



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Psicologia

Debora Emanuelle Nascimento Lomba

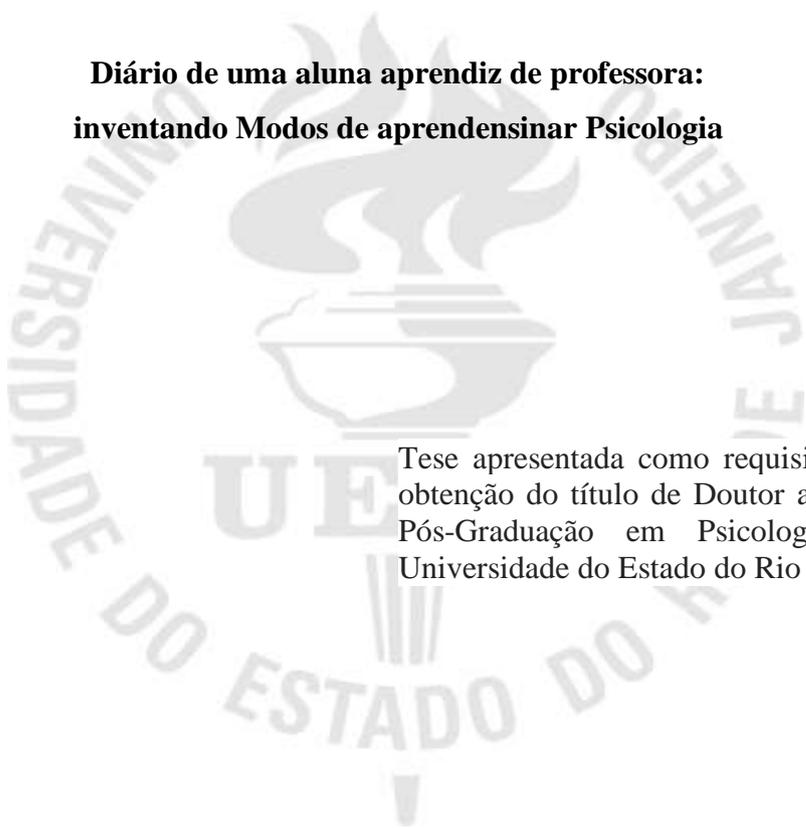
**Diários de uma aluna aprendiz de professora: inventando Modos de
aprendensinar Psicologia**

Rio de Janeiro

2020

Debora Emanuelle Nascimento Lomba

**Diário de uma aluna aprendiz de professora:
inventando Modos de aprendensinar Psicologia**



Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor ao Programa de
Pós-Graduação em Psicologia Social da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. Ronald João Jacques Arendt

Co-orientadora: Prof^ª. Laura Cristina de Toledo Quadros

Rio de Janeiro

2020

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

L839 Lomba, Debora Emanuelle Nascimento.
Diário de uma aluna aprendiz de professora: inventando Modos de
aprendensinar Psicologia / Debora Emanuelle Nascimento Lomba. – 2020.
141 f.

Orientadora: Ronald João Jacques Arendt
Co-orientadora: Laura Cristina de Toledo Quadros
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de
Psicologia.

1. Psicologia Social – Teses. 2. Educação – Teses. 3. Psicólogo – Formação
– Teses. I. Arendt, Ronald João Jacques. II. Quadros, Laura Cristina de Toledo.
III. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia. IV. Título.

es

CDU 316.6:37

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

Assinatura

Data

Debora Emanuelle Nascimento Lomba

**Diários de uma aluna aprendiz de professora:
inventando Modos de aprendensinar Psicologia**

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor ao Programa de
Pós-Graduação em Psicologia Social da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 20 de março de 2020.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Ronald João Jacques Arendt (orientador)

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof^a Dra. Laura Cristina de Toledo Quadros (co-orientadora)

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof^a Dra. Ângela Maria Carneiro Silva

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof^a Dra. Ana Cláudia Lima Monteiro

Instituto de Psicologia Universidade Federal Fluminense

Prof^a Dra. Marcia Oliveira Moraes

Instituto de Psicologia Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2020

AGRADECIMENTOS

A Deus pela misericórdia e amor me permitindo realizar os meus sonhos com saúde e com minha família e amigos ao meu lado.

A minha família, que tem me dado abrigo, suporte e cuidado. A minha mãe, por quem tenho o amor maior do mundo e com quem diariamente preciso aprender a lidar, o paradoxo mais intenso e afetuoso que vivo. Ao meu padrasto que me mima e cuida de mim e de minha mãe incansavelmente, nem se eu o agradecesse todos os dias, o dia inteiro, seria suficiente para demonstrar minha gratidão.

Aos meus alunos e minhas alunas que me tratam com tanto amor e carinho me surpreendendo a cada gesto de agradecimento e admiração. Aprendo com cada um que é no nosso encontro que mora a potência da construção do saber.

Aos professores e professoras que passaram por minha vida deixando suas marcas, mas especialmente ao professor Ronald por ter me respondido com tanta alegria dizendo que eu era muito bem-vinda nas reuniões de seu grupo de pesquisa, isso enquanto eu ainda era uma jovem estudante do curso de Psicologia. E mais, agradeço por todos estes anos de aprendizado e parceria tão gentil, sua marca registrada. É um privilégio dizer que fui sua aluna e doutoranda. A professora Laura, minha co-orientadora e parceira de projetos e ideias para a Psicologia. E a inspiração para ser a professora que descobri querer ser. A Alexandra, a quem admiro pela criatividade e engenhosidade ao propor aulas diferentes, indicando que a reinvenção da Psicologia é possível.

Aos colegas e amigos do grupo de pesquisa Entre-redes. Ao Gustavo, amigo querido com quem compartilhava inquietações e informações. Ao Leo, pela solicitude de sempre. A Ju, pelo carinho de sempre. A Erika, cuja disponibilidade para ajudar e ouvir já se fazia colo só na escuta e olhar atento. A Angela que pra mim é mesmo como um anjo, que felizmente é de carne e osso, assim posso abraçar e conviver, a quem sou tão grata e tão encantada pela existência.

As amigas brasileiras que Portugal me deu: a parceiraça Maria Alice, a cuidadosa Angelita, a menina Giovanna, a dedicada Aline, destemida Priscila e a divertida Tuty! Aprendi muito com cada uma e sigo querendo vocês pertinho de mim.

Ao amigo brasileiro cidadão do mundo, Luan, que parece ser um amigo de infância com tanta sintonia que temos. Um suporte mais que fundamental em meus tempos de Coimbra.

A Lena e Joana, mamã e mana portuguesas que sinto uma saudade diária sempre à espera de um reencontro. A Maria José, Inês e Acácio que faziam da biblioteca do CES um lugar de aconchego. Ao Bruno Sena sempre solícito e simpático ao me receber e me acolher no CES.

Amigos que cá ficaram, que permaneceram mesmo com minha falta de tempo, minha ausência, em especial aos amigos de trabalho Thiago com quem compartilho tanto que entendo quando os alunos dizem que somos muito iguais. Ao Rodrigo, sempre doce e gentil ao lidar comigo, me dando todo apoio nos momentos de tensão.

Ao querido Thiago Lima, pessoa fundamental para o desembaralhar das ideias que aqui são apresentadas. Certamente sem nossas reuniões semanais, nossas mensagens fora de hora este trabalho não seria o mesmo.

Ao Everson, amigo de longa data que mesmo quando estávamos separados por um oceano se fazia presente, e agora tem se revelado um namorado extremamente companheiro, com seu jeito manso que é só seu, me acalmando e me ajudando a relaxar. De fato demonstrando que o gif CR7 vai além.

Ao Clube de Regatas do Flamengo por me proporcionar tantas alegrias no último ano. Todas as madrugadas acordadas em Portugal valeram a pena, assim como os momentos de pausa na escrita que tanto me ajudaram a extravasar.

A CAPES por me conceder a bolsa de doutorado, assim como a bolsa para o Programa Doutorado Sanduíche.

RESUMO

LOMBA, D. E. N. Diários de uma aluna aprendiz de professora: inventando Modos de aprendensinar Psicologia. 2020. 141 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

A escrita diarística deste trabalho revela em sua forma um componente importantíssimo desta tese: os acontecimentos da vida como forma de reflexão e inspiração para o desenvolvimento dos Modos de aprendensinar Psicologia. No cotidiano de aluna e professora, as experiências vivenciadas tecem ideias para a proposição de modos de aprender e ensinar Psicologia através das experiências ocorridas nos mais diferentes espaços, sejam eles educacionais ou não. E, com a proposição de ampliar as formas de ler o mundo e produzir conhecimento, entram em cena diferentes linguagens, além da escrita. A arte então se apresenta como uma aliada, assim como bell hooks (2013), Paulo Freire (1996), Rubem Alves (2010, 2005, 2001) e alguns autores da Teoria Ator-Rede, como Bruno Latour (2012, 207), John Law (2004), Vinciane Despret (2012, 2004), Arendt (2016), Quadros (2019), Tsallis (2014), Moraes (2019). E no diálogo com estes autores, mas também com meus professores e alunos, fui inventando os Modos de aprendensinar Psicologia que apresento nesta tese.

Palavras-chave: Formação em Psicologia. Teoria Ator-Rede. Vida. Experiência. Corpo.

ABSTRACT

LOMBA, D. E. N. Diaries of a student apprentice teacher: inventing Psychological learning Modes. 2020. 141 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

The diary writing of this work reveals in its form a very important component of this thesis: the events of life as a form of reflection and inspiration for the development of the Modes of Learning Psychology. In the daily life of student and teacher, the experiences lived weave ideas for proposing ways to learn and teach Psychology through the experiences that took place in the most different spaces, whether educational or not. And, with the proposition of expanding the ways of reading the world and producing knowledge, different languages come into play, in addition to writing. Art then presents itself as an ally, as well as bell hooks (2013), Paulo Freire (1996), Rubem Alves (2010, 2005, 2001) and some authors of the Actor-Network Theory, such as Bruno Latour (2012, 2007), John Law (2004), Vinciane Despret (2012, 2004), Arendt (2016), Quadros (2019), Tsallis (2014), Moraes (2019). And in the dialogue with these authors, but also with my teachers and students, I was inventing the Modes of Learning Psychology that I present in this thesis.

Key words: Graduation in Psychology. Actor-Network Theory. Life. Experience. Body.

RESUMEN

LOMBA, D. E. N. Diarios de una alumna aprendiz de profesora: inventando Modos de aprendensinar Psicología. 2020. 141 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

La redacción del diario de este trabajo revela en su forma un componente muy importante de esta tesis: los eventos de la vida como una forma de reflexión e inspiración para el desarrollo de los modos de psicología del aprendizaje. En la vida diaria del alumno y el maestro, las experiencias vividas tejen ideas para proponer formas de aprender y enseñar psicología a través de las experiencias que tuvieron lugar en los espacios más diferentes, ya sean educativos o no. Y, con la propuesta de ampliar las formas de leer el mundo y producir conocimiento, entran en juego diferentes idiomas, además de la escritura. Art se presenta como un aliado, así como bell hooks (2013), Paulo Freire (1996), Rubem Alves (2010, 2005, 2001) y algunos autores de la teoría del actor-Rede, como Bruno Latour (2012, 207), John Law (2004), Vinciane Despret (2012, 2004), Arendt (2016), Quadros (2019), Tsallis (2014), Moraes (2019). Y en el diálogo con estos autores, pero también con mis maestros y alumnos, estaba inventando las formas de aprender psicología que presento en esta tesis.

Palabras clave: Formación en psicología. Teoría de la actor red. La vida. Experiencia. Cuerpo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	16
Figura 2 -	35
Figura 3 -	37
Figura 4 -	39
Figura 5 -	41
Figura 6 -	46
Figura 7 -	60
Figura 8 - Invenção da cor, penetrável Magic Square # 5, De Luxe	61
Figura 9 - Cosmococa/CC4 Nocagions, 1973	63
Figura 10 - Cosmococa CC5 Hendrix-war.....	67
Figura 11 - <i>Cildo Meireles: Através - 1983-1989</i>	76

SUMÁRIO

	DE ONDE PARTI: O DIÁRIO INICIAL DE UMA ALUNA APRENDIZ DE PROFESSORA DESCOBRINDO OS MODOS DE APRENDENSINAR PSICOLOGIA.....	10
1	MODO DE APRENDERENSINAR UMA ESCRITA VIDA EM PSICOLOGIA: O PODER DO USO DE DIÁRIOS.....	20
2	MODO DE APRENDENSINAR PSICOLOGIA COM A FOTOGRAFIA.....	35
2.1	Heranças de meu avô.....	36
2.2	Heranças da UERJ.....	38
2.3	Transformando as heranças em Modo de aprendensinar Psicologia com a fotografia.....	42
3	MODO DE APRENDENSINAR PSICOLOGIA COM A EXPERIÊNCIA FÍLMICA: ACOMPANHAR E CONSTRUIR NARRATIVAS.....	47
3.1	A disciplina na UFRJ.....	47
3.2	A disciplina na UERJ.....	49
3.3	Aprendensinar por meio de outras linguagens.....	51
3.4	Aprendensinar por meio da experiência fílmica.....	55
4	MODO DE APRENDENSINAR TRAVESSIA: AFETAÇÕES NA FORMAÇÃO QUE FLUI EM DIFERENTES ESPAÇOS.....	59
4.1	Mergulho em Inhotim.....	59
4.2	Mergulho em Hélio Oiticica.....	63
4.3	Mergulho na experiência do Modo de aprendensinar Travessia.....	68
5	MODO DE APRENDENSINAR COM A SURPRESA: VIVENDO O ESPAÇO DA SALA DE AULA COM ENTUSIASMO.....	74
5.1	Surpresa na Galeria Lygia Pape.....	74
5.2	Surpresa na Galeria Cildo Meireles.....	76
5.3	Surpresa na aula da pós-graduação.....	79
5.4	A surpresa de um relato.....	81
6	MODO DE APRENDENSINAR SABAH: A HESITAÇÃO COMO PRÁTICA.....	85
6.1	O Convite de Lennon: a pausa na espera.....	85
6.2	O convite para conhecer o Modo de aprendensinar Sabah.....	88
6.3	O convite para vivenciar o Modo de aprendensinar Sabah.....	91

6.4	O convite a pausar	95
7	MODO DE APRENDENSINAR COM O ENCONTRO DOS CORPOS: COMDUZIR E SER COMDUZIDA	96
7.1	Encontrando o forró, encontrando outros corpos: COMduzindo meu corpo para a dança.....	97
7.2	Aprendendo sobre a COMdução.....	99
8	MODO DE APRENDENSINAR COM AS DESCOBERTAS: A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA POR MEIO DA PRÁTICA.....	107
8.1	Descobrimo a possibilidade de inventar a disciplina Psicologia do Desenvolvimento - Adulto e idoso.....	107
8.2	Descobrimo as conexões.....	108
8.3	Inventando a disciplina Psicologia do Desenvolvimento - Adulto e idoso.....	110
8.4	O presente: a planta.....	113
8.5	Inventando o Modo de aprendensinar com as descobertas	115
	MODO DE APRENDENSINAR COM A VIDA: A MENINA SE DESCOBRINDO PROFESSORA.....	120
	REFERÊNCIAS.....	136

DE ONDE PARTI: O DIÁRIO INICIAL DE UMA ALUNA APRENDIZ DE PROFESSORA DESCOBRINDO OS MODOS DE APRENDENSINAR PSICOLOGIA

Descobrimdo a escola

Minha mãe sempre conta que na época em que eu frequentava as séries iniciais, na Educação Infantil, ela ficava aflita achando que eu seria uma pessoa que não gostaria de estudar e que traria problemas a ela em relação a isso. Esse temor era gerado por conta dos vários episódios em que ela foi chamada no colégio para ouvir queixas das professoras em relação a mim.

Um dos problemas era o fato de tentar comer a merenda fora do horário estipulado. Sentia fome ou simplesmente vontade de comer, e me encaminhava até a lancheirinha e ensaiava degustar meu delicioso lanchinho até a intervenção da professora dizendo que ainda não estava na hora. Com dificuldades de entender por que não poderia comer o lanche que era meu, chorava, esperneava, lutava. Foram muitas reclamações até que um dia me moldei e parei de comer fora de hora.

Mas não era apenas essa queixa que levava minha mãe até o colégio para ouvir as professoras reclamarem de sua pequena rebelde. Havia também as fugas para o parquinho. No horário em que todos estavam sentados na sala, entretidos com as atividades que as professoras realizavam, me dirigia ao parquinho do colégio, onde ficava até que alguém me encontrasse lá e, muito contrariada, me fizesse voltar à sala de aula. Foram muitas reclamações até que parei de fugir.

Um início de vida escolar conturbado e que recentemente encontrei no livro *Pinóquio às avessas*, de Rubem Alves (2005), algumas aproximações. Este conta a história do menino Felipe, que tinha um interesse imenso por pássaros e estava prestes a iniciar sua vida escolar. Seu pai, muito preocupado com seu futuro profissional começou a explicá-lo como funciona, para que serve a escola e a necessidade de tirar boas notas e assim ser alguém na vida. No entanto, o entusiasmo de seu pai ao apresentar este importante local não acompanhava as vivências de Felipe neste espaço.

Além de encontrar professoras que não respondiam às suas perguntas, assim como uma rotina cheia de regras sobre o que fazer e em que momento, Felipe vai se desanimando com o que vivia em sua escola. Inclusive, além das experiências no cotidiano escolar, a noite tinha sonhos e pesadelos com relação ao dia seguinte na sala de aula, assim como seu futuro profissional. E como prova de seu descontentamento, Alves (2005) conta um desses episódios:

No dia seguinte havia aula de desenho. A professora lhe deu um caderno para pintar. Tinha dois elefantes. Felipe pintou um de cor-de-rosa e outro de verde. A professora chamou o menino e disse que elefantes não eram cor-de-rosa nem verdes. Ele deveria pintar os elefantes da cor que eles eram. Felipe obedeceu. Passou a pintar os elefantes e todas as outras coisas do jeito que eram. Mas ele se dizia: “Droga! Eu acho os elefantes cor-de-rosa e verdes mais bonitos...”

Naquela noite, Felipe teve um sonho divertido. Sua mãe lhe mostrava sempre reproduções de quadros de artistas famosos. E ele gostava muito. Pois sonhou que Dalí, Picasso e Chagall eram seus colegas, e a professora puxava a orelha deles por não serem capazes de desenhar as coisas tais como elas eram. (p. 36-37)

Ao ler a história de Felipe, contada pelo educador Rubem Alves, e lembrar minha experiência nas séries iniciais, fiquei pensando o quanto isto pode ter ressonância na vida de tantas outras crianças. E ao ouvir minha mãe contar estas histórias, também me questionava em que momento algo aconteceu para me fazer gostar de estudar a ponto de hoje estar finalizando um doutorado.

Por um longo tempo compactuei com a ideia dela de que eu parecia não gostar de estudar e talvez tivesse problemas quanto a isso. Contudo, não questionava que talvez a questão fosse o modelo e o ambiente educacional, muito mais do que uma vontade própria por estudar ou não.

Todas as escolas por onde passei seguiam uma linha pedagógica tradicional, até a Escola Normal Carmela Dutra, onde me tornei uma normalista aspirante a professora da Educação Infantil e Primeiro Segmento do Ensino Fundamental. Lá, aprendi sobre teorias e práticas do universo educacional, assim como vivenciei o outro lado da cadeira dentro de uma sala de aula: a cadeira de professora, mesmo que na época ainda fosse estagiária.

Desde o segundo, dos quatro anos de escola de formação de professores, comecei a fazer estágio. O primeiro foi exatamente na escola onde minha mãe teve de comparecer para ouvir as queixas sobre mim. A mesma diretora da época em que estudei lá, me recebeu e me acolheu alegremente me oferecendo a oportunidade de estagiar com as crianças da creche.

Mas, em busca de uma remuneração, a partir da indicação de uma prima também professora, passei a fazer estágio em outro colégio, num bairro próximo a minha casa. Lá fiquei até terminar o Ensino Médio e já não mais poder exercer a função de estagiária. Foram muitos anos de aprendizado na prática e na observação da dinâmica escolar, construindo um referencial do que acredito ser o processo de ensino e aprendizagem, assim como o espaço educacional.

Aliás, hoje, já não mais me espantando, como minha mãe na época das queixas na escola, entendo que este tal referencial começou a ser construído desde o primeiro dia de escola, quiçá antes. Afinal, carregamos heranças que são anteriores e vão além de nossa inserção na academia, embora comumente nem sempre seja considerado importante para nosso saber científico o que formamos fora e antes dos aprendizados acadêmicos. E, tendo dado sequência

nos estudos cursando Psicologia, um mestrado em Psicologia Social e agora um doutorado na mesma área, vejo essas questões se desdobrarem a ponto de ser o motivo de escrita dessa tese.

Descobrimo os Modos de aprendensinar

E por falar em heranças, o título deste diário inicial é inspirado na introdução do texto *Digressões acerca da noção de estilo: contribuições para uma perspectiva não moderna do eu* (ARENDRT; QUADROS and MORAES, 2019), escrito por três grandes referências para mim: o professor Ronald Arendt, a professora Laura Cristina de Toledo Quadros e a professora Marcia Moraes. Ao iniciar a explicação do ponto de partida do tema tratado neste texto o intitulam como “De onde partimos”.

Assim, usar este conjunto de palavras me fez refletir que apontar de onde parti me permite localizar quem são meus aliados e minhas aliadas nessa escrita, mas também quais foram os lugares por onde passei e que em mim deixaram suas marcas. E, em tendo passado o período de um ano em Portugal em função do Estágio de Doutorado Sanduíche¹, essas reflexões me chegaram como um embalado da vivência que estava experimentando de ir e vir, de partir e de chegar em terras desconhecidas.

Logo, a partir dessas heranças, pretendo ampliar ou talvez deslocar a discussão acerca da construção do processo de ensino e aprendizagem da Psicologia. Um processo que passa pela performance de humanos e não-humanos na construção de um corpo e de um espaço. E assim venho me perguntando: como temos aprendido e ensinado Psicologia? Em quais espaços? Através e por meio de quais corpos?

Somando-se a estas questões, acrescento um ponto igualmente importante que se revelou a mim tempos mais tarde: qual o lugar da arte nesse processo? Quais os efeitos da articulação entre Psicologia e Arte no processo de ensino e aprendizagem da Psicologia? Arte que curiosamente também, de certa forma, inspira Rubem Alves (2005) a escrever o livro *Pinóquio às avessas*. O autor explica que escreveu esta história por encontrar a constante máxima em algumas fábulas infantis: os artistas, os músicos são preguiçosos e irresponsáveis. Em seus escritos Rubem Alves busca apresentar outro olhar sobre as pessoas que se dedicam à arte.

¹ Realizei o período de Estágio Doutoral Sanduíche de outubro de 2018 a setembro de 2019 no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, supervisionada pelo professor Bruno Sena Martins. Um programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Em minha tese, nos diários a seguir, os meus encontros com manifestações artísticas servirão para pensar a construção dos Modos de aprendensinar Psicologia. A opção por usar a ideia e a palavra Modos se deu pelas leituras e o contato com livros que trazem diversos modos de lidar com assuntos que interessam aos campos acadêmicos. Ao realizar a leitura e discussão do livro *Modes of knowing, resources from the baroque* organizado por John Law e Evelyn Ruppert (2016), que se dedicam a trabalhar os diferentes modos de conhecer inspirados pelo estilo Barroco, recordei do título de tantos outros livros que foram mencionados ao longo das reuniões e aulas com meu orientador.

Um deles, recentemente trabalhado em uma das disciplinas que participei na pós-graduação como aluna, foi o livro *An inquiry into modes of existenc* de Bruno Latour, inspirado no livro *The different modes of existence* de Etienne Souriau. Assim como lembrei do livro *Modes of thought* de Alfred Whitehead. Cada um destes traz um assunto diferente, assim como uma maneira peculiar de abordá-los.

Dessa forma, me aproprio destes títulos para discutir o tema de interesse nesta tese: inventar Modos de aprendensinar Psicologia. Destaco que minha intenção não é a de recriar toda trajetória que envolve o ato de ensinar, especificamente em ambientes educacionais, mas de apresentar alguns dos Modos de aprendensinar Psicologia que tenho experimentado, seja como professora, seja como aluna.

E por esta razão, utilizo esta grafia “aprendensinar” por estar aqui tratando de processos que não se separam: aprendi a ensinar aprendendo como aluna e ensino aprendendo também como professora, tal e qual propõe Paulo Freire (1996):

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém. (p. 25)

E Freire (1996) diz ainda

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. (p. 26)

Assim, a partir da minha prática e das leituras de Freire, vejo a inseparabilidade no processo de ensinar e aprender, por isso considero adequado acompanhar esta marca na grafia aprendensinar. E optei por aprendensinar em função da fusão das palavras marcar a inseparabilidade destes processos.

E para ser fiel ao que Haraway (1995) nos alerta sobre situar nossos saberes, é que pretendo falar de Modos de aprendensinar com os quais me deparei como aluna, principalmente, no espaço da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), tanto no período de graduação, como na pós-graduação. E para isso, em vários momentos desta tese articulo os saberes agora construídos com os conhecimentos produzidos nos meus trabalhos anteriores: a monografia e a dissertação. Assim como, histórias vivenciadas por mim na condição de professora da graduação lecionando em uma universidade particular do Rio de Janeiro. Ainda, trarei vivências em espaços não considerados educacionais, mas que no entanto me permitiram refletir acerca deste exercício.

Ao longo deste intenso e duradouro processo de me tornar aluna, estagiária e professora da Educação Infantil e Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, acabei também por me tornar professora de Psicologia e pesquisadora enquanto era aluna do doutorado. E posso dizer que esta tese é escrita a partir do encontro destas muitas possibilidades de habitar o espaço educacional. Assim, meu interesse pela sala de aula e os impactos do que eu vivia também fora dela, geraram em mim um interesse por pensar Modos de aprendensinar Psicologia.

Para construir esta tese então, trago cenas da minha vida acadêmica enquanto professora, como aluna e pesquisadora. Nesse sentido, quero pensar esses Modos de aprendensinar Psicologia nessa relação, contando com essas narrativas da minha vivência nestas posições dentro de sala de aula, por isso em alguns diários estarei relatando cenas ocorridas enquanto aluna, e em outros momentos cenas enquanto professora. Sabendo que o que vivo tanto quanto como professora e como aluna influencia minha forma de aprender e ensinar.

Porém, nestes diários não quero meramente apresentar outras proposições didáticas, mas com os Modos de aprendensinar Psicologia, falo de uma prática de vida, que perpassa o corpo, trabalha com biografias. É uma proposta de indicar que a vida, o viver, nos ensinam a todo momento e cabe a nós reconhecer e aprender. E assim sendo, por que não incluir em nossa escrita acadêmica? Isto é além de apresentar recursos didáticos, mas compartilhar os percursos e o que foi sendo marcado e incorporado nos encontros.

Dessa forma, retomei a questão que coloco em minha dissertação em relação ao que pode o corpo de uma psicóloga me perguntando também o que pode o corpo de uma professora e de uma aluna. E, me dei conta de que não eram questões separadas, mas tratava-se de pensar

uma hibridação, uma vez que o corpo de professora, assim como o de psicóloga, o de aluna, o de pesquisadora não estão separados.

Quero salientar que trago também nestes diários, não lineares e nem cronológicos, as lembranças do que foi me impactando nessa rotina de aprender e ensinar. Como a fotografia, a literatura, o forró, os filmes, as obras artísticas, assim como autoras e autores têm me ajudado a pensar este processo de me tornar psicóloga e professora, mas também contribuir na formação de meus alunos e minhas alunas que em breve se tornarão psicólogos e psicólogas.

Assim, os Modos de aprendensinar trabalhados nesta tese surgem enquanto cozinheiro, tomo banho, visito museus, cuido das plantas, enquanto vivo. Busco estar atenta ao que me captura e pode ser interessante para ensinar e aprender. E, assim como aprender não está circunscrito num espaço educacional apenas, pensar modos de ensinar e aprender não se dá unicamente dentro deste ambiente utilizando somente textos e canetas, mas se dá enquanto vivemos nossas vidas.

Descobrimo a escrita dos Diários de Vida

Inicialmente havia pensado em escrever esta tese na forma de crônicas pensando o quanto este texto está permeado por situações cotidianas e por pretender utilizar uma linguagem mais poética. E, ansiando por um modo simples de escrita, assim como abordar experiências ocorridas nos mais diferentes espaços, acreditei que uma escrita crônica era o ideal.

E foi em uma conversa com a minha co-orientadora, Laura Cristina de Toledo Quadros, que surgiu essa aposta. Novamente ela me presenteava com suas ideias que apenas são possíveis por conta da atenção e cuidado com a qual ela lida com a confiança que devoto a ela. Digo isto para relembrar sua sacada genial em propor que na dissertação eu pudesse falar de um fazer Parangolé, inspirado no meu trabalho anterior que tinha como grande protagonista o artista brasileiro Hélio Oiticica. Assim nasceu o que desenvolvi como fazer parangoleando (LOMBA, 2016).

Uma sintonia muito grande também envolve este meu relacionamento com Laura. Quando a mesma fez esta sugestão, foi o que precisava para organizar as ideias que trazia na bagagem vinda de Caruaru, onde participei do I Encontro Nacional Sobre o Sensível Nas Graduações em Saúde - A (Re)Existência do Sensível (ENSENSI).

No ano de 2018, este foi um evento organizado pelas professoras do curso de medicina da Universidade Federal de Pernambuco, campus Caruaru, cujas propostas de trabalho e condução dos encontros mostravam um diferencial necessário para tratar do sensível. E, além

da ideia interessantíssima de poster artesanal, que deveria ser produzido no dia do evento e com diversos recursos possíveis, como linha, agulha, tecido, papel, tinta etc, desenvolveram um espaço encantador de trabalho que denominaram ninho.

Assim, logo ao chegar éramos convidadas a percorrer os quatro ninhos disponíveis, que se localizavam em cada uma das pequenas salas do espaço do evento. A primeira, ou melhor, o primeiro quase me capturou ao ver disposta na mesa uma fotografia de uma menina que parecia ser muçulmana, mais uns livros que gosto. Percorri o segundo e ao adentrar no terceiro algo aconteceu.

Com uma iluminação diferenciada, a luz de velas na mesa colorida por uma toalha estampada, diversos livros, imagens, bastidor com bordados, linhas, me senti em casa. Ao me deparar com os livros *Ensinando a transgredir*, de bell hooks e *Sejamos todas feministas*, de Chimamanda Adichie, com as fotografias bordadas, assim como livros que não conhecia mas tinham as palavras “corpo”, “começos”, senti que ali seria o meu ninho.

Figura 1 - O ninho



Fonte: fotografia do arquivo pessoal da pesquisadora²

² Por sugestão da professora Marcia Moraes, no dia da defesa, passarei a descrever as imagens que constam neste trabalho para que fiquem acessíveis às pessoas cegas ou com baixa visão. Esta, no caso, tem um fundo

Até fui conhecer o espaço ao lado, mas logo retornei e adentrei novamente aquele ninho escuro e acolhedor. Indecisa que sou, fiquei pensando no primeiro, que tinha considerado interessante, mas me mantive ali com toda atmosfera envolvente que aquele ambiente proporcionava. Ao fechar a porta, a mediadora do encontro se apresenta e diz que gostaria de começar mostrando um dos livros que se encontrava sobre a mesa: *O livro dos começos*, de Noemi Jaffe (2016). Uma novidade para mim!

A mediadora abre então uma espécie de caixinha de onde retira algumas folhas soltas e pega uma e começa a ler, explicando anteriormente que esta é a primeira folha do livro:

- 1 Você está começando o livro dos começos.
- 2 Comece por onde quiser.
- 3 Comece quantas vezes quiser.
- 4 Você pode escolher um começo ou ser escolhido por um começo.
- 5 Para o segundo caso, decida um método (fechar os olhos, jogar moedas etc.) e selecione um começo aleatoriamente. Esse será o seu começo. (JAFFE, 2016, sem página)

Achei fantástico aquilo! Fiquei completamente extasiada e comecei a pensar: por que não uma tese assim? E num fluxo acelerado de ideias, vi total compatibilidade com essa e o modo barroco de fazer ciência que John Law e Evelyn Ruppert (2016) propõem no livro que organizaram, assim como considerava uma forma de escrita completamente afinada com as discussões que pretendo desenvolver nesta tese. Mas ainda não tinha uma ideia clara de como propor ao leitor que começasse por onde quisesse.

E, sem nem mesmo ter contado para Laura todas estas ideias, ela me diz que lendo meu trabalho ainda em construção e as indagações e encrencas que sentia e compartilhei, a possibilidade de escrever em forma de crônicas pareceu uma boa opção metodológica. Ao ouvi-la, um novo fluxo acelerado de pensamentos me veio e me senti organizando um pouco mais as sensações que tinham sido disparadas no ninho com a leitura do trecho de Jaffe (2016). Compartilhei com Laura esta vivência e selamos alegremente este acordo.

Mas o processo de ter uma ideia até a sua implementação é permeado por muitos acontecimentos. E foi assim que, ao escrever e reler os escritos, percebi uma incoerência entre o que desejava e o que estava produzindo. E em uma reunião com o grupo de pesquisas Entredes, mais uma vez Laura veio com uma luz: por que não escrever em forma de contos? Devido ao estilo de escrita e a quantidade de números de páginas que já possuía, esta parecia então ser

estampado com um pano colorido em tons de laranja e vermelho e quatro livros (Ensinando a transgredir; Livro dos começos; Corpoético arteterapia e criatividade na experiência cotidiana; Sejam todos feministas) sobre ele. Há também um bordado, algumas velas e uma fotografia bordada.

uma aposta mais adequada ao que estava produzindo. Mas, ainda assim, restavam algumas dúvidas sobre este ser mesmo o modo de escrita que esta tese queria revelar.

E, foi lendo e relendo o que antes era um conto sobre o Modo de aprendensinar uma Escrita Vida que me dei conta de minha ligação com os diários: os da infância e adolescência, os de campo, os virtuais. E assim surgiu, numa reunião com Laura, a ideia de não mais trabalhar com crônicas ou contos, mas investir em uma escrita diarística. Afinal, percebemos que o conteúdo já escrito trazia situações da vida cotidiana, assim como reflexões e se dava de uma forma semelhante ao uso dos meus diários da infância e da adolescência: narrava acontecimentos e assim organizava as ideias.

Então a ideia aqui é trabalhar com diários de Vida. A escrita não segue um relato linear, cronológico e é mais do que apenas relatar fatos e acontecimentos, mas articular ideias e vivências com os aprendizados acadêmicos. Assim, nas páginas a seguir é possível encontrar os diários de vida de uma professora, psicóloga, aluna e pesquisadora, portanto aprendiz da Psicologia. Diários de vida entendendo que não há como separar estes diferentes papéis das experiências vividas e relatadas.

Como meu interesse está nos processos de ensino e aprendizagem em/da/na Psicologia, estes diferentes papéis se articulam de tal maneira que não consigo dissociá-los completamente ao pensar os Modos de aprendensinar Psicologia. Uma vez que me tornei professora de Psicologia nesse trânsito entre ser aluna e pesquisadora, portanto aprendiz, todas estas possibilidades de modo de ser se encontram para me ajudar a pensar estes processos.

E é seguindo estas articulações que retomei a questão colocada na minha dissertação: o que pode o corpo de uma psicóloga? E segui me questionando sobre o que pode o corpo de uma professora e seus alunos? E por ocupar ambos papéis, em muitos momentos os diários de vida trazem situações que vivencio na posição de professora, ora na posição de aluna e pesquisadora de Psicologia. E, por ser psicóloga contribuindo para a formação de futuros profissionais desta área, este papel também se mescla ao pensar os Modos de aprendensinar Psicologia.

Assim, os diários de Vida que trago nesta tese são fragmentos de experiências que impactaram o meu processo de aprender e ensinar Psicologia. No caso, os efeitos de lugares, pessoas, histórias, coisas, cheiros em minha formação e no processo de contribuir como professora na formação de novos psicólogos. Mas não se trata meramente de apresentar outras proposições didáticas. Os Modos de aprendensinar falam de uma prática de vida, que perpassa o corpo, traz a biografia e isso é além de apresentar recursos pedagógicos.

E quando afirmo aqui a proposta de trabalhar por meio de diários, o faço em prol da legitimidade de uma escrita acadêmica feita de forma poética e que se dá a partir das

experiências de vida, independente de ter sido vivenciada dentro do espaço acadêmico. Vivenciar o cotidiano, as situações corriqueiras da vida, tem a sua potência e aqui nesta tese ganham um destaque por dialogar com os saberes que são produzidos também nas salas de aula, nos auditórios, nas conferências e simpósios tão próprios do viver acadêmico.

Os diários aqui contidos marcam então o diálogo entre saberes e pessoas que compõem a minha vida e que me permitiram chegar até aqui de tal forma, com tais ideias. E como se não bastasse me constituir dessa forma, encontrei nesse modo de escrita a maneira de expressar os conhecimentos que venho desenvolvendo. Assim, apresento aqui uma escrita que condiz com o que foi estudado e vivenciado, não vendo outra forma de a fazer.

E essa escrita tem, além do exposto acima, muita inspiração no modo de escrita de uma das autoras que mais me influencia atualmente: bell hooks. Dona de uma escrita simples com o intuito de alcançar os leitores, sempre relata histórias pessoais que se articulam com teorias. Uma forma de escrita que flui e compartilha com o leitor histórias de vida da autora. Uma política de escrita que vem de seu envolvimento com o feminismo e faz repensar os escritos acadêmicos não apenas no conteúdo produzido, como na sua forma de expressar.

E como a ideia é que cada diário fale por si, deixo o convite para começar por qualquer um que desejar, por isso optei por deixar as referências bibliográficas ao final de cada um deles. Agora, convido você, caro leitor e cara leitora, a testemunhar o nascimento de um novo trabalho e começar por onde quiser.

1 MODO DE APRENDERENSINAR UMA ESCRITA VIDA EM PSICOLOGIA: O PODER DO USO DE DIÁRIOS

Quem me vê assim tão comedida, não imagina as vísceras expostas por baixo das roupas recatadas D.E.

Minha relação com as letras e as palavras começou há muito tempo. Minha mãe sempre conta que aprendi a escrever aos quatro anos com ajuda de uma vizinha que era explicadora, uma professora que reúne em sua casa várias crianças para auxiliá-las com suas atividades escolares. É muito comum no subúrbio do Rio de Janeiro pagar pelos serviços de uma explicadora.

Do início da minha relação com as letras e palavras não me recordo, apenas acredito nas histórias contadas por minha mãe. No entanto, não tem como esquecer da necessidade de ler e escrever que fui desenvolvendo, principalmente, ao longo de minha adolescência. Seja graças ao amor que adquiri pelos livros, fazendo da leitura uma das atividades que mais gostava de realizar, seja pela necessidade que sentia de escrever, posso dizer que foi assim que a literatura começou a fazer parte da minha vida desde muito menina.

Com ela fui formando minha capacidade de leitura, mas também de escrita. De semelhante modo, ao longo do tempo fui elegendo aqueles e aquelas que se tornavam minhas inspirações do momento. E assim, o encontro com Fabrício Carpinejar e Eliane Brum agora me inspiram a refletir acerca do Modo de aprendensinar uma Escrita Vida em Psicologia, isto é, uma proposta de escrita acadêmica a partir das proposições da Teoria Ator-Rede (TAR).

Conforme o texto escrito por mim, Laura e Luciana (LOMBA, QUADROS E SOARES, 2015), traçamos um paralelo entre a escrita a partir da TAR e a da escritora Clarice Lispector. E esta escrita se revela como uma prática de pesquisa, considerando os atores humanos e não-humanos.

As páginas da escrita de Clarice têm a cor e a textura de sua experiência de caminhar pelo mundo, vendo, ouvindo, cheirando, saboreando, tateando, respirando, conhecendo-o enquanto cria mundos com o papel, a máquina de escrever, o cigarro e outros actantes. (LOMBA, QUADROS, SOARES, 2015, p.29)

Assim, enquanto um processo, é preciso atentar para o agenciamento dos múltiplos atores com nossa forma de escrever. A partir das leituras frequentes de textos do jornalista e poeta Fabrício Carpinejar, assim como uma leitura recente de um livro primoroso da também jornalista Eliane Brum, cheguei a ideia de que uma escrita daquilo que é sentido e vivido pode ter efeitos transformadores. Oriundos do sul do país, graduados e exercendo a mesma profissão,

dedicados à escrita de livros, além de apaixonados pela palavra, ambos são gratos a ela por terem gerado a possibilidade de uma reinvenção da vida.

Carpinejar, conheço há muitos anos. Leio, agora com menos frequência, suas maravilhosas crônicas e assisto algumas de suas aparições em programas de televisão. Muitos de seus livros tem lugar especial em minha estante e muitos de seus textos me ajudaram a entender a vida de uma forma especial. Escrevendo sobre o cotidiano, com uma maestria invejável, Carpinejar faz das palavras um recurso para retratar o que vê, sente, vive, traduzindo poeticamente o que o toca.

Seus textos giram em torno de acontecimentos cotidianos vivenciados com seus filhos, esposa, amigos, pai, mãe, irmãos, mas também a respeito de situações vividas por outras pessoas, que de alguma forma Carpinejar faz parecer próximas a ele, ainda que não sejam de fato. Como exemplo, o caso do incêndio na boate Kiss³, em Santa Maria no Rio Grande do Sul, quando este poeta transformou em texto a tragédia e a dor.

Relacionamentos, futebol, viagens, diversos são os assuntos capazes de despertar o interesse deste escritor, que brinca com as palavras como uma forma de lidar com a vida. Digo isto por ter lido em muitos de seus textos a importância deste ofício para sua concepção de mundo tal qual a tem hoje. Na crônica *Eu sou o melhor no que faço, mas o que faço não é nada bonito* (CARPINEJAR, 2014), ele compartilha o apelido secreto que tem com seu pai: Wolverine. Segundo o escritor nos conta, não são pelas semelhanças físicas, mas pelo alto poder de cicatrização que seu pai percebe neste filho tão disposto a lutar pela vida.

