Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Thiago Roseiro da Silva

Artes, Aprendizagens, Juventudes e Cidadanias: por práticas fonoaudiológicas revolucionárias

Rio de Janeiro
2016

Thiago Roseiro da Silva

Artes, Aprendizagens, Juventudes e Cidadanias: por práticas fonoaudiológicas revolucionárias

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Formação Humana e Cidadania.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Antônio Saléh Amado

Rio de Janeiro

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

R799 Roseiro, Thiago.
Artes, Aprendizagens, Juventudes e Cidadanias: por práticas fonoaudiológicas revolucionárias / Thiago Roseiro. – 2016.
91 f.

Orientadora: Luiz Antônio Saléh Amado.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Fonoaudiologia – Teses. 2. Dificuldades de aprendizagem – Teses. 3. Animação – Teses. 4. Adolescentes – Teses. I. Saléh Amado, Luiz Antônio. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 612.78

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

_____ _____
Assinatura Data

Thiago Roseiro da Silva

Artes, Aprendizagens, Juventudes e Cidadanias:
por práticas fonoaudiológicas revolucionárias

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Formação Humana e Cidadania.

Aprovada em 01 de novembro de 2016.

Banca Examinadora:

_____
Prof. Dr. Luiz Antônio Saléh Amado (Orientador)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

_____
Prof.ª Dr. ª Giovanna Marafon
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

_____
Prof.ª Dr. ª Maria Paula Cerqueira Gomes
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2016

DEDICATÓRIAS E AGRADECIMENTOS

Primeiramente: Fora, Temer!!

Dedico esta dissertação a toda uma trajetória de aprendizagens com os adolescentes e jovens que tive a oportunidade de encontrar na vida, especialmente no exercício de minha profissão, que contribuíram de forma inestimável a meu modo de participar da vida. Toda gratidão a esta juventude.

Da mesma forma, este trabalho não aconteceria sem a imensa felicidade do encontro com Margareth Attianezi, que me introduziu ao Núcleo de Estudos da Saúde do Adolescente, a este e diversos outros projetos, e a uma Fonoaudiologia revolucionária. Nossos atuais 10 anos de trajetória juntos são, de forma imanente, parte do sujeito-fonoaudiólogo que sou. Gratidão, professora-amiga-guru.

As oficinas, sobre as quais versa esta dissertação, foram também resultado do encontro com Fernanda Attianezi e Lucas Moratelli. Arte-educadores de talento e criatividade sensacionais. Gratidão pelas discussões e debates sem fim, pela abertura de pensarmos juntos e por compartilhar, por meio da arte, seus conhecimentos e afetos. Gratidão, querides.

Evelyn Conceição, João Victor Assis, Guilherme Bento, Amanda Pereira, Danielle Postorivo, Nathan Braga, Joyce Ferreira e Thainá Loureiro. Estagiários na Ação 3. Que talentos!! E que farra trabalhar com vocês!! Essa galera sempre pronta para as discussões, debates e para se fantasiar às oito da manhã. Gratidão a todes.

Agradeço também a Fernanda Graneiro e Carmen Raymundo, assim como, à toda a equipe do projeto NESA no Caminho Melhor, na constante luta com e pelas juventudes.

Dedico também esta dissertação ao meu orientador, Saléh, em todo seu acolhimento e paciência. E que não me deixou esmorecer na conclusão deste trabalho. Gratidão, Saléh.

Aos amigos, que passaram por esta travessia junto comigo. Nisto destaco Isabela Medeiros e Andréa Monteiro. Queridas, gratidão por tudo.

E fundamentalmente à minha mãe e meu pai. Gratidão.

RESUMO

ROSEIRO, T. *Artes, Aprendizagens, Juventudes e Cidadanias*: por práticas fonoaudiológicas revolucionárias. 2016. 91 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Esta dissertação é uma análise das práticas fonoaudiológicas nas oficinas Anima Animação, que utilizam a produção de filmes de animação como forma de estimulação da linguagem e da cognição de adolescentes e jovens de favelas do Rio de Janeiro previamente identificados com dificuldades de aprendizagem. A análise foi desenvolvida a partir dos materiais presentes no Google Drive da Ação 3 (equipe responsável pelas oficinas), que foi elaborado e constantemente atualizado pela equipe entre os anos de 2014 e 2016, e teve por referenciais a Análise Institucional, em específico, a Análise de Implicação, a Cartografia e a Aprendizagem Inventiva. Estes referenciais tornaram possíveis análises e discussões dos processos vividos nas oficinas por meio do questionamento das práticas instituídas, das implicações de todos os participantes e da contemplação da cognição e da linguagem não por uma perspectiva da solução de problemas, mas sim, da invenção de problemas, tendo a produção dos filmes de animação como um plano comum de ação e interação entre sujeitos. Isto permitiu novas compreensões sobre as práticas fonoaudiológicas e seus processos de avaliação e intervenção/estimulação na linguagem e na cognição. Deste modo, foi possível perceber que as práticas fonoaudiológicas e sua aproximação com as artes podem ser revolucionárias na medida que se afasta de seu caráter normativo sobre a linguagem e a cognição, e se aproxima do acolhimento das produções subjetivas no encontro entre fonoaudiólogos e outros sujeitos. Promovendo desta forma novas perspectivas de cidadania para os adolescentes e jovens atendidos.

Palavras-Chave: Fonoaudiologia. Dificuldades de aprendizagem. Animação. Adolescentes e jovens.

ABSTRACT

ROSEIRO, T. *Arts, apprenticeships, youths and citizenships: for revolutionary speech and learning therapeutic practices.* 2016. 91 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

This dissertation is an analysis of speech and learning therapeutic practices in the workshops Anima Animação. Such workshops use the production of animation movies as a way to stimulate the language and the cognition of adolescents and youths from Rio de Janeiro's slums previously identified with learning disabilities. The analyses were developed with material present in the Google Drive of Ação 3 (the team responsible for the workshops), whose members elaborated and constantly updated it between 2014 and 2016. The references for the analyses were the Institutional Analysis, — specifically the Implication Analysis —, Cartography and Inventive Learning. Such references made analyses and discussions possible from the processes lived in the workshops, since they help in the questioning of instituted practices, in the implications of all of its participants and in the contemplation of cognition and language not from the problem-solving perspective, but from a problem inventing perspective with the production of animated films as a common plan of action and interaction between subjects. And in this way, they also allowed new understandings of the speech and learning therapeutic practices regarding the evaluation and intervention/stimulation of language and cognition. Speech and learning therapeutic practices can thus be revolutionary by stripping itself of its normative character of language and cognition and moving towards the embracing of subjective productions in the encounter of therapists and other subjects. It promotes new perspectives around the citizenship of the attending adolescents and youths.

Keywords: Speech and learning therapy. Learning disabilities. Animation. Adolescents and youths.

LISTA DE ABREVIAÇÕES E SIGLAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento.

CFF – Conselho Federal de Fonoaudiologia.

CMJ – Caminho Melhor Jovem.

COART – Coordenadoria de Artes e Oficinas de Criação da UERJ.

NESA – Núcleo de Estudos da Saúde do Adolescente da UERJ.

SEASDH – Secretaria Estadual de Assistência Social e Direitos Humanos.

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Título: “Ciclo da Vida”..... 57

Fotografia 2 - Título: “O Fotógrafo”. 57

Fotografia 3 - Título: “Sunbjetivo”. 59

Fotografia 4 - Oficina “Vamos Dominar o Mundo! ”. 61

Fotografia 5 - Oficina que “História essa História te Mostra”. 2015. 66

Fotografia 6 - Oficina “Pensamento em Cena - *Storyboard*”. 2015. 70

Fotografia 7 - Oficina “Pensamento em Cena - *Storyboard*”. 2015. Desenho da cena de luta de espadas. 71

Fotografia 8 - Oficina “Pensamento em Cena - *Storyboard*”. 2015. Cena de luta de espadas. 71

Fotografia 9 - Oficina “Anima Animação”. Filmagem de cena para a animação “A Escola do Amor”. 2014. 76

Fotografia 10 - Oficina “Anima Animação”. Filmagem de cena a animação “A Prisão da Cor”. 2015. 76

Fotografia 11 - Oficina “Pensamento em Cena”. *Storyboards* para a animação “A Última Chance”. 77

Fotografia 12 - Oficina “Anima Animação”. Filmagem de cena da animação “A Última Chance”. 77

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 9
1 **OBJETIVOS** 14
1.1 **Objetivo geral** 14
1.2 **Objetivos específicos** 14
2 **OFICINAS ANIMA ANIMAÇÃO: UMA PROPOSTA PARA JOVENS IDENTIFICADOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM** 15
2.1 **A Ação 3: vem para a oficina Anima Animação!!** 17
2.2 **Animação e estimulação: o pixilation como dispositivo de intervenção na linguagem e na cognição** 21
3 **PRÁTICAS FONOAUDIOLÓGICAS E APRENDIZAGENS** 26
3.1 **Práticas Fonoaudiológicas: produções entre a Educação e a Saúde** 28
3.2 **Práticas fonoaudiológicas na aprendizagem** 31
3.3 **Dificuldades ou transtornos?** 42
4 **OFICINAS ANIMA ANIMAÇÃO: ANIMANDO PRÁTICAS FONOAUDIOLÓGICAS** 53
4.1 **Oficina "Leituras do Mundo"** 53
4.2 **Oficina "Vamos dominar o mundo! "** 60
4.3 **Oficina "Que história essa história te mostra? "** 64
4.4 **Oficina "Pensamento em cena – *Storyboard*"** 69
4.5 **Oficina "Anima Animação": filmagens** 75
4.6 **A escola do amor: o afeto como mecanismo terapêutico** 80
CONSIDERAÇÕES FINAIS 83
REFERÊNCIAS 87

INTRODUÇÃO

Entre os anos de 2006 e 2008, fui tocado pela temática da adolescência e juventude ao iniciar estágio no Núcleo de Estudos da Saúde do Adolescente (NESA), componente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Neste período, ao participar das atividades do Setor de Fonoaudiologia do NESA, era notório um grande número de adolescentes encaminhados, principalmente pela Clínica Médica, com queixas a respeito da aprendizagem e da escolarização.

Nas entrevistas e avaliações, específicas da Fonoaudiologia, era possível perceber que entremeada às queixas e aos encaminhamentos havia uma variabilidade de situações que possivelmente afetavam o aprendizado: o desinteresse pela escola, situações de violência na família, na escola e na cidade, questões emocionais diversas, dificuldades em relação às habilidades cognitivas e de linguagem, etc. Em resumo, algo cuja complexidade, na maioria dos casos, não era possível de ser abarcada no atendimento individual, mesmo com a participação (de fato, ativa) de uma equipe multi e interdisciplinar presente no NESA.

Em 2008, já graduado em Fonoaudiologia e por convite do setor em que estagiava, iniciei minha participação em um projeto de pesquisa e intervenção intitulado “Saúde e Escolaridade dos Jovens da Ilha Grande”. O projeto atuava na principal escola da ilha. Teve por finalidade conhecer o perfil socioeconômico e cultural dos adolescentes ilhéus, observar e intervir junto a aqueles com dificuldades de aprendizagem e promover uma articulação entre o corpo docente, os espaços de saúde e outros dispositivos locais que pudessem auxiliar os adolescentes em sua escolarização.

Na ilha foi possível conhecer as dinâmicas entre as famílias, a escola e a saúde dos adolescentes, nas quais fatores como a violência urbana, característica de municípios como o Rio de Janeiro, se apresentavam em intensidade significativamente menor. Assim como, foi possível promover, junto a um grupo de professores da escola, atividades que uniam arte, brincadeiras e o conteúdo escolar. O que, segundo a fala dos próprios professores, não era um hábito entre as classes do segundo segmento do Ensino Fundamental, nas quais encontravam maior dificuldade na relação ensino-aprendizagem e na relação professor-aluno.

Ao transformarem um pouco sua forma de lidar com os conteúdos e o ensino, os professores compartilharam com a nossa equipe que houve uma resposta positiva em relação ao desempenho dos alunos nas avaliações. Para mim, sem dúvidas tratou-se de uma brincadeira

de buscar formas de transformar, que me permitiram ser transformado pelas interações ali ocorridas, as quais finalizaram no ano de 2011.

No entanto, algumas questões permaneciam: de que falam os diagnósticos que pouco comportam a complexidade das formas de existência destes jovens com queixa ou diagnóstico de pouca ou nenhuma capacidade de aprender? A questão é unívoca? É o jovem que não aprende?

Por outro lado, notava certa ausência de estudos na Fonoaudiologia que considerassem este público: os adolescentes e jovens que atravessaram seu período de escolarização marcados pelo baixo desempenho escolar, repetências, classes de apoio e salas de recursos. Os estudos no campo da Fonoaudiologia geralmente se debruçam sobre a aprendizagem em crianças ou em idosos, seja por questões relativas ao desenvolvimento infantil, seja por questões relativas às afecções mais prevalentes em idosos (acidentes vasculares encefálicos, demências, etc.).

Discutíamos constantemente em equipe: de que forma vamos avaliar os adolescentes? Já que não encontramos na Fonoaudiologia protocolos e avaliações ligados à linguagem e à cognição que considerem esta faixa etária. De que forma vamos conversar com a escola e a família? Pois não queríamos perpetuar a rotulação e a individualização das questões trazidas. Como vamos dar um diagnóstico de um transtorno específico, diante da complexidade das questões que eles trazem? Ou seja, como vamos depositar todo um emaranhado de questões que percebemos, atestando que é ele, o adolescente/jovem, que não aprende? Ao mesmo tempo, como não fazer isto sendo um fonoaudiólogo, um especialista, que dentre suas atribuições dadas pelas normas de regulação da profissão afirmam os procedimentos de avaliação, diagnóstico e intervenção/estimulação como a forma de lidar?

Em 2013, o NESA foi procurado pela, então existente, Secretaria de Assistência Social e Direitos Humanos[1] do Governo do Estado do Rio de Janeiro, na proposta de uma parceria junto ao programa Caminho Melhor Jovem. O programa atende adolescentes e jovens com idades entre 15 e 29 anos, moradores de comunidades com Unidades de Polícia Pacificadora (UPP's), visando seu desenvolvimento pessoal e profissional, criando estratégias de promoção de serviços e oportunidades a partir do acionamento e articulação de uma rede de apoio intersetorial em cada localidade[2].

---

1 Em 2016 a Secretaria de Assistência Social e Direitos Humanos do Governo do estado do Rio de Janeiro foi extinta, no entanto, ao final do ano de 2014 e ao longo do ano de 2015 já se percebia o processo de extinção desta secretaria, com impactos em diversas de suas ações voltadas às minorias. Quanto ao programa Caminho Melhor Jovem, este foi direcionado para a Secretaria de Esporte, Lazer e Juventude.

2 Fonte: Site do programa Caminho Melhor Jovem. Disponível em <http://www.caminhomelhorjovem.rj.gov.br>, acessado em 03 de março de 2016.

A partir deste convite, o NESA propôs um projeto com previsão de três anos de duração, chamado NESA no Caminho Melhor Jovem, com três eixos de ação: Ação 1 - nove cursos de promoção de saúde do adolescente com profissionais de saúde, educação e de outros dispositivos sociais de cada favela e seu entorno; Ação 2 - oficinas com jovens discutindo o protagonismo juvenil; Ação 3 - oficinas para os jovens acolhidos no programa e que apresentam dificuldade de aprendizagem e/ou fracasso escolar.

Em 2014, fui convidado para participar como bolsista deste projeto nas oficinas da Ação 3. Porém, em um primeiro momento, não foi possível dialogar com os jovens e criar uma proposta que considerasse, desde o início, os seus saberes e as suas necessidades, já que *a priori*, são encaminhados com algumas marcas pré-estabelecidas: queixar-se de dificuldades para aprender, apresentar repetência escolar e/ou estar fora da escola. Logo, partimos de algo sustentado pelo que o saber científico rotula como dificuldade de aprendizagem e/ou fracasso escolar.

No entanto, optamos pela arte, buscando de alguma forma não esquematizar um projeto que limitasse as possibilidades de intervenção com as já conhecidas pela Fonoaudiologia. De forma que pudéssemos ir descobrindo e discutindo com os jovens os acontecimentos, e a partir deles, desenhando um percurso de aprendizagens na tentativa de singularizar o processo de intervenção. O dispositivo? A criação de um filme de animação com a técnica de *pixilation, que* propõe realizar animações utilizando o corpo em séries de fotografias sequenciais, que ao final produzem um pequeno filme. A equipe[3], composta também por professores de arte, nos permitiu trabalhar com esta técnica. Porém, tivemos que aprendê-la.

Na fase piloto do projeto, nosso primeiro contato com o *pixilation* foi uma semana antes de encontrarmos o primeiro grupo de jovens. Ou seja, ainda estávamos em processo de aprendizagem... E hoje, após ter trabalhado com oito grupos de jovens de sete favelas distintas, percebo que ainda estamos em processo de aprendizagem da técnica. Uma vez que, com os jovens, a equipe pode perceber as infinitas possibilidades de animação que foram inventadas durante as oficinas. Propiciando um campo de relações com sujeitos, aprendizagens, afetos, histórias de vida, devires...

Nesta dissertação discuti algumas relações entre as práticas fonoaudiológicas na estimulação da linguagem e da cognição nas oficinas Anima Animação realizadas com jovens moradores de favelas cariocas previamente identificados com dificuldade de aprendizagem.

---

3 A equipe é composta por dois fonoaudiólogos e dois arte educadores, soma a isto a cada ano 3 estagiários (alunos de graduação da UERJ) de diversas áreas (Artes, Psicologia, Serviço Social e Comunicação Social) que iniciaram sua participação nas oficinas através de um processo seletivo, que ocorreu anualmente.

Para realizar a análise utilizei alguns materiais produzidos ao longo das oficinas entre os anos de 2014 e 2016. Estes materiais se encontram presente no *Google Drive* do projeto, que era alimentado pela equipe técnica e estagiários das oficinas Anima Animação em cada dia de trabalho. Estes materiais eram as atas, os relatórios, os planejamentos, o projeto inicial das oficinas com suas etapas descritas, as fotos e os vídeos. As falas presentes em alguns vídeos foram transcritas, tendo por base a forma de transcrição proposta por Preti (1999).

A análise foi realizada a partir de referenciais relacionados à Análise Institucional, especificamente, à Análise de Implicação, e à Cartografia.

Coimbra (1998 apud PAULON, 2005, p. 23) referiu que a Análise Institucional voga pelo "intelectual implicado", definido como "aquele que analisa a instituição de suas pertenças e referências institucionais, analisando também o lugar que ocupa na divisão social do trabalho, da qual é legitimador". Com isto, a Análise Institucional, para este estudo, pode proporcionar certos modos de reflexão e problematização sobre as práticas fonoaudiológicas nas relações entre fazer e conhecer.

Barros e Kastrup (2009, p. 54-55) apontaram que "a ciência moderna inventa práticas de produção de conhecimento capazes de fazer desaparecer sua origem inventiva sob o manto da descoberta científica". A forma que esta pesquisa foi elaborada é, de forma imanente, alinhada com novos modos de pensar e agir sobre as práticas fonoaudiológicas a partir de seu encontro com as artes. A Cartografia traz como proposta "desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente" (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 57). Pois sempre que se entra em um campo de pesquisa há processos em curso, se começa pelo meio, entre pulsações. O pesquisador em seu nível de convivência com este campo, pela posição assumida, pelas relações estabelecidas com os participantes, pelos estranhamentos e pela observação participante, segue percebendo e/ou produzindo dispositivos de análise.

> Para Deleuze (1996) o dispositivo é um conjunto de múltiplas linhas, de diferentes naturezas que seguem diferentes direções, formando processos sempre em desequilíbrio. [...] De um modo geral, um dispositivo está sempre produzindo objetos, sujeitos, práticas e Deleuze os percebe como “máquinas de fazer ver e de fazer falar” [...] Estabelecem o vai e vem entre o ver o dizer [...] (NASCIMENTO E COIMBRA, 2008, p. 4).

Deste conceito, Nascimento e Coimbra (2008, p. 5) apontaram um importante efeito: o “repúdio aos universais”, às totalizações e unificações. Enfatizaram, deste modo, os processos

singulares e a multiplicidade que se encontram em cada dispositivo, em nós e no mundo, colocando em análise nossos modos de existência sem apelo a valores transcendentais.

A partir disto, o objetivo geral que me orientou nesta pesquisa foi o de apresentar as oficinas de produção de filmes de animação do projeto NESA no Caminho Melhor Jovem, discutindo e analisando as práticas fonoaudiológicas na intervenção com adolescentes e jovens previamente identificados com dificuldades de aprendizagem.

No percurso da pesquisa, alguns objetivos específicos também mereceram destaque:

- Apresentar o percurso das oficinas de produção de filmes de animação no projeto NESA no Caminho Melhor Jovem;
- Discutir a instituição das práticas fonoaudiológicas na aprendizagem;
- Discutir e analisar as práticas fonoaudiológicas propostas em cada oficina em relação às aprendizagens com os sujeitos envolvidos.

Assim sendo, produzi o **Capítulo 2 "Oficinas Anima Animação: uma proposta para jovens com dificuldades de aprendizagem"** apresentando o contexto e os momentos inicias das oficinas, realizando alguns relatos e breves análises sobre o processo de convite dos jovens para participarem das oficinas e sobre a técnica utilizada para produzir os filmes de animação.

No **Capítulo 3 "Práticas Fonoaudiológicas e Aprendizagens"** discuti as práticas fonoaudiológicas e as dificuldades de aprendizagem, analisando algumas lógicas institucionais e referenciais teóricos que balizam estas práticas em relação às dificuldades e os chamados transtornos de aprendizagem. A partir de algumas versões sobre o nascimento da Fonoaudiologia e o processo histórico de instituição de suas práticas, de teóricos do desenvolvimento da linguagem e da cognição utilizados no balizamento das práticas fonoaudiológicas, e de um entendimento das dificuldades e transtornos do aprendizado pelas neurociências, discuti algumas das formas que as práticas fonoaudiológicas podem produzir/reproduzir processos de normatização da vida.

O **Capítulo 4 "Oficinas Anima Animação: animando práticas fonoaudiológicas"** dediquei a uma análise mais específica de cada oficina, de sua proposta inicial, de seus acontecimentos e sobre os novos entendimentos produzidos sobre as práticas fonoaudiológicas diante das interações e potências de aprendizagem/produção subjetiva dos adolescente e jovens participantes.

1 **OBJETIVOS**

1.1 **Objetivo geral**

Apresentar as oficinas de produção de filmes de animação do projeto NESA no Caminho Melhor Jovem, discutindo e analisando as práticas fonoaudiológicas na intervenção com adolescentes e jovens previamente identificados com dificuldades de aprendizagem.

1.2 **Objetivos específicos**

- Apresentar o percurso das oficinas de produção de filmes de animação no projeto NESA no Caminho Melhor Jovem;
- Discutir a instituição das práticas fonoaudiológicas na aprendizagem;
- Discutir e analisar as práticas fonoaudiológicas propostas em cada oficina em relação às aprendizagens com os sujeitos envolvidos.

2 OFICINAS ANIMA ANIMAÇÃO: UMA PROPOSTA PARA JOVENS IDENTIFICADOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

O Núcleo de Estudos da Saúde do Adolescente (NESA) é o setor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) que funciona como unidade docente-assistencial nos níveis de atenção primária, secundária e terciária para a atenção integral à saúde de adolescentes. O projeto NESA no Caminho Melhor Jovem (NESA no CMJ), no qual se incluem as oficinas Anima Animação, é parte integrante das ações realizadas pela Atenção Primária do NESA, que desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão em comunidades, escolas, Associações de Moradores, Centros Municipais de Saúde, etc. Em específico, o projeto NESA no CMJ aconteceu direcionado pelos saberes e experiências desenvolvidos em outros projetos da Atenção Primária do NESA em áreas de conhecimento como: Saúde Oral, Sexualidade, Saúde Escolar, Saúde do Trabalhador e Saúde Coletiva (BASTOS; RAYMUNDO; ATTIANEZI, 2014, p. 8).

Em 2012, a equipe da Atenção Primária do NESA foi convidada pela Secretaria de Estado de Assistência Social e Direitos Humanos (SEASDH) para uma parceria com o programa Caminho Melhor Jovem, que é um programa do Governo do Estado do Rio de Janeiro, financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Segundo informações contidas no *site* do programa, ele "visa inclusão social e oferta de oportunidades para jovens de 15 a 29 anos, moradores (as) de territórios com Unidades de Polícia Pacificadora (UPP) ou em processo de pacificação" pela articulação com projetos e iniciativas locais voltadas para a juventude[4].

Embora seja possível produzir problematizações sobre o programa, como por exemplo, a escolha de seu nome: Caminho Melhor? Quem decide o caminho? De que forma? Para quem? O olhar que atravessa esta dissertação não teve por objetivo analisar estas questões, mas sim, algumas brechas pertinentes a uma das linhas de ação do projeto NESA no CMJ, que contribuiu com o programa na discussão e produção de formas de interlocução com os jovens.

