

# PESQUISANDO COM MÉTODOS E TÉCNICAS CRIATIVAS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Cláudia Mara de Melo Tavares  
Américo de Araujo Pastor Junior  
José Carlos Carvalho (Org.)

# **Pesquisando com Métodos e Técnicas Criativas de Produção de Dados**

**Cláudia Mara de Melo Tavares**

**Américo de Araujo Pastor Junior**

**José Carlos Carvalho (Org.)**



## Universidade Federal do Rio de Janeiro

Reitora

**Denise Pires de Carvalho**

Vice-Reitor

**Carlos Frederico Leão Rocha**

Pró-Reitora de Graduação

**Gisele Viana Pires**

Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa

**Denise Maria Guimarães Freire**

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento

**Eduardo Raupp de Vargas**

Pró-Reitora de Pessoal

**Luzia da Conceição de Araújo Marques**

Pró-Reitora de Extensão

**Ivana Bentes Oliveira**

Pró-Reitor de Gestão e Governança

**André Esteves da Silva**

Pró-Reitor de Políticas Estudantis

**Roberto Vieira**



## Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade

Diretor

**Rodrigo Nunes da Fonseca**

Vice-Diretor

**Francisco de Assis Esteves**

Diretor Adjunto de Apoio a Pós-Graduação

**Fábio Di Dario**

Diretor Adjunto de Apoio a Pós-Graduação

**Pedro Hollanda Carvalho**

Diretora Adjunta Administrativa

**Adriana Furtado Lima**

Diretor Adjunto de Pesquisa

**Carlos Alberto de Moura Barboza**

Diretora Adjunta de Extensão

**Mirella Pupo Santos**





NUPEM EDITORA – Instituto de Biodiversidade e  
Sustentabilidade NUPEM - UFRJ

Av. São José do Barreto, 764. São José do Barreto,  
Macaé, RJ. CEP 27965-045

<https://www.macaue.ufrj.br/nupem/index.php/nupem-editora>

### **Editor Chefe**

Maurício Mussi Molisani

### **Editores Adjuntos**

Américo de Araujo Pastor Jr

Pedro Hollanda Carvalho

### **Conselho Editorial**

Ana Cristina Petry

Carlos Jorge Logullo de Oliveira

Fábio Rúbio Scarano

Francisco de Assis Esteves

Giuliana Franco Leal

Laísa Freire

Reinaldo Bozelli

Rodrigo Nunes da Fonseca

*Capa e diagramação* - Emanuel Victor Nogueira Gotardo  
e Américo de Araujo Pastor Junior

*Revisão* - Karla Amorim Sancho

### **Imagens:**

Capa - Imagem de GarageBand por Pixabay - <https://pixabay.com/pt/photos/abstract-arte-fundo-pintura-2468874/>

Prefácio - Imagem de Engin Akyurt por Pixabay - <https://pixabay.com/pt/photos/abstract-tinta-água-cores-fundo-3866486/>

Apresentação - Imagem de Edith Lüthi por Pixabay - <https://pixabay.com/pt/photos/arte-aquarela-cor-colorido-pintura-2681039/>

Abertura dos Capítulos - Imagem de Barbara A Lane por Pixabay -

<https://pixabay.com/pt/illustrations/pintura-inicial-respingos-de-tinta-2288247/>

---

© 2020 dos organizadores  
Direitos reservados desta edição  
NUPEM Editora

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio,  
seja total ou parcial, constitui violação da Lei no 9.610/98

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação CIP

P474

Pesquisando com métodos e técnicas criativas de  
produção de dados / Cláudia Mara de Melo Tavares, Américo de  
Araujo Pastor Junior e José Carlos Carvalho (orgs). – 1. ed. –  
Macaé: Editora NUPEM, 2021.

440 p. : il. ; PDF ; 6020 Kb.

ISBN 978-65-87507-14-9

1. Pesquisa. 2. Produção de dados. 3. Sociopoética.  
4. Emoções. 5. Saúde mental. I. Tavares, Cláudia Mara de Melo.  
II. Pastor Junior, Américo de Araujo. III. Carvalho, José Carlos.  
IV. Título.

CDD: 300.72

Letícia Corrêa Dias

## SUMÁRIO

PREFÁCIO	13
<b>Uma política da compaixão e da invenção nos modos de pesquisar criativo: convite ao leitor (des)conhecido!</b> <i>Shara Jane Holanda Costa Adad</i>	
APRESENTAÇÃO	23
CAPÍTULO 1	27
<b>A Criação do Núcleo de Pesquisa Ensino, Criatividade e Cuidado em Enfermagem e Saúde: Caminhos da Criatividade na Produção do Conhecimento</b> <i>Cláudia Mara de Melo Tavares</i>	
CAPÍTULO 2	43
<b>Corpo e criatividade crítica na Sociopoética</b> <i>Jacques Gauthier</i>	
CAPÍTULO 3	75
<b>A potência do corpo no ato de cuidar</b> <i>Andréa Damiana da Silva Elias, Cláudia Mara de Melo Tavares e Augusto Luis Medeiros do Amaral</i>	
CAPÍTULO 4	91
<b>A viagem na procura da Sociopoética</b> <i>José Carlos Carvalho e Claudia Mara de Melo Tavares</i>	

CAPÍTULO 5	105
<b>O pesquisador e o campo do cuidado: Um modo autopoietico na produção de conhecimento</b>	
<i>Marcela Pimenta Guimarães Muniz, Ana Lúcia Abrahão e Cláudia Mara de Melo Tavares</i>	
CAPÍTULO 6	133
<b>O uso sociopoético do Parangolé na Educação Física Escolar</b>	
<i>Flávio Alves de Oliveira, Cláudia Mara de Melo Tavares e Augusto Luis Medeiros Amaral</i>	
CAPÍTULO 7	149
<b>Mosaico coletivo: Autoconfrontação das atividades realizadas pelos enfermeiros no cotidiano hospitalar</b>	
<i>Marilei de Melo Tavares, Antônio Marcos Tosoli Gomes, Joanir Pereira Passos e Cláudia Mara de Melo Tavares</i>	
CAPÍTULO 8	169
<b>Busca de informações em saúde nas redes virtuais pelos adolescentes com doenças crônicas: Contribuições da enfermagem</b>	
<i>Gabriela Silva dos Santos e Cláudia Mara de Melo Tavares</i>	
CAPÍTULO 9	179
<b>Experimentando os sentidos e dando sentido ao curso de mestrado</b>	
<i>Rejane Eleuterio Ferreira e Cláudia Mara de Melo Tavares</i>	

CAPÍTULO 10	193
<b>A criação de vídeos por estudantes na educação em saúde: Produção, leituras e abordagens</b>	
Wagner Gonçalves Bastos, Américo de Araujo Pastor Junior e Luiz Augusto Coimbra de Rezende Filho	
CAPÍTULO 11	217
<b>Vídeos e filmes como recurso à formação humanizada em saúde: a potência do espectador ativo e criativo em sala de aula</b>	
<i>Américo de Araujo Pastor Junior, Cláudia Mara de Melo Tavares, Luiz Augusto Coimbra de Rezende Filho e Wagner Gonçalves Bastos</i>	
CAPÍTULO 12	235
<b>A Caixa do Inesperado – (Re) Encontrando as emoções</b>	
<i>Paula Isabella Marujo Nunes da Fonseca e Cláudia Mara de Melo Tavares</i>	
CAPÍTULO 13	259
<b>A premência do desenvolvimento de competências socioemocionais na formação do enfermeiro</b>	
<i>Thainá Oliveira e Cláudia Mara de Melo Tavares</i>	
CAPÍTULO 14	277
<b>A música terapêutica ao cuidado das emoções no ensino de enfermagem: uma perspectiva Sociopoética</b>	
Isilda Ribeiro, Cláudia Mara de Melo Tavares e José Carlos Carvalho	
CAPÍTULO 15	301
<b>A técnica dos sentidos e suas contribuições numa pesquisa Sociopoética acerca de experiência-afeto na educação</b>	
<i>Monaliza Holanda dos Santos, Eugênia de Paula Benício Cordeiro e Ana Márcia Luna Monteiro</i>	

CAPÍTULO 16	317
<b>Uma pesquisa Sociopoética : o tarô da dignidade</b> <i>Jacques Gauthier</i>	
CAPÍTULO 17	355
<b>Do tarô ao toré: uma ciranda Sociopoética da dignidade da mulher professora</b> <i>Ana Márcia Luna Monteiro e Lúcia Maria Caraúbas</i>	
CAPÍTULO 18	373
<b>Entreolhares: Uma técnica Sociopoética de relaxamento (e desnude)</b> <i>Tatiane F. Nicéas</i>	
CAPÍTULO 19	383
<b>'EPOPEIA' Uma proposta de intervenção em saúde mental positiva</b> <i>Rafael Leite e José Carlos Carvalho</i>	
CAPÍTULO 20	397
<b>Felicidade, solidão, tristeza, medo, raiva e outros conceitos na doença mental: desconstruir a psicopatologia refletindo com os estudantes</b> <i>Raul Alberto Cordeiro</i>	
INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES	423

# PREFÁCIO

## UMA POLÍTICA DA COMPAIXÃO E DA INVENÇÃO NOS MODOS DE PESQUISAR CRIATIVO: CONVITE AO LEITOR (DES)CONHECIDO!

“O importante é ouvir a voz que vem do coração”  
(Milton Nascimento e Fernando Brandt)

“Socorro, alguém me dê um coração,  
Que esse já não bate nem apanha.  
Por favor, uma emoção pequena,  
Qualquer coisa.  
Qualquer coisa que se sinta,  
Tem tantos sentimentos,  
deve ter algum que sirva.  
Qualquer coisa que se sinta,  
Tem tantos...”  
(Arnaldo Antunes e Alice Ruiz)

Em tempos de vento, de flores no jardim e de renascimento em meio ao enfrentamento das dores do luto e da COVID-19, fui convidada pela professora sociopoeta, enfermeira e doutora Cláudia Mara de Melo Tavares, da Universidade Federal Fluminense, para escrever o prefácio desta coletânea, intitulada: **Pesquisando com métodos e técnicas criativas de produção de dados**. Talvez, um começo provocativo, pequenas doses das páginas lidas, sorvidas e degustadas por mim, e apresentadas, aqui, quase anonimamente – uma folha que

cai e diz: “gosto e curiosidade prévias das linhas deste livro para ti, leitor (des)conhecido”.

Desde o início, disse sim. Apesar da aura turbulenta e inóspita que estamos vivendo com a presença do coronavírus no mundo, e que nos impôs conviver distanciados uns dos outros. Esse outro modo de viver nos exige sobretudo compaixão, reciprocidade e criatividade. Outra política da convivência: eis o que este tempo nos convoca a criar!

É nesse contexto paradoxal, exposto sucintamente, que chegou às minhas mãos este livro, e me fez perguntar: o que há deste livro em mim? Desde 1998 que lido com a pesquisa, buscando sobretudo a criação de dispositivos de pesquisa que propiciassem a sensibilidade para (des)acostumar o olhar, (trans)ver a imaginação e o escutar ético no aproximar-me do outro. Em meio a itinerários, em 2000, tornei-me sociopoeta!

A Sociopoética me trouxe o entendimento de que o ato de pesquisar está relacionado a fluxos diversos e heterogêneos, de contradições e conflitos, assumindo paradoxos e incertezas que são próprios do caráter fragmentário de nossas experiências; a multiplicidade de temporalidades que se articulam num instante; a espessura própria da linguagem e da arte, inventoras de nossos mundos; a necessidade de redirecionar o olhar, transformar a matéria da ciência do grandiloquente para o *ínfimo*, para o *menor*, para o *abandonado*, para o *traste*, para o *infame*, para o *cisco*. Com ela,

propõe-se uma luta contra as forças que obstruem as nascentes do devir (p. 106).

Nessa abordagem e em outros modos de pesquisar sensíveis, o corpo todo é convocado a se fazer presente, criando em si um estado de (des)atenção, um olhar que parece mais um escutar, um (re)parar implicado, um vagar pela experiência dos encontros, saindo da anestesia ao adentrar no (re)bulício, no risco, na trama que a pesquisa mobiliza. E, para experimentar, é preciso vestir-se de palavras que acolham os afetos que se produzem no percurso. Vestir-se de não senso. Abandonar a cronologia e habitar o tempo que flui no movimento de pensar. Optar por seguir passagens de novos sentidos e fazer do absurdo, do acidente e dos produtos paralelos, a matéria desse pensamento.

Implicados, habitamos a pesquisa e a pesquisa nos habita. Há uma dupla captura quando o pesquisador habita a pesquisa. É o encontro entre ele e as possibilidades dos “dados” que, inicialmente, estão dispersos no tempo e no espaço. É habitando que percebemos que, mais importante do que a pesquisa em que habitamos, é onde em nós a pesquisa habita. Ou seja, quais as minhas implicações em realizar a pesquisa. O que dela há em nós. Assim é, quando nos deixamos atravessar e redesenhar por outros que nos visitam, que pesquisamos, muitas vezes se instalando e se tornando parte de nós mesmos.

Nesta fotografia, estamos eu e um peixe enorme que me capturou com seu olhar. Vislumbrei a possibilidade da produção de alteridades na pesquisa como importante intercessor no encontro. Eu estou no ambiente dele, no território geográfico dele, mas há algo dele que pede passagem em mim e vice-versa. Uma grande e importante diferença (p. 113).

