/jornal/jornal23-analicepalombini.pdf>

_____. **Vertigens de uma psicanálise a céu aberto: a cidade.** Contribuições do acompanhamento terapêutico à clínica na reforma psiquiátrica. Tese Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil. 2007.

CAPÍTULO 11

OFICINANDO COM JOVENS EM AMBIENTE DE SAÚDE MENTAL: A ATENÇÃO COMO PROCESSO E APRENDIZAGEM

Washington Sales do Monte

Karla Rosane do Amaral Demoly

Francisco Milton Mendes Neto

Cleci Maraschin

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho analisamos processos de atenção e de aprendizagem no percurso dos jovens²⁸ que participam do Programa Oficinando em Rede no Centro de Atenção Psicossocial da Infância e da Adolescência (CAPSi), na cidade de Mossoró/RN.

O Oficinando em Rede tem como agenda semanal potencializar percursos de aprendizagem no encontro de jovens com tecnologias digitais, jovens que apresentam transtornos cognitivos, como o autismo, a esquizofrenia, a depressão, dentre outros que se mostram na experiência. Iniciamos o trabalho com equipamentos pessoais - oito notebooks, máquinas fotográficas, *tablets*, uma filmadora e uma máquina

²⁸ Utilizaremos *jovens* para indicar o coletivo de sujeitos da pesquisa que envolve crianças e adolescentes.

copiadora -, enquanto a universidade adquiriria equipamentos de informática previstos no projeto para doação²⁹.

Nesta escrita apresentamos uma rede teórica que sustenta o trabalho empírico e os resultados da pesquisa que trata mais diretamente da tecnologia jogo digital na experiência dos jovens no CAPSi. Tematizamos como os processos de atenção e aprendizagem acontecem na ação do jogo digital em ambiente de saúde mental. A pesquisa acontece em um contexto marcado pelas queixas de educadores e de familiares relacionadas às “dificuldades de atenção” nos espaços da educação.

A experiência convida a lidar com o “estranho em nós mesmos” (Julia Kristeva, 1988, p.11). Aprendizagens emergem nas ações dos jovens, provocando diferentes emoções nos estudantes de graduação que colaboram no desenvolvimento da atividade de extensão. A evolução observada no percurso de jovens quando produzem inscrições interagindo com os artefatos provoca alegria, já inquietudes e preocupações surgem nos momentos que manifestam dor e sofrimento no ambiente.

A pesquisa intervenção se desenvolve com a construção de uma experiência que permita a observação e análise de processos cognitivos.

De um ponto de vista mais formal, esta escrita se organiza em três momentos. Iniciaremos com a conceituação do jogo como artefato técnico que pode favorecer processos comu-

29 O Programa de extensão Oficinando em Redes conta com apoio do governo federal através do Ministério da Educação – Secretaria da Educação Superior - Edital Proext 2011. Sigproj nº 54971.394.57237.09042011.

nicativos e que é desenvolvido em plataformas digitais. Em seguida, distinguiremos os jogos digitais casuais que foram os escolhidos pelos pesquisadores no CAPSi para o trabalho nas oficinas. Ao final desta escrita, faremos um pequeno recorte da experiência para discutir processos de atenção e aprendizagem que os jovens experimentam no operar com jogos digitais.

2 JOGOS NAS PLATAFORMAS DIGITAIS

O mundo dos jogos digitais está presente em nosso cotidiano. A propagação das tecnologias de informação e comunicação, o avanço das tecnologias móveis e o desenvolvimento de plataformas de mídias cada vez mais precisas, com suas interfaces interativas, têm proporcionando experiência marcante na vida de jogadores de todas as idades.

Interagimos com posições favoráveis e/ou contrárias à utilização do jogo digital pelos jovens e, para refletir sobre a atitude de questionamento sobre o emprego de uma tecnologia que mobiliza tanto as pessoas, vale retomar estudos de Gilbert Simondon, brilhante físico e filósofo que, orientado por Georges Canguilhem em sua tese, discute em um dos volumes intitulado “Du Mode d’existence des objets techniques” o modo como nossa civilização se posiciona diante das invenções técnicas. Esclarece o autor:

A oposição entre cultura e técnica, entre homem e máquina, é falsa e sem fundamento; não denota senão ignorância ou ressentimento; mascara, num falso

humanismo, uma realidade rica em esforços humanos e em forças naturais e que constitui o mundo dos OT³⁰, mediadores entre a cultura e o homem. [...] A cultura é equivocada porque ela reconhece certos objetos, como o objeto estético, e concorda em citá-lo no mundo das significações, enquanto recusa outros objetos, em particular os OT, tomando-os apenas como utilidade sem lhes conferir significação (SIMONDON, 1958;1989, p.9 – tradução dos autores).

Simondon alerta para duas posições antagônicas relacionadas ao modo como a cultura situa os objetos técnicos: o romantismo, que sugere uma resistência ao emprego de determinada tecnologia; e a tecnocracia, que faz o elogio a toda a potência da tecnologia. A posição tecnocrática é também analisada pelo médico e filósofo Henry Atlan (2006, p.291-296) durante um evento intitulado “Mouvement Handicaps” organizado na França por Julia Kristeva e Charles Gardeau (2006).