Segundo Bastos, Raymundo e Attianezi (2014, pp. 2-9), a proposta de trabalho do NESA no Caminho Melhor Jovem se delineou com o projeto "**Atenção Integral à Saúde de Adolescentes e Jovens em Territórios Contemplados pelas UPPs**", iniciado em julho de 2013, a partir da assinatura de uma cooperação técnica com a SEASDH. Embora o nome seja

4 Fonte: Site do programa Caminho Melhor Jovem. Disponível em <http://www.caminhomelhorjovem.rj.gov.br>, acessado em 03 de março de 2016.

extenso, o projeto é mais conhecido entre sua equipe como NESA no Caminho Melhor Jovem (ou NESA no CMJ), e se desenvolve em três linhas de ação:

- **Ação 1. Curso Eixos Estruturantes para Atenção Integral à Saúde de Adolescentes e Jovens.** Curso de formação para profissionais de saúde, educação, assistência social e outros trabalhadores locais e do entorno das favelas abordadas visando a sensibilização, a discussão e a produção de um engajamento destes trabalhadores junto aos adolescentes e jovens. São eixos deste curso: adolescências e juventudes, ética no atendimento aos adolescentes e jovens, crescimento e desenvolvimento, promoção de saúde e prevenção, relação saúde-escola, sexualidade, gênero, etnia, cultura, violência, gravidez, saúde oral, saúde mental, trabalho, drogas, família e organização de serviços.
- **Ação 2. Oficinas de Jovem para Jovem: discutindo juventudes, saúde e direitos humanos.** Elaborado com uma equipe de jovens com formação superior: historiadora, psicóloga, assistentes sociais e um médico de adolescentes; tem como objetivo fomentar a participação juvenil nos espaços de planejamento e de realização de ações de promoção de saúde destinadas aos adolescentes e jovens. Este grupo de oficinas promove discussões com os jovens, a partir dos mesmos temas do curso da Ação 1, a fim de elaborarem uma carta que analisa o lugar dos jovens de uma certa comunidade, a sua rede de garantia de direitos e seus desejos. No último dia do curso da Ação 1, estes jovens compõem uma mesa de discussão com os trabalhadores sociais de sua comunidade a partir da carta produzida nas oficinas. Desta forma potencializando ações de protagonismo, fomentando junto a estes jovens a ampliação das discussões acerca da garantia de seus direitos e de ações que podem incrementar seus projetos de vida.
- **Ação 3. Anima Animação: oficinas de cognição, linguagem e comunicação.** Realizada por uma equipe formada por fonoaudiólogos, arte educadores e alunos de graduação da UERJ. Esta ação tem como público adolescentes e jovens previamente identificados com dificuldades de aprendizagem e desenvolve suas atividades em duas linhas: a primeira, um projeto de pesquisa intitulado “Avaliação da Linguagem e Cognição de Adolescentes e Jovens Cariocas Moradores de Territórios Pacificados”, que utiliza um teste padronizado para avaliação da cognição em conjunto com avaliações da narrativa oral e escrita, no sentido de compreender a possibilidade da existência de questões cognitivas e de linguagem que estejam afetando negativamente os processos de escolarização dos jovens; a segunda, as oficinas Anima Animação, que propõe a aprendizagem da produção de filmes de animação como atividade de

estimulação da cognição e da linguagem, finalizando com a realização de um filme de animação de curta-metragem.

O projeto NESA no CMJ, desde sua concepção, sofreu diversas modificações, influenciadas pela experiência somada em cada ação realizada e pelas oscilações políticas no Governo do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente, por exemplo, o programa Caminho Melhor Jovem (CMJ) está sob a égide da Secretaria Estadual de Esporte, Lazer e Juventude, e ao longo deste tempo, 2013 a 2015, houve diversas mudanças nas equipes dos polos do CMJ em cada comunidade, das equipes de gestão do programa, etc. O que nos levou a recomeços constantes, mas também nos permitiu reinventar nossas práticas a cada recomeço.

Em 2014, primeiro ano de atividades do projeto NESA no CMJ com os trabalhadores sociais e jovens, foram realizadas atividades em cinco comunidades: Cidade de Deus, Borel, Formiga, Manguinhos e Jacarezinho. Foram 100 vagas oferecidas para a Ação 1, o curso, que é certificado como curso de aprimoramento, 120 vagas para as oficinas da Ação 2 e 80 vagas para as oficinas da Ação 3. E, desta forma, por ano, esperou-se que 200 trabalhadores sociais participassem do curso, 240 jovens das oficinas da Ação 2 e 160 jovens da Ação 3. Entendendo que a pactuação inicial do projeto junto ao programa Caminho Melhor Jovem foi de uma duração de 3 anos (2014, 2015 e 2016).

Houve impasses e discussões acerca dos processos de inscrição dos jovens nas oficinas, e nisto colocarei o foco sobre a Ação 3.

2.1 **A Ação 3: vem para a oficina Anima Animação!!**

“Vem para a oficina Anima Animação” foi o refrão de um funk criado pela equipe da Ação 3, junto com um vídeo de animação, na proposta de auxiliar as equipes do CMJ a convidar os jovens e facilitar o entendimento do que se tratavam as oficinas.

As equipes dos polos do Caminho Melhor Jovem de cada comunidade foram orientadas pela equipe da Ação 3 a realizar um convite aos jovens para participação em uma primeira oficina na comunidade. Uma das orientações para este convite foi em relação ao público para as oficinas: adolescentes e jovens com dificuldades de aprendizagem.

Importante lembrar neste momento, que as oficinas têm uma proposta de estimulação da linguagem e da cognição segundo entendimento dos fonoaudiólogos da Ação 3, a partir de suas práticas, sobre o que é chamado de dificuldades de aprendizagem.

Escrevo desta forma, pois pensar Fonoaudiologia enquanto práticas, assim como nas mais diversas áreas de conhecimento, requer a reflexão sobre algo que possa definir-se por Fonoaudiologia, sendo mais provável existir o seu plural: Fonoaudiologias. Como também, modos de entendimento, por vezes divergentes, sobre o que são dificuldades de aprendizagem entre as diversas práticas fonoaudiológicas. Para esta reflexão e discussão, dediquei o Capítulo 2 desta dissertação. No entanto, ao citar dificuldades de aprendizagem, apesar dos diferentes entendimentos possíveis sobre isto para diversos fonoaudiólogos em suas práticas, há um consenso: as dificuldades de aprendizagem referidas dizem respeito à aprendizagem da leitura e da escrita e a relação desta aprendizagem com a linguagem e a cognição na comunicação humana.

A partir disto, as equipes do CMJ foram orientadas sobre o público para as oficinas: adolescentes e jovens que estivessem estudando ou não, que apresentassem histórico de repetências escolares, de dificuldades na leitura e na escrita, dificuldades nos processos de alfabetização ou para os quais a relação com a escola não se apresentava como boa.

Os adolescentes e jovens que frequentam o CMJ são geralmente convidados pelos articuladores das equipes. Estes articuladores são também adolescentes e jovens da comunidade em que o polo do CMJ se situa, facilitando a aproximação da juventude local com as propostas do CMJ. A proposta da Ação 3 foi que o convite para a primeira oficina fosse feito para jovens já inscritos no CMJ.

Esta primeira oficina chamou-se de *Exergames* que, segundo o texto explicativo escrito pela equipe da Ação 3, são:

> "Jogos eletrônicos têm sido explorados em diversas formas de intervenção científica, ao tempo que são de forte apelo entre adolescentes e jovens. Na sua prática, incorporam princípios de aprendizagem como conhecimento sistemático, exploração e interação, entre outros. Os *exergames* são jogos eletrônicos que permitem aos usuários controlar o jogo com o uso do próprio corpo, estimulando tanto o processo de cognição, a linguagem e, consequentemente, a psicomotricidade. Ganham, assim, cada vez mais a adesão de profissionais como professores e terapeutas, no entendimento da tecnologia como ferramenta de diversas e flexíveis possibilidades" (BASTOS; RAYMUNDO; ATTIANEZI, 2014, p. 115).

Os *exergames* foram realizados pelo uso de um dispositivo eletrônico chamado *makey-makey*, que conecta um computador em alguns eletrodos. Estes eletrodos podem ser utilizados em qualquer substância que conduza energia elétrica, como massa de modelar, desenhos com grafite em papel, papel laminado, o corpo humano, etc. A partir disto, em vez de utilizar um *joystick* para controlar um jogo eletrônico no computador, pode-se utilizar o corpo humano. Permitindo ao grupo inventar formas de controlar o jogo com o corpo e promovendo uma

interação inicial entre a equipe da Ação 3 e os adolescentes e jovens de uma forma divertida, abrindo espaço para uma maior afetividade e efetividade no convite. Ao mesmo tempo, inserindo na atividade questões importantes para uma futura produção dos filmes de animação, como o trabalho corporal com pequenos movimentos (isto será explicado mais a frente), e produzindo um ambiente facilitador do diálogo e da produção de narrativas de forma imanente aos acontecimentos.

Após esta atividade, os jovens foram apresentados a alguns aplicativos, instalados em *tablets* levados pela equipe do projeto, que possibilitam a produção de pequenos filmes de animação. Neste momento, falou-se da produção de filmes de animação como forma de auxiliar nas dificuldades com a leitura, escrita ou com alguma disciplina escolar. A partir disto, conversamos sobre ideia de que todo o processo de escolarização envolve a produção e compreensão de narrativas, orais ou escritas. Colocamos, desta forma, a importância de contar e compreender histórias, para a escola e para a vida. E que ao final deste tempo juntos, nas oficinas, eles saberiam produzir filmes de animação como uma forma possível de contar e compreender histórias.

Porém, os primeiros grupos de jovens indicados para participar das oficinas pelo programa Caminho Melhor Jovem (CMJ) eram compostos por jovens que relatavam dificuldades na escolarização e jovens que não faziam este relato, mas tinham se interessado pela proposta das oficinas.

Houve uma “quebra” de expectativa. Pois acreditávamos que com a orientação das equipes, ao proporem esta oficina-convite para jovens que eles identificassem com dificuldades de aprendizagem, teríamos mais jovens que vagas possíveis. Afinal, com todas as estatísticas nacionais, estaduais e municipais sobre baixo desempenho escolar, não proficiência na leitura e escrita, e principalmente por percebermos que existem lógicas sociais que apontam estas altas taxas de dificuldades na escolarização nas populações mais pobres, ao propormos trabalhar com adolescentes e jovens de favelas, acreditamos que haveria uma procura para além do que nos seria possível acolher. Mas não foi desta forma. Em nenhuma das comunidades que chegamos houve um preenchimento total das vagas.

O não preenchimento das vagas provocou muitas discussões na equipe: o quanto isto poderia estar relacionado a uma dificuldade na mobilização dos jovens nas comunidades pelo CMJ, ou a um desinteresse do jovem pela proposta das oficinas, ou por talvez estes jovens com dificuldades de aprendizagem estarem “à margem de uma margem” social e com isto terem outras preocupações: como trabalho ou não ser morto na política de militarização das favelas em um suposto "combate" ao tráfico de drogas.

Esta questão das vagas nos exigiu algumas vezes, realizar outras formas de inscrição nas oficinas. Em princípio a inscrição deste jovem se daria pela equipe do CMJ local. No entanto, pelo número reduzido de inscrições, em algumas comunidades fomos ao "corpo a corpo" com a população jovem e adolescente para realizar esta primeira inscrição. O que nos fez encontrar com alguns jovens dentro de sua circulação na comunidade. Fez com que pensássemos nas relações entre as trajetórias de vida dos jovens e a trajetória das oficinas.

Convidar ganhou outras significações. Mais ainda, pelo fato das sete oficinas seguintes não ocorrerem no território, mas sim na UERJ. O convite não contemplava somente a ideia de aprender a produzir filmes de animação, mas também propunha a circulação por uma universidade. Uma possibilidade de aproximar um horizonte, a universidade, de adolescentes e jovens previamente identificados com dificuldades de aprendizagem, para os quais os processos de escolarização até então foram difíceis. Convidar ganhou também a dimensão do estar junto, compartilhando de uma cena que envolve afeto, cognição e linguagem.

Nisto, a oficina-convite se apresentou como um território[5] producente dos primeiros afetos. Um espaço vivido pela equipe da Ação 3 como uma oportunidade para estar com os adolescentes e jovens, nos apresentarmos, ouvirmos suas histórias, falarmos da proposta das demais oficinas, fazer uma breve experimentação sobre a produção de filmes de animação através do uso de um aplicativo e convidá-los a estarem na UERJ conosco. Na disponibilidade de um não saber sobre os acontecimentos futuros a partir deste encontro, mas com a confiança, produzida pelos afetos na oficina-convite, de que potencialmente este novo encontro na universidade com os jovens que desejassem participar seria bom.

Este território, oficina-convite, emaranhou-se aos desejos destes jovens de participarem ou não das próximas oficinas, da expectativa da equipe do reencontro na UERJ, das possibilidades de facilitação da ida destes jovens à universidade, das expectativas sobre este espaço da cidade, de produzir um filme, das diferentes trajetórias que levaram os diferentes adolescentes e jovens de encontro à trajetória dos diferentes profissionais e alunos da Ação 3.

Em todas as comunidades que chegamos e nas quais ocorreu a oficina-convite, uma das perguntas mais frequentes dos jovens foi: com que roupa eu devo ir para a UERJ? Esta pergunta pode falar tanto da preocupação de estar esteticamente em adequação a um lugar que não se conhece, mas também revela um certo imaginário e curiosidade sobre este lugar.

Uma das discussões surgidas no início do projeto se deu em torno da ideia de sermos mais um projeto que chega com uma proposta pronta para as juventudes de favela. Esta lógica,

5 O território citado faz referência ao proposto por Guattari e Rolnik (2013, p. 388) que amplia o conceito de território geográfico para as relações entre produção de subjetividades e o espaço vivido.

que permeia muitos projetos sociais, não condizia com o que a equipe gostaria de realizar. Criamos inicialmente uma agenda com cerca de 2 ou 3 meses, nos quais visitaríamos as comunidades para encontrar os jovens e ouvi-los antes de propor algo. No entanto, houve um hiato de 6 meses neste início de projeto, somado às dificuldades de trabalho durante a Copa do Mundo (junho/julho de 2014). O que produziu na relação entre o programa Caminho Melhor Jovem e o projeto NESA no CMJ uma urgência de realização de atividades em cinco território entre agosto e dezembro de 2014.

Embora já estivéssemos com a ideia de que instrumentos teríamos, a produção de filmes de animação e a estimulação da linguagem e da cognição, certamente ouvir os jovens em um primeiro momento teria conduzido a proposta das oficinas em direção a outras potências.

Realizar as oficinas inicialmente com estes cinco territórios em menos de seis meses ocorreu com muitos percalços. No entanto, ter estado com os jovens neste período, inclusive como experiência inicial para todos, jovens e equipe do NESA no CMJ, nos permitiu perceber como foi para os jovens ter participado das atividades e as potencialidades das oficinas.

2.2 **Animação e estimulação: o pixilation como dispositivo de intervenção na linguagem e na cognição**

Uma das características da Ação 3 é o fato de ser uma proposta experimental. Sem um modelo anteriormente pensado como interlocução entre arte e estimulação da linguagem e da cognição. Desta forma, sem uma previsão sobre o que o encontro entre estes saberes produziria.

Para a produção dos filmes de animação a técnica escolhida, em função de experiências anteriores dos arte educadores do projeto, foi o *pixilation*.

> “O termo se refere à palavra em inglês 'pixilated' que significa enfeitiçado; [...] que tem relação com a palavra 'pixie' que significa fada; elfo. Pode-se entender 'pixilation' como a captação quadro a quadro, através de fotografias ou do uso de câmera de filmar adaptada para captação de 'frame by frame', de seres e objetos cotidianos, ou seja, que são reconhecíveis, que mudam de posição corporal e espacial a cada foto. Assim, quando vistas em determinada sequência e velocidade, estas fotografias produzem ilusão de movimento. Portanto, esta técnica torna possível com que movimentos mágicos sejam feitos por elementos não mágicos. Este tipo de animação registra seres vivos e objetos cotidianos de forma a dar-lhes movimentos impossíveis, como, por exemplo, fazer uma pessoa flutuar ou um guarda-chuva dançar” (KERBER, 2015, p. 4).

No entanto, embora os arte educadores conhecessem a técnica e já tivessem experiência no uso e ensino dela, o *pixilation* não era de conhecimento de toda a equipe. De forma que, ao longo do período de planejamento das oficinas, necessitamos aprender a técnica, inclusive para pensar seu uso conjunto com as práticas fonoaudiológicas na estimulação da linguagem e da cognição. Colocando "em jogo" as aprendizagens dos jovens, dos oficineiros e deste fonoaudiólogo.

A cronofotografia, conceito importante na compreensão do *pixilation* enquanto técnica, que segundo Kerber (2015, p. 4) "pode ser definida como um conjunto de fotografias de um objeto ou ser em movimento, tiradas com o propósito de se registrar as diferentes fases do movimento", faz compreender que para realizar no filme o movimento de levantar um braço, cria-se uma sequência de movimentos e de fotografias, por exemplo: o braço junto ao corpo, uma fotografia, o braço levemente mais erguido, outra fotografia, seguindo uma sequência de fotografias até completar o movimento. Entre as possibilidades observadas nesta experiência, nos perguntávamos como seria isto para um adolescente ou jovem considerado com o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), por exemplo. Como esse sujeito se comportaria diante da possibilidade de conduzir o corpo, fotografia a fotografia, para completar um movimento? Ou mais, completar um filme de cerca de dois minutos?

Para se ter uma percepção sobre estas inquietações, em filmes com cerca de dois minutos de duração, os adolescentes e jovens chegavam a produzir de seiscentas a oitocentas fotografias. O que, no entendimento científico sobre o quadro de TDAH só seria possível a partir de uma intervenção terapêutica sistemática e associada ao uso de algum medicamento. No entanto, o que percebemos é que, mesmo os jovens mais agitados e desatentos, todos realizaram estas atividades. Seja na produção do movimento, seja na produção das fotografias. O que corrobora à compreensão de um excesso de diagnósticos TDAH em certas lógicas de uma produção social para o governo da infância e adolescência, enquanto invenção da criança ou adolescente normal e comportado, como defendido por Caliman, 2010; Moraes, 2012; Eidt e Tuleski, 2010, e principalmente para a problematização de correlações entre o TDAH e os problemas de aprendizagem.

O uso do *pixilation* diretamente, ocorre nas duas últimas oficinas. Pois para que os jovens possam refletir sobre o movimento que desejam fotografar para o filme, eles precisam entender um pouco sobre fotografia e produzir uma narrativa (uma história) que possa ser encenada e compreendida através do corpo. Sem que *a priori*, seja necessário o uso da palavra.

Ao escolhermos o *pixilation*, esta era uma questão bastante significativa para a proposta das oficinas: como seria trabalhar a produção de narrativas, e logo do filme, sem que fosse

indispensável o uso da palavra, principalmente da palavra escrita? Uma vez que entre as orientações sobre o público para as oficinas, se incluía também convidar aqueles jovens que tiveram problemas no processo de alfabetização.

Ao propor fazer a animação a partir de movimentos com o corpo e com objetos, as palavras passam a existir no processo de produção, através da oralidade que guia a expressão do que se pretende para a cena. A escrita, enquanto palavra-imagem, é abordada pelo processo fotográfico e pelo desenho do que se pretende para cada cena. Desta forma, produzir a cronofotografia, seria semelhante ao processo de escrever a cena. E o texto final seria um filme de animação.

Logo, saber ler e escrever não se tornou um problema para a entrada e participação nas oficinas, tampouco a possibilidade destes adolescentes e jovens terem algum tipo de deficiência visual, auditiva, motora ou intelectual, seria impeditivo de sua participação. Isto ocorreu de uma forma muito interessante. Cito aqui um exemplo.

Na comunidade do Jacarezinho, em 2014, tivemos o encontro com um jovem que tem uma deficiência motora. Um de seus braços se apresentava atrofiado e com pouquíssima mobilidade, assim como uma das pernas também tinha uma mobilidade reduzida. Uma das preocupações de seus pais foi sobre como se daria a ida dele para a UERJ, pois ele não estava habituado a se deslocar de ônibus sozinho. Na oficina-convite, ele conheceu alguns jovens que se prontificaram a ir com ele até a UERJ. Em pouco tempo, este jovem, passou a organizar a ida para a UERJ utilizando o *whatsapp* com os demais. Para a ida à UERJ o programa Caminho Melhor Jovem disponibilizou um Riocard para as passagens. No entanto, houve uma vez que o Riocard atrasou, em torno da quarta oficina, e este jovem foi com um outro a pé da favela do Jacarezinho até a universidade. Quando chegou o momento da realização dos movimentos para a filmagem, houve uma discussão entre os jovens sobre como seria com este rapaz. Como seria para ele realizar os movimentos? Como seria expor sua dificuldade motora em um vídeo? Optaram por criar um cenário no chão do ateliê onde as oficinas ocorriam. A encenação dos movimentos se deu toda no chão e as fotografias tiradas de cima de uma mesa, com a câmera voltada para baixo. Desta forma, este jovem estaria sendo visto da mesma forma que os demais e o contato com o chão, como base de apoio, permitiria a ele uma maior amplitude nos movimentos.

Neste contexto, animação e estimulação motora ganharam uma mesma “cena”. E produzir esta animação também significou produzir acesso a uma mesma possibilidade de interação com a produção do filme entre todos. Fazer animação, foi ao mesmo tempo processo de estimulação/mediação, aprendizagem e invenção que se confundiu com o próprio viver.

Sancovschi e Kastrup (2008, p. 167) propuseram um entendimento sobre cognição diverso à concepção proposta pelo cognitivismo, tornado hegemônico na segunda metade do século XX, que se dava em muito por intermédio de mecanismos de repetição, na compreensão de que conhecer implicaria um *input* de informações com estímulos e respostas predeterminadas, produzindo a ideia de estimulação. As autoras, a partir de trabalhos que buscam ressonâncias entre os mecanismos histórico-dialéticos de Vygotsky e os mecanismos autopoiéticos de Francisco Varela e Humberto Marturana, fizeram um entendimento sobre mediação como "um intervalo no esquema estímulo-resposta", propondo que as interações estabelecidas entre as estruturas do organismo e do meio, produzem variações no organismo e no meio. Potencializando a invenção de novas lógicas e modos de viver, fazendo valer o axioma "ser = fazer = conhecer" (SANCOVSCHI; KASTRUP, 2008, p. 167).

Fazer um cenário e uma cena no chão, mudar o ângulo da câmera, discutir as razões de todo este movimento, se tornou na montagem da cena uma ruptura em um processo já dado, já aprendido e que se repetiria. Ou seja, a partir de um acontecimento foi possível inventar uma nova forma de fazer, de ver e de sentir no processo de problematização sobre como se daria a participação de um colega com uma deficiência.

A partir das leituras de Sancovschi e Kastrup (2008, p. 174), foi possível perceber este intervalo no tempo como um tempo criador de interações e encontros com o mundo e com os outros. Um tempo de transformações nas formas de ser e de conhecer. Um processo de produção de um sujeito e de seu mundo de sentido. Emergindo através do uso do *pixilation* uma proposta de entendimento da cognição e da linguagem vivas em seu uso, mediadoras e modificadoras das subjetividades em constante processo de produção.

As oficinas Anima Animação, segundo sua proposta inicial (em 2014), teriam por objetivo a "estimulação das habilidades cognitivas (atenção, percepção, memória, raciocínio lógico e compreensão) através dos usos da linguagem e da arte". Esta proposta foi revista pela equipe após as oficinas que ocorreram em 2014, chegando a uma outra formulação:

> "A intervenção proposta é formada por um conjunto de oito oficinas oferecidas aos adolescentes e jovens participantes do Programa Caminho Melhor Jovem do território. O objetivo principal é promover um espaço de aprendizagens coletivas que estimulem as habilidades cognitivas e a linguagem, através das etapas de produção de um filme de animação. Nesse processo serão trabalhadas as funções cognitivas superiores: memória, atenção, percepção, raciocínio lógico e compreensão, de forma mediada pela linguagem, na criação de narrativas.
> A meta a ser atingida é de potencializar as diversas formas de aprender já utilizadas pelos adolescentes e jovens em seu cotidiano" (Trecho retirado na íntegra do arquivo **Texto das Oficinas**, presente no *Google Drive* da Ação 3 do projeto NESA no CMJ e acessado em 26/03/2016).

Embora a palavra estimulação permaneça, em função da carência de uma palavra que abarque a produção do que ocorreu durante as oficinas, ela ganhou outras significações. Em cada oficina realizada, estimular abria novas compreensões que faziam uma certa tensão ao seu entendimento como prática fonoaudiológica. Em certas áreas de atuação da Fonoaudiologia, como a Voz e a Motricidade Orofacial, estimular geralmente se restringe a uma atuação em prol da atividade neuro-anatômico-fisiológica dos músculos e demais órgãos responsáveis pela produção da voz, da fala, da mastigação, da deglutição e da motricidade facial. Por vezes, esta mesma lógica de estimulação aparece na atuação com a linguagem e a aprendizagem humana.

No entanto, na linguagem e na aprendizagem, percebo nas publicações e nos diálogos com fonoaudiólogos uma maior abertura para as relações entre estimulação e mediação. Mesmo entre estes, a percepção das práticas fonoaudiológicas enquanto instituição, enquanto invenção e intervenção nas produções subjetivas “em jogo” no encontro entre fonoaudiólogo e demais sujeitos, me parece distante.

3 PRÁTICAS FONOAUDIOLÓGICAS E APRENDIZAGENS

Entre os anos de 2006 e 2008, fui tocado pelas discussões sobre dificuldades de aprendizagem, adolescência e juventude ao iniciar estágio no Núcleo de Estudos da Saúde do Adolescente (NESA). Neste período, ao participar das atividades de um ambulatório geral ligado ao Setor de Fonoaudiologia do NESA, era notório um grande número de adolescentes encaminhados, principalmente pela Clínica Médica, com queixas acerca da aprendizagem e da escolarização.

Nas entrevistas e avaliações, específicas da Fonoaudiologia, era possível perceber que entremeada às queixas e aos encaminhamentos havia uma variabilidade de situações que possivelmente afetavam o aprendizado: o desinteresse pela escola, por vezes situações de violência na família, na escola e na cidade, questões emocionais variadas, dificuldades em relação às habilidades cognitivas e de linguagem e alguns quadros de dificuldades visuais e auditivas. Em resumo, algo cuja complexidade, na maioria dos casos, não era possível de ser abarcada no atendimento individual, mesmo com a participação (de fato, ativa) de uma equipe multi e interdisciplinar presente no NESA.