Experimentar o processo de criação na pesquisa, seus espaços e tempos, é perceber o que nos rodeia, criar acontecimentos e ultrapassar o plano intelectual. Isso porque a relação entre o pesquisador e o campo a ser investigado está no plano dos afetos – um espaço-tempo de criação que é o do/a pesquisador/a e que, no caso da Sociopoética, é cocriado e compartilhado coletivamente com o grupo-pesquisador. Daí a importância da percepção, da sensibilidade e da criatividade na atenção aos signos, ao que nos rodeia e ao que se faz problema. A escuta sensível produzida mediante as experiências estéticas são forças sensíveis e criativas que se estabelecem e que movem o/a pesquisador/a em direção a isso que podemos chamar de pesquisa.

E como se adquire essa **escuta sensível**, – essa percepção aguçada? Como nos constituímos pesquisadores/as criativos/as, consistentes e compassivos/as? A coletânea em foco, suas linhas

traçadas (des)colam a retina do traço acostumado, comum no pesquisar, e permitem: “o olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê o mundo”, como poetiza Manoel de Barros. Os textos resvalam do papel e se transformam em desenhos de palavras. Esses, desdobrados em gestos, sons, tons e cheiros criativos do fazer pesquisa nos provocam, nos emocionam e nos transformam. Convocam-nos a criar, trazendo para o ato de pesquisar o coração – a vibração dos afetos no corpo que (re)para o mundo, se implica, (de)vagar(ninando) nos encontros.

A criatividade tem muitos caminhos, bebe em muitas fontes e expressa-se por meio de muitas travessuras. É preciso saber brincar para tê-la como amiga em nossa jornada e poder suportar a felicidade sua e dos indivíduos reunidos. As provocações poéticas, experimentações e o diálogo amoroso são meios de aquecê-la, alimentá-la. Pertencer a um grupo de pesquisa que tem a criatividade como norte das investigações é um privilégio; uma experiência próxima do sagrado (p. 33).

Inspirada nos textos da coletânea, realço que a Sociopoética e outras abordagens afins produzem o sentir-pensar na pesquisa ao juntar tudo aquilo que as dicotomias separaram, e se tornam ato de construir pontes entre emoções/afetos e conhecimentos/razões. Por

outras palavras, longe de ser reativa, essas abordagens criam abertura, frestas que nos remeteram

a pensar sobre aquilo que é forte e inteiro apenas porque contém rachaduras por onde a vida pode passar, onde o “não” e o “sim” coexistem (p. 121).

Passagens para vida num agir criativo e coletivo que mobiliza problemas e dá consistência ao pensamento, numa cartografia inventiva dos confetos e intuicetos (neologismos, misturas de conceito com afeto e intuição com afeto) produzidos, especialmente, nas oficinas sociopoéticas por aqueles que ensinam, aprendem, pesquisam e criam conosco.

Como ensinar a pesquisar valendo-se da criatividade? Para maioria dos professores e alunos da pós-graduação, a capacidade de reproduzir técnicas, métodos e conceitos é a meta da formação do pesquisador. Como docente e pesquisadora há três décadas, penso que a meta seja o desenvolvimento do self, da criatividade e da sensibilidade. Ensinar, pesquisar e cuidar não diferem das restantes das artes. Toda arte ou ofício exige uma grande dose de inspiração, mas também de transpiração, é, portanto, necessário estudar, experimentar, refletir e elaborar sínteses pondo-as à disposição do crivo coletivo (p. 32).

Portanto, a coletânea traz a criatividade à baila, realçando métodos e técnicas criativas de produção de dados e no cuidado na pesquisa, no ensino da enfermagem e da saúde, distribuídos em vinte capítulos: desde o parangolé, o tarô, o mosaico, a ciranda, a viagem imaginária, o relaxamento, ao uso de vídeos e imagens, dentre outros, os quais, como potência do corpo, são dispositivos artísticos e intercessores do fazer sensível, político, filosófico e científico do *Núcleo de Pesquisa, Ensino, Criatividade e Cuidado em Enfermagem e Saúde: Caminhos da Criatividade na Produção do Conhecimento*, coordenado pela Cláudia Mara:

Dentro do percurso formativo da pós-graduação, é necessário ensinar a conviver, a solidarizar-se, a buscar ajuda e apoiar o outro no processo investigativo – essa é a importância de pertencer a um grupo de pesquisa. O grupo ajuda a não se angustiar em obter êxito imediato e a observar suas necessidades de aprendizagem dentro das diferentes etapas das experiências nele contidas. É a quanti-qualidade da convivência que permite construir um bom trabalho de pesquisa e, sobretudo, vir a ser um pesquisador-educador feliz (p. 38).

O Núcleo, com a publicação desta coletânea, abre-se ao leitor (des)conhecido, mostra seu sentir-pensar-fazer como um convite

generoso e o desejo de que este o tome nas mãos e, quem sabe, sintasse também provocado a criar seu próprio caminho, um *confeto* e/ou um *intuiceto*? Quem sabe algo como Corpo com Coração-Vacuidade (CcC-V), que toca o corpo em pontos sutis, arrepia.

Para Gauthier, (p. 50), o coração é fundamentalmente ligado por fios sutis aos corações dos outros seres do universo. É a fé no coração do outro e na teia cósmica, todos cossurgindo a cada instante! A criatividade nasce aí.

No meu ver, devemos partir de coisas bem básicas. Desde crianças estamos formatados e formatadas, pela escola, pela família, pela mídia... (tudo o que a Análise Institucional chama de “instituição” educativa, conforme Lourau, 1993) até o mais íntimo do nosso corpo, por sermos submissos às redes de desejo, poder e saber dominantes. Com essas padronizações só pode morrer a criatividade, e nossa capacidade de criticar – de termos um olhar crítico – se torna extremamente limitada ao que nosso consciente pode atingir. No fundo dos nossos ossos, nervos, sexos, músculos, coração, pulmão, cérebro... das nossas gargantas e ouvidos, existem engessamentos de difícil acesso. A Sociopoética pretende criar conhecimentos ao diluir esse gesso mortífero. E isso passa pela dinâmica de vida do grupo-pesquisador: ninguém consegue se libertar

sozinha ou sozinho, sem se espelhar na perspectiva desestabilizadora do outro (p. 43).

Da minha parte, leitora, tracei caminhos com paradas obrigatórias nas palavras sedutoras deste sentir-pensar-fazer criativo. Enfeitiçada, pensei: que tal produzir um **Abecedário do Pesquisar Criativo?! O que acham? Quais os verbetes? A coletânea nos traça pistas: corpo, potência, pesquisovoadores, viagem, autopoiésis, cuidado, parangolé, mosaico, tarô, autoconfrontação, redes, virtual, formação, inesperado, terapêutica, experiência-afeto, ciranda, intervenção, relaxamento, desconstrução...**

Não me fazendo de rogada, começo a pensar nos primeiros verbetes do pesquisar criativo: **compaixão e invenção.**

Sua vez! Abra o livro, lamba as palavras, contamine-se, alucine-se: qual é a sua palavra? Traga sua emoção, qualquer coisa que se sinta na pesquisa. Escute a voz do coração. Crie!

*Tudo que não invento é falso!*

(Manoel de Barros)

Teresina, Piauí - Brasil: 1º de agosto de 2020

***Shara Jane Holanda Costa Adad***

Doutora em Educação. Sociopoeta. Professora da Universidade Federal do Piauí-UFPI. Integra o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisa “Educação, Gênero e Cidadania” – NUPEGEI e o Observatório das Juventudes, Cultura de Paz e Violências na Escola – OBJUVE.



# APRESENTAÇÃO

Sempre que a Cláudia sonha, o mundo pula e avança\*.

Um projeto ambicioso, mas feliz!

Somos mais fortes e eficazes quando juntamos as energias para um desafio comum. Somos mais fortes e felizes quando nos reunimos para criar. E é assim que a Cláudia sonha e faz o mundo pular e avançar, reunindo pessoas e criando encontros.

José e Américo são apenas duas penas, dentre muitas, que caíram das asas de Cláudia e sempre se reúnem para com ela se lançar nesse voo criativo e coletivo. Isso faz dela um Ícaro bem sucedido, que não só foge desse labirinto e dos minotauros da realidade, mas que balança e muda o mundo a cada bater de asas, que não de cera, são de gente.

Constituído por 20 capítulos, a presente obra versa temáticas muito diversas e inovadoras na pesquisa. Este livro é um belo exemplo disso, agregar áreas tão diferentes, com um elo em comum: a criatividade. Este trabalho pretende ajudar a olhar com outros olhos para a pesquisa, com recurso a métodos criativos e contribuir para desmistificar a ideia cartesiana da investigação (que visa verdades absolutas de forma racional e lógica utilizando argumentos que dispensam os sentidos, e fogem do olhar acerca da (cri)atividade das pessoas, de pessoas agentes, criativas).

Nesta era, em que se demanda paixão para a realização de muitas iniciativas de pesquisas, cada vez fica mais difícil obter apoios e conseguir o financiamento, sobretudo nas construções de saberes que toquem às ciências sociais e humanas. A paixão pela criatividade pode ser o caminho para fazer essas pesquisas, tão necessárias, e para recriar esse mundo. Nesse sentido, pesquisar inovações pode ser pensado como pesquisas de reinvenção do mundo e de recriação humana. A que mundo possíveis apontam essas pesquisas e criações?

Desde a epopeia dos descobrimentos ao parangolé, do corpo às redes virtuais, dos vídeos ao tarô, da música ao inesperado... São tantas as diferenças e abordagens! Mas elas sempre considerando a pessoa em sua complexidade, em seu infinito particular, tomando-as em suas dimensões cognitivas, emotivas, afetivas e sociais.

Esta obra provoca assim o encontro de saberes, ciências, perspectivas e pessoas para juntas reinventarem o mundo desde sua menor parte, os contatos cotidianos, as palavras, as ideias, os sentimentos. Ela foi elaborada por um grupo de investigadores que trabalham em áreas como a saúde básica, a saúde mental, a educação, a enfermagem e outras áreas do campo da saúde. Certamente eles são frutos de seus percursos acadêmicos tiveram a curiosidade científica de querer aprender mais sobre as dimensões da criatividade e tentar descobrir como com ela podem ajudar na pesquisa, na prática e trazer significado às pessoas.

Neste livro, temos aprendizes que só agora tiveram contato com a investigação e com essa forma qualitativa de olhar para os dados e de conduzir a investigação. Há também aqueles já fizeram um percurso no domínio da investigação, mas permanecem eternos aprendizes. E claro, há nomes sobejamente reconhecidos, que são uma referência para todos. Jacques Gauthier é o exemplo máximo.

O volume é composto por 440 páginas que revelam uma satisfação em poder contribuir para colocar cada metodologia criativa e todas as investigações afins, no roteiro daqueles que, movidos pela curiosidade, queiram trilhar este caminho.

Este livro é só mais um bater de asas.

**Boa leitura!**

*Cláudia Mara de Melo Tavares,  
Américo de Araujo Pastor Junior  
e José Carlos Carvalho*

\*Adaptado do poema de António Gedeão, “Pedra Filosofal”: Sempre que o homem sonha, o mundo pula e avança.



# CAPÍTULO 1

## **A CRIAÇÃO DO NÚCLEO DE PESQUISA ENSINO, CRIATIVIDADE E CUIDADO EM ENFERMAGEM E SAÚDE: CAMINHOS DA CRIATIVIDADE NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO**

Cláudia Mara de Melo Tavares

Fonte Primeira da Criação  
Vazio de Tudo o que é,  
Eu te dou graças por meus dons.  
Mistério Eterno, toca meu coração,  
Em beleza possa eu caminhar.  
Mistério Sagrado, sê meu guia,  
Para que eu possa fazer Andar minhas Palavras.

Fonte Infinita, fica comigo,  
Para que eu possa sempre conhecer  
O calor de tua Eterna Chama  
Bem no fundo da minha alma.

(Jamie Sams, As Cartas do Caminho Sagrado - O Grande Mistério, 1993)

Meu pai sempre me contou histórias fabulosas, sobretudo histórias sobre si mesmo. Elas me possibilitaram ver em sua alma o amor, a magia, a reverência ao sagrado, os atos heroicos, os golpes do destino, as travessuras, as dores e as doçuras do caminho. Suas histórias nunca eram óbvias ou moralizantes; elas me forçavam a intuição e me incitavam a imaginação criadora. Um contador de história é como um engenheiro: ajuda a construir pontes entre as experiências vividas por outrem e as experienciadas por você no momento presente. Tornei-me professora porque gostava de ouvir histórias e aprendi a contá-las para alimentar minha criatividade.

A descoberta do ser e a possibilidade de reinvenção de mim mesma foram os desafios apresentados pela convivência com pessoas acometidas por problemas mentais em minha trajetória como enfermeira psiquiátrica no auge do processo de desinstitucionalização (acontecido no final da década de 1980). Naquele momento, consegui enxergar a ilusão do meu mito pessoal - busca de sucesso profissional - pois meu ego foi um tanto quanto estilhaçado pela convivência com a loucura humana. Eu me perguntava: como é possível, vivendo com as próprias divisões internas, haver possibilidades de criação? Um dos usuários do Hospital Psiquiátrico de Jurujuba (HPJ) me ensinou a orientar minhas análises pela busca da “verdadeira realidade”. O conselho advindo dos índios norte-americanos confirma esse ensinamento: *“Podemos enxergar a realidade de toda a Criação manifesta quando entendemos*

*que atrás da cortina de fumaça da ilusão é que se encontra a verdadeira natureza da vida” (SAMS, 1993, p. 321).*

Trabalhar num hospício quando se é afetado pela arte é como habitar galerias, museus, pinacotecas e exposições de poesias vivas. As paredes do HPJ, quando lá cheguei, eram pintadas de aforismas, poesias, pensamentos e outros escritos criativos dos internos. Evidentemente não porque os dirigentes assentiam, mas porque não conseguiam reter o fluxo expressivo da loucura. Fiquei bastante entusiasmada com o que li e pensei quase que imediatamente em criar uma oficina de expressão literária, embora não fosse essa a expectativa institucional acerca do papel profissional da enfermeira. Como nenhuma força institucional detém uma sagitariana, criei a oficina. A partir dela, outras ideias criativas foram tomando conta de mim e com tamanha velocidade que mal conseguia assimilá-las – um surto criativo! Até o último dia em que estive trabalhando como enfermeira no HPJ, fui impelida por essa força criativa - acho que muito em decorrência do inconformismo diante das limitações impostas pela hospitalização às pessoas acometidas por transtornos mentais.