[...] devemos evitar a ilusão de toda potência, sem, no entanto, se resignar ao fatalismo das deficiências [...] E então que o dever de solidariedade deve acompanhar a compaixão. Porque um sem o outro não é suficiente. E a compaixão sozinha pode ser fonte de uma espécie de gene, que impede a compaixão ela mesma de se exercer. [...] E também

30 Gilbert Simondon utiliza a sigla OT para indicar objetos técnicos.

o gene que faz desviar os olhos e que lembram as palavras de Bob Dylan: Quantas vezes podemos desviar a cabeça e pretender que não se vê nada? (ATLAN, 2006, p.291-296– tradução dos autores).

O autor considera que, assim como a medicina deve empregar todos os esforços no sentido da melhoria das formas de viver, é necessário cuidar das escolhas técnicas que fazemos quando nosso trabalho envolve sujeitos que vivem em circunstâncias diferenciadas.

Na trilha de Gilbert Simondon e de Henry Atlan, desencadeamos a experiência de oficinas com jovens utilizando jogos digitais no CAPSi, um fazer que favorece a observação e análise de processos de atenção e de aprendizagem. Nas escritas do percurso damos visibilidade ao modo como evoluem e experimentam processos cognitivos e afetivos.

Os jogos digitais que escolhemos para o trabalho podem ser chamados simplesmente de *Games* e são desenvolvidos em plataformas de mídias eletrônicas, como:

- computadores, que com suas conexões na internet possibilitam ao jogador uma infinidade de acesso a jogos on-line ou ainda off-line;
- consoles, mais conhecidos como videogames; máquinas com software desenvolvido especialmente para jogos (Nintendo, X-Box); e
- dispositivos móveis, como celulares, *tablets* e aplicativos.

Os *games* podem ser encontrados como jogos para consoles que precisam de um monitor ou de uma televisão para jogar;

jogos para computador que funcionam a partir do próprio hardware; jogos para arcades, conhecidos como fliperama (LEMES, 2009, p.19).

A interação dos jovens com os jogos digitais, em uma proposta de simuladores da realidade, cria vários ambientes digitais e, por meio de suas interfaces, favorece o desencadear de processos cognitivos e afetivos. O termo interface é utilizado para denominar as interações em mundos virtuais. Nesta abordagem das interfaces, os jovens são convidados a passarem para o outro lado da tela e a interagirem de forma sensório-motora com modelos digitais.

O jogo digital para fins de diversão aparece nos anos 70, quando foi lançado no mercado o *Atari 2600*, mais precisamente em 1977 nos Estados Unidos. Este jogo chegou ao Brasil em 1983, provocando uma febre de vendas.

A ação de jogar no ambiente pode ser pensada como um dos modos de agir na linguagem, fazendo emergir gestos, emoções, ideias, imagens, sons, escritas e inscrições variadas. Seguiremos na busca de entendimento dos jogos digitais nesta análise de processos de atenção e de aprendizagem na experiência dos jovens nas oficinas do CAPSi.

2.1 O cuidado na escolha técnica: os jogos no ambiente sensível do CAPSi

Os jovens encontram-se imersos em ambientes virtuais e participam de modos de interação nas redes. Celulares, redes sociais e videogames configuram formas de convivência.

A escolha dos jogos a instalar no ambiente sensível organizado pela equipe do programa Oficinando em Rede é uma dimensão importante no trabalho. Buscamos conhecer jogos de fácil familiarização, com interfaces e menus acessíveis para que todos, independente de suas condições cognitivas, pudessem jogar. Concordamos com Recuero (2012, p.23), para quem os jogos casuais apresentam estas características e passamos a instalar os jogos casuais nos computadores que foram doados ao CAPSi.

Sabemos que os jovens podem permanecer horas engajados na experiência com um jogo, pois este contém dispositivos que mobilizam processos, criam obstáculos a vencer para que jogadores sigam adiante, evoluindo nas suas fases. Colocamos à disposição um leque de opções em que o cenário virtual e o funcionamento do jogo permitem que os próprios jogadores definam seus percursos.

A seleção dos jogos precisa ser criteriosa, ponto crucial em nossa proposta, pois não queremos fomentar modos de competição, mas sim favorecer processos de aprendizagem.

Tomamos como base um estudo desenvolvido pela *International Game Developers Association* (IGDA) intitulado *Casual Games White Paper*, realizado nos anos de 2008 e 2009. Esse estudo apresenta uma discussão sobre o crescimento e a diversificação na indústria de jogos, focalizando os jogos casuais. “O Livro Branco começa por estabelecer um quadro para a compreensão de que os jogos casuais são diferentes do que a maior parte da imprensa considera “a indústria do jogo”” (IGDA, 2008, p.7).

Jogos com essas características são apresentados ainda pelo pesquisador James Paul Gee (2009), ao considerar que os bons jogos não são aqueles fáceis ou bobos de jogar, mas sim aqueles que convidam os jogadores a permanecerem na experiência. Gee distingue situações de aprendizagem na experiência com os jogos:

Interação: Os jogos têm a capacidade de construir um verdadeiro diálogo em um encontro com o jogador, por meio dos processos de tomada de decisão, ou seja, a partir da ação do jogador, os jogos oferecem um *feedback* da ação.

Agência: Agenciamentos ocorrem e se referem às sensações reais vividas pelos jogadores, ao qual Gee apresenta como “agência de controle” (Gee, 2009, p.171).