Em 2008, já graduado em Fonoaudiologia e por convite do setor em que estagiava, iniciei minha participação em um projeto de pesquisa e intervenção intitulado “Saúde e Escolaridade dos Jovens da Ilha Grande”. O projeto atuava na principal escola da ilha. Teve por finalidade conhecer o perfil socioeconômico e cultural dos adolescentes ilhéus, observar e intervir junto a aqueles com dificuldades de aprendizagem, promovendo uma articulação entre o corpo docente, os espaços de saúde e outros dispositivos locais, que pudessem auxiliar os adolescentes em sua escolarização, e os professores a promoverem outras formas de ensino-aprendizagem diferentes das já pré-determinadas pelo currículo escolar (ATTIANEZI; ROSEIRO, 2012).

Na ilha foi possível conhecer as dinâmicas entre as famílias, a escola e a saúde dos adolescentes, em que alguns fatores como a violência urbana, característica de municípios como o Rio de Janeiro, se apresentavam em intensidade significativamente menor. Embora a complexidade do que se apresentava como dificuldade de aprendizagem se mantivesse, foram possíveis outros direcionamentos: como oficinas sobre estimulação da linguagem e da cognição em sala de aula com os professores do primeiro e segundo seguimento do Ensino Fundamental, na criação ou adaptação de jogos e brincadeiras com o conteúdo escolar; a possibilidade de realização destes jogos conjutamente com professores e alunos no pátio da escola; oficinas de

fotografia e criação do jornal escolar com os alunos com dificuldades de leitura e escrita e os da sala de recursos. Uma experiência diferente da vivida no ambulatório. Como exemplo, uma das atividades descrita no relatório final deste projeto:

> “[...] utilizando o conteúdo da aula sobre centro de gravidade de figuras geométricas associado à vivência das habilidades psicomotoras do equilíbrio e da percepção espacial. Com o auxílio do professor de matemática as figuras geométricas foram desenhadas com fita crepe no pátio da escola, em que os alunos mediados pelo professor calcularam e desenharam os centros de gravidade das figuras. E em um segundo momento, os alunos foram locados nos vértices de cada figura, ficando sempre um aluno no centro, tendo seu corpo deslocado de seu centro de gravidade pelos alunos em torno, sem permitir que o colega no centro caísse, sob supervisão da equipe do projeto” (ATTIANEZI; ROSEIRO, 2012, p. 72).

Segundo a fala dos próprios professores da ilha, atividades como estas não eram um hábito entre as classes do segundo segmento do Ensino Fundamental, nas quais os professores relataram encontrar maior dificuldade na relação ensino-aprendizagem e, principalmente, na relação professor-aluno.

Ao transformarem um pouco sua forma de lidar com os conteúdos e o ensino, os professores compartilharam com a nossa equipe que houve uma resposta positiva em relação ao desempenho dos alunos nas avaliações. Sem dúvidas, foi uma "brincadeira" de buscar formas de transformar, que me permitiram ser transformado pelas interações ali ocorridas, que finalizaram no ano de 2011.

No entanto, algumas questões permaneciam: de que falam os diagnósticos que pouco comportam a complexidade das formas de existência dos jovens com queixa ou diagnóstico de pouca ou nenhuma capacidade de aprender? A questão é unívoca? É o jovem que não aprende?

Por outro lado, notava certa carência de estudos conduzidos por fonoaudiólogos que considerassem este público: os adolescentes e jovens que atravessaram seu período de escolarização marcados pelo baixo desempenho escolar, repetências, classes de apoio e salas de recursos. Os estudos no campo da Fonoaudiologia comumente se debruçam sobre a aprendizagem em crianças ou em idosos, seja por questões relativas ao desenvolvimento infantil, seja por questões relativas às afecções mais prevalentes em idosos (acidentes vasculares encefálicos, demências, etc.).

Discutíamos constantemente em equipe: de que forma vamos avaliar os adolescentes? Já que não encontramos na Fonoaudiologia protocolos e avaliações ligados à linguagem e à cognição que considerem esta faixa etária. De que forma vamos conversar com a escola e a família? Como vamos dar um diagnóstico de um transtorno específico diante da complexidade do que era trazido pelos adolescentes? Ou seja, como vamos depositar todo um emaranhado de

questões que percebemos, atestando que é ele, o adolescente/jovem, que não aprende? Ao mesmo tempo, como não fazer isto sendo um fonoaudiólogo, um especialista, que dentre suas atribuições dadas pelas normas de regulação da profissão afirmam os procedimentos de avaliação, diagnóstico e intervenção sobre a aprendizagem como a forma de lidar?

3.1 **Práticas Fonoaudiológicas: produções entre a Educação e a Saúde**

Bacha e Osório (2004, p. 215) relataram que a lei de regulamentação da profissão (Lei nº 6.965 de 09/12/1981) define o profissional fonoaudiólogo como aquele "que atua em pesquisa, prevenção, avaliação e terapia fonoaudiológicas na área da comunicação oral e escrita, voz e audição, bem como em aperfeiçamento dos padrões de fala e voz". As autoras também informaram, a partir de um documento publicado pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia (CFF) em 2002, uma revisão sobre as práticas deste profissional, que consistiu em:

> "[...] o Fonoaudiólogo é um profissional da Saúde, de atuação autônoma e independente que exerce suas funções nos setores público e privado, responsável pela promoção de saúde, avaliação e diagnóstico, orientação, terapia (habilitação e reabilitação) e aperfeiçoamento dos aspectos fonoaudiológicos da função auditiva periférica e central, função vestibular, linguagem oral e escrita,voz, fluência, articulação da fala, sistema miofuncional orofacial, cervical e deglutição, podendo também exercer suas atividades de ensino, pesquisa e administrativa, além de ter atuação clínica, empresarial, escolar (escola especial e regular), hospitalar, dentre outros" (CFF, 2002 apud BACHA; OSÓRIO, 2004, p. 215).

A formação em Fonoaudiologia abarca uma grande amplitude de saberes e embora a profissão venha apresentando avanços quanto às delimitações de seu campo de atuação, há um sentido histórico da produção destes saberes a ser considerado. Pois isto implica mudanças significativas sobre os modos de fazer ciência e de produção de saúde entre a década de 1920 e os tempos atuais.

Segundo o *site* do Conselho Federal de Fonoaudiologia (CFF):

> "Data da década de 30 a idealização da profissão de Fonoaudiólogo, oriunda da preocupação da Medicina e da Educação com a profilaxia e a correção de erros de linguagem apresentados pelos escolares" (CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA, 2015).

No entanto, Bacha e Osório (2004, p. 216) afirmaram que “nos meados de 1920 surgiram na França os primeiros estudos científicos relacionados à Fonoaudiologia, sobre a Comunicação Humana”, e que em 1930 fundou-se a primeira Escola Americana de Fonoaudiologia impactada pelas teorias de Piaget (cognitivista) e Skinner (behaviorista).

Segundo o Conselho Federal de Fonoaudiologia (2015), o primeiro curso de Fonoaudiologia foi criado em 1962, na Pontífícia Universidade Católica de São Paulo, vinculado ao Intituto de Psicologia. Para Bacha e Osório (2004, p. 217), o primeiro curso de Fonoaudiologia no Brasil originou-se na década de 1950 no Rio de Janeiro. Embora a questão da data de criação do curso possa parecer menos importante, esta informação dá sinal de uma tensão, que muito se comenta entre os fonoaudiólogos, acerca das práticas fonoaudiológicas paulistas e cariocas.

Bacha e Osório (2004, p. 217) propõem uma análise das lógicas de criação dos cursos de Fonoaudiologia, salientando que o discurso mais aceito sobre o nascimento da profissão, “a partir das necessidades de reabilitação de indivíduos portadores de distúrbios da comunicação”, é frágil, pois tais patologias sempre existiram sem a demanda de um profissional específico para tratá-las.

Há também um trabalho desenvolvido pelo Conselho Regional de Fonoaudiologia de São Paulo (CONSELHO REGIONAL DE FONOAUDIOLOGIA, 2010, p. 27), que analisou os princípios norteadores da criação dos primeiros cursos, referindo que "a Fonoaudiologia nasceu ligada à atividade pedagógica do professor, mas o caráter reabilitador exigiu do profissional sua aproximação mais voltada à área médica". Referiu ainda que na "Universidade de São Paulo, o curso de graduação em Fonoaudiologia surgiu a partir de uma demanda da Clínica Médica" (CONSELHO REGIONAL DE FONOAUDIOLOGIA, 2010, p.27), auxiliando os médicos do Setor de Otorrinolaringologia do Hospital das Clínicas, culminando em 1956 no Setor de Foniatria deste hospital.

Observando estas análises, é possível perceber diversas divergências sobre as lógicas de criação dos primeiros cursos. No entanto, há pontos de convergência, como a relação entre pedagogia e reabilitação, ou seja, entre atividades educacionais e de saúde; e a produção e legitimação das práticas por meio de saberes correspondentes à Medicina.

Porém, existe uma possível produção histórica, política e social da Fonoaudiologia e de suas práticas que remete ao período entre as décadas de 1920 e 1950, quando houve uma forte imigração para o Brasil, principalmente para o Rio de Janeiro e São Paulo, assim como processos de imigração interna para estas regiões, associadas ao desenvolvimento industrial, que produziram diferenças culturais e de linguagem. Segundo Oliveira (2002, p. 15), “a

Fonoaudiologia nasce dentro do espaço escolar [...] como um dos instrumentos de homogeneização da linguagem no país, enquanto uma tentativa de apagamento das diversidades culturais e sociais existentes". E talvez, facilitando o domínio e a coerção das massas populares, trabalhadoras, que lutavam por melhores condições sociais neste período.

Os estudos de Bacha e Osório (2004, p. 217) complementam esta visão, apontando que neste contexto houve uma necessidade de fixar e localizar os limites entre o normal e o patológico na linguagem da população brasileira deste período. Acarretando o desenvolvimento de uma política sistematizada de controle da linguagem, com medidas para sua padronização, que mais tarde colaboraram para a elaboração do currículo dos primeiros Cursos de Fonoaudiologia.

Oliveira (2002, pp. 22-23), sobre o quadro populacional (trabalhadores oriundos de diferentes regiões do país, estrangeiros e negros semi-empregados) que se formava no início do século passado, afirmou:

> Surgem então, por parte de diferentes segmentos da sociedade e do poder público, a necessidade de se ter um certo controle sobre esses grupos, pois as diferenças morais, de valores, de comportamento, representavam uma espécie de patologia social.

Oliveira (2002), ao longo de seu trabalho de análise sobre os discursos em torno da terapêutica fonoaudiológica, percebeu que historicamente a clínica fonoaudiológica brasileira foi produzida em certo "regime de verdades" entre discursos comuns à Pedagogia e à Medicina, concomitantes aos movimentos políticos e sociais do país. Produzindo, inicialmente, o desenvolvimento de práticas reeducativas de correção dos "vícios e defeitos" das palavras atreladas às necessidades estatais de controle populacional.

Nota-se ainda a importância da entrada da Psicologia na Educação, enquanto produção de justificativas do fracasso escolar através de avaliações das habilidades intelectuais e das condições ambientais dos alunos, concorrendo em certa biopsicologização da escolarização, que "toma o corpo como entidade orgânica, passível de visibilidade e manipulação", e principalmente, de correção (OLIVEIRA, 2002, pp. 35-36). Sendo de forte influência na construção histórica das práticas fonoaudiológicas, bem como, favorecendo à produção de uma relação aluno/paciente (OLIVEIRA, 2002, p. 41).

Oliveira (2002, p.148) afirmou em seu estudo que o processo terapêutico fonoaudiológico "tem como norte atender o distúrbio", buscando no discurso do paciente o que o terapeuta acredita "que se relaciona com o anormal". A autora situou os processos diagnósticos na clínica fonoaudiológica como de diferenciação dos comportamentos

considerados normais dos patológicos, categorizando estes últimos em função de possíveis causalidades, num sentido de "conhecer que doença atinge a linguagem do paciente" (OLIVEIRA, 2002, p.149).

A autora concluiu que na clínica fonoaudiológica ainda há forte presença do discurso pedagógico: o "ensinar a falar" (OLIVEIRA, 2002, p.150). E realizou certa convocação a uma necessidade de ressignificação do lugar da linguagem nesta clínica, para um devir refratário aos processos diagnósticos baseados na mensuração da distância que o sujeito manifesta em relação a uma determinada média, produzida a partir de uma população formada por sujeitos educados segundo o ideal cognitivo de uma sociedade industrial (OLIVEIRA, 2002, pp.150-151).

Faz pensar nas significações, que ainda hoje, os fonoaudiólogos podem estar reproduzindo sobre as ciências que se debruçam sobre o desenvolvimento da linguagem e cognição humana. A "média" e o "ideal cognitivo" ainda são alvos de seus modos de intervenção?

É importante ressaltar nesta análise, que a Fonoaudiologia se instituiu recentemente na história da Saúde no Brasil. Os atravessamentos do método científico (característico do fazer ciência na Medicina) presentes nos discursos que sustentam as práticas fonoaudiológicas, assim como nas práticas fonoaudiológicas na aprendizagem, se configuram também como forma de legitimação da área como ciência junto à sociedade.

3.2 **Práticas fonoaudiológicas na aprendizagem**

É consenso que as formas de aprendizagem humanas são diferenciadas dos demais animais. A partir de nossos modos de aprender e das ações que realizamos a partir destas aprendizagens intervimos no mundo, produzimos sociedades, estabelecemos formas de comunicação, fazemos amor e bombas atômicas. No entanto, para a Fonoaudiologia, as aprendizagens em maior foco são aquelas ligadas ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

Sobre o campo epistemológico a partir do qual será discutida a aprendizagem nesta dissertação, buscarei a seguir alguns apontamentos sobre as teorias de Piaget e Vygotsky quanto ao desenvolvimento cognitivo. Em especial, o interesse da Fonoaudiologia por estas teorias. Não se tratando aqui de promover uma comparação ou um aprofundamento nestas teorias, mas de analisar caminhos entre os modos de pensar sobre aprendizagem a partir das teorias do

desenvolvimento comumente mais aceitas entre fonoaudiólogos. Bem como, trazer para a discussão a "invenção" proposta por Virgínia Kastrup em seus trabalhos sobre cognição. Seguindo com uma análise sobre as relações de poder balizadas nestes saberes e a produção de algumas práticas em Fonoaudiologia.

Ao iniciar este percurso por Piaget, importante salientar que este pesquisador em seus escritos afirmou não ter elaborado uma teoria sobre a aprendizagem, mas sim, sobre o desenvolvimento da inteligência. Ferracioli (1999, p. 181) referiu que, para este epistemólogo, “a inteligência é relacionada à aquisição de conhecimento na medida em que sua função é estruturar as interações sujeito-objeto”. Para esta dimensão de relação sujeito-objeto em Piaget, segundo o autor, “o conhecimento não está no sujeito-organismo, tampouco no objeto-meio, mas é decorrente das contínuas interações entre os dois” (FERRACIOLI, 1999, p. 181). Ditando certa característica processual de construção do conhecimento em um campo relacional sujeito/meio.

Pollonio (2010, p. 21) destacou uma passagem de Piaget e Inhelder, mencionando que o desenvolvimento da inteligência ocorre “porque as pessoas que rodeiam a criança começam a impor a ela finalidades prévias que deverão ser cumpridas, independentemente dos meios que ela utilizará para alcançá-las”. Entre exemplos propostos por Piaget, a autora destacou que “somente a partir dos três anos que a criança já conseguirá discernir, entre os esquemas internos disponíveis, a melhor maneira de solucionar problemas e de controlar/coordenar suas ações” (POLLONIO, 2010, p. 21).

Piaget estabeleceu uma lógica entre idades e acontecimentos previstos, formulando uma idéia de periodização do desenvolvimento de certas habilidades e apontando uma métrica para o desenvolvimento de um sujeito idealizado. No exemplo citado no parágrafo anterior, acredita-se que idealmente aos três anos uma criança apresente certa característica de discernimento, o que produz um discurso dicotômico entre um sujeito na métrica, que tem seu desenvolvimento delineado segundo etapas prescritas, e um sujeito fora da métrica. Atentando para o papel do adulto, na interlocução com a criança, como de certo “prescritor” do desenvolvimento. Assim como, demarca o desenvolvimento da inteligência como a solução de problemas e o controle/coordenação de ações.

Para as práticas fonoaudiológicas, a lógica de verificação da relação entre os comportamentos que a criança manifesta e os períodos de desenvolvimento, propostos por Piaget, acarretaram o aparecimento de modelos de intervenção sobre a linguagem e cognição a partir da ideia de um ambiente estimulante e da estimulação da atividade-ação dos sujeitos sobre o meio. Logo, culminando na elaboração e/ou uso de uma gama de brinquedos, jogos e materiais

que se propõem a facilitar a aquisição de determinados conhecimentos. Fazendo circular um discurso em torno da importância do conhecimento dos estágios (ou períodos) do desenvolvimento de comportamentos previstos, considerados de certa forma universais à infância.

O conhecimento produzido por Piaget sobre as etapas do desenvolvimento tem importância marcada em diversas áreas da saúde, assim como da Educação. Para a nossa sociedade, por exemplo, é de causar espanto que uma criança não fale aos cinco anos de idade. De forma que as etapas de desenvolvimento propostas por Piaget podem nos sinalizar algumas questões importantes em relação à linguagem e a cognição. No entanto, existem dimensões da produção subjetiva da criança que precisam ser vistas para além das etapas propostas por Piaget.

Kramer e Souza (1991, p. 69) informaram que as teorias de Piaget foram largamente difundidas no Brasil nas décadas de 50 e 60, chegando aos anos 70 com uma massa de propostas pedagógicas com características redentoras dos problemas educacionais na compreensão correta da psicogênese piagetiana. As autoras lembraram, que também na década de 70, os trabalhos de Paulo Freire e Freinet, que consideravam a criança como sujeito de seu próprio processo de aprendizagem e militavam por uma Educação democrática, foram alijados da produção educacional. Não sendo vã sincronicidade, tratar-se do período ditatorial no Brasil, como ressaltado por Bacha e Osório (2004, p. 217) referindo que os trabalhos de Piaget "não representavam uma ameaça às estruturas de poder político e não discutiam as contradições de classe na década de 70".

Para Piaget, as variáveis intervenientes no desenvolvimento se colocam sobre o meio, sobre o ambiente, não sobre um sujeito e suas infinitas possibilidades de relações. Reduzindo os plurais processos de desenvolvimento a uma hierarquia de esquemas[6] que representariam uma “equação” construtivista do conhecimento, passível de replicação a quaisquer pessoas. Contribuindo, desta forma, à patologização de processos de desenvolvimento que podem se dar fora da previsibilidade piagetiana.

Quando questionado sobre o que seria a aprendizagem diante de sua teoria, Piaget respondeu:

> Primeiro, eu gostaria de esclarecer a diferença entre dois problemas: o problema do desenvolvimento e o da aprendizagem. [...] desenvolvimento é um processo que diz respeito à totalidade das estruturas de conhecimento. Aprendizagem apresenta o caso oposto. Em geral, a aprendizagem é provocada por situações provocadas por psicólogos experimentais; ou por professores em relação a um tópico específico; ou por uma situação externa. Em geral, é provocada e não espontânea. Além disso, é um

6 Em Piaget, um *esquema* tem um caráter estrutural de organização das ações, sendo um elemento generalizável, compreendido nas formas como a criança coordena e integra as informações do meio (FERRACIOLI, 1999, p. 184).

> processo limitado a um problema único ou a uma estrutura única. Assim, eu penso que desenvolvimento explica aprendizagem, e esta opinião é contrária à opinião amplamente difundida de que o desenvolvimento é uma soma de experiências discretas de aprendizagem (PIAGET, 1964 apud FERRACIOLI, 1999, p. 187).

Com isto, Piaget reduziu a aprendizagem a um processo de solução de problemas inventados por um outro, que não o próprio sujeito. Desconsiderando os processos de problematização da vida produzidos pelo próprio sujeito em suas relações consigo e com o mundo.

É possível perceber que a discussão sobre a aprendizagem agencia um complexo jogo de forças, entre as quais podem pesar formas reguladoras da vida. Oliveira (2002, p. 142), que debruçou seus trabalhos sobre a constituição do discurso fonoaudiológico, observou que este ao longo do tempo sofreu influências das transições dos referenciais da Pedagogia, apontando, que houve um momento em que a teoria piagetiana no discurso fonoaudiológico foi ultrapassada pelos estudos de Emília Ferreiro, Vygotsky e Paulo Freire, promovendo novos regimes discursivos. No entanto, a autora, percebeu certa impregnação das teorias piagetianas no discurso de fonoaudiólogos que ainda produzem na clínica certa relação de ensino-aprendizagem com os pacientes.

Bacha e Osório (2004, p. 217) informaram que na década de 80, com o final do Regime Militar, houve renovação da discussão do papel do educador na sociedade e uma maior preocupação com o social frente ao fracasso escolar e às dificuldades de aprendizagem. Muito disto sob a influência da chegada dos textos de teóricos russos como Vygotsky, Bakhtin, Leontiev e Luria. Introduzindo, também à Fonoaudiologia, possibilidades pensar o desenvolvimento e a linguagem sob novas perspectivas. As autoras informaram que foi neste novo contexto que houve a regulamentação da profissão (BACHA; OSÓRIO, 2004, p. 219).

Kramer e Souza (1991, p. 72) referiram que para Vygotsky "ao longo da história da humanidade, as estruturas do pensamento dos indivíduos modificam-se e essas mudanças encontram suas raízes na sociedade e na cultura". Desta forma, as significações que os sujeitos produzem sobre si e sobre o mundo, em Vygotsky, tomam um novo caráter relacional atravessado pelas questões sócio-culturais e histórico-dialéticas.

Sancovschi e Kastrup (2008, p. 169) referiram que Vygotsky tinha por principal problema explicar o desenvolvimento das funções psíquicas ou mentais humanas, e que para tal, utilizou como método o materialismo histórico-dialético. Para Vygotsky, segundo as autoras, há uma diferenciação das funções mentais entre elementares e superiores. A idéia de

função abarca certo processo de "*criação ininterrupta no velho do novo, do significado dado na flutuação do sentido*" (PINO, 2000 apud SANCOVSCHI; KASTRUP, 2008, p. 169).

Sobre as funções elementares, Vygotsky propôs como aquelas mais lineares, as quais para cada estímulo do mundo há uma resposta. Já as funções superiores, o filósofo pressupôs como aquelas de mediação entre o sujeito e o mundo, com destaque sobre o papel da linguagem e da idéia de mediação, estabelecendo um intervalo (ruptura) no esquema estímulo-resposta. Rompendo, neste sentido, com os modelos cognitivista e behaviorista. Pois, "enquanto as funções elementares são de origem biológica, as superiores são de origem social, resultando em ações instrumentais (mediações)" (SANCOVSCHI; KASTRUP, 2008, p. 173).

Ao trabalhar com a unidade dialética aprendizagem-desenvolvimento, o desenvolvimento em Vygotsky, "deixa de ser pensado como um caminho pré-traçado e passa a incluir, em função da aprendizagem, momentos de rupturas e revoluções" (SANCOVSCHI; KASTRUP, 2008, p.173), se diferenciando da forma piagetiana de entendimento da aprendizagem e concebendo um mecanismo circular de construção da cognição, em que o desenvolvimento implica a atividade humana mediada semioticamente, tratando de mediações e internalizações que modificam os sujeitos e seus mundos (VYGOTSKY, 1998 apud SANCOVSCHI; KASTRUP, 2008, p. 173). Desta forma, as aprendizagens ganham maior ênfase como processos, e não como resultados. Os resultados da aprendizagem são entendidos em Vygotsky como provisórios, em vias de recomeçar (SANCOVSCHI; KASTRUP, 2008, p. 178).

Sobre a formação e aprendizagem de conceitos, e na tentativa de explicar o que Vygotsky chamou de "as formas mais elevadas do comportamento humano" (VYGOTSKY, 2008, p. 69), em seu livro Pensamento e Linguagem, o filósofo revelou especial atenção "aos meios pelos quais o homem aprende a organizar e dirigir o seu comportamento" (VYGOTSKY, 2008, p.70). Afirmou que as funções psíquicas superiores são mediadas pelas palavras como meio na formação de um conceito. Referiu como indispensável a complexa atividade de todas as funções intelectuais, tal qual a atenção, a associação, a formação de imagens, a inferência, etc. Porém, as colocou como insuficientes sem o uso do signo (da palavra) como "o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos" (VYGOTSKY, 2008, p.71).

Com Vygotsky, principalmente, a relação das práticas fonoaudiológicas com as palavras certamente mudaram. As palavras, que eram elementos a serem corrigos, foram sendo ressignificadas como mecanismo de mediação na relação entre os fonoaudiólgos e as pessoas atendidas por estes profissionais. Porém, esta lógica de ressignificação do lugar das palavras

nas práticas fonoaudiológicas não é hegemônica. Principalmente no tratar da aprendizagem da leitura e da escrita.

A Fonoaudiologia, na década de 80 ao ser regulamentada enquanto profissão, toma por definição ser a ciência que estuda os distúrbios da comunicação humana. Esta dimensão da comunicação, vem impregnada da compreensão vygotskiana sobre a origem social das palavras e da formação de conceitos, assim como do caráter social do uso da linguagem.

Para refeltir sobre esta questão, é importante o entendimento de que a história do "nascimento" da Fonoaudiologia e de suas práticas não foi natural. Mas agenciadas por certas circunstâncias políticas, sociais e históricas de um determinado momento produzindo práticas técnicas, científicas, culturais, ideológicas, políticas, econômicas, discursivas e não discursivas, que sofrem modificações ao serem afetadas pelos processos histórico-sociais.