Carpinejar, como também pode ser lido em muitos de seus escritos, não foi uma criança com uma infância e adolescência muito tranquila. Diagnosticado com retardo mental, sofrendo bullying no colégio, tendo apelidos desagradáveis em função de sua fala comprometida e/ou sua aparência, na crônica supracitada, ele relata que sobreviveu. E, curioso por não saber onde seu pai identificava as garras do tal personagem dos desenhos em quadrinhos e filmes da Marvel Comics, o indagou: “E as garras das mãos, pai? - São as palavras, meu filho. Você se defende com a linguagem ou se agarra nela para não morrer.” (CARPINEJAR, 2014, pg.37)

Ao ler esta crônica num momento em que a escrita estava me mobilizando, guardei carinhosamente e com um frescor recorrente essa ideia do poder da palavra, da escrita de vida, na sobrevivência de alguém. Na verdade, hoje percebo, que era também uma constatação da vivacidade originada pelo exercício da escrita como reinvenção da vida. E durante minha infância e adolescência, o hábito de ler era também acompanhado pelo hábito de escrever. Às

³ Como orientado pela banca no dia da minha defesa, convoco a todas e todos a fazerem um minuto de silêncio em memória às vítimas desta tragédia.

vezes pegava minha máquina de escrever e começava a digitar histórias com o intuito de torná-las um livro. Às vezes escrevia poemas, às vezes apenas desabafos.

Mas o que se tornou um hábito mesmo foi minha escrita em diários. Sempre um momento de alívio diante das situações vividas. Assim fui descobrindo a vida, descobrindo meus sentimentos, descobrindo meu corpo que pulsava e por vezes gritava pelo papel e o lápis para se aliviar. Leitora e escritora assídua (dos meus diários, desde a infância), filha única, de pais que passavam a maior parte do tempo trabalhando e, uma criança e adolescente de um tempo sem internet, encontrava meus refúgios nas revistas, livros, cadernos que me faziam companhia nos momentos de solidão.

Os poemas, textos e livros, ficavam todos guardados a sete chaves, compartilhando apenas alguns, às vezes, com algumas pessoas. Sempre tentando manter em sigilo os escritos que me traduziam, que me desnudavam. Era preciso ser íntimo para adentrar em minha intimidade literária. Assim, não foi difícil adquirir o hábito de escrever em diários. Aqueles com os quais me relacionei em profunda amizade, nos quais fazia questão de iniciar a escrita de cada dia com um “Querido diário”, afinal, era a ele que contava meus segredos.

Aliás, quando falo em chave, não é de todo uma expressão popular, de fato eles eram fechados com cadeados que já vinham com eles. O que uma criança, uma adolescente, que recebe ou compra por si só um objeto que tem uma chave e um cadeado pode supor? As outras eu não sei, mas eu supunha que aqueles objetos me reservavam a possibilidade de ter um espaço para utilizar aquele diário e abrir apenas a quem eu me sentisse confortável. O cadeado e a chave no diário me ensinaram que havia um espaço reservado, um lugar de intimidade, onde apenas o papel e a caneta seriam testemunhas.

Entretanto, numa manhã, fui acordada por minha mãe me perguntando quem era fulano, quem era ciclano. Para meu espanto, a encontrei com meu diário aberto em suas mãos enquanto lia e me inquiria. Embora ainda uma criança, lembro-me bem deste acontecimento: o dia em que descobri que um cadeado e uma chave não me garantiam a segurança de um lugar reservado para minha intimidade sem a intromissão de alguém. Após a investigação de minha mãe, fui acertar as contas com meu querido amigo que já não guardava meus segredos, mas fora arrombado.

Aos oito anos, mais ou menos, diante de tal invasão, decidi rasgar todas as páginas e jogar fora, afinal, havia descoberto que meus segredos não estavam seguros. Lágrimas escorrendo a cada folha destacada, percebi que não podia mutilar este amigo sem nem ao menos lhe dar uma explicação, foi então que iniciei o que seria, naquele momento, minha despedida: “Querido diário, a partir de hoje não mais escreverei em você, minha mãe te leu!”. E foram

muitos anos onde eu, essa menina filha única, sedenta por escrever e transbordar num papel, me privei de registrar qualquer segredo, pois não havia me recuperado da decepção que foi perceber que um cadeado e uma chave podem ser ignorados.

Com o passar do tempo, a necessidade de escrever para processar e elaborar a vida não passavam. Já uma adolescente, com várias atividades para fazer, como escola, cursos, escolinha de futebol, o alívio proporcionado pela escrita do que sentia ainda tinha um lugar para mim e foi então que comecei a pensar como retomar o diário sem correr o risco da leitura de minha mãe ou de qualquer outra pessoa não convidada a compartilhar dos meus assuntos. Pensei em como esconder ou proteger o diário, mas nada me parecia eficaz. O que seria mais forte do que um cadeado?

E foi então que me surgiu uma ideia! Pensando nos recursos que estavam ao meu alcance, decidi que, a partir daquele momento escreveria em inglês, língua que minha mãe e poucos dos que me cercavam tinham acesso. E quem diria que a força que eu imaginava precisar para proteger minha intimidade em forma de papel estava na própria palavra escrita. Pensei: alguém pode até abrir, mas daí a entender o que está escrito, vai dar um certo trabalho, talvez deixem de lado e assim não descobrirão os meus segredos.

Retomei meu relacionamento com o querido amigo em forma de papel e senti meu corpo um tanto quanto mais aliviado. Em um tempo onde blogs, twitter, tumblr⁴ (dispositivos tecnológicos considerados os diários da atualidade) não existiam, a potência da escrita feita com o papel e a caneta eram abismais. O corpo que pulsava pedindo um abrigo nas páginas deste velho conhecido, agora já podia sentir o alívio deste reencontro. E, não era a garantia de não haver mais angústias, mas a possibilidade de estar diante de um não-humano acolhedor que me permitia dialogar com os sentimentos provocados pelas situações da vida.

E foi assim que me constituí, marcada por essa possibilidade e impossibilidade de escrita do vivido, dos meus anseios, das minhas descobertas, perpassadas pela palavra entranhada e expulsa, traduzida, confusa, criando versões de mim. Hoje guardo os diários em caixas dentro do armário no meu quarto, como que guardando uma história de mim, contada única e exclusivamente por mim, mas através de uma Debora que ora não reconheço, ora a compreendo com certo distanciamento. Versões, muitas, múltiplas, possíveis de ler e reviver por terem sido escritas e relidas, neste caso, em papéis escritos a caneta ou lápis.

Como um apoio a memória, que se refaz a cada releitura, estas histórias são possíveis porque foram escritas. E ao passo que são materializadas nos diários, criam uma Debora que

⁴ Como este <https://diariodehesitacao.tumblr.com/>, onde publiquei com o pseudônimo D.E., as iniciais do meu nome Debora Emanuelle, a frase que consta como epígrafe deste Diário.

diz de um tempo, de um contexto, de uma vida que foi, já não é, mas permanece marcada, marcando e marcante. A Debora que hoje escreve esta tese, se percebeu capaz deste exercício não quando ingressou na universidade, mas ao ser alfabetizada e ganhar um primeiro diário. E, se percebendo enquanto sujeito “escrevente”, foi desenvolvendo uma habilidade de pensar e compartilhar por meio da palavra o que queria dizer.

Certamente outras marcas me constituem, mas por hora a marca da escrita em meus diários de infância e adolescência como transformadora da vida me pareceu um elemento importante em minha trajetória, uma vez que já provei desse exercício e sei de seus benefícios em mim. E com minhas leituras, encontrei na literatura, especificamente em Carpinejar e Eliane Brum, aliados para falar do que a escrita é capaz de fazer por nós (conosco), aqueles que dela gozam e se nutrem para sobreviver, para viver bem. A seguir, então, assim como fiz com Carpinejar, apresento outra aliada.

Eliane Brum, jornalista de formação, sempre diz em suas entrevistas e aparições que o que a interessa é ouvir das pessoas como elas dão sentido à própria vida, seja vivendo em situações difíceis ou não. A quem lê seus textos, percebe a riqueza dos encontros que a mesma promove com diferentes populações e culturas a fim de mergulhar nesses mundos e voltar encharcada de histórias a serem compartilhadas. E é com a escrita que esta autora e jornalista compõe o mundo com estes encontros em forma de narrativa. Assim, ela cria um mundo que não é o seu, mas também não é o das outras pessoas, ela cria um mundo que é o do encontro.

Com uma escrita encarnada, inspirada, potente, forte, comprometida, ela faz das palavras um cenário. E depois de tanto tempo conversando com tantas pessoas que se disponibilizaram a ver suas vidas retratadas por esta jornalista, Eliane Brum resolve contar sua própria história em um livro impecável. Em, *Meus desacontecimentos: a história da minha vida com as palavras*, Brum (2014) cria uma narrativa para contar como ela mesma deu sentido a sua vida. No caso, a palavra tem fundamental importância e ela marca isto como uma condição para estar viva.

Ela diz:

Às vezes me perguntam o que aconteceria comigo se não existisse a palavra escrita. Eu respondo: teria me assassinado, consciente ou não de que estava me matando. É uma resposta dramática, e eu sou dramática. O que tento dizer é que, se não pudesse rasgar o papel com a caneta, ainda que numa tela digital, eu possivelmente rasgaria o meu corpo. E em algum momento, o rasgaria demais. (BRUM, 2014, p. 17)

E assim, ela se percebe tendo essa aproximação com a escrita como uma possibilidade de estar viva. Uma condição existencial, mas que também revela as nuances dessa descoberta enquanto ofício. Compartilhando suas lembranças de infância quando observava a empregada

na cozinha ouvindo a novela de rádio, afirma que ali é que percebeu o poder da história contada. E começou a entender que era preciso contar as histórias, para isso era necessário escutá-las, assim, ela diz ter se tornado uma *escutadeira* para contá-las: “Ser contadora de histórias reais é acolher a vida para transformá-la em narrativa de vida” (BRUM, 2014, p. 111).

Sua vida, logo, sua existência e seu ofício, são marcados pelo poder da palavra escrita. Seja para não rasgar o próprio corpo, seja por ter se tornado uma *escutadeira* com essencial necessidade de contar histórias, Eliane Brum segue porque pode escrever. Poder, tanto substantivo como verbo, é o que marca a relação de Brum com a palavra. Uma relação que também constitui minha vida, uma vez que tão presente desde a infância, até a escrita desta tese.

Com os diários adquiri o hábito de escrever nos tempos da infância e adolescência, um processo que hoje identifico como um processo de Escrita Vida, não apenas uma forma de relatar acontecimentos, mas também destacar como me sentia com o que acontecia. Um relato pessoal, de fato, e o que me fez perceber a real necessidade dele para me organizar, para me perceber e aí, me entender.

Em muitos momentos, tal qual foi para Carpinejar e Brum, essa escrita era uma questão de sobrevivência, uma vez que o ato de me relacionar com estes não-humanos, o diário e o lápis, me permitia também transformar dor, ansiedade, angústia em algo que aliviava o corpo. E por isso, um processo de cuidado comigo mesma.

E neste movimento de sentir, de saber que a escrita em meu diário poderia me auxiliar de alguma forma, seja no entender ou no aliviar, nesse processo de escrita ia me percebendo e me dando conta de que também sou formada pelo que sinto e não apenas pelo que penso. E que na realidade, esse pensar e sentir não estão desconectados e era por meio do que sentia em meu próprio corpo e traduzia nas páginas do diário, que me dava a noção da existência desse corpo como um corpo vivo.

Era no encontro com o diário que algo acontecia e, pouco a pouco, esses encontros desvelavam a existência deste corpo por meio das sensações e sentimentos que me levavam a querer escrever em suas páginas. Um movimento de reconhecimento das minhas emoções e o quanto elas me constituem, me permitia ver no encontro com a escrita a possibilidade desse reconhecimento. E, na literatura autobiográfica de Carpinejar e Brum, ver uma interlocução, um comum entre nós.

A Escrita Vida, uma escrita que se faz corpo, que revela o corpo, revela as vísceras para preservar o corpo, para permanecer vivo o corpo. Uma escrita encarnada que aviva e deixa vivo o corpo. E que no campo da pesquisa, com nossos Diários de Campo, uma Escrita Vida é esta que se faz com o corpo, sem querer eliminá-lo ou deixá-lo de fora de todo este processo do qual

faz parte. No caso, o que chamarei aqui de uma Escrita Vida, só se faz tendo um corpo vivo, avivado.

Tal e qual Latour (2007) trata em seu texto *Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre ciência*, questionando a plateia em uma de suas conferências, ele indaga qual seria o antônimo de corpo e tem como uma das respostas que mais o chamou atenção: morte. Assim, uma Escrita Vida é uma escrita que não ignora e traz o corpo com suas letras, corpo como algo que tem vida, portanto, associar o seu contrário a morte. E nesse processo de Escrita Vida, uma escrita encarnada, o corpo e a vida estão presentes pelo simples fato de não haver possibilidade de nos ausentarmos do corpo e da vida que vivemos.

Assim, como tem me ensinado as feministas, bell hooks (2013) e aqui, como bem assinala Anzaldúa (2000) não há como separar vida da escrita. E nesse processo de Escrita Vida em nossos Diários de campo que posteriormente se tornarão nossas pesquisas em forma de tese e supostamente finalizada, vamos registrando o que nos acontece em nossas vidas e vai nos tomando, nos marcando, isso por meio daquilo que nos passa pelo corpo. E, na escrita dos meus diários de infância e adolescência fui me conhecendo e reconhecendo a partir do que escrevia após ter meu corpo tomado por determinadas situações.

Com os Diários de Campo, já tenho esse registro do quanto meu corpo pode e deve ser afetado, assim como afetar os demais atores humanos e não-humanos, e que isto faz parte do processo de pesquisar, não devendo ser ignorado. A consciência de que há um corpo que afeta e é afetado parece ter sido iniciada nos tempos de escrita dos diários da infância e adolescência. Mas a consciência de que é possível uma Escrita Vida na pesquisa, relatando essas inúmeras afetações, só me foi possível a partir do meu encontro com a TAR. E esta possibilidade vem sendo cada vez mais marcada com a leitura das feministas Anzaldúa e bell hooks.

Com autoras e autores que trabalham no campo dos estudos CTS (Ciência Tecnologia e Sociedade), na TAR e demais aliadas e aliados, aprendi uma escrita acadêmica política, na qual também cabem relatos ora vistos como pessoais, que ao criarem um comum com outras pessoas (pesquisadores, profissionais, professores, psicólogas e psicólogos...) se tornam político.

Neste diário, esta tem sido uma escrita perpassada tanto por escritos literários como os até aqui mencionados, mas também pelos escritos acadêmicos. E, sem a pretensão de sobrepor uns aos outros, ou mesmo eleger os mais importantes, minha proposta é fazer conversar esses diversos autores e autoras com o leitor e a leitora desta tese. E, felizmente, há também no dito mundo acadêmico quem pense e faça de sua escrita um posicionamento político de se importar não apenas com o conteúdo, mas também com a forma da mesma.

Um exemplo disto foi a importante leitura do livro *O mestre inventor: relatos de um viajante educador*, de Walter Omar Kohan (2013). Neste, o autor se propõe a falar de Simón Rodríguez, um importante educador, apresentado de forma encantadora por meio das palavras de Kohan. Creio que, em função da vida vibrante que teve ao se envolver com os assuntos educacionais mas também por mérito da escrita que Kohan empreende ao retratar este ícone da forma mais interessante possível.

Logo em sua apresentação, ele diz “Escrever é afirmar uma vida. Isso porque há sempre, atravessando uma escrita, uma vida sendo afirmada (e muitas outras negadas), seja qual for o seu tema e propósito. Não há como separar a vida da escrita.” (KOHAN, 2013, p.17). E segue justificando suas afirmações dizendo que

Estamos em um tempo em que a escrita parece ter se distanciado da vida. Pelo menos no mundo acadêmico que habitamos e que aparenta ter construído um mundo próprio, com suas próprias regras, sua própria vida, às vezes sombria, apagada, esquiva, de costas para o mundo da vida. (KOHAN, 2013, p.20).

Se, através dos escritos de Carpinejar e Brum é possível ver a relação da escrita com sua condição de existência, assim como um ofício que depende exclusivamente desta, Kohan nos traz a possibilidade de pensar uma escrita acadêmica em consonância com a vida do autor, da autora. E é isto o que me interessa aqui neste trabalho, pensar uma escrita que contemple a vida que levo e produz marcas em meus percursos acadêmicos, isto é o Modo de aprendensinar uma Escrita Vida.

Uma escrita da vida, uma Escrita Vida. E assim sendo, uma escrita que pode contar as errâncias, as frustrações, os desvios, as surpresas que em geral não vemos tanto quanto possível nos trabalhos desenvolvidos dentro da academia. Ainda sobre esta possibilidade de escrita, um outro texto perturbadoramente encantador chegou até mim.

Frequentando o grupo de pesquisa da professora Marcia Moraes, na Universidade Federal Fluminense (UFF), em Niterói, recebi um texto da feminista Glória Anzaldúa, que deveria ser lido e discutido na semana seguinte. *Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo* (ANZALDÚA, 2000) é um texto visceral, incorporado, carregado de história. É um primor! Aquela leitura que provoca pausas, engasgos, identificação. Apesar de ser uma feminista texana, escrevendo há muitos anos atrás, esbarrei em dilemas que também me afetam.

Volto a afirmar, enquanto mulher branca, heterossexual, que são muitas as questões que me fazem diferente de Anzaldúa. Marco esta diferença por considerar que é importante afirmar que sua experiência se difere da minha. Ainda assim, tomo a liberdade de aqui citá-la e

referenciar esse trabalho que nos aproxima quando ela resolve se dirigir às mulheres do Terceiro Mundo.

Um texto em forma de cartas, que muito lembra a escrita de um diário, ao final de uma para a outra, um respiro, um suspiro. E às vezes, sem nem mesmo terminar uma dessas, respiro e suspiro para ajudar a digerir o que Anzaldúa traz. Ao se dirigir às mulheres do Terceiro Mundo, ela comenta as dificuldades de permanecer no lugar daquela que escreve. Afinal, essa não é uma posição que se espera que nós mulheres assumamos. Além disso, toda uma métrica de como isto deve ser feito nos é ensinada. Uma forma que, segundo a autora, não nos cabe e é uma mentira destes que se sentem detentores desse exercício.

Segundo ela, enquanto eles mentem, ela afirma que não existe separação entre vida e escrita. E diz mais “O perigo ao escrever é não fundir nossa experiência pessoal e visão do mundo com a realidade, com nossa vida interior, nossa história, nossa economia e nossa visão. O que nos valida como seres humanos, nos valida como escritoras.” (ANZALDÚA, 2000, p. 233). E mais uma vez, pelas palavras agora dessa autora, a vida como forma de expressão aparece como uma possibilidade do que chamo aqui de Escrita Vida.

E Anzaldúa também comenta o poder que a escrita tem, que esse é o ato mais atrevido que já ousou, assim como o mais perigoso. Ela diz:

Escrever é perigoso porque temos medo do que a escrita revela: os medos, as raivas, a força de uma mulher sob uma opressão tripla, quádrupla. Porém neste ato reside nossa sobrevivência, porque uma mulher que escreve tem poder. E uma mulher com poder é temida. (ANZALDÚA, 2000, p. 234)

E como uma marca do feminismo, ela incita as mulheres do Terceiro Mundo a escrever e a não deixar de fazer isso sob hipótese alguma. E mais do que isso, adverte para que, nós, aí eu me incluo também, façamos isso da forma mais encarnada e inteira que pudermos. E, não é à toa que ela invoca “Ponham suas tripas no papel” (ANZALDÚA, 2000, p. 235). Um belo e turbulento desafio que ela nos apresenta e venho aqui tentar corresponder.

Aliás, da mesma forma que a escrita potente de Anzaldúa fala de sua experiência que em certa medida se distancia da minha realidade, ela ainda assim cria um comum entre nós. E digo isto não apenas pela convocação que faz, a nós mulheres do Terceiro Mundo, mas também porque o traz de suas vivências enquanto mulher, mulher que escreve, se articula com a minha experiência, assim como a de tantas outras mulheres.

E aí está um outro ponto importante para o que venho chamando de Modo de aprendensinar uma Escrita Vida: ao mesmo tempo que traz histórias pessoais, estas são fontes de inspiração para pensar de forma política, ou seja, formas de criar um comum com outras

tantas pessoas que podem se articular com as vivências que pareciam apenas pessoal. Uma ideia que em muito se aproxima de um ponto muito caro à TAR que é o interesse pelo outro, por um fazer COM, um COMpor. Ao pensar uma escrita na TAR há que se levar em consideração os leitores e as leitoras, assim como os atores que fizeram possível aquele escrito.

E sobre como a escrita pode se fazer presente na vida de alguém, devemos considerar que ela possa ser herdada, como foi no caso de Donna Haraway (2008). Em seu livro *When species meet*, ela apresenta a sua história com a escrita dirigindo uma carta ao seu falecido pai. Nesta, ela torna pública a herança que recebe dele: o prazer pelas letras e o quanto escrever histórias é uma maneira de ganhar a vida. Como jornalista esportivo, ele aproveitava as palavras e mostrou que estas são ferramentas para esculpir vidas. (HARAWAY, 2008, p. 161).

Com essa herança, Haraway seguiu sua vida acadêmica sempre afirmando o poder que a escrita tem. Nas leituras de seus textos isto sempre ficou muito claro através de suas afirmações em forma de proposta política. No entanto, é nesse livro, principalmente nesse capítulo que ela nos revela de onde vem essa ideia do poder que a palavra tem. E, herança, segundo o que Despret (2004) propõem, a recebemos e a transformamos. Assim, Haraway, filha de um jornalista esportivo, vem povoar o mundo acadêmico com sua escrita política.

Como minha herança dos tempos de infância, escrevia para relatar ao diário o que havia acontecido comigo e aí já havia uma tentativa de troca e de expor o que havia sentido para então pensar e processar de outras formas as vivências. Os diários logo foram se tornando um dispositivo tal e qual a escrita se revelara para Carpinejar e Brum, um meio de me organizar, de sobreviver em meio a tantas situações vivenciadas de forma intensa ou produzindo efeitos bagunçadores.

A escrita nos diários da infância funcionava como um modo de cuidar de mim. Cuidado este que só se revelava como possível por ser através dessa escrita que entrava em contato com o que sentia, com o corpo que sentia, contato com o corpo que por diversas vezes transbordava. E aí aprendi a dar forma a este transbordamento, a forma de letras, acentos, pontos de interrogação e exclamação.

E, contando com a leitura atenta de um amigo, Thiago Lima, que pensou na relação que poderia haver dos meus diários da infância e adolescência com os diários de classe enquanto professora, é que percebi que na realidade a relação importante aqui seria esta com os Diários de campo. Os diários de classe tão comum no exercício da docência, no Ensino Superior não ocupam tanto espaço em nossas vidas como os diários de classe na vida de professores dos demais segmentos. Ainda assim, tive uma relação com estes por ter feito o Ensino Médio Técnico em Magistério.

E, uma curiosidade a respeito destes diários de classe é que dificilmente relatam casos de descobertas, de afeto, de alegrias que envolvem este processo de ensino e aprendizagem. É muito comum que suas páginas estejam marcadas por queixas, por informações sobre conteúdos, constituindo assim, apenas uma versão do que é o processo vivido na classe. E, aqui, escolho apenas marcar a presença de mais um diário em minha vida, mas optei por seguir trabalhando com o Diário de Campo, já que tem assumido um protagonismo nos métodos de avaliação que venho desenvolvendo com os Modos de aprender uma Escrita Vida na formação em Psicologia.

Assim, tomo os diários da infância como expressão de uma escrita do vivido, os diários de classe como o aprendizado de formas de se fazer um registro do cotidiano da sala de aula e os Diários de Campo como um potente meio de difundir uma Escrita Vida dos encontros ocorridos. Se hoje escrevo esta tese na forma diários, tem muito dos Diários de campo produzidos e de uma escrita que foi sendo desenvolvida ao longo da minha vida. Mas, torno a dizer, uma escrita acadêmica que se constrói desta forma por encontrar na TAR este aval.

E, este encontro acaba por se tornar um divisor de águas em minha formação, como bem diz o professor Ronald Arendt (2016)

O tratamento que Latour dá à teoria (sem dúvida, uma tecnologia intelectual) também me parece também especialmente relevante para a questão da escrita: de nada serviria uma teoria, inserida num projeto, se ela não permitisse ao aluno ver com outros olhos o que ele não veria não fosse a teoria. A escrita do pós-graduando será também a expressão das possibilidades abertas pela teoria. (ARENDDT, 2016, 36)

Aliás, meu encontro com a TAR se dá por meio do meu encontro com o professor Ronald Arendt, história que eu conto em minha dissertação (LOMBA, 2016) e que aqui venho marcar a fundamental importância que ele tem em meu modo de pensar o ensino desta Escrita Vida com meus alunos e minhas alunas. Por acompanhar a escrita de monografias, dissertações e teses, o professor Ronald possui grande experiência na tarefa de conduzir estes trabalhos junto com seus orientandos e orientandas.

É comum em nosso grupo de pesquisa a leitura e releitura dos trabalhos que ali estão sendo desenvolvidos, aprendemos com o nosso mestre artesão padeiro, como Latour chama aquele que se denominaria o orientador, um exercício de escrita que nos permite partir de nossas experiências e lapidá-la tornando-a comum, fazendo-a acessível a todas e todos que entrarão em contato com nossos escritos. E recentemente o professor Ronald escreveu um texto intitulado como *A escrita como laboratório* (ARENDDT, 2016), onde trata deste processo de escrita, bem como da tarefa de ser orientador destes trabalhos acadêmicos.

Muito inspirado em Bruno Latour, Arendt (2016) chama atenção para a importância do ensino da escrita nos meios acadêmicos, algo além dos manuais de como escrever uma tese. Afinal, “Supõe-se que a escritura em ciências sociais passa de uma geração a outra pela operação do Espírito Santo, desabafa Latour. Jamais alguém ensina a um aluno o que é uma frase, uma vírgula, um parágrafo, um capítulo, um plano.” (ARENDR, 2016, p.34).

Assim, ao pensar em atividades enquanto professora, os Diários de Campo tem sido recorrentes em pelo menos uma das avaliações do semestre. Uma atitude arriscada no sentido de lançar uma proposta que não é comum ser contemplada como avaliação. Neste contexto, olhos de desconfiança, mas também de alegria por esta abertura, olhos de incredulidade me interrogam não sabendo ser possível esta forma de escrever um trabalho acadêmico. E por isto mesmo, há um risco, pela falta de hábito, pela confusão que pode haver, mas o que é o exercício da Psicologia senão um fazer arriscado?

Assim, é possível entender a importância, enquanto professora, do ensino deste fazer. E, por ter encontrado a TAR, faz sentido que este ensino esteja atrelado ao que tenho experimentado ao longo destes anos com a escrita que a TAR tem me permitido. E mais, faz sentido que possa efetuar um Modo de aprendensinar uma Escrita Vida em Psicologia. E assim possibilitar que meus alunos e alunas conheçam um modo de escrita em que possam se entender como atores do processo de construção de conhecimento, assim, permitidos a povoarem seus próprios escritos.

E, enquanto atores deste processo, tendo vivido em seus corpos sensações e descobertas, que sejam capazes de traduzir isto a quem venha ler seus trabalhos. Como diz o professor Ronald “A questão não é portanto escrever muito ou pouco (de novo a questão da produção do pesquisador), mas a de tornar acessível aos outros um texto que traduza o trabalho de campo efetuado.” (ARENDR, 2016, p.36-37). E aqui, esta tradução passa por registrar que estiveram presentes e como foi vivenciar isto.

Estou apontando para a escrita de um Diário de campo que contempla um relato que ora parece ser pessoal, mas se torna político ao criar um comum com os leitores expondo situações que embora vividas por quem escreve, pode encontrar ressonâncias nos que leem. E apenas escrevendo esta tese me dei conta de que em minha prática enquanto docente, criei também um comum com meus alunos e minhas alunas ao ter como hábito pedir a confecção de Diários de campo como uma das avaliações das disciplinas que leciono.

Devo salientar que também me recordei das inúmeras vezes em que fui solicitada, durante o mestrado e o doutorado, a escrever Diários de campo como avaliação para as

disciplinas que cursava. Um pedido sempre vindo de professoras que trabalhavam com a TAR, a saber: Laura Cristina de Toledo Quadros e Alexandra Tsallis.

Enquanto professora, tenho perpetuado este modo de avaliação e me recorro de ter começado logo com a primeira turma, do primeiro período, em que comecei a lecionar já no final do semestre uma vez que fui contratada de imediato para substituir uma professora que precisou se desligar da universidade. Na ocasião, assumi a disciplina de *Psicologia, ciência e profissão* e considerei oportuno pedir um Diário de campo das palestras da semana de psicologia que aconteceu na própria universidade.

Com isso, expliquei o que queria exatamente: no caso, um relato daquilo que mais havia chamado a atenção deles, podendo ser uma palestra ou várias, desde que trouxessem no texto como se sentiram e por que haviam escolhido falar desta(s), assim como deveriam relatar o que foi falado. Uma forma de dar a oportunidade de colocarem o que sentiram, mas também relatarem o conhecimento aprendido.

Nos períodos seguintes, iniciando o semestre como professora titular, tive mais tempo para elaborar e trabalhar melhor esta proposta. Na mesma disciplina, portanto novamente trabalhando com alunas e alunos do primeiro período em Psicologia, tratei de realizar uma tempestade de ideias para mencionarmos quais as áreas da Psicologia são conhecidas por eles. Após anotar todas no quadro, fui trazendo informações acerca de cada uma delas, inclusive mencionando as que são vistas ao longo do curso e as que não são trabalhadas.

Como o intuito é oferecer a estes estudantes a oportunidade de conhecer mais e mais esta profissão, pedi para que dentro de uma semana formassem grupos e escolhessem uma das áreas que mencionamos ou outra que nos esquecemos mas foi lembrada por eles neste período. Fiz outro pedido, que dessem prioridade para as áreas que não teriam oportunidade de ver na grade curricular, pois assim estariam contemplando algo que o curso não consegue oferecer.

A partir desta escolha, o grupo deveria procurar um profissional da área escolhida e visitar o local de trabalho deste psicólogo, assim como realizar uma entrevista com este a fim de descobrir um pouco mais sobre o que é esta determinada área da Psicologia. E, feito isto, cada grupo deveria apresentar em sala o que foi aprendido, compartilhando assim com os demais colegas o conhecimento que adquiriram com esta visita.

Além da apresentação oral, realizada em grupo, pedi também a confecção de um Diário de campo. E para isso, ao longo do semestre, ao lermos alguns textos e discutirmos, fui indicando que a escrita deste diário deveria privilegiar a ideia de se contar uma história, na qual eles também deveriam aparecer. O Diário de campo era uma oportunidade para que pudessem

colocar como foi participar desse processo, o que chamou mais atenção, como se sentiram, o que repararam no local de trabalho deste profissional.

Assim, este é um Modo de aprendensinar com uma Escrita Vida. E o Diário de campo que peço é no sentido de trazerem para o texto uma Escrita Vida, onde se sintam à vontade para abordar como se sentiram, como foi estar naquele lugar, vivenciando aquela situação. É sempre reforço para se colocarem no texto, uma forma de fazer aparecer os corpos, a vida que pulsa em contato com o que estão vivenciando profissionalmente. Uma forma de fazê-los entender que não há uma separação cartesiana entre o que é vivido no espaço do trabalho e o que é sentido. Tenho proposto uma espécie de escrita que faça falar o que faz o corpo gritar, remexer, saltitar.

Como sempre ouço, como sempre leio, não é apenas um relato pessoal, um relato sensorial, é um relato que deve ser político. Uma tarefa árdua a de tentar ensinar a produção de um texto que seja pessoal, e também político. Mas com todos os riscos que envolvem esta tarefa, pensar o Modo de aprendensinar uma Escrita Vida em Psicologia me parece relevante e necessário. E por diversas vezes percebo neles o receio que vejo também em mim, ainda hoje, de fazer esse tipo de escrita nos meios acadêmicos.

Nesta disciplina, da mesma forma que proponho em outras que adoto o uso dos Diários de campo como avaliação, a ideia é que se produza um um relato pessoal e político articulado com o conteúdo que trabalhamos na disciplina, relacionando com pelo menos dois materiais discutidos em sala. Digo materiais por considerar os textos acadêmicos, mas também os filmes, vídeos, músicas, dentre outros. Assim, acredito estar encontrando um meio de apresentar a estes futuros profissionais, uma possibilidade de escrita que não deixe esquecer o corpo que tem, o que sentem, como se configuram os encontros vivenciados, mas também não os deixe esquecer de coletivizar o que é vivenciado fundamentando teoricamente.

É, sem dúvidas, uma tarefa árdua, penosa, mas libertadora a de encarar esses riscos, não sem receios. Mas penso estar contribuindo para a formação de profissionais que conheceram essa possibilidade de escrita. E, como não podia deixar de ser, apresentar essa forma de Escrita Vida é também apresentar outras formas de atuar e de estar no mundo enquanto profissional nessa área.

E, por estarmos inseridos em um modelo de ensino em Psicologia que tende apenas legitimar a produção de conhecimento por meio de trabalhos escritos faz-se necessário o ensino e a aprendizagem do Modo de aprendensinar uma Escrita Vida em Psicologia desde o primeiro período, já que a escrita acompanhará estes alunos e estas alunas durante toda sua vida acadêmica e profissional.

E, pensar o Modo de aprendensinar uma Escrita Vida em Psicologia é pensar em oferecer a oportunidade de ver o mundo povoado com escritas que façam falar os corpos (de estudantes e de profissionais) comprometidos em COMpor com os demais atores um conhecimento vivo. E assim, oferecendo ao mundo a possibilidade de encontrar em textos acadêmicos uma linguagem de fácil entendimento da articulação entre teoria e prática. Aproximar a vida da academia, a academia da vida e poder fazer isto por meio da escrita é a proposta deste Modo de aprendensinar uma Escrita Vida.

Escrita e vida entrelaçadas produzindo trabalhos acadêmicos compostos por sensações, cheiros e sabores. Linhas pulsantes de um viver que não se limita às letras de materiais científicos, mas que encontram no cotidiano os meios para tecer tramas de conhecimentos inspiradores e inspirados nas vivências corriqueiras.

2 MODO DE APRENDENSINAR PSICOLOGIA COM A FOTOGRAFIA

Figura 2 - Poética da resistência



Fonte: fotografia produzida para o site <https://poeticadaresistencia.46graus.com/>⁵

A fotografia tem sido uma paixão de longa data e que apenas a partir de 2016 tive a oportunidade de aprender um pouco mais sobre suas técnicas e arriscar produzir algumas imagens a partir deste aprendizado. Um momento transformador quando pude estar mais atenta à potência do uso das imagens tanto na expressão como na comunicação de ideias e sentimentos. E com o decorrer do tempo, este olhar foi ampliando para o entendimento da produção de conhecimento também por meio das fotografias.

E assim fui costurando aprendizados no intuito de entender a necessidade de também compartilhar esses ensinamentos. E é nessa costura que teci o Modo de aprendensinar Psicologia com a fotografia. Ao encontrá-la e ver nas experiências que tive com ela e também nas de meu avô fotógrafo, percebi a potência da ampliação de possibilidades de expressão e produção de conhecimento por meio das imagens produzidas.

⁵ A fotografia está em tons de cinza. No primeiro plano um homem (Wallace) e uma mulher (Monique) abraçados, onde podemos ver apenas a parte superior de seus corpos e ao fundo o muro da UERJ com a #OcupaUERJ escrita na parede.

Assim, na Psicologia aprendemos e ensinamos com a leitura e a escrita, mas por que não com a linguagem imagética? E mais, no nosso fazer enquanto psicólogas e psicólogos precisamos estar atentos às várias formas de expressão, não apenas a fala. Assim, sigo contando as histórias das heranças que fazem construir o Modo de aprendensinar Psicologia com a fotografia.

2.1 Heranças de meu avô

Nos últimos tempos tenho me dado conta quase como uma surpresa, de algumas heranças antes não percebidas. E, uma dessas recentemente evidenciada foi o ato de fotografar. Desde muito tempo interessada em aprender esta arte, somente em 2016 me vi com a câmera na mão me matriculando em um curso rápido e básico, mas ao mesmo tempo intenso e estimulante.

Em meio às saídas fotográficas, o envolvimento com a exposição que aconteceria ao final do curso, cada vez mais me envolvia com este fazer. Tamanho envolvimento, fez as pessoas ao meu redor ficarem cientes deste meu interesse e da minha aproximação com a arte de fotografar. Foi então que, em uma reunião informal de família, uma prima alertou o que eu nunca havia pensado: de todos os netos e netas, eu era a única que estava seguindo os passos do avô fotógrafo.

Seu alerta veio como um susto pra mim, afinal, não entendia como estava deixando passar despercebida tal herança. Sempre muito próxima a minha avó, com ela percebia as heranças que carrego: o crochê, a costura, o gosto pelos trabalhos manuais. Mas com meu avô, a quem sempre observei a relação muito próxima a minha mãe e meu primo mais velho, que possuem gostos muito parecidos, a ele só reservava o afeto de neta, sem ver afinidades muito nítidas.

Por isso, ao ouvir minha prima apontar a herança que estava carregando sem nem mesmo me dar conta, me surpreendi. Ele por sua vez, foi se aproximando cada vez mais e me deu sua antiga máquina de fotografar analógica, uma herança agora material. Lisonjeada pelo presente, curiosa com um novo mundo a ser revelado ao fotografar com uma câmera analógica, tive uma conversa longa e deliciosa com o avô que havia me acostumado a observar mais a distância. Ele agora estava ali, ao meu lado, compartilhando as histórias que viveu com sua fiel escudeira, sua câmera fotográfica que até presidente fotografou.

Figura 3 - Herança



Fonte: Fotografia do arquivo pessoal da pesquisadora⁶

Diante da materialização da herança, me via conectada ao meu avô e surpresa com a descoberta que isso provocava em mim. E quem diria que aos 30 anos de vida me encontraria com meu avô de uma forma tão nossa, tão singular? Quem diria que ainda havia tempo e espaço para herdar algo deste avô tão amado? Quem diria que estaria aqui, agora, escrevendo sobre este nosso encontro?

Fato é que ele veio me ensinar um pouco sobre fotografia, com isso, um pouco sobre como olhar o mundo a partir das imagens. Uma herança que me indicava que havia um mundo a ser visto, sentido não apenas por meio da palavra escrita, lida, falada. E fui descobrindo um mundo repleto de cenários, sons, sensações que poderia ser, de certa forma, capturado por minhas lentes. Nessa conexão com meu avô, com a fotografia, me via cada vez mais aprendendo outras formas de ler e escrever o mundo.

E digo escrever devido a etimologia da palavra fotografia ter o significado de escrever com a luz. Assim, aquela menina tão habituada a escrever em seus diários, a escrever poemas para desabafar e, mais recentemente, desenvolvendo o hábito de escrever pequenas crônicas sobre o cotidiano, se via sendo alfabetizada na arte de escrever com a luz.

No lugar do papel e da caneta, a câmera fotográfica. E quem diria que sua alfabetização seria também promovida por aquele seu avô que não reconhecia nas letras muitos significados? Ele, analfabeto, ela letrada. Ele fotógrafo, ela aspirante. Ele, um senhor de idade, ela uma mulher. Ambos apaixonados pela fotografia.

⁶ A fotografia está em preto e branco. Duas máquinas fotográficas lado a lado. Uma antiga, Zenit e uma atual, Samsung. As máquinas são pretas e o fundo branco, seus cordões estão entrelaçados.

E assim, entendendo que o mundo pode ser lido e escrito com as imagens é que saliento essas múltiplas possibilidades de leitura e escrita e seus efeitos no fazer psi, principalmente no que diz respeito a sala de aula e a formação dos psicólogos e psicólogas. Interessa aqui, a mim, pensar Modo de aprendensinar Psicologia com a fotografia considerando as imagens fotográficas como forma de expressão e uma linguagem potente para a construção de conhecimentos.

2.2 Heranças da UERJ

Das heranças mais importantes que carrego para minha vida, muitas delas vivi no espaço da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), campus Maracanã: um lugar de produção de conhecimento e vida. Um lugar onde aconteceram inúmeros encontros completamente transformadores. Aquela universidade que me recebeu em seu espaço cinza, revelando que nos seus corredores, salas e rampas, o colorido fica a cargo de toda a gente que por ali passa.

E, se a cor ou a ausência dela comumente chama atenção de quem a vê pelo lado de fora, é adentrando portão e portas que um mundo se abre. E aí, toda essa imagem de frieza não se sustenta, pois há também calor e amor por quem faz parte desta comunidade que se denomina uerjiana. Tão repleta de conhecimentos que se manifestam por meio de livros, quadros, salas, professoras e professores, assim como alunos e alunas, habitar seu espaço também nos ensina que palestras, shows, apresentações teatrais, performances também constituem uma forma de aprendizagem e ensino dos mais diversos conhecimentos.

E hoje, é a partir destas vivências que escrevo sobre os Modo de aprendensinar Psicologia com a fotografia que tem inspiração nos aprendizados que construí em seus muitos espaços. E também foi assim com a minha inserção no campo da fotografia, pois o curso no qual me matriculei em 2016 funciona na Coordenadoria de Artes e Oficinas de Criação (COART), um espaço da UERJ, campus Maracanã, que promove diversos cursos e atividades artísticas para a comunidade uerjiana e para a comunidade externa.

A UERJ é sempre movimentada, seja por pessoas que trabalham e/ou estudam em seus espaços, seja por transeuntes que apenas cruzam a linha reta do portão da entrada até o portão que dá acesso ao metrô, é difícil ver seus espaços vazios. Com seus 12 andares, divididos em dois, podendo ser acessado pelas escadas ou pelas rampas, o uso do elevador também é muito frequente. Assim, cotidianamente vemos um entrar e sair em diferentes direções, diversas pessoas percorrendo seus seis blocos, fora os prédios anexo e o bosque e jardim quase não percebidos por quem não tem o hábito de lá entrar.

Obviamente nem sempre seus espaços são povoados de forma alegre e pacífica, quem conhece de perto esta instituição sabe de muitos dos problemas e dificuldades enfrentados. Mas

o que me encanta é a potência que esta universidade tem, e foi confirmada principalmente no ano de 2017. Um ano absurdamente difícil para toda a comunidade uerjiana que precisou lutar para que a UERJ agonizante pudesse continuar a viver.