Ações como explorar, pensar lateralmente, repensar os objetivos: Os jogos têm a capacidade de encorajar os jogadores a explorar todas as suas possibilidades de ações na hora da jogada; favorecem o pensar rápido, mas não de modo linear, o que Gee define como “pensar lateralmente” (GEE, 2009, p.173).

Ferramentas inteligentes e conhecimentos distribuídos: Os personagens dos jogos são apresentados por Gee como “ferramentas inteligentes”, no ato do jogar essas ferramentas emprestam suas habilidades e conhecimento para os jogadores que não têm o conhecimento necessário (GEE, 2009, p.173).

Os conceitos e processos presentes em um jogo são essenciais em nosso trabalho, pois a pesquisa intervenção sobre o tema da *atenção como aprendizagem* requer a organização de um ambiente sensível e a proposição de oficinas que favoreçam o operar na linguagem.

Após a instalação das máquinas e dos jogos no ambiente, demos seguimento às oficinas em novo cenário virtual. Passaremos a discutir percursos de jovens na interação com os jogos, uma análise em que recortamos momentos diferentes da experiência de cada jovem e a evolução que se seguiu na interação com os artefatos técnicos.

3 OFICINANDO COM JOVENS NO CAPSI

O estudo analisa a experiência que reúne um dos grupos de oito jovens que participam das oficinas nas sextas-feiras no CAPSi, no horário das 13h30min às 14h30min.

À medida que as oficinas se organizam, interagimos com os jovens e priorizamos o trabalho de escrita do que acontece no ambiente. Trata-se de uma composição escrita das ações dos jovens – gestos, falas, inscrições – que emergem no ato de jogar. As escritas fluem e tecem uma cartografia dos processos de atenção que situamos como experiência de aprendizagem e não como pré-requisito para aprender algo.

O trabalho que nos propusemos a realizar é o de intervir produzindo conhecimento. Nesse ponto, tecemos escritas de mapas que resultam do trabalho em uma ferramenta imprescindível para um cartógrafo, que é o diário de campo (BARROS E KASTRUP, 2009, p.71). Dentre os registros do

diário de campo, recortamos alguns excertos que permitem observar e analisar processos de atenção e de aprendizagem de jovens nas oficinas.

3.1 Experiência de jovens nas oficinas de jogos digitais

Os momentos iniciais de nossa pesquisa acontecem para uma aproximação com o ambiente e os sujeitos do CAPSi. Os grupos de jovens foram organizados pela equipe da instituição e soubemos que se produziu certa expectativa de que o programa Oficinando em Rede da universidade traria máquinas, computadores para o ambiente. Entretanto, esta equipagem se daria após as aquisições dos equipamentos, então optamos por desencadear o trabalho com equipamentos pessoais. Destacamos recortes de anotações do diário de campo para nossa reflexão sobre os processos iniciais que experimentam os jovens nas oficinas.

A mãe de uma criança sobe a escada de mãos dadas com seu filho, menino com olhar vibrante que chamaremos de UV. Ao espiar pela porta, UV começa a puxar sua mãe para descer. Observo e ela diz: “não tem os computadores, ele imaginava que sim”. Vou até UV e o convido para entrar dizendo que temos ali outras máquinas, o tablet.

Ele vem até a porta, estende as mãos e senta diante do tablet. Soubemos depois que desconhecia este equipamento. Rapidamente esta criança começa a

explorar o tablet, encontra a rede e digita o nome de um programa “CQC”, jornalismo com humor. Escutamos o diagnóstico que é feito pelas colegas que trabalham com esta criança, “autismo grave”. UV conecta através da escrita no link que aponta para o YouToube, sabe ler e escrever. Assiste este programa de um modo diferente, num vai e vem, sempre a repetir, neste momento. O programa traz cores, sons, movimento e risos, envolvendo esta criança.

Excerto nº 1, ações de UV, 31 mai. 2012.

Procuramos observar os movimentos de UV para descobrir as pistas que indicam, neste caso, necessidade dos oficinairos de conhecer o programa CQC e explorar suas possibilidades no momento seguinte. Tínhamos pensado em propor jogos, aplicativos que favorecem novas possibilidades de aprendizagem. Entretanto UV, por alguma razão, se mobiliza diante do programa. Ele não chega a assistir, clica de modo a ir para frente e retornar às imagens anteriores. Sons e imagens parecem encantar e UV permanece em um vai e vem diante da tela e do programa CQC. Precisávamos iniciar por este ponto de contato com ele.

Se o ser vivo é autopoietico, no sentido de que produz a si próprio no viver, intervenções que acontecem de modo a compreender os processos e ações de UV podem ser afectantes, na perspectiva da Biologia da Cognição (Maturana e Varela, 2001). Trata-se de trabalhar com emergências, olhando para as circunstâncias do fazer e seguindo em congruência. É o que estamos experimentando.

UV realiza movimentos que se repetem no primeiro encontro, o que é indicado como espectro de autismo. Acontece que tomamos o sujeito como ser que se individua na experiência do viver, portanto, não nos concentramos nos diagnósticos, mas nesta condição humana de reinventar-se no caminhar. Diante da pergunta sobre porque gosta do programa CQC, UV utiliza as mãos para nos afastar, manifesta um querer ficar sozinho a curtir o que vê. Mostra-se tranquilo, como se este programa o afectasse provocando este sentimento. Deparamo-nos com a força desta ferramenta, o tablet, em que o toque faz percorrer caminhos, surpreender-se, sentir, o que Simondon designa como “fruição estética” (Simondon, 1958; 1989, p.257).