Nesse contexto, participei da criação do Hospital Dia de Jurujuba, que deu origem ao primeiro CAPS de Niterói – Capes Herbert de Souza e da criação da Associação “Cabeça Firme”. A última ideia que me ocorreu naquele espaço de trabalho foi a “Oficina de Não Fazer Nada” - uma resposta ao movimento que emergia naquela época de

expansão desenfreada das oficinas terapêuticas como meio de cuidar em psiquiatria. Cuidar de quem? Estar no território da loucura e seguir seu itinerário nos impele a um movimento de invenção de mecanismos, modelos e engendramentos para ocupação do tempo, numa ilusão de que mantendo-nos ocupados, não experienciaremos o vazio existencial a que somos impelidos no território da loucura. Nesse sentido, é mais previdente quem segue o conselho de Domenico De Masi e busca estar mais relaxado, com a cabeça aberta, ou mesmo não fazendo nada. O ócio é profundamente criativo e capaz de nos proporcionar muita alegria e contentamento. Já que: *“estamos habituados a desempenhar funções repetitivas como se fôssemos máquinas e é necessário um grande esforço para aprender uma atividade criativa, digna de um ser humano”* (De Masi, 2000, p.14).

Estava feliz no hospício, mas um namorado me inscreveu no Concurso Público para Professor Auxiliar de Enfermagem Psiquiátrica da UFF em 1991. Fui recebida na disciplina por três professoras incríveis e muito criativas de maneiras diversas: Vera Lemos, investida na criação de realidades paralelas, mundos mágicos e experimentações transcendentais; Vera Sobral, imersa no imaginário sobre o corpo das enfermeiras e uso terapêutico do humor; e Jane Proença, enveredada pelas leituras de mundo psicanalítico e político. Embora eu não pertencesse inicialmente ao território UFF, já que fiz o Curso de Graduação na UFRJ, não foi preciso muito esforço para me sentir bastante à vontade e criativa para compor o trabalho docente

com essas mulheres maravilhosas. Conviver com elas foi a grande sorte que tive na vida.

Ensinar na graduação em enfermagem exige atenção para não desempenhar funções repetitivas. Era chegada a “Hora de Poder”<sup>1</sup> e estava claro para mim que deveria fazer da minha trajetória acadêmica um ritual de alegria e, para isso, teria que fugir das armadilhas burocráticas e da lógica instituída. Refletir sobre o que era, de fato, o poder para mim, naquele momento, foi fundamental. E o poder, para mim, era ter autonomia para criar, e eu queria fazer isso junto aos meus alunos! Conforme escrevi em Gauthier *et al.* (1998, p. 205): *Compreender a sala de aula como espaço de criação, despertar no grupo de alunos o interesse pelo seu potencial criativo para pesquisa, encontrar um símbolo de interesse para catalisar seus afetos e atividade criativa, usar a arte para expressão de conteúdos silenciados, combinar simultaneamente interesses e disposições para a criação coletiva. A docência, como profissão de aprendizado da relação, pressupõe o diálogo como a base para a constituição do processo de ensino e aprendizagem. Estava consciente de que “a alegria faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (Freire, 1997). E, naquele momento, me sentia assim: “cheia de coragem, de valentia, apta a colocar em prática todos os meus talentos, conectada às formas de vida*

---

<sup>1</sup> Alusão à carta 42 de “As Cartas do Caminho Sagrado” (SAMS, 1993).

*e harmonizada com tudo aquilo que você é, ou deve ser, neste momento... O verdadeiro poder nada mais é do que o reconhecimento e o uso adequado de todos os nossos próprios aspectos, dons e habilidades” (SAMS, 1993; p. 335).*

No percurso da docência na graduação senti necessidade de aprofundar alguns aspectos teórico-metodológicos para o uso da criatividade no ensino. Trazia da minha experiência como enfermeira psiquiátrica experimentações práticas com uso de arte e de mandalas nas oficinas terapêuticas com os usuários do HPJ, com base na leitura dos trabalhos de Carl Gustav Jung e Nise da Silveira.

Os tratamentos desenvolvidos por Nise baseavam-se na expressão dos sentimentos dos pacientes por meio das artes, especialmente em pinturas. Tive a oportunidade de conhecer seu ateliê e alguns pacientes, além de observar a qualidade estética de algumas obras deles e, sobretudo, constatar os resultados positivos da arte terapia em sua recuperação. É importante fazer esse relato porque muitos enfermeiros, docentes e pesquisadores não ousam experimentar a criatividade em suas práticas profissionais por considerar que, para isso, é preciso ter um dom. Penso que esse tipo de pensamento é um obstáculo à criação e que, para fazermos qualquer movimento de criação ou inovação, o que precisamos de verdade é de leitura e experimentação. Posto isso, algumas obras do Jung fizeram parte da minha leitura de mundo e do universo da psiquiatria e, por muito tempo, influenciaram o uso da perspectiva

criativa em meu trabalho no ensino e na pesquisa , entre as quais destaco: O homem e seus Símbolos (1964); O espírito na arte e na ciência (1985); Fundamentos de psicologia analítica (1987); O Eu e o inconsciente (1987); Sincronicidade (1991). Além desses, os livros de Nise da Silveira: Imagens do inconsciente (1981) e Jung: Vida e Obra (1981).

Para Jung, a criatividade seria análoga ao instinto. No entanto, a força criativa não teria direção pré-definida, o que a tornaria capaz de rearranjos e reprimir todos os instintos. Um conceito fundamental da psicologia junguiana e que se relaciona à criatividade é o de arquétipo. Os arquétipos são padrões de imagens e símbolos recorrentes que aparecem de diferentes formas em todas as culturas, e que apresentam uma tendência, herdada de geração em geração. São formas dadas a algumas experiências e memórias de nossos antepassados. Isso significa que nós não nos desenvolvemos de forma isolada do resto da sociedade, sem que o contexto cultural e histórico nos influencie intimamente, transmitindo padrões de pensamento e de experimentação da realidade. Para Jung (1964), os símbolos e mitos são sinais de que todas as sociedades humanas pensam e agem a partir de uma base cognitiva e emocional que independe das experiências individuais de cada pessoa e suas diferenças, mas vêm com elas desde o nascimento. Assim, a própria existência dos arquétipos seria uma evidência de que existe um inconsciente coletivo

que atua sobre os indivíduos enquanto parte do inconsciente, que é pessoal.

Nise da Silveira maravilhou-se com esse conceito, a ponto de considerar oportuno o trabalho com pinturas como forma de tratamento, no qual o arquétipo funciona como um nódulo de concentração de energia psíquica e há a possibilidade de transformação de energia psíquica em imagens, o que permitiria conhecer o que se passa com o inconsciente dos pacientes (Silveira, 1992). A sacralidade da experiência interior, os rituais e os simbolismos presentes na arte e na vida constituíram fonte de inspiração que me ajudaram a mediar a ciência de ensinar, cuidar e pesquisar em enfermagem e saúde.

A teoria dos tipos psicológicos proposta por Jung também contribuiu para que, em minha prática docente, pudesse pensar as diferenças individuais dos alunos presentes na sala de aula, considerando suas mais variadas formas de cognição, adaptação e percepção do mundo. O trabalho de formação de um profissional de enfermagem, que irá interagir continuamente com pessoas, requer um processo que valorize vivências e a experimentação de si mesmo. É igualmente importante que esse processo sublinhe sua personalidade e suas potencialidades e, principalmente, o autoconhecimento e não apenas as técnicas, os diagnósticos e procedimentos práticos. Fazendo uma transposição do pensamento de Jung para o ensino, considero que, no processo ensino-aprendizagem, professor e aluno passam por

transformações e em seu encontro se transformam e desenvolvem sua personalidade.

### **O Ensino na Pós-Graduação e a Formação de *Pesquisovoadores***

A relação direta e contínua com a pós-graduação e as exigências das agências de pesquisa e de avaliação exigem do orientador uma definição sobre perspectivas e opções metodológicas adotadas, contribuindo essas com a formação da identidade do pesquisador. Entretanto, quando nos concebemos educador-pesquisador crítico, devemos submeter-nos em qualquer das escolhas filosóficas, técnicas ou metodológicas à reflexão crítica.

A formação *stricto sensu* dos profissionais de saúde, utilizando os pressupostos do referencial teórico metodológico da sociopoética, foi um desafio que assumi ao término do meu doutorado na Escola Anna Nery, UFRJ, em 1998, ocasião em que criei o Núcleo de Estudos Imaginário, Criatividade e Saúde, que deu origem ao atual Núcleo de Pesquisa: Ensino, Criatividade e Cuidado em Enfermagem e Saúde (NPECCES).

Conheci o professor Jacques Gauthier, criador da Sociopoética, durante o doutorado, período compreendido entre 1995-1997. Naquela ocasião, às voltas com a Sociopoética como inspiração revolucionária, ele não afirmava se ela era um método, uma perspectiva teórico-filosófica ou metodologia. Eu vinha trabalhando com processos criativos e com a arte-terapia desde minha inserção na

prática profissional como enfermeira do HPJ, em 1989, e como meio de produção de dados na pesquisa realizada no mestrado em educação na PUC-SP, o que me aproximou muito da perspectiva sociopoética.

Durante o mestrado, fui aluna de Paulo Freire. Por isso, fui influenciada pela perspectiva estética presente em seu pensamento e obra. Naquela época, ele lançou o livro *Pedagogia da Esperança*, enfatizando a necessidade de a esperança ter seu espaço na educação. Essa obra me ensinou que a educação é uma prática política e que não há neutralidade ideológica no ensino, já que toda educação é um ato político. Portanto, os professores envolvidos na pedagogia da esperança necessitam construir conhecimentos com seus alunos, tendo como horizonte um projeto político de sociedade pautado na igualdade (Freire, 1992).

Alípio Casali (meu orientador de mestrado), me apresentou a ideia de “alteridade” a partir do pensamento de Enrique Dussel. Naquela época, eu já estava sensibilizada pela “pedagogia da diferença”. Por força da convivência com a psiquiatria, estava interessada em estudar os processos sociais e pedagógicos que levam à exclusão social da loucura e em busca de meios de libertação do doente mental. Dussel (1977) sustentava que a Teologia da Libertação surgiu como reflexão a partir da práxis de libertação dos oprimidos. Suas ideias faziam muito sentido para minha prática profissional como enfermeira psiquiátrica. A ideia de alteridade ajuda a

compreender o processo de exclusão e submissão na instituição psiquiatria. O doente mental é, até os nossos dias, visto socialmente como um estranho, estrangeiro e um ser inferior. Nesse sentido, minha convivência em uma comunidade eclesial de base orientada pela Teologia da Libertação também me preparou para lidar com grupos e processos libertários, proporcionando muitas experimentações criativas como, por exemplo: o Teatro Fórum, a música e outras formas de expressão artística.

O campo da criatividade sempre me interessou. Ao longo dos anos de estudo, pude perceber que é muito amplo, podendo ser abordado por um viés utilitário, espiritual, artístico, psíquico, social etc. Enfim, é possível seguir por muitos caminhos. Concordo com Ciornai (1995) porque penso que a criatividade e sensibilidade são um potencial humano e que é nos múltiplos encontros com a vida que esses vão se revelar e desabrochar. Sendo assim, a vivência artística não é apenas um dom restrito a algumas pessoas, mas um aspecto da condição humana.

Dessa forma, valendo-me da abordagem Sociopoética, passei a orientar alguns trabalhos na pós-graduação. O primeiro desafio a enfrentar foi sensibilizar os alunos para a experimentação da criatividade em suas pesquisas.

Como ensinar a pesquisar valendo-se da criatividade? Para a maioria dos professores e alunos da pós-graduação, a capacidade de reproduzir técnicas, métodos e conceitos é a meta da formação do

pesquisador. Como docente e pesquisadora há três décadas, penso que a meta seja o desenvolvimento do self, da criatividade e da sensibilidade. Ensinar, pesquisar e cuidar não diferem das expressões artísticas. Toda arte ou ofício exige uma grande dose de inspiração, mas também de transpiração. É, portanto, necessário estudar, experimentar, refletir e elaborar sínteses pondo-as à disposição do crivo coletivo. Aprendi com Winnicott (1975), em analogia ao que falou sobre a relação terapeuta-paciente, que a criatividade do aluno pode ser facilmente frustrada por um professor que saiba demais. Também aprendi que é preciso brincar ao invés de cobrar, pois é no brincar que a pessoa flui sua liberdade de criação, e somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self).

Dentro do percurso formativo da pós-graduação, é necessário ensinar a conviver, a solidarizar-se, a buscar ajuda e apoiar o outro no processo investigativo. Essa é a importância de pertencer a um grupo de pesquisa. O grupo ajuda a não se angustiar em obter êxito imediato e a observar suas necessidades de aprendizagem com as diferentes etapas das experiências nele contidas. É a quanti-qualidade da convivência que permite construir um bom trabalho de pesquisa e, sobretudo, vir a ser um pesquisador-educador feliz.