Em 2017, uma crise política assolava o Estado do Rio de Janeiro, cujo governador Luiz Fernando Pezão, envolvido com esquemas de corrupção, não fazia os repasses das verbas públicas necessárias para a manutenção desta instituição. Como consequência, mais de três meses de atraso nos salários de funcionários e funcionárias, sem a menor intenção de negociação tornava este mesmo espaço um ambiente fétido, em função da falta de limpeza, uma vez que a equipe terceirizada resolvera não trabalhar por não estar recebendo seu salário. Fétido, sujo, apreensivo, este era o nosso cenário em 2017.

No início de toda situação caótica que se instaurou, burburinhos de greve, de mobilizações eram comuns. Com o avançar dos meses e perplexidade diante da falta de impacto em relação a qualquer ação promovida no intuito de negociação geravam medo com esse clima de incertezas. E nesse contexto, era visível manifestações de todo tipo espalhadas pelos espaços da UERJ.

Figura 4 - Mais Freire, menos Frota



Fonte: fotografia do arquivo pessoal da pesquisadora, feita para o curso de fotografia na COART⁷

Mas a comunidade uerjiana percebeu que era necessário sair de seu espaço físico e ocupar as ruas para dar visibilidade ao que estava acontecendo. Assim, nascem inúmeros movimentos e um que ganhou força e expressividade até mesmo fora do país: o movimento #UERJRESISTE. E entre ações programadas por coletivos que se formavam, as aulas públicas

⁷ A fotografia está em preto e branco. É a imagem das rampas do primeiro andar da UERJ onde em seu muro está colado um cartaz grande escrito + (mais) Freire, - (menos) Frota. Há outros dois cartazes menores que não é possível ler o que está escrito.

se tornaram uma forma de luta. Na ocasião, matriculada na disciplina *Teoria Ator-rede e trabalho de campo*, a professora Alexandra Tsallis nos convocou a participar de uma dessas aulas que aconteceria na terça-feira de manhã, dia e horário dos nossos encontros semanais.

E foi assim que, na calçada da sede do governo do Estado, o Palácio da Guanabara localizado na Rua Pinheiro Machado, no bairro de Laranjeiras, Zona Sul do Rio de Janeiro, nos reunimos com diversas pessoas da comunidade uerjiana na rua e encontramos pessoas que se manifestavam em relação a nossa mobilização. Vivenciada esta experiência, a professora tematizou em aula que deveríamos registrar em Diário de Campo o que ocorrera e em grupo deveríamos nos reunir para discutir e escrever sobre.

Ao longo do decorrer da disciplina, o clima de incertezas e temor até mesmo pelo fechamento definitivo das portas da UERJ nos acompanhavam. Entre aulas, escritas, greve, ações nas ruas, produzimos conhecimentos que foram além das paredes da sala de aula, além de textos acadêmicos. Nossa produção de conhecimento se dava também no chão da rua, no entorno da universidade, no abraço e nas lágrimas compartilhadas com companheiras e companheiros de luta.

Era impossível estar em sala, conversar sobre os temas propostos pela disciplina sem recordar o que estávamos vivenciando. E assim seguíamos, a disciplina acontecia e a professora articulava os aprendizados e nos solicitava uma avaliação a ser realizada em grupo. Após o desenvolvimento individual de um Diário de Campo da nossa aula em frente ao Palácio da Guanabara, nos solicitou que nos reuníssemos em grupo para juntar nossas ideias.

Produzimos então, a cada aula, um texto que pudesse ser apresentado como trabalho final da disciplina. Embora fizesse parte de um grupo, fui convidada por um amigo e uma amiga da mesma disciplina para ajudar na confecção de seu trabalho que seria em dupla. Dessa forma, fui solicitada a fazer algumas fotografias dos dois pelos espaços da UERJ. Foi assim que em uma manhã, nos reunimos na concha acústica da UERJ e iniciamos uma sessão fotográfica que, a cada clique gerava mais e mais ideias.

Ao finalizarmos, já estávamos com algumas opções sobre o que fazer com estas fotografias que tanto nos renderam inspiração. Fiquei com a responsabilidade de editar as imagens e enquanto isso continuamos a conversa sobre o destino delas. Inicialmente pensamos em produzir um livreto a ser impresso e entregue, mas não sabíamos como fazer. Pensamos na opção de fazer um livreto digital, assim poderíamos somar forças com tantos outros movimentos para chamar atenção para a situação da nossa universidade. Mas também não tínhamos habilidade para produzir tal material.

E então, pensando o que seria possível e que tivéssemos condições de realizar com nossas próprias mãos, sugeri que desenvolvêssemos um site. Como possuo um para divulgar minhas fotografias, já tenho um conhecimento sobre a plataforma e a realização do layout. Seria

uma tarefa trabalhosa, no entanto viável. Com a concordância de todos os integrantes: Wallace Araujo, Monique Brito e eu, começamos a planejar como seria.

Sabendo que as fotografias haviam gerado esse movimento, partimos da ideia de que comunicaríamos nossos aprendizados por meio destas imagens. Ainda assim, selecionamos vídeos e trechos de textos para compor nosso site. Letras de músicas, poesias, trechos de desabafos publicados na internet começaram a se misturar com nossas fotografias e resultaram no site Poética da resistência <https://poeticadaresistencia.46graus.com/>.

Um trabalho final para a conclusão de uma disciplina da Pós-graduação em Psicologia social, um site com intuito de chamar atenção para a situação vivenciada pela UERJ, nosso suor e nossa luta para que esta universidade pudesse se manter atuante, viva. Uma situação atípica e uma avaliação igualmente peculiar. Entregamos para a professora o link do site por e-mail, ainda com receio de como seria recebida nossa ousadia.

No entanto, foi recebida com entusiasmo que se transformou no seguinte comentário em nossa página:

Apreendi com Tião Guerra, que por sua vez aprendeu de Rudolf Steiner, uma bela meditação (que transcrevo inventadamente de meu jeito)...buscar aquilo tem a força para re-aparecer de seu próprio des-aparecimento. É disso que se trata o trabalho desse trio tão querido - experimentar essa pro-posição. Mais do que a gratidão, os abraços em celebração! (Alexandra Tsallis no site <https://poeticadaresistencia.46graus.com/re-existamos/>)

Figura 5 - Conexão



Fonte: fotografia produzida para o site⁸

⁸ A imagem está em preto e branco. Nela vemos no chão a sombra que reflete a imagem de um homem (Wallace) e uma mulher (Monique) buscando alcançar as mãos um do outro. Vemos também as cadeiras da

2.3 Transformando as heranças em Modo de aprendensinar Psicologia com a fotografia

Assim, fui aprendendo na UERJ, aprendendo com Alexandra Tsallis, aprendendo na crise, que é possível produzir conhecimento para além da palavra escrita. Aprendi que aprendo em diversos espaços, com diversos materiais, assim, é possível produzir conhecimento também em diversos espaços, com diversos materiais.

Tal e qual Mattijs Van de Port (LAW & RUPPERT, 2016) ao escrever o artigo *Baroque as tension: introducing turmoil and turbulence in the academic text* para o livro *Modes of knowing resources from the baroque*, aborda como o barroco das igrejas da Bahia inspirou seu trabalho e suas reflexões. Uma em especial me chama atenção e me faz refletir sobre o trabalho que venho desenvolvendo. Em seu artigo ele menciona o excesso que compõe o estilo barroco. E que ao adentrar as igrejinhas da Bahia, ele se via capturado pelas muitas imagens e detalhes que seria necessário uma vida inteira para dar conta de tudo o que ali contém.

E, ao produzir algo sobre o que foi vivenciado neste lugar, ele diz “Para mim, pensar o barroco é evocar imagens em minha mente, em vez de textos”⁹ (LAW & RUPPERT, 2016, p.172). E mais adiante ele menciona que às vezes a palavra escrita não dá conta do que se quer compartilhar. E assim, Port se torna um aliado para mim por colocar estas questões tão caras e capazes de fazer repensar como temos produzido ciência até então e o que pode vir a ser possível. Principalmente por tornar explícito que nem a escrita e nem as imagens dão conta de tudo, mas que cada uma dessas linguagens tem sua importância e legitimidade.

O interessante é que essas colocações fazem todo sentido na maneira como Port se relaciona com seu trabalho e com o que tem apresentado enquanto produção do mesmo. São afirmações que tem um desdobramento em forma de trabalhos para além da escrita e da fala. Digo isso pois, é possível encontrar em seu site e em sua conta no Vimeo, algumas de suas produções fotográficas e filmográficas, como por exemplo, o vídeo¹⁰ em que ele retrata algumas pessoas saboreando frutas brasileiras. Com o link abaixo, convido para que assistam.

Neste vídeo, Port (2017) exhibe diversas pessoas, saboreando diversas frutas, de diversas maneiras. A quem assiste, não resta dúvidas dos diferentes modos e diferentes frutas que podemos encontrar e saborear no Brasil. E, apesar de também ter escrito juntamente com

Concha Acústica da UERJ e os pés dos dois em cima de um trilho onde faltam cadeiras. Vemos ela, de vestido e sandália, com seus dois pés apoiados neste trilho e ele, de calça e tênis, encontra-se com um pé apoiado no mesmo trilho e um pé suspenso no ar como num movimento de seguir para frente.

⁹ tradução minha numa tentativa de tornar a leitura possível para todas e todos que não são entendedores da língua inglesa. Ainda assim, deixo o texto literal aqui “For me, to think of the baroque is to conjure up images in my mind, rather than texts.”

¹⁰ <https://vimeo.com/186113220>

Annemarie Mol (PORT & MOL, 2015) um texto em que fala do chupar e comer manga na Bahia, sua filmagem sobre este ato, não vem como um complemento ao texto, vem ela mesma comunicar o que o autor compartilha enquanto essa diferença entre comer e chupar uma fruta brasileira.

Assim, digo que é impagável a possibilidade de construir um conhecimento que passa pela experiência de encontro com as imagens. Certamente os textos lidos, seja nos sites, nas paredes do museu, como outras referências bibliográficas disponíveis pela internet ou impressa, também compõem a construção deste conhecimento próprio e estamos acostumados a utilizá-los com frequência. Logo, chamo atenção para a contribuição que as obras, as fotografias, os vídeos, as imagens podem performar ao nos encontrarmos com elas.

Aqui então me dedico a pensar Modo de aprendensinar Psicologia com a fotografia onde as imagens estejam presentes, tendo papel principal na construção de conhecimento e não apenas sendo usada como um recurso de ilustração. O Modo de aprendensinar Psicologia com a fotografia revela-se como necessário a partir da herança que recebi de meu avô. Embora meu encontro com ele e com a fotografia sejam importantes para pensar este Modo de aprendensinar, considero que maior herança foi entender que meu avô, analfabeto, não reconhecendo as letras, se expressava e lia o mundo por meio das imagens que produzia. Descobri que existem outras formas de se expressar e se comunicar, no caso a fotografia sendo uma delas e que isto importa à Psicologia para não restringirmos nossas possibilidades de acompanhamento das pessoas com as quais lidamos.

Com essa herança, com o encontro com meu avô, com meu interesse pela fotografia, com meu avô sendo analfabeto, não reconhecendo as letras e trabalhando tão bem com as imagens, entendo que o mundo não precisa e não deve priorizar a letra escrita e lida, ou ter estas formas como soberanas. Descubro que existem outras formas de ler o mundo e para a Psicologia, isto interessa para que não fiquemos operando numa forma restrita, pois nem sempre as pessoas se comunicam através da fala ou da escrita. E como professora, principalmente de Psicologia, isto interessa ser ensinado, uma vez que foi aprendido por mim.

O fato de meu avó ser analfabeto e ter me ensinado sobre a fotografia, também me ensinou que sua leitura de mundo se fazia muito baseada na leitura e produção das imagens que fazia com sua câmera fotográfica. Hoje, em decorrência de um AVE (Acidente Vascular Encefálico), ele precisa tomar uma série de remédios e são as imagens que o ajudam a saber quais e a que horas tomar. Dispostos em caixas com símbolos que fazem referência ao café da manhã, ao almoço e ao jantar, através dos desenhos impressos e colados nas caixas, ele sabe

em que momento do dia cada remédio deve ser tomado. Uma ideia da médica sensível a sua condição de não letrado.

Eu, em contrapartida, aprendendo a ler e a escrever desde os quatro anos de idade e agora próxima dos 34, me acostumei a ter nas letras um grande referencial para ler o mundo no qual vivo. Agora, inclusive, são as letras e palavras que me ajudam a tornar possível a realização deste doutorado. Mas, atenta às pessoas ao meu redor, aos aprendizados que me envolveram e nada tinham relação com a palavra escrita ou falada, foi gerado em mim um despertar para a possibilidade de ampliação das formas de ler e de me expressar com o mundo. Posteriormente, despertei também para as muitas formas de produzir conhecimento a partir de outras linguagens.

E ao longo da realização deste doutorado, o grupo Entre-redes, o qual faço parte por ser orientanda do professor Ronald Arendt estava estudando o livro *O avesso do Niilismo: Cartografias do esgotamento*, do filósofo Peter Pál Pelbart (2013). E seguindo um ritmo de leitura não linear do livro em questão, combinávamos a partir de nosso interesse a leitura dos capítulos a serem discutidos. E foi assim que um dia Angela, uma amiga que também frequenta o grupo, me disse que o capítulo em que Pelbart (2013) fala sobre o pedagogo Fernand Deligny me interessaria. Aguçando minha curiosidade, parti então para esta leitura.

Já nas primeiras páginas me encantei com as ideias ligadas a errância, a tentativa, o fazer. Assim como também estranhei e questioneei se de fato entendi algumas das suas proposições. E me surpreendi com a relação que ele estabelece entre nós humanos e a aranha. Descobri então seu livro *O aracniano e outros textos* (DELIGNY, 2018), comprei e continuei a me surpreender com sua forma de escrita. Algo que lembra um caderno de anotações de ideias.

Em dado momento cheguei a dizer que estava me apaixonando por ele e imaginei que este seria um autor central na escrita de minha tese, que na altura ainda estava se desenhando. Imaginei um paralelo entre a tessitura da teia da aranha com a herança que trago de minha avó com os trabalhos manuais envolvendo linhas e agulhas, de crochê, de costura, de bordado. No entanto, o trabalho foi seguindo outro rumo, a herança que trago aqui é do avô e não da também amada avó. Deligny não se tornou central, mas serviu de inspiração para que pudesse agora estar pensando em trabalhar a ideia de diferentes linguagens como forma de expressão.

Digo isto por Deligny ser um crítico dos autores de sua época que colocavam uma centralidade na linguagem para pensar, inclusive a estruturação do pensamento. Apresentando este autor, Pelbart (2013) diz que

Fernand Deligny extraiu de sua convivência com os autistas uma reflexão aguda sobre um modo de existência anônimo, assubjetivo, não assujeitado e refratário a toda domesticação simbólica. Buscava uma língua sem sujeito, ou uma existência sem linguagem, apoiada no corpo, no gesto, no rastro (p. 299)

Por trabalhar com autistas, ele busca outras formas de pensar os modos de ser e estar no mundo, sem a obrigatoriedade de ver na linguagem falada um componente estruturante, pensando o quão pode ser limitante apontar a fala como a única forma de comunicação. Inclusive realizou algumas filmagens que geraram alguns filmes produzidos com os autistas, revelando também, para mim, outras formas de produzir conhecimentos. Ao trabalhar deste modo com eles, entendo que Deligny nos convoca a ir ao encontro das pessoas para com elas construir um trabalho possível. E neste caso, ampliar sua atuação para além de um atendimento focado na fala, entender que há muitas e tantas outras maneiras de se comunicar e se expressar.

E aqui ressalto que Deligny tem servido de inspiração para pensar estas questões, assim como meu avô já havia me despertado para este olhar. E no que tange a produção de conhecimento por meio de outras linguagens, aqui falo da fotografia com a construção do site Poética da resistência. Uma potente experiência que conta com algumas ideias escritas, mas tem nas fotografias produzidas na UERJ a sua forma principal de comunicar o conhecimento que adquirimos na disciplina para a qual realizamos este trabalho.

Mas destaco também que, enquanto psicóloga e professora de Psicologia, ou seja, uma auxiliadora neste período de formação de alunas e alunos que pretendem exercer esta profissão, entendo necessária a ampliação da ideia de como as pessoas podem se expressar e o entendimento de que não só a fala e/ou a escrita são formas possíveis.

E embora Deligny trabalhe com autistas, ele me despertou para a ideia de que cada pessoa, autista ou não, pode se sentir mais confortável em se comunicar através de diferentes linguagens. Como o caso de um aluno que também é professor, mas do Ensino Médio, e veio me contar de uma aluna que não falava com ninguém. Com o tempo, estabelecendo um vínculo com ela, recebeu de suas mãos um caderno.

Uma conversa iniciada com este ato e estabelecida com olhares. Ele entendendo aquele gesto como um convite para descobrir o que estava acontecendo com aquela menina que até então se recusava a falar, mas naquele momento decidia se comunicar com ele através de seus desenhos. Ele conta que era um caderno com desenhos produzidos por ela e que olhava cada um e retornava o olhar para ela, como um gesto de afirmar a cumplicidade que estabeleciam. Ao terminar e fechar o caderno a menina então abre a boca e se pronuncia sobre o que a afligia.

É assim que instauramos a possibilidade de pensar o Modo de aprendensinar Psicologia com a fotografia, no qual o entendimento de que aprendemos e ensinamos com as imagens de forma tão potente e legítima quanto os aprendizados e ensinamentos por meio da leitura e da escrita. E, da mesma forma, a produção de conhecimento com as imagens se faz um ótimo meio de

propagar ideias e teorias. O entendimento da viabilidade deste Modo se dá também por entender a importância das imagens para a expressão e comunicação de ideias e sentimentos.

E reforço que não se trata de substituir a soberania da leitura e da escrita, e/ou da fala, pela soberania das imagens para que o ensino e a aprendizagem se dê. Pelo contrário, não há o intuito de tal afirmação, mas o reconhecimento da incompletude de qualquer linguagem que seja. E mais, a constatação da coexistência das muitas linguagens e que, atenta a singularidade de cada pessoa com a qual me encontro, é possível que uma ou outra se revele como mais pulsante em sua forma de se expressar.

No meu caso, juntamente com meus colegas de pós-graduação, e do meu avô foi a fotografia, no caso da aluna do meu aluno, o desenho. Assim como em outros momentos nos expressamos e manifestamos nossos conhecimentos de outras formas, por outras linguagens, mas nem por isso uma forma é mais legítima que a outra. E aprendendo e ensinando Psicologia afirmo com este modo um convite a ampliação de possibilidades de aproximação, de expressão, de comunicação e de produção de conhecimento através das imagens.

Ainda em tempo, a UERJ segue viva!

Figura 6 - Florescer



Fonte: fotografia produzida para o site¹¹

¹¹ A fotografia está em preto e branco. Vemos uma imagem de cima onde um homem (Wallace) e uma mulher (Monique) estão de costas um para o outro e cada um tem um livro aberto em mãos. Ambos estão de cabeça baixa como que fazendo esta leitura e tem uma flor (Gérbera) entre eles, bem no meio de suas costas.

3 MODO DE APRENDENSINAR PSICOLOGIA COM A EXPERIÊNCIA FÍLMICA: ACOMPANHAR E CONSTRUIR NARRATIVAS

Acompanhar o enredo de filmes é algo que aprecio e um hábito que cultivo. O modo como a linguagem fílmica constrói uma narrativa permite a quem assiste um filme conhecer histórias, lugares, situações. Além de ser possível se emocionar, se irritar, se alegrar, se entristecer. E tudo isso se dá dependendo da forma como embarcamos na narrativa, ou se a história nos captura de alguma forma ou não.

E, uma vez acompanhando estas narrativas, a partir do que carrego como experiência de vida, construo outras histórias a partir da experiência com o filme assistido. Um hábito muitas vezes cultivado nos momentos de lazer, que encontrou na sala de aula um espaço propício para também construir histórias e assim, aprender e ensinar Psicologia a partir desta experiência. Agora, me ajuda a pensar o Modo de aprendensinar Psicologia com a experiência fílmica. Mas antes de apresentar este modo, sigo contando as histórias das influências que tive.

3.1 A disciplina na UFRJ

Uma das disciplinas fundamentais para a construção do Modo de aprendensinar Psicologia com a experiência fílmica foi a disciplina *Psicologia e contemporaneidade: diálogos entre a pesquisa e o cinema na perspectiva da Teoria Ator-Rede*, lecionada pela professora Laura Cristina de Toledo Quadros na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A condução e o conteúdo debatidos foram extremamente importantes para a formação da ideia do que pode ser ensinar Psicologia a partir da experiência fílmica.

Antes, pontuo que esta disciplina reacendeu o que outras, dos tempos de graduação e pós-graduação já haviam despertado em mim: esse interesse por modos de ensinar e aprender Psicologia por meio de outras linguagens além da escrita. No entanto, esta disciplina foi a mobilizadora de questionamentos que me conduzem a dar consistência ao que já foi vivenciado no passado, dentro e fora das salas de aula, como sendo apenas um dos modos possíveis. E por este motivo, posso dizer então que esta disciplina foi crucial para me fazer pensar o Modo de aprendensinar Psicologia com a experiência fílmica.

Na pós-graduação uma das disciplinas que iniciou o despertar para estas ideias surgiu em função do costume de um grupo de professores oriundos de diferentes universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro se reunirem um semestre por ano para oferecer uma disciplina em conjunto. No caso, seus orientandos se inscrevem na disciplina a despeito da aula

não ser ministrada em sua universidade de origem. Assim é até uma oportunidade de transitar pelas diversas universidades do Estado: Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Estudiosos da Teoria Ator-rede (TAR) e do campo de estudos CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade), devido a amizade e o interesse pela TAR enquanto metodologia, em algum momento houve a ideia desses professores de se reunir para lecionar em conjunto uma disciplina planejada por todos eles. Com andamento e conclusão tão proveitosos, decidiram levar adiante esta ideia inicial e, a cada ano, preparam uma disciplina que se realiza em uma das universidades mencionadas. Assim, nessas disciplinas já trabalharam com textos de Donna Haraway, Bruno Latour, Vinciane Despret, até que surgiu esta disciplina cuja temática seria abordada através de filmes.

A proposta era assistir aos filmes devidamente selecionados pelos professores, que nos enviavam também textos base para discussão em sala após a exibição. Realizada quinzenalmente no turno da manhã, na UFRJ, no campus da Praia Vermelha, acontecia em uma espécie de auditório, que contava com um data show e uma tela branca aparentemente própria para a exibição de recursos audiovisuais.

Acomodados em nossas cadeiras, com a sala às escuras, assistíamos aos filmes e no final comentávamos nossas impressões aliadas ao aporte textual que recebíamos previamente via e-mail. Uma tessitura de imagens, cenas, palavras, frases, vivências, memórias, angústias, desejos.

E como trabalho final, os professores propuseram um Diário de Campo dos filmes assistidos, sendo relacionados com os textos abordados. Assim, *Um conto chinês* (2011), *Uma jovem tão bela* (1972), Favret-saada (2005), Despret (2012), e tantos mais, eram nossos materiais para construir o trabalho final. Uma disciplina curta, atravessada por momentos políticos conturbados, uma greve inclusive nos alcançou no meio do caminho, mas que serviu para despertar um senso de ensino e aprendizagem a partir da relação entre filmes e textos.

A linguagem cinematográfica, os filmes, tão antigos e tão citados informalmente em nossas aulas, ganhavam um certo destaque ao nos permitir tirá-los da informalidade oral para dar crédito especial ao uni-los às discussões acadêmicas. Nesta disciplina, experimentamos trazer o cinema para mais perto da academia, fazendo-o habitar a sala da universidade e nossos trabalhos, tendo a devida visibilidade.

Era a primeira vez que tomava conhecimento de uma disciplina, na pós-graduação, que teria filmes como uma possibilidade de diálogo para construção de conhecimento. Ressalto, não

o uso do filme como uma ferramenta, mas o filme como conhecimento gerando mais conhecimentos.

3.2 A disciplina na UERJ

E, já no doutorado, quando soube de outra disciplina que seguiria esta tendência, me pareceu uma boa oportunidade de reverberar as reflexões iniciadas anteriormente. Com o início das aulas, no primeiro dia, a professora explicou como funcionaria a disciplina e logo percebi uma diferença entre a atual e a disciplina ministrada na UFRJ anos atrás por estes professores, incluindo a professora Laura Cristina de Toledo Quadros. A escolha fez toda diferença: não teríamos obrigatoriamente textos a cada filme exibido.

Pode parecer um simples detalhe, porém é um passo marcante e necessário para as discussões que trato aqui. Ao longo destes diários, venho destacando a importância e a potência do diálogo simétrico entre a Arte e a Psicologia, trabalhando em minhas aulas a afirmação deste fazer enquanto legítimo, já que este não tem sido comum nos espaços acadêmicos. Uma prova disto são as avaliações que em sua maioria são exigidas no formato de texto, nem sempre havendo negociação para a apresentação de um trabalho de vídeo, um ensaio fotográfico, assim como outras mídias.

Ainda que se apresente um trabalho escrito, a depender de como o tema da arte apareça, pode ser que ainda assim haja uma desconfiança. Digo isto recordando das indagações que me faziam quando tentava explicar do que se tratava minha monografia, na qual desenvolvi as aproximações entre a proposta artística de Hélio Oiticica e os autores da TAR (LOMBA, 2011). Nesse momento, pretendia apenas traçar um diálogo entre uma proposta artística e uma metodologia e, ainda assim, muitos questionamentos foram proferidos acerca desta tentativa.

Ao afirmar os diálogos possíveis entre Arte e Psicologia, por diversas vezes fui confrontada com a acusação de que meu trabalho não tratava de um tema relacionado a Psicologia, tudo isso acompanhado de olhares desconfiados. Por isso percebo nessa trajetória uma necessidade de tratar simetricamente estas duas áreas de estudo como um tema possível.

Assim, ao me deparar com estas disciplinas que destacam a linguagem fílmica, vejo um caminho interessante para reafirmar a aproximação destes como uma potente forma de construção de conhecimento. É uma forma de pensar Modo de aprendensinar Psicologia com a experiência fílmica que afirma ser possível aprender e ensinar com diferentes linguagens.

E, quando a professora Laura dispensa a obrigatoriedade da leitura de textos acadêmicos apostando na potência da experiência fílmica, ela dá um passo importante na legitimação dos

conhecimentos produzidos a partir do diálogo com os filmes apresentados. O que não é um mero detalhe, mas o entendo como uma aposta política de um modo de ensinar e aprender Psicologia que leva em consideração não apenas a palavra escrita, mas as imagens, os sons, as sensações, em pé de igualdade com os textos escritos por estudiosos.

Laura, conduzindo a disciplina de tal forma, nos ofereceu a possibilidade de aprender utilizando outros sentidos e linguagens, ampliou nossa possibilidade de construir conhecimentos dentro do ambiente da sala de aula com o gesto ousado de convidar os filmes para a aula. Em meio a *Santiago (2007)*, *As portas de Rashomon (1950)*, *Jogo de cena (2007)*, *A vida oculta de Vivian Maier (2013)*, e o primeiro episódio da terceira temporada da série *Black Mirror (2016)*, aprendemos mais e mais sobre TAR, sobre a Psicologia, sobre a vida e o viver.

Isso não é pouco, assim como não é menor, frase comum de ser ouvida por esta professora. Isso é a Psicologia sendo ensinada e aprendida por meio de um modo que se abre para as surpresas de se fazer conhecimento a partir de outras linguagens além da escrita. E, não se trata de repudiar as aulas tradicionais ou mesmo os textos escritos, longe de ser isto. Mas sim, convocar a reflexão sobre a legitimação de modos de ensinar e aprender Psicologia que contemplem estas outras formas, outras linguagens, entendendo a arte como um valioso elemento para um diálogo fecundo nas aulas: Modo de aprendensinar Psicologia com a experiência fílmica.

E mais, é importante afirmar como aula essas que fogem ao modelo tradicional e talvez por isso buscamos outros nomes para dar conta de tanta novidade. É comum pensarmos em chamar de oficina, vivência e tantos outros nomes, simplesmente quando o que é performado não reproduz a cena do professor na frente da turma diante de um quadro negro escrevendo e ou lendo textos acadêmicos. Ao afirmar outros modos de ensinar e aprender torna-se igualmente importante afirmar outros formatos de aula, o que inclui a presença de outros materiais e outras configurações deste espaço.

E, mais importante ainda, ao tratar de modos e propor este como reflexão, é importante dizer que o Modo de aprendensinar Psicologia com a experiência fílmica não propõe apenas a exibição e discussão dos filmes em sala. Assim, não se trata de apenas mudar a configuração deste espaço, mas é um modo que nos faz refletir sobre como entendemos este processo de produção de conhecimento. E então, envolve muito mais do que apenas incluir filmes em um cronograma de aulas.

Ao participar como aluna desta disciplina ministrada pela professora Laura, percebi que para a Psicologia, aprender e ensinar com os filmes possibilita um aprendizado importantíssimo

nesta profissão: aprender a acompanhar histórias. E se antes já considerava o ensino e a aprendizagem por meio de outras linguagens um ponto importantíssimo deste Modo de aprendensinar, entender a necessidade de acompanhar histórias como sendo um processo igualmente relevante para o exercício desta profissão fez surgir mais uma contribuição do Modo de aprendensinar Psicologia com a experiência fílmica.

3.3 Aprendensinar por meio de outras linguagens

Aprender e ensinar se dá de diferentes formas, através de diversos modos, inclusive por meio de várias linguagens. E, ao ensinar e aprender Psicologia, acompanhar as narrativas com atenção e cuidado se torna uma tarefa importante para ser psicólogo. Mas entender também que nem sempre estas narrativas são comunicadas através da fala é fundamental.

Aliás, é muito comum associar o exercício da psicologia com a escuta. E, não quero aqui negar que trabalhamos com ela, mas sinto, enquanto docente e psicóloga, que devemos ter um pouco mais de cautela com esta associação. E digo isto não só por considerar uma atitude excludente, pois exclui aqueles que não falam, como por entender que nossa possibilidade de atuação não está ligada apenas ao que ouvimos.

E quando penso nestas questões, trago uma contribuição do Modo de aprendensinar Psicologia com a experiência fílmica: é possível e necessário aprender e ensinar com outras linguagens que não a escrita e a fala, assim como produzir conhecimentos com outras linguagens. Quando faço esta afirmação, entendo que mais uma vez os filmes se tornam importantes aliados nessa empreitada, pois aprendemos e podemos ensinar com as histórias que eles nos contam.

Assim o Modo de aprendensinar Psicologia com a experiência fílmica percebe na exibição e discussão dos filmes uma forma de construir pontes de aproximação entre o conhecimento acadêmico e a vida. Para isso, relembro os efeitos de termos assistido e discutido o documentário *Santiago* (2007) na disciplina ministrada pela professora Laura e o filme *O julgamento de Viviane Amsalem* (2014) que fez parte da disciplina ministrada no semestre posterior¹².

Santiago (2007) é um documentário interessantíssimo dirigido por João Moreira Salles, onde o diretor revisita sua história, principalmente a infância, em que o mordomo protagonista

¹² A discussão de ambos gerou um trabalho apresentado na Conferência Internacional de Cinema Arte, Tecnologia e Comunicação em Avanca, Portugal que por sua vez foi publicado com o título “Cinema: política e metodologia para a construção do conhecimento em Psicologia” (Quadros e Lomba, 2019).

do filme é um ator fundamental. E o mais interessante deste documentário é que Salles procurou por Santiago, que já não era mais um empregado da casa de seus pais, com ele acordou de filmá-lo e contar um pouco de sua história, no entanto após as filmagens, só concluiu o filme 13 anos depois.

O documentário então se torna uma mistura da história de Santiago, das histórias de vida de Salles e sua família, assim como a história de feitura deste documentário. Assim, Salles nos mostra os bastidores, inclusive as atitudes que faziam calar Santiago. Logo ele, um cineasta experiente e sensível, com uma relação afetiva com o mordomo, que não o impediu de silenciá-lo.

E estes são alguns dos pontos debatidos em sala não apenas no intuito de falar sobre a história assistida e avaliar a conduta de Salles, mas buscando relacioná-la com a nossa vida. Enquanto pesquisadores, aquela aula com o documentário de Salles nos permitia pensar e discutir nossos próprios trabalhos enquanto doutorandos e mestrandos. Da mesma forma que Salles coloca luz na produção de seu documentário expondo as dificuldades, os erros, os caminhos e os dilemas que o envolveram, estávamos ali em nossa sala tentando também colocar luz em nossos processos.

Um ponto importante, por exemplo, foi a questão de como tratamos nossos entrevistados. Pois, ao perceber a sutileza e a secura com a qual Santiago era silenciado, pensamos e discutimos como estávamos conduzindo nossas pesquisas a ponto de nos questionarmos se estávamos sendo silenciadores ou se nos permitíamos ouvir. E assim nos questionávamos, por estarmos inscritos em uma disciplina que tratava da Teoria Ator Rede (TAR). Afinal, há uma atenção voltada para que haja “uma partilha de expertises, uma circularidade no conhecimento, uma distribuição dos saberes” (QUADROS E MORAES, 2016, p. 5).

Um entendimento da relação no campo de pesquisa que gera uma certa bagunça. E, no livro organizado por Law e Ruppert (LAW, RUPPERT 2016), assim como em *After method* (LAW, 2004), bagunçar o método, bagunçar a maneira como se escreve, bagunçar como se conhece, bagunçar como entendemos a ciência, é um apelo feito por este mundo caótico e complexo no qual vivemos. Nesse sentido, o barroco é apresentado como um caminho para pensarmos como bagunçar nossas pesquisas, de maneira a não temer o incerto, o imprevisível, os desvios, as surpresas.

Neste mesmo livro, Port (LAW; RUPPERT 2016), um antropólogo holandês, ao tratar do barroco que encontrou na Bahia durante seus estudos, ressalta a experiência que teve ao adentrar as igrejas deste estado e encontrar um ambiente até mesmo confuso com tanta

informação visual. E entende ter apreendido o que aquele lugar tinha a comunicar transitando por seus cômodos. Ele diz “Para mim, pensar no barroco é evocar imagens em minha mente, em vez de textos” (LAW, RUPPERT 2016, p.172, tradução nossa).

Quando abordo a possibilidade de construção de conhecimento por meio de filmes e seus debates, sem a obrigatoriedade do uso de textos, encontro em Port um aliado para afirmar o quanto uma aula com filmes pode ser potente. Na citação acima, ele nos salienta que ao pensar no barroco ele evoca imagens muito mais do que textos, o que não quer dizer que não haja material escrito sobre o tema, mas que a experiência que ele teve nas igrejas baianas proporcionaram um aprendizado para além da palavra escrita. Por que desconsiderar este aprendizado?

Mattijs Van de Port é um antropólogo visual que ao voltar de um trabalho que estava realizando na Sérvia, em guerra, percebia que na academia era sempre pedido para limpar a bagunça dos trabalhos. Em uma entrevista concedida em 2017¹³ ele comenta o quanto via os escritos acadêmicos sendo perseguidos por um ideal de ordem. É nesse sentido que Port traça um diálogo com John Law não só quando este nos convoca a bagunçar o método, como também na afirmação que este sociólogo faz em relação a busca dos acadêmicos em distorcer a realidade em clareza.

E, ao chegar na Bahia, no Brasil, ele começa a desenvolver seu trabalho com a produção de filmes na antropologia. O primeiro¹⁴ até gerou um artigo com a também holandesa Anemarie Mol. Um fato é que por ser antropólogo e haver nesta área de estudos um campo destinado a Antropologia visual, seu ingresso neste meio com a produção de seus filmes ganha um status de legitimidade, ainda que receba uma crítica e outra por parte de outros estudiosos. Será um dia possível pensarmos num campo da Psicologia onde nossa produção de conhecimento seja reconhecida também a partir da produção de filmes?

Mas, não é apenas mudar o formato no qual o conhecimento é veiculado, há um debruçar-se sobre o que fazer e por que usar esta linguagem ao invés de apenas pela palavra escrita. Port, num vídeo¹⁵ do canal AISSR (Social Science Research/University of Amsterdam) fala um pouco sobre a bagunça e o processo de fazer estes filmes. Mais uma vez temos Port recorrendo ao diálogo com Law para dizer o quanto ele nos convoca a pensar formas alternativas de nos reportarmos a realidade sendo respeitosos com a bagunça que há no mundo.

¹³ <https://vimeo.com/264631378>

¹⁴ <https://vimeo.com/186113220>

¹⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=wPA7G51g-nE>

E, ao produzir esses filmes, ele nos diz que o motivo de ser esta a sua escolha, é devido ao fato de que, por mais que ele construa uma narrativa com uma sequência de imagens, elas são capazes de bagunçar e interferir em sua construção. Segundo Port, as imagens resistem a sua ação. A quem assiste aos seus filmes, pode ter o olhar, as interpretações sendo construídas a partir de outros entendimentos, isto porque a imagem nos lança nessa incerteza que o texto escrito pretende evitar. Port nos diz que o filme é mais evocativo do que absolutista.

Assim, dialogando com Port, bem como com John Law, e com os ensinamentos das aulas da professora Laura, percebo a exibição e discussão dos filmes como um bagunçar na forma de fazer a aula. E este bagunçar compreende não apenas o uso do recurso audiovisual, mas também a proposta que se apresenta.

Bagunçar o modo de entender como podemos aprender, bagunçar a ideia de que apenas por meio de textos acadêmicos é que há conhecimento válido. Bagunçar ainda a ideia de que professor é aquele detentor do saber e que possui uma centralidade na transmissão de conhecimento julgado vertical, ou seja, alguém com o poder de ensinar e alguém que só tem a aprender.

Desta forma, afirmo com este Modo de aprendensinar Psicologia com a experiência fílmica o aprendizado através da experiência, que não se dá apenas pela leitura e discussão de textos. Assim como a ampliação dos espaços e das formas de aprendizado possíveis, ou seja, entendendo que este não se dá apenas em determinados locais, por exemplo, nas salas de aula ou nos auditórios das universidades. Aprendi muito com Port em minha casa, assistindo seus vídeos pela internet.

Aliás, ao trabalhar com os vídeos e filmes parece ficar ainda mais nítido o movimento que há neste processo de ensino e aprendizagem. O conhecimento que não está centrado em uma figura, em geral entendido que é o professor, circula, se faz, se constrói. Essa bagunça gerada se dá por não haver controle e ao lançarmos um filme para ser debatido, estamos igualmente nos lançando no incerto, no imprevisível.

Tal e qual Port diz e afirmei acima, as imagens tem o poder de resistir, além de que cada pessoa constrói para si uma narrativa possível das histórias contadas. Assim, o que temos é um ato de privilegiar a experiência que cada um tem neste processo de entendimento e construção de narrativa como sendo um processo legítimo de aprender Psicologia. Mas também um processo legítimo de ensinar esta profissão tão marcada pelo imprevisto que é lidar com outras pessoas. E igualmente marcada pelo acompanhar e construir de tantas histórias.

O Modo de aprendensinar Psicologia com a experiência fílmica vê na exibição e discussão de filmes uma oportunidade de acompanhar as histórias contadas e, coletivamente, a

construção de outras versões com o compartilhamento de sensações e entendimentos acerca do que foi assistido. É ao assistir ou às vezes reassistir um filme, é no contato com outras pessoas expondo suas versões do que foi assistido, o que inclui também as versões da professora, mas não só e não como verdade absoluta, é nesse movimento que a aula se dá, que o conhecimento se constrói. É nesse compartilhar de experiências que histórias vão sendo tecidas, que possibilidades vão sendo pensadas, que ensinamentos vão sendo construídos.

3.4 **Aprendensinar por meio da experiência fílmica**

O Modo de aprendensinar Psicologia com a experiência fílmica, como o próprio título deste diário já anuncia, entende a importância do acompanhamento e da construção de narrativas tanto para o exercício da psicologia como da docência. Enquanto psicólogas e psicólogos trabalhamos ouvindo e conhecendo histórias de vida e somos convocados a atuar junto com as pessoas que nos solicitam atendimento para auxiliar na construção de outras formas de se viver. Assim, ouvir, entender, acompanhar o que é relatado se torna algo importante para quem deseja seguir esta profissão.

O filme com a sua história e todos que assistem com as suas, ao se encontrarem permitem a criação de algo que passa pelas experiências de vida de cada um. O encontro das histórias tem nas experiências de vida um terreno que faz germinar certas ideias e não outras. O momento de vida, as situações vividas, as falas, tudo isso compoendo o reflexo da narrativa contada na tela.

Desse modo, há potência no encontro com a arte como uma possibilidade de aprendizado por meio de uma experiência corporal que surpreende e desacomoda aquele que ensina e aquele que aprende. Ao trabalhar com os filmes como sendo uma possibilidade de trazer situações cotidianas da vida, abre-se à possibilidade da narrativa retratada alcançar as pessoas das mais diversas formas. Bem como Bondía já anuncia “O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana.” (BONDÍA, 2002, p.26).

Ao apresentar o que entende por experiência, o autor recorre ao significado desta palavra no português, no espanhol, no francês, no italiano, no alemão e no inglês. Assim, ele chega a definição “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” (BONDÍA, 2002, p.21). Ainda, tematiza a experiência como um processo singular, existencial. Ele diz:

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O

acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. (BONDÍA, 2002, p.28).

Dessa forma, a experiência fílmica nesse contexto da sala de aula na universidade se mostra como um potente processo construído por cada aluno e cada aluna, assim como cada professor e professora, que neste ambiente, tem a possibilidade de compartilhar esse saber. Com o convite à exibição e discussão de filmes como proposta de aula, o que está em questão é o convite para acompanhar e construir narrativas ao experimentar esta vivência a partir de outras linguagens, que não o texto escrito.

E, como ninguém tem a mesma experiência, pode ser também que os alunos e as alunas presentes não vivam a experiência, como propõe Bondía. Afinal, para ele:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p.24).