Novo encontro em que observamos o envolvimento dos jovens com os dispositivos técnicos do ambiente, de onde recortamos o que UV experimenta.

UV entra na sala já procurando pelo tablet, inquieta-se diante da dúvida, se vai encontra-lo ou não. O olhar fixa os diferentes objetos, máquinas fotográficas, notebooks, mas UV desloca rapidamente o olhar para o tablet em sua experiência inicial nas oficinas. Fica novamente a assistir o programa CQC do seu modo, abre e fecha diferentes partes gravadas deste programa no YouToube, começa a assistir e fecha, abre novamente. O som, as cores e as risadas o animam. Sua mãe havia comentado que UV começa a deslizar os dedos na tela do computador, como a pedir para ter um tablet em casa.

Convido-o a conhecer outros programas, jogos, ele entende e afasta com suas mãos o meu corpo da mesa, como a dizer, “deixa eu aqui...”. Após certo tempo e estas atitudes repetidas, ele passa a interagir com outros vídeos no tablet, vídeos que se referem a programas de televisão, onde estas características de luzes, sons e cores estão presentes. Já próximo do término deste encontro, UV fecha os vídeos e começa a explorar a interface em que temos as imagens de jogos e aplicativos que baixamos porque favorecem formas de conversação e de interação. Em um primeiro momento, abre e fecha jogos e faz uma exploração global, sem focar um jogo em particular. Quando dizemos que está na hora, UV, assim como outros jovens, permanece interagindo, até que me aproximo e digo a ele que seguiremos na semana seguinte. UV se despede porque eu digo “tchau”. O olhar se dirige a mim, UV escudou. Coloca a mão na boca e faz o gesto de mandar um beijo, sem no entanto emitir sons.

Excerto nº 2, Ações de UV, 07 jun. 2012.

O corpo opera transformações no modo deste jovem estar conosco no ambiente. Pouco a pouco percebemos deslocamentos, passando de movimentos repetitivos, que são importantes em uma aprendizagem, para novas possibilidades de conexão consigo e com o ambiente sensível que organizamos para as oficinas.

UV começa a brincar com os animais que emitem sons a partir do toque de suas mãos. Experimenta o toque no

gato e as reações que o próprio aplicativo oportuniza; a cada toque, o gato ou o cachorro fazem algo como dormir, pular, etc. Começo a brincar com ele e a falar cumprimentando, perguntando, pois os animais fazem gesto colocando a mão ao redor do ouvido, como que a dizer que não estão ouvindo. Faço isto para sugerir que também fale ou responda e, assim, o gato que está na tela vai reproduzir sua voz. UV não fala, mas faz um gesto em que toca em meu braço como a pedir que eu fale novamente, quer que eu continue a mostrar. A interação com o aplicativo opera mudança em que UV interage comigo. Quando toca no meu braço e aponta para a interface sabe o que quer realizar. Depois de certo tempo, ele fecha este jogo e descobre a câmera no iPad, começa a se ver e a fazer movimentos com as mãos. Ao clicar na câmera, experimenta a foto. Faz movimentos com o rosto e com as mãos, olha para a câmera e segue experimentando os gestos e sua visualização na interface do iPad. Permanece até o final do encontro nestes movimentos de ver-se diante da câmera e a observar os próprios gestos que realiza. Excerto nº 3, ações de UV, 14 jun. 2012.

O gesto de alegria se mostra quando este jovem sorri e bate os dedinhos na mesa, o corpo vibra. UV compreende o que falamos, toma o *tablet* e define rapidamente o que quer experimentar, o jogo que o engaja, permanece ali interagindo, se põe a brincar. Ele busca conhecer jogos, surpreende-se com o que visualiza na tela, como efeito das vozes do ambiente e dos gestos diante da câmera que permite fotografar

e filmar. Imagens e sons atraem e reconfiguram modos de jogar e interagir.

UV passa a tocar em nossas mãos quando quer apontar para algum jogo e faz uma imersão nos diferentes jogos casuais instalados, desde quando segue participando das oficinas, sem jamais se ausentar dos encontros. Jogar, brincar, aprender ocorrem no segundo momento de participação nas oficinas, agora com computadores e rede disponíveis para todos.

O que UV ajuda a compreender é que a atenção se coloca no percurso como um processo e aprendizagem que implica diretamente a nós mesmos.

Como fazer para chegar até as pistas que um jovem vai indicando e que remetem aos processos que experimenta? Após mobilizar-se durante certo tempo com seu programa predileto, UV passa a tocar em nossas mãos para que assistamos ao programa com ele. Em seguida, começa a explorar os diferentes jogos, dando visibilidade ao conhecimento. Sabe ler e escrever, entra em sites de busca e chega rapidamente onde quer na web.