No processo de desenvolvimento de uma pesquisa engajada, crítica e criativa há necessidade de o pesquisador utilizar a experimentação de si. Prose (2017) nos ensina que, se queremos

cultivar rosas, devemos visitar jardins e tentar olhar para as rosas como um jardineiro.

De fato, é preciso um pouco de magia, muita interação e disposição criadora para lidar com aprendizes ansiosos e descrentes de suas possibilidades de criação, devido a precariedade de seu percurso escolar tradicional.

Passados 20 anos da criação do NPECCES, foram desenvolvidos muitos trabalhos de pesquisa. Em sua maioria resultantes de Cursos de Mestrado ou Doutorado, com ênfase na criatividade em suas práticas de pesquisa e com o aporte metodológico da Sociopoética. No presente livro, apresentamos alguns resultados desse processo criativo e outros trabalhos de parcerias que fomos construindo nessa jornada criativa.

A criatividade tem muitos caminhos, bebe em muitas fontes e expressa-se por meio de muitas travessuras. É preciso saber brincar para tê-la como amiga em nossa jornada e poder suportar a felicidade sua e dos indivíduos reunidos. As provocações poéticas, experimentações e o diálogo amoroso são meios de aquecê-la, alimentá-la. Pertencer a um grupo de pesquisa que tem a criatividade como norte das investigações é um privilégio; uma experiência próxima do sagrado.

É preciso mesmo muita fé para apostar no uso da criatividade na pós-graduação. Não é à toa que a abordagem quantitativa baseada na estatística é predominante na pesquisa científica. Ela não exige

engajamento para enunciar-se, pois os dados falam por si. Não há necessidade de partilha de confidências, emoções, implicações, de encorajar o pesquisando à escrita criativa, a pôr-se a ler; ler o mundo e experimentar afetos.

## REFERÊNCIAS

ACIONAI, S. Arte-terapia: o resgate da criatividade na vida. *In*: CARVALHO, M. M. M. J. **A Arte Cura? Recursos Artísticos em Psicoterapia**. Caminas: Editora Psy II, 1995.

DE MASI, D. **O Ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DUSSEL, E. **Filosofia Ética Latino-Americana: de la Erótica a la Pedagógica de la Liberación**. Mexico: Editorial Edicol, 1977.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GAUTHIER, J. H. M.; CABRAL, I. E.; SANTOS, I.; TAVARES, C. M. M. **Pesquisa em Enfermagem: Novas Metodologias Aplicadas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogam, 1998.

JUNG, C. G. **O Homem e Seus Símbolos**. 12. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1964.

\_\_\_\_\_. **O espírito na Arte e na Ciência**. Petrópolis: Vozes, 1985.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de Psicologia Analítica**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

\_\_\_\_\_. **O Eu e o Inconsciente**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Sincronicidade**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

MELUCCI, A. **Por uma Sociologia Reflexiva**. Petrópolis: Vozes, 2005.

PROSE, F. **Ler Como um Escritor**: um guia para quem gosta de livros e para aqueles que desejam escrevê-los. Cruz Quebrada: Casa das Letras, 2007.

SAMS, J. **As Cartas do Caminho Sagrado**: a descoberta do ser através dos ensinamentos dos índios norte-americanos. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

SILVEIRA, N. **Imagens do Inconsciente**. Rio de Janeiro: Editora Alhambra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Jung**: Vida e Obra. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

WINNICOTT, D. W. **O Brincar & a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.



## CAPÍTULO 2

# CORPO E CRIATIVIDADE CRÍTICA NA SOCIOPOÉTICA

Jacques Gauthier<sup>2</sup>

### PENSAMENTO DE OUTONO

Deixar o lugar

Devagar

Sem fechar as portas

Sem passar através das muralhas

Nem cortar galho algum

Mas com as orelhas inclinadas

No sentido do vento

Frio

Anunciando

O inverno.

Deixar lugar para os outros

E tornar-se um outrora

---

<sup>2</sup> Criador da Sociopoética, hoje aposentado pelo Ministério da Educação Nacional da França. É poeta, filósofo e acupunturista tradicional.

Antes do sol chegar  
Mas devagar  
Devagar.

Do verde d'água à púrpura  
As tecelãs ornaram a casa dos ventos  
E nossas faces se tornaram redondas  
Como a lua na lagoa  
Evanescentes  
Como o orvalho na folha.

Os gritos das crianças  
Nunca impediram as folhas de cair  
Indiferentes  
Mas os desenhos das crianças  
Ainda estão dando cor  
Às árvores crescendo silenciosamente  
E brincando com a lua branca  
Escondida.

Nessas páginas queria apresentar a narrativa de minhas intenções e sua evolução na gestação, geração e alteração da sociopoética. Sobretudo, não para dizer “tal é a fonte pura aonde se deve sempre voltar” – o que seria contrário à noção mesma de criatividade – mas para apontar uma dinâmica que os/as leitores/as

podem acompanhar, sentindo-se à vontade para gostar ou não e, sobretudo, trazer novas ideias, novas experiências, novas práticas.

## **As Fontes**

Neste momento da minha vida (considerando que uma autobiografia é a coisa mais variável do mundo, sobretudo quando se escreve no futuro anterior), vejo duas raízes fortes em mim convocando corpo, crítica e criatividade. Eu as transferei para a Sociopoética então em gestação:

- Vivências que me transformaram radicalmente, na luta política e sindical dentro da cultura indígena junto ao povo kanak colonizado pela França na Nova Caledônia (território situado no Pacífico Sul), e lutando pela independência.
- Uma invenção de colegas, o psicólogo intercultural e institucionalista Prof. Dr. Alfredo Martin, na época refugiado da ditadura militar argentina em Toulouse (França), e Marie-José Ereseo, que criou na mesma cidade do “Teatro sem Fronteiras” e atuou em projetos de alfabetização por meio do teatro em prisões e em bairros populares com 85% de migrantes. Ambos fizeram intervenções na formação de professores nas quais se misturavam a Análise Institucional e o Teatro do Oprimido, rumo a uma pedagogia libertária e libertadora.

Vamos retomar essas duas matrizes:

1) *O Corpo Kanak*

Quem participou de rituais indígenas ou afrobrasileiros pode facilmente ter uma ideia de como esse corpo pode trazer conhecimentos, através de danças e cantos, da chegada de entidades (o que não existe mais lá, por causa da dupla colonização católica e protestante). Percebi que o corpo era coletivo. Entendi até, que as ideias trocadas em congressos, assembleias etc. não pertenciam à pessoa que as enunciava, e sim ao grupo inteiro. Não existiam sem a dinâmica do grupo. E elas passavam através dos corpos, atravessando alguns corpos de maneira extremamente emocional (Simondon, em 1964, teorizou de maneira pioneira esse aspecto e influenciou Deleuze e Guattari), num processo de individuação do grupo que os Kanak metaforizavam como construção de uma oca coletiva. A palavra de todos assim criada seria o pilar central da mesma, que depende de cada pilar para existir. Aprendi a dizer coisas que eu pessoalmente não pensava, mas que ninguém tinha dito, e que pertenciam ao contexto: era uma perspectiva que não podia ser negligenciada, numa luta em que as balas dos colonialistas ou do exército francês podiam voar. A responsabilidade de todos e todas era grande. Tínhamos obrigação de ser criativos e críticos. Além desse aspecto, digamos, mais político, tinha o aspecto ligado à ancestralidade: nada de pensar sem antes, fazer oferendas ao grupo anfitrião e por meio dele, aos seus ancestrais guardiões da terra, e comer juntos. Nada de pensar sem dizer quais são os caminhos que nossos corpos trilharam para chegarem onde

estão, sem bater a terra com os pés, e se energizar com o sangue dos antepassados que fecundaram essa terra. Era muito claro que o corpo pensa, e não pensa sem o apoio dos ancestrais, daqueles que fizeram o que somos.

## 2) *O Corpo Teatral Instituinte*

Marie-José e Alfredo ensinaram ao “meus” alunos da Faculdade de Educação (e a mim!) a criar linhas de fuga revolucionárias para sair de opressões instituídas, principalmente no sistema educativo, na escola, na universidade, bem como na família e na mídia, na formação profissional etc. graças a oficinas de Teatro do Oprimido a serviço da reflexão e da prática pedagógicas (ver Boal, 1988, 1994 e 1995).

Foi muito claro que o corpo sabia muitas coisas que a nossa razão consciente não sabe. E a linguagem corporal, após relaxamento total de inspiração psicanalítica, dava acesso a uma parte desse saber. Assim, o grupo se tornava um “continente suficientemente bom”, como dizia Winnicott (1975), após M. Klein, capaz de acolher sem julgar perspectivas múltiplas, às vezes conflitantes, sobre um assunto. Na época, nenhum de nós sabia que estávamos configurando algo parecido com o perspectivismo indígena teorizado por Eduardo Viveiros de Castro (2018). Mas aprendi que o pensamento do grupo era outra coisa, muito mais potente que a mera adição dos pensamentos de cada membro do grupo. Aprendi também que a pluralidade das perspectivas tinha um forte potencial libertador,

inclusive na aceitação do conflito e da contradição. Evidenciou-se igualmente que ao cuidarmos uns dos outros nos jogos teatrais e nas nossas falas carinhosas (o que não nos impedia de apontar críticas, às vezes intensas), desempenhávamos um papel de cura uns para com outros. Estávamos no nascimento da filosofia, quando criar um conceito era equivalente a se curar da doença da ignorância e quando educar era, fundamentalmente, cuidar. A prática do Teatro do Oprimido e do Arco-íris do Desejo mostra o quanto o corpo inteiro pensa. Mais uma vez, criação e crítica eram o lado cara e coroa da mesma moeda, e o corpo era essa moeda.

### **Teorizando CRICRI, a Criatividade Crítica, dentro da Sociopoética**

No meu ver, devemos partir de coisas bem básicas. Desde crianças estamos formatados e formatadas, pela escola, pela família, pela mídia etc. (tudo o que a Análise Institucional chama de “instituição” educativa, conforme Lourau, 1993) até o mais íntimo do nosso corpo, por sermos submissos às redes de desejo, poder e saber dominantes. Com essas padronizações só pode morrer a criatividade, e nossa capacidade de criticar – de termos um olhar crítico – se torna extremamente limitada ao que nosso consciente pode atingir. No fundo dos nossos ossos, nervos, sexos, músculos, coração, pulmão, cérebro... das nossas gargantas e ouvidos, existem engessamentos de difícil acesso. A Sociopoética pretende criar conhecimentos ao diluir

esse gesso mortífero. E isso passa pela dinâmica de vida do grupo-pesquisador: ninguém consegue se libertar sozinha ou sozinho, sem se espelhar na perspectiva desestabilizadora do outro. Os Círculos de Cultura, instituídos por Paulo Freire (1987) nos seu trabalho pioneiro de alfabetização conscientizante, ecoam com essa abordagem (ou melhor: ecoamos com eles!). Só que nós queremos apenas produzir conhecimentos inovadores, deixando a questão da libertação ou do cuidado na esfera pessoal de cada um. De forma que se, após a vivência de uma pesquisa sociopoética, alguns copesquisadores e copesquisadoras quiserem entrar num processo de mais cuidado consigo ou de mais liberdade de pensamento, fala ou ação, ótimo. Mas o contrato com o grupo que se instituiu como grupo-pesquisador, intelectual coletivo em devir, foi desde o início um contrato cognitivo e nada mais. Devemos cuidadosamente respeitar os termos desse contrato, para não reproduzir relações hierarquizadas e abusivas de poder. Assim, para alguns dos participantes, as perspectivas outras circulando no grupo-pesquisador podem simplesmente se configurar como adição de visões que nunca imaginaram antes; para outros/as, é muito mais: a difícil exigência de uma completa revolução íntima. O próprio grupo-pesquisador pode também trazer ao coletivo, comunidade, movimento social ou instituição anfitrião da pesquisa novas maneiras de ver o mundo, novas práticas lembrando a pesquisa-ação na dimensão existencial, conforme Barbier (2006); mas

aqui também, são apenas “efeitos colaterais” da dinâmica investigativa.

Na minha tese de doutorado, que foi na origem do livro “As Escolas Populares Kanak: uma revolução pedagógica?” (GAUTHIER, 1996) trouxe como referencial uma pesquisa de nível de mestrado em Teologia. O autor, Djubelly Wéa (1977), explicava o conceito, fundamental na cultura e na educação indígenas, de “hofuc” (na língua *iaai* da pequena ilha de Ouvéa): o chefe tradicional, que não é chamado de “chefe”, e sim, nessa língua, de “nossa fala”. Essa fala é como o mastro central da oca, que desce do topo do telhado de palha sem tocar terra (para a 1,50m do chão). Ele é mantido pelos pilares laterais que representam cada um dos clãs aliados que compõem a comunidade, e sem os quais ele nada seria. Nesse contexto, o educador é um elo que favorece a autoeducação da comunidade, inclusive, em condição de luta contra o colonialismo. Ele é o elo entre os ancestrais mortos e os vivos, e entre as experiências de vida e conhecimentos dos vivos de várias idades, profissões, competências etc. Estou hoje convencido de que esse aporte teórico intercultural (de que tive experiência viva em muitas reuniões, inclusive políticas, onde se tecia uma fala coletiva a partir do aporte sagrado de cada um/a) teve grande importância na minha concepção do grupo-pesquisador. Pode-se, até, dizer que o *Personagem conceitual* que identificamos como autor da pesquisa *através do grupo-pesquisador* seja a “Palavra”, o “Chefe” provisório que o grupo criou pela sua atividade. Isso ecoa com

a realidade brasileira: leitores e leitoras de antropólogos estudando as sociedades indígenas do Brasil como Clastres (2012), sabem muito bem que os caciques não têm poder pessoal e não podem dar ordens a ninguém.