Assim, quando fazemos a proposição às nossas alunas e alunos, estamos pensando no espaço da sala de aula da universidade como sendo um espaço de compartilhamento, de reflexão pessoal, portanto existencial, e também política. Além disso, um espaço que também possa habitar a pausa, a lentidão, o silêncio, o encontro. Promover Modo de aprendensinar Psicologia com a experiência fílmica, que se apresenta como um modo de estar em sala, de fazer da e na sala um ambiente de ensino e aprendizagem a partir do nos passa, nos acontece e nos toca.

E as aulas com a professora Laura na disciplina mencionada geraram estes aprendizados. O impacto do que fora apreendido foi tamanho que, no semestre seguinte, esta professora ofereceu a mesma disciplina com uma nova roupagem: seriam trabalhados filmes com temáticas femininas, em sua maioria dirigidos e protagonizados por mulheres. E uma outra novidade é que, desta vez, os estudantes da graduação também poderiam se inscrever e tê-la como uma disciplina eletiva cursada. Eu, no entanto, como já havia cursado a anterior e estava envolvida com outras atividades, cursei como ouvinte, comparecendo em algumas aulas apenas.

E quando comparecia, sentia o quão potente continuavam sendo e como era nítido o fluir dos conhecimentos ali construídos. E no dia da exibição do filme *O julgamento de Viviane Amsalem (2014)* um debate intenso e rico se deu. Um filme baseado em fatos reais, que se passa em Israel, conta a história de uma mulher que tenta por três anos se divorciar de seu marido. E

entre muitas idas e vindas ao tribunal, um processo cansativo e doloroso, vemos uma mulher querendo sua liberdade e tendo-a negada, uma vez que não só estar casada com aquele homem era uma forma de opressão, mas também o processo pelo qual estava vivendo tendo seu pedido negado.

Apenas um cenário, poucos atores e atrizes, mas certamente um filme com muitas questões a debater. Ali, naquela sala de aula composta majoritariamente por mulheres, embora no Brasil, país distante geograficamente de Israel, mas próximo em relação às opressões retratadas pela protagonista e diretora do filme Ronit Elkabetz. Aos poucos nos recuperávamos dos engasgos que o filme provocava e começávamos uma a uma a relatar as aproximações de experiências de opressão que vivemos cotidianamente simplesmente por sermos mulheres numa sociedade machista.

E, aquele momento que poderia ser visto como um compartilhamento de relatos apenas pessoais, na comunhão gerada pela cumplicidade ali estabelecida tornava-se um ato político. Criava-se então um comum naquela sala com a discussão dos acontecimentos do filme em consonância com as experiências de vida de cada uma ali relatadas.

E mais, sem esquecer que era uma sala de pós-graduandos e também graduandos em Psicologia, com aquela discussão chamávamos a atenção para a necessidade de estarmos atentos às questões de gênero. E, ao invés de entender como uma questão apenas pessoal, entender como um processo coletivo que faz com que as mulheres sejam constituídas também pelas opressões e resistências vividas.

Um importantíssimo conhecimento tanto para nós professores, como para todas e todos que são e se tornarão psicólogos, e que se faz possível ser aprendido graças a atenção dada às histórias compartilhadas. Assim, não basta apenas escutar, mas acompanhar o que as narrativas vão contando e construindo. E, os filmes exibidos e discutidos são uma forma de iniciar este diálogo construindo ali naquele ambiente da sala de aula uma atmosfera de estranhamento e de surpresa, uma vez que não se sabe o que esperar das cenas, do desfecho, muito menos das reações a tudo isso.

Dessa forma, criando um ambiente onde a surpresa pode ocorrer, criamos também um espaço aberto a discussão em nosso fazer psi. Abrimos para a possibilidade do entendimento que o fazer em Psicologia tem riscos, que estar com outras pessoas é sempre adentrar num cenário de não saber.

E, em sendo uma conduta importante para os profissionais, é importante durante a graduação e todo período de formação que possam vivenciar momentos e atividades que tenham isso como ensinamento. Como sempre digo em sala, não importa apenas o que farão quando

receberem o diploma, o profissional que se tornarão está sendo formado ao longo dos cinco anos de graduação. É importante que comecem a perceber como tem sido a forma como lidam com os colegas de classe, com os professores, coordenadores, funcionários e como tem vivido também com as pessoas do convívio extra-universidade.

E, como o exercício da Psicologia envolve acompanhar as narrativas de vida, assim como ajudar na construção de outras tantas possíveis, este segue sendo um modo de aprendensinar necessário. Inclusive se pensarmos que em alguns momentos o acompanhar as narrativas podem vir não através da escrita e da fala das pessoas que atendemos. Assim, precisamos apresentar uma Psicologia que lida com esse tipo de situação, com os imprevistos.

E, à medida que, por exemplo, no modo de dar aula oferecemos a oportunidade de contato com este fazer arriscado, iniciamos de alguma forma um processo de ensinar na prática um caminho de abertura para as surpresas da vida de uma e um profissional de Psicologia. Assim, por meio da experiência vivenciada em sala, vamos apresentando caminhos para a vida fora dali, seja enquanto profissionais, seja enquanto seres humanos que tiveram suas vidas atravessadas por outros e outras. E é isto que aqui apresento como Modo de aprendensinar Psicologia com a experiência fílmica.

Assim povôo o mundo com um Modo de aprendensinar Psicologia com a experiência fílmica, que considera os desvios, as surpresas, as incertezas, os erros. Afinal, vejo nessa proposta política a construção de um fazer na Psicologia que a trate como um campo de estudos vivo, que afirme as vicissitudes da vida com coragem e simplicidade. Um modo que faça aprender e ensinar a acompanhar as histórias de vida auxiliando na sua construção.

4 MODO DE APRENDENSINAR TRAVESSIA: AFETAÇÕES NA FORMAÇÃO QUE FLUI EM DIFERENTES ESPAÇOS

Cada vez mais entendo que a Psicologia se interessa por trabalhar com a vida. No caso, a vida das pessoas que nos procuram para tratar de suas questões na clínica, a vida de pessoas acamadas em hospitais, a de jovens e adultos indecisos em relação a que rumo tomar profissionalmente, enfim, seja onde quer que um psicólogo esteja, estará lidando com vidas. E, da mesma forma, este psicólogo tem sua própria vida para lidar. E, no encontro entre ambas pessoas, há também um encontro de vidas. Cada uma com sua singularidade, com suas marcas dos caminhos por onde percorreu, cada uma com sua travessia percorrida até o momento do encontro e uma a se fazer com e após este acontecimento.

E, sabedora da existência desta travessia que constitui a história de vida de cada um, aprendi enquanto aluna que as marcas dos encontros que tenho em minha vida também são importantes para a construção do meu trabalho enquanto professora. Assim, ao me tornar docente entendi que este aprendizado deveria ser propagado para meus alunos e alunas: estar atento ao que nos afeta e afetamos em nossa travessia, seja dentro ou fora de sala de aula.

É assim que convido a todas e todos para conhecer o Modo de aprendensinar Travessia. Um modo que vê nas afetações ao longo da vida uma forma de aprender e ensinar Psicologia, independente do lugar e do encontro que aconteça. E para que o leitor e a leitora venham construir sua travessia ao ler este diário, convido-os para me acompanhar em alguns mergulhos.

4.1 Mergulho em Inhotim

Passado um ano de doutorado, em meio a crises políticas a nível federal, mas também estadual, consegui concluir algumas das disciplinas, assim como o estágio docente. Entretanto, devido a todos estes problemas, 2016 foi um ano difícil para o Projeto de Extensão *COMtextos: arte e livre expressão na abordagem gestáltica*, coordenado pela professora Laura Cristina de Toledo Quadros, *a priori*, o principal campo de estudos para minha tese. Assim, iniciando um novo ano e tentando vislumbrar o que esperar a respeito de negociações e medidas para o pleno funcionamento da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), retomei algumas leituras sobre o trabalho de Hélio Oiticica.

Percebi que precisava de um novo mergulho nas obras de Oiticica. Queria poder me reencontrar com sua proposta artística, tal e qual ocorreu na época da escrita de minha monografia (LOMBA, 2011). E, sem notícias a respeito de uma nova exposição com seus trabalhos, recordei um lugar que me foi indicado anos atrás quando animada falava do encontro com Oiticica: Inhotim.

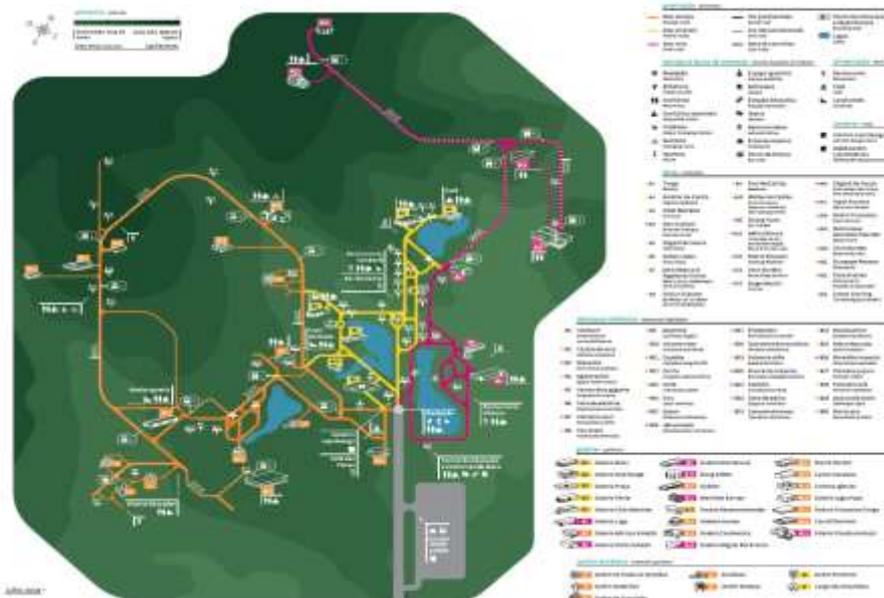
Situado em Brumadinho, no Estado de Minas Gerais, o Instituto Cultural Inhotim, embora idealizado desde os anos 80, foi fundado em 2002. E, hoje, possui um enorme acervo de arte contemporânea, contando com produções nacionais e internacionais, sendo considerado o maior museu de arte contemporânea a céu aberto do mundo.

Desde 2008 reconhecido como uma OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público), possui várias atividades educativas e tem seu espaço aberto ao público para visita. Um espaço amplo, composto por galerias, cafés, obras de arte espalhadas pelo vasto campo, além de restaurante e, recentemente, começaram a construção de um hotel.

Animada para conhecer e aproveitar este espaço, com máquina fotográfica, roupas leves, caderninho e lápis a mão, parti rumo ao imenso parque de Inhotim. Chegando lá, procurei informações sobre a visita temática que estava acontecendo naquele final de semana e me surpreendi com uma oportunidade maravilhosa: ouvir mais sobre o Movimento Neoconcreto em contato com as obras dos principais artistas desta época. E, enquanto esperava o início da visita, comecei a montar o roteiro que faria quando terminasse esta atividade.

Embora a vontade de ir a Inhotim tivesse surgido com o intuito de me reencontrar com as proposições artísticas de Oiticica, um lugar tão rico em beleza e arte, certamente tinha muitas outras experiências a oferecer. Assim, me dirigi buscando este reencontro, mas também me colocando à disposição para me surpreender naquele lugar. E, em função do pouco tempo que tinha, com o mapa na mão, tratei de explorar o que havia ali enquanto possibilidade e interesse para então traçar minha rota.

Figura 7 - Mapa do Instituto Inhotim



Fonte: Mapa do Parque retirado do site <https://www.inhotim.org.br/visite/mapa-do-parque/>¹⁶

¹⁶ Na imagem vemos o mapa do Instituto Cultural Inhotim, na lateral esquerda vemos um fundo verde com linhas rosa, laranja e amarela para indicar as rotas que dão acesso às galerias e outros ambientes que

Com o mapa aberto, indicando os caminhos, as galerias, a localização também das obras distribuídas ao ar livre pelo parque, percorri inicialmente com meu dedo as linhas marcadas como um indicativo de caminhos. Contemporâneos, Lygia Pape e Hélio Oiticica tiveram influências semelhantes, além de vivenciarem o mesmo período político conturbado dos anos 60 no Brasil. Devido a essa aproximação, circulando com o olhar no mapa de Inhotim, decidi que além da *Galeria Cosmococa*, cuja composição se dá apenas com proposições de Oiticica e Neville D’Almeida, visitaria também a *Galeria Lygia Pape*.

Circulando com uma caneta, no mapa de papel, estas galerias e assim montando meu roteiro, fui em busca da localização de Invenção da cor, penetrável Magic Square # 5, De Luxe, uma proposição de Oiticica que fica ao ar livre em um vasto gramado, bem de frente para o lago. Cenário perfeito para aquele dia ensolarado que fazia.

Figura 8 - Invenção da cor, penetrável Magic Square # 5, De Luxe



Fonte: foto do arquivo pessoal da pesquisadora¹⁷

Percebendo a distância entre cada um destes pontos de visita, comecei a ver o que havia no meio do caminho que pudesse aproveitar e conhecer. Foi então que decidi visitar também a *Galeria Adriana Varejão* e a *Galeria Cildo Meireles*. Embora não conhecesse tão profundamente a produção artística destes dois, já havia me deparado com alguns dos seus trabalhos em outros espaços culturais.

constituem este espaço. Na lateral direita do mapa é possível ler as legendas do mapa com a indicação do que cada ícone representa.

¹⁷ Na fotografia vemos um dia ensolarado, um gramado e árvores no entorno de algumas estruturas de concreto bem altas e coloridas formando um espaço aberto com passagens entre elas. Na lateral esquerda vemos duas dessas estruturas pintadas de branco, na frente uma pintada de rosa, na lateral direita uma pintada de laranja e no meio e na parte de trás três amarelas, sendo a de trás vazada com vários espaços quadrados.

Bom, findada a espera para o início da visita temática, assim como findado o planejamento do meu roteiro, segui com o grupo. E então tive mais uma maravilhosa surpresa: do roteiro planejado para aproveitar o dia da melhor forma, passaríamos por duas das galerias necessárias para esta minha visita, a galeria de Lygia Pape e a galeria de Hélio Oiticica e Neville D'Almeida.

Após visitar a *Galeria Lygia Pape*, seguimos até uma igreja que ficava no meio do caminho para a galeria com os trabalhos de Hélio Oiticica. As mediadoras resolveram fazer uma parada para contar um pouco sobre a história da criação e atual manutenção do parque de Inhotim. Enquanto isso, uma menina que acompanhava seu pai e madrasta, que também faziam parte do grupo participante da visita temática, reclamava por ter que andar, por não querer estar ali, por querer falar com a mãe. Reclamava inclusive por termos parado na igreja.

Mas, independente da pequena não estar à vontade, as mediadoras seguiram conversando conosco e nos deram a palavra para fazer perguntas e tecer comentários. Foi então que o tema da lavagem de dinheiro público surgiu, afinal já foi noticiado por diversas vezes que a criação, assim como a expansão da área do parque só foi permitida devido a essas verbas. As mediadoras defenderam a instituição afirmando que muitas investigações foram feitas e nada comprovado.

Da mesma forma, comentaram que para expandir a área do parque foi necessário comprar algumas das casas que estavam no caminho e que, segundo elas, algumas pessoas resistiram por terem apego ao seu lar, mas que depois de um tempo cederam e venderam. Apesar de nada ter sido comprovado, as pessoas terem cedido depois de um tempo, toda essa conversa esbarrou em questões caras a mim e a magia de estar, finalmente, em Inhotim ganhava contornos de realidade.

A possibilidade da dúvida sobre a proveniência do dinheiro que criou e mantém este espaço, não me permitia circular tão tranquilamente pelos seus campos e galerias. Caminhava e tentava aproveitar, mas com incômodo, como se uma pedrinha percorresse o sapato. Um conflito entre aproveitar a oportunidade de estar lá e questionar a existência deste lugar. Todo mal estar foi sendo intensificado quando recordei que, no dia anterior, em busca de um lugar para comer, ao circular pela cidadezinha percebi a disparidade entre o ambiente do instituto e o entorno onde este se encontra instalado.

E dando destaque a multiplicidade de sensações que este conflito provocou, em determinado momento também refletia sobre a oportunidade que os jovens da redondeza tinham de trabalhar nesta instituição. Ainda, considerava encantadora a aproximação destes com a arte produzida principalmente no Brasil gerada pela existência desta instituição, deste porte, naquela

região. Destaco este turbilhão para alertar sobre a ida não tão tranquila a este lugar antes visto como mágico, assim como as nuances desta visita.

4.2 Mergulho em Hélio Oiticica

E, finalizado o momento de conversa na igrejinha, partimos rumo a *Galeria Cosmococa*, concebida para alocar as intervenções espaciais (*Trashiscape, Onobject, Maileryn, Nocagions e Hendrix-war*) desenvolvidas por Hélio Oiticica e o cineasta Neville D’Almeida no período em que o artista morou em Nova York.

Tal e qual ocorreu no dia que tive o primeiro encontro com as proposições de Hélio, no Rio de Janeiro, as mediadoras nos convidaram a tirar os sapatos e deixá-los na entrada. Enquanto a menininha reclamava, eu estava em êxtase. A magia parecia ter ressurgido. Pés descalços no chão frio daquele ambiente climatizado me proporcionaram, já na entrada, um outro tipo de sensação, um refrigério diante do calor excessivo que fazia do lado de fora.

Ao entrar pela porta de vidro, um espaço com pouquíssima luz reservava as surpresas da experiência de estar ali. Em um giro de 360 graus em torno do meu próprio eixo, como quem deseja desbravar o ambiente, mas não sabe por onde começar, avistei uma espécie de sala com uma cortina no lugar do que seria a porta. Devagar, até mesmo por não saber o que encontraria, entrei em um ambiente escuro com uma piscina no centro rodeada com luzes de led que iluminavam sua extensão: tratava-se de *Cosmococa CC4 Nocagions*.

Figura 9 - Cosmococa/CC4 Nocagions, 1973



Fonte: fotografia do arquivo pessoal da pesquisadora¹⁸

¹⁸ A imagem está muito escura, feita em um lugar com pouca luz, onde se pode ver duas linhas de luzes de led, uma embaixo da outra separadas por alguns centímetros de distância. As luzes estão presas nas paredes de uma piscina, com isso formando um retângulo sem nos mostrar a linha da frente. Ao fundo tem uma imagem refletida na parede que não dá para identificar com nitidez.

O convite feito do lado de fora para tirarmos nossos calçados era apenas o início de outros convites feitos dentro daquele espaço. Nesta sala, me senti como se Oiticica nos convidasse para um mergulho, que neste caso, poderia ser literal. E, aquela galeria, metaforicamente, correspondia a minha intenção de ir a Inhotim: fazer um novo mergulho nas propostas de Oiticica. Dali queria sair encharcada da mais potente experiência de reencontro com suas proposições.

Embora não pensasse em ousar me lançar na fria água daquela piscina, não pude deixar aquele espaço sem antes molhar um pouco os pés. Todo esse movimento observado de longe por um dos (que parecia ser) seguranças do local. E, como estava com o grupo da visita temática, tinha um tempo limitado para conhecer todos os ambientes, saí rumo ao próximo espaço, afinal, cinco espécies de salas comportavam as proposições de Hélio Oiticica e Neville D'Almeida.

Saindo desta e retornando para o ambiente escurecido após a entrada na galeria, avistei outras entradas e aleatoriamente escolhi uma: *Cosmococa CCI Trashiscape*. Ao som de Jimi Hendrix, após passar por um pequeno corredor, me deparei com colchões espalhados pelo chão e nas paredes algumas projeções. O que soou como um convite a experiência de parar, repousar e aproveitar com todos os meus sentidos o que acontecia ali. Um convite generoso, que propõe uma vivência para além da visão, para além da contemplação, aliás, é este o legado de Oiticica: a ampliação dos sentidos que o museu pode ter e das relações que podemos ter com as ditas obras de arte.

O que aprendo com Hélio é que experiência se faz COM o corpo, foi a partir de seus convites que vivenciei e vivencio no espaço do museu experiências de surpresa por não saber o que encontrarei em suas instalações. Mas, nem só de descobertas e interações ativas com objetos é que suas propostas são feitas. Encontro também convites para o repouso, uma convocação a parar e sentir. Assim, seu legado é permeado por convites que possibilitem ao participante, não mais espectador, a vivenciar diversas sensações.

Ao dizer diversas, tenho a intenção de evitar a romantização destas experiências e assinalar que o contato com estas formas de viver o ambiente do museu pode inclusive gerar incômodos, desconfortos tais que mostram a multiplicidade de sensações possíveis. Nestas instalações, com o uso das projeções de slides, das trilhas sonoras, Hélio e Neville criaram ambientes sensoriais. Não à toa denominaram de *Bloco-experiência em Cosmococa* esta proposição agrupando nestas salas, estes materiais, oferecendo ao público, chamado de participante, para viver outras experiências no espaço do museu.

E assim Helio me ensina a pensar uma certa bagunça no espaço, assim como a potência de fazer alguns convites para experienciar sensorialmente o conhecimento construído. E, sem me deixar esquecer dos riscos que isto envolve, no caso de ter de lidar com essas múltiplas

sensações, tanto em mim como professora propositora, como em meus alunos e alunas. E mais uma vez salientar que não se trata de uma aposta metodológica que apenas fará angariar risos e satisfações, mas muitas vezes também resistência e incômodos.

A questão que me coloco enquanto professora presente no mesmo ambiente em que as alunas e os alunos se encontram, é como manejar estes riscos? Como propor estes convites? Como bagunçar o espaço da sala de aula? Aliás, a sala de aula é um espaço importantíssimo nessa dinâmica de ensinar e aprender. Não apenas porque este tem sido o local considerado legítimo para a aprendizagem acadêmica, mas porque são diversos os efeitos a depender de como se instaura a relação com o conhecimento neste espaço.

E mais, entender que a sala de aula é o local onde costumo estar com eles, por isso o espaço que me permito pensar que tipo de bagunça posso realizar a partir das inspirações que Hélio provoca em mim enquanto professora. No entanto, igualmente importante é lembrar que cada aluno traz em si experiências de vida que fazem parte de sua travessia ao longo da vida. E de modo semelhante ao que Hélio propõe, cabe a cada um se articular com os conhecimentos vividos no ambiente da sala de aula, mas que certamente se misturam com as marcas dos caminhos percorridos ao longo da vida.

Os convites feitos, assim como as experiências vividas, se concentram num espaço que participa da proposição destes convites. Hélio faz do museu um espaço que performa estes convites sem que para isso tenha que demolir ou fazer grandes interferências arquitetônicas, mas instaura ali uma série de instalações que transformam este ambiente tão marcado pela impossibilidade do toque, em um espaço de promoção de contato.

O que ele propõe no espaço do museu é o que eu chamaria de guinada do contato/toque, parafraseando um pouco o que Mol (2008) vai chamar de a guinada da prática como movimento da TAR. E o que eu venho propor é uma guinada também em termos de sala de aula: a guinada para a experiência.

Jorge Larrosa Bondía (2002), doutor em Pedagogia e professor de Filosofia da educação, em *Notas sobre a experiência e o saber da experiência* traz importantes contribuições para o que aqui quero tratar. Bondía diz:

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimental). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a idéia de travessia, e secundariamente a idéia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência, a

passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “*ex-iste*” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. Em alemão, experiência é *Erfahrung*, que contém o *fahren* de viajar. E do antigo alto-alemão *fara* também deriva *Gefahr*, perigo, e *gefährden*, pôr em perigo. Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo. (BONDÍA, 2002, p.25)

Nesse sentido, viver a experiência das instalações da *Cosmococa*, assim como as outras instalações de Hélio que já tive a oportunidade de participar, me faz entrar em contato com esta ideia trabalhada por Bondía. Experiência como um convite a fazer uma travessia, a provar algo novo, não isento de riscos, de perigos. Ao percorrer e adentrar cada ambiente da *Cosmococa*, o participador se lança num mar de possibilidades.

Assim, pensar Modo de aprendensinar Travessia, é incluir nas práticas pedagógicas em Psicologia, a oportunidade de fazer e de aceitar convites para fazer travessias, a provar algo novo e a correr riscos. Contudo, seja fazendo o convite, bem como aceitando-o, é um processo que envolve perigos e faz provar nossas sensações. Enquanto professora, ao trabalhar com práticas pedagógicas voltadas para a experiência, posso não necessariamente receber um aceite e ser contemplada com reações das mais diversas.

Retornando ao meu trajeto na galeria, no hall inicial donde é possível avistar todas as entradas, extasiada, já nem sabendo quais salas ainda não tinha adentrado, segui então para mais uma, bem lúdica até: *Cosmococa CC3 Maileryn*. No espaço com o chão todo coberto com um material que a escuridão e a sensação dos pés descalços me fazem crer ser um tipo de plástico, haviam bolas, aquelas mesmas que utilizamos em decoração de festas. E novamente sou levada a pensar e sentir como Oiticica pensava no espaço do museu completamente subvertido.

Nesta vivência, meus pés, agora descalços, percorriam aquele ambiente fazendo contato direto com a extensão daquela sala, com os objetos presentes naquelas proposições de Oiticica. Certamente estar com ou sem sapatos faz performar mundos completamente diferentes e, no espaço do museu, isso tem algumas consequências primordiais. Habitar de tal forma um espaço tão marcado por regras e normas de como se deve agir, nos permite pensar que a maneira como são concebidos os lugares contribuem para que determinados tipos de convites sejam feitos e não outros.

E, o que Oiticica me possibilitou foi entender que contato se faz com o corpo, que pode ser através, por exemplo, das mãos, mas também dos pés. Fica a indagação: o que mais pode nosso corpo quando permitido? Recordando o livro de Despret (2012) *O que nos diriam os animais se lhes fizéssemos perguntas interessantes?*¹⁹, fico pensando em indagar: o que poderiam nossos corpos se lhes possibilitássemos experiências interessantes? Entendendo o

¹⁹ Vinciane Despret, *Que diraient les animaux, si... on leur posait les bonnes questions ?*, Empêcheurs de penser en rond, coll. « La découverte », 2012, 325 p., ISBN : 978-2-359-25058-9.

interessante como aquilo que interessa também às pessoas com quem lidamos, como a própria Despret nos coloca.

Outra proposição neste ambiente oiticicano, *Cosmococa CC2 Onobject*, contava com o chão coberto com algo que parecia ser um grande colchão cobrindo toda a extensão do espaço e, uma espécie de almofadas em formatos geométricos (cubos, cilindros, triângulos,) coloridos de azul, amarelo, verde e vermelho dispostas aleatoriamente no ambiente. No caso, ao entrar, vi um casal arremessando um contra o outro essas almofadas, que por serem recheadas com espuma, não pareciam machucar no choque com o corpo. O casal, ria e corria lentamente pelo espaço, uma vez que o colchão impunha uma certa dificuldade a mobilidade naquele espaço.

Por último, mas não menos importante e seguindo o mesmo percurso de sair de uma entrada, retornar ao hall principal e olhar para as outras, adentrei naquela em que passei mais tempo: *Cosmococa CC5 Hendrix-war*. De fato, não sei precisar se foi mesmo a que passei mais tempo, mas certamente a que mais me capturou. Assim como nas outras, o ambiente escurecido tinha em suas paredes imagens projetadas, um som ambiente tocando Jimi Hendrix e redes, muitas redes coloridas distribuídas por toda a sala.

Nesta, aceitei o convite de Oiticica de me deixar ser envolvida pelas tramas suspensas no ar, balançando meu corpo ao som da música que não sabia bem de onde vinha, mas que criava uma atmosfera inebriante naquele lugar. Durante um tempo envolvida ali, me dei conta do que era estar dentro de uma galeria pensada como um bloco de experiência, a vivência de estar neste lugar era de fato ímpar.

Figura 10 - Cosmococa CC5 Hendrix-war



Fonte: fotografia do arquivo pessoal da pesquisadora²⁰

²⁰ É uma imagem colorida onde no primeiro plano vemos parte de uma rede verde e uma rede vermelha onde eu (a autora do texto) me encontro deitada de costas para a fotografia e é possível ver apenas minha cabeça e

Apesar de todo aconchego, precisava retornar para o lado de fora da galeria onde o grupo da visita temática havia marcado como ponto de encontro para finalizar nossa atividade. E, ao passar para o outro lado da porta de vidro que separava o lado de dentro do lado de fora, encontrei a menininha que também acompanhou a visita temática. Enquanto sua madrastra calçava seus sapatos, ela, eufórica, dizia que voltaria e da próxima vez traria seu maiô para poder mergulhar na piscina e tagarelava sobre como seria esse seu retorno. Ao sair desta imersão nas instalações de Neville e Oiticica, a menininha antes rabugenta, agora era toda alegria depois da experiência na *Cosmococa*.

Ao reencontrar o grupo e as mediadoras, encerramos nossa atividade respondendo a elas como foi estar nesta galeria. Após a fala das demais pessoas, expus o meu receio inicial de correr o risco de estar diante de uma proposição de Oiticica e não poder tocar, tal qual ocorreu na *Galeria Lygia Pape*. Elas então explicaram que essas exigências para que não se toque a obra, muitas vezes, vem como orientação da família que cede as obras a instituição, desde que respeitem essas condições.

Bom, atividade finalizada, queria retornar à galeria, pois achei que passei pouco tempo na parte de dentro, queria aproveitar um pouco mais do privilégio de estar ali. Resolvi entrar novamente e, logo no tal hall principal, me deparei com um senhor que aparentava ter mais de 60 anos saindo de uma das salas e reclamando que estava muito escuro ali e que a única coisa boa era o ar condicionado, afinal estava um sol quente do lado de fora.

4.3 Mergulho na experiência do Modo de aprendensinar Travessia

Eu, a menininha ora resmungona, ora animada e o senhor aparentando mais de 60 anos, certamente cada um de nós teve uma experiência única ao adentrar e sair da *Cosmococa*. E, sobre o que é a experiência Bondía (2002) diz:

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. (BONDÍA, 2002, p. 28)

meu corpo encolhido. Ao fundo, na parede, são projetadas algumas imagens de difícil identificação do que seja.

Dessa forma, nós três, assim como todas as outras pessoas que lá estiveram, construímos um sentido para este encontro com as instalações de Hélio. O saber da experiência que tivemos foi construído com nossa relação que se dá por meio de nossos corpos afetados e que também afetaram aquele espaço, aqueles materiais, as outras pessoas que participaram no mesmo momento da visita. E com essa ideia de que o saber da experiência se dá desta forma, ensinar e aprender, também se circunscrevem nesta dinâmica de afetação.

Deleuze em um vídeo que circula pela internet onde constrói um abecedário, em dado momento responde o que é uma aula. Ao discorrer sobre, aponta que não se deve pretender entender completamente o que é ensinado em uma aula, pelo contrário, por ser uma matéria em movimento, cada pessoa, cada grupo capta aquilo que lhe convém, aquilo que lhe toca. Tanto que, para Deleuze, uma aula ruim é aquela que não tem nada que convém a ninguém.

Assim sendo, com Bondía e Deleuze entendo que a experiência de aprender e ensinar se dá pela afetação, construindo o saber com o que as pessoas experienciam em suas vidas. Quando Deleuze diz que numa aula cada um capta o que convém, dialoga com Bondía ao falar do sentido construído a partir da experiência singular articulado com aquilo que é afetado.

E ao propor o Modo de aprendensinar Travessia, penso ser necessário adotar uma prática docente pautada na experiência e na afetação, como possibilidade de proporcionar a mistura entre os saberes construídos nos meios acadêmicos com aqueles construídos fora. Assim, um Modo de aprendensinar Travessia que propicia um intercâmbio de saberes construídos, percorrendo os mais diferentes espaços ciente de que cada um vem percorrendo sua travessia ao longo da vida.

Modo de aprendensinar Travessia entende que a experiência se dá por meio e COM o corpo, assim, no ato de aprender e também ensinar, conhecemos o mundo e aprendemos dele com todo nosso corpo. Dessa maneira, por que não pensar modos de aprender e ensinar que nos desloque pela sala, nos faça levantar das cadeiras, ainda que isso gere uma bagunça na sala de aula ou até mesmo no espaço da Universidade? Ou ainda, por que não pensar modos que levem para sala de aula os saberes aprendidos fora dela se misturando os com saberes acadêmicos?

E afirmo isto, por entender que meus encontros com as proposições de Hélio Oiticica, me permitiram experimentar surpresas, incertezas, instabilidade, enquanto as conhecia. E mais, me ensinaram que essas sensações fazem parte da vida, do mundo no qual vivo, e por isso também faz parte do ato de pesquisar, aprender e ensinar.

E são muitas as histórias que acontecem em nossas vidas e nos ensinam, nos auxiliam a entender os assuntos acadêmicos, mas deixamos de fora dos trabalhos finais. Somos ingratos ao renegá-las apenas o espaço das conversas informais, como se não tivessem um papel

fundamental na construção dos conhecimentos que produzimos. Afirmando a necessidade de dar destaque para o que acontece também fora dos ambientes acadêmicos, destes espaços legitimados. E onde quer que esteja, o que me permitiu ensinar e/ou aprender sobre Psicologia, encaro como um campo de pesquisa para mim.

Afirmo com propriedade esta questão de não darmos a devida visibilidade para os aprendizados fora das salas de aula ao me recordar do tempo de escrita da dissertação, quando viajei para Bonito, no Mato Grosso do Sul e retornei surpresa com a viagem e as experiências haviam me ajudado a entender algumas das questões colocadas pela TAR.

Em um dos passeios, uma flutuação no Rio da Prata, tive uma relação completamente diferente com meu corpo, conduzindo e sendo conduzida pelas águas do rio. Vivi o que discutimos diversas vezes na sala do grupo de pesquisa, aquilo que Latour fala sobre não dominar e nem ser dominado pelos não-humanos (LATOURET, 2012).

Assim como vivi, e não apenas entendi, os efeitos das afetações daqueles não-humanos em contato com o meu corpo. Um corpo sendo construído a partir desta experiência de flutuação, como bem descrevem Moraes et al (2014)

Um corpo não se resume a relações pré-arranjadas, mas constrói através das conexões e afecções com o mundo que, ao invés de determinarem os encontros possíveis, geram efetivamente os encontros. A afecção é aquilo que produz efeito nos corpos: efeitos recíprocos, que simultaneamente produzem uma interioridade e uma exterioridade. (p. 57)

Ao fazer a flutuação, que não chega a ser um mergulho de fato, mas boiar na superfície da água sem submergir, lançada no rio de água límpida meu corpo tinha a todo momento que negociar. A água com seu movimento imprevisível, a vegetação que por vezes grudava na roupa de neoprene, os peixes visíveis, as sucturis que poderiam aparecer, as pedras e galhos compunham aquele cenário desconhecido para mim.

Mergulhar, ou melhor, flutuar neste lugar era uma experiência que oferecia muitos riscos, mas que prometia proporcionar muito prazer. Era um convite a provar não ter o controle durante esta travessia. E mais, uma oportunidade de aprender a negociar com estes não-humanos nativos deste lugar que eu estava prestes a desbravar. Ainda que contássemos com outras pessoas experientes para nos auxiliar, a experiência de flutuar seria algo pessoal e intransferível.

E foi assim que busquei entender como entrar na água do rio e flutuar sem colocar os pés no fundo, para não afetar o ecossistema. Mas descobri que entender e viver esta experiência são coisas completamente diferentes. E ao entrar em contato com a água e tudo o que habita aquele rio, fui negociando os movimentos do meu corpo juntamente com os movimentos que a

água proporcionava. Fui aprendendo com a experiência e com a afetação que acontecia entre o meu corpo e o que constava naquela água.

Em alguns pontos do rio uma correnteza forte, em outros um fluxo mais tranquilo. E juntamente com estes movimentos, o ter de desviar de pedras e galhos para não me machucar. Uma travessia cheia de obstáculos não previstos, com paisagens encantadoras, que demandavam uma negociação entre meu corpo e estes outros atores. E foi então, tendo que negociar com estes não-humanos que me vi entendendo com um pouco mais de propriedade o que a Latour (2012) aponta como sendo a agência com os atores não-humanos.

Tantas outras histórias e ensinamentos poderiam ter sido relatados nos meus trabalhos, este por exemplo, não me senti autorizada a compartilhar no espaço da dissertação. Na ocasião, optei por apenas compartilhar em uma conversa informal com Gustavo, um dos amigos de mestrado, afinal, entendia que essa experiência não seria considerada um assunto acadêmico. Hoje, entendo como acadêmico aquilo que é político. E político aquilo que se dá por meio da experiência.

Assim sendo, com esta tese quero poder povoar a academia de histórias que possibilitem nossos alunos e alunas entenderem o quanto antes este valioso ensinamento. E mais, entenderem que o que aprendemos dentro e fora da sala de aula se mistura de tal forma que aprender e ensinar é algo que se dá no viver. É atravessado pelo nosso corpo e que por isso é um exercício que devemos estar atentos. Nossa travessia neste mundo é fundamental em nosso processo de aprender e ensinar.

E pensando exatamente na mistura do que é vivido dentro e fora dos espaços educacionais como um importante processo na construção do conhecimento é que enquanto docente da disciplina Psicologia do Desenvolvimento Adulto e Idoso desenvolvi uma avaliação que pudesse trabalhar esta questão. Uma disciplina que aprendi a gostar de lecionar por me dedicar a encontrar um modo interessante de ensiná-la.

Assim, um primeiro movimento foi de trabalhar o desenvolvimento enquanto um processo, singular, que cada um tem o seu e não uma padronização indiscriminada determinada por faixa etária. Para isso, recorri a Soares (2015) para tratar desta perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento através da TAR. Recorri também a estudos feministas Burman (2008) e com a cartografia em Correa (2009) para corroborar com o ensinamento que deseja compartilhar: a singularidade dos processos a partir da história de vida de cada um.

Durante as aulas, era muito comum que vários exemplos pessoais surgissem. Muitas histórias dos avós, das mães, das vizinhas e até mesmo de desconhecidos caminhantes da rua compunham nossas aulas. E também muito comum era a fala de uma forma de cuidado que

fazia da sua opinião uma verdade sobre os desejos e necessidades reveladas pelas pessoas idosas de seu convívio.

Algo muito comum era a insistência para que as pessoas idosas com quem lidavam fizessem atividades nas praças ou se reunissem com grupos de idosos para realizar algum passeio ou algum exercício físico. Curiosamente, muitas eram as queixas em relação ao hábito comum entre os idosos com os quais meus alunos e minhas alunas lidam: as constantes idas ao supermercado. Para os estudantes, uma completa ausência de necessidade e dispêndio de energia que deveria ser poupada. Um ato simples e corriqueiro visto pelos estudantes como algo desnecessário.

E, na primeira vez que lecionei essa disciplina, solicitei como trabalho final do curso que fizessem uma entrevista com pelo menos um idoso ou idosa a fim de entender como era para estas pessoas vivenciar o envelhecimento. Deixei a critério que construíssem as perguntas, bem como a realização da entrevista. Ao final, deveriam me entregar um trabalho escrito que contasse o que aprenderam com a experiência destas pessoas idosas, e deveriam articular este saber com pelo menos dois materiais trabalhados em sala.

A ideia era que estes estudantes vivenciassem a experiência de estar diante de alguém com o intuito de aprender com esta pessoa algo que só ela pudesse ensinar, no caso: sobre como tem sido seu processo de envelhecimento. De modo semelhante ao relatado sobre a flutuação no Rio da Prata, entender como fazer uma entrevista, como se relacionar com as pessoas diante de si é diferente de o fazer. Assim, busco proporcionar, com as avaliações que solicito, um momento de prática e juntamente com a articulação da fundamentação teórica. E foi assim, sem saber o que surgiria com este trabalho que lancei a proposta e aguardei ansiosamente.

E me surpreendi com o relato de uma aluna desta disciplina. Antes do período de entrega do trabalho final, ela senta na minha frente e pede para falar comigo. Com os olhos marejados diz que ao fazer o trabalho descobriu mais sobre sua avó, que já passa dos 80 anos e coisas que ela não imaginava serem possíveis de descobrir depois de mais de 30 anos de relacionamento com ela. E mais, queria agradecer, pois foi com esta entrevista que o renovo nesta relação tão antiga pode acontecer.

Muito emocionada ela me disse que conversando com sua avó descobriu que as idas ao mercado, tão criticadas e tão ferrenhamente questionadas por seus filhos e netos tinha ali um sentido especial. Com as lágrimas contidas nos olhos, disse que sua avó relatou que ir ao mercado era algo que costumava fazer com seu marido e, preservar este hábito, era para ela preservar a memória de um costume que tinham juntos e já não pode mais ter desde que ele faleceu.

Minha aluna diz ter ficado surpresa com aquela revelação e se perguntado porque de nunca ter questionado a avó o motivo da insistência em ir ao mercado. Ela me dizia: Debora, é tão simples, era só perguntar, quantas vezes ou quantos assuntos não falados podem ser esclarecidos se perguntarmos? Ela dizia ter aprendido que o sentido de ir ao mercado para ela era completamente diferente do sentido para sua avó e, só então se dedicando a entender a importância disso para ela é que pode compreender os motivos da insistência de sua avó.

Com este trabalho, a experiência de minha aluna ao aprender com sua avó, tem relação com o que Moraes et al (2014) dizem ter aprendido com Despret a respeito da pesquisa:

Como Despret (2004) sinaliza, pesquisar com o outro implica tomá-lo não como "alvo" de nossas intervenções. Não se trata de tomar o outro como um ser respondente, um sujeito qualquer que responde às intervenções do pesquisador. Ao contrário, os encontros da pesquisa anunciam novas versões do que o outro pode fazer isto é, o outro que interrogamos é um expert, ele pode fazer existir outras coisas. (p. 54-55)

Um trabalho final permitiu que esta aluna se afetasse com o encontro inesperado com sua avó. Uma oportunidade de viver esta experiência que serviu para a relação entre avó e neta, mas que igualmente serviu para que esta aluna experienciasse um aprendizado com esta senhora e não apenas o entendimento do que envelhecer por meio de textos acadêmicos. A experiência de afetação e as leituras dos materiais lecionados em sala é que possibilitaram uma experiência viva de aprendizado nesta disciplina.

E se hoje escrevo aqui esta tese abordando os Modos de aprendensinar Psicologia é por acreditar que aprendemos e ensinamos com todo nosso corpo. Conhecemos e construímos os saberes a partir das experiências singulares e das afetações vivenciadas no encontro com outras pessoas. E nossa vida, vivida dentro e fora dos espaços educacionais, se revela como um dos meios para aprender e ensinar Psicologia.