É preciso seguir buscando formas de aproximação. Deleuze e Guatarri discutem as diferentes conexões e a potência do ser humano, o que ajuda a compreender sobre as formas de agir e conviver no ambiente com esta jovem autista:

O pensamento não é arborescente, e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada. Aquilo a que chamamos, injustamente, 'dendritos' não asseguram

uma conexão dos neurônios num tecido contínuo. A descontinuidade das células, o papel dos axônios, o funcionamento das sinapses, a existência de microfendas sinápticas e o salto de cada mensagem por sobre essas fendas fazem do cérebro uma multiplicidade que mergulha, em seu plano de consistência, num sistema de incerteza probabilística, *uncertain nervous system* (Deleuze e Guatarri, 1996, p. 25).

Eis que algo de inusitado acontece durante encontro de familiares. A mãe de UV toma o microfone e diz que, depois de 7 anos, seu filho pede em casa um celular emprestado ao irmão e passa a escrever o que deseja, aprende que pode se comunicar com os pais deste modo. Assim, ela provoca emoções no coletivo pela nova circunstância de poder comunicar-se com o filho através da escrita.

Preciso contar algo a vocês. Antes, quando meu filho queria algo e eu não conseguia entender, vocês não imaginam que angústia é essa. Depois de 7 anos, UV me pede algo, eu não entendo e peço para ele mostrar. Vai até o quarto do irmão, pede seu celular. E escreve “geladinho”. Meu filho agora pode falar comigo, ele descobriu que o celular serve também para dizer o que quer (olhos em lágrimas). Todos se emocionam bastante, um emocionar de alegria.

Excerto nº 4, ações de UV, 14 jun. 2012.

Podemos sentir e pensar sobre modos de contato, como se UV tivesse percebido a presença do outro e o investimento para que possa estabelecer contato em um modo de linguajar escolhido por ele. Este investimento implica todo um emocionar que distinguimos na experiência com jovens que se mostram na diferença. Maturana indica que as emoções são perceptíveis no linguajar porque todas as ações “surgem e são realizadas em algum domínio emocional” (Maturana, 2001, p.129).

Assim como nos coloca Derrida (2001), os acontecimentos podem nos afetar de um modo sensível:

Ora, é difícil conceber um vivo à que ou para que alguma coisa acontece sem que uma afeição venha se inscrever de modo sensível, estético, e mesmo algum corpo ou alguma matéria orgânica. Por que orgânica? Porque não existe o pensamento do acontecimento, parece, sem uma sensibilidade, sem um efeito estético e alguma presunção de organicidade viva (DERRIDA, 2001, p.35 – tradução dos autores).

Seguindo em novo encontro, quando alguns acontecimentos com os jovens produzem os efeitos estéticos referidos por Derrida, acontecimentos em que nos movemos abertos para circunstâncias não previstas em que estamos a jogar Circunstâncias de autismo como a que UV mostra nos desafia e faz interagir com toda uma complexidade e abertura necessária quando investimos na potência do humano.

Recorte importante que favorece a reflexão sobre os processos de atenção se refere ao percurso de um jovem que manifestava desconhecimento inicial do mundo digital, jovem que identificaremos como JC.

JC chega na oficina e tudo parece ser para ele, em um primeiro momento, um lugar estranho. Começa por insistir em não entrar na sala. Mas acaba entrando e a primeira ação é sentar próximo a uma mesa que está ao centro da sala, depois abaixa a cabeça. Tentamos nos aproximar, assim com fizemos com os outros jovens, mas sem sucesso. JC permanece com a cabeça baixa quase que durante toda a oficina. Levanta algumas vezes como que para olhar o movimento dos colegas, mas retorna em seguida à sua posição inicial, com a cabeça abaixada.

Excerto nº 5, ações de JC, 05 jul. 2012.

Conhecer JC significava para os bolsistas um encontro com um diferente modo de se colocar no ambiente. Todos precisávamos refletir sobre o porquê dele não mostrar interesse pelos jogos disponíveis no ambiente. Como conseguir um ponto de contato na interação com um “jovem que não olha”? Chamou-nos a atenção o gesto do baixar a cabeça acompanhado da observação de profissional do CAPSi, um “enquadramento” que emerge da fala: “Ele tem lesão mental grave”. Seguimos com as oficinas de jogos com objetivo claro de buscar a interação com JC de modo que ele pudesse fazer parte do coletivo no ambiente.

JC repete o mesmo procedimento. Entrou na sala, sentou e baixou a cabeça. Tentamos uma aproximação, levamos o tablet até ele e o convidamos para jogar. JC levantou a cabeça, olhou para nós e retornou à mesma posição. Brincamos ao imaginar que pudesse estar tímido, JC sorriu. Ficamos a conversar ao lado dele para ver se haveria interesse pela conversa, comentávamos sobre o jogo. Por alguns instantes tivemos um feedback, JC levou o dedo até o jogo no tablet e fez alguns gestos como se estivesse jogando. Aproveitamos esta oportunidade de abertura e começamos a apresentar os objetos técnicos que estavam na oficina. JC permanecia a partir deste momento com a cabeça ereta, observava os objetos.

Excerto nº 6, ações de JC, 02 ago. 2012.

JC produz movimento em que o olhar se desloca para algo, os objetos. O jovem deixa de se esconder por detrás de suas mãos, gesto repetido que realizava quando estava com a cabeça abaixada. De-Nardin e Sordí (2007), inspiradas em Varela (2003) definem o “breakdown” como processo, um colapso, ou ainda uma rachadura na continuidade cognitiva em um sujeito, colapso que produz novas ações. As autoras esclarecem sobre o “colapso” presente em ações recorrentes:

O que acontece no momento do colapso não é um rompimento, mas um diálogo entre uma situação específica vivida e a capacidade do sujeito para exercer ações apropriadas em determinadas circunstâncias,

efeito da maneira pela qual corporifica uma série de atuações recorrentes, constituídas sócio-historicamente (DE-NARDIN E SORDI, 2007, p.102).