Considerando isto, não há algo em essência que possa ser chamado de "a Fonoaudiologia" ou "prática fonoaudiológica", mas sim, saberes que se debruçam sobre a comunicação humana e sobre o entendimento de pessoas que sofrem por não conseguirem estabelecer comunicação de forma plena com seus pares, nas diversas formas que a comunicação pode existir em uma cultura.

Neste sentido, a Fonoaudiologia e as práticas fonoaudiológicas podem ser vistas como dispositivos continuamente produtores de objetos, sujeitos e práticas. Como um grupamento de forças de diferentes origens e direções. Forças que partem de diferentes saberes, como feixes de luz em uma câmara de espelhos com diferentes angulações, produzindo refrações, reflexões, convergências e divergências.

Mesmo com tudo isto em mente, cabe perguntar, como seguiremos? Repetir ou revolucionar?

A repetição em si, não ocorre. Para Deleuze (1988, p. 127) "a repetição nada muda no objeto que se repete, mas muda alguma coisa no espírito que a contempla". Esta experiência de contemplação, de problematização, de análise, segundo Kastrup (2001, p. 17) produz divergências nas faculdades cognitivas envolvidas na experiência de produção de problemas. Como se cada encontro, com cada sujeito ou grupos de sujeitos produzisse uma viagem a um país desconhecido, no qual precisaríamos aprender novas formas de lidar com este estrangeiro.

Cada sujeito com o qual uma prática fonoaudiológica se desenvolve é um estrangeiro, com o qual as formas, até então dadas de ação, avaliação e intervenção, não serão as mesmas. Quero dizer com isto que não existe algo estanque, fixo e imutável chamado de Fonoaudiologia ou prática fonoaudiológica. Mas sim, algo em constante produção, modulação, transformação que pode ser entendido como Fonoaudiologias ou como práticas fonoaudiológicas.

Por exemplo, entre práticas fonoaudiológicas na aprendizagem, temos os trabalhos de Silva e Capellini (2010, 2011), que apresentaram um programa de remediação fonológica como modo de intervenção junto à crianças com dificuldades de leitura. Segundo as autoras, o programa de remediação consiste em auxiliar as crianças na identificação dos sons e das letras do alfabeto, de palavras dentro das frases, da identificação e manipulação das sílabas nas palavras, da síntese fonêmica, da rima, identificação e discriminação de fonemas, segmentação de fonemas, subtração, substituição e transposição de fonemas. Segundo o estudo das autoras, o programa foi aplicado ao longo de 18 sessões cumulativas, sendo realizadas avaliações a partir de testes padronizados antes e após as 18 sessões. As pesquisadoras avaliaram a eficácia do programa a partir de testes estatísticos, afirmando que após a realização do programa de mediação houve melhora na leitura das crianças.

Estas autoras foram selecionadas primeiramente, pois em uma busca rápida na base de dados Scielo, dos vinte artigos encontrados utilizando os descritores fonoaudiologia, aprendizagem, intervenção, seis eram sobre o programa de remediação fonológica proposto por elas.

Jorge, Lamônica e Caldana (2006) realizaram um relato de caso sobre a intervenção terapêutica com uma pessoa adulta diagnosticada com distúrbio de aprendizagem. As autoras informaram que "o sujeito em questão foi submetido a um trabalho sistemático destacando a linguagem gráfica e os processos subjacentes ao aprendizado da leitura e da escrita". Ao longo do trabalho as autoras relataram uma proposta terapêutica com enfoque no treinamento de habilidades auditivas, sintáticas, semânticas, prágmáticas e da produção de narrativas, concluindo com a melhora do sujeito após sete meses de intervenção.

Mota (2009) aplicando práticas fonoaudiológicas em conjunto com a equoterapia, buscou inserir atividades de estimulação da linguagem, psicomotricidade e cognição, como atividades da equoterapia. A autora citou que, por exemplo, durante a escovação e banho do cavalo é realizado um trabalho de preensão e movimento, nomeação, estruturação de frases, memória, evocação lexical e estimulação perceptual com materiais de diversas texturas, cores e tamanhos. A autora ressaltou em suas conclusões que "independente do aspecto fonoaudiológico a ser trabalhado, o importante é que o profissional não tente levar o consultório para cima do cavalo" (MOTA, 2009, p. 8), enfatizando que o lidar com o cavalo na equoterapia agencia ganhos para o desenvolvimento da linguagem, da cognição e da psicomotricidade.

Os quatro estudos citados apontam para práticas comuns à fonoaudiologia: o treinamento de habilidades linguísticas e cognitivas, e mesmo quando em outro contexto, como

a equoterapia, as habilidades cognitivas e linguísticas estiveram em mente. Compreendendo estas como práticas fonoaudiológicas.

Como fonoaudiólogo, acredito que estas práticas têm valor. Já vivi diversas situações em que o uso do treinamento e da repetição como estimulação, mostrou diferenças significativas na vida dos que atendi. Desacredito, porém, na desarticulação deste treinamento ou estimulação do processo de vida de um sujeito. Pois, o encontro entre um fonoaudiólogo e um outro sujeito, que se instrumentalize apenas na reprodução de programas ou métodos terapêuticos pré-determinados pode não acolher a multiplicidade de questões relacionadas ao que levou um sujeito a encontrar um fonoaudiólogo e ao que um sujeito pretende para a sua vida interagindo com este profissional.

O sujeito identificado com problemas na aprendizagem escolar que chega à Fonoaudiologia convoca a análise de alguns *a prioris,* que podem estar mascarados na repetição de um esquema de práticas predeterminadas. Com o entendimento de que a cada encontro estamos em uma experiência de problematização, é possível não limitar tal experiência à contemplação do sintoma ou da doença no outro. Assim como, é possível expandir a experiência de problematização para as relações: do fonoaudiólogo com suas pertenças e seus saberes; de como a história trazida o afetou; do sujeito ali em atendimento e sua trajetória de vida; de que forma estar diante de um fonoaudiólogo o afeta, etc. Criando novos domínios cognitivos nas práticas fonoaudiológicas. Facilitando a percepção de que as práticas fonoaudiológicas agenciam todo um complexo de relações sociais em suas formas de conceber a linguagem, a aprendizagem e a intervenção. Podendo nos levar a considerar que a aprendizagem, ali em jogo entre o sujeito fonoaudiólogo e o sujeito em atendimento, está de acordo com o que a sociedade legitima como saber (como verdade), e que nossa cognição e linguagem, assim como nossas práticas, foram/são produzidas nas dinâmicas de um regime social.

Desta forma, podemos refletir também sobre os efeitos das práticas. Quando alguém “está mal na escola” e procura um fonoaudiólogo, é bastante provável que este fonoaudiólogo investigue as habilidades cognitivas e de linguagem. Um processo que, embora não seja "natural", é comum às práticas fonoaudiológicas e tido como parte do chamado raciocínio clínico. Mas é preciso considerar que a busca dentro de uma área de saber e de competência por razões para intervir na cognição e na linguagem produz.

Por exemplo, diante de uma queixa como: "demoro muito para ler o que está no livro da escola", rapidamente o raciocínio clínico se ativa: será uma questão de memória? É preciso avaliar. Será uma questão de acesso lexical? É preciso avaliar. Será uma dificuldade com a consciência fonológica? Será uma dificuldade atencional? Visual? Peço uma avaliação

neurológica? Enfim... Uma serie de questões se apresentam como instrumentos de intervenção, almejando dar conta de algo no sujeito que se pressupõe em inadequação. Alimentando a constante produção de protocolos que afirmam ser capazes de detectar estas possíveis inadequações. Produzindo encaminhamentos para outros profissionais.

Não se trata de uma recusa à importância destes protocolos, pois eles podem apontar para questões orgânicas/biológicas que estariam levando a uma dificuldade na leitura, por exemplo. Porém, o uso restrito dos protocolos podem produzir práticas pouco abertas a outros fatores, como o livro ser desinteressante para aquele sujeito, ou ser um sujeito que não gosta de ler, ou um sujeito perdidamente apaixonado por alguém que senta na carteira ao lado durante uma aula e não dando atenção ao momento da leitura.

O que sabemos desta situação, por exemplo, é: ler é preciso.

A Fonoaudiologia, em seus saberes, lida com questões bastante abstratas: a memória, o raciocínio lógico, a compreensão, etc. E outras questões deveras concretas: a produção de narrativas, a produção de fonemas e a escrita, por exemplo. Como especialista, considerado habilitado a mensurar estas questões concretas ou não e intervir sobre elas, ajo na identificação do que está em desarmonia com os padrões considerados ideais ou mais socialmente aceitos e intervenho na readequação destes sujeitos, com suas singularidades, a estes padrões. E o sucesso terapêutico pode findar na restrição de uma escola que não se queixa mais do aluno, uma família que não se queixa mais da criança, um jovem que conseguiu um emprego após "melhorar" sua leitura, etc.

Não é uma questão de negar o valor social imbricado a estas situações, tão pouco invalidar que estas são situações que muitos sujeitos identificam como necessárias para si no estabelecimento de suas relações com o mundo. Talvez o que se coloque como revolução possível, tal qual as práticas fonoaudiológicas na equoterapia, é um ampliar de horizontes com cada sujeito ou grupo de sujeitos que se encontra. Para os sujeitos e para os fonoaudiólogos que os encontram.

Kastrup (2001, p. 18) nos alertou que "a aprendizagem começa quando não reconhecemos, mas ao contrário, estranhamos, problematizamos". Se considerarmos nossas práticas, como fonoaudiólogos, naturais, dadas, "de sucesso", podemos perder a experiência de aprendizagem necessária para desenvolver práticas fonoaudiológicas atentas à produção de subjetividade, às singularidades e aos afetos.

A ciência moderna, embora reconheça a aprendizagem como um processo de transformação, seja do comportamento, seja da cognição, busca leis e princípios invariantes que regulam os processos de aprender, colocando seus resultados como passíveis de previsibilidade.

A tônica é mais voltada para a solução de problemas e menos para a produção de problemas, menos para a experiência do estranhamento.

Neste contexto, Kastrup (2001, p. 18) destacou a importância da invenção, que segundo a autora, a invenção é "sempre invenção de novidade", sendo desta forma, imprevisível. Ainda afirma que a invenção é "sempre invenção de problemas e não apenas a invenção de solução de problemas". Para a autora é indissociável a ideia de que aprender é inventar problemas.

Logo, e de forma imanente, existe no encontro entre fonoaudiólogo (s) e sujeito (s) aprendizagens em jogo. Reduzir estes processos, estas forças que podem produzir potências, à resolução de problemas é ao mesmo tempo afastar-se da experiência de invenção e da emergência de singularidades. É limitar-se ao encontro de dois indivíduos e não de dois sujeitos.

Importante ressaltar que estas práticas não são exclusivas da Fonoaudiologia. Mas pertecem ao modo de funcionamento dos mais diversos especialistas nas mais diversas áreas. Logo, questionar o modo como estas questões operam como práticas fonoaudiológicas leva a questionar o modo de funcionamento de uma sociedade da qual se faz parte. Modos de funcionamento, estes, que produzem o que é aceito, legítimo e verdadeiro para que alguém seja valorizado como pessoa. Produzindo, em uma ordem de funcionamento social, processos como a escolarização, que determinam todo um projeto de vida. Por conseguinte, fazendo existir especialistas que zelem pelo policiamento e pelo acompanhamento desta ordem. E nestas lógicas, podem ser efeitos de nossas práticas o ajustamento, para "o bem" e para "o mal". Mais ou menos potentes, na medida que podem auxiliar um sujeito em direção ao seu projeto de vida e até lhe aponte possibilidades ainda não pensadas, ou que o mantenha em um lugar social politicamente arquitetado para ele.

Escóssia e Kastrup (2005, p. 298) referiram que o conceito de prática, forjado por Foucault, se insere numa filosofia da relação, em que prática e relação se apresentam como sinônimos, operando como produtoras de mundo e de sentido. As autoras afirmaram que "os objetos parecem determinar nossa conduta, mas primeiramente, nossa prática determina esses objetos". E continuaram: "a relação determina o objeto, e só existe o que é determinado [...] o objeto não é senão o correlato da prática" (ESCÓSSIA; KASTRUP, 2005, p.298).

Não é em vão, que ainda existem estudos que realizam avaliações da cognição e da linguagem com recorte racial, por exemplo. Ou mesmo com recorte de classe social. Cujos padrões normativos promovem discriminações, muitas vezes sem uma discussão sobre toda a produção social em torno do negro na sociedade em que o estudo foi realizado. Logo, a que regime de verdades nossas práticas estão a serviço?

Pensando sobre a existência de um "regime de verdades" sobre as formas de aprender, sobre a produção dos nossos corpos para determinados aprendizados, ou determinadas formas de aprender em detrimento de outras, me remeto às críticas de Foucault sobre a escolarização:

> A atividade que assegura o aprendizado e a aquisição de aptidões ou de tipos de comportamento aí se desenvolve através de todo um conjunto de comunicações reguladas (lições, questões e respostas, ordens, exortações, signos, codificações de obediência, marcas diferenciais do 'valor' de cada um e dos níveis de saber) e através de toda uma série de procedimentos de poder (enclausuramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal) (FOUCAULT, 1995, p. 241).

Na Fonoaudiologia estas atividades ou comunicações reguladas vem caracterizadas nos protocolos de avaliação, nos modelos fechados de intervenção, no uso dos consultórios, etc. Práticas comuns à Medicina, que são reconhecidas socialmente como formas de conceber os fazeres em Saúde. Deste modo, pode se estabelecer o risco de no aluno produzir-se o paciente. Para o fracasso escolar produzir-se o diagnóstico e o tratamento ou vice-versa. O que pode cooperar aos mecanismos de produção do fracasso escolar na sociedade.

O Sistema de Conselhos Regionais de Fonoaudiologia publicou em 2007 um "Guia Prático de Consulta Rápida da CID-10 pelo Fonoaudiólogo". Em sua apresentação, informaram que "a CID-10 é utilizada por profissionais da área da saúde com a finalidade de referenciar sua prática". A sigla CID, significa Classificação Internacional de Doenças. Logo, a que referências de práticas tal documento se propõe?

Ainda na apresentação, o manual referiu que "no caso específico da Fonoaudiologia a CID-10 auxilia nas ações relacionadas com os Distúrbios da Comunicação" (CONSELHOS DE FONOAUDIOLOGIA, 2007, p. 5). Temos neste trecho o objeto da Fonoaudiologia, a Comunicação Humana, demarcada pela noção de distúrbios, e relacionada aos possíveis diagnósticos listados na CID-10 em auxílio às suas práticas.

Quanto à CID-10, há nela uma lista sobre os transtornos mentais e comportamentais, que entre seus itens refere o "F81 — Transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares"— como:

> [...] transtornos nos quais as modalidades habituais de aprendizado estão alteradas desde as primeiras etapas do desenvolvimento. O comportamento não é somente consequência da falta de oportunidade de aprendizagem ou de um retardo mental, ele não é devido a um traumatismo ou doença cerebrais (CONSELHOS DE FONOAUDIOLOGIA, 2007, p. 13).

O enunciado traz consigo uma interrelação entre o aprendizado e o desenvolvimento, observando que o comportamento (dificuldade para aprender) não é somente consequência da

falta de oportunidade de aprendizagem. Nisto, é possível compreender que o comportamento também pode ser causado pela falta de oportunidades de aprendizagem. De todo modo, restringe a análise do comportamento a uma relação causa/consequência.

Seguindo a lista de transtornos referidos às habilidades escolares (ao item F81), teremos ainda, entre os subitens, o "transtorno específicos da leitura" (F81.0), "transtorno específico da soletração" (F81.1), "transtorno específico da habilidade aritmética" (F81.2), "transtorno misto de habilidades escolares" (F81.3). Refere também "outros transtornos do desenvolvimento das habilidades escolares" (F81.8), relacionado ao desenvolvimento da expressão escrita, e "o transtorno não especificado do desenvolvimento das habilidades escolares", explicado como incapacidade de aprendizagem e aquisição de conhecimentos (CONSELHOS DE FONOAUDIOLOGIA, 2007, pp.13-15). Quase todos específicos, colocando em questão a capacidade/incapacidade de aprender em função de certas habilidades. Em suas caracterizações propõem, para uma classificação correta, a exclusão de afecções emocionais, do ensino inadequado e do retardo mental.

Para além de observar a dicotomia entre indivíduo e coletivo, propagada pelo manual, há um entendimento da escolarização como processo "natural" do desenvolvimento humano e não enquanto uma produção social. Logo, se vivêssemos em uma sociedade não letrada ou sem escolarização, em que o desenvolvimento humano não fluísse por um espaço escolar, por um modo de escolarizar, que sentido teria tal classificação? A quais práticas serviriam senão às de produção de uma relação entre doença e dificuldades de aprendizagem?

Há em jogo, na reflexão sobre estes saberes e lógicas entre a Educação e a Saúde, como forças nas dinâmicas da sociedade, certa correlação entre os mecanismos de produção do fracasso escolar e os processos de medicalização do não aprender. Principalmente do não aprender na escola. Existindo mecanismos de regulação e de mensuração que visam avaliar e atestar a aprendizagem e acabam por normatizar comportamentos e padronizar respostas. Limitando, entre o normal e o anormal, a pluralidade do aprender.

3.3 **Dificuldades ou transtornos?**

Os enunciados que regem e diferenciam grupos de pessoas a partir da identificação do fracasso escolar, da dificuldade e/ou transtorno de aprendizagem, fazem pensar sobre as lógicas no jogo discursivo e não discursivo, nas relações saber-poder, em que tal situação é produzida.

Ou, segundo Foucault (2003, p. 227), “como, de um discurso a outro [...], se produzem efeitos de poder”, que produzem segmentarizações: os que fracassam e os que obtém sucesso; os com dificuldades e os sem dificuldades; os com transtornos e os sem transtornos de aprendizagem.

O poder em Foucault (2012, p. 12), segundo o próprio, não é tomado como algo estático, unitário ou global, não havendo uma ideia ou teoria geral sobre o poder em suas obras. Este filósofo propõe a existência de relações de poder:

> As relações de poder existem entre um homem e uma mulher, entre aquele que sabe e aquele que não sabe, entre os pais e as crianças, na família. Na sociedade há milhares e milhares relações de poder, e por conseguinte, relações de força, de pequenos enfrentamentos [...] (FOUCAULT, 2003, p. 231).

Foucault analisa, portanto, que o poder não está localizado em um ponto específico da sociedade, mas que tais relações produzem redes de exercício de poder nas quais não há interior ou exterior, disseminadas por toda a malha social, em que nada está isento de poder. Co-existindo aspectos "negativos" de poder, no sentido em que ele pode produzir a exclusão, a repressão, a censura; e aspectos "positivos" de poder, bastante relevantes no tratar dos efeitos de poder sobre o corpo humano, que em vez da repressão, voga a favor do adestramento e do aprimoramento do corpo, de sua força produtiva. Observando no cerne deste conjunto de ideias, modos de gerir a vida dos homens (FOUCAULT, 2012, pp. 21-23).

Foucault, (2012, pp. 21-23) sobre estas redes de relações de poder, evidenciou as técnicas, os mecanismos de poder que "permitem o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade" (FOUCAULT, 2012, p.21).

Para Foucault, o exercício de poder produz um saber (FOUCAULT, 2012, p. 23). Produz um conjunto de proposições, de enunciados articulados em um discurso, largamente aceitável pela sociedade. Produz-se verdade, ou regimes de verdade. Neste ponto, dá-se destaque à ciência na sociedade moderna. Em que o cientificamente comprovado, ou passível de sê-lo, ganha rapidamente valor de verdade.

> A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2012, p. 10).

Logo, se estamos em uma sociedade balizada por redes de relações de poder às quais nada escapa, na qual se exerce e se sofre efeitos de poder sob certos regimes de verdades, é possível pensar que somos modelados no jogo de forças destas relações em direção a operarmos nossas vidas segundo as modulações das dinâmicas consideradas como legítimas em uma sociedade. Por conseguinte, produzimos formas de existir em determinados itinerários entre a escola, a casa, o hospital, a rua, o trabalho que são legitimados no regime de verdades em meio o qual nossa sociedade produz seus modos de funcionamento. Fazendo do jogo de forças entre o normal e o anormal parte desta produção.

Fracasso, dificuldades e transtornos são produtos de uma sociedade que identifica sujeitos fora de suas normas e determina itinerários para estes sujeitos: o hospital, o apoio escolar, os consultórios. De modo a reintegrar os sujeitos às normas reconhecidas socialmente como "corretas". Reconhecidas como um "correto" modo de viver. Ewald (2000, p. 79), ao analisar os trabalhos de Foucault e de Georges Canguilhem, propôs um entendimento de norma:

> "É certo que a norma designa sempre uma medida que serve para apreciar o que é conforme à regra e o que dela se distingue, mas esta já não se encontra ligada a idéia de rectidão; a sua referência já não é o esquadro, mas a média; a norma toma agora o seu valor de jogo das oposições entre o normal e o anormal ou entre o normal e o patológico" (EWALD, 2000, p. 79).

Logo, sob quais lógicas o não aprender se produz como patologia? Em exemplo, Silva (2008, p. 3) nos apontou uma fala de Samuel Kirk em 1963 como um marco da disseminação pelas ciências brasileiras do uso do termo dificuldade de aprendizagem:

> "[...] eu usei o termo 'dificuldade de aprendizagem' para descrever um grupo de crianças que têm desordens no desenvolvimento da linguagem, da fala, da leitura e das habilidades associadas à comunicação necessárias para a interação social. Neste grupo eu não incluo crianças que têm déficits sensoriais tais como a cegueira ou surdez, porque temos métodos para lidar e treinar os surdos e os cegos, eu também não excluo deste grupo crianças que apresentam um atraso mental generalizado" (KIRK, 1963 apud SILVA, 2008, p. 30).

Ainda que corra aqui o risco da análise de um recorte da fala, e da possível superficialidade, creio importante observar algumas lógicas pertinentes à formação de um diagnóstico. Descrever um grupo de crianças, por exemplo, exige a observação de suas diferentes formas de existência, assim como das múltiplas formas que podem ter se produzido em suas vidas dificuldades com a linguagem, com a leitura, com a comunicação, com a interação. O uso de um único termo diante desta multiplicidade reduz e generaliza as diferentes

dificuldades que estas crianças podem ter encontrado. Minimamente teríamos dificuldades de aprendizagens com uma infinidade de possibilidades de classificações.

De toda forma, as dificuldades de aprendizagem, ou de modo mais específico, as dificuldades na aprendizagem escolar se produzem como lógicas de um jogo discursivo e não-discursivo entre o normal e o anormal, ou entre o normal e o patológico. Certos usos das teorias do desenvolvimento podem fazer ressonância com estas lógicas, tanto no sentido de acompanhamento das singulares formas que as dificuldades de aprendizagem assumem, como também, na interpretação do que é necessário para que não haja a dificuldade ou, para caso ela tenha sido identificada, corrigí-la.

Como exemplo, as habilidades cognitivas, valorizadas pelo discurso neurocientífico, tal qual a atenção, a percepção, a memória, o raciocínio lógico e a compreensão, podem ser entendidas como mecanismos que produzem formas minuciosas de atestar uma dita aprendizagem normal, ao mesmo tempo, também de infirmar sua anormalidade. Nesta mesma lógica, se produzem os especialistas, cujos saberes são considerados legítimos, com o encargo da avaliação e afirmação sobre esta normalidade ou anormalidade. Colocando em jogo, formas de governo da vida.

A necessidade do aparecimento ou estabelecimento de uma habilidade se entremeia a um desenvolvimento humano imanente às lógicas de funcionamento social relacionadas a ele. Quando se pensa em uma criança que aos 4 anos e meio produz todos os sons da fala de forma a articulá-los em palavras, que articula as palavras em frases e assim consegue contar uma história breve, é sinal de um desenvolvimento em compasso ao aceitável como verdade sobre uma criança e suas aprendizagens. Da mesma forma, uma criança que produz algo diverso disto, pode ser entendida como uma criança que necessitaria ser corrigida.

Veiga-Neto (2015, p. 55), ao falar sobre o governo da infância, propôs que "governar a infância significa educar as crianças, moldando-lhes a alma que é, ao mesmo tempo, efeito e instrumento de uma anatomopolítica dos e sobre os corpos infantis". A anatomopolítica da aprendizagem escolar, neste sentido, faz com que a sociedade reconheça no corpo de um grupo de pessoas, sinais que os identifica com dificuldades de aprendizagem e/ou transtornos (distúrbios) de aprendizagem.

Sobre a diferença entre dificuldades e distúrbios de aprendizagem, Capellini (2004, p. 862-863) referiu que a dificuldade é um termo mais abrangente com causas relacionadas ao sujeito que aprende, tendo como variáveis: “os conteúdos pedagógicos, o professor, os métodos de ensino e o ambiente físico e social da escola”. Os distúrbios de aprendizagem a autora explicitou como “um grupo de dificuldades mais difíceis de serem identificadas, mais

específicas e pontuais, caracterizadas pela presença de disfunção neurológica, responsável pelo insucesso na escrita, leitura e cálculo matemático” (CAPELLINI, 2004, p. 863).

Considerando estas proposições sobre as dificuldades e distúrbios, o entendimento destas questões fica em torno de um "ponto" (lugar) no indivíduo, ou em seus pares, no qual está a disfunção (o desajuste). Acredito que neste ponto existe um "Aleph".