5 MODO DE APRENDENSINAR COM A SURPRESA: VIVENDO O ESPAÇO DA SALA DE AULA COM ENTUSIASMO

Desde a escrita da minha dissertação venho pensando o quanto a surpresa pode ser algo potente em nossas pesquisas e práticas. Lembro que esta ideia surgiu em uma disciplina da pós-graduação, ainda quando era mestranda, a partir da leitura e discussão do texto *C como corpo*, de Vinciane Despret (2012). E, tendo que fazer o trabalho final para a disciplina, resolvi escrever sobre o exercício de se surpreender no campo. De lá para cá esta ideia ainda me acompanha.

Embora na dissertação tenha trabalhado um pouco sobre os efeitos da surpresa em minha prática enquanto psicóloga de um pré-vestibular comunitário, sinto que dar atenção aos efeitos da surpresa pode ser importante para pensar o processo de ensino e aprendizagem em Psicologia. Por isso apresento aqui o Modo de aprendensinar com a surpresa.

E como minha prática docente tem sido construída a partir de minhas vivências em sala de aula como professora, mas também recordando os tempos de aluna e meus aprendizados por onde quer que eu tenha passado, o espaço do museu também tem me ensinado sobre a surpresa. Assim, sigo contando quatro episódios em que a surpresa gerou em mim pistas para pensar os Modos de aprendensinar com a surpresa.

5.1 Surpresa na Galeria Lygia Pape

Durante uma visita que fiz ao Instituto Cultural Inhotim, localizado em Brumadinho, no Estado de Minas Gerais, pude participar de uma atividade que estava acontecendo especificamente naquele dia: uma visita guiada sobre o Movimento Neoconcreto. Nesta visita, duas mediadoras acompanhavam nosso pequeno grupo de apenas cinco pessoas, que incluía uma menina bem resmungona com seus cinco anos de idade. Já as mediadoras, muito simpáticas, demonstravam interesse em saber se já havíamos visitado o parque antes, se tínhamos tido contato com as obras dos artistas destas galerias, tudo isso enquanto fazíamos uma pequena caminhada até nossa primeira parada: a *Galeria Lygia Pape*.

Do lado de fora, um espaço grande e com arquitetura peculiar, misturando os formatos triangular e retangular, não permitia adiantar o que seria encontrado ao adentrar a porta. E, uma vez do lado de dentro, o clima de suspense só aumentava, afinal, era uma sala totalmente às escuras. Seguindo as orientações das mediadoras, caminhávamos devagar e nos apoiando nas paredes já que a escuridão não nos permitia ver o que estava diante de nós. E foi então, nesta

atmosfera de surpresas que, após andar em um corredor reto, chegamos em uma sala grande e não tão escura, onde nos deparamos com a obra de Lygia Pape: *Ttéia IC*.

As mediadoras, quase sussurrando, nos surpreendem com o convite para andar pela sala em torno da obra, respeitando o espaço delimitado pelo próprio museu, ou seja, poderíamos andar ao redor dela sem poder tocá-la. Era um cercado de poucos centímetros localizado no chão, demarcando uma extensão retangular que circunscrevia a obra neste espaço de exposição. Em paralelo, estávamos diante de sua magnitude, estávamos perante fios metalizados que se estendiam do teto até o chão formando uma composição grandiosa a ocupar aquela galeria.

A grandiosidade da obra que havia sido idealizada por Pape com intuito de permitir ao público fazer contato com a mesma, assim como a maior parte de seus trabalhos, estava sendo limitada por uma pequena estrutura com poucos centímetros de contorno posicionado pelos responsáveis pelo museu, provocando uma demarcação territorial e assentamento da obra. O empenho de Pape juntamente com o movimento Neoconcreto em proporcionar o contato do público com a obra estava sendo ignorado.

Depois de todo percurso me lançando naquele ambiente surpreendente, me vi assustada: estar diante de uma obra de Lygia Pape em um dos principais centros de arte, numa visita temática sobre o Movimento Neoconcreto, sem poder tocá-la. Repito: SEM PODER TOCÁ-LA! Um choque para mim!

Havia muita expectativa nesta ida a Inhotim, principalmente pelo desejo de me encontrar novamente com as obras de Hélio Oiticica, logo, quando as mediadoras nos orientaram a não tocar a obra de Lygia, meu maior receio se tornou chegar na galeria de Hélio e também ter de observar a distância o que ele propôs que fosse incorporado ao público. E, para além de minhas expectativas, me pareceu incoerente propor uma visita temática sobre o Movimento Neoconcreto e logo de cara trair o que de mais importante este instaurou: a participação do público.

No caso, a visita não iria parar ou mudar suas regras devido meu incômodo, então tratei de caminhar pela sala em torno dos fios metalizados pendurados de cima para baixo em diversas direções naquela sala a meia luz. Ainda que distante, foi interessante perceber o jogo de ilusão de ótica que a luz e a transparência dos fios produzia naquele espaço, ora dando a sensação de haver os fios ali presentes, ora dando a sensação de terem desaparecido.

A atividade durou boa parte da manhã e, com o dia quente que fazia, tratei de me hidratar bebendo bastante água ao longo do caminho. Em determinado momento, precisava ir ao banheiro e, como só tinha aquele dia para aproveitar a imensidão daquele parque, decidi continuar meu roteiro partindo em direção a *Galeria Cildo Meireles*.

5.2 Surpresa na Galeria Cildo Meireles

O mapa do parque divide as 23 galerias em três eixos: amarelo, laranja e rosa. Para chegar a *Galeria Cildo Meireles*, saí da *Galeria Cosmococa* percorrendo boa parte do eixo laranja, até chegar no eixo amarelo. Ao longo do caminho avistei outras obras de artes de diversos artistas, além de uma vegetação magnífica. Apesar da necessidade de ir ao banheiro, optei por conhecer primeiro a galeria com uma enorme obra de Cildo Meireles: *Através - 1983-1989*.

No centro da galeria, tomando quase todo o espaço, encontrava-se no chão um material transparente e reluzente cercado por uma estrutura de poucos centímetros, que criava uma delimitação deste cercado. A obra em si, continha muita informação. Chegando mais perto pude perceber que eram cacos de vidro no chão e, parecia que o que cercava-os tentava impedir que estes cacos circulassem pelo ambiente, assim como criavam uma barreira que me pareceu semelhante a da obra de Pape.

Figura 11 - *Cildo Meireles: Através - 1983-1989*



Fonte: fotografia do arquivo pessoal da pesquisadora²¹

Então, percorri toda sua extensão, beirando o limite imposto entre o dentro e o fora do campo de cacos de vidro, tentando observar o que se encontra nessa tal parte de dentro, da mesma forma como fiz na *Galeria Lygia Pape*. A distância, a cada passo dado via com um

²¹ A imagem está embaçada, com um ponto de luz em uma estrutura branca. É possível ver algumas grades dispostas no espaço, arame farpado e, no chão, cacos de vidro.

pouco mais ou um pouco menos de nitidez o que aquele grande cercado guardava. Como não tinha parede, na tentativa de melhor decifrar o que se encontrava ali, com os pés do lado de fora, inclinava o resto do corpo para parte de dentro. Assim, fui observando que haviam grades, cercas, estrados, redes, lençóis, cortinas e tantos outros materiais que, ora cobriam, ora desvendavam os outros que compunham aquela obra.

Era tudo muito grande, apesar de uma certa ordem na disposição, muito complexo e emaranhado. E, o fato de não percorrer o seu interior, contornando cada um destes elementos, me fazia, de certa forma, contemplar a distância o que aquele artista propunha. Mas, com cacos de vidro no chão e depois da experiência que tive com a obra de Lygia Pape, entendi que não seria possível adentrar a obra e me contive.

O que já não dava mais para conter era a vontade de ir ao banheiro, que ficava do lado de fora da porta oposta a qual entrei. Mas antes de sair, na parede bem ao lado da porta, estavam os escritos sobre a obra que ocupava o local:

Através está entre as obras de Cildo Meireles nas quais, por meio de jogos formais com materiais cotidianos, o artista lida com questões mais amplas, como a nossa maneira de perceber o espaço e, em última análise, o mundo. Trata-se de uma coleção de materiais e objetos utilizados comumente para criar barreiras, com os mais diferentes tipos de usos e cargas psicológicas: de uma cortina de chuveiro a uma grade de prisão, passando por materiais de origem doméstica, industrial, institucional. Sempre em dupla, os elementos se organizam com rigor geométrico sobre um chão de vidro estilhaçado, oferecendo diferentes tipos de transparência para os olhos, que à distância penetra a estrutura. O convite é que o corpo experimente de perto esta estrutura, descobrindo e deixando para trás novas barreiras. Com sua conformação labiríntica e experiência sensorial de descoberta, *Através* e seus obstáculos aludem às barreiras da vida e ao nosso desejo, nem sempre claro, de superá-las. (Cildo Meireles, *Através* - 1983-1989)²²

Li rapidamente, achei incrível a proposta e segui para o banheiro. Ao retornar para dentro da mesma galeria, para minha surpresa, *Através* de Cildo agora tinha outros atores: algumas pessoas andavam pelos cacos de vidro sob o olhar das mediadoras do local. Confesso que fiquei alguns segundos, quiçá minutos, tentando entender o que estava acontecendo. Se eu ou eles não haviam entendido o limite a ser respeitado.

Ao ver aquelas pessoas percorrendo o espaço, pisando nos cacos de vidro, fiquei tentada a experimentar também aquela sensação, no entanto, optei por não habitar o dentro, uma vez que entendia que não o fiz por ter sido barrada por aquela instituição. O que era fronteira, ao ser advertida para não tocar a obra de Lygia Pape se tornou para mim um muro, baixo, daqueles que comunicam que tão somente a observação é permitida e, para entrar, é preciso um convite.

²² <https://www.inhotim.org.br/inhotim/arte-contemporanea/obras/atraves/>

Segui rumo às outras galerias ainda digerindo o que havia acontecido ali. O espaço, os diversos materiais e as pessoas ali presentes, performavam uma galeria que comunicava os limites dos corpos ao mesmo tempo em que convidava a buscar por fronteiras. E toda essa situação me fazia pensar o quanto o espaço, composto por humanos e não-humanos, também nos conduz a uma performance singular a partir do que comunica ser viável ou não.

E, vale ressaltar que, isto não acontece apenas no espaço do museu, mas também em outros, como a escola e a universidade. Por isso, é importante atentar para os efeitos que a composição dos espaços habitados tem em nossos corpos, assim como nos de nossos alunos e nossas alunas e colegas de trabalho. E, pensando em algumas das indagações que Márcia Moraes nos coloca "[...] em que mundo queremos viver? Que realidades serão performadas a partir de nossas práticas e dispositivos de pesquisa?" (MORAES, 2011, p.178), ao propor pensar Modos de aprendensinar me questiono: que espaços de ensino e aprendizagem em Psicologia quero compor?

Enquanto pensava essas questões, fui surpreendida ao encontrar um vídeo da arquiteta Iazana Guizzo (2016) no TEDx ocorrido na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em 2016. Iazana aborda em sua fala questionamentos a respeito do espaço das universidades e como podemos habitá-lo. Ela afirma que o espaço tem poder, age em nossos corpos, nos ajuda a ser como somos e a fazer o que fazemos. E assim, pode nos ajudar a construir um mundo que aprisiona ou um mundo onde queremos habitar. E, no caso, ao ouvi-la falar, me sinto convidada a pensar em como construir uma sala de aula onde meus alunos e minhas alunas tenham liberdade e prazer em estar, em aprender.

Iazana (2016) diz que o arquiteto egípcio Hassan Fathy, ao construir uma escola na cidade de Nova Gourná, propôs pensar como aquele espaço poderia ser um ambiente que inspirasse as pessoas que lá estivessem estudando e/ou trabalhando. E, Fathy tinha esta preocupação por perceber que as construções das escolas são como as fábricas, como as prisões e não espaços de inspiração.

É nesse sentido que, inspirada na fala de Iazana ao afirmar ser possível construirmos uma universidade viva, ou seja, um espaço para criar, um lugar pulsante, faz-se necessário pensar o modo como habitamos a universidade, seja como professoras e professores, seja como estudantes. E assim, o Modo de aprendensinar com a surpresa tem o intuito de pensar como o espaço da sala de aula pode potencializar a vida e o aprendizado, uma vez que mudar a arquitetura desses espaços nem sempre é possível.

Para além de Inhotim, as proposições de Lygia Pape com o Movimento Neoconcreto propunha a participação do público, assim como *Através* de Cildo também convidava para uma

interação com a obra. Nesta perspectiva a experiência de estar no museu, de interagir com as obras e com quem mais estiver participando deste momento se dá coletivamente. É um modo surpreendente de habitar o museu que se dá no encontro entre os envolvidos.

De perto, muitas vezes por meio do toque, é o convite que propõem estes artistas. Investindo energia e com o corpo envolvido neste processo de se aproximar, de sentir, de incorporar e ser incorporado pelas obras. Participar: partilhar o mesmo espaço. Um movimento que não se distancia do que pode ser a experiência dentro da sala de aula. Lembrando Rubem Alves “Conhecer é ir comendo o mundo. Quando se come o mundo, ele passa a ser parte do corpo da gente. Mas não é possível comer o que está longe. Só se pode comer o que se pode morder. E só se pode morder o que está próximo.” (ALVES, 2001, p10)

No espaço do museu o estar perto pode ser mesmo o estar dentro da obra, como no caso de *Através de Cildo*. Fazer parte dela, com ela compor aquele espaço e assim experimentar momentos de liberdade para construir ali um comum. Isto é, se assim o convite for aceito. E vale sempre lembrar o risco que há em propor diferentes formas de habitar o espaço do museu de forma não contemplativa, que também deve ser lembrada que não é a única. Assim como há o risco de não saber o que pode acontecer quando é aceito o convite de participar da obra.

5.3 Surpresa na aula da pós-graduação

Quando trago estas experiências vivenciadas em Inhotim como forma de pensar os espaços de ensino e aprendizagem, incluindo a figura de professora que assumo dentro dos ambientes da universidade, penso no processo de relação com o espaço como sendo fundamental para pensar o Modo de aprendensinar com a surpresa. E como um despertar para estas ideias, trabalhei em um artigo, com a amiga Beatriz Prata, nossa vivência na disciplina *Teoria Ator-Rede: um olhar acerca das práticas*, na Pós-graduação em Psicologia Social (PPGPS) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Enquanto alunas, pudemos vivenciar uma aula em que, ao invés de contar com o tradicional quadro branco, piloto, mesas e cadeiras para nos sentarmos, fomos surpreendidas por um convite de nossa professora. Ela nos convida a levantar da cadeira, a formar um círculo e olhar para os e as colegas de classe. Em dado momento, distribuiu cabos de vassoura a cada um e a cada uma, indicando jogar de uma mão para a outra, imprimindo ritmo, desafiando jogar para nossos colegas.

Um artigo (LOMBA E PRATA, 2018) que compartilha a metodologia e os aprendizados de ter habitado o espaço da sala de aula com novos e incomuns atores: os cabos de vassoura.

Experimentamos o movimento do corpo caminhando pela extensão da sala e não apenas limitadas aos centímetros quadrado da cadeira. Como Law e Mol (1995) trabalham a ideia de que a materialidade e a sociabilidade se fazem juntas, assim, devemos pensar de forma articulada o material e o social. Uma relação mútua que faz a produção mútua de um e de outro.

Dessa forma, pensar a disposição das salas de aula sejam enfileiradas ou dispostas de outra forma, em círculo por exemplo, importa se queremos refletir sobre que espaço de ensino e aprendizagem em Psicologia queremos compor, tal e qual a feminista negra bell hooks (2013) diz:

Ainda me lembro do entusiasmo que senti quando assisti à primeira aula em que o professor quis mudar nosso modo de sentar, em vez de sentar em fileiras nós fizemos um círculo onde podíamos olhar uns aos outros. Essa mudança nos obrigou a reconhecer a presença uns dos outros. Não podíamos avançar como sonâmbulos a caminho do conhecimento. (HOOKS, 2013, p. 195)

Assim, um ponto importante nesta nossa escrita é a noção de performatividade, no sentido que Mol (2002) e Law (2004) trabalham: um processo contínuo de fazer existir realidades a partir da conexão entre os atores, que podem ser humanos e/ou não-humanos. Para tal, devemos estar atentos aos não-humanos que junto com os atores humanos também vão tecendo uma rede de produção de conhecimento. E assim, como atores, nas palavras de Latour (2012) “*actant*”, interferem na rede, compõem a rede, estão articulados com tantos outros atores. Dessa forma, podemos encarar este processo de ensino e aprendizagem como sendo coletivo, que vai sendo performado nos espaços onde se dá as articulações entre atores humanos e/ou não-humanos.

E nesta rede coletiva, há uma configuração tradicional do espaço acadêmico, que prevê um local específico para que o conhecimento se dê: a sala de aula. E nesta, há também uma previsão de como deve ser sua configuração, ou pelo menos ainda tem sido tradicional o modelo das cadeiras enfileiradas de um lado e em sua frente um quadro e uma cadeira, às vezes uma mesa, direcionada ao mestre.

Com esta configuração, vamos criando e reforçando uma forma de conceber que há uma centralidade no saber, que vem da figura a quem está reservado este lugar isolado e de destaque na frente e no meio da sala. Dessa forma, temos uma configuração que anuncia quem aprende e quem ensina. Digo isto tendo em mente a construção histórica que promoveu uma hierarquização do saber neste contexto de sala de aula.

Discutir esta vivência na disciplina mencionada, assim como analisar a configuração do espaço da universidade, mais especificamente o da sala de aula, me permitiu pensar então o Modo de aprendensinar Psicologia com a surpresa. E o entendimento de que este processo é

coletivo e não centralizado numa figura que representa o saber, é fundamental, assim como é importante atentar para as configurações do espaço onde este processo se dá. E mais, pensar em criar outros espaços possíveis de ensino e aprendizagem que não apenas o da sala de aula. Afinal, foi assim que “Pensamos que essa experiência nos permitiu confundir as fronteiras entre quem ensina e quem aprende, o que é ensinado e o que é aprendido.” (Lomba e Prata, 2018, p.11)

5.4 A surpresa de um relato

Ao considerar a performatividade como sendo arranjos tecidos a partir destes encontros, dos efeitos produzidos, como podemos então entender o processo de ensino e aprendizagem em Psicologia a partir deste referencial? Entendendo este processo como coletivo, composto por atores humanos e não-humanos, há que se ter em mente uma ideia de conexão e não de domínio. Aliás, é importante entender este processo como surpreendente.

Um Modo de aprendensinar Psicologia que se abra para as surpresas e por isso, arriscado no sentido de não saber o que de fato pode acontecer, uma vez que os diferentes atores são ativos nesta rede. E nós, alunos e professores, enquanto atores humanos vivemos estas articulações em nossos corpos.

Vivemos o risco de nem sempre, nem todos e todas estudantes estarem disponíveis, como bell hooks (2013) relata “O impulso de experimentar práticas pedagógicas pode não ser bem recebido por alunos que frequentemente esperam que ensinemos da maneira com que eles estão acostumados” (HOOKS, 2013, p. 191). Sobre esta experiência, fui surpreendida ao vivenciar este sentimento sendo compartilhado por um aluno que estava no sétimo período do curso de Psicologia e estava matriculado na disciplina Psicologia educacional e problemas de aprendizagem, a qual lecionava.

Embora já fosse uma prática minha em outras disciplinas que leciono o formar um grande círculo com as cadeiras a cada aula, nesta disciplina buscava ter ainda mais cuidado e zelo com os Modo de aprendensinar com a surpresa, que pensava colocar em prática. Afinal, uma disciplina que se dispõem a trabalhar a psicologia educacional, e portanto refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem, merece atenção em relação ao que estaria sendo performado em sala.

Além da configuração da sala montada neste formato circular para que pudéssemos nos ver e ouvir olhando de frente os corpos, desde o primeiro dia de aula expliquei que acredito ser a aprendizagem um processo coletivo, assim, como professora estaria ali para junto com a turma

construir conhecimento. Assim, tirava de mim a centralidade e todo o poder de transmitir o conhecimento, para dar a oportunidade de experimentarmos semanalmente esta construção. Um processo que depois descobri ser semelhante ao de bell hooks, que tanto me inspira. Ela diz:

Quando entro em sala no começo do semestre, cabe a mim estabelecer que nosso propósito deve ser o de criar *juntos*, embora por pouco tempo, uma comunidade de aprendizagem. Isso me posiciona como discente, como alguém que aprende. Mas, por outro lado, não afirmo que não vou mais ter poder. E não estou tentando dizer que aqui somos todos iguais. Estou tentando dizer que aqui somos todos iguais na medida em que estamos todos igualmente comprometidos com a criação de um contexto de aprendizado. (HOOKS, 2013, p. 204-205).

E mesmo concordando com hooks que “Antes de tentarmos envolvê-los numa discussão de ideias dialéticas e recíproca, temos de ensinar-lhes o processo” (HOOKS, 2013, p.193), é possível que nem todos e todas aceitem o convite de experimentar diferentes práticas pedagógicas. Como foi o caso deste aluno no início do período. E já no meio do período, ao final de uma aula, pediu para conversar comigo em particular.

Do lado de fora da sala, num cantinho longe da presença de outros estudantes da turma ele me confidenciou que no início do semestre olhava toda a configuração da sala, assim como o modo como conduzia as aulas e sempre se perguntava o que eu queria com aquilo. Ele me dizia estranhar, desabafava a respeito com sua esposa, pensou em cancelar a disciplina, no entanto, de alguma forma voltava ainda que por curiosidade ou como um voto de confiança.

Com o passar das semanas, com as aulas decorrendo sempre desse modo imprevisível e portanto, surpreendente, ele disse que o sentimento de perplexidade começava a dar lugar a um entusiasmo de lá estar. Se antes não entendia muito bem o que eu pretendia, naquele momento esta já não era mais a sua preocupação. E, já não havia mais o interesse em descobrir minhas intenções, mas aproveitar aquele modo de aprender que se tornara tão envolvente para ele. Por isso, ele estava ali, confidenciando que estava adorando as aulas e me fez o pedido para nunca mudar a minha forma de lecionar.

Surpreendida e, na mesma proporção, encantada com aquela fala, entendi o que hooks diz “Para educar para a liberdade, portanto, temos que desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos. Isso vale especialmente para os alunos” (HOOKS, 2013, p. 193). E para isto é necessário pensar a forma como habitamos o espaço da sala de aula, assim como o que proporcionamos naquele espaço.

Ao pensar Modo de aprendensinar Psicologia com a surpresa também encontro em Rubem Alves (2001) alguns caminhos. E sigo com suas ideias embora no texto *A aula e o seminário* ele comente o quanto suas ideias muitas vezes não são legitimadas no ambiente

acadêmico por não se dedica a buscá-las por meio de teorias e métodos, mas simplesmente surgem. E sobre este seu processo ele diz

E são sempre aparições felizes que me fazem rir. É o caso dessa idéia que me apareceu hoje pela manhã, quando caminhava. Ela pulou na minha frente e me disse: "Tanto se escreveu sobre o ensinar e o aprender. No entanto, está tudo resumido no duplo sentido da palavra comer." Ditas essas palavras ela sumiu e eu fiquei decifrando o enigma do duplo sentido da palavra comer e sua relação com a educação. (ALVES, 2001.)

Ele segue trabalhando a ideia de aprender e ensinar relacionado ao comer comidas, saboreando-as, no caso, o prazer de saborear os conhecimentos construídos na sala de aula. Assim como hooks também aponta

É como se tivéssemos que imaginar que o conhecimento é um doce rico e cremoso que os alunos devem consumir e do qual devem se nutrir, mas não que o processo de gestação também deve provocar prazer. (HOOKS, 2013, p. 194)

Já o outro sentido da palavra comer trabalhado por Alves, me causou surpresa pela ideia do transar. Para isso, Alves fala do Seminário e traz uma curiosidade para mim: a palavra seminário vem de sêmen. A ideia de construção em conjunto que se dá nos seminário, assim como a de germinar, segundo Alves, tem relação com o prazer em aprender.

O objetivo do seminário é diferente: que todos, juntos, por meio dessa orgia espermiática, fiquem grávidos e comecem a parir. O segundo sentido da palavra comer é sexual. Comer é transar. Não sei a origem desse sentido. Sei que, no mundo dos animais, comer e transar freqüentemente se confundem. Aranhas e louva-a-deus (como é mesmo o plural dessa palavra?) fêmeas devoram seus parceiros ao final da cópula. (ALVES, 2001)

E mais, ainda nesse sentido ele diz que

O que dá vida a um seminário é o não saber, a procura, os enigmas. Na aula a inteligência é um estômago que ruma e digere. Também isso é preciso. Mas no seminário a inteligência é útero. As sementes são jogadas lá dentro para que ela fique grávida _ algo nunca pensado deve crescer e ser parido. O objetivo não é chegar a resultados. É desenvolver a capacidade de pensar e descobrir coisas novas. (ALVES, 2001)

Assim, seguindo com Alves, percebo que o modo como ensinava sobretudo nesta disciplina, parecia seguir muito pela linha do que ele chama de seminário. Um espaço aberto para que descobertas pudessem ser feitas uma vez que construíamos ali, coletivamente, os conhecimentos. Um espaço aberto para cada um e cada uma falar e assim lançar sementes prestes a encontrar corpos dispostos a fazê-la germinar.

Um modo de aprendensinar com as surpresas das descobertas, com prazer. E, como mulher, ao ler esta proposição de Alves, acrescentaria também a ideia de que não só de prazer este processo envolve. Ao pensar em gestação, além do prazer pelo qual esta se torna possível,

penso que tem sempre o momento de dar a luz, de fazer nascer. E aí vem o momento do parto, que sabemos ser possível de diversas formas, inclusive a fórceps.

E pensar neste momento me faz entender a importância de não romantizar os modos que aqui proponho e nem dicotomizar entre boa e má as diferentes práticas pedagógicas. Chego então a pensar a complexidade que é estar envolvida nestes processos de aprender e ensinar Psicologia.

Um Modo de aprendensinar Psicologia com a surpresa, que se dá pela imprevisibilidade do que será encontrado e de quem estará participando, um constante encontro com a surpresa. E que não é diferente na sala de aula ao propor que meus alunos e alunas conheçam de perto, conheçam comendo o mundo, tal e qual Rubem Alves menciona, um Modo de aprendensinar com a surpresa onde possam saborear o mundo, o conhecimento.

6 MODO DE APRENDENSINAR SABAH: A HESITAÇÃO COMO PRÁTICA

A vida corre num ritmo apressado e às vezes o cansaço chega com força. Tantas tarefas a fazer, tanta correria, tanta cobrança, tanto a terminar. E nessa agitação, muita coisa vai sendo deixada de lado, vai sendo adormecida, vai passando e nem notamos. E nesse momento de escrita, me lembro o quão importante é a pausa, o descansar. E de uma forma ambígua, quase incoerente, também me recordo o quão importante para mim é o caminhar.

Caminhar como forma de relaxar, de organizar as ideias, de liberar um pouco do estresse. É como se o movimento do corpo embalasse as ideias e as fizesse se movimentar percorrendo caminhos e assim deslizando de forma a se desembolarem. Movimento, mas também pausa. Como diz a música “Não existiria som, se não houvesse o silêncio”, assim também é a relação do caminhar com a pausa. A necessidade de pausar, a necessidade de caminhar. Saber pausa, saber tornar a caminhar.

E foi recebendo alguns convites, assim como fazendo outros que pude construir o que aqui apresento como Modo de aprendensinar Sabah, tendo a hesitação como prática. Um modo que vem afirmar uma Psicologia que prima por construir caminhos possíveis com as pessoas com as quais estiver lidando. E ao construir caminhos, a hesitação pode ser uma prática necessária, tornando a pausa fundamental para seguir caminhando. Desse modo, sigo compartilhando quatro convites a pausar.

6.1 O Convite de Lennon: a pausa na espera

Nessa correria, ultimamente, um hábito muito caro a mim tem sido deixado de lado: caminhar pelas ruas do Centro da cidade e adentrar os muitos museus existentes na capital do Rio de Janeiro. E, já faz algum tempo que sinto saudade dos dias em que me perdia por entre as ruas ensolaradas e os edifícios antigos repletos de arte. Uma saudade do caminhar e do encantamento que o encontro com a arte me provoca. E, com a vida agitada que tenho levado, foi a partir de um convite que vivi o reencontro que me permitiu matar esta saudade.

De férias das aulas do doutorado e recém-chegada de viagem, corri para o Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB-RJ) para aproveitar o último dia da exposição *Mondrian e o movimento de Stijl - Arte, arquitetura e design da Holanda no início do século XX*. Embora estivesse me programando para conferir a exposição de um dos artista que influenciou o artista brasileiro Hélio Oiticica, a concretização da ida ao Centro da Cidade sob o calor de mais de 40°

se deu por meio do convite que recebi de um dos ex-alunos do Pré, pré-vestibular comunitário no qual prestei serviço voluntário durante nove anos.

Lennon²³, um rapaz branco, alto, que os colegas de turma chamavam de “chique” por seu jeito de falar e andar, era figura certa nos eventos que eu organizava. Compareceu a todas as visitas a museus, caminhadas pelo Centro da cidade e tantas outras atividades oferecidas pelo Pré. Estudou conosco e conseguiu sua vaga no curso de Relações públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que por coincidência é no 10º andar, o mesmo do curso de Psicologia. Assim, a relação que estabelecemos durante o período em que nos encontrávamos nos ambientes do Pré, se estendeu para os corredores da universidade.

E, durante seu percurso na graduação, sempre que precisava ou desejava ir ao museu, Lennon, me enviava uma mensagem seguida de um convite. Assim, já o acompanhei em várias apresentações, inclusive em uma peça de teatro para que fizesse um relatório para uma disciplina da universidade.

Aliás, esta parece ter sido uma marca do meu trabalho enquanto psicóloga neste espaço educacional durante o período de passagem e formação de Lennon. Ao proporcionar aos alunos e as alunas deste espaço o encontro com museus e atividades culturais no Centro da cidade e em outros locais culturais que não tinham o hábito de frequentar, Lennon de alguma forma parece ter sido capturado por estes convites de forma a cultivar o hábito de visitar estes ambiente e agora ser ele a me convidar.

Já havia então, enquanto psicóloga deste pré-vestibular comunitário onde conheci Lennon, o meu trabalho relacionando Psicologia e Arte na prática. No caso, por meio destes convites, oferecia a estes estudantes os mais diferentes tipos de contato com as mais diversas manifestações artísticas. Instaurava assim, o encontro entre Psicologia e Arte como possibilidade literal de deslocamento para estes alunos e alunas.

Uma vez que este curso se localizava na Zona Oeste do estado do Rio de Janeiro e os centros culturais que visitávamos se concentravam na região central da cidade, nos deslocávamos de transporte coletivo para esta região pouco habitada pela maioria destes estudantes. Psicologia e Arte como vetor de ampliação de horizontes e oportunidades de se perceber habitando a cidade que também é deles e delas, mas que por diversas vezes em função da distância e dificuldades de acesso, acaba por ser apartada de suas rotinas.

No caso de Lennon, este convite abriu a possibilidade para cultivar um hábito que ele por diversas vezes fez questão de me incluir. Inclusive no dia em que, já no último período de

²³ Lennon é um codinome que escolhi para preservar a identidade do rapaz

seu curso, me convidou para ir ao CCBB para passearmos e aproveitarmos o dia em contato com a arte de Mondrian e o movimento de Stijl. Era um dia muito quente e carregava algumas bolsas pesadas em função do retorno de uma viagem, e acabei por chegar ao museu antes dele.

Como estava cansada, do calor, do peso e da agitação, resolvi sentar e descansar. Ao buscar abrigo para meu corpo que necessitava repousar ainda que parcialmente, encontrei um banco livre bem na entrada do museu, onde haviam algumas instalações da exposição em que as pessoas podiam fotografar e interagir com a proposta de Mondrian e o movimento de Stijl.

Enquanto tentava lidar com o cansaço do meu corpo, a saudosa atmosfera daquele lugar tão familiar me embalava e me fazia transitar com o olhar, ainda que sentada. Parada, acompanhava o entrar e sair, as famílias e os amigos que circulavam, as filas que se formavam no espaço para tirar fotos dentro de uma espécie de quadro de Mondrian. Observava o movimento das pessoas e das coisas, o mediador que preparava as cadeirinhas e os materiais para receber os pequenos artistas para uma atividade educativa, as conversas, as brigas...acompanhava, me sentindo parte, mas sabendo estar a parte de tudo o que acontecia.

Incomodada por perceber tanto movimento e estar apenas sentada neste museu que tanto amo e a cada visita é uma nova descoberta, chegava a sentir uma certa culpa por não estar aproveitando efetivamente o que aquele espaço oferece. Neste momento, o aproveitar parecia ser apenas se estivesse obedecendo uma lógica de utilização deste ambiente como se em um nível de consumo, de extração de algo alí disponível para isto.

E, me debatendo com estas questões, mas completamente sem forças para me levantar e fazer diferente do que só observar, me dei conta do quanto poderia estar perdendo a oportunidade de viver aquele museu de maneira diferente das demais em que estive circulando por lá. O quanto a ideia de que entrar no CCBB RJ só parece válida se, e somente se, as obras de arte fossem vistas.

De tempos em tempos, frequento este espaço com diferentes objetivos, desde entrar para ir ao banheiro e beber água estando de passagem por lá ou marcar como ponto de encontro com amigos e amigas, a frequentar sua biblioteca para estudar ou passear por suas exposições. Assim, a cada ida, performa-se um modo específico de estar neste museu, haja visto toda história que tenho construída com seu espaço. E, circular com frequência por suas salas, corredores, teatros e cinemas, faz com que seja familiar habitar seus cômodos.

Mas, ainda assim, com toda essa licença de simplesmente estar, me incomodava a aparente inércia diante de um mundo tão rico. E, aos poucos, fui me dando conta de que não se tratava de inércia, paralisia, estagnação, se tratava de uma pausa. Descansava enquanto

esperava, observando e interagindo como era possível naquele momento de cansaço. E ao me conectar com os acontecimentos que me rondavam, entendia o que a pausa pode propiciar.

Enquanto esperava, refletia, dialogava comigo mesma, com as lembranças do passado, aproveitava as sensações que só aquele instante presente permitia viver e construía perspectivas para o futuro. Entendia que o contato com aquele museu parcialmente cheio, com pessoas interagindo com e naquele espaço, poderia me convocar a levantar e também usufruir do espaço para fotografar, que era o foco principal da instalação localizada na entrada a poucos metros de onde havia me sentado.

Assim, estar no museu ganharia um sinônimo de tocar (quando permitido), ver, fotografar o que está sendo exposto. E sim, este pode ser um uso, um modo de estar, mas não invalida um outro modo, o qual me encontrava, de sentar, observar, interagir e aproveitar de longe. Logo eu, que havia aprendido com Hélio Oiticica que o museu é um mundo, o que me permitia pensar outras performances tanto ao lidar com as obras, como a maneira de me portar neste ambiente, me deparava com esta autocrítica em relação ao modo como me comportava desta vez.

6.2 O convite para conhecer o Modo de aprendensinar Sabah

Quando enfim aceitei o meu modo de estar no CCBB RJ naquele dia, diante de todas aquelas condições, me dei conta de que falar sobre as reflexões desta maneira de estar no museu tem relação com os modos de aprender e ensinar Psicologia que proponho, mais especificamente o Modo de aprendensinar Sabah. Hesitação como um processo tão importante de ser entendido como possível para o exercício profissional de psicólogas e psicólogos, mas que durante a formação em Psicologia não recebe a devida atenção.

Denomino assim este Modo, por encontrar no livro *Sociedade do cansaço*, de Han (2015), no capítulo homônimo, ao discorrer sobre o cansaço, a ideia de que Sabah significa parar e configura-se como um tempo intermédio. Em suas palavras “O tempo intermediário é um tempo sem trabalho, um tempo lúdico, que se distingue também do tempo heideggeriano, que no essencial é um tempo de cura e de trabalho. Handke descreve esse tempo intermediário como um tempo de paz.” (HAN, 2015, p. 77).

E nesse sentido é que venho aqui propor pensarmos um Modo de aprendensinar Sabah que inspire nossas alunas e nossos alunos, assim como recorde a nós professoras e professores que para aprender e ensinar é necessário também este tal tempo intermediário a que Han se refere: um tempo de paz. Pausar, respirar, nada a fazer. Como Han diz “Depois de terminar sua

criação, Deus chamou ao sétimo dia de sagrado. Sagrado, portanto, não é o dia do para-isso, mas o dia do não-para, um dia no qual seria possível o uso do inútil. É o dia do cansaço.” (HAN, 2015, p. 76).

Seja pelo cansaço, seja por buscar um momento de paz, o fato é que vivemos em um tempo onde a pressa, o apelo para a rapidez, a instantaneidade nas respostas e nas ações é requerido a todo momento. Como bem aponta Eliane Brum (2016) no texto *Exaustos-e-correndo-e-dopados*, onde dialoga com o livro do filósofo Han, ela diz:

Em mais um paralelo com as crises do Brasil atual, chama a atenção a necessidade de respostas imediatas, de explicações instantâneas, de certezas. Em alguns momentos mais agudos, uma parcela da própria imprensa parece ter se esquecido de fazer perguntas. A exigência de respostas imediatas, respostas que não passem pela investigação e pela interrogação, leva à resposta nenhuma. Porque não há pergunta. Porque o pensamento está ausente, foi substituído pelo reflexo e pelo imperativo de preencher o vazio com palavras. (BRUM, 2016, sem paginação)

Eliane, jornalista, fala a partir de seu referencial, mas posso dizer que ao trabalhar como psicóloga e professora, o cenário não é diferente. Uma vez que essa demanda envolvendo o imediatismo em práticas profissionais, assim como nas relações, atualmente se distribui como um modo de viver do nosso tempo, um mundo majoritariamente capitalista. A autora diz:

Estamos exaustos e correndo. Exaustos e correndo. Exaustos e correndo. E a má notícia é que continuaremos exaustos e correndo, porque exaustos-e-correndo virou a condição humana dessa época. E já percebemos que essa condição humana um corpo humano não aguenta. O corpo então virou um atrapalho, um apêndice incômodo, um não-dá-conta que adoce, fica ansioso, deprime, entra em pânico. E assim dopamos esse corpo falho que se contorce ao ser submetido a uma velocidade não humana. Viramos exaustos-e-correndo-e-dopados. Porque só dopados para continuar exaustos-e-correndo. Pelo menos até conseguirmos nos livrar desse corpo que se tornou uma barreira. O problema é que o corpo não é um outro, o corpo é o que chamamos de eu. O corpo não é limite, mas a própria condição. O corpo é. (BRUM, 2016, sem paginação)

E, fazendo parte desta época, o desafio que se coloca é o de tentar não ser capturada a todo momento por este modo de estar no mundo. E quando digo “a todo momento” é por entender que em muitos momentos somos sim sugados por esta lógica de funcionamento que está em toda parte. Por exemplo, como não se identificar com o que Brum diz?

Você executa uma tarefa e atende ao celular, responde a um WhatsApp enquanto cozinha, come assistindo à Netflix e xingando alguém no Facebook, pergunta como foi a escola do filho checando o Twitter, dirige o carro postando uma foto no Instagram, faz um trabalho enquanto manda um email sobre outro e assim por diante. Duas, três... várias tarefas ao mesmo tempo. (BRUM, 2016, sem paginação)

E ao refletir sobre isto, a autora comenta que Nietzsche já anunciava que a falta de repouso seria um caminho para a barbárie. Por este motivo, ao pensar Modo de aprendensinar Sabah venho propor momentos de pausa para os corpos e a partir desse tempo de paz, oferecer

a oportunidade de pensarmos uma prática hesitante exercida por meio de uma lentidão no fazer docente e discente.

A pausa por vivermos em um tempo de correria constante, pausa por tanta demanda sendo requisitada a nós estudantes, professores, psicólogos, pausa pois é preciso digerir o que aprendemos e ouvimos, assim como o que ensinamos e falamos. Pausa pois não é possível seguir caminhando sem parar e descansar. E sobre isto, Rubem Alves (2010), que escreveu o livro *A pedagogia dos caracóis*, compartilha um ensinamento lido em um texto:

O autor do artigo aconselha os professores a estar com seus alunos no ritmo do adágio. Sem pressa. A lentidão é uma virtude a ser aprendida num mundo em que a vida é obrigada a correr ao ritmo das máquinas. Gastar tempo conversando com os alunos. Saber sobre sua vida, seus sonhos. Que importa que o programa fique atrasado? A vida é vagarosa. Os processos vitais são vagarosos. Quando a vida se apressa, é porque algo não vai bem. Adrenalina no sangue, o coração disparado em fibrilação, diarreia. (p. 80)

E nesse ritmo, no compasso da lentidão, indico que nessa relação que vamos empreendendo com nosso corpo e com outros corpos, a construção que é diária, passa em muitos momentos por esta pausa. Às vezes até mesmo a espera da disponibilidade que vai sendo, ou não, construída nos encontros. Na verdade, a espera também nos coloca diante da surpresa do porvir. E por conseguinte, nos coloca diante do risco que é trabalhar com outras pessoas, uma vez que esperar envolve indeterminação e surpresa.

Assim sendo, o Modo de aprendensinar Sabah segue buscando criar espaços de pausa nas aulas, no cronograma, nas disciplinas, onde o próprio ato de pausar ou convidar para o descanso se configure como um aprendizado na prática de algo que podem vivenciar enquanto profissionais. E como bem assinala Paulo Freire (1996) “É nesse sentido que reinsisto em que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas.” (FREIRE, 1996, p. 15).

Hoje aqui escrevo sobre esta importância pois ao longo de minha trajetória acadêmica enquanto aluna, encontrei na Teoria Ator-rede (TAR), bem como nos professores e professoras que marcaram minha experiência enquanto aprendiz, a pista de que hesitar faz parte de nossa prática. E muito embora esta palavra não fosse recorrente no vocabulário enquanto me ensinavam ser psicóloga, as discussões sempre primando pelo cuidado, pela sensibilidade, pela pausa, indicavam este caminho.