Um outro aspecto que experimentei com muita força é o fato de que só através da interculturalidade crítica podemos ver nossas próprias costas. Posso ver o inconsciente, o não-dito – o tanto óbvio que se tornou um ponto cego – daquilo que minha sociedade e educação fizeram de mim, somente na condição de encontrar uma alteridade totalmente diferente, para a qual o que é invisível para mim é de gritante visibilidade. Devereux (1980), teorizou isso, e tive a sorte de encontrar no momento da escrita da minha tese de Doutorado as teorizações de Lourau (1988) sobre esse aspecto da “implicação do pesquisador no seu objeto de pesquisa”.

A questão do inconsciente teórico foi sempre capital na Sociopoética, na perspectiva crítica de nos libertar da unilateralidade da nossa perspectiva teórica e metodológica. Estou cada vez mais convencido de que não posso pensar com certa pertinência sem a ajuda de perspectivas muito diferentes. E mais: esse cruzamento dos olhares (cujas necessidades deveria ser uma evidência no século 21!) é a base, tanto da descolonização da academia como da garantia de que conseguiremos criar saberes novos, com consciência aguda das nossas implicações e dos seus limites.

Um aspecto fundamental é que para as pessoas que não foram formatadas pelo racionalismo linear, mas que já aceitam um certo grau de complexidade e dialogicidade (para chamar aqui pensadores como E. Morin (1996) e P. Freire (op. cit.)) o corpo é o pensador central. Ele possui uma memória fenomenal das opressões sofridas na infância, e é fácil verificar que a arte é a via real de expressão desses saberes velados. A arte-educação e arteterapia, às quais me iniciou a Profa. Dra. Cláudia Mara Tavares, permitem a revelação criativa e análise coletiva de saberes que vários membros do grupo-pesquisador compartilham, por serem mulheres, afrodescendentes, LGBTQ+, indígenas, ou simplesmente, alunxs.

Uma mutilação que compartilhamos em muitas sociedades nos dois lados do Atlântico e do Pacífico, é a identificação mortífera dos nossos deveres e resultados escolares (e depois, sociais) com o que somos. “Você pensa, logo, você é o que você pensa”. Como formador de professorxs e educadorxs sempre lutei para que os seres humanos em processo de formação nunca se identificassem com seus resultados escolares. Mas, ao chegar na velhice, me conscientizei paradoxalmente, de que aquilo que na vida toda quis evitar nos outros ficava ferida ainda aberta em mim, apesar de negações superficiais. Aprendi desde a infância a ter medo da escola, da avaliação, do julgamento dos professores. Eu me sentia inseguro, vulnerável, em grande perigo existencial! Logo, a única saída era ficar entre os melhores, para minimizar a vergonha de ser... Talvez eu tenha criado

a Sociopoética como desafio, meio de superar esse trauma institucional que age como interdição de pensar, que mata a criatividade e no qual o senso crítico só pode se limitar a uma reação ao aspecto opressivo do instituído. Logo, fica na dependência dualista do “jogo de linguagem”, como diria Wittgenstein (1975), imposto pelos dominantes. As forças de vida e liberdade pedem para que nos dediquemos a sair dessa dualidade que nos aprisiona, criando o novo, naquilo que Deleuze e Guattari (1980), chamam de “linha de fuga”, com uma lógica respeitosa das nossas dores ancestrais. Mas, indo além da dor: criando pistas inéditas leves e alegres.

### **Saindo da Dualidade**

Pertencer a um grupo dominado, nas sociedades capitalistas, frequentemente significa que a pessoa deve justificar sua existência, sem bem saber para quem, talvez aos seus próprios olhos. A própria humanidade, de maneira estranha, tentou justificar sua existência através das religiões. O corpo humano, assim, é rachado. E conhecemos através das rachaduras, feridas e vulnerabilidade. Raciais, de classe ou gênero, ou tantas outras, as rachaduras! O nosso desafio é tornar essas rachaduras fontes de vida, conhecimento e cuidado.

Assim, a compaixão é a regra de ouro que institui o grupo-pesquisador. Os jogos iniciais que facilitam a confiança mútua dentro

do grupo já pertencem à produção de conhecimento: um corpo relaxado, no qual os sopros do Universo circulam o mais livremente possível, participa de um corpo coletivo acolhedor, que só pede para ser fecundado pelos aportes que as técnicas artísticas de elaboração de problemas, criação de *confetos*, *intuicetos* etc. permitirão. É assim que as técnicas de relaxamento e confiança inspiradas em jogos encontrados em Boal, assim como, em técnicas de respiração oriundas da ioga, são uma preparação à produção dos dados de pesquisa que deve acontecer nesse estado de relaxamento. Na formação freudo-marxista (ou pós-freudiana e pós-marxista: tinha tantas correntes inspiradas nesses dois barbudos!) da minha geração da França da “Revolução de 68”, o que unifica os mesmos (com Nietzsche, dava uma Santa Trindade, na época, contestatária!) era a busca de formas, conteúdos e processos inconscientes. Obviamente, amplifiquei minha visão ao amadurecer com Jung, e sobretudo com as correntes que vão de Reich à psicologia transpessoal, passando pela bioenergética... com Foucault e Deleuze-Guattari, com o ecofeminismo e tantas outras correntes potentes. Mas, há tempo que vejo mais o relaxamento dos corpos numa perspectiva que podemos chamar de “oriental”, energética antes de conceitual: aprendi a pensar em termos de chakras e meridianos, e me parece a cada vez mais evidente que o próprio pensamento é uma descarga energética. A criação de *confetos* ou *intuicetos* é um evento energético que perpassa os corpos dentro do grupo-pesquisador. Para dizer as coisas com força: o conhecer é

uma forma de energia. Assim, um fluxo energético comum pode me atravessar assim como dois outros copesquisadores, mas se opor a um fluxo perpassando cinco outros, e se aliar com um fluxo ainda diferente de um só copesquisador. Estamos no infra-individual como dizia Simondon (op. cit.) – o que Deleuze e Guattari teorizaram como “molecular”) – e configuramos o supra-individual, além do processo de individuação do grupo-pesquisador: pois, nossas criações coletivas não são campos energéticos isolados, e sim se relacionam com outras energias naturais, sociais, comunitárias e cósmicas.

Uma questão fundamental da pesquisa em ciências sociais e humanas é sabermos ouvir o silêncio dentro das palavras. Ir além da dualidade na qual sempre estão presos os conceitos. Isso, além de paradoxal, já que as ciências e o pensamento em geral são feitos de ou se referem a conceitos, é impossível. Mas é assim que deve ser.

### **A Saúde no Grupo-Pesquisador**

De fato, somos vulnerabilidade, riqueza e mistério, uns para outras e outros. E para nós mesmos! Fingimos não saber, mas nossos corpos sabem o que nossa consciência não sabe. Assim, o grupo-pesquisador institui a *compaixão* como princípio de vida. Compaixão não é aceitação melosa de qualquer coisa: podemos ao mesmo tempo ser compassivos para com opressores (por causa das feridas que lhes impedem de gostar da liberdade dos outros) e lutar contra eles.

Temos, cada um/a de nós, nosso “tira interior”, como dizia Boal ao criar as técnicas do *Arco-íris do Desejo*, após se ter perguntado mais ou menos o seguinte: “Por que as pessoas do assim chamado Primeiro Mundo sofrem tanto, enquanto globalmente resolveram nossas misérias sul-americanas... que não nos impedem de sambar?” Esse opressor e humilhador circula no grupo-pesquisador, ou deve circular, se as técnicas empregadas são adequadas. Aqui é importante chamar a atenção sobre o fato de que as técnicas de relaxamento e o aspecto ritualizado da pesquisa sociopoética tendem a fazer de nós um grupo que se autocontemple como muito bom, a fazer com que caiamos na “ilusão grupal” de nos acharmos, até, melhores que os coitadinhos que não participaram da nossa experiência. Contra essa tendência “natural”, é bom sempre pensar numa técnica que revele os elementos conflitosos dentro do grupo e dentro de cada um/a de nós (e que ninguém quer ver!), para complementar outra técnica mais suave. Até, não é fácil que saia a agressividade do corpo de educadores ou enfermeiros! Para exercitarmos uma compaixão autêntica, o negativo deve aparecer. É também uma condição de um conhecimento mais dialético e menos incompleto.

É um ato de fé difícil de comprovar, mas acredito que o coração é fundamentalmente bom, ligado por fios sutis aos corações dos outros seres do universo. Podem até experimentar reagir a uma fala áspera ou a um comportamento incorreto com abertura do coração, por certo não aceitando o inaceitável, mas, digamos, de maneira

pedagógica, dizendo claramente o que não dá certo e confiando na capacidade de compreensão daquele que não foi legal conosco, nos feriu etc. Essa fé no coração do outro em 90% dos casos, rápida ou demoradamente, trará benefícios. Os budistas chamam de “vacuidade” esse interstício de existência separada dos seres, todos ligados numa teia cósmica, todos cossurgindo a cada instante (recomendo como excelente leitura o livro de Thich Nhat Hahn “A Arte de Viver”, publicado em 2017). Por essa razão contestei o famoso conceito de CsO, Corpo sem Órgãos que Deleuze e Guattari importaram dos escritos de Antonin Artaud, por possuir ao mesmo tempo grande força conceitual e limites. Eles chegam na fronteira do espiritual, mas não atravessam o rio! Assim realizei o polimento do conceito de CcC-V, Corpo com Coração-Vacuidade, que leva nossos dois gigantes da filosofia do século 20 ao Tibete, aos corpos de deleite do Vajrayana, caminho do “mantra secreto”, caminho do diamante. Quero escrever um livro sobre esse aspecto de filosofia mesclada de espiritualidade, saber namorando a sabedoria, antes de deixar essa terra generosa que me acolheu há quase 70 anos.

## **A Intuição**

Falar de limites na esfera cognitiva é falar dos limites da conceitualização que, necessariamente, trabalha dentro da dualidade e reforça as dualidades. Já “opressor *versus* oprimido”, – dialética que

estrutura a teoria e a prática dos nossos mestres, Boal e Freire, assim como as lutas anticolonialistas, feministas, antirracistas, anticapitalistas, anti-adultocentrismo etc. – ou seja: nos estruturam. Fiquei impressionado pela fala do então cacique Kiriri Lázaro que, após ter conseguido a reconquista das terras roubadas pelos fazendeiros (com mortes, unicamente do lado indígena), aceitou receber uma delegação de ex-posseiros brancos (e assassinos de índios) e se comprometeu em defender sua causa em Brasília, dizendo: “Tem um Deus para todos, índios e brancos, e todos têm direito a um canto na terra para viver. Agora, são vocês os sem-terra. Vou levar sua reivindicação de compensação para Brasília”. Ouvi isso. Eu estava presente. Mostra o caminho da superação do pensamento dual. O que é um pouco paradoxal é que devemos aprofundar a dualidade para sair dela. Sei que Deleuze e Guattari viriam nisso uma volta a Hegel, uma negação da verdadeira diferença, uma lógica dissimulada da identidade (no caso, espiritual). Mas, a síntese pode ser disjuntiva sim, ou seja, ao mesmo tempo, *disjuntiva e síntese*. O perdão não é negação da ferida, e sim cicatrização. Quem não perdoa, cria monstros no seu corpo.

Aqui encontramos o caminho real para sairmos da dualidade: a intuição. Nem a escola, nem outras formas de educação, no mundo eurodescendente, nos treinam para sermos intuitivos. Aí vem a responsabilidade dos facilitadores de pesquisa. Quando se faz o trabalho difícil de estudar, com a maior objetividade possível, sem

projetar nada de nós, o conjunto das produções do grupo-pesquisador realizadas a partir de uma técnica, começamos pelo que chamei de estudo por categorização, ou estudo classificatório, ou metaforicamente, “viril” (pensando ludicamente nos homens gostando de rotular, classificar, cortar, separar, ou seja, analisar!). Já para decidir o que se opõe dentro das criações do grupo (e dentro das falas sobre essas criações), e agrupar estruturas semelhantes no mesmo “rótulo”, por oposição a outros, a fim de poder restituir ao grupo-pesquisador para contra-análise uma visão problematizadora do seu pensamento (as famosas “conclusões hipotéticas”), temos que intuir e confiar na nossa intuição. Pode ser que num outro momento do dia, ou nas mãos de outro facilitador, os “rótulos” sejam um pouco diferentes. Não existe total objetividade, e não pode existir, qualquer que seja o tipo de pesquisa, sociopoético ou outro. Há que se ter grande fé na nossa força cognitiva intuitiva e sua pertinência. De qualquer maneira, no momento da contra-análise temos um retorno avaliando a pertinência da nossa classificação. Dessa classificação sai a identificação dos problemas elaborados mais ou menos conscientemente pelo grupo-pesquisador (mais inconsciente que conscientemente) e os *confetos* propostos para a contra-análise por parte deste grupo. Como digo sempre, o grupo pode discordar com razão, apontando para o ponto cego da nossa visão, projeções inconscientes da nossa perspectiva sobre os dados – o que é maravilhoso em termos de aprendizagem crítica para nós – ou pode

discordar por “resistir”, como dizia Freud, ao que está sendo revelado do seu inconsciente e que não quer ver. O momento da contra-análise é fundamental.