"O Aleph", famoso conto de Jorge Luiz Borges, em que o autor em seu realismo fantástico fala de um "Aleph" sob um ângulo do porão da casa de Carlos Danieri, personagem um tanto delirante, que esclarecia: "[...] um Aleph é um dos pontos do espaço que contém todos os pontos" (BORGES, 1949, p. 91), propondo ao poeta de que forma ele deveria descer ao porão e se posicionar no chão sob a escada para que fosse possível ver através do Aleph. O poeta então, justifica a dificuldade de descrever sua visão:

> Toda linguagem é um alfabeto de símbolos cujo exercício pressupõe um passado que os interlocutores compartem; como transmitir aos outros o infinito Aleph, que minha temerosa memória mal e mal abarca? (BORGES, 1949, p. 93).

Enumerou em seguida todos os pontos que disse ter visto através do Aleph, a exemplo: "[...]vi o populoso mar, vi a aurora e a tarde, vi as multidões da América, vi uma prateada teia de aranha no centro de uma negra pirâmide [...]" (BORGES, 1949, pp. 93-94). Se estendendo em dezenas de vistas.

Anteriormente a esta descrição, o poeta fez alarde de seu receio sobre a experiência de seguir com exatidão a possível epifania de um louco que afirmou ter visto "um Aleph" no porão:

> Subitamente compreendi meu perigo: deixara-me soterrar por um louco, depois de tomar um veneno. As bravatas de Carlos evidenciavam o íntimo terror de que eu não visse o prodígio; Carlos, para defender seu delírio, para não saber que estava louco, tinha de matar-me. Senti um confuso mal estar, que tentei atribuir à rigidez e não ao efeito de um narcótico. Fechei os olhos, abri-os, então vi o Aleph (BORGES, 1949. p. 93).

As lógicas das dificuldades e transtornos de aprendizagem ao chegarem à Saúde, tem seguido uma certa epifania louca de um Aleph no porão, que se não visto e tratado de um determinado modo, pode custar a vida escolar de um sujeito.

Precisaríamos também estar sob efeito de algum narcótico para observar os modos como, sem certas cautelas, produzimos as dificuldades e os transtornos sobre um molde pré-estabelecido de aprender e escolarizar?

No entanto, e ainda sob risco de "morte" (aqui enquanto transformação do ser), se nos abríssemos à disponibilidade de observar que nossa parva memória não abarcará os infinitos

pontos e linhas atravessando aquele ponto (a dificuldade/transtorno) conseguiríamos ver que não aprendemos a exatidão de normas de escolarização, ou a exatidão de normas familiares, ou a exatidão dos manuais de como educar segundo a ciência?

Conseguríamos perceber que existe uma produção de vida para além destas delimitações? Continuaríamos a busca pelo desajuste? O problema é no ensino, no professor, no modelo pedagógico? Perceberíamos as implicações do depósito de todo um emaranhado de relações sociais, históricas, de produção de modos de existência sobre um diagnóstico?

As nomenclaturas de dificuldades e transtornos de aprendizagem vão falar de "um Aleph" que a tudo comporta e pouco nos diz sobre o sujeito que enfrenta problemas e sofre por estar encontrando dificuldades na leitura, na escrita e na compreensão.

Os diagnóstico de transtornos são referidos a algo mais específico, pontual e associado a uma disfunção neurológica (CAPELLINI, p. 862-863; CIASCA, 2003, p. 6). A instituição deste grupo de diagnósticos (a dislexia, a disortografia, a disgrafia e a discalculia) procura comunicar que algo específico no comportamento do sujeito em relação à leitura, à escrita e ao cálculo não segue de acordo com o esperado. Reforçam a idéia de que existe algo em defasagem no sujeito, por conta de disfunções neurológicas.

Disfunção parte da idéia de função. Existindo, portanto, funções neurológicas, relacionadas a um conjunto de atividades entre os neurônios no sentido de darem conta da resolução, codificação, decodificação e compreensão da leitura, da escrita e do cálculo. Porém, não se pode ignorar o fato de vivermos em uma sociedade letrada, na qual o desenvolvimento da leitura, da escrita e do cálculo são valorizadas como vias de acesso à informação, à escolarização, ao trabalho e a tantas outras relações que mantém as dinâmicas da sociedade. Logo, e talvez, a suposta disfunção neurológica não existisse ou não fosse sequer vista como algo problemático em uma sociedade não letrada, e este conjunto de atividades entre os neurônios certamente estaria voltado para outras questões.

A partir desta reflexão é possível perceber que a leitura e a escrita não são uma "natureza" humana, mas sim uma exigência social. Se em algum momento da história da humanidade ler e escrever foi uma possibilidade de comunicar uma história, registrá-la, refletir a partir dela, em algum outro momento, ler e escrever se tornaram um mecanismo de regulação dos modos de vida.

As pessoas podem apresentar dificuldades na leitura, na escrita e no cálculo? Sim! Podem precisar de auxílio para lidar com estas questões tão valorizadas socialmente? Lógico! Podem precisar de um fonoaudiólogo? Também. O que, então, produz a transformação destas dificuldades em patologias?

Talvez uma comparação ruim, mas que pode ser útil enquanto reflexão, seria a questão da pressão arterial. Podemos dizer que em geral, o humano vivo tem sangue, artérias e um fluxo sanguíneo integrados ao bombeamento cardíaco e à respiração. Tal generalização, permitiu à ciência, em algum momento histórico, estudar os modos de funcionamento do sistema cardiorrespiratório e produzir formas de auxiliar pessoas que apresentam comprometimentos neste sistema.

Para estarmos vivos, em geral, apresentamos alguma característica de pressão arterial, na diferença entre a sístole e a diástole cardíaca. Conhecimento corriqueiro, para quem lida com a aferição da pressão arterial, é o de que em média, para o equilíbrio pressórico do organismo, para uma não produção de danos ao organismo por um aumento ou diminuição da pressão sanguínea, esta deve se encontrar em torno de 12 por 8. Cria-se a partir disto todo um conjunto de práticas de controle da pressão, de regulação da alimentação, de necessidade de exercícios físicos. A partir da classificação (diagnóstico) dos sujeitos como hipertensos, por exemplo, há toda uma produção de medicamentos. E convenhamos, é fato que tal alteração, se não tratada, pode levar o sujeito à morte.

A pressão arterial é algo bastante concreto. Quando falamos de aprendizagem, habilidades cognitivas, isto exige certa abstração. Como aferir a memória? O raciocínio? A imaginação? A ciência produz normatizações sobre as habilidades cognitivas, com muitos testes e avaliações afirmativos sobre a capacidade dos sujeitos quanto à atenção, à memória, ao raciocínio, à compreensão e à percepção. Produzindo médias e outras quantificações sobre comportamentos ligados a estas habilidades e infirmando hegemonicamente sua normalidade.

Se algo não vai bem quanto ao processo de escolarização, no qual um sujeito pode ter múltiplas questões que implicam dificuldades com a leitura, a escrita, com o cálculo, ao encerrar tais questões no organismo do sujeito, a ruptura no processo de aprendizagem escolar pode ser capturada tal qual a pressão arterial: com medicamentos e tratamentos predeterminados. Moysés (2001, p. 171-177) atribuiu este processo de reducionismo à construção do olhar clínico, no qual, segundo a autora, "aprendizagem, comportamento, inteligência são apenas exemplos de questões incorporadas ao pensamento e atuação médicos" (MOYSÉS, 2001, p.177). Junto a estas categorias surgem as aptidões (ou habilidades), como "a expressão mais inequívoca do ideário de determinismo genético das condições de vida e do acesso a bens materiais e não materiais produzidos pela sociedade" (MOYSÉS, 2001, p.177).

Os diagnósticos vão se produzindo por meio de exames minuciosos das aptidões, ou habilidades, demarcando desigualdades escolares. Classifica-se o sujeito apontando nele dificuldades ou transtornos de aprendizagem, em que o diagnóstico por vezes é prévio a um

tempo de acompanhamento e entendimento de suas relações com a escolarização, com a cognição, com as aprendizagens e com a vida.

Ao mesmo tempo, permanece o questionamento: como avaliar e analisar os efeitos sobre os processos de subjetivação relacionados à estas práticas?

> Um menino caminha e caminhando chega no muro; E ali logo em frente a esperar pela gente o futuro está; E o futuro é uma astronave que tentamos pilotar; Não tem tempo, nem piedade, nem tem hora de chegar; Sem pedir licença muda a nossa vida; Depois convida a rir ou chorar (Música “Aquarela”. TOQUINHO; MORAES,1983).

Os muros são muitos quando se trata de desigualdades sociais. O futuro, "ali logo em frente a esperar pela gente", já colonizado em determinadas expectativas sobre um sujeito com ou sem certas aptidões ou habilidades para aprender, não tem pedido licença. Na consideração de um saber maior sobre a cognição e a linguagem, seus comportamentos, suas habilidades, suas medidas, suas médias, desenvolvem-se mecanismos de normatização do corpo e da vida. Esta própria dinâmica, em seus modos de operação, vai definindo lugares, acessos, modos de existência aos sujeitos que passam pelo processo de escolarização com dificuldades.

Uma vez que as relações de saber e poder produzem regimes de verdades, substanciando as lógicas de funcionamento de uma sociedade. As aprendizagens, ao serem normatizadas em um processo de escolarização, são dissociadas da potencia de invenção de modos de existência. Os diagnósticos de dificuldades e transtornos privilegiam esta despotencialização e findam no elaborar de intervenções pautadas numa relação entre doença e dificuldades de aprendizagem.

Machado (2004, p. 1), analisando os encaminhamentos de alunos previamente identificados com dificuldades na escola, referiu que a atitude de levantar causas que justifiquem o que acontece nas relações, nas instituições, como "algo causado apenas devido às características individuais dos sujeitos", isenta o sistema social, econômico e político da responsabilidade pela produção da desigualdade social, e "culpabiliza o indivíduo por aquilo que acontece a ele". A autora apontou em sua análise os usos que o sistema capitalista faz desta ideologia, defendendo que pessoas que fracassam não aproveitaram bem as oportunidades que lhes foram dadas, fortalecendo a ilusão de que vivemos condições igualitárias de vida, privatizando a responsabilidade pública e a produção de doenças contemporâneas (MACHADO, 2004, p. 1-2).

Nestas lógicas, é possível perceber que a Saúde, ao intervir na escolarização, o faz junto a um sujeito afetado pelos processos de produção do fracasso escolar na sociedade. Oliveira (2001, p. 89), ao propor uma análise micropolítica do fracasso escolar, apontou:

> O fracasso escolar tem seu território marcado pela repetência e pela evasão escolar, fazendo referência a aquele aluno 'que não caminha', 'que não atinge os objetivos propostos', 'que não segue a turma', 'que não consegue alcançar o mínimo estipulado', 'que não evolui', 'que não se desenvolve', 'que não tem garantida sua aprendizagem', ' que não atinge o nível de conhecimento relativo à sua idade', 'que não vê seu processo fluir'.

Este trecho do trabalho de Oliveira, quando pensado a partir do lugar de fonoaudiólogo, que já vivenciou a recepção de centenas de encaminhamentos tendo a dificuldade de aprendizagem como queixa, pode conduzir a uma reflexão proposta por Machado (2004, p. 3):

> [...] ao pesquisarmos o processo de produção da queixa escolar, de um sintoma, de um afeto, buscamos os saberes e as práticas nos quais essa queixa, sintoma ou afeto, foi engendrado. Para quê? Para podermos pensar em maneiras de intervir na produção daquilo que nos é encaminhado.

E isto, me levou a problematizar sobre em quantas situações do recebimento destes encaminhamentos, eu me propus mais a avaliar as habilidades cognitivas e da linguagem que a uma invetigação mais implicada sobre a produção da queixa em um determinado sujeito.

Cavalheiro (1999), analisando os trabalhos de outros fonoaudiólogos pesquisadores sobre a inserção profissional do fonoaudiólogo e suas relações com as práticas fonoaudiológicas diante das queixas escolares, reassaltou a presença de justificativas ao fracasso escolar a partir dos aspectos cognitivos, psicomotores e linguísticos. A autora considerou um avanço a preocupação de educadores e outros especialistas em educação com o desenvolvimento da linguagem e da cognição, no entanto, referiu que os encaminhamentos à atenção fonoaudiólogica permanecem como formas de justificativa ao fracasso escolar (CAVALHEIRO, 1999, p.17).

Isto exemplifica que as práticas que citei, como de minha ação, tem base diante das formas que a fonoaudiologia reconhece como legítimas para atuação. Cavalheiro (1999, p. 15) referiu que as práticas fonoaudiológicas podem se encaminhar como eminentemente clínicas, tal como as práticas de triagem em escolas, ou como práticas de parceria com o corpo docente e a família dos alunos na buscas de estratégias de enfrentamento às dificuldades escolares.

Porém, ao mesmo tempo que ambas as proposições possam fornecer informações que auxiliem em uma análise conjuntural da queixa de dificuldade escolar, o entendimento do fracasso escolar como sistêmico e a reflexão sobre algumas possibilidades de ações que engendrem a atuação clínica e a produção de subjetividades (dos alunos, das famílias, dos professores, dos fonoaudiólogos) ainda não encontrei em publicações da Fonoaudiologia.

No contexto desta dissertação, pelo público com o qual o projeto das oficinas Anima Animação trabalha, cabe um recorte sobre a relação entre a produção do fracasso escolar e as juventudes das favelas.

Dentre as construções sociais dos discursos possíveis em torno dos jovens de favela, há certo consenso sobre o preconceito e situação marginal instituídas nas perspectivas sobre sua escolarização, seu potencial de trabalho e suas relações com a violência (CASTRO; BICALHO, 2013; ZALUAR, 2008; ANDRADE; NETO, 2007). Em específico, quanto à escolarização, Andrade e Neto (2007, p. 56) apontaram:

> [...] o processo de escolarização constitui hoje, sem dúvidas, um espaço importante de sentido, que explicita, de forma incisiva, desigualdades e oportunidades limitadas que marcam expressivos grupos de jovens brasileiros.

A produção social de entraves ao processo de escolarização destes jovens, podem estar mais evidenciadas em discursos sobre a menos valia de seu saber, sobre a ausência ou pouca cultura de suas famílias, a expectativa de que em seu futuro exerçam trabalhos que não requeiram desenvolvimento acadêmico, a baixa renda familiar, etc. Dentre os discursos sobre um dito fracasso frente à escolarização destes jovens, há ainda um ciclo de culpabilizações que ora recai sobre o governo, ora sobre as famílias, ora sobre a escola e a Educação, e ora sobre o sujeito. Que engessa a compreensão das lógicas que produzem/reproduzem o fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem nestes jovens. O desvalor social depositado sobre as juventudes de favela impactam sobre os modos que se produzem seu processo de escolarização, implicando em muitas destas trajetórias a emergência dos diagnósticos de fracasso escolar, dificuldades de aprendizagem e transtornos de aprendizagem como legitimação de um lugar social.

Pais (2007, p. 33), em referência aos trabalhos de Giddens, apontou um certo sentido de vivermos em uma "cultura do risco". Tal aspecto quando posto em tensão às juventudes de favela, voga por um risco destes jovens aderirem à práticas criminosas, gerando uma mobilização na oferta de certas perspectivas educacionais e profissionais. A noção de risco, produz, por meio de uma visão preconceituosa, a "colonização do futuro" destes jovens, determinando limites de acesso às múltiplas possibilidades de realizarem suas vidas na sociedade.

Nessas lógicas, a marginalização produzida sobre a pobreza encontra seus desdobramentos no espaço escolar. Favorecendo que os diagnósticos e tratamentos em Saúde, para aqueles que fracassam na escolarização, legitimem os processos de marginalização.

Incorrendo o risco de patologização da pobreza e da perpetuação de formas marginais de cidadania.

A partir destas reflexões, cabe um alerta às práticas fonoaudiológicas que tiverem por foco de atuação os transtornos, sem buscar compreender as trajetórias dos sujeitos nas dinâmicas sobre as quais a sociedade se estrutura. Podendo implicar a produção de práticas reprodutoras de desigualdades sociais.

Sob este ponto de vista, o rompimento com um movimento de justificativas ao fracasso e de atendimento às queixas de dificuldades de aprendizagem, que se repetem nas práticas não só de fonoaudiólogos, mas dos diversos profissionais que acompanham e cuidam do universo escolar, exige um tempo de reflexão conjunta. Principalmente, conjunta com os alunos. Um tempo de ouvir e refletir sobre como estes jovens estão produzindo suas vidas. Não reconheci até então, em minha trajetória, outras estratégias que permitam intervenções potentes na produção de vida dos adolescentes e jovens que já atendi, que não aquelas alinhadas ao desejo dos sujeitos e a uma reflexão destes sujeitos sobre sua própria vida.

4 OFICINAS ANIMA ANIMAÇÃO: ANIMANDO PRÁTICAS FONOAUDIOLÓGICAS

As oficinas surgiram a partir da iniciativa de dois fonoaudiólogos, como uma possibilidade de aplicar uma nova proposta de intervenção em saúde para problemas relacionados à aprendizagem, através do uso de arte (a produção de filmes de animação) como forma de estimulação da linguagem e da cognição. Teve como público alguns jovens previamente identificados com dificuldades de aprendizagem.

Durante a realização das oficinas ocorreram diversas problematizações sobre estimulação, tema fundamental às mais diversas práticas fonoaudiológicas. Tais problematizações produziram, na relação das situações vividas e trazidas com e pela juventude acolhida nas oficinas, algumas significações sobre estimulação que rompem com uma lógica de ajuste de um possível déficit cognitivo e de linguagem e se encaminham para reflexões sobre as potencialidades de produção de vida.

Portanto, sigo este capítulo buscando discutir parte deste processo de problematizações e ressignificações, observando em cada oficina relações entre as suas propostas e as situações vivenciadas.

4.1 Oficina "Leituras do Mundo"

> **Oficina Leituras do Mundo.** Segundo Paulo Freire, 'é preciso ler o mundo para ler a palavra com competência'. Nesta oficina os adolescente e jovens serão apresentados aos equipamentos de fotografia e realizarão um passeio no campus da universidade, orientados para que através da fotografia realizem uma leitura pessoal e singular do espaço universitário. Os princípios teóricos que norteiam essa atividade são os da semiótica, no entendimento da fotografia enquanto produção simbólica, carregada de significados e consequentemente, de narrativas. Os jovens serão incentivados a observar aquilo que lhes chama a atenção, que lhes toca de forma particular. Ao retornarem ao ateliê serão estimulados a escolherem, entre as várias fotografias feitas, a que considerem ser sua melhor foto. Logo após, nomearão a fotografia,

> atribuindo um título à sua obra. E na sequência serão encorajados a explicar sua escolha, auxiliados pelos facilitadores na construção de uma narrativa linguística.
>
> Objetivos:
>
> - Estimular aspectos cognitivos como a percepção visual, a atenção, a memória verbal e o raciocínio lógico, fazendo um caminho do concreto para o abstrato, fundamental na aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.
> - Propor a relação entre a imagem (fotográfica) e a palavra.
> - Encorajar a apropriação do campus da universidade pelos jovens como seu espaço de circulação e de afetos.
>
> *Trecho retirado do arquivo **Texto das Oficinas**, presente no Google Drive da Ação 3 do projeto NESA no CMJ e acessado em 26/03/2016.*

Esta oficina significou, para a maioria dos adolescentes e jovens, a primeira vez que estiveram em uma universidade. Para alguns, a universidade se tratava de um lugar sobre o qual nunca tinham ouvido referências. Para outros, ou era lugar de passagem entre a estação de trem/metrô e a rua São Francisco Xavier, ou apenas um lugar distante e do qual em algum momento já se ouviu falar, mas não se sabia bem o que era.

> Eu gostei de ir na UERJ. Sabia nem onde era direito. Falaram que era perto do Maracanã. Fique todo ansioso pra vir pra cá. Cheguei lá, geral me aceitou bem, como é que sou, guardou meu nome e tudo. (Transcrição de um trecho da fala de um dos jovens participantes).

Em nossas reflexões, percebíamos que este não saber sobre a universidade não se tratava de uma distância no espaço, mas de uma distância entre a vida que se tem e a possibilidade de estudar em uma universidade. “Univers-idade”, brincando com esta palavra, seria uma significação possível o partilhar de um tempo (idade) neste universo?

> Que tipo, assim como vocês eu moro em comunidade também, cria de comunidade e tal. E ter esse contato com a UERJ cedo, como muitos de vocês tem... eu tive contato com a UERJ um ano antes de entrar. Que foi, eu descobri um pré-vestibular lá dentro, que era mais barato que os outros, aí entrei e eu conheci a UERJ. Porque antes ninguém tinha me falado da UERJ, tipo, eu nem conhecia, nunca tinha pisado. Quanto mais você conhece o espaço da universidade é melhor pra se sentir mais à vontade. É um lugar muito distante, que a gente não conhece, ninguém nunca fala pra gente. Então quando a gente tem oportunidade de ter um contato mais cedo, de se sentir mais

> familiarizado com o espaço, é até melhor pra voltar depois, quem sabe? Voltar estudando lá. Tá ligado? Então a gente vê que é possível. (Transcrição de um trecho da fala de um dos estagiários do projeto no dia do encerramento das oficinas).

Ao falar desta primeira vez na universidade, não estou falando da participação de quaisquer adolescentes e jovens neste evento. Mas sim, de jovens moradores de favelas. Acredito que decompor este termo, jovens de favela, exige cuidado em consideração às multiplicidades do que é ser jovem, assim como, do que são favelas. Mais ainda, considerando as relações entre estes sujeitos e seus territórios.

> Definir o que seja favela representa um desafio. Se por um lado ela designa atributos físicos relativos a uma determinada disposição de habitações populares autoconstruídas, por outro ela também se refere às qualidades sociais das pessoas que as habitam; aquelas que também atribuem sentidos a esses territórios que, por sua vez, fazem parte da cidade (SILVA, 2013, p. 37).

As favelas também podem ser analisadas a partir do embate político, de cunho social, que agencia políticas públicas e movimentos sociais como se tratasse de um território a ser recuperado, curado ou normatizado em relação à ideais de urbanidade e cidadania. Para Silva (2013, p. 37), "impõe-se, portanto, permanecer atento aos sentidos que são atribuídos ao termo 'favela' na medida em que esse exercício pode nos ajudar a discernir melhor as escolhas éticas e políticas que nos levam a permanecer e agir junto com ela". Exigindo que o trabalho com estes jovens, nesta proposta de projeto (as oficinas aqui em questão), leve em consideração o cuidado de não relacionar o entendimento sobre estimulação da linguagem e da cognição, com uma lógica de correção social.

Ocorreu um episódio na entrada do grupo de jovens de Manguinhos e do Jacarezinho nas últimas oficinas do ano de 2015, no dia de sua recepção na universidade. Neste primeiro dia, a equipe da Ação 3 se organizou para receber os jovens. Combinamos o ponto de encontro na porta da universidade e caminhamos com eles até o ateliê na COART (Coordenadoria de Artes e Oficinas de Criação da UERJ). Neste grupo houve um número de meninos maior que o habitual. Ao passarem pelo estacionamento, uma senhora os viu de longe, que assustada, correu rapidamente para se esconder atrás de um carro. A percepção da ação da senhora pelos jovens foi de tal força, que o assunto se tornou tema do filme deste grupo. Um filme que tratou de uma acusação injusta de roubo sobre dois jovens negros que caminhavam na praia.

Para a equipe foi um episódio vergonhoso receber os jovens e nos primeiros instantes a resposta ser de um lugar de não pertencimento. Tudo o que não gostaríamos que ocorresse. Mas também, tudo do que não estávamos livres.

> A favela é um espaço marcado por iniciativas e estratégias de sujeitos concretos na cidade que buscam exercer sua cidadania. Não acreditamos que a cidadania é uma preparação, não se constrói cidadania, nascemos cidadãos, somos seres sociais, por isso cidadãos. E como cidadãos que somos, temos direitos a uma série de elementos fundamentais para nossas vidas. A educação não prepara para cidadania, mas é por ser cidadão que eu tenho direito à educação, como também tenho direito ao trabalho, direito à moradia, direito à vida (SILVA et. al., 2009, p. 83).

Acredito que ser compreendido como cidadão é em primazia ser compreendido como gente. Nesta lógica, como gente, reconheço gente como meus pares possíveis de comunicação e partilha de vida. O que traz, em certa medida, um questionamento sobre as lógicas que anteparam políticas para fornecer, fomentar e legitimar o que deveria ser imanente ao ser gente. Mais ainda, diante de um Estado que estabelece, seletivamente, diferentes projetos de vida para diferentes seguimentos da população. O que produz, entre outras questões, certo asilamento de parte da população nos limites de um território que lhes foi histórica e socialmente atribuído.

Foucault propôs um entendimento de Estado relacionado a uma ideia de política. Política esta, como a arte de governar os homens, inicialmente percebida em suas formas ou maneiras de pensar o poder, o reino, o fato de reinar e de governar e as relações entre o reino do céu e o reino terreno (FOUCAULT, 2008, p. 384). O filósofo referiu que:

> [...] essa razão governamental desenhava algo que era ao mesmo tempo seu princípio e seu objetivo, seu fundamento e sua meta, e esse algo, mais ou menos princípio e objetivo da razão governamental, é o Estado [...] princípio de inteligibilidade e esquema estratégico [...] a idéia 'reguladora[7]'" (FOUCAULT, 2008, p. 384).
> "O Estado foi certa maneira de pensar o que eram, em sua natureza própria e em seus vínculos, em suas relações, certo número de elementos, certo número de instituições já dados (FOUCAULT, 2008, p. 384).

Portanto, o Estado, em suas lógicas reguladoras, em seus mecanismos de manutenção de uma certa ordem de funcionamento social, configura as pessoas interferindo em seus projetos de vida, ou seja, em seus vínculos a certos modos de pensar (razão) e de existir. Desta forma, se afirmam lógicas sociais e históricas que produzem a favela, os jovens de favela e a senhora que se esconde atrás de um carro ao encontrar estes jovens em um estacionamento de uma universidade. Produz-se a universidade como um lugar para outros jovens, que não aqueles.