E, não precisavam falar explicitamente sobre hesitar, muitas vezes era nas pausas e na escolha cuidadosa do que pontuar em suas aulas que estes mestres exalavam este ensinamento. A sintetização desta ideia por meio do uso desta palavra chega a mim no dia da minha defesa de mestrado quando a professora Laura Cristina de Toledo Quadros, na altura fazendo parte da

minha banca, diz que se pudesse dar um título ao meu trabalho o intitularia como: Diários de hesitação.

E então explica que na leitura que fez, compreendeu que minha proposta de trabalhar compartilhando meus aprendizados enquanto construção de um corpo de psicóloga de um pré-vestibular comunitário foi inundada por momentos de hesitação. Embora em determinado momento da dissertação trabalhe literalmente com a ideia da hesitação como parte da minha prática, não foi proposital fazer dela seu tema geral. Ainda assim, Laura percebeu nas entrelinhas o que igualmente aprendi nas entrelinhas das falas e das práticas de minhas professoras e professores.

6.3 O convite para vivenciar o Modo de aprendensinar Sabah

Agora, assumindo a posição de professora e então podendo contribuir para a formação de tantas e tantos futuros profissionais, vejo uma necessidade no ensino de que a hesitação além de possível, pode ser necessária em nossas práticas. Uma oportunidade de discutir e produzir com minhas alunas e meus alunos uma psicologia que ao invés de se apoiar em saberes *a priori*, entende a importância de construir um trabalho com as pessoas com as quais lidamos. Assim, seja em qual ambiente estiverem exercendo sua profissão, poderão ter a possibilidade de pensar que a pausa pode ser um momento do processo de construção de um trabalho enquanto psicólogas e psicólogos.

E por isso, já como professora de uma turma de primeiro período na disciplina Psicologia e arte, ao propor uma avaliação que contaria com a produção de algumas fotos feitas por eles, queria que estes estudantes vivenciassem um despertar para a disponibilidade de estar sensíveis ao que fariam. Em meio a euforia de estar no início do curso de Psicologia, seja pela novidade, seja pela empolgação inicial, era uma turma muito grande e muito participativa querendo aproveitar todas as experiências.

Percebendo a agitação por essa euforia, mas também por toda rotina de vida comum no Rio de Janeiro, principalmente para a grande maioria deles que se dirigiam para a universidade logo após sair do trabalho, fiz o convite para participarem de uma aula diferente das que havíamos tido anteriormente. Assim, iniciei dizendo que de fato se tratava de um convite e, que como qualquer outro, poderia ser aceito ou não. Então expliquei que queria tornar, junto com eles aquele espaço da sala de aula num espaço em que pudessem se conectar consigo mesmo, com seus corpos e dar atenção ao que estivessem sentindo naquele momento. E para isso, seria

necessário pararmos o que estivessemos fazendo e entrar em contato conosco. Um convite à pausa.

Sugeri que fechassem os olhos e começassem a sentir a própria respiração inspirando e expirando lentamente. Depois de repetirem algumas vezes este processo, convidei para que levantassem das cadeiras e caminhassem pela sala de forma a habitar aquele espaço de um jeito diferente do habitual. E assim, que percorressem espaços que talvez ainda nem tivessem percebido existir naquela sala onde passavam boa parte do tempo de suas vidas. Da mesma forma, caminhar pela sala os fazia encontrar com colegas de classe e olhar a cada um a partir de uma nova perspectiva.

Terminado este momento, fizemos um círculo e novamente voltamos a inspirar e expirar sentindo como o corpo estava naquele momento, sentindo partes do nosso corpo que na agitação do dia-a-dia nem mesmo lembramos que existe. Como esta foi uma atividade pensada para inspirar as fotos que deveriam fazer, depois deste momento de relaxamento e de contato com o espaço e as pessoas que ali estavam, lancei as perguntas disparadoras e inspiradoras para a feitura das fotografias: o que a Psicologia evoca em vocês? Como expressar o que sentem quando ouvem falar da Psicologia?

Propus esta atividade e ao longo da semana a tarefa era fotografar algo que expressasse a resposta a estas perguntas. Mas que pudessem buscar uma conexão com o que desejassem compartilhar e, ao invés de se apressarem para fazer várias fotos, que se permitissem sentir o que de fato pretendiam registrar com suas câmeras. Com toda a euforia e as distrações comuns no cotidiano, pausar, parar a aula teórica, cheia de ensinamentos conceituais e propor um momento de aprendizado por meio das sensações, dos sentidos, dos sentimentos me pareceu pertinente. A ideia de convidar estes estudantes a pausar, a caminhar, a vivenciar o ambiente e os corpos, seus e dos outros, surge também com o intuito de ensinar uma Psicologia da pausa, uma Psicologia Sabah.

Ao invés de propagar uma Psicologia dos atropelos, dos acúmulos, dos excessos, das respostas imediatas, uma possibilidade de experimentar um Modo de aprendensinar Sabah. Um convite que fiz ao iniciar a atividade, aceito por eles, mas algo além, um convite a produzir uma Psicologia caminhante, pausante, hesitante. E, este convite surge por ter encontrado dentro do ambiente acadêmico professores e professoras que me permitiam entender aquele como um espaço onde a hesitação também podia habitar.

O tal convite para percorrer o espaço da sala de aula, para levantar da cadeira, para sentir a respiração e pausar a agitação também se torna possível devido ao entendimento de que a sala de aula pode ser habitada de outra forma. E comigo, este ensinamento se deu também no espaço

do museu, há alguns anos atrás, por ter sido surpreendida pelas obras de Hélio que remontaram em mim uma nova possibilidade de habitar aquele ambiente que também convidava a pausa e a hesitação. Sem textos, mas com o convite de me lançar descalça naquela experiência adentrei a sala onde habitavam as proposições de Hélio.

Ali, uma mistura de surpresa com fascínio me deixava zozna. Sem nem bem saber por onde começar, o que fazer, o que explorar, seguir andando aleatoriamente pelo espaço parecia ser uma possibilidade de conhecer aquele delicioso desconhecido. Não sem estranheza, sem temor, sem desconfiança, mas com muita disponibilidade para me arriscar. Afinal, ao adentrar aquele ambiente tão repleto de novidades e com tantos convites a sentir, me parecia ser uma oportunidade única vivenciar o espaço do museu daquela forma nunca antes explorada.

E quando digo que convites a sentir foram feitos, começo pelo convite para deixar de lado os calçados, assim, sentir os pés descalços a tocar o chão, a tocar as espumas, as revistas. Ora sentir o quente, ora sentir o frio. Ora sentir o macio, ora sentir o áspero. Neste caso, sentir com os pés. Para isso, pés livres. Pés disponíveis para receber as surpresas dos caminhos trilhados pelo chão daquele espaço desconhecido. E igualmente vivendo o risco de não saber o que encontrar, igualmente vivendo o prazer da temperatura e da maciez encontrada no contato com os materiais dispostos neste espaço.

O que me fez lembrar de Ailton Krenak (COHN, 2015) quando questionado sobre sua experiência de aprender com as coisas, indagado sobre com quem aprendia, diz que aprendia principalmente com a natureza. Relata vivência de seu tempo de infância em que subia pelo rio, espantava bichos ao ter de percorrer alguns lugares no meio da mata. E diz ainda:

E a gente ia com os pezinhos descalços. Porque eu devo ter usado mesmo um calçado destes que prende o pé só a partir de oito, 10 anos de idade. Antes disso eu andava com meu pé totalmente a vontade no chão. Até jovem, idade já de rapazinho, eu sempre tive a maior liberdade com meu pé. Não queria ficar prendendo ele. Nós, os meninos que cresceram comigo, cresciam com o pé livre. Pé livre, cabeça livre. A gente andava pisando na pedra, pisando no chão. A gente ia por dentro da água metendo o pé, assim, no fundo e a gente sabia que no fundo era de matéria orgânica que estava podre, de material que estava ali. Aquelas coisas que caíam de folha de mato. Ou se o chão era de areia ou uma laje de pedra. A gente ia pegando isso tudo de sensação. Era nosso pé que ia lendo o chão para a gente. A gente estava aprendendo. Então, nós aprendemos Tateando. Tateando o mundo, tateando a terra. Sentindo o cheiro de mato, sentindo o cheiro dos bichos (COHN, 2015, p. 192)

Assim, Krenak ensina que aprender não acontece apenas com lápis e caneta nas mãos, mas que é possível aprender a ler com os pés, no caso, a ler o mundo. Tatear o mundo, como ele mesmo diz é uma das formas possíveis de aprendizagem, sentindo o cheiro, sentindo a temperatura, atento ao mundo a volta, às pessoas a volta. E quando proponho o Modo de

aprendensinar Sabah, venho afirmar a construção de uma formação em Psicologia cuja atenção para o mundo, para a vida que pulsa em nós e a nossa volta receba a devida importância.

E para isso, entendo ser imprescindível tornar o espaço da sala de aula um lugar de pausa, de experimentações que despertem para outras formas de viver nossos corpos neste ambiente tão marcado pela postura ereta sentada em uma cadeira por horas a fio, por formas de ensinar unicamente voltadas para a leitura e produção de textos. Tal e qual o museu, um ambiente embora conhecido nos seus termos enquanto uma instituição ligada à cultura e a arte, mas completamente desconhecido no que tange a experiência, oferecia a mim um momento de pausa, de hesitação.

Um corpo disponível também hesita, também precisa de pausa. Pausa para entrar em contato e nem tanto para tentar teorizar ou racionalizar a experiência. Pausa no deixar sentir os desdobramentos do contato. Descobri que provando pela primeira vez o mergulho em uma caixa cheia de espumas, parece gostoso sentir o toque macio daquilo percorrendo meu corpo. Uma pausa ao sentir a água gelada encharcar os pés descalços já mudando a temperatura de todo o corpo ao sentir aquele frio em sua forma líquida.

Calma, hesitação na hora de aproveitar tudo aquilo que estava a minha disposição. Percebi que não era óbvio estar naquele lugar com todas aquelas manifestações artísticas a minha disposição. E o hesitar pode ser vivenciado de múltiplas formas. É interessante pensar no que isto suscita aos corpos que se permitem pausar. Em alguns momentos pode ser a pausa que encerra o contato, que cria um distanciamento, mas também pode ser a pausa da entrada em contato com aquilo que surpreende e antes não havia sido vislumbrada a possibilidade de tocar, sentir, viver.

E se Hélio me leva a viver o espaço do museu de outra forma, nas minhas práticas em sala de aula procuro levar os estudantes a vivenciar este espaço de outro modo. Daí poder pensar Modo de aprendensinar Sabah refletindo sobre como criar um espaço para a pausa, para a hesitação. E como promover isto dentro de sala?

Hélio me ensina a habitar o espaço do museu de forma a experimentar, a sentir com os pés descalços, a tocar com as mãos, a pausar. Aprendo. Krenak aprende com a natureza, aprende com os pés descalços tocando a terra, se encharcando nos rios. Ambos me ensinam que aprender envolve o corpo como um todo e que outros espaços para fora da universidade também nos oferecem ensinamentos valiosos. E assim, com estes mestres, aprendo sobre o aprender, mas também sobre o ensinar.

E dessa forma, venho buscando uma prática docente que convide a experimentar. Enquanto professora, a necessidade de pensar uma formação que envolva a construção de um

corpo que espera, um corpo que descansa, reconhecer um corpo que sente. Afinal, para dar forma é necessário esperar, é necessário pausar. Para a formação em Psicologia é necessária a discussão da humanidade do nosso corpo de psicólogas e psicólogos e a construção de um corpo que sabe ser corpo e não máquina, como Brum (2016) já assinalou. Um corpo que entende o encontro com outros corpos como experiência de afecção como bem diz Latour (2007), portanto, a possibilidade de pensar a construção de um corpo disponível. Um corpo que percebe que sente. Um corpo que não precisa temer o que sente sob a justificativa de que não estar sendo profissional (LOMBA, 2016).

Corpo que, se pretender estar em contato com outros corpos, precisa aprender a necessidade de esperar, precisa aprender a esperar. Note, são duas aprendizagens diferentes. Perceber que é necessário esperar, pois estamos lidando com outros corpos que nunca sabemos quando e como chegará. O que nos coloca diante da ideia da indeterminação que é estar em contato com as pessoas com quem trabalhamos. Entendido e aceito o desafio de pensar uma prática que considere isto, passamos para o outro ponto: aprender a fazer isto.

Um corpo que como tal se faz no jogo de afecção e contato com outros corpos e que muitas vezes precisa e pede por descanso, espera, hesita. Esse corpo descansa não apenas para repor as energias, dando a este o caráter utilitário e escravo da produção tão valorizada em nossa sociedade capitalista. Digo um corpo que descansa como condição existencial, pois não somos e nem devemos pretender ser máquinas. Corpo que descansa porque cansa e então só resta pausar.

6.4 O convite a pausar

E por isso, aqui encerro fazendo um convite: fazer um escalda pé. Para isso, despeje água morna em um recipiente onde possa acomodar os pés com liberdade e acrescente nesta água o que tiver disponível: camomila (pode ser sachês de chá), no máximo quatro gotas de óleo essencial de lavanda, folhas de hortelã, folhas de louro. Para o caso de ser hipertenso, ter cuidado com os ingredientes a sua escolha e evitar utilizar sal grosso, uma boa opção é colocar no fundo do recipiente algumas bolinhas de gude para massagear os pés enquanto os mantém submersos na água morna. Este é um convite que faço para que parem, repousem, sintam, se cuidem!

7 MODO DE APRENDENSINAR COM O ENCONTRO DOS CORPOS: COMDUZIR E SER COMDUZIDA

Fechamos o corpo
 como quem fecha um livro
 por já sabê-lo de cor
 Fechando o corpo
 Como quem fecha um livro
 em língua desconhecida
 e desconhecido o corpo
 desconhecemos tudo”

Leminski, 2013, p.16

Um tema vem me acompanhando desde a escrita de minha dissertação: a construção do corpo de psicóloga. Ampliando um pouco mais a discussão e, ainda tratando de questões que me afetam durante este processo de escrita do doutorado, pensar o corpo de aluna e professora se faz necessário. E, se enquanto aluna do mestrado e doutorado, portanto pesquisadora, esta se tornou uma questão aprendida, enquanto docente de Psicologia, entendi que também precisava ser ensinada.

Assim, refletir e discutir o corpo de aluna, professora e psicóloga, passou a ser uma tarefa nas aulas que lecionava. Um corpo que afeta e é afetado, um corpo que se comunica com outros corpos, um corpo que COMduz e é COMduzido. Um corpo que se produz nessas afetações e sente o risco que é se colocar disponível para o encontro com outros corpos. E como diz Moraes et al (2014) “É no encontro que se produz um corpo, um corpo que conhece a partir da experiência.” (p.55).

Dessa forma, Latour (2012, 2007), Despret (2012, 2004), Mol e Law (2004), Moraes et al (2014) me ensinam que ter um corpo envolve aprender dele, com ele; que é efeito de um processo; que é produzido com as afetações, não é dado a priori. E é a partir destas referências que penso meu corpo de aluna, pesquisadora, psicóloga e professora. E assim, são estes os ensinamentos aprendidos e compartilhados em sala enquanto docente.

Mas, como venho apontando nesta tese a importância dos aprendizados da vida, foi nas aulas de forró que muitas dessas ideias sobre o corpo se organizaram para mim. E agora, convido os leitores a bailar comigo por entre as linhas deste diário para conhecer o Modo de

aprendensinar com o encontro dos corpos. E que seja um momento de mútua COMdução o nosso encontro por meio das palavras e capaz de afetar os corpos.

7.1 Encontrando o forró, encontrando outros corpos: COMduzindo meu corpo para a dança

A mesma Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) que se tornou o local onde me formei como psicóloga, é também palco de muitas atividades que não se concentram apenas no espaço de salas de aula com quadros e cadeiras. Em um prédio anexo, próximo ao bandeijão²⁴, também próximo ao ginásio e ao bosque que há neste espaço tão conhecido por sua concretude aparente, encontra-se a Coordenadoria de Artes e Oficinas de Criação (COART).

Um espaço dedicado a oferecer oficinas de artes, assim como promover exposições e realizar eventos culturais e artísticos envolvendo a comunidade acadêmica e funcionários, bem como a comunidade externa. Assim, a cada semestre temos a possibilidade de contar com um grande número de ofertas de atividades que possuem um valor simbólico como forma de pagamento.

Durante a graduação, todo semestre olhava a grade de horários, as oficinas oferecidas e ficava tentada a me inscrever, mas por um motivo ou outro, nunca era possível. No doutorado, querendo me dedicar a alguma atividade que colocasse o meu corpo em movimento, havia decidido que faria alguma aula de dança. Há tempos desejando aprender a dançar forró e contando com o ânimo de mais duas amigas para me fazer companhia, me matriculei nessa oficina.

Ainda na UERJ, não no espaço do COART, mas no projeto de uma aluna do curso de Educação Física, comecei a fazer ballet também por desejar alguma atividade que pudesse movimentar meu corpo. E, como na ocasião foi a atividade que consegui encaixar nos meus horários, me dediquei a esta dança por alguns semestres, sempre contando com interrupções ao longo do caminho.

O ballet, uma dança que ainda que tenha os passos coreografados com um coletivo, acaba por se tornar uma dança solitária no sentido de ter o seu próprio corpo se movimentando a distância do outro, salvo em momentos de rara exceção como era o nosso caso por haver

²⁴ Um grande refeitório onde é oferecido almoço e jantar com preços diferenciados para estudantes e profissionais.

poucos meninos na turma e as coreografias serem sempre sem muito contato físico com outros corpos.

O forró por si só se apresenta como uma dança que necessita dois corpos colados para que se inicie e seja conduzida de forma harmoniosa. Inclusive, um dos lembretes presentes em todas as aulas era: sente o corpo dela, sente o corpo dele. Uma das primeiras lições: o abraço. Independente da altura do casal a dançar, um primeiro movimento necessário é o abraço, que vai variando de corpo para corpo, em função da altura, da largura, do jeito que cada pessoa tem. Fato é que, se este é um primeiro passo, dele decorre o que será possível em termos de interação entre os corpos a partir de como estiverem posicionados.

Abraço! Movimento de envolver os braços ao redor do outro corpo tendo por consequência a aproximação dos corpos, unindo peitos, rostos, barrigas, pernas, braços, pele! Ao passo que para alguns este acaba por ser um gesto íntimo demais e não permitido a qualquer um, no momento da dança isso as vezes transparecia nos encontros. Mas não é a toa que este é um dos primeiros passos. A partir dele é que se tem um contato direto com a outra pessoa. Sem ele, teremos dois corpos realizando movimentos coreografados a distância um do outro, o que também é possível, mas como o professor dizia, isto não é forró.

Dado o abraço, um passo seguinte era sentir o corpo da outra pessoa, exatamente por cada um ter um ritmo, uma forma de se balançar, de sentir a música, em alguns momentos inclusive era pedido para fecharmos os olhos e abraçados, sentir a música e apenas balançar nossos corpos de uma forma harmoniosa com o corpo da outra pessoa. Sentir. Sentir a música. Sentir o seu próprio corpo. Sentir o corpo da outra pessoa. Sentir seu próprio corpo em contato com o corpo da outra pessoa. Sentir a música sentindo o seu próprio corpo em contato com a música e em contato com o corpo da outra pessoa. Sentir!

Ao comando do professor, quando menos esperávamos, era pedido para trocar de par. Assim, voltávamos a sequência, não tão ordenada assim como descrito, mas num processo de sentir. E, entre sentir a música, meu corpo, o corpo da outra pessoa, já não era apenas o encontro com um outro corpo diferente, mas o meu também se modificava. Uma mesma música sendo possível ser dançada de diversas formas por haver encontros diferentes. Ao mudar o corpo com o qual me encontrava na dança, diferia em mim a dança a ser dançada, assim como a performance do meu corpo. Encontrar-se com outro corpo faz então nos encontrarmos de outras formas com o nosso próprio corpo.

Um aprendizado que viva na prática do encontro com outros corpos, mas que já havia sido anunciado por Latour (2012, 2007) ao trabalhar com a ideia de corpo articulado, um corpo que é afetado pelo mundo, o que inclui atores humanos e não-humanos envolvidos neste

processo de afetação. Assim, o corpo para Latour, se estabelece nas relações, no contato com outros atores, não é dado de antemão, isolado. Como Moraes et al (2014) apontam:

Para o autor, ter um corpo implica produzir conexões, agenciamentos. Trata-se de uma definição do corpo mais ampla do que aquela da anatomia. Latour lança mão da não modernidade das práticas científicas para tratar do corpo como solo do conhecimento, entendendo o corpo a partir da noção de articulação. Isso significa dizer que o corpo é o efeito de redes' de articulação, que ligam humanos e não humanos. E mais, neste enfoque, o corpo articulado, agenciado a elementos díspares e heterogêneos é a condição do conhecimento. (p.56)

E nesse jogo de encontros, com outrem e consigo mesmo, o forró foi potencializando em mim o pensar o corpo de psicóloga que trabalha no encontro com outras pessoas como sendo a sua fonte primordial de atuação. E para tanto, vai tornando evidente o quanto o nosso corpo precisa ser trabalhado, ou mais, precisamos estar atentos a ele. E entender que o que decorre dos nossos encontros com as pessoas, se dá pelas afecções destes encontros.

Dizer que estabelecemos uma relação com outrem seja nos nossos settings de atuação, seja nas salas de aulas, é dizer estar em contato, é a possibilidade de ter os corpos afetados. E, em sendo algo que me desperta o interesse e acredito ser uma ideia de como posso me colocar diante do outro, acaba por ser assim que conduzo as minhas aulas, no intuito de que meus alunos entendam esta como mais uma forma de estar diante do outro. Como no forró, sentimos o corpo do outro para então conseguir harmonizar o ritmo entre os corpos, muitas vezes é necessário uma lentidão no processo de sentir e entender que compasso une ambos.

A lentidão necessária para de fato sentir. Aquela oposta a pressa para fazer o correto, mas aquela que tem como guia o que se sente e o que é possível. Lentidão como antônimo da pressa em adivinhar os passos da outra pessoa, mas como um processo de envolvimento entre os corpos no intuito de se entenderem e assim, se permitirem conduzir e serem conduzidos. Ideias fundamentais que também me conduziram a desenvolver o Modo de aprendensinar com o encontro dos corpos.

7.2 Aprendendo sobre a COMdução

Em sendo mulher, o que comumente acontece é que somos conduzidas pelo cavalheiro. No mundo da dança isso tem se reconfigurado, no entanto, em geral, há sempre aquele que conduz e aquele que é conduzido. E como marca histórica ligada ao gênero feminino, fui aprendendo que devia me deixar ser conduzida, o que de início se colocou como um desafio para mim, mas que depois me pareceu render bons frutos de análise e por isso trago aqui.

Inicialmente, considerava o fato de ser conduzida como uma forma não de encontro, mas de imposição. O que aprendi com o forró me diz que não é bem assim. A questão da condução é colocada como uma forma de ter alguém a indicar um passo que está em mente e, no caso, a pessoa que se coloca como sua parceira, faz essa leitura por meio dos gestos e retribui o mesmo a partir do que entendeu.

Assim, nesse jogo de condução o que temos é uma comunicação entre os corpos em que um braço semi flexionado pode indicar um movimento pedido, assim como um simples deslocar do quadril pode indicar para qual direção se pretende seguir. Desta forma, a condução no forró nada mais é do que uma comunicação entre os corpos e necessita uma leitura atenta do que os corpos querem e então retribuir ou não, pois há sempre, pelo menos, esta duas opções.

O que aprendemos na prática é que uma boa condução se dá quando quem conduz também está atento ao corpo da outra pessoa para pedir determinados movimentos que este corpo consegue e quer fazer. Conduzir é lançar uma ideia que pode ser lida e desenvolvida pelo parceiro e parceira em questão, e não uma imposição de movimentos independente da vontade e da disponibilidade do outro corpo.

De forma semelhante ao que Despret (2012) aponta ao falar do nosso interesse enquanto pesquisadores pelo que interessa ao outro, deslocando-o de uma posição passiva para uma posição ativa. E se quisermos fazer perguntas interessantes é fundamental que estejamos disponíveis para sermos guiados pelos interesses dos outros com quem lidamos. E colocar nossos corpos como um dispositivo de mediação (DESPRET, 2004) nessa proposta de COMdução.

E aqui, mais uma vez o forró me mostra sua relação com a psicologia tal e qual venho aprendendo e desempenhando. É necessário saber ler os corpos, mas tão importante quanto isso é saber se fazer ser lido e entender os efeitos disto. Digo isto não como uma ideia de um a priori que deve ser alcançado, mas um posicionamento de conduzir a atuação de modo a estar atento também aos efeitos disto para outrem e não ter uma intervenção que julga saber de antemão o que a outra pessoa precisa.

E por mais desconexo que possa parecer, a experiência de aluna de forró me fez pensar o exercício da Psicologia e me fez lembrar a questão central da minha dissertação: a construção de um corpo disponível de psicóloga (LOMBA, 2016). E, para além de apenas recuperar esta lembrança, agora ocupando a posição professora, me conduziu a refletir também sobre a construção deste docente.

Assim como no forró, o corpo de professora também se constrói no encontro com outros corpos, e estes podem ser bons encontros ou não. E foi assim que aprendi que na afronta, nos

encontros desagradáveis também se faz um corpo. E, desde a dissertação, bell hooks (2013), Mol e Law (2004) são meus aliados para pensar estas questões. Se enquanto psicóloga aprendi, respectivamente, a não mais apostar numa ideia de cisão entre mente e corpo, mas na inteireza dos corpos, e que o corpo se faz, se performa, no encontro com outros, como professora este processo não é diferente. E assim, na prática docente venho construindo uma relação próximas com os alunos que se faz não apenas por andar pela sala me aproximando deles para ouvi-los, mas sendo procurada por eles quando precisam, de textos a conversas.

De modo semelhante ao qual Ron coloca para hooks:

Quando você sai da tribuna e caminha, de repente o seu cheiro, o seu jeito de se movimentar ficam evidentes para os alunos. Além disso, você leva consigo um certo tipo de potencial, embora não seja garantido, para um certo tipo de relação face a face e de respeito por “o que eu digo” e “o que você diz”. O aluno e o professor olham um para o outro. E quando nos aproximamos fisicamente, de repente o que digo não vem mais de trás dessa linha invisível, dessa muralha de demarcação que implica que tudo o que vem deste lado da escrivaninha é ouro, é a verdade, ou que tudo o que se diz fora de lá é algo que eu tenho que avaliar, que minha única reação possível é dizer “muito bem”, “correto” e assim por diante. À medida que as pessoas se deslocam, se torna mais evidente que nós trabalhamos na sala de aula. (HOOKS, 2013, p. 185)

Ao trabalhar com estes autores que abordam uma aprendizagem do corpo, entendi como um ato de suma importância o ensino de que este corpo aprende. E, embora o corpo seja produzido com os encontros, falar desta aprendizagem, assim como chamar atenção para a leitura de textos e materiais que evidenciem a necessidade de aprender a treinar este corpo para a afetação é algo que tenho buscado no meu fazer docente. De semelhante modo com o qual Moraes et al (2014) diz:

Treinamos este ouvido quando nos envolvemos com as “nossas espécies companheiras”, isto é, aquelas que nos fazem pensar, agir, ouvir, pesquisar. Ao longo dos anos de pesquisa temos exercitado o ouvido, os olhos, a pele. Pesquisar é deixar-se afetar pelos outros, ser movido pelo e no encontro com o outro.[...] quando escutamos a interpelação do outro, somos também convocados a refletir o que fazemos com o que escutamos. (p. 65)

E para isso, estar atento ao outro, ao corpo do outro se faz condição primordial que nos tira de uma atuação que seria aquela condução descompromissada, desinteressada, para apostar numa COMdução. É preciso às vezes ter calma, ter lentidão. E nesse sentido é que ser COMduzida faz sentido também em minha prática enquanto psicóloga e professora.

Assim como foi e ainda é um desafio me deixar ser conduzida no forró, também se constitui um desafio me deixar ser COMduzida pelo que o encontro com outros corpo possibilita em minhas práticas. Em sala de aula acabo por enviar por e-mail os textos e materiais a serem trabalhados em cada aula e conto com a leitura prévia deles para que juntos possamos

compor a aula. Uma aula que de certa forma é COMduzida por mim, pois escolho muitas das vezes os textos ou pelo menos na maior parte coloco as opções a mesa, mas que nem por isso precisa deixar de lado o agir deles em retribuir a esta COMdução.

Posso dizer que tenho a grata alegria de manter um ótimo relacionamento com meus alunos e alunas e uma comunicação muito boa. A mesma acontece em sala, pelos corredores, pelo caminho de volta para casa, pelo whatsapp, pelo instagram, pelo facebook e também por e-mail. E não é raro receber mensagens de alunos e ex-alunos compartilhando os livros e textos que tem lido, algum poema, poesia ou filme que assistiram e lembraram de mim, das aulas que estamos tendo ou que já se foram em períodos passados.

E esta forma de me comunicar com eles, muitas das vezes me faz mudar a rota, e faz desviar não do assunto, mas da forma como previa ser a mais interessante para incluir algum destes materiais trazidos por eles para compor a aula, o semestre, a disciplina. E muitas vezes essa comunicação continua mesmo depois de encerrarmos o semestre que trabalhamos juntos.

Como foi o caso de uma aluna que leu o texto *A invenção da infância sem corpo. O que há de tão ameaçador em um homem nu junto a uma criança?* da jornalista Eliane Brum (2018) e me enviou dizendo que esta leitura a fez revisitar nossas aulas na disciplina Psicologia do desenvolvimento Adulto e idoso. Eu, que já estava seguindo com a disciplina Psicologia educacional e problemas de aprendizagem e me encontrava em um momento do curso que contava com a discussão de textos que abordavam a temática do corpo, resolvi levar para a turma o texto e incluí-lo em nossa bibliografia caso achassem pertinente. E assim, uma indicação de leitura de uma aluna me conduziu a discutir com outra turma a possibilidade de incluir um material em nossa disciplina. Um movimento que vai sendo composto com os encontros e a disponibilidade dos corpos.

Aliás, início o semestre deixando claro o que penso ser aquele espaço da sala de aula e logo digo que minha concepção de aprendizagem se dá no nosso encontro, para isso então preciso que eles correspondam de alguma forma e se sintam a vontade para falar o que e quando quiserem. Apresento, ao pedir para sentarmos em círculo e assim nos vermos, aquele ambiente como sendo um espaço nosso onde eu tenho os meus conhecimentos e eles os deles e a ideia é juntos trocarmos nossas experiências para fazer uma disciplina viva.

De início recebem este convite ainda acanhados, mas ao término do semestre apontam como foi importante terem tido este espaço desta forma e COMduzido deste modo! E, ao contrário do que estas palavras animadas podem transparecer, nem sempre é fácil estar nesta posição, afinal, para saber como será cada dia de aula preciso sempre deles e delas, e aí há muitos riscos.

O risco da não leitura do texto e ver naufragar a ideia de discussão fundamentada, o risco de discordarem e se sentirem à vontade para trazer isso em tom de cobrança como se eu tivesse de solucionar todas as dúvidas sem considerarem que também posso não saber. O risco de não falarem e eu me ver ali de mãos atadas tendo que mudar a programação que antes não estava prevista para ser um monólogo. O risco de, por não estarem habituados ou por não gostarem desse tipo de aula, não participarem, não aceitarem meu convite e demonstrarem claramente em seu semblante o visível desagrado.

Há tantos outros riscos que poderia mencionar e tantos outros que ainda não vivi e nem imaginei. Mas o fato de haver riscos não desqualifica este modo de ensinar e aprender Psicologia. Na realidade, os riscos fazem parte de nossa vida, assim como de nossa prática em Psicologia, assim, por que não faria parte da atividade docente? Aliás, seja qual for o modo de ensinar e aprender, os riscos estarão envolvidos, então, cabe escolher o que estou disponível a oferecer e aguardar os efeitos disto.

E nesse processo de me arriscar, o corpo vai sentindo seus efeitos. Seja a tensão de me ver pega de surpresa com alguma intervenção inesperada, seja por alguma atitude de afronta que recebo por parte daqueles que não simpatizam com este modo de ensinar e aprender, seja pela ansiedade da indeterminação que é o encontro com outras pessoas. Como psicóloga, assim como professora, uma coisa há em comum: trabalho com seres humanos. E isso por si só já é um risco. E, se trabalho com uma abordagem, como é o meu caso, que acredita na constituição do ser como ser em abertura e não um alguém determinado e estático, já de antemão acredito no desafio que é não saber de fato o que esperar dos encontros.

É certo que muitas vezes somos levados, também em nossas formações em Psicologia, a acreditar que há possibilidade de prever os comportamentos humanos, fato é que na verdade diante de outra pessoa não sabemos o que há de suceder. E, se seguimos uma perspectiva de atuação pautada nesta ideia é bom que não tenhamos uma série de aprioris e expectativas em relação às outras pessoas. Assim, conseguimos abraçar e sentir, traduzindo, conseguimos nos aproximar e sentir o que seria possível para a COMdução. Ou melhor, pelo menos estaríamos próximos o suficiente para entender se nossa COMdução segue um ritmo que facilita a atuação com as outras pessoas.

Além de lentidão para conhecer, os riscos envolvidos, O Modo de aprendensinar com o encontro dos corpos exige de nós atenção a comunicação com o corpo da outra pessoa. No caso, exige entender que me deixar ser COMduzida pelo corpo de outrem é o melhor caminho para entender o que o interessa. Assim, será o melhor caminho para um fazer COM. Um caminho preocupado com o que temos a compartilhar e não com o foco no que eu sei de antemão e

poderá ser aplicado na vida desta outra pessoa. Aliás, assumir o não saber é uma posição muito desconfortável, mas que por vezes pode render bons frutos, como o de estar sempre pronto a se surpreender com o que as outras pessoas tem a nos dizer e assim caminhar com elas no entendimento do que está acontecendo.

Assim como Latour (2012) nos diz para seguir os atores bem de perto, tal e qual fazem as formigas, precisamos seguir com atenção, não para compreender tudo, como se isto fosse possível, mas no intuito de seguir as pistas de um fazer que pode ser compartilhado. Entender que nosso saber produzido na academia tem o seu valor e é legítimo, mas que isso não deslegitima os outros saberes que estão sendo desenvolvidos no mundo.

E, é importante entendermos o saber científico, no qual a Psicologia se inclui, como um dos saberes que povoa o mundo, mas que existem muitos outros. E mais, que ao lidar com os seres humanos estamos a todo momento sendo colocados diante de saberes que nos faltarão durante a vida, simplesmente porque cada vida carrega em si uma infinidade deles. Nosso trabalho enquanto psicóloga é o de entender qual dos nossos saberes se vincula com os deles e assim manter um ritmo de comunicação.

Mas também entender que este ritmo, o qual trato aqui, assim como a harmonia entre os corpos, não pretende ser colocado como um modo único e linear, ou seja, sem perturbações. É sempre bom lembrar dos tais riscos falados anteriormente, assim como tratar das hesitações que esta indeterminação de estar diante de outra pessoa pode vir a nos causar. Há tempos venho apontando para a possibilidade de entendermos que a atuação da psicologia não se dá de forma tão arrumada e previsível como supõem os manuais.

E seguindo estas ideias, em nossa prática docente é necessário também pensar que efeitos pretendemos gerar na formação de nossos alunos e alunas, para isso me pergunto: que corpos de psicólogas estamos produzindo ao não colocarmos como tema de nossas aulas, enquanto docentes, os riscos envolvidos no processo de estar com outras pessoas? Da mesma forma, que saberes são produzidos assim? E para que tipo de práticas estamos preparando nossos alunos e alunas?

Um dia, a porta a se adentrar já não será mais a da sala de aula, mas a dos ambientes em que trabalharão e lá, estarão em muitos momentos a sós com seus conhecimentos produzidos em nossas salas. Do que lembrarão, não sabemos, mas podemos nos perguntar sobre o que oferecemos para quando este dia chegar. Quando trago aqui a possibilidade de escrever sobre Modo de aprendensinar com o encontro dos corpos, trato destes questionamento que me faço a cada disciplina programada, sabendo que minha atuação enquanto professora tem seus limites, mas não me isentando da responsabilidade que é fazer parte deste processo de formação.

Bell hooks em conversa com o filósofo Ron Sapp fala de seu processo em se tornar professora e revela o que venho descobrindo na prática: não sou, mas me torno professora, é um fazer que construo. Hooks diz:

Ron, vamos começar falando sobre como nos vemos como professores. Um dos modos pelos quais este livro me fez pensar sobre o meu processo de ensino é que sinto que meu jeito de ensinar foi fundamentalmente estruturado pelo fato de nunca ter querido ser acadêmica. Por isso, nunca me imaginei como professora universitária antes de entrar na sala de aula. Acho que isso é significativo, pois me liberou para sentir que a professora universitária é algo em que vou me tornando, e não uma espécie de identidade já estruturada que levo comigo para a aula. (HOOKS, 2013, p. 177)

Diferente de hooks que nunca se imaginou ser professora universitária, este foi um desejo que comecei a desenvolver, principalmente, com o meu ingresso na UERJ. Assim como, neste espaço comecei a gerar o desejo de seguir carreira acadêmica, e cá estou eu. E também foi neste lugar que conheci professores e professoras maravilhosas que me mostraram um modo de estar em sala de aula que só me inspirava cada vez mais a seguir esta carreira.

Em sua maioria eram professores vinculados a Teoria Ator-rede que me mostravam um modo de ser professora que ao invés de pregar um distanciamento, com muita naturalidade criava uma atmosfera de aproximação. As conversas sobre futebol, filmes, viagens e tantos outros assuntos se emaranhavam nas discussões teóricas, ora ocasionando um momento de pausa, ora se articulando com os conhecimentos produzidos. Relações afetuosas, momentos de confraternização, tudo isso contribuía para a construção de uma ideia de professora que me sentia inspirada a ser.

E com todos estes ensinamentos vividos na prática ainda enquanto aluna, tem sido fundamentais para a construção de um corpo de professora que entende como primordial o encontro com outros corpos, no caso, o de alunos e alunas. E mais, não apenas discutindo em sala através de textos, mas buscando refletir sobre o modo como os conhecimentos em sala se dão. E não há outro modo se não por meio, através e com o encontros dos corpos. Nas palavras literais de hooks “Somos convidados a transmitir informações como se elas não surgissem através dos corpos” (HOOKS, 2013, p.186) e por este motivo o Modo de aprendensinar com o encontro dos corpos se faz necessário.

Um modo que vem relembrar, reforçar a ideia da importância de cuidar destes encontros. Ron diz “Essa é uma das tragédias da educação hoje em dia. Um monte de gente não reconhece que *ser professor é estar com as pessoas.*” (HOOKS, 2013, p. 222). E aqui complemento dizendo que estar com pessoas é uma possibilidade de encontrar outros corpos que, em sendo uma relação de professor e aluno, COMduzir e ser COMduzido produz efeitos na construção dos conhecimentos.

Assim, a professora que tenho me tornado deve muito aos lugares e pessoas com as quais encontrei ao longo deste caminho. E muitos me influenciaram a ponto de pensar em como gostaria de desempenhar esta minha profissão, tanto a de psicóloga como a de professora. Inclusive os professores de forró, as salas de aula sem cadeiras e mesas, mas com um amplo espaço para bailar. Encontros estes que me tornam uma professora que acredita na potência do encontro com outras pessoas. Encontros que podem abrir caminhos e possibilidades e também encontros que podem indicar outras direções a serem seguidas, afinal, nem todos os encontros que temos nos trazem boas recordações. No entanto não dá para negar a importância também destes.

Então, trata-se de dizer que potência tem a ver com as marcas que são deixadas em nós, nos nossos corpos, em nossas lembranças. Por isso me questiono sobre o que será lembrado por estes alunos e alunas, no sentido de entender que marcas vamos produzindo, ou não, em seus corpos enquanto alunos e alunas. E aqui não pretendo apontar para a possibilidade de apenas então marcar positivamente a vida acadêmica dos mesmos, mas pensar que efeitos nossas aulas podem ter em seus corpos.

Enquanto aluna tenho aprendido a importância de estar atenta ao meu corpo e trabalhar para que este se torne cada vez mais disponível. Como professora, tenho me comprometido com a tarefa de viver a sala de aula como bell hooks (2013) incita: de corpo inteiro. E nessa inteireza, ensinar a estes alunos e alunas que o corpo de psicólogo e psicóloga se constrói, se faz a medida que se afeta e é afetado. Aprendizado na prática com a relação estabelecida entre professora e estudantes. Assim, o Modo de aprendensinar com o encontro dos corpos nos permite instaurar na sala de aula um ambiente de comunicação entre corpos.

8 MODO DE APRENDENSINAR COM AS DESCOBERTAS: A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA POR MEIO DA PRÁTICA

O processo de ensinar e de aprender, seja como professora ou como aluna, envolve muitas descobertas. Algumas acontecem surpreendentemente, outras são incitadas. E para isso, a curiosidade se torna uma aliada. O ato de querer saber mais, de buscar informações, de estar atenta ao que nos cerca, tem o poder de revelar ideias que podem se transformar em saberes. E dessa forma, ao me tornar professora de Psicologia entendi que proporcionar atividades práticas poderia ser uma maneira de propiciar uma formação envolvida em vários processos de descobertas por meio da prática.

Assim, curiosa e atenta aos acontecimentos da minha vida e aceitando o desafio de me tornar professora de uma disciplina que não estava no meu campo de interesse, descobri que é possível inventar uma Psicologia da prática. E, o Modo de aprendensinar com as descobertas é apresentado aqui a partir do meu encontro com diversos autores e com a avaliação solicitada aos meus alunos e minhas alunas para exercitarem o cuidado, tão falado, mas tão pouco trabalhado de forma prática durante o período de formação. Assim, sigo compartilhando algumas descobertas que me levaram a propor este caminho de sensibilização.

8.1 Descobrendo a possibilidade de inventar a disciplina Psicologia do Desenvolvimento - Adulto e idoso

No ano de 2017, uma grata surpresa me ocorreu: por indicação de um amigo, fui contratada para lecionar em uma importante universidade privada do Estado do Rio de Janeiro. Recém chegada e querendo aproveitar a oportunidade da melhor forma, me disponibilizei para as disciplinas que mais tenho afinidade, mas também tive de aceitar uma que não está bem dentro do meu campo de interesse. Como parte deste processo, a disciplina “Psicologia do Desenvolvimento - Adulto e idoso” passou a fazer parte de minha grade de horários.