Os processos de atenção compreendem diferentes regimes: concentração, focalização, distração e dispersão e aqui são compreendidos como processos presentes na “aprendizagem inventiva” (Kastrup, 2004, 2007). A atenção não se coloca como condição prévia, mas em seu movimento circular de invenção, como efeito da/na aprendizagem. E as tecnologias interativas, como os jogos digitais, podem potencializar formas de interagir e aprender.

As oficinas começam a ter um novo formato, já que estamos com todos os computadores montados e os programas e jogos estão instalados. Todos os jovens vieram à oficina. Sugerimos que cada um escolhesse uma máquina e mostramos como podem ligar. Fomos apresentando os jogos que foram instalados - jogos de ação, quebra-cabeças, jogos de estratégia, jogos de montar palavras, dentre outros. JC não estranha mais o ambiente, porém quando o convidamos para jogar dá um sorriso e meio que vira o rosto indicando que não quer jogar. Então incentivamos - Vamos JC, qual é o jogo que quer jogar? JC sorri, suas expressões são de alegria, mostra desejo de estar ali, mesmo sem jogar. Excerto nº 7, ações de JC, 16 ago. 2012.

JC vai pouco a pouco sentando próximo aos colegas, sem

atentar para uma máquina em especial, ou ainda buscar um jogo. O movimento e a atitude de explorar o que tem neste ambiente que se transforma indica uma atenção dispersa. JC percorre cada uma das máquinas e espia o que faz os colegas, procura onde pousar sua atenção. Para Kastrup (2004, p.8), a dispersão “consiste num repetido deslocamento do foco atencional, que impossibilita a concentração, a duração e a consistência da experiência”. Observamos que este movimento da dispersão se faz presente também na experiência inicial de outros jovens até encontrarem uma forma para aprender e jogar. As novidades em um ambiente de jogo faz com que se busque uma “consistência da experiência no jogar” (KASTRUP, 2004, p.8).

É interessante percebermos que os processos de atenção acontecem de modo a conformar um rizoma, ou seja, a atenção não tem uma sistematização linear, pode ser desencadeada, parar, iniciar ou ser retomada em qualquer ponto de um processo (DELEUZE e GUATARRI, 1996, p.17).

Não temos no percurso humano da aprendizagem a experiência do “ter atenção” ou de “não ter a atenção”. Entendemos que a atenção se configura como processo quando algo do que nos acontece afeta ou convida para uma experiência de conhecimento.

Mais uma oficina, os jovens se mostram desejosos de entrar na sala. JC está no corredor do CAPSi, me aproximo e pergunto: - Como vai? JC sorri, sua mãe olha para mim e diz: - Olha, eu tenho certeza de que

ele está gostando muito. Estes dias chegou na casa de um primo e, quando viu o computador, ficou louco para mexer. Falou para o primo que sabia mexer porque mexia no computador do CAPSi.

Ao entrar na oficina, percebemos que JC não ficava mais no canto, passou a olhar atentamente para os colegas, observar como jogam. Sentava ao lado de um dos jovens e ficava a observar seu modo de jogar. Excerto nº 8 de Washington, ações de JC, 11 out. 2012.

O acoplamento tecnológico jovem-computador-jogo favorece o desencadear de processos fazendo emergir diferentes modos dos jovens se posicionarem nos ambientes. As ações de experimentar, fazer junto e jogar passam a acontecer no percurso de JC:

Quando JC chegou na sala, foi imediatamente pegar uma cadeira e sentar diante de um dos computadores. Como de costume, ficou observando os colegas a jogarem. Peguei um computador e abri um jogo, convidei-o para jogar. JC sorriu, aproximou a cadeira do computador em que eu estava, meio tímido, querendo/não querendo. Decidi deixá-lo a interagir, acostumando-se com o jogo. Ao retornar para perto de sua mesa, JC começou a falar que não gostava daquele jogo. Resolvi deixar porque ele falava muito baixo, mas continuou dizendo: - Não gosto desse jogo!

Eu o havia convidado a jogar um jogo de estratégia e esta foi a primeira vez que trocamos palavras, um diálogo. Perguntei qual era o jogo que ele queria jogar,

ao que JC respondeu que queria o jogo do Mário (jogo bem aceito por quase todos os jovens das oficinas). Então abri o jogo e comecei a ensinar alguns comandos básicos. JC começa a jogar.

Excerto nº 9 de Washington, ações de JC, 14 mar. 2013.

Circunstâncias de transtorno mental como as que JC apresenta nos desafia e faz interagir com toda uma complexidade e abertura necessária quando investimos na potência do humano. Simondon define a potência e os devires do humano em processos de individuação.

Tensões e tendências podem ser concebidas como realmente existentes num sistema: o potencial é uma das formas do real, também complementado pelo atual. Os potenciais constituem seu poder de evoluir sem se degradar; não é a simples virtualização dos estados futuros, mas uma realidade que pode vir a ser. O devir não é a atualização de uma virtualidade nem o resultado de um conflito entre as realidades atuais, mas a operação de um sistema que contém os potenciais em sua realidade: o devir é a série de acessos a estruturas de um sistema, ou individuações sucessivas de um sistema (SIMONDON, 1958;1989, p.155 – tradução dos autores).