Neste complexo sentido, ser a primeira atividade das oficinas fotografar o espaço universitário se tornou também uma proposta de circulação e apropriação dos jovens sobre uma universidade socialmente alijada de seus horizontes, que, no entanto, pertence a eles.

---

7 Ao referir o termo "reguladora", Foucault faz referência a Kant, conferindo à palavra a idéia de "dirigir o entendimento para um certo fim, que faz as linhas de direção, que todas as suas regras seguem, convergirem num ponto que (...) serve para lhes proporcionar a máxima unidade com a máxima extensão". (FOUCAULT, 2008, p. 411).

Marco de um efeito deste sentimento foi a fala de um jovem na Cidade de Deus, que ao ser indagado se após as oficinas gostaria de tentar vestibular para entrar para UERJ, respondeu: “Mas eu já sou da UERJ”.

Fotografar a universidade, ver a universidade, se ver na universidade.

Os jovens receberam uma breve aula sobre fotografia e foram orientados a fotografar qualquer coisa que lhes chamasse a atenção, qualquer coisa que lhes lembrasse algo, propondo a ideia de que uma fotografia pode contar uma história. Para cada fotografia realizada, os jovens eram orientados a dar um nome (título) que, para eles, representasse a imagem. Seguem alguns exemplos.

Fotografia 1 - Título: “Ciclo da Vida”.

Por um jovem de Manguinhos. 2015

Fotografia 2 - Título: “O Fotógrafo”.

Por um jovem do Borel. 2015

Um dos objetivos desta oficina foi descrito pela equipe do projeto como:

> Estimular aspectos cognitivos como a percepção visual, a atenção, a memória verbal e o raciocínio lógico, fazendo um caminho do concreto para o abstrato, fundamental

> na aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita (Trecho retirado do arquivo **Texto das Oficinas**, presente no *Google Drive* da Ação 3 do projeto NESA no CMJ e acessado em 26/03/2016).

Estimular, neste momento, não ganhou a significação da inexistência de percepção visual, ou de habilidades de atenção e memória em defasagem e que necessitariam ser corrigidas ou adaptadas. Mas sim, de trazer com concretude, através da fotografia, algumas formas que os jovens exercitam estas habilidades em suas vidas, enquanto dão significados ao mundo e aos acontecimentos. Tão pouco foi uma proposta de fazer da fotografia um instrumento clínico de repetição de uma ação com uma finalidade pré-determinada, mas como instrumento de reflexão sobre um momento presente, de como naquele instante se percebe o mundo e como o sujeito se percebe nele.

De forma talvez pouco percebida, a palavra estimulação foi utilizada na primeira descrição desta oficina (citada anteriormente), Olhares do Mundo, com outro significado: "Ao retornarem ao ateliê são estimulados a escolherem, entre as várias fotografias feitas, a que considerem ser sua melhor foto". Aqui, estimular pode ser sinônimo de incentivar, de encorajar. Aproximando sentidos, estimular habilidades cognitivas pôde se configurar como incentivar um uso da atenção, da percepção, da memória e do raciocínio lógico expressando as percepções sobre si e refletindo sobre os efeitos disto.

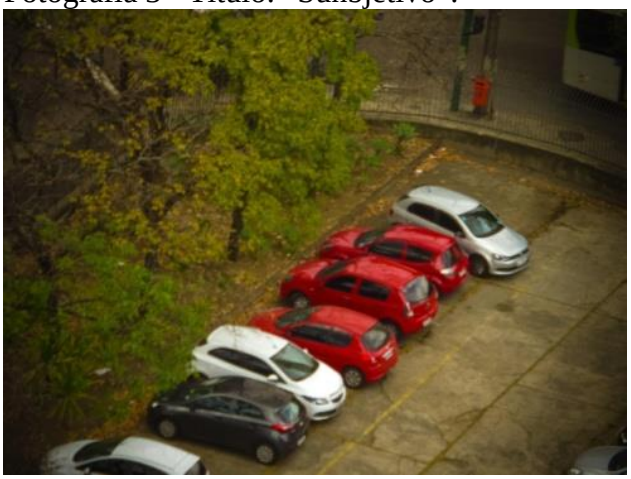
Fedosse e Flosi (2004, p. 5), fonoaudiólogas, explicaram que, na clínica fonoaudiológica, os álbuns de fotografias, entre outros elementos, podem ser utilizados como pretextos para que as atividades dialógicas e narrativas ocorram. Desta forma, as autoras utilizaram álbuns de fotografias com pessoas que sofrem de afasia (sintoma relativo à afetação da linguagem em pessoas que sofreram Acidentes Vasculares Encefálicos) como instrumento terapêutico que põe em evidência a linguagem que este sujeito apresenta, permitindo ouvir do próprio sua história. Embora o estudo destas duas fonoaudiólogas tome por referência uma área bastante "dura", que é a neurolinguística, é possível que em suas práticas estejam presentes elementos e formas de agir que desviem do previamente engendrado como conduta clínica, ou como estimulação. Relacionando um sintoma concreto, a afasia, com uma prática que possibilita ouvir do sujeito como é para ele estar afásico e, ao mesmo tempo, explorar em tempo presente suas possibilidades discursivas.

Estimular ganha a partir destas ideias também a conotação de criar pretextos ou produzir analisadores, incentivando uma produção discursiva sobre o momento que se vive.

Lapassade (apud RODRIGUES; SOUZA, 1987, p. 29), refere um analisador como “acontecimento, indivíduo, prática ou dispositivo que revela, em seu próprio funcionamento, o

impensado de uma estrutura social (tanto a não conformidade do instituído[8] como a natureza deste mesmo instituído) ”. A estimulação, enquanto produção de analisadores, pode possibilitar a emergência de elementos discursivos e não discursivos, mais ou menos transformadores de uma realidade. Como por exemplo, na fotografia que se segue.

Fotografia 3 - Título: “Sunbjetivo”.



Por um jovem da Cidade de Deus. 2015.

O jovem da Cidade de Deus, que produziu a fotografia por ele nomeada de "Sunbjetivo", trazia consigo questões bastante interessantes. No primeiro encontro na Cidade de Deus, ele nos relatou ter sido diagnosticado como autista de alto desempenho. Este jovem constantemente nos falava de seu interesse por filosofia, já tendo lido vários livros deste campo. Ele estava com vinte e sete anos de idade e muito preocupado em conseguir um emprego. Havia terminado o Ensino Médio, mas demonstrava estar sem saber como conduzir sua vida a partir disto. Referiu várias vezes pensar na universidade como uma possibilidade. Ao falar sobre sua fotografia, “Sunbjetivo”, referiu que os três carros vermelhos foram fotografados por estarem juntos e serem diferentes dos demais.

Especialmente os jovens da Cidade de Deus, com exceção de dois deles, tinham como características terem sido previamente diagnosticados com questões bastante sérias: paralisia cerebral, autismo e depressão (com tentativas de suicídio). Foi um desafio refletir conjuntamente com estas pessoas sobre a marginalização traduzida em seus diagnósticos e em seus discursos sobre a vida. O tempo nas oficinas, segundo eles, foi um tempo de experimentar a possibilidade de ser diferente do que se é habitualmente. Alguns deles relataram ao final das

8 O termo instituído vem do conceito de instituição desenvolvido pela Análise Institucional, como em Rodrigues e Souza (1987, pp. 22-23).

oficinas, inclusive o jovem que produziu a fotografia acima, que nunca tinham realizado atividades em grupo anteriormente.

> “sou uma pessoa muito complicada. E esse grupo foi o primeiro que assim, eu me adaptei com todo mundo e todo mundo me entendeu. Só isso. Porque o resto das coisas que eu faço eu não gosto nada, só gostei de fazer aqui (Transcrição da fala da jovem que afirmou ter sido diagnosticada com depressão).

Tendo estas questões em mente, sair da favela, circular por uma universidade, realizar atividades em grupo, ter um espaço para expressar o que se sente e ser encorajado foram mecanismos de estimulação sobre a linguagem e a cognição até então não pensados na lógica de estimular esta ou aquela habilidade. Assim como, marcaram uma relação intrínseca de práticas consideradas fonoaudiológicas, tal qual estimular a produção da linguagem oral (de narrativas), como práticas políticas, uma vez que elas intervêm nos processos de produção de vida das pessoas.

Ao mesmo tempo, leva ao questionamento do que se define por dificuldades de aprendizagem, considerando que estes jovens foram indicados a participarem das oficinas tendo sido previamente identificados desta forma. Como no conto do Borges, “O Aleph”, as dificuldades de aprendizagem parecem comportar questões para além da aprendizagem escolar, à qual as dificuldades se referem. Faz refletir sobre dificuldades no ajustamento aos modos de funcionamento da sociedade, e, por conseguinte, da escola e da escolarização.

4.2 **Oficina “Vamos dominar o mundo! ”**

> "**Oficina Vamos Dominar o Mundo**. Usando a frase do famoso desenho 'O Pink e o Cérebro' em que dois ratos buscam formas de dominar o mundo, esta oficina se propõe a aproximar os adolescentes e jovens do conhecimento sobre o funcionamento de seu cérebro, entendendo que tal percepção pode auxiliá-los na criação de estratégias singulares para seu aprendizado. Para isto, os participantes vivenciarão as formas que o cérebro tem de perceber o mundo (através dos 5 sentidos) e integrar estas informações para lhes dar significado.

> **Objetivo:** Apresentar de forma lúdica e dinâmica como funciona o cérebro"
>
> *Trecho retirado do arquivo **Texto das Oficinas**, presente no Google Drive da Ação 3 do projeto NESA no CMJ e acessado em 26/03/2016*

A produção desta oficina foi idealizada a partir do trabalho de Santos e Velasques (2012), no qual os pesquisadores realizaram encontro semanais, intitulados "Conversando com seu cérebro!", com adolescentes do CRIAAD (Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente) de Niterói/RJ. Os encontros produzidos pelos pesquisadores tinham por objetivo auxiliar os adolescentes em uma reflexão sobre sua vida apresentando a eles alguns modos de funcionamento do cérebro. Como resultado, os pesquisadores apontaram a motivação dos adolescentes em saber sobre como o cérebro funciona no uso de álcool e outras drogas, nas relações entre o cérebro e suas formas de funcionar na vida e sobre a capacidade que o cérebro tem de se modificar e produzir novas aprendizagens.

Em nossa oficina, privilegiamos o entendimento do funcionamento dos cinco sentidos, assim como, da memória, da atenção e da percepção como formas de integração das informações vindas do mundo. A brincadeira inicial, tratava-se de cada jovem representar um neurônio respectivo a um sentido (visão, audição, tato, olfato e paladar) e a partir de uma informação (um objeto ou uma palavra) os jovens deveriam, dando as mãos uns aos outros, buscar relações com os colegas para tentar dar conta da informação como uma rede neural.

Fotografia 4 - Oficina “Vamos Dominar o Mundo! ”.

Durante este momento, situações da vida dos jovens surgiam e eram utilizadas em exemplos de como as mãos (ou as "conexões neurais") poderiam se conectar e desconectar, ou conectar com outras mãos e ir produzindo novos caminhos para se relacionar com a experiência presente.

Na dinâmica seguinte, um grupo de seis jovens eram escolhidos, cada um representado novamente um sentido. Exceto o jovem que representava o sentido da visão, todos os outros permaneciam vendados. Todos experimentavam um objeto a partir do sentido que representava.

Por exemplo, o jovem que representava o sentido da audição, geralmente sacudia o objeto para tentar ouvir algum barulho. Depois disso, os jovens retornavam para a sala com os demais, e relatavam, na perspectiva do sentido que representou, o que percebeu do objeto, para que a partir de todas as informações relatadas os demais jovens pudessem adivinhar qual era o objeto. A visão por exemplo, poderia dizer que o objeto era branco, a audição dizer que ao sacudir fazia um barulho de chocalho, o tato, dizer que parecia uma poeira, o paladar, que era salgado... E ao final, o grupo poderia descobrir que o objeto era sal.

No entanto, em uma das oficinas de 2014, um jovem disse estar com vergonha de falar em público. Então, combinamos que ele seria a intuição. Ou seja, se estivesse muito difícil para adivinhar qual seria o objeto, este jovem poderia ser acionado pelos demais e dar algumas pistas se ele quisesse. Segue o relato de uma de nossas estagiárias sobre este momento.

> Nisto, 5 jovens representaram os 5 sentidos, e o grupo que ficou na sala tinha que integrar e descobrir as informações experienciadas pelos jovens dos sentidos e acertar sobre qual objeto eles estavam falando. No entanto, [...], um dos adolescentes com maior comprometimento participou sendo o sentido da intuição. Que ao estar vendado e em contato com o objeto suspeitou de que objeto se tratava. Foi combinado que caso os jovens não acertassem o objeto, eles poderiam utilizar a intuição [...]. Ao acionarem [...], este foi o único que acertou sobre o objeto. Porém, não foi ouvido. O mediador atentou para o grupo sobre não terem ouvido a intuição, que lhes dava a resposta correta. Tratou-se, portanto, de uma forma de empoderar [...] de seu conhecimento sobre o objeto, e este, abrir possibilidade de perceber sua potência diante do grupo. Bem como, auxiliar o grupo, no jogo sobre o funcionamento do cérebro, a criar estratégias entre si, como os neurônios fazem, de criar múltiplos esquemas para a aprendizagem (Trecho retirado do arquivo **Atas das Estagiárias**, presente no *Google Drive* da Ação 3 do projeto NESA no CMJ e acessado em 26/03/2016).

Durante esta dinâmica, escolher entre tantas palavras aquelas que melhor poderiam auxiliar os demais colegas a descobrir sobre um objeto, e se expressar a partir do que se sente no contato com este objeto, foi um desafio para alguns jovens. Consultar a intuição ou silenciar a intuição? Esta atividade nos despertou para uma reflexão sobre as dinâmicas de relações entre o cérebro e a vida que apontaram para uma ideia central: o desenvolvimento e a organização/reorganização neurofisiológica de um sujeito são parte de seu processo de subjetivação e o reconhecimento desta relação pode auxiliar na percepção deste processo.

Porém, um dos receios na elaboração e execução desta oficina era o de não encerrarmos no cérebro a ideia de "culpa" pelas dificuldades no aprendizado. Considerando que esta é uma das grandes premissas de culpabilização dos sujeitos por uma dificuldade que pode ser sistêmica e, de certa forma, estrutural, em nossa sociedade. Ou seja, de não acirrar uma cultura somática e de produção de novas tecnologias "médicas" que tendem a normatizar processos de subjetivação.

As neurociências propendem a uma leitura do cérebro como fonte e causa da cognição, afirmando um certo modo de funcionamento hegemônico, relacionando formas de viver aceitas pela sociedade com um funcionamento cerebral dito normal. Guattari e Rolnik (2013, p. 22), ao propor relações entre "cultura de massa" e uma "produção de subjetividade capitalística", afirmaram que a cultura de massa produz, entre outras coisas, "indivíduos normalizados, articulados uns aos outros como sistemas hierárquicos, sistemas de valores, sistemas de submissão". Os autores, propõem inclusive a possibilidade desta produção se estender aos sonhos, às fantasias, às paixões e assim por diante. Em seguida, os autores opõem estas ideias ao que chamaram de processos de singularização, enquanto:

> [...] recusa de todos os modos de encodificação preestabelecidos [...] para construir modos de sensibilidade, modos de relação com o outro [...] modos de criatividade [...] que coincida com um desejo, com um gosto de viver, com uma vontade de construir o mundo no qual nos encontramos, com a instauração de dispositivos para mudar os tipos de sociedade, os tipos de valores que não são os nossos (GUATTARI; ROLNIK, 2013, pp. 22-23).

Existem discursos sobre o cérebro bastante comuns às pessoas ditas com dificuldades de aprendizagem, como: não lembrar de nada, "dar branco", ter algum problema na cabeça, a cabeça não funcionar direito, etc. As neurociências, em suas formas de funcionamento, e as demais áreas do saber que se utilizam das neurociências em suas práticas, tendem a afirmar, a partir de avaliações e testes padronizados, sobre estas relações entre a dificuldade de aprendizagem e um cérebro com algo que não funciona bem. Trabalhando desta forma, em prol de uma produção subjetiva agenciada a uma cultura de massa, eminentemente somática. Encerrando no cérebro a análise de diversos processos de uma produção social. Muitas vezes, desconsiderando um cérebro de potencialidades que se produz, se modifica e se recria a cada momento peculiar da vida de um sujeito.

Quando na oficina estes saberes foram confrontados às percepções e produções dos jovens, o que seria um senso comum sobre a visão, a audição, o tato, o olfato, o paladar, a memória, a atenção, etc., ganhava traços, comportamentos, palavras e estratégias não pensadas. Coincidentes com o estado da produção subjetiva dos jovens naquele momento. O jovem que representou a intuição, o foi pois informou que não queria falar na frente dos demais colegas. No entanto, ele detinha o conhecimento mais preciso sobre o objeto da dinâmica, como relatado anteriormente pela estagiária do projeto. Fazendo refletir sobre um aspecto mais ou menos pré-estabelecido, uma certa ideia de que "todos precisavam falar".

No instante em que este jovem ao falar na oficina não foi ouvido, é possível pensar que o desejo de não falar possa ter produzido o não ser ouvido, assim como, é provável que também tenha produzido percepções sobre a valorização do conhecimento que este jovem detinha. Ou seja, até que ponto uma produção subjetiva, engendrada aos desejos no processo de interação com o mundo, produz, mesmo à revelia do mundo e suas forças de normatização e de submissão, o exercício do desejo? Afinal, o desejo de não falar, expresso pelo jovem anteriormente, pode ser também o desejo de não ser ouvido.

Ao mesmo tempo, a relação entre o desejo de falar ou não falar e a valorização do conhecimento, podem ser levadas em questão, por exemplo, em uma sala de aula. Falar para os demais colegas, ler em voz alta para os demais colegas e para o professor ou escrever em um quadro são exercícios cotidianos na escola e que podem ser discrepantes do desejo do sujeito ali exposto. Conjugando sensações, percepções e ações entre formas de expressão mais ou menos valorizadas socialmente como o legítimo estabelecimento de uma aprendizagem: falar bem em público, escrever bem, ler bem em voz alta, etc.

Temos ainda, neste sentido de uma cultura de massa, a produção de uma não escuta das populações periféricas em relação aos seus desejos, menos ainda a juventude, que pode repercutir tanto numa sala de aula, quanto nos demais projetos que estas populações participam. Ou seja, até que ponto o desejo de não falar pode ser a ressonância de um projeto político de silenciamento das juventudes das favelas?

No entanto, a intuição, este sentido curioso e talvez pouco investigado, também produz. Este mesmo jovem (que representou a intuição), algumas oficinas a frente, escolheu ser o protagonista do filme. O que nos apontou para as modulações no desejo e para produções de vida no devir dos acontecimentos. Guattari e Rolnik (2013, p. 289) afirmaram que "o desejo [...] teria infinitas possibilidades de montagem", assim como a produção subjetiva, indicando sempre algo inacabado e em constante estado de processo.

4.3 **Oficina “Que história essa história te mostra? ”**

> **Oficina 'Que História esse História te Mostra?'.** Lembrar e esquecer são dessas incríveis capacidades que o cérebro tem de construir, desconstruir e reconstruir circuitos de neurônios. A memória, como a forma que temos de guardar e organizar nossas experiências, ao

> dialogar com as formas que temos de integrar a linguagem nos permite, entre outras coisas, contar histórias.
>
> Objetivo: trabalhar diversos aspectos da memória e da produção de narrativas através da contação de histórias
>
> *Trecho retirado do arquivo **Texto das Oficinas**, presente no Google Drive da Ação 3 do projeto NESA no CMJ e acessado em 26/03/2016*

Uma das grandes exigências da aprendizagem escolar é a capacidade de produção e compreensão de narrativas. Contar uma história de forma oral ou escrita, e compreender histórias contadas oralmente ou pela escrita foi, sem sombra de dúvidas, um divisor de águas na história da humanidade. Pode-se dizer que quase todas as atividades da vida exigem a produção e a compreensão de narrativas.

Quando adolescente ouvi pela primeira vez um verso de Tom Jobim e Chico Buarque da música "Luiza", em que o músico-poeta fala dos sete mil amores que guardou somente para dar à Luiza. Me recordo de ficar encantado com a ideia de as experiências de amor vividas estarem ali participando de uma nova relação. Hoje, eu tenho uma certa tendência a pensar a memória como um certo passado em atividade no presente. Me intriga muito esta possibilidade que temos de, por exemplo, sentir algo que se viveu há anos.

Enquanto fonoaudiólogo, por outro lado, também tendo a pensar a memória enquanto habilidade. O intenso estudo em neurociências, que deram arcabouço à minha graduação, me leva muitas vezes a um reducionismo deste processo à capacidade de lembrar coisas. E lembrar para repeti-las. Não por acaso. Outra forte exigência em todo o processo de escolarização é a de lembrar, geralmente associada à exigência de repetir. Repetir para lembrar e lembrar para repetir.

Ao iniciarmos o processo de escolarização somos forçados a lembrar das mais diversas informações tendo elas conexão com as nossas vidas ou não, fazendo elas ressonância com nossas histórias ou não. Muito do nosso desempenho escolar é avaliado a partir da nossa capacidade de lembrar e da nossa possibilidade de produzir e compreender narrativas.

Gondar (2003, p. 32) afirmou que "a memória pode ser um instrumento de poder. Todo poder político pretende controlar a memória, selecionando o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido". Logo, a memória, enquanto relações entre o presente e o passado de um sujeito, ao ser modelada, formatada no processo de escolarização, aponta para uma abordagem da memória como mecanismo de governo da vida.

Produzir e compreender narrativas, assim como lembrar e esquecer, são um reforço constante de como estamos existindo na sociedade. São, de certo modo, a expressão do roteiro de nossas vidas. Esta oficina, especificamente, tem este objetivo: produzir uma história para o roteiro de um filme animação. Ou seja, selecionar, entre tantas possibilidades de palavras e histórias que surgiram até ali, uma que será contada através de um filme. Com o desafio de realizar isto coletivamente.

A estratégia utilizada como atividade foi dividir o grupo de adolescentes e jovens em dois grupos, e aleatoriamente, cada grupo ficar com um grupo das palavras que foram título das fotografias feitas na primeira oficina. Cada grupo se reunia separadamente e montava uma cena, sem expressão oral. Somente pela expressão corporal. Um grupo apresentava a cena para o outro e vice-versa. E o grupo que assistia, ao final da cena, contava oralmente a história que viu encenada.

> A história que o grupo 2 entendeu do que o grupo 1 encenou foi que em vez de formigas, os atores eram anjos. Eles entenderam que o pai do garoto que estava encenando morreu e que ele sofreu muito com isso e então vieram os anjos e o levaram ao encontro do pai no céu, que na verdade seria o formigueiro.
> A história que o grupo 1 entendeu do grupo 2 foi que havia um sábio cumprimentando o índio e uma garota intergaláctica e que após a viagem de avião, o sábio morreu e foi reanimado por um garoto (Trecho retirado do arquivo **Atas das Estagiárias**, presente no *Google Drive* da Ação 3 do projeto NESA no CMJ e acessado em 26/03/2016).

Fotografia 5 - Oficina que “História essa História te Mostra”. 2015.

Encerrada esta etapa, tínhamos duas histórias. Em alguns casos os jovens selecionavam uma, em outros, juntavam histórias diferentes em uma mesma história.

Ao transitarmos pelas memórias se abriram territórios que tencionaram os saberes entre as práticas fonoaudiológicas sobre a estimulação da memória, principalmente da memória de trabalho ou de curto prazo fonológica, e as memórias que emergiram na produção das cenas.

Estudos conduzidos por fonoaudiólogas como Hage e Grivol (2011), Linassi, Keske-Soares e Bolli Mota (2005), Silva e Capellini (2013), entre diversos outros, abordaram o conceito de memória elaborado nas neurociências, principalmente na relação que estabelecem com o objeto de suas pesquisas: o desempenho na leitura e na escrita. Tratam da importância de mensurar a habilidade de memória de trabalho, avaliando o desempenho dos sujeitos em lembrar de um certo número de dígitos e de palavras inventadas. Comprovaram, por meio de modelos científicos, uma relação entre a capacidade de lembrar de dígitos e de palavras inventadas e um melhor ou pior desempenho na leitura e na escrita.

Escrever é codificar, enquanto ler é decodificar. Ler e escrever são ao mesmo tempo transformar e interpretar as lembranças gráfica e simbolicamente. Ler e escrever também podem ser entendidos, em sua história, como uma estratégia desenvolvida pela humanidade de registrar (lembrar) e narrar sua história. Logo, se escreve e se lê aquilo que da vida cabe em algumas palavras.

Baremblitt (2002, p. 41), ao tratar do conceito de imanência, nos alertou que:

> [...] não existe [...] uma separação radical entre vida econômica, vida política, vida do desejo inconsciente, vida biológica e natural; o que existe são imanências — isto é, a coextensão, a condição intrínseca de cada um destes campos em relação aos outros [...] dentro desta concepção da vida social como uma rede.

Traduzir esta vida social em rede para um texto, já se sabendo que isto não é uma total possibilidade e ainda havendo quem acredite ser, exige um enorme aparato de vocabulário e uma grande habilidade de articular este vocabulário, para que de alguma forma algo do texto afete seu leitor e produza no leitor possibilidades de compreensão e interpretação.