Geralmente, provavelmente por razão culturais, os facilitadores e facilitadoras ficam mais à vontade no momento seguinte: o de agrupar o que a análise por categorização separou, momento que chamei metafórica e ludicamente de “mulheril”, ou seja, de síntese disjuntiva. É a hora da mestiçagem dos dados, ou da volta à unidade perdida! É claro que quando facilitadores devolvem aos demais membros do grupo-pesquisador suas produções na forma de um poema questionador, integrando todos os dados, eles ou elas brincam também com sua intuição.

Dentro do processo de pesquisa, é possível abrir os canais energéticos das pessoas com exercícios preparatórios inspirados do ioga, tais como a abertura de chakras, trocas energéticas frente a frente com confiança e carinho etc. Pois é bom que, quando chegar a produção dos dados em estado de grande relaxamento, as pessoas estejam já disponíveis para deixarem fluir sua própria intuição, a qual ficará alerta depois, no momento da apresentação dos dados criados e análise “na hora” dos mesmos. O mesmo deveria ocorrer no momento da contra-análise, que é bom preparar com um relaxamento abrindo os canais da intuição.

## Confeto e Intuiceto

Em 20 anos de Sociopoética foram criados muitos *confetos*, misturas de conceito e afeto. O mais fácil é lhes dar a forma de rizomas, atravessando dimensões diferentes ou até, heterogêneas, da realidade. Por exemplo, encontramos numa pesquisa com adultos alunos e alunas de uma Faculdade de Educação, entre outros confetos, o de educação como “descoberta-perigo-encantamento”. Dá para pensar!

Pode ser igualmente que o confeto tome a forma daquilo que Freud chamava de “palavra-mala”, sendo uma palavra formada pela mistura de duas outras. Assim, numa pesquisa realizada numa casa de acolhimento de meninas de periferia, com o tema gerador do corpo-criança-feminina frente à violência social, apareceu o confeto de “caiolar” (contração de casar e gaiola) sendo visto o casamento como a obtenção da segurança oferecida por uma gaiola. Dá também para pensar...

Existe igualmente a possibilidade de o confeto aparecer como sentença: assim, numa pesquisa com tema-gerador “Quem é o/a cuidador/a ambiental”, criamos o confeto de *“Portais transculturais de subtilização, purificação e harmonização instituintes a partir das tensões e conflitos externos e internos”*.

Tecer rizomas como no primeiro exemplo me parece a forma mais fácil de apresentar os confetos para a contra-análise, e para

configurar eventuais novos confetos criados nesse momento de contra-análise.

Agora, quero explicar um pouco o que chamo de “intuiceto”: mistura de intuição e conceito, que já sendo um ser híbrido aproximando-se da fronteira na qual não há mais dualidade. E, quem sabe? Não há nada mais para “pensar”.

Sempre gostei do quadro que Jung pegou do pensamento xamânico (igualmente presente no budismo tibetano, com um elemento a mais, no centro: o espaço infinito) onde encontramos a Terra das sensações, a Água das emoções, o Fogo da intuição e o Ar do pensamento e ação. O confeto é um misto de Água e Ar, um Águar. Obviamente, pode existir o Terrar, sensação-pensamento, que mobilizamos na técnica dos sentidos, por exemplo, ao tocarmos ou cheirarmos matérias diversas de olhos vendados e associarmos pensamentos relacionados à pergunta de pesquisa (por mais detalhes, ver Gauthier, 2012, p. 90). Aqui quero falar do Fogar, criador de intuicetos.

Eis um intuiceto, oriundo da pesquisa citada sobre quem é o/a educador/a ambiental (de fato, foi uma pesquisa bastante intercultural e contracolonial, já que realizada em estado de transe ayahuasqueiro): *“Revelação progressiva do velado em mim pela desconstrução do mais seguro e pela minha responsabilização no coletivo rumo à criação de dispositivos instituintes de reciprocidade, criadores de sincronicidades”*. É uma intuição um pouco complexa e

demorada! Poderia gerar uma tese de 1000 páginas! Mas foi realmente a filha de um pensar do grupo-pesquisador não racional. Com efeito, observamos que chegaram na contra-análise, um conjunto de intuições perpassando nossas mentes e falas, o que produziu o referido intuiceto. Oxalá leitores e leitoras encontrem nas suas pesquisas intuicetos mais simples!

Estamos, ao mesmo tempo, fortemente ligados entre nós, tecendo-junto nossas histórias de vida dentro e fora da instituição, com todas as nossas vulnerabilidades e riquezas diferenciadas, com nossos mistérios, e nos relacionando com o grande mistério, criador de sincronicidades quando os corações estão abertos e acolhedores – sem julgamento, avaliação ou preconceito.

### **Contracolonialidade e Personagem Conceitual**

O grupo-pesquisador marca (insistimos sobre o hífen na palavra composta) que ele não é apenas constituído pela adição de pessoas, mas se define como personagem singular, intelectual coletivo, filósofo original criador de *problemas* inéditos, de *confetos* e *intuicetos*, assim como, de “personagens conceituais”, conforme a definição dessa noção em Deleuze e Guattari (1992). Tomando forma de sujeito em processo de individuação, ele é percorrido de fluxos diversos e heterogêneos, de contradições e conflitos, assumindo

paradoxos e incertezas: seu pensamento é um *devir* e um filósofo coletivo, um *filósofo em devir*, porta-voz do personagem conceitual.

O *devir* é uma fuga dos engessamentos instituídos, no sentido de criar elos instituintes, muitas vezes inesperados e “impensáveis”, constituindo assim novas formas de desejar, se alegrar, se expressar, em dispositivos compostos por dimensões heterogêneas. Deleuze e Guattari (1980; 1997) enfatizam a pertinência filosófica de “devires-minoritários”, e entre eles, selecionam o “devir-mulher” como ponto de partida de todos os devires. Referem-se à obra de Marcel Proust com seu “devir-garota”, mas podemos falar do devir-mulher do homem combatendo o machismo e patriarcado (já trocando fraldas e lavando louça, ou tornando-se Oxum – divindade das águas doces, da fertilidade, beleza e empoderamento feminino – em rituais do Candomblé e Umbanda) assim como, do “devir-mulher” da própria mulher, que se torna ativista feminista em casa como fora de casa, em lugar de apenas criar filhos esperando tudo da mãe. Na Sociopoética, o grupo-pesquisador vivencia um “devir-filósofo”: sua potência crítica para com as dominações sofridas e internalizadas é maior que a de um membro isolado, e essa potência crítica é atualizada em produções de tipo artístico: a crítica é o lado cara da moeda. A criação é o lado coroa. Crítica e criação: CRICRI.

Mas esse devir-filósofo vai até o devir, que para mim é o alfa e ômega da pesquisa, o devir-vaquidade, bem além do “devir-imperceptível” de Deleuze e Guattari.

Com efeito, critico nossos autores por trabalharem principalmente o aspecto Yang: viril, agressivo, cheio, de dentro para fora (no candomblé africano-brasileiro, Deleuze seria filho de Ogum, guerreiro nômade do rizoma, do inhame, e Guattari de Iansã, fogo da paixão e do raio, da velocidade criadora espacial e temporalmente ilimitada), desconsiderando o aspecto Yin das coisas: feminino, acolhedor, vazio e mais íntimo. Ao integrarmos (como fazem os orientais no taoísmo e no budismo) esses duplos aspectos ganhamos um centro sim: o Coração, que por certo não é um órgão no sentido da medicina alopática ocidental, mas pode ser um “órgão” no sentido da Acupuntura Tradicional Chinesa, ou seja, um organizador de fluxos energéticos no seu próprio meridiano e como “rei” no corpo em geral. Esse Coração tem a capacidade de se relacionar com os fluxos compassivos e amorosos do universo inteiro, na prática meditativa da Vacuidade.

Deleuze e Guattari, apesar dos aspectos africanos da sua filosofia, ficam eurodescendentes, ao desconhecem o mais importante de todos os devires, que não é o “devenir-mulher” como afirmam após Proust, nem o “devenir-imperceptível”, mas bem, o “devenir-vacuidade”. Esse devir, o *devenir-vacuidade*, é a prática consciente do elo entre todos os seres sem exceção. A Sociopoética entra nessa lógica como prática científica e filosófica, pois, para compreender profundamente o outro no grupo-pesquisador, e intuir direto o devir-filósofo no qual estou imerso como membro do grupo-pesquisador,

tenho de me esvaziar e me desapegar (das minhas crenças, do meu ego, dos meus medos e expectativas etc.).

Além disso, ao olharmos com cuidado a origem desse conceito de CsO – encontrado por Deleuze e Guattari na obra de Antonin Artaud, percebemos que vem da sua experimentação do peiote com os indígenas Tarahumara do México, no ano de 1937 (ver Artaud, 1971). As plantas de poder indígenas proporcionam o que chamo de “ÁICAÍRQ”, ou seja (ainda um gigante pelo tamanho, não sei pela pertinência!), a “*Atenção/Afeto-Intensificação-Caotização-Ampliação-Integração/Inclusão-Recolhimento-Quietude*” da Consciência, abrindo-a para o Amor cósmico. O Recolhimento e a Quietude são a consequência dessa entrega total ao universo, após a caotização da mente e do ego proporcionada por plantas de poder como o peiote, a ayahuasca, a jurema ou o cacau preparado ritualisticamente (mas, tais estados podem também ser atingidos em estado de meditação profunda ou de hiperventilação, conforme mostram as pesquisas com respiração holotrópica, por exemplo, de Stanislav e Christina Grof, 2011). Existe uma epistemologia revolucionária, instituinte e contracolonial nas plantas indígenas de poder.

Como educadores e pesquisadores não podemos reproduzir as formas instituídas pelos países colonizadores nas nossas práticas. Queremos descolonizar a Universidade a partir de uma abordagem contracolonial da pesquisa e ensino. Descolonizar significa que introduzimos na academia uma abordagem que pretende entrar em

diálogo crítico com os fazeres instituídos e suas teorizações e, aos poucos, colocar em crise esses procedimentos. *Uma* referência muito usada no Brasil é o livro coordenado por Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (2010), assim como os trabalhos do grupo Modernidade/Decolonialidade (ver Ballestrin, 2013).

A ideia fundamental é de produzir ciência a partir das epistemologias que foram colonizadas num movimento de negação *ainda vivo* de parte da humanidade pela Europa conquistadora. Não apenas fisicamente pela escravidão e pelo extermínio físico, mas também, pelo desprezo e silenciamento dos seus modos de pensar e criar conhecimentos novos: fala-se de genocídio epistêmico.

Contracolonizar é radicalizar a atitude epistêmica decolonial: significa que partimos diretamente das tradições indígenas e afro-brasileiras nas práticas de pesquisa e ensino. Quem precisa descolonizar é a instituição acadêmica, e quem fala ou escreve a partir do interior dela. Os colonizados e colonizadas não têm nada a descolonizar, e sim, podem se contrapor ao instituído, “contracolonizando” – conforme o conceito elaborado por Antônio Bispo dos Santos (2019).

A falta histórica de dialogicidade das instituições importadas da Europa com as comunidades indígenas e afrodescendentes, ou seja, a *colonialidade* (a ainda viva dominação consciente e inconsciente dos valores e práticas eurodescendentes, com desvalorização ou negação dos valores e práticas que foram colonizados) em que vive a

população dificulta nosso trabalho. Frequentemente torna-se difícil contracolonizar educação e pesquisa. A não ser que trabalhemos diretamente com as comunidades, injetando suas perspectivas instituintes nos devires educacionais e de investigação. Geralmente, a situação e nossa posição na instituição nos obrigam a somente descolonizar nossos saberes, sua formação na pesquisa e sua transmissão dialógica no ensino. Mas, essa fraqueza é também uma força, pois, comprova que é relativamente fácil defender trabalhos de conclusão de cursos de graduação, mestrados, doutorados e pós-doutorados que criam caminhos novos e libertadores, *descolonizadores* dentro da própria academia.

Numa pesquisa realizada com dois grupos-pesquisadores Pataxó do Extremo-Sul da Bahia, quem pesquisou através do grupo foram *os personagens conceituais*, respectivamente:

- O Marginalizado em busca da terra, do básico, da autonomia e do mundo de fora;
- O Demarcador de terra-mãe com saúde e educação baseadas nos saberes dos encantados e ancestrais.

Na pesquisa supracitada, realizadas com meninas da periferia, facilitada por Shara Jane Costa Adad (2011), o personagem conceitual foi *A Mutante*, a criança que possui poderes especiais para se transformar e mudar as situações, ao se tornar reconhecida pelos outros: família, instituição etc. Na pesquisa realizada com o tema gerador do/a educador/a ambiental, o pensador através do grupo-

pesquisador foi a *“Coruja da ancestralidade negrÍndia, mediadora de sincronicidades a partir de durações heterogêneas, por desvelar os segredos da noite dentro de nós e estrelar nosso olhar, assim como, tornar um sol nosso coração”*. Voz de Coruja!

É bom lembrar que Deleuze e Guattari (1992) destacam cinco “traços” característicos dos personagens filosóficos: os traços *pático* (emocional), *relacional*, *dinâmico*, *jurídico* e *existencial*. Pode ser interessante identificá-los (detalhes poderão ser encontrados em Gauthier (2012)).