Quando observamos as ações dos jovens no ambiente, buscamos acesso a estas estruturas, individuações sucessivas de que trata Simondon, processos cognitivos dentre os quais

distinguímos a atenção como aprendizagem.

Os jogos digitais se apresentam como ferramentas inteligentes que têm a capacidade de oferecer recursos que podem ser utilizados para potencializar processos cognitivos.

Cláudia Freitas (2011) é pesquisadora e educadora especial que discute a atenção a partir de uma trajetória profissional dedicada à educação de crianças. Recorre aos estudos de Virgínia Kastrup, autora que distingue *criação* de *invenção* nos processos cognitivos. Segundo Kastrup (2005, p.273), a criação seria uma capacidade de produzir soluções originais e resolver problemas, onde o crédito é dado ao sujeito, ou a partir do inventor. A invenção consistiria em fazer perguntas, inventar problemas em um movimento de imprevisibilidade com relação ao próximo passo. No processo de invenção, sujeito e objeto são efeitos, resultados de um processo de invenção. São as ações do sujeito e a história de seus acoplamentos que configuram a cognição.

Processos como a atenção ocorrem em um percurso onde o sujeito se individua, se reinventa nas ações e acoplamentos que realiza no transcurso do viver. Estes acoplamentos podem ser com objetos técnicos, com outros sujeitos, consigo mesmo em reflexão. Este último acoplamento – a reflexão – configura uma ação de 3ª ordem na linguagem, implica em soltar as certezas para poder analisar se o que considerávamos válido em uma experiência, segue sendo válido em um momento seguinte. Esta ação pode se produzir porque somos seres capazes de observar o próprio fazer e, se assim desejarmos, modificar o curso da vida quando algo não está

bem (MATURANA, PÖRKSEN, 2004).

Muito distante do ato inventivo, da perspectiva que sustentamos de que a atenção é processo e aprendizagem, está o trabalho que considera a atenção como um quesito para aprender algo. Prestar atenção = ficar em silêncio é assertiva recorrente em espaços da educação, criando obstáculos ao conhecimento.

Esta perspectiva binária do modo de conceber processos atencionais mostra-se frágil e é questionada nos estudos recentes sobre o TDAH (FREITAS, 2011). Kastrup define a atenção ao discutir processos cognitivos:

[...] Trabalhos recentes têm demonstrado que a atenção não é um processo binário, 0-1, atenção-desatenção, como aparece, de forma mais ou menos explícita, em muitos textos sobre o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDA/H.

Trata-se de um processo que se acopla a outros processos cognitivos, como a percepção, a memória e o pensamento. Sua função é de modulação dos demais processos, podendo amplificá-los, atenuá-los ou inibi-los (KASTRUP, 2007, p.72).

Entendemos a atenção como processo de aprendizagem. O funcionamento da atenção é processo complexo que diz respeito a cada jovem, composto por gestos e inscrições atencionais que procuramos observar e distinguir no fazer, mudanças cognitivas e afetivas que experimentam nas ações do jogar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os recursos presentes nos jogos digitais têm favorecido a experiência do conhecimento junto aos jovens do CAPSi de Mossoró. Com suas características lúdicas, os jogos passam a compor o trabalho de pesquisadores e profissionais em espaços de saúde mental, quando estes juntos organizam oficinas em um ambiente sensível que convida para brincar e aprender. Aqui nos referimos à cognição inventiva, processos de atenção a si e ao conhecimento que experimentam os jovens na interação e produção com diferentes artefatos técnicos.

UV atualmente liga as máquinas, aponta para o que quer jogar, por vezes senta-se ao lado de um colega e observa suas ações. Pouco a pouco, se conecta com o que se passa ao seu redor e passa a interagir nos espaços sociais através da escrita em suportes digitais. Explora o cenário virtual e as possibilidades de conhecimento. Utiliza para a comunicação com seus familiares dispositivos técnicos como o celular, onde escreve o que ainda não fala. Seus pais narram esta evolução com os olhos em lágrimas, o que emociona e sensibiliza o coletivo de pesquisadores. JC deixa de se esconder, levanta a cabeça, sorri e passa a jogar, a explorar cada um dos jogos casuais instalados. Vibra com o próprio fazer.

Estas são apenas algumas das profundas transformações que já pudemos observar na experiência das oficinas. É essencial destacar o cuidado, o carinho, a escuta dos processos em um ambiente sensível que foi equipado com dispositivos técnicos escolhidos para o trabalho que envolve o aprender

em circunstâncias de sofrimento psíquico. As oficinas de jogos digitais potencializam processos de atenção e aprendizagem na experiência dos jovens. Conhecer, na pesquisa intervenção em saúde mental, se coloca como um ato inventivo em que os sujeitos são acolhidos no modo como operam com o conhecimento e reconfiguram a vida nos espaços sociais.

REFERÊNCIAS

ATLAN, H. Entre résignation et illusion de toute puissance. In: KRISTEVA, J. ; GARDEAU, C. **Handicap: le temps des engagements**, Paris: PUF, 2006.