Depois de um tempo me debatendo com a árdua tarefa de lecionar uma disciplina com a qual não me sentia animada, comecei a me questionar o que poderia fazer para que esta se tornasse um pouco mais interessante. Afinal, precisava estar envolvida com a disciplina para levar isso aos alunos. E nesse processo de gerar em mim algum tipo de ânimo, contei com o google me indicando uma bibliografia que ora selecionava como oportuna, ora descartava por não fazer parte da ideia que ensaiava construir como uma boa discussão.

Em contato com algumas amigas e aliadas de empreitadas acadêmicas fui recolhendo mais e mais materiais a serem filtrados. E, chegando ao texto de Luciana Soares (2015), uma dessas amigas, entendi um caminho possível para esta disciplina. Luciana Soares (2015) traz uma proposta de pensarmos a Psicologia do Desenvolvimento a partir da Teoria Ator- Rede (TAR). Com uma discussão muito bem fundamentada teoricamente, uma luz se acende para pensar o que poderia ser explorado nesta disciplina: uma perspectiva que encara o desenvolvimento humano como um processo singular, no qual cada ser humano a partir de sua história de vida peculiar se desenvolve.

E, ainda percorrendo caminhos para essa construção, numa tarde nos corredores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) tive uma conversa com Etiane, com uma colega de doutorado. Comentamos um pouco do que estávamos estudando e ela me contou que também havia estudado com a professora Amana Matos, de nosso programa de pós-graduação, que trazia uma proposta feminista para os estudos acadêmicos.

Nesse momento, me lembrei das aulas do mestrado quando, com a mesma professora, descobri e me apaixonei pelas ideias da pedagogia crítica feminista através de bell hooks, uma incrível feminista negra. Disposta a compartilhar comigo o material trabalhado durante a disciplina que tinha feito recentemente, me vi acumulando mais um bom número de materiais. E surgiu mais uma bibliografia para somar a esta proposta crítica e processual com a qual pretendia seguir com esta disciplina: a feminista Erica Burman (2008).

A composição de materiais para lecionar a disciplina começou a me agradar e construí um modo de pensar a processualidade do desenvolvimento pautado na singularidade e narrativa de vida de cada pessoa. Mas ainda assim, sempre que podia conversava com o coordenador no intuito de, no semestre seguinte ter a disciplina passada para outro professor, mas a resposta era sempre a mesma: não tem ninguém apto, ninguém em vista, ninguém que queira. Por diversas vezes dei um sorriso amarelo e me via pensando como manter a disciplina por mais um semestre com ânimo e disponibilidade. E logo pensava que ainda havia um semestre a ser encerrado, então precisava cuidar deste e depois pensaria no próximo.

8.2 **Descobrimo as conexões**

Com o fim do ano letivo e o dever de pensar o semestre seguinte, em meio aos muitos trabalhos a serem corrigidos, o de uma aluna da disciplina Psicologia e arte me chamou atenção. No trabalho final, pedi para que escrevessem uma carta destinada a qualquer pessoa de sua escolha, contando um pouco do que foi aprendido durante o semestre e relatando alguma

experiência artística que tenham tido fora de sala e viram relação com a Psicologia. Numa dessas cartas, uma aluna comentou sobre sua visita a uma exposição no Oi futuro Flamengo.

A aluna comentava sobre as obras de um artista japonês que trabalhava com as flores de uma forma completamente diferente do habitual e como aquilo a havia tocado. Foi então que, me recordei da indicação que Angela, uma das amigas do grupo de pesquisa sobre a TAR e tantos outros projetos. Em um de nossos encontros, ela me contava animada o quanto havia ficado impactada com esta exposição. Entre uma animação em compartilhar o que havia experienciado e um cuidado em não revelar muito e deixar uma surpresa a ser descoberta, com brilho nos olhos e mão no peito, ela tentava transmitir o que tinha sido viver esta exposição. Tomei nota e me comprometi a conferir a tal exposição.

Num fim de tarde, início de noite, depois de ter caminhado pelo Aterro do Flamengo, acompanhada de um grande grupo de amigos, despretensiosamente entrei no museu e juntamente com eles, percorri seu espaço a título de curiosidade e tateando o que aquele lugar tinha para oferecer. É certo que não percorremos todas as exposições e na ocasião, acabei por não estar atenta e até mesmo não ter achado a tal instalação que Angela me indicara. Ou melhor, achei não ter encontrado.

Percorrendo por entre suas salas e escadas, recordei de entrar em um desses ambientes e sentir um cheiro bem desagradável, o que me fez sair logo dali. Em um giro de 360 graus em torno do meu próprio eixo e buscando entender de onde vinha aquele odor, percebi uma grande estrutura transparente com um conteúdo que parecia estar em decomposição, afinal, só isso para explicar o mau cheiro. Sem muito interesse e tentando acompanhar o grupo nos caminhos percorridos, logo saí deste ambiente.

Ao ler o trabalho desta aluna, esses pontos aparentemente desconexos começaram a fazer sentido: a exposição que Angela e minha aluna relataram foi a mesma que corri devido a experiência desagradável em relação ao odor. Três pessoas, três visitas possivelmente em momentos diferentes do estado da obra, assim três experiências completamente diferente. E, nem sei se posso dizer que era a mesma obra, afinal, a maneira como aquelas plantas se comportavam ali naquele grande recipiente não era a mesma a cada dia. E, a cada momento de seu estado poderia afetar o público de uma determinada forma e não de outra.

Fato é que, com a era da internet, uma experiência vivenciada no museu pode ser, de alguma forma, complementada ao ler matérias em sites²⁵ e/ou assistindo videos no youtube²⁶. E ligando estes pontos, foi o que então eu fiz, depois de me assegurar, perguntando a Angela, se de fato era aquela exposição que ela havia me indicado. Ao descobrir que sim, conversamos,

²⁵ <https://www.designboom.com/art/azuma-makoto-oi-futuro-rio-de-janeiro-09-25-2017/>

²⁶ https://www.youtube.com/watch?v=BA923GP_Te8

pesquisamos o nome do artista e fui recorrer ao google para tentar recuperar algo que sentia que havia perdido pelo desvio que o odor me fez fazer.

E, contando com essa pesquisa como um recurso possível, afinal, queria saber mais sobre este artista, sobre esta proposta e havia ali um caminho, comecei uma busca pela internet mesmo. Infelizmente a exposição já não estava mais no museu e não poderia retornar ao local para vivenciar de outra forma aquela proposição. E uma primeira descoberta feita foi: Azuma Makoto é um botânico e artista japonês que tem sido bem requisitado no mundo das artes e até mesmo no mundo da moda, quando preparou uns cubos de gelo com flores dentro para o desfile na semana de modas de Paris²⁷.

Nesta exposição no Oi futuro (Flamengo) Makoto participou propondo uma instalação dentro e fora do centro cultural. Fora, montou um grande jardim com flores coloridas no gramado e dentro, uma espécie de caixa transparente também com flores coloridas ocupava o centro de um dos espaços do centro cultural. A ideia era, durante o tempo de exposição, ver dentro e fora, o processo de decomposição das mesmas. Inspirado nos valores budistas, ele traz essa proposta para nos possibilitar lidar com o processo de vida e morte.

Makoto com seu inquietante trabalho, nos leva a olhar para as flores de forma a não apenas contemplar a beleza que lhes são próprias em seu estado, principalmente, florido. O que este artista nos chama atenção é para todo processo que envolve a vida destas, no caso, entender a arte no florescer, mas também no murchar, no se decompor. Um ciclo tão conhecido por todos nós humanos, mas que pouco nos damos conta, quiçá vemos arte nisto. E se Makoto traz para as plantas a possibilidade de pensar esses ciclos de desenvolvimento, é porque o mesmo também podemos ver em nós, reles mortais.

Uma proposta que faz parar e degustar durante dias as marcas que ao entrar em contato com seu trabalho exalam e impregnam aqueles que se deixam afetar por ele. Aliás, afetação é tudo o que há entre ele e elas. Sua relação com as plantas faz com que experimente, juntamente com elas, outras possibilidades viáveis em contextos dos mais diversos. Digo isso pois, o deserto, o espaço, o fundo mar, já receberam alguns desses experimentos de Makoto.

8.3 Inventando a disciplina Psicologia do Desenvolvimento - Adulto e idoso

E não é por acaso essa relação que venho estabelecer entre as plantas vistas a luz do trabalho de Makoto e a disciplina Psicologia do Desenvolvimento - adulto e idoso. Nessa construção do que poderia ser esta disciplina para além de uma abordagem mais tradicional

²⁷ <https://www.stylourbano.com.br/as-flores-congeladas-de-azuma-makoto-brilham-no-desfile-de-dries-van-noten/>

(moderna, positivista), a construção que desenvolvi com o aceite dos alunos e alunas, foi uma proposta de trabalhar a partir de um viés de desconstrução acerca do que seria o desenvolvimento humano estipulado em manuais que estabelecem uma série de normas a respeito da vida humana.

Assim, ao invés de uma bibliografia que ofereceria conceitos e ideias normalizantes e normatizantes, partimos rumo a discussões cuja importância dada às singularidades de cada pessoa estava em questão muito mais do que a busca por um ideal de comportamento. E, caminhando desta forma com esta disciplina, fomos também problematizando a ideia de que o envelhecimento está apenas na terceira idade. Ao contrário, através das leituras, discussões e atividades, começamos a trabalhar a ideia de desenvolvimento e de envelhecimento numa perspectiva de acontecimento, de processo que se dá ao longo de toda vida, não apenas em uma fase, no caso, a idosa.

Além disso, trabalhamos o quanto cada pessoa se desenvolve e envelhece de acordo com suas próprias vivências e, negar isto ou minimizar, seria um ato de empobrecimento da experiência de vida. Assim, nossas reflexões construíam uma ideia de envelhecimento e desenvolvimento, e por que não falar uma ideia de vida, cuja experiência da morte e das perdas, mas também das potencialidades, se misturavam e possibilitavam nosso entendimento acerca da multiplicidade que é o viver. Sem negações e adiamentos, mas encarando o tempo de frente, como Viviane Mosé (2000) bem escreve em seu poema *Vida/tempo*, e aceitando e negociando os possíveis com toda dificuldade que pode haver.

E, refletindo sobre a condução da disciplina dessa forma, com as avaliações positivas dos alunos e alunas, aliada as descobertas que fui fazendo a respeito do trabalho de Azuma Makoto, além de um desejo que tenho tido em ter uma planta, tive uma ideia para o semestre posterior: uma das avaliações seria acompanhar o desenvolvimento de uma planta. Devo assinalar que esta ideia me encheu de ânimo e foi fazendo sentido a cada conexão que estabelecia. Alguns encontros me levaram a criar esta atividade.

Já há algum tempo tem sido despertado em mim o interesse por ter uma planta. Uma sensação de que elas teriam muito a me ensinar sobre a vida foi me tomando até que no meio do caminho encontrei uma música de Violeta Parra (1956): *La jardinera*²⁸. Aliás, Violeta Parra foi outra grata surpresa no ano de 2017 quando em uma viagem ao Chile, novamente por indicação da querida Angela, fui visitar o pequenino museu dedicado a ela. Uma graça, tão

²⁸ Convite a ouvirem a música de Violeta Parra no Youtube <https://www.youtube.com/watch?v=4mo5SK5nPZs>

completo, tão apaixonante, tão inspirador. Eu, que só conhecia a cantora, descobri a bordadeira, a pintora Violeta Parra.

Aliás, o que mais me marcou nessa visita foi descobrir algo que tínhamos em comum: o gosto pelo bordar. Impressionada com os lindos e coloridos bordados dela, fiquei fascinada com a habilidade e a poesia contida neles. Imensos bordados contando histórias de seu povo, de sua vida. Desde então, resolvi me aproximar mais de Violeta e seu legado tão caro, tão importante, mas tão desconhecido por mim. Continuei a ouvir suas melodias, mas sabendo o que poderia encontrar algo além de suas belas canções.

E, embora durante boa parte do ano tenha tido como trilha sonora sua música *Gracias a la vida*²⁹, foi num momento delicado e necessitando superar alguns obstáculos que me vi mudando de faixa e quiçá mudando o rumo. Ao embalar meus dias com suas canções, surpreendentemente, chegou aos meus ouvidos as seguintes frases cantadas “Para esquecer você vou cultivar a terra, Nela espero encontrar remédio para minha dor” (tradução nossa). E aí, a sensação de que as plantas poderiam me ensinar a viver, a como exercer o cuidado sobre o outro, tiveram sua confirmação nos acordes de Violeta Parra (1966).

Cabe melhor explicar o que tanto sentia que as plantas poderiam me ensinar. Assim, amadoramente, como quem acha que sabe de um assunto que ainda não estudou, comecei a reparar o quanto as plantas tinham de diverso e de surpreendente. Tantas espécies, tantos modos de cuidar, diferentes necessidades, uma indagação me acompanhava: como entender no silêncio dos seus sinais, como cuidar de uma planta? Na verdade, não era bem a multiplicidade que me deixava perplexa, mas a possibilidade de entender silenciosamente como cuidar.

Enquanto psicóloga e entendendo este ofício como uma tarefa própria de um fazer cuidadoso e atento ao que é dito, parte desse entendimento vem através da escuta e da fala. Ao assumir o cuidado de uma planta, outros recursos seriam necessários para que uma relação saudável pudesse ser estabelecida. O aprendizado sobre quantas vezes regar, onde deixar para que receba mais ou menos luz, mais ou menos vento, em que momento do ano. Um grande mistério a ser desvendado, ou talvez, ser aprendendo cotidianamente.

E assim, passei alguns meses pensando na possibilidade de me lançar neste desafio, mas adia justificando a necessidade de pesquisar previamente qual planta seria mais adequada ao meu estilo de vida e as condições que poderia oferecê-la. E para aumentar ainda mais a minha vontade e cisma de que poderia aprender muito com elas, me mudei para casa de uma menina que tem em sua varanda um vasto jardim. Apaixonada por orquídeas, elas dividem este espaço

²⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=w67-hlaUSIs>

com suculentas e tantas outras plantas que ainda não tive a capacidade de descobrir quais são. Mas sei dizer que são muitas.

Acompanhando sua rotina de rega e tratamento com as mesmas, vi a potência que esta dedicação pode trazer a quem se disponibiliza a essa tarefa. Interessante que apesar de muitas, todas convivem em harmonia e aparentam estar muito bem tratadas. E nesse jardim, comecei a ver em cada uma delas as suas especificidades, mas ainda assim permanecia tímida em relação ao desafio de ter uma para mim.

8.4 O presente: a planta

E, trilhando um caminho de gratas surpresas, no último dia de aula na disciplina de Psicologia e arte, a mesma da aluna que escreveu sobre o trabalho de Azuma Makoto, ao entrar em sala vejo na minha mesa um arranjo lindo com uma flor mais linda ainda. Ao lado, um papel branco pintado com algo que parecia ser uma aquarela. Dividi o espaço que ainda restava com as minhas bolsas e os trabalhos que carregava da turma que dei aula no tempo anterior. Achei lindo, comentei que havia uma flor em minha mesa e depois de alguns minutos, a turma se manifestou dizendo que era um presente deles para mim. Fiquei imensamente emocionada, principalmente porque no cartaz eles escreveram “Obrigada professora” e assinaram um a um.

E foi assim, de surpresa, que ganhei a bendita flor que tanto queria. Ao olhá-la, achei linda, viva, colorida. No caminho de volta a sala dos professores, por onde passava não havia uma pessoa que não comentasse a beleza delas. Lindas, já havia visto delas em outros lugares, mas não sabia que flor era aquela. Entrando na sala dos professores, uma das professoras ao elogiá-la me disse que era uma hortênsia. Muito feliz e animada com o presente, voltei para casa alegre também com a possibilidade de enfim aprender com as flores. E já sabendo sua espécie, fui para o google pesquisar os cuidados necessários.

Como uma criança que ganha um presente e logo quer explorar como é possível brincar com este, comecei a ler as informações sobre as hortênsias que encontrava na internet. Entre sites que me indicavam o passo a passo, descobri que estas precisam de luz e um lugar fresco, assim como são sensíveis ao frio. Lia as informações e olhava para minha hortênsia como que buscando sua aprovação para tudo o que era aprendido virtualmente. Como ainda não entendia seus sinais, resolvi confiar no passo a passo que provavelmente havia sido escrito por alguém com mais experiência do que eu nessa tarefa.

Em conversas anteriores com minha colega de casa, ela comentava que suas plantinhas estavam com uma espécie de fungo e que estavam requerendo um pouco mais de cuidado. Além

disso, me contava que parece que as plantas se comunicam entre si e que também quando ocorre esse tipo de “contaminação” é preciso cuidar para que as demais não sejam tão afetadas.

Assim, quando levei minha linda planta para casa, como uma mãe que deseja livrar seus filhos de todo mal, pensei que seria melhor se preservasse minha hortênsia dentro do meu quarto. Abri as janelas, avaliei a incidência de sol, calor, frio neste ambiente e acreditei que seria melhor resguardá-la ali. Além disso, novamente me sentia aquela criança que acabara de receber seu melhor presente: poderia dormir bem ao lado dela e ao acordar, logo a veria. Na impossibilidade de dormir agarrada com ela, me pareceu uma boa ideia abrir os olhos e logo vê-la.

No dia seguinte, lá estava ela, do mesmo jeito que a trouxe, ainda com embalagem de plástico do papel de presente que a envolvia. Eu precisava sair e só retornaria no dia seguinte, assim, novamente abri as janelas, as cortinas e movia a planta de um lado para o outro do chão a fim de conseguir o melhor ângulo de incidência dos raios solares. Titubeei em deixar a janela aberta, haja visto que a mesma está direcionada para a varanda-jardim e aí poderia ser um perigo de contaminação, mas cheguei a conclusão que este era um risco necessário, pois sem a janela aberta ficaria abafado demais e não haveria tanto contato com a luz solar.

Dessa forma, me despedi e torci para que ela ficasse bem ali onde a deixei. Como logo retornaria e a deixei bem alojada, fui e não me preocupei excessivamente com o que haveria de acontecer. Mas, ao retornar e abrir a porta do quarto, encontrei as cortinas fechadas e minha linda hortênsia murcha! Suas flores e folhas já não tinham mais o mesmo vigor e beleza. O azul e amarelo que tanto a faziam alegre, tinham sido tomados por um marrom que insistia em predominar em sua folhagem. Um tanto frustrada e confusa, tentava entender o que havia feito para que isso tivesse acontecido, afinal, foram apenas pouco mais de 24 horas para que tamanha degradação ocorresse.

Logo compreendi que a contaminação por fungos não seria o único mal a acometer minha hortênsia, corri com ela para a varanda, pois se fosse falta de um ambiente arejado e incidência de calor e luz solar, talvez assim pudesse ajudá-la. A deixei num local que avaliei ser o mais propenso a isto e sempre que podia aparecia para verificar se algo diferente estava acontecendo. Fato é que nada parecia mudar, não para melhor. Resolvi colocar um pouco mais de água, afinal, havia regado quando sai de casa, quem sabe não seria falta de água, embora sua terra parecesse ainda úmida.

Luz, água, vento, sol, temperatura, outras plantas ao redor e me vi percebendo e tentando apreender como cada um desses elementos tão comumente ignorados por mim no dia-a-dia, agora se tornavam tão relevantes. E num processo de tentar entender como cada um destes

poderia se relacionar com minha hortênsia, estava monitorando a cada hora a presença e ausência dos mesmos na nossa varanda-jardim. Iniciante neste ramo, não me pareciam claros os sinais de minha hortênsia e nossa comunicação parecia não acontecer. Apesar de conversar com ela e até mesmo fazer carinho em suas folhas, a cada dia que passava, ela demonstrava estar mais próxima do fim.

Pedindo a ajuda de minha colega de casa, eis-que ela fez uma revelação que jamais imaginaria ser a possível causa do estado de minha hortênsia. Segundo ela, o plástico que envolvia seu pote pode ter abafado sua raiz e com isso, a água que reguei, ao invés de escoar, pode ter ficado retida. Outra possibilidade, segundo ela é, a planta não ter sido aterrada com a raiz, assim, tem-se as flores lindas por um tempo, mas como se tratam apenas do caule envolto por terra, sua vida útil acaba por ser menor. Seja lá como for, ela resolveu me ajudar com sua experiência e tentou recuperar minha planta.

Fomos dedicadas, anseávamos que ela voltasse a florir, mas ainda assim não foi possível e ela se foi. Aliás, ela se transformou em compostagem a partir do que foi possível aproveitar e tive de lidar com essa primeira e triste experiência apesar de todo esforço e desejo de cuidar e fazer bem a minha hortênsia. Aliás, é disto que se trata esse texto, essa disciplina, a vida. E, mesmo que num primeiro momento possa parecer um relato pessoal de uma experiência com plantas, é mais do que isto.

8.5 Inventando o Modo de aprendensinar com as descobertas

Ao longo do semestre, principalmente quando começamos a discutir textos sobre os idosos, era muito comum tratar da questão do cuidado. E não foram poucas as vezes em que ouvia dos alunos e das alunas um relato de cuidado atrelado a um referencial normatizante. Um discurso carregado de “os idosos...”, “eles não podem...”, “não tem condições...”, assinalando um empobrecimento da experiência de vida do outro como se todos fossem iguais, como se nesta tal fase da vida só houvesse perda, assim não poderiam nem escolher o que fazer de sua própria vida.

A partir da leitura de textos e dos relatos compartilhados, trabalhávamos o quanto há uma ideia de cuidado como privação ou um saber sobre o que a pessoa idosa precisa. Digo isto graças aos muitos casos contados em que se dizia abertamente o que permitiam ou não seus idosos fazerem, seja uma atividade simples como ir ao mercado, seja uma a viagem para um lugar distante, estavam sempre passando pelo aval de seus filhos e netos. Ao contar as histórias, havia muita naturalidade e uma certeza de que era o melhor a ser feito. Mas quando

questionados se era uma negociação ou uma imposição, percebia em suas faces com o franzir da testa, o estranhamento que aquela indagação provocava.

Como uma possibilidade de problematização, questionava se sabiam de onde vinha a necessidade que a pessoa idosa apresentava em relação ao que estava sendo privado e se o consentimento ou não para que fizesse dependia de uma conversa com os envolvidos ou se era proveniente de um ideal de comportamento que se presumia ser o mais adequado. Silêncio. Às vezes uma pausa seguida de um “nunca tinha pensado por esse lado”. E assim desconstruíamos esta única versão de cuidado atrelada a privação e a um certo modelo ideal de comportamento, para começar a prestar atenção às singularidades e possibilidades de cada pessoa, idosa ou não.

Apresentava então para estes estudantes a médica e filósofa Anemarie Mol e a lógica do cuidado desenvolvida por ela em seu livro *The Logic of Care: Health and the Problem of Patient Choice* (MOL, 2008). Neste a autora aborda o cuidado como sendo um processo de negociação e não uma ordem imposta, seja por um profissional ou por algum familiar. Mas uma perspectiva de cuidado que se dá na construção com as pessoas com quem estamos lidando. Para isso, devemos somar nossos saberes aos destas pessoas se quisermos seguir o cuidar na lógica proposta por Mol.

Um cuidar que se faz com as pessoas, num processo de lembrar a todo momento que enquanto profissionais não sabemos de tudo, mas dependemos também do saber daqueles de quem pretendemos cuidar. E, ao invés de tratar de um saber que segue as normas e padrões, uma proposta de Psicologia do Desenvolvimento que está atenta aos processos singulares e assim cuidar de cada um levando em consideração essas particularidades.

E é a luz desta perspectiva, entendendo o curso de Psicologia como uma formação voltada para o exercício de uma profissão fortemente atrelada ao cuidado, que parecia importante pensar e construir junto com as alunas e os alunos uma forma de vivenciamos este processo na prática. E, tendo como marca do meu fazer docente a preocupação em promover ações práticas para que enquanto discentes já possam experimentar o exercício da Psicologia mesmo que em pequenas atividades, surgiu a ideia desta proposição.

Ao pensar em como tematizar o cuidar, me questionava: se com os seres humanos, com quem podemos falar, escutar, dialogar, nos relacionar verbalmente, ainda temos dificuldade de entender o que se passa e como atuar, como seria pensar na relação com as plantas que nos exigem outras percepções? Como seria o cuidado com elas? Será que há tanta diferença assim ao falar de cuidado entre seres humanos e plantas? Envolvida com toda essa experiência e com estes questionamentos, comecei a pensar na avaliação para a disciplina Psicologia do Desenvolvimento Adulto e idoso no semestre seguinte.

Assim, apresento o Modo de aprendensinar com as descobertas a partir da realização de uma atividade inspirada na experiência que tive com as indicações de Angela, a exposição de Azuma Makoto e as canções de Violeta Parra, e minha experiência com a hortênsia que recebi de meus alunos. Dessa forma, surgiu a ideia de então trabalhar com as plantas. E como avaliação final da disciplina cada um deveria me entregar um Diário de Campo da experiência de cuidado com as plantas que plantaríamos juntos.

Assim fui em busca de terra e sementes de girassol com o coordenador do curso de biologia da instituição onde trabalho. E num dia previamente combinado, levei a terra e as sementes de girassol, algumas mudinhas da suculenta que tinha em casa, ao passo que cada aluno e aluna ficou com a tarefa de levar um recipiente que serviria de vaso para plantarem sua companheira do semestre.

Mas, antes de plantarmos, realizei um trabalho de sensibilização em relação ao corpo e as memórias que cada um tem sobre a sua própria vida, sobre seu próprio desenvolvimento e envelhecimento. E assim, discutimos que envelhecer é um processo pelo qual já estamos passando e não algo próprio da terceira idade. Foi um momento onde propus que relaxássemos o corpo, fiz a leitura do texto de Viviane Mosé (2000) que fala da sua aceitação em relação ao envelhecimento. E após nossa discussão sobre como eles tem percebido o envelhecer de seus corpos, os convidei para colocar a mão na terra e lançar as sementes.

Cada estudante podia escolher entre plantar apenas as sementes de girassol ou as de suculenta ou ainda, misturar. E como dito em sala, o objetivo do trabalho era produzir um Diário de Campo dessa relação de cuidado com esta planta, que não fala, mas se comunica de outras formas nos indicando se precisa de água, de sol, de menos vento e assim por diante. E ao final do semestre deveriam entregar uma versão impressa relatando como foi esta experiência, o que aprenderam, assim como relacionando com pelo menos dois materiais trabalhados em sala, que poderiam ser textos acadêmicos, literários, vídeos e tantos outros que tivéssemos tido algum tipo de discussão a respeito.

Assim teriam a articulação entre a experiência pessoal e o conteúdo acadêmico que trabalhamos ao longo do período. A ideia era que eles pudessem estar atentos a outras formas de se comunicar e entender as necessidades do outro, que no caso era uma planta. Uma oportunidade para trabalharmos a construção de um corpo sensível ao despertar para outras formas de existência no mundo que vão além da fala e da escuta.

E mais, ao propor esta atividade, esperava que cada estudante fizesse sua descoberta em relação ao que pode vir a ser a experiência de cuidado, sempre partindo do pressuposto de que cada relação é singular e suscita reflexões peculiares. E ao mesmo tempo em que, conforme

relatarem ao comentar como tinha sido vivenciar esta experiência, levam para sua própria vida o que a experiência com aquela atividade permitiu compreender o sobre o cuidado, mas também sobre a vida. Algumas cultivando girassol mesmo depois de terminada a disciplina, ou fazendo sua festa de aniversário como tema esta planta, até tatuando um girassol em seu próprio corpo.

A ideia deste trabalho, não apenas pela minha experiência com a hortênsia, mas também pelo encontro com o trabalho de Azuma Makoto, era que os alunos e as alunas acompanhassem o desenvolvimento da planta, em suas etapas, tendo de aprender a lidar com ela. A ideia não era que ela vivesse ou morresse, mas que estivessem atentos aos processos. E aí, estar atento aos processos independente do florir ou do morrer da planta, só se tornou possível e algo importante a partir da experiência com minha hortênsia e com o encontro com este artista.

Assim, entendi que esta atividade poderia proporcionar aos meus alunos e minhas alunas a oportunidade de vivenciar uma relação de cuidado com as plantas e a oportunidade de refletirem sobre isto. E então, construir uma prática de cuidado a partir do vivido, do inesperado, do possível. Uma possibilidade de tornar o pessoal em político lidando com o que surgisse desta experiência que não tinha como prever o que aconteceria, tal e qual é a vida, tal e qual é o nosso trabalho enquanto psicólogas e psicólogos.

Por este motivo, o Modo de aprendensinar com as descobertas se faz possível e necessário, pois a proposta da atividade surge com meus encontros, mas se efetiva com as descobertas propiciadas pelo encontro dos alunos e das alunas com suas plantas. E entendo ser um modo importante neste processo de ensino e aprendizagem a partir das ideias de Alfred Whitehead (1949), Paulo Freire (1996) e bell hooks (2013).

Em seu texto *The aims of education*, Whitehead (1949) critica o que ele chama de ideias inertes, ou seja, ideias apenas recebidas, mas não utilizadas, testadas, vivenciadas. No caso, conhecimentos sem aproximação com a realidade vivida. Em contraponto, o que Whitehead propõe é a promoção de uma certa alegria da descoberta no ambiente educacional. Embora o autor pense uma educação voltada para as crianças, quando diz que elas devem entender a aplicação destes conhecimentos em sua própria vida, afirmo que o mesmo serve para nossos discentes em Psicologia.

Aprender e ensinar, com Whitehead, me faz construir o Modo de aprendensinar com as descobertas que viabilize um ambiente educacional que promova a curiosidade, incite a busca por descobertas, tendo na construção de conhecimentos a participação ativa de discentes e não uma transferência de conhecimento de docentes. Assim como diz Paulo Freire

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito

também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996, p. 24-25)

Paulo Freire ao falar da curiosidade, e da necessidade de incitá-la em nossos estudantes, desperta em mim o entendimento de que aprendensinar Psicologia precisa estar envolvido com atividades práticas. Afinal, é com os encontros, o inesperado, com a liberdade de construir conhecimento a partir de suas experiências que conseguimos incitar a curiosidade. E como efeito disso, Freire diz

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.(FREIRE, 1996, p.35)

Se para Whitehead (1949) a educação é a arte de utilizar os conhecimentos, e para Freire (1996) incitar a curiosidade é uma tarefa docente, em bell hooks (2013) encontro força para pensar no poder da experiência dos alunos como um combustível para a aprendizagem. Em uma conversa com o filósofo Ron Scapp sobre o processo de ensino e aprendizagem, ele diz “O enfoque da experiência permite aos alunos tomar posse de uma base de conhecimento a partir da qual podem falar.” (HOOKS, 2013, p. 198). Uma ideia endossada por hooks em todo seu livro.

De semelhante modo, as experiências que tenho também servem para construir atividades docentes devidamente embasadas teoricamente. Como foi o caso desta com a planta, que surgiu com a articulação dessas ideias e minha experiência com a hortêncica que recebi de meus alunos. E, posteriormente foi possível também desenvolver o Modo de aprendensinar com as descobertas. Desenvolvi a atividade para que cada um pudesse descobrir um modo de cuidar de sua planta, e embora a Psicologia esteja fortemente associada a escuta e a fala, para ser psicóloga e psicólogo é necessário mais do que só saber ouvir e saber o que falar. Nesse sentido, tenho tentado desenvolver atividades em que minhas alunas e meus alunos consigam ter a oportunidade de desenvolver cada vez mais sua sensibilidade.

MODO DE APRENDENSINAR COM A VIDA: A MENINA SE DESCOBRINDO PROFESSORA

Apesar da pouca idade, o processo de me tornar professora tem sido longo e me acompanha desde a mais tenra idade. E, numa conta rápida, já são quase 20 anos de formação acadêmica para exercer tal profissão, mas percebo que este foi um caminho que começou a ser construído muito antes do meu ingresso no curso técnico em magistério. As salas de aula que frequentei durante a Educação Infantil, as brincadeiras de professora que exercia na rua de casa junto com minhas colegas, certamente contribuíram para minha formação.

E, ter este entendimento tem me levado a acreditar na potência dos encontros e acontecimentos que se dão fora da sala de aula e tem me feito reconhecer que muito se aprende, assim como se ensina, nos mais diferentes espaços. E mais, aprendemos e ensinamos com muitas pessoas, não apenas com professores e professoras. Algo muito próximo do que aprendi com um dizer atribuído a Cora Coralina quando diz “Saber a gente aprende com os mestres e com os livros. Sabedoria se aprende é com a vida e com os humildes.”.

Quando falo dos aprendizados fora da sala de aula, não ignoro o que aprendi dentro dela, nem o que aprendi com todas e todos os mestres com quem tive o privilégio de dividir este espaço. Mas reconhecer o que tenho aprendido em outros espaços ao longo do caminho, me faz entender a potência de aprender com a vida, com o viver. E assim, na Psicologia, pensar um Modo aprendensinar COM a vida. Mas antes de seguir contando sobre esta descoberta, quero contar um pouco sobre o meu percurso de aprendiz de professora.

No último ano do Ensino Fundamental, algumas questões surgiram: o que e onde estudar no Ensino Médio? Orientada por minha mãe, comecei a pensar quais cursos técnicos seriam de meu interesse, uma vez que era sempre ressaltada a importância de concluir essa etapa de minha formação tendo uma profissão. Aliás, no subúrbio da cidade do Rio de Janeiro, de onde venho, em meu tempo de adolescente, este era um discurso muito comum.

Na realidade, mais do que um discurso, era uma preocupação muito grande a de terminar o Ensino médio já com uma profissão para inserção no mercado de trabalho. A universidade parecia não um objetivo a ser alcançado, na verdade, a universidade não era lá uma realidade em minha família e nem na de muitas das minhas amigas e amigos. Da minha geração de tios e tias, não havia uma pessoa sequer que houvesse ingressado no Ensino superior. Apenas alguns primos e primas distantes tinham tido esta oportunidade, o que reforçava ainda mais a ideia de que talvez fosse a melhor opção garantir o meu futuro profissional concluindo um curso profissionalizante logo no Ensino Médio.

Em tempo de tantos retrocessos e o pronunciamentos de ministros da Educação se colocando como desfavorável ao acesso à universidade, restringindo este espaço a elite brasileira, considero importante marcar meu ingresso na universidade pública como sendo um marco pessoal, mas também político. No caso, tive a oportunidade de concluir meu curso em Psicologia, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), como cotista oriunda de escola pública e assim me tornar mais uma das pessoas da minha geração, em minha família, a conquistar um diploma de Ensino Superior.

Mas, antes mesmo de saber se conseguiria o ingresso na universidade, precisava terminar a etapa anterior, por isso vivi o dilema de ter de escolher qual possível carreira poderia iniciar em meu Ensino Médio. Comecei então um mapeamento dos colégios e cursos técnicos disponíveis. E, a cada vez que me envolvia com essa tarefa, descobria uma infinidade de instituições e muitas possibilidades se abriam. Nessa época, como era comum a quem buscasse por esse caminho, descobri as principais escolas referência de ensino técnico no Estado do Rio de Janeiro: Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) e Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC).

Paralelo a isso, pesquisei as escola da região que possuíam curso técnico e não tinham um processo seletivo incluindo provas com uma grande concorrência, como era o caso do CEFET e da FAETEC. Nessa busca, encontrei o Colégio Bangu, localizado num bairro próximo a minha residência na época e considerado um bom colégio por parte dos meus familiares e amigos. O único problema era: dentre os cursos técnicos disponíveis, só havia patologia clínica e o Ensino Médio regular (sem formação técnica), ambos não me interessavam. Mas, diante da boa referência me inscrevi mesmo assim só para garantir minha matrícula caso não passasse nas provas do CEFET e da FAETEC, que foi o que aconteceu.

Iniciado o ano letivo no mencionado colégio, um novo dilema se instaurou: permanecer e abrir mão do curso técnico e da tal profissão ao concluir o Ensino médio ou procurar outro colégio onde pudesse cursar algo de meu interesse? Optei pela segunda opção e comecei um novo mapeamento, agora com o reforço do grupo de colegas que estudavam no mesmo colégio e se encontravam na mesma situação. E, foi então que um deles cogitou o Colégio Estadual Carmela Dutra, localizado no bairro de Madureira, um pouco distante do bairro onde residia.

Como não conhecia esse colégio, fui buscar por informações e descobri que seria necessária uma avaliação das minhas notas ao final do ano letivo para que decidissem se eu seria ou não aceita. Descobri também que era um colégio de normalistas, ou seja, no final do curso estaríamos habilitadas a lecionar na Educação Infantil e no Primeiro Segmento do Ensino Fundamental. Um problema: enquanto todos os demais colégios ofereciam um Ensino médio

em três anos, nesse seria necessário cursar quatro. Mas, entre ficar no Colégio Bangu e fazer um curso que não era do meu interesse ou não ter uma profissão ao final dos três anos, preferi arriscar e me lançar nessa formação que muito me agradava.

Ao me questionar se gostaria de ser professora, me recordei que esta foi uma brincadeira que fez parte de toda a minha infância. Lembro que, na rua onde morava havia uma vizinha que era professora da Educação Infantil, naquela época, o antigo Jardim de infância. Como de costume nos anos 90, ela fazia as atividades para seus e suas alunos/as no mimeógrafo, mas muitas das vezes, sobrava uma folha ou outra. Como minhas amigas de infâncias e eu sempre brincávamos próximo a sua casa, um belo dia ela nos perguntou se queríamos as atividades mimeografadas que haviam sobrado. A partir desse dia, nossas brincadeiras de professora e aluna ganharam este importante ator.

Curiosa sobre como aquilo era feito, fui descobrindo o papel carbono e o álcool necessários para impressão de vários trabalhos. Com essa descoberta, comecei a produzir as minhas próprias atividades, uma vez que levava a sério aquela brincadeira. Como era uma das mais velhas do grupo, estava sempre nesse papel de professora. Além disso, morava em uma rua onde as crianças já frequentavam a escola, algumas até particulares e, na rua paralela a nossa, moravam algumas crianças que não tinham a mesma oportunidade.

Como brincávamos todas juntas, independente dessa diferença, começamos a criar diferentes classes a partir dos trabalhos (como chamávamos as sobras mimeografadas) que tínhamos em mãos. Nessa brincadeira, ainda criança, reproduzíamos o ordenamento das classes escolares com a qual estávamos submetidas e submetíamos nossas alunas e alunos a lógica escolar vivenciada por nós, crianças escolarizadas.

Lembro, com carinho e alegria, do meu envolvimento com essa brincadeira a ponto de me reunir com minhas amigas, as outras professoras, para pensarmos como conseguir mais materiais para nossas atividades. Começamos a pensar que seria interessante termos lápis de cor, cola colorida, giz de cera, tesoura, régua, enfim, alguns materiais escolares. Entretanto, não tínhamos dinheiro para comprar e os que usávamos em nossas escolas, nossas mães e pais não nos permitiam brincar com eles.

Como entendíamos a importância disso para melhorar nossas aulas, pensando em inúmeras possibilidades de os conseguir, tivemos uma idéia: passar de porta em porta, explicando a cada vizinho e vizinha o que estávamos fazendo e o que gostaríamos de fazer e perguntando se poderiam nos ajudar. Em algumas casas nem nos atenderam, em outras riram e acharam graça, mas disseram que não podiam ajudar. Houve também quem acreditasse em nossa empreitada nos oferecendo alguns dos materiais escolares que tinham em casa, outros

nos deram dinheiro para comprar o que precisávamos. E assim, com a ajuda de muitos dos meus vizinhos e vizinhas, levamos essa brincadeira adiante por muito tempo.

Recordando essa vivência vejo o quanto o exercício de ensinar e aprender estão presentes em minha vida desde muito tempo. Uma simples brincadeira que hoje ganha contornos acadêmicos e não penso ser possível deixá-la de lado, invisibilizada. Até mesmo por entender, e afirmar com esta escrita, o quanto nossa vida não pode ser completamente separada entre vida acadêmica e vida pessoal. Venho apostar numa escrita que entende o compartilhamento de histórias, ditas pessoais, como sendo uma proposta política do trabalho acadêmico. A professora que sou hoje, deve muito a professora que ensaiei ser durante a minha infância. Assim sendo, por que invisibilizar essa história tão potente para pensar o meu envolvimento com este tema de doutorado?

Certamente, a construção de meu corpo de professora começa não quando ingresso em uma Escola Normal, mas já se inicia com esse saber fazer que vou entrando em contato com essas crianças ao me colocar como sua professora e me envolvendo com tudo aquilo que diz respeito a essa prática. Já nesse encontro, há a construção de um saber professora sendo produzido, contribuindo assim para a minha formação. Vejo, então, essa como mais uma das heranças que carrego em mim como uma forma de pensar Modos de aprendensinar Psicologia, e aqui, o Modo de aprendensinar o COM a vida.

Uma herança que não passa apenas pelos corredores e salas da universidade ou de alguma instituição legitimada como um local de aprendizado formal da profissão de professora, mas que ainda assim contribui para a formação desse corpo. É nesse sentido que conto essa história e sigo contando outras que me auxiliam a continuar esta discussão acerca de como os saberes que fui construindo nos mais diferentes espaços me permitem elaborar este Modo de aprendensinar. E um ponto importante é pensar como se deu a construção de meu corpo de professora, bem como quais foram os encontros que viabilizaram isso.

Latour (2007) vai dizer, em seu texto *Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência*, que corpo é articulação, assim, pensar quais as articulações me possibilitaram construir o corpo que estou cotidianamente performando em sala é importante aqui neste trabalho. E, por seguir essa ideia de corpo articulado é que conto os encontros que me possibilitaram me reconhecer enquanto professora ainda que meu corpo não seja legitimado. Aliás, é também a partir desta deslegitimação que venho aqui escrever as produções desse corpo de professora.