Este processo de codificação e decodificação da vida, faz com que ler e escrever sejam também exercícios de abstração. Exercícios de selecionar da vida o que é traduzível. Ou melhor dizendo, selecionar do passado (ainda que extremamente recente em relação a um acontecimento) o que é passível de uma codificação gráfica. Mais ainda, ao atribuir a esta escrita um sentido lógico, ou seja, reconhecível pela sociedade em geral.

Ler e escrever são, portanto, um destes mecanismos dos quais forçadamente precisamos para nos adequarmos à vida em sociedade. Assim sendo, engendrar nossas lembranças em um texto escrito, são uma legitimação de nossa presença no mundo em acordo com o que nossa sociedade letrada reconhece.

Porém, nesta oficina, para elaborar uma história que seja um roteiro para a produção de um filme de animação, nos utilizamos de uma ferramenta não verbal, de uma ferramenta sensório-motora, que foi produzir uma cena coletivamente somente com o corpo.

Para Bergson (apud KASTRUP, 2015, p. 43) a perturbação do equilíbrio sensório-motor exalta a memória involuntária que "constantemente inibida pela consciência prática e útil do momento presente [...], aguarda simplesmente que uma fissura se manifeste entre a impressão atual e o movimento concomitante para fazer passar suas imagens".

Ao mesmo tempo que a cena é criada a partir da lembrança das palavras que intitularam as fotografias, realizá-la sem palavras, nos fez transitar por um “território mnésico”. Um território entre situações, sentimentos e vivências correlacionadas às subjetividades em ação na elaboração e execução da cena. Engendrando um processo comum das práticas fonoaudiológicas, lembrar palavras e produzir uma narrativa, a um devir disparado pelo objetivo da oficina, citado no início deste subcapítulo: "trabalhar diversos aspectos da memória e da produção de narrativas através da contação de histórias."

As histórias elaboradas para os filmes sempre se apresentaram em imanência com diversos aspectos da vida dos jovens. Em vez de usar lápis e papel, escrevemos com a expressão do corpo, lemos os afetos produzidos pela expressão corporal do outro. E isto pôs questões do passado em atividade no presente. Iluminando no presente situações como não ter um pai, ou ter um pai ausente, como na história do príncipe e do rei criada pelos jovens da Cidade de Deus e do Borel/Formiga para um dos filmes.

> Após muitas discussões, decidimos que a história seria assim: pai e filho são rei e príncipe. Eles não se dão bem e um dia eles têm uma briga forte, inclusive brigam com espadas. No meio da briga o pai infarta e morre. Aí o filho entra em desespero e aparece a morte para levar o pai, ele briga para que o pai fique, mas não consegue. A morte leva o pai para um tipo de ‘purgatório’ e lá ela briga com ‘seres de luz’ que tentam o tirar dali. Em meio a isso tudo, o príncipe começa a ter lembranças de convivência com o pai e pensa em tudo que deveria ter feito e não fez enquanto o pai era vivo, se arrependendo. Então, o filho acorda e percebe que tudo aquilo foi um sonho, de maneira que nem príncipe ele era na vida real e nem o pai rei. A partir daquele dia sua vida muda com relação a seu pai e eles começam a se dar bem (Trecho retirado do arquivo **Atas das Estagiárias**, presente no *Google Drive* da Ação 3 do projeto NESA no CMJ e acessado em 26/03/2016).

Neste sentido, estimular a memória não mais se encaixou com a ideia de repetir, mas de acolher o que do passado reverbera no presente e poder transformar isto em algo, sabendo que os limites da linguagem (oral e escrita) não dão conta de simbolizar e expressar a história vivida. Ao mesmo tempo reconhecendo que entre lembranças e esquecimentos temos uma história que nos formou.

4.4 **Oficina "Pensamento em cena – *Storyboard*"**

> **Pensamento em Cena – *Storyboard*.** Nesta oficina, os adolescentes e jovens iniciarão de forma mais pontual a elaboração do roteiro para a produção da animação. Isto exigirá raciocínio lógico, percepção, memória, atenção e compreensão na organização dos eventos a serem filmados, bem como na preparação dos personagens e figurinos. Esta oficina permite a integração entre a lógica e a intuição, o concreto e o abstrato.
>
> Objetivo: Trabalhar o raciocínio lógico e as outras habilidades estimuladas anteriormente, através da elaboração de um *storyboard*, da produção de cenário e da caracterização dos personagens para o roteiro da animação
>
> *Trecho retirado do arquivo **Texto das Oficinas**, presente no Google Drive da Ação 3 do projeto NESA no CMJ e acessado em 26/03/2016.*

Para Hart (apud FISHER; SKALETSKY; AMARAL, 2010, p. 56) "o conceito de se contar uma história através de uma série de desenhos pode ser resgatado até o antigo Egito e além". No entanto, Vygotsky (2007, pp.128-129), em seus estudos sobre o desenvolvimento da escrita, dimensiona o contar histórias através do desenho como uma pré-história da linguagem escrita individual, sinalizando que anteriormente ao desenvolvimento do desenho (signo gráfico) existe o gesto (signo visual). Vygotsky (2007, p. 128-129) fez uma alegoria desta relação entre o signo visual e o signo gráfico:

> Uma criança que tem de desenhar o ato de correr começa por demonstrar o movimento com os dedos, encarando os traços e pontos resultantes no papel como uma representação de correr. Quando ela tem de desenhar o ato de pular, sua mão começa por fazer os movimentos indicativos do pular, o que acaba aparecendo no papel, no entanto, é a mesma coisa: traços e pontos. Em geral, tendemos a ver os primeiros rabiscos e desenhos das crianças mais como gestos do que como desenhos [...]

Fazendo aqui um paralelo com o desenvolvimento das oficinas até esta, "Pensamento em Cena", o desenho e o gesto, a escrita e a produção de uma narrativa através da expressão corporal foram ao mesmo tempo um resgate da pré-história da escrita de cada sujeito

participante das oficinas. E esta questão é uma das fundamentais a todo o processo das oficinas. Pois elas incluíram tanto aqueles que tinham desenvolvido a leitura e a escrita, como aqueles que não.

Fotografia 7 - Oficina “Que História essa História te Mostra? ” 2015.

Fotografia 6 - Oficina “Pensamento em Cena - *Storyboard*”. 2015.

Uma prática que realizávamos era passar uma lista de presença durante as oficinas. Um dos jovens do CRIAAD (Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente), ao assinar a lista escrevia apenas o primeiro nome. Desenhava cada letra de forma que, ao final, seu nome se assemelhava a um “grafite”, como os que encontramos nos muros pela cidade.

Alguns dos jovens que chegaram às oficinas não liam e não escreviam. De um ângulo político, encontrar alguns jovens entre quinze e vinte e nove anos que não leem e não escrevem nos fez pensar sobre seu lugar social em uma sociedade letrada. Assim como, sobre os projetos de futuro que lhes são oportunizados. Geralmente, trabalhos que exijam mínimo contato com a leitura e a escrita. O mínimo contato com as formas mais valorizadas de linguagem, pensamento e comunicação.

Vygotsky (2007, p. 136) explicou que “quando uma criança libera seus repositórios de memória através do desenho, ela o faz à maneira da fala, contando uma história”, e que “o desenho é uma linguagem gráfica que tem por base a linguagem verbal”. Remetendo às oficinas anteriores: contar uma história, e produzir uma narrativa oral sobre uma história encenada corporalmente, trouxe à superfície aspectos do desenvolvimento da linguagem e do pensamento de cada adolescente e jovem.

Fotografia 7 - Oficina “Pensamento em Cena - *Storyboard*”. 2015. Desenho da cena de luta de espadas.

Fotografia 8 - Oficina “Pensamento em Cena - *Storyboard*”. 2015. Cena de luta de espadas.

Estas transições: da fotografia para as palavras, das palavras para a expressão corporal, da expressão corporal para a narrativa oral e da narrativa oral para o desenho nos possibilitou uma avaliação conjunta (de toda a equipe) sobre o desenvolvimento da linguagem e da cognição

dos jovens. Cada uma destas etapas, destas transições, ocorreu em encontros de aproximadamente três horas, nos quais para além das atividades de estimulação (na pluralidade dos significados que fomos observando) lanchamos juntos, conversamos e debatemos sobre os mais diversos assuntos, rimos e nos divertimos muito juntos, compartilhamos de nossas histórias de vida.

No período da tarde, após as oficinas, comumente nossa equipe se reunia para discutir sobre a oficina que tinha ocorrido. Fazíamos conjuntamente uma avaliação da linguagem e da cognição, de forma não protocolar e bastante informal, dos adolescentes e jovens que estiveram conosco naquele dia.

> O João como sempre, filosofou um pouco com o desenho que ele fez, e depois não sentiu muito interesse em ajudar nas fotos, ele fugia um pouco do espaço. Já a Maria precisa sempre de alguém mediando a relação dela com as atividades, ela não faz sozinha, mesmo sabendo o que deve ser feito. Na hora do desenho ela pintou bastante e me pareceu bem perfeccionista. O Júlio tirou as fotos e me pareceu bem interessado, por mais que não demonstre isso em expressões corporais ou falas, me pareceu bem enturmado com as fotos (Trecho retirado do arquivo **Atas das Estagiárias**, presente no Google Drive da Ação 3 do projeto NESA no CMJ e acessado em 26/03/2016. Os nomes utilizados nesta transcrição foram alterados).

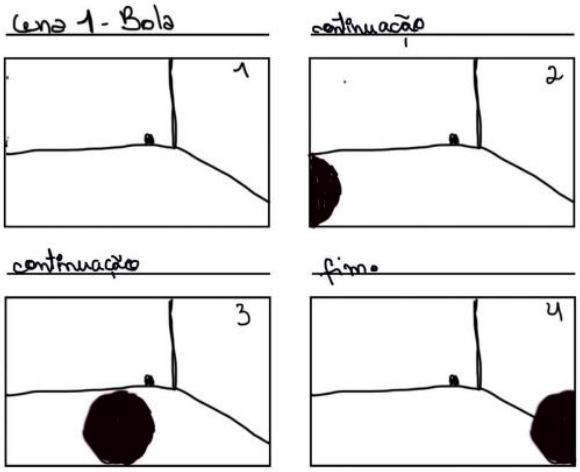
Este é um exemplo, entre outros, de como avaliar as habilidades leitura e de escrita, a linguagem e a cognição, para além de um protocolo, sem interesse de fechar um diagnóstico, mas sim, de mostrar potencialidades, evidenciar as formas que os sujeitos têm de lidar com a vida, podem fornecer pistas de como estar mediando a relação dos sujeitos com as atividades sem excluir, por exemplo, as sensações que temos quando estamos junto de alguém. Perceber se estamos juntos, mas o outro não quer estar ali, ou não tem interesse na atividade que está acontecendo, ou se envolve a ponto de desejar ir além na atividade.

Avaliar ouvindo e dialogando com os sujeitos em tempo presente. E o que seria avaliar, senão traduzir o que da vida cabe em algumas poucas palavras. O laudo ou resultado de uma avaliação também pode ser entendido como uma tarefa de tradução dos signos visuais, auditivos e de diversas outras percepções que se tem de um sujeito para signos gráficos. De tradução dos gestos para signos gráficos. De certa forma, avaliar nos acontecimentos da oficina foi a elaboração de um *storyboard* junto com os adolescentes e jovens que passaram por nós.

> [...] no âmbito da animação (em que os chamados *cartoons* se destacaram na produção hollywoodiana), cabe ao responsável pelo desenvolvimento do storyboard “colocar a história em uma sequência narrativa lógica” e, com isso, servir de instrumento de preparação (*preplanning*) de uma narrativa animada ou história filmada (FISHER; SKALETSKY; AMARAL, 2010, p. 56).

Uma avaliação geralmente prepara uma intervenção, sendo ponto fundante do planejamento de uma intervenção na clínica. Fisher, Skaletsky e Amaral (2010, p. 56) explicaram que o *storyboard* é uma “ferramenta projetada para dar a você uma programação organizada de seu plano de filmagem [...] tomada a tomada”, e que este é essencialmente pictográfico ao capturar passagens que sejam traduzíveis para o filme.

Imagem retirada da Cartilha de Orientação



Anima Animação – oficinas de arte e linguagem. Produzida pela equipe da Ação 3, 2016

Quando o adolescente ou jovem aceita participar das oficinas, ele também aceita que durante aquele período teremos, conjuntamente, um objetivo final comum: produzir um filme de animação. Neste sentido, a alegoria do *storyboard* como um possível processo de avaliação da linguagem e da cognição nos incentiva a pensar que desenhamos juntos um plano comum de ações para alcançar este objetivo.

Kastrup e Passos (2013, p. 264) realizaram o seguinte questionamento: “Como produzir conhecimento com eles, tendo em vista que não consideramos o conhecimento como representação da realidade, mas um processo de construção coletiva? ” Os autores, ao fazerem este questionamento, se referiam à realização de pesquisas cartográficas, colocando como premente que as relações entre todos os envolvidos nos processos da pesquisa produzem conhecimento.

> Quanto mais brincando a gente vai sabendo da vida um do outro (Transcrição de um trecho da fala de um dos jovens participantes).

Maturana e Varela (apud KASTRUP; PASSOS, 2013, p. 264) afirmaram que “todo ato de conhecer traz um mundo às mãos, [...] todo fazer é conhecer, todo conhecer é fazer”, alertando para os comprometimentos éticos e políticos no ato do conhecimento, ao mesmo tempo, colocando o ato do conhecimento como processual e contínuo.

Avaliar, neste sentido, é produzir conhecimento no encontro com uma outra pessoa. Para tanto, a maior fonte de informação sobre um sujeito, ele próprio, precisa ser considerada não somente na perspectiva da escuta e do acolhimento de seu saber sobre si, mas também nas relações que estabelece com seu “avaliador” no momento do encontro e com todo o processo da avaliação. Acessar um plano comum entre “nós e eles”.

Para isto, Kastrup e Passos (2013, p. 265) recorreram a diversos outros autores e filósofos da diferença, para explicar que:

> Tal plano é dito comum não por ser homogêneo ou por reunir atores (sujeitos e objetos; humanos e não humanos) que manteriam entre si relações de identidade, mas porque opera comunicação entre singularidades heterogêneas, num plano que é pré-individual e coletivo. Trata-se de incluir as múltiplas linhas ou vetores que Gilles Deleuze e Felix Guattari (1997) chamam de rizoma e que Bruno Latour (2000; 2007) evoca como rede de articulação e composição, para que possamos fazer emergir o entendimento de uma realidade complexa. Em tal rede estamos todos incluídos – ou implicados, como preferiu dizer René Lourau (1996; 2004): diferentes sujeitos, objetos e instituições, cabendo, portanto, às estratégias de pesquisa acessar o plano que articula, conecta e agencia essa diversidade.

Através deste pensamento podemos compreender que ao estabelecer um filme como objetivo comum, construímos também um mundo comum. Objetivo que na multiplicidade, na diversidade, na diferença produzimos conjuntamente. Assim como, traçamos conjuntamente objetivos específicos. E nesta oficina, em específico, isto se expressa pelo *storyboard*. Desenhamos quadro a quadro que personagens queremos, com quais roupas, em quais lugares, fazendo o que, com quais pessoas e objetos. Desta forma, encadeamos conjuntamente uma história que toma quatro instâncias: a do (s) jovem (ens), a do próprio filme, a minha e a nossa; correlacionadas, interventoras e criadoras das e nas formas como nos relacionamos.

Desta forma, pactuamos nosso plano de filmagem. Ou seja, o que e como vamos fazer ver, fazer sentir e pensar sobre a história que estamos em prévias de filmar. E o filme ao ser terminado, tem algo dele próprio que é pronto, acabado, inalterável. Da mesma forma que tem algo dele que é coextensivo às pessoas que irão assisti-lo. No entanto, este acabado, retornando à relação com o processo de avaliação, é um diagnóstico.

Um diagnóstico em si carrega forças extremamente significativas: ao mesmo tempo que pode auxiliar um sujeito a manter uma vida, pode definir como este sujeito deverá seguir sua

vida. E a coextensão de como o mundo irá “assistir este filme”, o sujeito diagnosticado e o sujeito que diagnostica, precisa ser levado em consideração na medida do que isto pode provocar nas relações dos sujeitos diagnosticados com seus pares (amigos, família, escola, etc.), e na medida dos vínculos institucionais e da necessidade de produção de diagnósticos do sujeito que diagnostica.

E isto inclui pensar junto com o jovem como ele quer participar do filme. Parte desta oficina, “Pensamento em Cena”, é dedicada a preparação dos figurinos, dos cenários e escolha dos locais para filmagem. Nisto os jovens escolhiam como gostariam de participar: se como ator, com qual figurino; manuseando as câmeras, em quais locais, quais ângulos; ou na direção/produção do filme, auxiliando na orientação dos personagens e objetos durante a cena.

4.5 **Oficina “Anima Animação”: filmagens**

> “**Anima Animação**. Através das diversas possibilidades apresentadas pelas técnicas da animação, essa oficina propõe a produção de um filme animado que será a produção final das oficinas anteriores. Os adolescentes e jovens adaptarão a linguagem escrita presente no roteiro pré-produzido para a linguagem visual, tendo como ferramenta de adaptação a técnica de animação chamada pixilation (utilização do corpo como objeto a ser animado), possibilitando uma reflexão sobre como o corpo e a linguagem se relacionam com o ambiente e as diferentes possibilidades de exploração dessa relação.
>
> Objetivos:
>
> - Trabalhar a linguagem (verbal e não verbal), a percepção de espaço, a composição visual e a sensação que o adolescente tem do próprio corpo em relação ao ambiente externo e as suas possibilidades de interação.
> - Propor uma reflexão acerca das possibilidades de adaptação entre a linguagem escrita (verbal - roteiro) e a linguagem visual (não verbal - filme de animação) ” (Trecho retirado do arquivo **Texto das Oficinas**, presente no *Google Drive* da Ação 3 do projeto NESA no CMJ e acessado em 26/03/2016)

Tratando do seguinte aspecto desta oficina, “[...] uma reflexão sobre como o corpo e a linguagem se relacionam com o ambiente”, temos duas palavras importantes deste processo em relação: corpo e ambiente.

O ambiente, quando falamos de um filme, pode ser traduzido na ideia de cenário. Os cenários nas produções realizadas foram tanto espaços já existentes da universidade, quanto espaços inventados dentro da universidade.

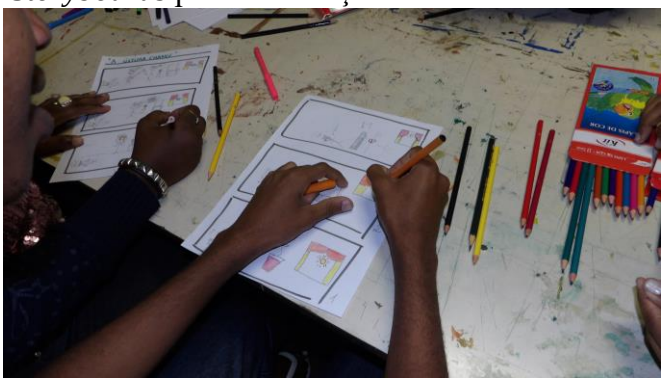
Fotografia 9 - Oficina “Anima Animação”. Filmagem de cena para a animação “A Escola do Amor”. 2014.

Fotografia 10 - Oficina “Anima Animação”. Filmagem de cena a animação “A Prisão da Cor”. 2015.

Os cenários foram produzidos a partir da elaboração dos *storyboards*. Ou seja, dos desenhos que planejaram a caracterização das cenas. Fazendo um caminho do plano das ideias para o papel (*storyboard*) e do papel para uma ação no mundo. Da criatividade para uma lógica. Do abstrato para o concreto. Da problematização para o fazer. Uma constante produção de novos domínios cognitivos e novas percepções sobre a realidade. Sinalizando para uma ideia

de que não existe somente uma realidade dada, mas que pode existir, na medida que entramos em problematização, a possibilidade de desconstrução e/ou de criação da realidade.

Fotografia 11 - Oficina “Pensamento em Cena”. *Storyboards* para a animação “A Última Chance”.



Fotografia 12 - Oficina “Anima Animação”. Filmagem de cena da animação “A Última Chance”.

Kastrup (2001, p. 17) nos alertou que a “aprendizagem não se esgota na solução dos problemas imediatos, mas prolonga seus efeitos e sua potência de problematização”. Os cenários já dados ou os que criamos na vida, e os roteiros pré-estabelecidos ou que produzimos sobre nossas vidas, se refletiram de inúmeras formas na produção do filme. Um efeito desejado, uma expectativa deste processo era que os jovens, ao retornarem para suas comunidades, para seu cotidiano, pudessem ser tomados por alguma sensação de estranhamento. Estando, estes jovens, mais sensíveis ao que normalmente lhes passaria despercebido.

Eis a fala de um jovem que escolheu a palavra “convivência” para se referir ao que achou de mais importante nas oficinas:

> Convivência no sentido de se por no lugar do outro, conhecer o lugar do outro. Conhecer o que o outro faz, o que a gente não vê quando a gente está na comunidade, no caso (Transcrição da fala de um jovem de Manguinhos).

Kastrup (2001, p. 18) explicou que a "aprendizagem começa quando não reconhecemos, mas, ao contrário, estranhamos, problematizamos". Nisto, as oficinas em suas atividades e seus acontecimentos se apresentaram como um intenso processo de problematização para todos os envolvidos. Dando a este processo uma possibilidade concreta e coletiva de ação no mundo, a realização de um filme.

> [...] tem que ter união um do outro pra construir uma coisa que nós quer na vida (Transcrição de um trecho da fala de uma jovem do Jacarezinho).

Refletir e discutir sobre a relação com o grupo, sobre as diferenças entre as pessoas, sobre como se quer ser visto nas fotografias foram processos constantes e indicativos da correlação entre a aprendizagem e a produção subjetiva de todos os envolvidos; da correlação entre as habilidades cognitivas e de linguagem e sua interação com o mundo.

Kastrup (2001, p. 24-25) referiu também que "o desenvolvimento das habilidades e competências se faz quando o comportamento se torna um pensamento corporificado". Para a autora, a invenção de problemas, como experiência de problematização, proposta em seu conceito de aprendizagem exige o "perder tempo" e a errância, logo, exige trabalho, disciplina, repetição e "uma série de experiências, de exercícios e práticas que resultam na formação de hábitos e competências específicas" (KASTRUP, 2001, p. 25).

Criar uma realidade cênica, nos exigiu cortar, colar, escolher as cores, escolher os lugares, escolher posições, escolher adereços e combiná-los. Nos exigiu experimentar dos diversos ângulos possíveis, qual local onde posicionar a câmera para realizar as fotografias. Nos exigiu realizar as fotografias uma a uma. Exigiu do ator/jovem executar seus movimentos um a um, de forma intercalada com a fotografia, uma a uma. E para Kastrup (2001, p. 25), "a habilidade ou competência refere-se a um plano técnico de conduta, que poderia levar a pensar que sua sintonia com um certo território [...] redundaria numa adaptação especialmente fina ao meio ambiente".

Ampliando a noção de ambiente/cenário para território, criar um espaço-tempo para a cena, montar roupas para estar na cena e criar os objetos cênicos se tornaram tão significativos quanto o território que a boca de um bebê produz no seio de uma mãe, ou que uma mão produz ao pegar uma ferramenta. Os afetos relacionados a estas produções deram o sentido do que venho relacionando ao longo deste capítulo como proposta de estimulação: estimular =

incentivar = criar pretextos = produzir analisadores = acolher o passado para transformá-lo = produzir problematizações/estranhamentos = aprender conjuntamente. A estimulação se tornou de certo modo um processo de coabitar um território, uma cena, no encontro com um outro e contemplar conjuntamente com este o território produzido no encontro.

Guattari e Rolnik (2013, p. 388) definiram território como:

> [...] o conjunto dos projetos e das representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos.

Envolvendo desta forma um jogo de forças mais ou menos concretas e mais ou menos abstratas. Para Vygotsky (2008, p. 98), sobre o desenvolvimento dos conceitos:

> A totalidade concreta dos traços foi destruída pela sua abstração, criando-se a possibilidade de unificar os traços em uma base diferente. [...]. Um conceito só aparece quando os traços abstraídos são sintetizados novamente, e a síntese abstrata daí resultante torna-se o principal instrumento do pensamento.

E como instrumento do pensamento, o significado das palavras em Vygotsky (2008, p. 151) é "um fenômeno do pensamento apenas na medida que o pensamento ganha corpo por meio da fala [...] ".

As cenas de um filme de animação realizado com a técnica de *pixilation*, geralmente não tem palavras ditas. Mas sim, palavras corporificadas nas ações, nos objetos, nas fantasias e nos cenários. Os filmes foram resultantes de todo um processo de abstração que tornaram concretos e correlacionaram conceitos presentes na realidade dos jovens e na realidade da equipe do projeto.

Como exemplo, o conceito de racismo apresentado no filme "A Prisão da Cor", realizado pelos jovens das favelas de Manguinhos e do Jacarezinho, falou de um momento não só vivido por muitos destes jovens, mas também de um momento em que a vivência dos jovens era notícia.

Manchete de uma notícia publicada no jornal Folha de São Paulo em agosto de 2015 era: "*PM do Rio impede adolescentes da periferia de ir às praias na Zona Sul*"[9]. E como esta, inúmeras outras notícias nos jornais, televisão e redes sociais foram publicadas e discutidas por todo o país na época. Somou-se a isto, a experiência relatada anteriormente no estacionamento

---

9 Fonte: *Site* do jornal "Folha de São Paulo", disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/vice/2015/08/1673548-pm-do-rio-impede-adolescentes-da-periferia-de-ir-as-praias-da-zona-sul.shtml>, acessado em 20 de setembro de 2016.

da UERJ e às diversas outras vezes que estes jovens passaram por situações de preconceito. Situações problematizadas ao longo de algumas oficinas com estes jovens, através de debates e discussões, resultando na produção de um filme sobre uma situação de racismo contra jovens negros numa praia.