BARROS, L. P.; KASTRUP, V.. Cartografar é acompanhar processos. In.: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L. (Org.). **Pistas do Método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009, p.52-75.

_____. Movimento-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L. (Org.). **Pista do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52-75.

DELEUZE, G.; GUATARRI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol 1, São Paulo: Ed. 34, 1996.

DERRIDA, J. **Papier Machine**. Paris: Galilée, 2001.

DE-NARDIN, M. H. e SORDI, R. O. **Um estudo sobre as formas de atenção na sala de aula e suas implicações para a aprendizagem**. Psicol. Soc. [online]. 2007, vol.19, n.1, pp. 99-106.

FREITAS, C. R. **Corpos que não páram: criança, TDAH e escola**. 2011. Tese de Doutorado. (Doutorado em Educação) -- Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2011.

GEE, J. P. Bons videogames e boa aprendizagem. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 1, p.167-178, 2009. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2009_01/James.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2013.

IGDA - THE INTERNATIONAL GAME ASSOCIATION. **Casual Games White Paper: A Project of the Casual Games SIG of the IGDA**. EUA: Igda Casual Game White Paper Editor, 2008. Disponível em: <http://archives.igda.org/casual/IGDA_Casual_Games_White_Paper_2008.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2013.

KASTRUP, V.; PASSOS, E. ; ESCÓSSIA, L. **Pistas do Método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

KASTRUP, V. A invenção na ponta dos dedos: a reversão da atenção em pessoas com deficiência visual. In: **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 69-90, jun. 2007

_____. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: **Psicologia & Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 19, p.15-22, 01 fev. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n1/a03v19n1>>. Acesso em: 13 ago. 2013.

_____. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. In: **Educação e Sociedade**, Porto Alegre: vol. 26, n. 93, p.1273-1288, 2005.

_____. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. **Psicologia & Sociedade**, Rio de Janeiro, v.16, n.3, p.7-16, set/dez.2004.

KRISTEVA, J. ; GARDEAU, C. **Handicaps: le temps des engagements**. Paris: PUF, 2006.

LEMES, D. O. **Games independentes: fundamentos metodológicos para criação, planejamento e desenvolvimento de jogos digitais**, 2009. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://migre.me/bPVEz>>. Acesso em: 08 set. 2012.

MATURANA, H.; PÖRKSEN, B. **Del ser al hacer: los orígenes de la biología del conocer**. Santiago: J. C. SÁEZ, 2004.

MONTE, W. S. ; DEMOLY, K. R. A. Cartografando processos de inclusão social de jovens em ambientes de saúde mental. In: Deise Juliana Francisco; Deisimer Gorczewski; Karla Rosane do Amaral Demoly. (Org.). **Pesquisa em perspectiva: percursos metodológicos na invenção da vida e do conhecimento**. 1ed. Mossoró: EDUFERSA, 2013, v. 1, p. 233-255.

RECUERO, R. Jogos e Práticas Sociais no Facebook: Um estudo de caso do Mafia Wars. In: ANDRADE, Luiz Adolfo de; FALCÃO, Thiago. **Jogos e práticas sociais no facebook: um estudo de caso do Mafia Wars**. São Paulo: Scortecci, 2012. Cap. 2, p.19-40.

SIMONDON, G. **Du mode d'existence des objets techniques**. Paris: Aubier Philosophie, 1958;1989.

_____. Sobre a técnicoestética: carta à Jaques Derrida. (trad. Stella Senra), in: Hermetes Reis de Araújo (org.). **Tecnociência e Cultura: ensaios sobre o tempo presente**. São Paulo: Estação Liberdade, 1998, p.253-266.

SPOHR, F.; WILD, R. Ciaps e tecnologias: indagações do Oficinando. In: MARASCHIN, C.; FRANCISCO, D. J.; DIEHL, R, (Orgs.). **Oficinando em Rede: oficinas, tecnologias e saúde mental**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2011. p.41.

Editora Universitária da UFERSA (EdUFERSA)
Av. Francisco Mota, 572
Compl.: Centro de Convivência
Costa e Silva - Mossoró/RN
CEP: 59.625-900 - (84) 3317-8267
<http://edufersa.ufersa.edu.br>
edufersa@ufersa.edu.br

Formato: PDF
Números de páginas: 267

Diferentes abordagens teóricas foram mobilizadas nas análises de variadas temáticas da Educação. Cientes, como nos dizia Tomaz de Aquino, que “a união não é a concordância de mentes, mas a de vontades”, uma convergência nos une: uma perspectiva emancipatória, um imenso desejo de (re)invenção das relações humanas. Os capítulos versam acerca das temáticas do diálogo na concepção freireana, gosto artístico e educação escolar em uma leitura de Pierre Bourdieu, Ensino de Ciências e a lei 10.639, os agrotóxicos e o ensino de Educação Ambiental, interação e Ensino de Língua Portuguesa em escolas cicladas, tratamento da heterogeneidade de conhecimentos na alfabetização, Ensino de História e a Teoria da Transposição Didática, interdisciplinaridade e construção do conhecimento. Pretende-se que os leitores que acessem essa obra, estejam voltados às novas perspectivas apontadas frente ao ensino dos conteúdos na Educação Básica para, por meio delas, compreender e promover um processo educacional emancipatório, seja no âmbito do fazer docente, seja nas relações educacionais estabelecidas em diferentes momentos de nosso cotidiano.