E, seguindo hooks, só é possível falar dessa proposta tal qual a pedagogia crítica feminista nos aponta se considerarmos um dos seus princípios fundamentais: a não ativação da

cisão entre mente e corpo proposta pelo dualismo metafísico ocidental. Ao invés disso, a ideia que se afirma é a de que estejamos inteiros e inteiras nas salas de aula povoando com paixão, o tal eros necessário para habitarmos esses espaços com desejo e inteireza. E, entendendo que não há separação entre mente e corpo como somos a todo momento impelidos a acreditar, conseguiremos entender que dentro, assim como fora, de sala temos e somos um corpo dotado de vida. Assim, esse corpo sente e faz sentir naqueles que tem o prazer de cruzar nossos caminhos.

E por falar em corpo, de forma semelhante a que tratei em minha dissertação *O que pode o corpo de uma psicóloga? Histórias de um fazer parangoleante*. (LOMBA, 2016), é preciso pensar na construção e performance deste corpo de professora. Corpo marcado historicamente por um certo tipo aceitável nesta posição. Digo isto pelos inúmeros casos ocorridos comigo, quando num primeiro olhar não me legitimam como professora de graduação.

Explico! E para isso, descrevo-me em termos de altura e porte físico no momento em que fui contratada para dar aulas na instituição onde leciono. Branca, cabelo preto comprido, olhos castanhos, medindo 1,49 de altura, atualmente me encontro magra. Costumo me vestir com roupas confortáveis, como calças largas, vestidos, legging e camisas largas e, em geral, com sapatos fechados ou sandálias pouco abertas. As vezes uso mochila, mas na maior parte do tempo uma espécie de ecobag média levada nos ombros. Ah, a voz é fina e muito se assemelha a voz de uma criança. Agora com todas essas informações, descrevo algumas cenas verídicas a seguir.

Cena 1: No final da tarde, ao chegar pela primeira vez na universidade onde trabalho, os funcionários da portaria, exercendo sua função me perguntam quem eu sou e para onde desejaria ir. Então, me apresento dizendo meu nome e explicando que ainda não tinha crachá, mas que sou professora da instituição. Vejo sua testa franzir e me olhando de lado lança a pergunta: professora do colégio? Nesta universidade também funciona um colégio para crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Rio e digo que não, professora da universidade mesmo. Ele ri também, ainda desconfiado e me deixa passar.

Cena 2: Reunião de colegiado, a primeira que participo há poucos dias de começar a trabalhar na instituição, assim, conhecendo poucos professores e professoras. Avisto alguns professores, algumas alunas conhecidas e sento na fileira que as mesmas estavam distribuídas. Segue a reunião e assuntos são debatidos até que um dos professores ao mencionar a quantidade de alunas presentes, me inclui na sua conta. Rio timidamente e não interfiro em sua contagem. Reunião transcorrendo, faço uma pergunta e o mesmo professor se direciona a mim e me

pergunta: você é professora? Respondo que sim e ele começa, sem jeito, a me pedir desculpas pela confusão.

Cena 3: Para ir embora para casa, por diversas vezes recorri ao uber³⁰, em todas ouvi a seguinte pergunta: está cursando o que? Falta muito para terminar? No início explicava que na verdade sou professora e não aluna, por fim, já estava deixando a conversa seguir assumindo este meu personagem inventado: a aluna de psicologia. Olhares de espanto, olhares de curiosidade, risos de incredulidade acompanharam as conversas quando avisava que assumia outro papel ali na universidade.

Poderia também mencionar as muitas vezes em que os próprios alunos e alunas se assustam quando descobrem que ao chegar na sala não era mais uma colega de turma, mas a professora. Ou, ainda, os professores de outros cursos que, por mais que me vissem pelos corredores com outros/as professores/as, insistem em me confundir. O mesmo ocorre com os funcionários e funcionárias. E se acontece dentro da instituição, fora dela é que o espanto continua.

Ao me apresentar para alguém, em nenhum momento é cogitada a possibilidade de que eu seja professora de graduação, aliás, recentemente ouvi de um rapaz que conheci em uma viagem a seguinte pergunta, muito comum em outros diálogos: você dá aula para crianças? Sempre com um sorriso, explico. Alguns parecem convencidos, outros desconfiados. E como justificativa sempre ouço: é que você é muito novinha; é que você é muito pequenininha; é que você parece uma garotinha...

Em função dessas justificativas é que achei pertinente escrever minha descrição. O que me dizem é que este corpo, estas características não legitimam minha ocupação neste espaço. O que me dizem ao proferirem essa justificativa é que se muito nova, muito pequena, não tem porte, cara, jeito, corpo de professora. É preciso então ter um outro corpo? E que corpo seria esse? O que faria de mim professora num primeiro olhar? Ora vista como aluna, ora como professora de crianças e não de adultos, vou constituindo esse corpo de professora da graduação também com essa recusa das pessoas em me aceitar facilmente nessa posição. Certamente um dos desafios de ser mulher dentro da academia.

Mas, se é possível apontar esse corpo marcado pela deslegitimação, certamente não se encerra aí a possibilidade de seu entendimento. A multiplicidade com a qual pode ser abordado, performado, abre possibilidades para considerar também suas potencialidades. Aliás, a construção de tal corpo de professora entende a prática docente como um espaço de

³⁰ Aplicativo que seleciona um carro próximo ao local onde se encontra a solicitante. Um recurso alternativo ao uso dos táxis.

experimentação tal qual deve ser o processo de formação dos/as futuros/as psicólogos/as. Invenção, errância, desvios, surpresa e experimentação fazem parte desta mistura que é o exercício da professora que vos escreve.

Até então professora apenas nas brincadeiras, me torno aspirante e ao final dos quatro anos de Ensino Médio, professora formada. E agora, continuo meu legado nas salas da graduação e pós-graduação. E percorrer cada um desses espaços, bem como conhecer cada aluno e aluna, professor e professora ao longo deste percurso, tem me possibilitado construir um corpo de professora de Psicologia. Quando abordo a construção deste corpo não o quero tratar como algo isolado, isento, mas pelo contrário, falar das marcas das experiências que se fazem à medida que vivo a vida.

Aliás, se tem algo a não ser separado é o que trato aqui como vida e corpo. E se afirmo assim essas duas palavras inseparáveis, é por não ser tão óbvio que haja uma relação direta entre ambos em tantos outros escritos dentro da própria Psicologia. E chamo de vida aquela vivida seja nos espaços profissionais e acadêmicos, assim como aquela vivida no cotidiano comum do dia-a-dia. Vida apenas, para tratar do que for vivido, seja onde for, como for e com quem for.

E vivendo em Portugal no período de Estágio doutoral sanduíche, encontrei na Pedagogia decolonial uma aproximação com estas ideias. No caso, mais especificamente com a proposta de autoras e autores que apontam para uma pedagogia que vai além das escolas e universidades dialogando com outros saberes. Com a ideia de construir o fazer pedagógico para além dos espaços formais de educação, para além dos formatos e atores sinalizados como legítimos pela colonialidade eurocentrada, nos ensinam que decolonizar o campo da educação é construir outras propostas (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018). E, no intuito de decolonizar o ensino e a aprendizagem em Psicologia sigo compartilhando os encontros e as atividades que tem me atravessado o corpo e me constituído como professora de Psicologia.

Assim, uma das pessoas com quem tive o prazer de conviver e que deixou suas marcas em mim foi Luciana Soares. Ao se tornar doutoranda do meu querido orientador, professor Ronald Arendt, começou a frequentar nosso grupo Entre Redes que felizmente acontece toda quinta-feira de manhã já há algum tempo. Com comentários e indagações sempre muito interessantes e com uma doçura no trato com os outros, logo fomos nos aproximando.

Com muitos anos de experiência como professora de algumas universidades particulares e de algumas pós-graduações no Rio de Janeiro, sempre trazia para nossa roda suas memórias e casos de sala de aula. Luciana, apesar dos muitos anos de docência mantinha um brilho no olhar ao falar de sua profissão e uma inquietação de alguém sedenta por aprender. Muito dedicada e aplicada, lia os textos, tecia comentários e trazia outras leituras para costurar nossas

conversas. E como mencionei, sua doçura no falar e no tratar encantavam aqueles e aquelas que a rodeavam, a mim muito mais.

Certa vez, essa mesma delicadeza veio a mim em forma de presente de aniversário, um belíssimo livro: *O mestre inventor: relatos de um viajante educador* (KOHAN, 2013). Um tema que nos ligava em nossos trabalhos, a tese dela sobre o estágio básico e minha dissertação que tratava de algumas das histórias vividas no pré-vestibular comunitário onde fui voluntária. Um verdadeiro presente foi a leitura desse livro naquela ocasião e que ainda reverbera a ponto de trazê-lo para esta tese.

Um livro que trata de uma leitura de Simon Rodríguez a partir do olhar de Walter Omar Kohan. Importante sinalizar isto, uma vez que faz toda diferença ler os escritos de Rodríguez e ler as histórias contadas por Kohan. E posso dizer que me encantou essa versão contada a respeito de Rodríguez, me encantou a leitura sensível que o autor do livro empreendeu. Portanto, quando falar de Simon Rodríguez, é deste que estou falando, este cuidadosamente narrado e admirado.

Kohan (2013) retrata Rodríguez como um educador ligado a errância, interessado em experimentar, em inventar, assim como percorre suas andanças que foram permitindo construir seus ideais de educação. E, me inspirando na excitação que Kohan traz, muito me afetou sua maneira de abordar e o conteúdo apresentado acerca desse importante educador. E se houve uma grata surpresa foi perceber o quanto as palavras ali encontradas afirmavam os caminhos percorridos e as pessoas encontradas como importantes para as experimentações de Rodríguez enquanto educador.

Kohan começa a apresentação dizendo:

Este é um livro de educação e de vida. É um ensaio sobre uma vida educadora. Sobre a educação entendida como uma viagem através da vida. Sobre o viajar em nome da educação, para transformar o mundo da vida. Sobre a vida que educa educando-se a si mesma, como uma viagem através de si mesma e de outras, atenta a outras vidas, em busca de vidas outras. (KOHAN, 2013, p.17)

E segue em seu livro demonstrando que não era apenas um entusiasmo, mas traz histórias de vida de Rodríguez para nos colocar em contato com o que tanto o encanta na vida deste homem. O capítulo seguinte a apresentação é dedicado a retratar o encontro do educador com Thomas. Kohan conta que Rodríguez apreciando muito brincar com as crianças, saía da escola andando pela rua e inventando brincadeiras com elas. Uma das preferidas era lançar os chapéus para o alto e pegá-lo antes que caísse ao chão. E, conta o autor que havia uma casa em que eles sempre se desafiavam na tentativa de acertar o chapéu no vaso que havia na varanda, tendo sido em vão todas as tentativas das crianças até então.

Um dia Rodríguez resolve lançar ele mesmo o chapéu e acerta de primeira. Apesar de todas as advertências do mordomo que os repreendia ao causarem perturbação aos moradores da casa, festejavam o feito e um tempo depois se deram conta que deveriam reaver o chapéu e uma questão se colocou: como? Todos tentavam achar uma solução até que surge Thomas, um menino negro que sempre observava de longe as brincadeiras entusiasmado para participar, mas sem se convidar.

Kohan conta que, como vendo sua chance de finalmente fazer parte daquela celebração, Thomas sugere que cada um suba nas costas um do outro formando uma espécie de escada humana até alcançarem o chapéu no vaso que ficava no segundo andar da casa. Perplexos e ao mesmo tempo felizes, convidam Thomas para ser a ponta da escada. Após reaverem o chapéu, seguem seus caminhos, mas como bem aponta Kohan, Rodríguez sai desta experiência de forma diferente, algo acontece nesse encontro que provoca no educador uma série de indagações.

Nas palavras de Kohan (2013), o que ocorreu com Rodríguez foi

[...] uma vivência que possibilita uma transformação no modo de ver o mundo, que provoca uma mudança de ritmo, de caminho, de paisagem. Uma experiência de vida que impede de seguir pensando como se pensava, viver como se vivia. Uma vida se encontra com outra vida e a chama a recria-se, reinventar-se. (KOHAN, 2013, p. 23)

Rodríguez se indagava como a solução para aquele dilema poderia ter vindo de alguém analfabeto, alguém que não frequentava a escola, ao passo que também pensava como poderia aquele menino não estar exercendo seu direito à educação escolar. Pensava também como a escola não estava preparando as crianças para pensarem como Thomas pensou e, entre indagações e críticas, se via completamente transformado por aquela experiência, por aquele encontro. Tanto aprendizado que não foi ensinado através de mestres e professores, nem tampouco foi aprendido na escola.

Da mesma forma, conhecer essa história contada por Kohan, me fez pensar como a maneira de performamos nossos corpos, nos permite ver o mundo. No caso dos meninos que formaram a escada humana, segundo sugestão de Thomas, puderam ter seus corpos vivenciando uma experiência que os permitiu ver também o mundo a partir de outro ângulo. Thomas, um menino que não frequentava a escola, construía ali um espaço de ensino e aprendizagem, no qual, naquele momento, ele era quem ensinava. Ensinava aos meninos que há minutos saíram literalmente da escola, a como resolver uma questão que os mesmos arranjaram.

Thomas, com seu corpo construído com muitos saberes, que não os saberes escolares, mostra a Rodríguez e aos meninos, que o fato de não frequentar a escola não lhe tiravam os saberes que havia construído ao longo da sua vida. E mais, mostrava ali que se considerarmos

a multiplicidade de saberes, podemos ensinar, mas também aprender com outras formas de viver, de pensar o nosso estar no mundo.

Aliás, com a sugestão dada por Thomas e acatada pelos outros, o que temos é o ensinar de uma outra forma de performar seus corpos, onde cada um deveria confiar e subir nos ombros uns dos outros. Certamente um risco. No entanto, uma oportunidade de ver o mundo a partir de um outro ponto de vista, assim como uma oportunidade de resolver o problema que tinham ali diante deles. Uma forma então de, no encontro com os outros arriscar viver novas experiências.

Assim, mais uma brincadeira nos permite pensar esse processo de ensino e aprendizagem. E mais, nos permite pensar como o corpo está envolvido nesse processo, conferindo um papel primordial na vivência e na construção de modos de ensinar e aprender que não o desconsidere, por outro lado, entenda a sua importância. Temos também, mais um relato de uma criança não escolarizada, como as crianças com quem eu brincava na infância, exercendo o papel de mestre. E mais uma vez, mostrando que o espaço escolar não é o único espaço onde se aprende, onde se constrói saberes.

Através de minha trajetória de vida, assim como a de Rodríguez, importa compartilhar experiências das mais diversas em termos de pessoas e locais de acontecimento, haja visto a potência dos mesmos independente de ser aprendida e ensinada por mestres e/ou academias. O encontro com Thomas possibilitou a reformulação de uma série de ideias de Rodríguez, a ponto de Kohan dizer que o mestre “Já não poderá mais viver a vida que vivia. Terá de viver, a partir do encontro com o pequeno Thomas, uma nova vida.”(KOHAN, 2013, p.35)

De modo semelhante, Alexandra Tsallis (2014) menciona que Vinciane Despret, na abertura do Colóquio Entre Redes diz que acontecimento é quando a partir de alguma situação sua vida já não pode ser mais a mesma, pois ela muda totalmente. E quantas dessas experiências vivenciamos em nossa vida fora dos ambientes da academia? Por que negá-las e ocultá-las quando nos impactam a ponto de transformá-las em modos de trabalho? Por que omiti-las de nossos trabalhos? Por que não entender que o mundo é um campo cheio de possibilidades de aprendizados devidamente legítimos de estarem escritos claramente em nossos trabalhos?

Durante meu período de Estágio Doutoral Sanduíche no Centro de Estudos Sociais, em Coimbra, Portugal, uma descoberta me fez acreditar que teria encontrado algumas respostas para essas perguntas quando me deparei com os estudos e autores decoloniais. Logo, a primeira leitura já percebia a potente relação que esses estudos tinham com as ideias prestes a serem trabalhadas nesta tese, com minha forma de pensar e trabalhar desde muito antes de os conhecer.

Assim, diante de tal descoberta, comecei a leitura de vários autores e autoras que ampliavam meu horizonte de entendimento sobre a produção de conhecimento, sobre os

processos de colonização e a colonialidade, assim como a necessidade de se pensar a decolonialidade. Uma surpresa com tanta novidade e a familiaridade que sentia ao ler os artigos e livros que tratavam do tema. Outro fato importante é a nacionalidade da maior parte deste grupo de autores e autoras: latino-americanos.

Há tempos sentia uma necessidade de me conectar mais com as produções desenvolvidas na América Latina e fui viver em Portugal por um ano para fazer esta descoberta de por onde começar essa conexão. E, como um primeiro movimento, surge a tentativa de problematizar um pouco mais as perguntas que lancei no parágrafo acima.

Uma ideia muito importante, que tem na socióloga-pedagoga norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh a maior influência, são os estudos acerca da Pedagogia Decolonial. E, principalmente, mas não só, os seus escritos são inspiradores para traçar aqui um diálogo entre minhas ideias e a proposta decolonial. Assim como, é por meio desta ideia que apresento um modo de aprender e ensinar Psicologia pautado na ideia de reestabelecer as relações humanas, como já diria Mignolo e Vázquez (2017).

O que os autores supracitados nos chamam a atenção é:

Estamos aqui falando sobre a questão central: conhecimento para que e para quem? As disciplinas canônicas são direcionadas em sua prática para reproduzir o privilégio epistêmico da modernidade eurocentrada. São disciplinas a serviço de uma visão objetivante do mundo, a serviço das formas de representação e apropriação da modernidade. Eu acredito que o que estamos fazendo é reorientar o uso desse conhecimento, não mais para reproduzir a ordem moderno-colonial, mas denunciá-la, torná-la humilde e acompanhar o surgimento de outros conhecimentos, de outras formas de viver e de fazer mundo. Por exemplo, embora a universidade tenha sido o instrumento por excelência para reproduzir o privilégio e a hegemonia epistêmica da modernidade, habitamos seu espaço para reorientá-la para o projeto de decolonialidade. (MIGNOLO E VAZQUÉZ, 2017, p. 494, tradução nossa)

Ainda de acordo com esses autores, tal modo hegemônico de educação aponta para a produção de conhecimento sobre o mundo, um conhecimento que pressupõe a separação entre sujeito e o mundo. Esse sistema do saber moderno do qual Mignolo e Vazquéz falam aponta para a ideia de um sujeito individualizado e se relaciona com o mundo como exterioridade (ibidem). Assim, estamos falando de uma relação que se dá de forma desencarnada, no caso

Tudo isso para explicar que os sistemas de conhecimento característicos da modernidade/colonialidade assume um sujeito abstrato e olham para o mundo a partir da abstração, como se fosse uma série de objetos e sistemas ordenáveis, classificáveis, manipuláveis. As disciplinas do conhecimento em sua abstração precedem o sentir-pensar, sabendo que vem do corpo, da encarnação. Quando o mundo é percebido do corpo, o mundo não é mais um objeto na mão, mas um é parte do mundo, nosso corpo e nosso devir é mundo (MIGNOLO E VAZQUÉZ, 2017, p. 498-499, tradução nossa)

Diante dessa apresentação do sistema de conhecimento da modernidade/colonialidade e em busca desta decolonização do modo de aprender e ensinar Psicologia, tanto o corpo como o mundo se colocam como fundamentais para pensar propostas outras. Logo, é a partir da ideia de sujeitos inseparáveis do mundo e do próprio corpo, tantas vezes negligenciado por esse sistema, que sigo apresentando adiante o Modo de aprendensinar COM a vida.

Uma vez que entendo essa relação com o corpo e com o mundo um acontecimento próprio do viver e igualmente entendo a Psicologia se dedicando ao estudo não especificamente da mente/comportamento/alma/intelecto, mas como um campo de estudo que se interessa pela vida. Assim, pensar a docência a partir desse modo começou a fazer sentido para mim.

Seguindo essas ideias, como pensar no processo de ensino e aprendizagem da Psicologia como um Modo de aprendensinar COM a vida? Será que entendemos que ao falar de Psicologia estamos falando de viver a vida? Será que no processo de formação de nossos e nossas discentes nos damos conta de todo um exercício de formação que vai além do dito, meramente, profissional? Será que nos damos conta disso graças a inseparabilidade da dita vida pessoal e a vida profissional?

Com essas inúmeras indagações, relembro uma autora muito cara a mim, principalmente na escrita da dissertação e, aqui não é diferente: bell hooks. Uma importante feminista negra, que me mostrou em seu maravilhoso texto *Eros, erotismo e o processo pedagógico* (HOOKS, 2013) a pedagogia crítica feminista, assim como compartilhou importantes reflexões acerca do processo pedagógico. Tantas descobertas em um texto tão curto e com tamanha intensidade.

E, foi através e com ela que me inspirei em tratar como possível e político desenvolver uma proposta docente que vise uma formação que se faz COM a vida pelo simples fato de não poder separá-la do nosso exercício profissional. Aprendi que “A educação feminista para a consciência crítica se arraiga no pressuposto de que o conhecimento e o pensamento crítico na sala de aula devem informar nossos hábitos de ser e modos de viver fora da escola” (HOOKS, 2013, p.256).

Embora na tradução que li do texto de hooks ela mencione uma certa ideia de educação para a vida, em conversa com o amigo Thiago Lima, entendi ser possível dialogar com essa autora para pensar então numa ideia de educação COM a vida. Neste sentido, substituo o “para” pelo “com”, por pensar que em nossa língua portuguesa o “para” pode trazer uma ideia de direção, de causa e efeito, com um fim muito bem delimitado, buscando um resultado. Ao adotar o COM, busco apontar para uma possibilidade de pensar o quanto aprendemos com a vida, com nossos encontros, com o que vai nos acontecendo no cotidiano. Um ensino e aprendizagem que se faz fazendo, um processo.

E esse aprender COM pode ser incorporado e também ensinado, não como algo a ser seguido como um manual, o que seria uma educação para a vida, ortopédico, diretivo, mas como um compartilhar de experiências que tiveram seus efeitos em nós. Nossos corpos afetados, podem seguir afetando aqueles e aquelas com quem nos encontramos ao longo da vida. Assim como pode seguir se afetando com as experiências vivenciadas ao longo da vida. Falo aqui de um ensinar pronto para um despertar para as experiências que se tem ao longo da vida e que podem servir de inspiração para um fazer psi.

Na realidade, o que quero propor com o Modo de aprendensinar COM a vida nada mais é do que pensar que a Psicologia, muito mais do que trabalhar com a mente humana, com a alma, com o intelecto, trabalha com a vida, no sentido integral e complexo que esta palavra conserva. Assim sendo, ao falarmos de formação neste curso, o Modo de aprendensinar COM a vida vem ganhando cada vez mais sentido quando penso processos de aprender e ensinar Psicologia.

Um modo que não nos isenta de riscos, pelo contrário, exatamente por acreditar na imprevisibilidade que há na vida, nunca sabemos de certo o que está previsto. E apostar em um modo de aprendensinar que leve isto em conta é uma das minhas propostas. Cada vez mais penso ser um caminho de suma importância o ensinar a não temer os riscos e as incertezas que temos na vida e no fazer que se pretende ser COM. E mais especificamente, ensinar e aprender que correr riscos faz parte do fazer em Psicologia.

Pedagogia decolonial, mais o meu encontro com a Teoria Ator-rede, o encontro com bell hooks e minhas brincadeiras desde a época da infância, me fazem pensar que é este corpo de professora de Psicologia que desenvolve o Modo de aprendensinar COM a vida que tem como princípios:

- a) entender que aprender e ensinar não se configura apenas dentro de uma sala de aula e não é realizado apenas por docentes e discentes, como no caso da brincadeira de criança na minha infância assim como a de Thomas e Rodríguez;
- b) se dá por meio do corpo! Não há aprendizagem sem que haja pelo menos um corpo envolvido, no caso do aprender com a vida, é aquilo que nos toca e toca outras pessoas que nos serve como um sinal de que há ali um saber a ser aprendido e ensinado;
- c) não foca apenas no que se deve aprender em relação ao exercício profissional, mas propõe uma educação com a vida, que se vê sendo pensada para os modos

- de viver dentro e fora dos espaços profissionais, dentro e fora das salas de aula, por isso está atento às experiências pessoais, às experiências de vida;
- d) é arriscado, assim como é arriscado viver, dada a imprevisibilidade da vida e do encontro com as pessoas.

Por entender que meu encontro com a arte tem um papel fundamental para pensar este arriscado Modo de aprendensinar COM vida, percebo que a docência para mim está cada vez mais interessada em ter a arte como aliada. Ainda que inicialmente meu percurso acadêmico relacionando Psicologia e Arte tenha sido por meio das proposições de Helio Oiticica (LOMBA, 2011; 2016), atualmente estas articulações passam por outros artistas, outras estilos, outros formatos.

Assim, ao planejar o cronograma das disciplinas que leciono, bem como no decorrer do semestre, várias formas de arte vão povoado os encontros com minhas alunas e meus alunos. E, na disciplina de Psicologia educacional e problemas de aprendizagem já havíamos trabalhado com música (NÃO RECOMENDADOS)³¹, animação (EX-ET)³², crônica (RETARDADO AOS OITO ANOS - CARPINEJAR)³³. Todas essas foram sugeridas por mim, até o dia em uma aluna resolveu trazer sua contribuição: sugeriu que tivéssemos uma aula com um funcionário que trabalhava com ela. Ele é cego e havia comentado que foi ao espetáculo *Dançando no escuro*.

É importante mencionar que esta ideia surgiu após algumas aulas que trabalhamos o texto *Afetar e ser afetado: corpo e cognição entre deficientes visuais*, das professoras Márcia Moraes, Ana Claudia Monteiro e Carolina Cardoso-Manso (2009), as duas primeiras tive a honra de ter em minha banca de mestrado e doutorado, duas docentes que tanto me inspiram. Seus escritos, a forma como conduzem as aulas e bancas que participam, de alguma forma também criavam uma conexão com o que acontecia na minha sala de aula enquanto professora. De modo semelhante, os textos, as trocas, as experiências dentro e fora de nossa sala, seguiam se articulando e gerando possibilidades para produzirmos conhecimento juntos e juntas.

Então, surgiu, junto com a turma a proposta de assistirmos a peça e depois conversarmos com nosso convidado no horário de nossa aula, em nossa sala. Ele aceitou o convite e nós, depois de muito tentar, não conseguimos um dia para assistir ao espetáculo. Como há um filme com mesmo nome e que parece ter servido de inspiração para a peça, decidimos então que o possível naquele momento, diante do aceite dele, seria assistirmos ao filme e conversar com ele

³¹ https://www.youtube.com/watch?v=GsaR0TQN_u_w

³² https://www.youtube.com/watch?v=A8BcnXmOl_s

³³ <http://carpinejar.blogspot.com/2012/01/retardado-aos-oito-anos.html>

a partir da nossa experiência e a dele com a peça, uma vez que já havia assistido em outro momento.

Assim, era isso que tínhamos programado. Ao chegar em sala e começar a conversar, outros rumos foram sendo tomados. O filme e a peça não apareceram, no entanto parecia tão potente tê-lo ali para compartilhar o que julgava ser necessário aos videntes saber, que qualquer intervenção a respeito de retornar para o rumo idealizado, não parecia ser um bom caminho. E, ainda que isso me soasse o correto, o mais adequado, sentia uma tensão a respeito de como isso poderia estar sendo vivenciado pelas alunas e pelos alunos. Ainda que pensasse em tematizar isso na aula seguinte, uma tensão se espalhava pelo meu corpo.

Interessante foi no dia de nossa conversa sobre esta aula, fui surpreendida com falas que demonstravam a importância de tê-lo deixado falar espontaneamente, ao invés de interrompê-lo para seguir nosso script. Assim, pude tematizar em sala o quanto havíamos feito COM no sentido de estarmos ali reunidas em roda, com todas e todos tendo o direito de fala, sem a centralidade em um ou outro. As respostas e perguntas iam se dando a medida que se sentiam a vontade de colocá-las.

Também tivemos momentos de silêncio em que gentilmente ele nos interpelava para o indagarmos. E reforçava sempre dizendo que podíamos perguntar o que quiséssemos, ao passo que nós, muitas vezes, continuávamos a não aceitar este convite tão abertamente. Fizemos COM também no sentido de nos colocarmos ali como pessoas que queriam aprender com ele, a partir do que surgia como interesse dele em falar, muito menos do que nós achávamos que ele deveria dizer. E fizemos COM esse silêncio que ora se instaurava em nossa comunicação e tivemos de administrar. Apesar e COM este silêncio, havia troca. Havia espera, pausa e interesse. Havia também hesitação para não questionar algo que poderia nos parecer inquestionável ou constrangedor. Havia ali um fazer COM que tinha em nossos corpos uma articulação naquele espaço construído por nós como um espaço para compartilhar. Havia então o risco do encontro.

Nosso ilustre convidado não possui diploma de graduação, no entanto assumiu ali em nossa sala um espaço enquanto sabedor, conhecedor do modo de ser cego e aceitou com muita alegria e disponibilidade, nos contar um pouco sobre sua vida. Ele que possui a expertise de viver em seu corpo a cegueira, ao se sentar diante de nós para compartilhá-la, naquele momento se tornava um mestre e nós aprendizes. Entre relatos de sua história de vida, tínhamos ali o conteúdo de nossa aula sendo lecionado por ele através de nosso encontro. A vida dele compartilhada conosco nos fez vivenciar ali o que chamo de Modo de aprendensinar COM a vida.

Em meio as muitas falas das alunas e alunos a respeito do quanto esse encontro foi enriquecedor, entrávamos num acordo de que foi mesmo uma medida muito acertada o convite que o fizemos. Interessante ouvir de muitas das que estavam presentes nessa aula com ele, que “levariam para a vida aquele momento vivido”, aliás, em alguns momentos de encerramento de minhas disciplinas, já no final do período ouço essa frase para se referir a alguma atividade realizada. Em geral, são atividades que não estão necessariamente vinculadas a textos e decorebas que precisam fazer para alguma avaliação.

No caso da aula com nosso convidado, levariam para a vida o encontro, que embora pudesse parecer informal e desprezioso, era rico de aprendizado. Levariam para a vida a aprendizagem do que fora perguntado e do que fora respondido, do que fora ouvido, mas também do que fora silenciado. Para a vida levariam o exercício de estar diante de alguém e hesitar, se atrever, se calar, se arriscar. Ainda, levariam a ideia de que a vida de alguém tem muito a nos ensinar a lidar com a nossa própria, com a nossa profissão enquanto psicólogas e psicólogos.

Bell hooks (2013) também nos conta uma situação que vivenciou com uma aluna que mostra um pouco do que é ser professora e ver a vida de seus alunos e suas alunas ser transformada levando conhecimentos para a própria vida. Hooks traz o relato de uma aluna igualmente negra que alisava o cabelo e no decorrer das discussões começou a questionar o por que de não aceitar seu cabelo da forma como era.

Um exemplo vivo do quão transformador o ensino pode ser, a ponto de gerar reflexões que vão além do que propõe a/o docente. Hooks comenta o medo que sentiu ao ouvir este relato, o que nos coloca a questão de que este não é um processo sem temor e hesitações, mas por ser um processo encarnado, inteiro no exercício do ofício, nos faz sentir em nossos corpos os reflexos de tamanho desafio. E mais uma vez, entender os riscos que existem ao lidarmos com pessoas.

E assim, no encontro com as pessoas, no viver cotidiano da vida, o Modo de aprendensinar COM a vida foi se desenvolvendo a fim de construir uma Psicologia que não ativa a cisão entre mente e corpo e que entende a vida como um dos interesses da Psicologia. Um modo de aprender e ensinar arriscado como arriscado é viver.

REFERÊNCIAS

A FOTOGRAFIA OCULTA DE VIVIAN MAIER (Finding Vivian Maier). Dirigido por Charlie Siskel e John Maloof. EUA, 2013. DVD (83 min), Cor.

ALVES, Rubem. **A pedagogia dos caracóis**. Campinas, SP: Verus. 2010

ALVES, R. **Pinóquio às avessas**: uma estória sobre crianças e escolas para pais e professores. Campinas: Verus Editora, 2005

ALVES, R. **O amor que acende a lua**. (5ª edição). Campinas - SP: Papyrus. 2001

ANZALDÚA, G. **Falando em Línguas**: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. Revista Estudos Feministas, Vol. 8, n.1, 2000, p. 229-236.

ARENDRT, Ronald; QUADROS, Laura Cristina de Toledo and MORAES, Márcia Oliveira. **Digressões acerca da noção de estilo: contribuições para uma perspectiva não moderna do eu**. Psicol. Soc. [online]. 2019, vol.31, e188953. Epub June 10, 2019. ISSN 0102-7182. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-0310/2019v31188953>.

ARENDRT, R. **A escrita como laboratório**. Rev. Polis e Psique; 6(1): 28 - 38. 2016

AS PORTAS DE RASHOMON (Rashômon). Dirigido por Akira Kurosawa. Japão, 1950. DVD (88 min), Cor.

BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ. [online]. n.19, pp.20-28. 2002

BRUM, E. **A invenção da infância sem corpo. O que há de tão ameaçador em um homem nu junto a uma criança?** 2018. Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2018/03/12/opinion/1520873905_571940.html

BRUM, Eliane. **Exaustos-e-correndo-e-dopados**. El país. Brasil, 4 de julho de 2016. Brasil-Política. Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2016/07/04/politica/1467642464_246482.html

BRUM, E. **Meus desacontencimentos**: a história da minha vida com as palavras. São Paulo: LeYa, 2014.

BURMAN, E. **Deconstructing developmental Psychology** (2nd ed.). East Sussex: Routledge. 2008

CARPINEJAR, F. **Me ajude a chorar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014

CARPINEJAR, F. **Retardado aos oito anos**. 2012. Disponível em <http://carpinejar.blogspot.com/2012/01/retardado-aos-oito-anos.html>

COHN, Sérgio (ORG.). **AILTON KRENAK**. SÉRIE ENCONTROS. Rio de Janeiro: Azougue, 2015

CORREA, M. R. **Cartografias do envelhecimento na contemporaneidade**: velhice e terceira idade. Editora UNESP. 2009

CULTURA. **Outras ideias**. 2017. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=BA923GP_Te8>

CUNHA, R. **As flores congeladas de Azuma Makoto brilham no desfile de Dries Van Noten**. 2017. Disponível em <<https://www.stylourbano.com.br/as-flores-congeladas-de-azuma-makoto-brilham-no-desfile-de-dries-van-noten/>>

DELIGNY, F. **O aracniano e outros textos**. São Paulo: N-1 Edições, 2015

DESPRET, V. **Que diraient les animaux, si... on leur posait les bonnes questions ?** Paris: La Découverte, 2012

DESPRET, V. **The body we care for: figures of Anthropo-zoo-genesis**. *Body & Society*, v. 10, n. 2-3, p. 111-134, 2004

DESPRET, V. **Our Emotional Makeup** - ethnopsychology and selfhood. New York: Other Press. 2004

ESMA. **EX-ET**. 2008. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=A8BcnXmOI_s>

FAVRET--SAADA, Jeanne. **Ser afetado**. *Cadernos de Campo*, São Paulo, ano 14, n. 13, 155-161, 2005

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GUIZZO, I. **O que nos faz Universidade no mundo que queremos habitar?** 2016. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=PvTaR72EeD0>>

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini - Petrópolis, RJ: Vozes, 2015

HARAWAY, Donna. **When species meet**. University of Minnesota Press. *Posthumanities*. 2008

HARAWAY, D. **Saberes localizados**: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, v. 5, p. 07-41, 1995

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013

JAFFE, N. **O livro dos começos**. São Paulo: Cosac Naify, 2016.

JOGO DE CENA (Jogo de cena). Dirigido por Eduardo Coutinho. Brasil, 2007. DVD (100 min), Cor.

KOHAN, W. O. **O mestre inventor: relatos de um viajante educador**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2013.

LATOUR, B. **Reagregando o social**: uma introdução à teoria do Ator-Rede. Salvador: EDUFBA; Bauru: São Paulo: EDUSC, 2012

LATOUR, B. Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência. In: NUNES, J. A.; ROQUE, R. (Org.). **Objetos impuros**: experiências em estudos sociais da ciência. Porto: Afrontamento, p. 40-61, 2007.

LAW, J. RUPPERT, E. **Modes of knowing Resources from the barroque**. Mattering Press, Manchester. 2016

LAW, J. & MOL, A. **Notes on Materiality and Sociality**. The Sociological Review, 43(2), 274-294. 1995

LAW, J. **After Method**: Mess in Social Science Research. Taylor & Francis e-Library. 2004

LEMINSKI, P. **Toda poesia Paulo Leminski**. 1ª- ed. — São Paulo : Companhia das Letras, 2013

LOMBA, D.E.N. & ALMEIDA, B. P. **Entre bagunças e rearranjos**: performando outras práticas de ensino e aprendizagem em psicologia. Pesquisas e Práticas Psicossociais 13(3), São João del Rei, julho-setembro de 2018

LOMBA, D.E.N., QUADROS, L.C.T., SOARES, L.M.S.D. **Nas malhas da rede com Clarice Lispector**...aproximações entre a escrita clariceana e a escrita na TAR. Estud. psicol., Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 27-39, 2015.

LOMBA, D. E. N. **O que pode o corpo de uma psicóloga? Histórias de um fazer parangoleante**. Dissertação de mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. 2016

LOMBA, D.E.N. **Eu sou uma obra de arte, o museu é um mundo**. Monografia de conclusão de curso (Graduação em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2011

MEIRELES, C. **Através - 1983-1989**. Disponível em
<<https://www.inhotim.org.br/inhotim/arte-contemporanea/obras/atraves/>>

MIGNOLO, W.; VAZQUEZ, R., Pedagogía y (de)colonialidad, in Walsh, Catherine (ed.), **Pedagogías Decoloniales, Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**, Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala. 2017

MOL, A. **The Logic of Care**: Health and the Problem of Patient Choice, London: Routledge, 2008

MOL, A.; LAW, J. **Embodied action, enacted bodies: the example of hypoglycaemia**, Body & Society, v. 10, n. 2-3, p. 43-62, 2004

MOL, A. **The Body Multiple**: Ontology in Medical Practice. Londres: Duke University Press. 2002

MORAES, M. **Pesquisar**: verbo ou substantivo? Narrativas de ver e não ver. Pesquisas e Práticas Psicossociais, 6, 174-181. 2011

MORAES, M.; CARDOSO-MANSO, C.; LIMA-MONTEIRO, A. C. Afetar e ser afetado: corpo e cognição entre deficientes visuais. *Universitas Psychologica*, vol. 8, núm. 3, pp. 785-792 Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia. 2009

MORAES, M., Alves, Camila Araujo; Oliveira, Josselem Conti de Souza; Mignon, Larissa Ribeiro; Paula, Lia Paiva; Moutinho, Tayana Valente; Cunha, Thainá Rosa Oliveira da; Cavalcanti, Thiago José Bezerra. Corpo, memória e testemunho: cheiros que deixam marcas. In: Eleonôra Torres Prestelo; Laura Cristina de Toledo Quadros. (Org.). **O tempo e a escuta da vida: configurações gestálticas e práticas contemporâneas**. 1ed. Rio de Janeiro: Quartet editora, 2014, v. 01, p. 51-73.

MOSÉ, V. **Pensamento chão**. Rio de Janeiro: 7letras, 2000

NAREA, I. **Desingboom**. 2017. Disponível em <<https://www.designboom.com/art/azuma-makoto-oi-futuro-rio-de-janeiro-09-25-2017/>>

NÃO RECOMENDADOS, **Clipe oficial**. 2017. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=GsaR0TQNu_w>

O JULGAMENTO DE VIVIANE AMSALEM (Gett The trial the Viviane Amsalem). Dirigido por Ronit Elkabetz e Shlomi Elkabetz. 2014. DVD (176min), Cor.

PELBART, P-P. **O avesso do niilismo: cartografias do esgotamento**. São Paulo: N-1 Edições, p.345, 2013.

Poética da resistência. Página inicial Disponível em <<https://poeticadaresistencia.46graus.com/>>

PORT M, MOL A. **Chupar frutas in Salvador da Bahia: a case of practice-specific alterities**. *J Roy Anthropol Inst*. 2015.

PORT, Mattijs. **Mattijs Van De Port - Ethnofest**. 2017a. (18m8s). Disponível em <<https://vimeo.com/264631378>>

PORT, Mattijs. **Film making and messiness - Mattijs van der Port**. 2017b. (5m11s). Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=wPA7G51g-nE>>

PORT, Mattijs. **Saborear frutas brasileiras**. 2016. (26m41s). Disponível em <<https://vimeo.com/186113220>>

QUADROS, L. C. de T. e LOMBA, D. E. N. **Cinema: política e metodologia para a construção do conhecimento em Psicologia**. *Avança cinema*. Edições Cine-Clube de Avanca, 2019

QUADROS, L. C. de T. e MORAES, M. O. **O PesquisadorCOM e o feminino na ciência** In. *Pesquisas e Práticas Psicossociais* 11 (1), São João del Rei, 4-7. 2016

QUEDA LIVRE (Nosedive). *Black mirror: terceira temporada*, 2016. Dirigido por Joe Wright. Reino Unido. DVD (63 min), Cor.

SANTIAGO (Santiago). Dirigido por João Moreira Salles. Brasil: Videofilmes, 2007. DVD (79 min), Som, PB e Cor.

SOARES, L.L.M. **Um convite para um começo de conversa sobre a graduação em Psicologia**: pensando uma versão da Psicologia do Desenvolvimento pela TAR. *Estud. pesqui. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 1303-1328, 2015.

TSALLIS, A. Caros colegas pesquisadores. In: Gilead Marchezi Tavares; Marcia Moraes; Anita Guazzelli Bernardes. (Org.). **Cartas para para pensar** : políticas de pesquisa em psicologia. 1ed. Vitória: EDUFES, 2014, v., p. 123 - 130

UMA JOVEM TÃO BELA COMO EU (Une belle fille comme moi). Dirigido por François Truffaut. França, 1972. DVD (98 min), Som, Cor.

UM CONTO CHINÊS (Un cuento chino). Dirigido por Sebastián Borensztein. Argentina, 2011. DVD (93 min), Som, Cor

VIOLETA PARRA. **Gracias a la vida**. Las últimas composiciones. 1966

VIOLETA PARRA. **La jardinera**. Cantos campesinos. 1956

WALSH, C., OLIVEIRA, L. F., & CANDAU, V. M. **Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra**. *Arquivos Analíticos de Políticas educativas*, 26(83). 2018

WHITEHEAD, A. N. **The aims of education**: And other essays. New York: New American Library, 1949