### **Para Concluir: a Voz da Compaixão**

O Chöd (pronunciar Tchö) é um ritual (assentado pela Mestra do budismo tântrico Machig Labdrön - 1031-1129 ou 1055-1143) de auto-sacrifício pelo qual o/a praticante se oferece por visualizações a deidades para ser devorado/a, vencendo assim seus medos – origem do dualismo, obstáculo maior à realização espiritual – medos que se trata de matar definitivamente. Utiliza um kangling, (trombeta feita num fêmur humano) e um tambor à mão para chamar as forças negativas (os “demônios”) que se apossaram de parte do nosso corpo. O interessante é que em lugar de combater a negatividade em nós – o que nos fere, nos bloqueia – perguntamos a esse demônio do negativo, que pode estar assentado em nossa garganta, ou barriga, ou costas etc., por que ele está nos perseguindo assim, o que ele quer e o

que o satisfaria. Uma vez as respostas são dadas podemos alimentá-lo para ele, de barriga cheia, nos deixar em paz. A lama budista Tsultrim Allione (2010) escreveu um livro (entre outros, todos muito legais – ver igualmente, Allione (2018) sobre *os poderes do sagrado feminino*), apresentando a técnica libertadora do Chöd. A ideia é de ninar nossas sombras – afetos de vingança ou desespero, ódio para si ou erotismo descontrolado, inveja ou silenciamento, orgulho ou vergonha etc. – e como diriam os psicólogos da Gestalt-terapia, “fechar” assim, no aqui e agora, o que não foi resolvido e curado.

Na Sociopoética não pretendemos e não queremos curar, mas a abertura do coração – que facilitam os exercícios de formação do grupo-pesquisador como continente bom para acolher nossos afetos e saberes de vida – pode se inspirar dessa extrema compaixão para consigo que criou Machig Labdrön. O grupo-pesquisador é um filósofo coletivo de compaixão infinita para consigo, e como membros do mesmo, sejamos copesquisador/a ou facilitador/a, estamos fluindo na compaixão coletiva, de coração aberto para com outros corações, mesmo que se apresentem como muito diferentes do nosso, ou melhor: “sobretudo, quando se apresentam como muito diferentes”. A Guerreira, o Guerreiro da Paz é quem é capaz de engolir o mais conflitoso sorrindo, na calma e tranquilidade de uma montanha e na flexibilidade de uma neblina. A compaixão é abertura a qualquer conflito, fricção, e mais: como no Chöd, existe na Sociopoética a chamada desses conflitos e fricções, dentro e fora de si, para

transmutá-los em paz. Muitas vezes, por meio do nosso empoderamento como feras. Eis o encantamento. Eis a Cultura da Paz.

## REFERÊNCIAS

ADAD, S. J. H. C. O pensamento de crianças vitimizadas pelas violências sobre o corpo: uma pesquisa sociopoética. **Cordis – Revista Eletrônica de História Social da Cidade**, São Paulo, n.7. 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/cordis/article/view/10385>. Acesso em: 16 dez. 2020.

ALLIONE, T. **Alimente Seus Deuses e Demônios**. São Paulo: Vida e Consciência, 2010.

\_\_\_\_\_. **Les Pouvoirs du Féminin Sacré**. Montréal: Le Jour, 2018.

ARTAUD, A. **Les Tarahumaras**. Paris: Gallimard, 1971.

BALLESTRIN, L. America Latina e o Giro Decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, maio/ ago. 2013. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-33522013000200004&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-33522013000200004&script=sci_arttext). Acesso em: 16 dez. 2020.

BARBIER, R. **A Pesquisa-Ação**. Brasília: LiberLivro, 2006.

BOAL, A. **O Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

\_\_\_\_\_. **O Arco-íris do Desejo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

\_\_\_\_\_. **200 Exercícios e Jogos Para o Ator e o Não-Ator Com Vontade de Dizer Algo Através do Teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

CLASTRES, P. **A Sociedade Contra o Estado – Pesquisas de Antropologia política**. São Paulo: Cosac & Naify, 2012.

DELEUZE G.; GUATTARI, F. **Mille Plateaux**. Paris: Minuit, 1980.

\_\_\_\_\_. **O Que É Filosofia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs**. Vol. IV. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DEVEREUX, G. **De l'Angoisse à la Méthode Dans Les Sciences du Comportement**. Paris: Flammarion, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAUTHIER, J. **Les Ecoles Populaires Kanak: Une Révolution Pédagogique?** Paris: L'Harmattan, 1996.

\_\_\_\_\_. **O Oco do Vento** – Metodologia da Pesquisa Sociopoética e Estudos Transculturais. Curitiba: CRV, 2012.

GROF, S.; GROF, C. **Respiração Holotrópica: Uma Nova Abordagem de Autoexploração e Terapia**. Rio de Janeiro: Numina, 2011.

LOURAU, R. **Le Journal de Recherche** – Matériaux Pour Une Théorie de l'Implication. Paris: Méridiens Klincksieck, 1988.

\_\_\_\_\_. **Análise Institucional e Práticas de Pesquisa** – René Lourau na UERJ. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Depto. de Extensão, 1993.

MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D.F. (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SANTOS, A. B. dos. **Colonização, Quilombos: Modos e Significações**. Brasília: Ayô, 2019.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SIMONDON, G. **L'individuation à la Lumière des Notions de Forme et d'information**. Grenoble: Millon, 1964.

THICH NHAT HAHN. **A Arte de Viver**. Rio de Janeiro: HarperCollins, 2017.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **Metafísicas Canibais**. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

WINNICOTT, D. W. **Jeu et Réalité** – l'espace potentiel. Paris: Gallimard, 1975.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas**. São Paulo: Abril Cultural, 1975.



## CAPÍTULO 3

# A POTÊNCIA DO CORPO NO ATO DE CUIDAR

Andréa Damiana da Silva Elias

Cláudia Mara de Melo Tavares

Augusto Luis Medeiros do Amaral

### **Introdução**

No presente capítulo, a partir de uma investigação de doutorado, apresentamos um estudo que teve como objeto a função social relacionada ao papel institucional do hospital psiquiátrico na contemporaneidade. Essa questão perpassa, dentre outros aspectos a forma como as enfermeiras se apropriam de recursos próprios ou criativos para o cuidado, e estiveram presentes na produção de dados.

A composição da temática em estudo ancorou-se na existência do hospital psiquiátrico, na internação psiquiátrica e, conseqüentemente, no cuidado. Diante disso, encaminhamos a questão: o que as enfermeiras podem realizar nos limites do hospital psiquiátrico? Tal questão moveu a pesquisa que transita pelos

conceitos de Estigma em Goffman (2008), de teatralidade em Boal (2005), de processo de criação em Ostrower (2014), pela Política Nacional de Saúde Mental do Ministério da Saúde (2001), e pelos referenciais teóricos e filosóficos de Spinoza (2009) e Collière (1999).

Assim, o estudo teve como ideia central a defesa dos princípios da Reforma Psiquiátrica Brasileira. E, uma vez que não podemos negar a existência dos hospitais psiquiátricos e sua ocupação pela enfermagem à frente dos cuidados, exploramos a compreensão da prática da enfermagem e superação do estigma da loucura.

O presente capítulo pretende expor a produção de dados ocorrida em três encontros. O primeiro, “aprender a conhecer/aprender a fazer”, teve como propósito uma redescoberta daquilo que os sujeitos conhecessem ou que se disponibilizassem a ressignificar. O segundo, “aprender a ser/aprender a conviver – a dança do cuidado”, buscou explorar o movimento corporal e autopercepção. No terceiro, “o cuidado encenado”, pretendeu-se a realização de uma dramatização em busca de desfechos em prol de cuidados criativos.

A Sociopoética foi utilizada para a produção e análise dos dados. Para isso, seguiram-se as etapas sugeridas por Tavares (2016): planejamento, articulação do grupo-pesquisador, preparo do ambiente e instalação do grupo-pesquisador e desenvolvimento da pesquisa.

## **A Instituição do Grupo-Pesquisador**

Sete enfermeiras compuseram o grupo-pesquisador. Elas atenderam ao critério de inclusão: estar exercendo assistência direta às pessoas internadas no hospital psiquiátrico, cenário da pesquisa.

Com o propósito de disparar a integração desse coletivo, foi realizada uma dinâmica anterior à produção dos dados, em que as facilitadoras explicaram que seriam colocados papéis na parte posterior dos corpos das participantes. Após que todas as participantes tivessem esses papéis afixados nas costas, foi-lhes dito que em cada papel havia uma mensagem, elas foram solicitadas a circular pelo espaço durante um minuto e realizassem o que enunciava a mensagem. Os impressos traziam as seguintes mensagens: arrume meu cabelo, beije minha bochecha, aperte minhas pernas, alise meus ombros, belisque levemente meus braços e massageie meu corpo.

Momento de risos e descontração, as perguntas anunciadas foram: *posso fazer em qualquer pessoa, tenho que fazer em todos?* E, mediante a explicação de que estariam livres para execução, desde que não parassem de realizá-lo enquanto não fosse anunciado o término do tempo, procuraram executar todos os comandos. *“Eu fiz em todo mundo”, “muito engraçado isso”, “ela me apertando... risos, maluca”.*

Ao fim, foi dado tempo para falarem das sensações experimentadas: *a dificuldade em tocar o outro, necessidade de se*

*disponibilizar a imaginar, e de autocentrar para receber o cuidado, atravessaram as sensações experimentadas.*

Foi explicado que começamos a falar do corpo porque essa seria uma das questões do estudo, e que gostaríamos de saber do interesse das mesmas em pesquisar o assunto, visto que no grupo-pesquisador a pesquisa deveria partir do interesse coletivo. Ao explicar a Sociopoética, enfatizamos os princípios de pensar, conhecer, pesquisar, aprender com o corpo inteiro e privilegiar formas artísticas na produção de dados (GAUTHIER, 2012).

Foi então acordado o tema, anunciado que o objetivo da pesquisa tratava de compreender a potência do corpo ao cuidar daqueles internados no hospital psiquiátrico, e que a questão geradora seria: A partir da apropriação do próprio corpo e criatividade, como poderiam pensar o cuidado? Foram realizados acordos/pactos acerca do horário e presença. Foram acertados três encontros de duas horas, todos no mesmo local, para a produção dos dados, e um último encontro para a contra-análise.

Descrita a instituição do grupo, percorreremos a seguir os três encontros de produção dos dados. Importa dizer que todos foram iniciados com um relaxamento envolvendo a respiração, a percepção das inspirações/expirações, e massagem em áreas corporais afetadas pelo cansaço do cotidiano, e terminados com um lanche de confraternização.

## **1º Encontro: Aprender a Conhecer/Aprender a Fazer**

Após o relaxamento, enfermeiras deitadas em círculos, de olhos fechados, receberam alguns objetos para que tocassem e, enquanto imaginavam o que sentiam, lançamos a questão geradora: como, a partir do próprio corpo, de encontro aos elementos ofertados, poderiam pensar o cuidado à pessoa internada no hospital psiquiátrico?

Elas foram orientadas a abrir os olhos, a se sentarem lentamente. Nesse instante, uma multiplicidade de elementos estavam disponíveis no meio do círculo para que pudessem pensar o cuidado às pessoas internadas, como mostra a Figura 1. Foram oferecidos livros de receitas, poesia e artes, papéis diversos, lápis de cor e canetinhas, cola, glitter, tesouras, tintas de tecido e guache, pincéis, argila, bola de tênis, EVA, elástico, TNT, carretel de barbante, retalhos, agulha de crochê, pano de prato, incenso, esmalte, acetona, lixa de unha, jogo de xadrez, ping-pong, dominó, bacia com água, instrumentos de percussão e hidratante corporal.



Elas trouxeram as seguintes falas:

*O cuidado não está pronto, não está dado, por isso me espalhei pelos elementos ofertados* (Participante 2).

*Não tinha ideia de como era bom mexer na argila, não queria mais parar* (Participante 4).

*Cuidar também é possibilitar experimentação, pois a arte é uma forma de se expressar* (Participante 5).

Ostrower (2014) afirma que a criatividade é um potencial inerente ao homem e a realização desse potencial é uma de suas necessidades; tal qual criar e viver se interligam. Assim, nesse encontro, concluímos que criar novas formas de cuidar pode fomentar a produção de vida.

## **2º Encontro: Aprender a Ser/Aprender a Conviver**

### **A Dança do Cuidado**

Consideramos importante recordar às participantes que a Sociopoética privilegia a produção de dados de forma artística, apresentamos ao grupo uma professora de dança que ajudaria na mediação da experimentação. Todas a cumprimentam e atenderam sua solicitação de permanecerem em círculo, e aproximarem suas cadeiras de forma que uma tocasse na outra. Relembramos também que a pesquisa se propõe a compreender o cuidado a partir do corpo,

os encontros com as próprias sensações, os atravessamentos e potências produzidas no ato de cuidar.

A professora pediu permissão para estar com pessoas que exercem um ato tão nobre: cuidar. Iniciou agradecendo a oportunidade de trabalhar com corpos que lidam com outros corpos que estão em sofrimento mental. Apresentou a proposta, e disse que faria com as enfermeiras um exercício que faz com seus alunos (crianças), e iniciou o relaxamento. Todas sentadas, a professora pediu que ficassem em silêncio, e ouvissem a própria respiração. Ela, então, começou a olhar fundo nos olhos das enfermeiras e pedir que focassem no olhar, que encontrassem umas os olhares das outras, sem sorrir.

Desse modo, iniciaram olhando umas para as outras aleatoriamente, de mãos dadas. Em seguida, foi proposto que encontrassem o olhar de quem estava ao seu lado, uma dupla por vez, e que só mudassem quando o olhar tivesse verdadeiramente se encontrado. Assim, em sentido horário, os olhares se cruzaram, com duração média de dez a quinze segundos. E, ainda na mesma disposição, a professora olhando fundo no olho de quem estava ao seu lado, beijou sua mão e disse a palavra amanhã. Em seguida movimentou seu corpo como se indicasse que o beijo e a palavra precisassem circular, e isso se deu, foram beijando as mãos umas das outras e reproduzindo a palavra “amanhã”.