Nisto, de alguma forma, pode-se perceber relações entre situações concretas vividas, abstrações sobre a vida e a possibilidade de criar uma nova história. E os filmes, um efeito concreto das aprendizagens compartilhadas.

4.6 **A escola do amor: o afeto como mecanismo terapêutico**

"A Escola do Amor" foi o primeiro filme que produzimos juntos, jovens e equipe. Temos hoje um total de seis filmes produzidos. No entanto, a equipe, em nossas falas em diversos espaços e situações, quase sempre nos remetemos a este filme.

O filme conta a história de uma jovem com dificuldades em uma aula de matemática, que quando arguida pelo professor não consegue acertar as respostas. No entanto, ao longo da aula, um jovem, pelo qual ela se apaixona entra na sala de aula. A jovem declara seu amor ao jovem através de uma carta. A partir disto o jovem a auxilia a entender a matéria e ela passa a responder corretamente as perguntas do professor na aula.

Este foi o primeiro filme que inscrevemos para o festival Anima Mundi. O Anima Mundi é o segundo maior festival de animação do mundo e recebe animações de vários países. Uma de suas categorias é o "Futuro Animador", para filmes produzidos por crianças e jovens. Em 2015, o filme foi selecionado para ser exibido no festival junto com produções de diversos outros países. Articulamos com os jovens e fomos todos assistir nossa produção na Cidade das Artes em uma imensa sala de cinema com dezenas de pessoas.

Também em 2015, o festival teve como característica selecionar filmes com alguma discussão política. Havia filmes sobre violência contra a mulher, filmes sobre o meio ambiente e o nosso falando sobre o afeto na aprendizagem escolar.

Os afetos transpassaram de diversas formas todas as animações que produzimos. Acredito que não poderia ser diferente. O encerramento com cada grupo nos trouxe algumas falas que analisaram a importância das relações estabelecidas e nos ofertaram avaliações sobre o processo das oficinas.

Para o encerramento das oficinas sempre fazemos um piquenique na Quinta da Boa Vista, espaço próximo da UERJ. Sentamos em roda e falamos sobre como foi para cada um de nós.

> A gente vai ficar com saudade e tal, a gente vai ter os vídeos e tal, a gente vai se ver de vez em quando, mas eu acho que, [...], o mais importante é que vocês vão estar sempre presentes com a gente. E o que a gente quer é que dessa forma, através do afeto que a gente criou e de tudo que isso pode proporcionar de bom pra vocês, pode transformar dentro de cada um de vocês, que a gente também esteja presente junto com vocês. Então assim, o que eu queria desejar para todos vocês é que vocês estimulem essa sementinha que ficou, sabe? (Transcrição de um trecho da fala de uma das estagiárias do projeto no encerramento de uma das oficinas).

Nesta reflexão, trazida por uma de nossas estagiárias, é possível notar a sua percepção das oficinas como um espaço de afetos que podem produzir efeitos para além do tempo nas oficinas. A presença, o incentivo, a estimulação que podem se continuar na memória e que se deseja como contribuição para potencializar a vida.

Os efeitos, neste sentido, partem de uma dialética "com os efeitos que objeto de pesquisa e sujeito pesquisador produzem um sobre o outro". Os efeitos se configuram, portanto, como importantes analisadores do processo de intervenção, dos pertencimentos, referências institucionais e políticas a eles agenciados (PAULON, 2005, p. 20). Os efeitos das oficinas sobre os jovens, sobre os estagiários e sobre os técnicos certamente serão movidos pelos afetos. Tanto o afeto em seu senso comum, num sentido talvez próximo ao de carinho, como no sentido de ser ou se sentir afetado.

> Pra gente vocês são muito mais do que pessoas que vieram e ficaram dez encontros [...]. É muito prazeroso. Depois a gente tem o filme disso tudo. Então quando bate saudade depois a gente se pega olhando os filmes de novo pra ver o rosto de todo mundo, pra ver todo mundo participando. A gente tira foto loucamente e na maioria das vezes a gente usa as fotos só pra matar saudade. Foi incrível trabalhar com todo mundo e a gente vai ficar com saudade (Transcrição de um trecho da fala de uma pessoa da equipe técnica do projeto).

Nos bastidores das oficinas realizamos inúmeras fotografias que compõe, junto com as fotografias feitas pelos jovens, a exposição “Olhares do Mundo”. A exposição exibe tanto o olhar dos jovens participantes das oficinas sobre a universidade, como também nossas interações ao longo das oficinas. E quando estamos com eles neste momento, olhamos as fotografias e lembramos dos momentos que passamos juntos, surge a potência do encontro nas oficinas, que acredito que seja o que muitos chamaram de saudade. No entanto, um dos estagiários traduziu esta potência em sua fala ao se despedir dos jovens de uma das oficinas:

> Não se prendam ao ambiente que vocês vivem. Muitos podem ter o interesse de fazer uma universidade, outros não, mas saibam que vocês podem fazer o que vocês quiserem. A opção que vocês quiserem (Transcrição da fala de um dos estagiários do projeto).

Isto, faz ressonância ao proposto por Spinoza (2013, p.98) sobre os afetos: "Por afeto compreendo as afeções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções". Para os jovens, os afetos estabelecidos se traduziram como nas transcrições a seguir:

> "Ninguém olhou pro defeito do outro. "
> "Eu me senti muito acolhida. No meu falar. Eu senti com muito amor, com muito carinho".
> "Aprendi a lidar com as pessoas. Você começa a lidar com um grupo, você começa a lidar com a qualidade das pessoas, mas também com os defeitos que vem junto. Mas eu acho que a gente tem que visar mais o lado da qualidade das pessoas, porque a pessoa também não é só feita de defeitos e coisas ruins".
> "No mundo a gente tem um monte de defeito. Tem defeito bom e defeito ruim. Até o defeito ruim da pessoa a gente tem que aprender pra lá na frente a gente não querer fazer o mesmo".

De certo modo, os jovens foram elaborando a sua própria teoria da diferença. E reconhecendo que é a partir destas diferenças que eles existem e interagem com o mundo. Nos trazendo a percepção de que os afetos são parte fundante dos processos de aprendizagem, somando ao axioma proposto anteriormente para a estimulação: estimular = incentivar = criar pretextos = produzir analisadores = acolher o passado para transformá-lo = produzir problematizações/estranhamentos = aprender conjuntamente = afetar e ser afetado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicia-se mais um grupo de oficinas Anima Animação em um novo território. Começa também todo um processo de articulação com os trabalhadores sociais locais que conhecem jovens com dificuldades de aprendizagem, ou melhor dizendo, com dificuldades no processo de escolarização, para que estes possam vir a se interessar em participar das oficinas. Começa todo o processo de organização dos materiais e equipamentos utilizados nas oficinas. Marcamos o primeiro dia e o primeiro horário para um encontro com os jovens em sua comunidade.

Combinamos com todos estes sujeitos a expectativa de que algo se desdobre de um encontro. Expectativa de que estes jovens, moradores de favela, identificados com dificuldades de aprendizagem, possam alçar um voo diferente do que lhes já está previamente engendrado.

A expectativa do encontro para produzirmos um filme de animação. Inúmeras são as questões agenciadas a este processo: um projeto desenhado por fonoaudiólogos, a partir de sua visão da clínica fonoaudiológica; juntamente com arte educadores, a partir de sua visão da arte de produzir filmes de animação. Um projeto que buscou estabelecer um trabalho conjunto entre animação e práticas fonoaudiológicas, entre artes e saúde, como forma de avaliar, estimular e orientar jovens ditos com dificuldades de aprendizagem.

Quais as possíveis questões agenciadas a este processo?

Por meio desta dissertação, discuti algumas destas questões, previamente elaboradas, muitas vezes naturalizadas no fazer em saúde. Analisando as oficinas Anima Animação a partir das práticas fonoaudiológicas instituídas em sua elaboração e realização. Assim como, analisando as brechas e potências produzidas no encontro entre a arte de produzir filmes de animação, através da técnica de *pixilation*, que utiliza o corpo como objeto a ser animado, e a estimulação da linguagem e da cognição, fundamentais na concepção das práticas fonoaudiológicas junto a sujeitos com dificuldades e/ou transtornos de aprendizagem.

Em latim *anima* significa o "sopro de vida", o "princípio vital", a "alma". Na saúde geralmente o corpo é entendido como um corpo adoecido ou deficitário. No entanto, animar, ou produzir uma animação (filme) envolveu sujeitos, seus saberes, seus corpos, seus desejos.... Uma análise a partir do confronto destes entendimentos, produziu para este pesquisador novas sensibilidades sobre o grande número de adolescentes e jovens que chegam aos consultórios na saúde com queixas escolares.

Utilizar a produção de filmes de animação como um encontro entre educadores, fonoaudiólogos e adolescente e jovens identificados com dificuldades de aprendizagem,

propiciou uma análise sobre as práticas fonoaudiológicas, no seu desenvolvimento entre a história da Educação e da Saúde, e sobre as possibilidades de ressignificação destas práticas no encontro com as artes e com a juventude.

Este processo de pesquisar um objeto, sendo ele o próprio trabalho que se realiza, foi um interessante desafio. Romper barreiras, geralmente por demais delimitadas, entre o pesquisador e o objeto de pesquisa e analisar o processo de trabalho a partir do lugar que se ocupa neste processo, das implicações políticas, afetivas, acadêmicas, laborais, subjetivas, me trouxeram novos modos de pensar e agir como sujeito, e de forma imanente, como fonoaudiólogo.

Compreendo que no momento que nos graduamos em uma determinada área, esta área se torna também um certo modo de enxergar a vida. Ou seja, em um determinado momento, somado aos saberes produzidos em uma trajetória de vida, para mim, se acrescia os saberes relacionados à Fonoaudiologia e suas práticas.

Embora em minha trajetória já houvesse experimentado diferentes práticas fonoaudiológicas, trabalhar a estimulação, mecanismo tão inerente ao trabalho como fonoaudiólogo, através da arte, me fez perceber que as “bordas” das intervenções demasiadamente delineadas, protocolares e duras que aprendi na graduação ganhavam outros contornos e em muitos casos se dissolvia.

Existiu, especificamente nas oficinas Anima Animação, uma proposta que de certo modo, através das práticas fonoaudiológicas e da produção de filmes de animação, unia as neurociências e a arte. Produzindo modos de ver e de agir com as neurociências e com a arte. Abandonando um sentido de neurociência encerrado no cérebro e suas possíveis relações com a aprendizagem e a linguagem, e contemplando, através dos processos de produção artística, as relações corpo-cérebro-subjetividade e a produção de modos de existência nesta sociedade em que nos encontramos.

Temia bastante que ao iniciar uma problematização sobre as práticas fonoaudiológicas pudesse chegar a uma certa invalidação da Fonoaudiologia. Porém, o contrário se deu. Percebi neste processo o quão plural podem ser as práticas fonoaudiológicas e o quão potente é a percepção de que a Fonoaudiologia não precisa se fechar em si própria, ou melhor dizendo, nos saberes que considera próprios de suas práticas.

Para tal, como nos apontaram as práticas nas oficinas, é preciso pensar seus processos mais íntimos, como a estimulação da linguagem e da cognição, por exemplo, com múltiplas significações.

Mais ainda, acredito que haja, de forma urgente, a necessidade de problematizarmos as patologias e sintomas considerados a partir das avaliações e testes padronizados. Refletindo sobre até que ponto de fato se aponta para algo orgânico, ou seja, algo no corpo do sujeito que o impede de exercer sua vida de forma plena. E sobre até que ponto, a patologia ou sintoma é uma produção desta sociedade normativa e normalizadora que vivemos. O que exigiria para o processo de formação dos fonoaudiólogos maiores discussões sobre filosofia e política, de forma que deixemos na história, no passado, práticas de correção social. Exigiria compreender que a linguagem e a cognição podem ser utilizadas para o governo da vida, como formas de assujeitamento, na medida que se institui, diante das práticas, uma linguagem e uma cognição ditas normais.

A análise das oficinas, a partir das práticas fonoaudiológicas, fez também considerar que as habilidades cognitivas, muito usadas para justificar as dificuldades e transtornos de aprendizagem quando consideradas em defasagem, podem ser vistas de outro modo: existem sujeitos, estes sujeitos têm diversas habilidades que podem ser relativas à cognição e este sujeito utiliza suas habilidades em sua vida, do modo que lhe foi possível em sua trajetória. Assim, não é a mesma a memória de um jovem que mora no Complexo da Maré e a de um jovem que mora no Leblon. Existem diferentes habilidades de memória entre estes jovens, uma vez que ao longo de suas vidas estiveram engendrados de formas diferentes na sociedade, na escolarização, no trabalho, etc. E mesmo entre dois jovens do Leblon ou do Complexo da Maré, serão diferentes os modos de funcionamento de suas memórias.

Estas colocações se tornam importantes no que diz respeito aos processos de avaliação relacionados às práticas fonoaudiológicas. As oficinas proporcionaram uma forma de avaliar diante destas diferenças, uma vez que houve espaço e tempo para que estas diferenças se manifestassem e exibissem toda sua exuberante potência. Assim como, as oficinas trouxeram a dimensão de que avaliar pode ser um processo conjunto, no qual não se avalia o outro, mas sim, se problematiza a partir das relações e produções com um outro em um plano comum de ações.

Principalmente diante de adolescentes e jovens moradores de favelas, sobre os quais ainda pesam estigmas sociais e uma certa expectativa de que em seu futuro estejam a serviço do tráfico, ou em um regime de subemprego ou em um emprego considerado de pouca exigência intelectual. As oficinas puderam propiciar a percepção de que estes jovens apresentam toda potência para exercerem suas vidas na direção que escolherem, na medida que se compreenda que esta potência pode e deve ocupar os mais diversos lugares sociais.

Desta forma, utilizar a produção de filmes de animação como forma de estimulação da linguagem e da cognição, me trouxe novas produções cognitivas e discursivas sobre as práticas

fonoaudiológicas. Novos modos de ver, fazer e sentir o que é ser fonoaudiólogo como parte imanente de minha produção subjetiva e de minhas implicações com a sociedade. E que ao atender uma pessoa estou em um encontro com a produção subjetiva desta pessoa, sendo o encontro um território de possíveis revoluções no qual coexistimos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. R.; NETO, M. F. Juventudes e trajetórias escolares: conquistando o direito à educação. In: ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. C. (Org.) *Juventude: outros olhares sobre a diversidade*. São Paulo: Câmara brasileira do livro, 2007. p. 55-78.

ATTIANEZI, F.; MORATELLI, L. *Anima Animação*: oficina de arte e linguagem – Cartilha de Orientação. Rio de Janeiro: UERJ, Núcleo de Estudos da Saúde do Adolescente, 2016.

ATTIANEZI, M.; ROSEIRO, T. *Saúde e Escolaridade dos Jovens da Ilha Grande*: proposta de avaliação e intervenção – Relatório. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Núcleo de Estudos da Saúde do Adolescente/Setor de Fonoaudiologia, 2012. 80p. Relatório técnico.

BACHA, S. M. C.; OSÓRIO, A. M. do. Fonoaudiologia & Educação: uma revisão da prática histórica. *Revista CEFAC*, São Paulo/SP, v. 6, n.2, p. 215-221, 2004.

BAREMBLITT, G. F. *Compêndio de análise institucional e outras correntes*: teoria e prática. 5ed. Belo Horizonte, MG: Instituto Felix Guattari, 2002.

BARROS, L. P. de; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: KASTRUP, V.; PASSOS, E.; ESCÓSSIA, L. (Org.). *Pistas do Método da Cartografia*. Pesquisa- intervenção e produção de subjetividade. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009. p. 52-75.

BASTOS, F. G.; RAYMUNDO, C.; ATTIANEZI, M. *Atenção Integral à Saúde de Adolescentes e Jovens em Territórios Contemplados pelas UPP's*. Rio de Janeiro: UERJ, Núcleo de Estudos da Saúde do Adolescente, 2014. 189p. Relatório técnico.

BORGES, J. L. *O Aleph*. São Paulo: Editora Globo, 1949.

CALIMAN, L. V. Notas sobre a história oficial do Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade - TDAH. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 30, p. 46-61, 2010.

CAPELLINI, S. A. Distúrbios de Aprendizagem versus Dislexia. In: FERREIRA, L. P.; BEFI-LOPES, D. M.; LIMONGI, S. C. O. (Org.). *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Editora Roca, 2004. p. 862-876.

CASTRO, A. C.; BICALHO, P. P. G. Juventude, território, Psicologia e política: intervenções e práticas possíveis. *Psicologia*: Ciência e Profissão, v. 33, p. 112-123, 2013.

CAVALHEIRO, M. T. P. Reflexões sobre a relação entre a Fonoaudiologia e a Educação. In: GIROTO, C. R. M. (Org.). *Perspectivas atuais da Fonoaudiologia na escola.* 1. ed. São Paulo: Plexus, 1999. p. 11-23.

CIASCA, S. M. Distúrbios de Aprendizagem - uma questão de nomenclatura. *Revista Sinpro* - Dificuldade de Aprendizagem compreender para melhor educar, Rio de Janeiro, 2004. p. 4-8.

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA. *A história da Fonoaudiologia*. Disponível em <http://www.fonoaudiologia.org.br/cffa/index.php/historia-da-fonoaudiologia>, acessado em 10 de maio de 2015.

CONSELHO REGIONAL DE FONOAUDIOLOGIA. *Fonoaudiologia na Educação*. São Paulo, 2010. Disponível em <http://www.fonosp.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2010/04/livro-fonoaudiologia-na-educacao.pdf>, acessado em 10 de maio de 2015.

CONSELHOS DE FONOAUDIOLOGIA. *Guia prático de consulta rápida da CID-10 pelo fonoaudiólogo*. Brasília, 2007. 48p.

DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e a psicologia histórico-cultural. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 40, p. 121-146, 2010.

ESCÓSSIA, L. da; KASTRUP, V. O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo-sociedade. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n.02, p. 295-304, 2005.

EWALD, F. *Foucault, a Norma e o Direito*. 2. ed. Lisboa: Vega, 2000.

FEDOSSE, E.; FLOSI, L. C. L. Repercussões da Neurolinguística Discursiva na Fonoaudiologia. In: ENCONTRO CELSUL, 6., 2004, Florianópolis. *Círculo de Estudos Linguísticos do Sul. Resumos.* Florianópolis, 2004. p.1-7.

FERRACIOLI, L. Aspectos da construção do conhecimento e da aprendizagem na obra de Piaget. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*. Florianópolis, v. 16, n.2, p. 180-194, 1999.

FISCHER, G.; SCALETSKY, C. C.; AMARAL, L. G. O storyboard como instrumento de projeto: reencontrando as contribuições do audiovisual e da publicidade e seus contextos de uso no *design*. *Strategic Design Research Journal*, v.3, p. 54-68, mai./ago., 2010.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 25. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2012.

_____. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault. Uma trajetória filosófica*: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

_____. Saber e Poder. In: MOTTA, M. B.; RIBEIRO, V. L. A. (Orgs.). *Michel Foucault*. *Estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 223-240.

FOUCAULT, M. *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GONDAR, J. *Memória e espaço*: trilhas do contemporâneo. Rio de Janeiro: 7letras, 2003.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Estadual de Esportes, Lazer e Juventude. *Programa Caminho Melhor Jovem*. Disponível em: <http://www.caminho melhorjovem.rj.gov.br>, acessado em 03 de março de 2016.

GRANEIRO, F.; OLIVEIRA, S.; GOMES, V. *Eixos para a saúde de adolescentes e jovens*. Rio de Janeiro: Flizo, 2014.

GRIVOL, M. A.; HAGE, S. R. de V. Memória de trabalho fonológica: estudo comparativo entre diferentes faixas etárias. *J. Soc. Bras. Fonoaudiol*, São Paulo, v.23, n.3, p. 245-251, 2011.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

JORGE, T. M.; LAMÔNICA, D. A. C.; CALDANA, M. de L. Distúrbios de aprendizagem em adulto: discussão sobre a proposta terapêutica fonoaudiológica – estudo de caso. *Salusvita*, Bauru, v. 25, n. 1, p. 71-89, 2006.

KASTRUP, V. Aprendizagem, arte e invenção. *Psicologia em Estudo* (Impresso), Maringá, v. 6, n.1, p. 17-27, 2001.

_____. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). *Pistas do método da cartografia:* Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 32-51.

_____. Aprendizagem, arte e invenção. *Psicologia em Estudo* (Impresso), Maringá, v. 6, n.1, p. 17-27, 2001.

KERBER, M. T. Fotografias enfeitiçadas, filmes tresloucados. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUDESTE, 10., 2015, Uberlândia. *Anais*. Uberlândia: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2015. p.1-11.

KRAMER, S.; SOUZA, S. J. de. O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), v. 77, p.69-80, mai., 1991.

LINASSI, L. Z.; KESKE-SOARES, M.; MOTA, H. B. Habilidades de memória de trabalho e o grau de severidade do desvio fonológico. *Pró-Fono R. Atual. Cient*. São Paulo, v. 17, n.3, 2005.

MACHADO, A. M. Encaminhar para a saúde quem vai mal na educação: um ciclo vicioso? *Revista Educação*, Secretaria Municipal de Educação, São Paulo, 2004. p. 1-6.

MACHADO, R. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 25. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2012. p.7-34.

MORAES, R. B. S. *"...como se fosse lógico"*: considerações críticas da medicalização do corpo infantil pelo TDAH na perspectiva da sociedade normalizadora. 2012. 402 f. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo). São Paulo: FGV, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, 2012.

MOTA, C. da C. O Papel do fonoaudiólogo na Equoterapia. *Associação Nacional de Equoterapia*, São Paulo, 2009.

MOYSÉS, M. A. A. *A institucionalização invisível*: crianças que não-aprendem-na-escola. São Paulo: FAPESP, Campinas: Mercado de Letras, 2001.

NASCIMENTO, M. L. do; COIMBRA, C. M. B. Análise de Implicações: desafiando nossas práticas de saber/poder. In: GEISLER, A.; ABRAHÃO, A. L.; COIMBRA, C. M. B. (Org.). *Subjetividade, Violência e Direitos Humanos*: produzindo novos dispositivos de formação em saúde. 1ªed. Niterói: EDUFF, 2008. p. 143-154.

OLIVEIRA, F. de. Por uma terapêutica fonoaudiológica: os efeitos do discurso médico e do discurso pedagógico na constituição do discurso fonoaudiológico. 2002. 187p. *Dissertação* (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

PAIS, J. M. Cotidiano e reflexividade. *Educação e Sociedade:* Revista de Ciências da Educação, Campinas, v. 28, n. 98, p.23-46, jan./abr. 2007.

PASSOS, E.; KASTRUP, V. Sobre a validação da pesquisa cartográfica: acesso à experiência, consistência e produção de efeitos. *Fractal, Rev. Psicol.*, v. 25, n. 2, p. 391-414, maio/ago., 2013.

PAULON, S. M. A Análise de Implicação como Ferramenta na Pesquisa-intervenção. *Psicologia & Sociedade*, v. 17, n. 3, p. 18-25, set./dez. 2005.

POLLONIO, C. F. *O brincar e a clínica fonoaudiológica*. 2010. 171 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Programa de Estudos Pós-graduados em Fonoaudiologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

PRETI, D. (Org.). *O discurso oral culto.* 2. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999.

RODRIGUES, H. de B. C.; SOUZA, V. L. B. de. A Análise Institucional e a Profissionalização do Psicólogo. In: KAMKHAGI, V. R.; SAIDON, O. (Org.). *Análise Institucional no Brasil*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987. p.27-47.

SANCOVSCHI, B.; KASTRUP, V. Ressonâncias entre a abordagem enativa e a psicologia histórico-cultural. *Revista do Departamento de Psicologia da UFF* (Impresso), Niterói, v. 20, p. 165-182, 2008.

SANTOS, R. de C.; VELASQUES, B. Neurociências: contribuição para adolescentes em Medida Socioeducativa. In: CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANIDADES, 1. 2012, Niterói. *Resumos*. Niterói, RJ: UFF, 2012. p. 1-14.

SILVA, A. P. de C.; CAPELLINI, S. A. Programa de remediação fonológica em escolares com dificuldades de aprendizagem. *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 13-20, mar. 2011.

SILVA, C. da; CAPELLINI, S. A. Eficácia do programa de remediação fonológica e leitura no distúrbio de aprendizagem. *Pró-Fono R. Atual. Cient*., Barueri, v. 22, n. 2, p. 131-138, jun., 2010.

SILVA, C. da; CAPELLINI, A. S. Desempenho de escolares com e sem transtorno de aprendizagem em leitura, escrita, consciência fonológica, velocidade de processamento e memória de trabalho fonológica. *Rev. Psicopedagogia*. São Paulo, v. 30, n. 91, p. 3-11, 2013.

SILVA, G. Refavela: notas sobre a definição de favela. *Revista Lugar Comum*. Rio de Janeiro, n. 39, p. 37-43, 2013.

SILVA, J. de S. (Org.). *O que é a Favela, afinal?* Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2009.

SILVA, M. C. da. *Dificuldades de aprendizagem:* do histórico ao diagnóstico. 2008. p.1-13. Disponível em <www.psicologia.com.pt>. Acesso em: 08 mar. 2015.

VEIGA-NETO, A. Por que governar a infância. In: RESENDE, H. (Org.). *Michel Foucault*: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 49-56.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente:* o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZALUAR, A. Juventude e tráfico de drogas na Cidade do Rio de Janeiro. In: CONSELHO INTERNACIONAL DE SEGURANÇA E DESENVOLVIMENTO (Org.). *Novas abordagens para segurança pública e políticas de drogas.* Petrópolis: Vozes, 2008. v. 1. p. 167-178.