Foi dito então, que as palavras eram singulares e que dissessem a que lhes viesse à mente. Muitas palavras começaram a ser enunciadas, na voz do grupo, concomitantemente: *relaxamento, união, transformação, alegria, paz, logo mais, dança*. Terminam com uma gargalhada alta, pois estavam gritando palavras, todas juntas, enunciando a voz do grupo.

Esse preâmbulo foi sucedido pelas músicas *Serpente*, da Pitty, *Indignação*, do Skank e finalizado com *Trem Bala*, de Ana Vilela.

Enquanto ouviam a primeira música, as participantes foram incitadas a pensar na transformação dos seus corpos e, sentadas em círculo, começaram a se movimentar. Durante a segunda, dessa vez de pé, foram incitadas a comporem movimentos com suas indignações. A professora dançou pelo espaço, com expressão de sofrimento, carregando sua indignação, e após alguns minutos, conduziu uma participante para o centro da roda para que expressasse o que faria com sua indignação, e assim sucessivamente, com todas do grupo-pesquisador. Na terceira, sentadas em círculo, foram lembradas da questão geradora da pesquisa.

Para Spinoza (2009) os corpos se distinguem entre si pelo movimento e pelo repouso, pela velocidade e pela lentidão, e não pela substância. Assim, a imagem abaixo representa o grupo-pesquisador: corpos que não se distinguem quando unidos.

Figura 2 - Grupo-Pesquisador Dançando



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

As integrantes dançaram, chutaram, lançaram suas indignações para distante de si mesmas. Algumas emocionadas, com lágrimas nos olhos, apresentaram falas como:

*A gente acha que a saída para lidar com o sofrimento do outro é naturalizar, a gente faz isso para sobreviver (Participante 3).*

*A diferença entre nós e eles, se referindo as pessoas internadas, é apenas um portão, acho que o sofrimento está mais na gente, porque tratar, cuidar, é pior, isso causa frustração (Participante 1).*

*A gente tem que se permitir chutar a bola, aceitar as diferenças (Participante 6).*

Essas falas podem ser entendidas à luz de Goffman (2008), para o qual o indivíduo estigmatizado poderia ter sido facilmente recebido na relação social, se não fosse um traço, uma marca que impõe à atenção e afasta-o dos outros, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos. São indivíduos que assumem posturas defensivas como justificativa para a maneira como o tratamos.

As participantes dançaram para que pudessem ser afetadas/sensibilizadas e, desse modo, se questionassem sobre a forma como se posicionam frente a essas pessoas estigmatizadas: as pessoas internadas numa instituição psiquiátrica.

A dança foi finalizada com movimentos bruscos, falas em tom alto, as participantes provocadas a gritarem e expressarem seus sentimentos. A professora gritou: enfermagem e as pessoas responderam, também em tom alto: *missão, cuidado, amor*. Prosseguiu e disse: louco, e o grupo reverberou: *doente, cidadão, loucura, psiquiátrico*. E, não mais fazendo correlações, as palavras ditas pelo grupo foram: *continuidade, companheirismo, feliz, paz, muito obrigada, esperança, amor, axé, doente, pessoa, loucura, transtorno*.

Novamente em círculo, falamos que a experimentação buscou despertar o corpo, que fizeram coisas que provavelmente não haviam imaginado. Naquele momento lembrando a questão geradora do encontro: como, a partir dos movimentos experimentados, poderiam pensar o cuidado? Como estavam seus corpos para o ato de cuidar?

*Quando deixamos de estranhar é porque não estamos sensíveis. E espaços como esse servem como uma alavanca para despertar a nossa sensibilidade (Participante 1).*

*A criatividade é muito importante para a enfermeira da saúde mental, muito mais do que das outras áreas, e eu posso dizer isso porque trabalho na clínica geral. Como chegar ao paciente que não quer medicação? A gente tem que ser criativo (Participante 3).*

A dança teve como propósito avaliar a movimentação, sua intenção e direção ao cuidado. Como entendem sua movimentação corporal? Como aparece a limitação e a potência do movimento pela compreensão do corpo? Como lidam com o novo? Estão disponíveis a criar?

### **3º Encontro: O Cuidado Encenado**

O grupo se encontrou no mesmo local e horário das outras semanas. As cadeiras e colchonetes já estavam dispostos em círculo, e o relaxamento foi seguido de exercícios de dramatização. Foi proposto que ficassem de pé, e dando continuidade à percepção dos seus corpos e que conduzissem os mesmos ao encontro com algo imaginário. Desse modo, que se esticassem para pegar nuvens, se arrastassem para capturar insetos, que agarrassem o vento... Em instantes, todas se movimentavam pelo espaço.

Os movimentos falavam de um despertar do corpo, que precisou ir à frente, ao lado, para cima e para baixo. Em seguida, propomos que atentassem para cada uma das partes estruturais, que as sustentam no cotidiano: os seus pés, joelhos, coluna e cabeça. A busca era por relaxar cada uma dessas partes. Os participantes atenderam prontamente aos movimentos circulares propostos para os pés e joelhos e, ao chegarmos à coluna, que exigia certo reboledo, eles começaram a enunciar suas impossibilidades. Diante disso, inserimos a questão geradora: como, a partir do próprio corpo, poderiam pensar o cuidado?

Pensando nesse encontro do próprio corpo com o cuidado, foi proposto que remetessem suas lembranças a alguma cena que as colocasse na condição de enfermeiras, no ato de cuidar, que tivesse gerado conflito, e que quisessem compartilhar com o grupo. Após alguns instantes de silêncio, relataram cenas de agressividade, circunstâncias em que foram agredidas ou que presenciaram algum outro profissional sendo agredido por uma pessoa internada. Foi eleita então, uma situação para que encenassem. Foi explicado que a cena poderia ser interrompida e modificada a qualquer instante, e que a ideia era que pudessem pensar em desfechos menos conflitantes do que os vivenciados/relatados.

A cena trouxe à tona a culpa, a contenção, a impotência, a necessidade de se reavaliar o processo de trabalho. Contudo, não atingiram desfechos criativos. Nas reflexões *a posteriori* perpassaram

falas como: *a postura do profissional desperta uma atitude no paciente, às vezes a agressividade dele para você é apenas uma resposta* (Participante 2).

*Poder o profissional é quem tem, mas poderia fazer desse poder algo mais horizontal e com respeito* (Participante 4).

Para Boal (1996) o teatro nasce quando o ser humano descobre que pode observar-se a si mesmo: ver-se em ação, ver-se em situação. Ao ver-se, percebe o que é, descobre o que não é, e imagina o que pode vir a ser. Percebe onde está, descobre onde não está e imagina onde pode ir.

A dramatização tinha a proposta de identificar os desfechos propostos na direção do cuidado. De que forma as enfermeiras se posicionam? Quais as estratégias pensadas para o cuidado no âmbito da internação? Nesse momento as enfermeiras conseguiram se perceber em cena, e mais dramatizações far-se-ão necessárias para – como afirma Boal – imaginarem onde podem ir.

## **Considerações Finais**

A pesquisa evidenciou a potência do método sociopoético ao permitir que pessoas se disponibilizassem a criar e estruturar formas de cuidar nos limites da internação psiquiátrica. Sensibilizadas pelas técnicas, realizaram movimentos ora tímidos ora enrijecidos pelas rotinas institucionais. Mas, essencialmente, demonstraram desejo de

novas construções. Ao dançarem, bordarem, pintarem, encenarem, as enfermeiras encontraram-se consigo mesmas e foram sensibilizadas a compreenderem as diversas possibilidades de cuidar em saúde mental, incitadas a libertarem-se de amarras estigmatizantes da loucura.

Importa dizer que alguns obstáculos precisaram ser ultrapassados durante a produção da pesquisa, especialmente: instituir o GP e superar a barreira de que seria obsoleto realizar uma investigação num hospital psiquiátrico. Para a instituição do GP o caminho percorrido contou com múltiplos encontros da pesquisadora com as enfermeiras atuantes no cenário, conversas incessantes sobre a temática e sensibilização ao método, visto que esse exigia uma agenda para a produção dos dados. Vale ressaltar que as leituras, revisões integrativas, orientações e participação efetiva da pesquisadora no movimento político da luta antimanicomial foram determinantes para compreensão da necessidade do estudo num hospital psiquiátrico.

Consideramos que a impossibilidade desses resultados serem replicados a outros cenários mereça ser pontuado como uma limitação do estudo. Contudo, a rigorosidade dos procedimentos metodológicos para guiar a correlação dos resultados representa uma das suas potências, o que facilita a realização de novas investigações.

## REFERÊNCIAS

BOAL, A. **O Arco-Íris do Desejo**: Método Boal de Teatro e Terapia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

COLLIÈRE, M. F. **Promover a Vida**: da Prática das Mulheres de Virtude aos Cuidados de Enfermagem. Lisboa: Lidel, 1999.

GAUTHIER, J. **O Oco do Vento**: Metodologia da Pesquisa Sociopoética e Estudos Transculturais. Curitiba: CRV, 2012.

GOFFMAN, E. **Estigma**: Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

OSTROWER, F. **Criatividade e Processos de Criação**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SPINOZA, B. **Ética**. Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TAVARES, C. M. M. Como desenvolver experimentações estéticas para produção de dados na pesquisa sociopoética e abordagens afins? **Revista Pró-UniverSUS**, 2016, jul./dez.; n. 07, v. 3, p. 26-31.

## CAPÍTULO 4

# A VIAGEM NA PROCURA DA SOCIOPOÉTICA

José Carlos Carvalho

Claudia Mara de Melo Tavares

Chamar viagem, poderá ser demasiado pomposo, mas é poético.

Camões, sofreu para “proteger” a sua obra no mar. Gil Eanes, Álvares Cabral, Vasco da Gama ou Fernão Magalhães, alguns dos valorosos navegadores, sofreram e superaram as dificuldades impostas pelo mar e conseguiram tornar o mundo mais global.

E nós, o que podemos fazer?

Que contributos podemos ter no ensino, na investigação...

Após o contato com a perspectiva sociopoética e a sua aplicabilidade no ensino de enfermagem e em particular na saúde mental, surgiu a oportunidade de aprofundar os estudos e de fazer um estágio de pós-doutoramento.

Este texto reflexivo, pretende ser a tradução da riqueza da experiência e como um europeu pretende desenvolver este caminho...

O meu percurso na Sociopoética é muito curto. Ainda sou um aprendiz!

Uma expectativa alta do que pode ser o futuro da perspectiva sociopoética no ensino e na saúde mental.

Durante todo o percurso acadêmico, pautei a minha investigação e os meus interesses por áreas com evidência, palpáveis... e sempre numa lógica quantitativa...

A Ciência é ainda vista como algo que tem de ser quantificada, explicado e “nunca” percebida, sentida e vivenciada.

Quando, descobri que alguém pensava desta forma e tinha avançado com esta mudança, quis saber mais...

Ao viver no Porto (Portugal), percebe-se que as pontes são um dos seus símbolos. Curioso o paralelismo. A partir dele entendo a importância de juntar sinergias, também para essas pontes do conhecimento e o contributo para a construção de mais e melhor ciência.

Sendo a vida feita de emoções... podemos omitir as nossas emoções?

Apesar de se caracterizarem por reações complexas, podem ser expressas por diferentes manifestações desde as fisiológicas, comportamentais, cognitivas, afetivas, sentimentais até as expressões faciais.

Jean Watson (2002) destaca que as emoções são um elemento-chave para a ligação do enfermeiro com o Ser (corpo e alma), de quem cuida. Trabalhar as emoções é algo que é exigido em saúde mental.

E então, surgem as perguntas clássicas:

Podemos ser significativos?

Temos intervenções específicas para as emoções?

Quais seriam as emoções relevantes em saúde mental?

Todas, desde as mais agradáveis (ditas positivas), até aquelas que pelo seu caráter desagradável (negativas), devem ser alvo da nossa atenção.

Penso que seja preciso falar da ESPERANÇA, uma das 3 virtudes teológicas (fé, esperança e caridade), em que os crentes esperam a vida eterna e confiam nas promessas de Cristo e da ALEGRIA, na qual nos devíamos centrar, numa perspectiva de promoção de saúde mental. De acordo com Melo (2005), ela é sinônimo de felicidade, de satisfação, de otimismo e de prazer, facilita a resolução de dificuldades e sentimentos negativos, suaviza os efeitos do stress e aumenta a criatividade.

No ensino e, em particular, na Enfermagem, devemos apelar ao manancial de recursos disponíveis. Daí a importância da Criatividade.

Em conversas com a Professora Cláudia Mara Tavares, foi possível perceber que havia ideias e preocupações comuns e formas de ver os problemas muito similares.

## **Experiência**

Mas, o que eu faço, ou tento fazer, pode chamar-se Sociopoética? Não, porque não tem seguido os pressupostos e as regras que lhe estão definidas (Gauthier, 2012). Estavam a faltar as

balizas... as regras! Fazia uma tentativa de algo, que se assemelhava a inovador. E quais as abordagens, que fazemos?

A expressão e a capacidade estética, bem como a apreciação do espaço e das imagens pode(m) ser preditor(es) de psicopatologia.

A utilização de mediadores de expressão, podem ser um recurso terapêutico muito valioso em enfermagem de saúde mental e nas intervenções psicoterapêuticas, nomeadamente, de orientação para a realidade, uma vez que a arte e a estética, são formas de representação da realidade.

O recurso a **imagens**, por exemplo de **pintura**, de mestres como *Bosch, Picasso, Gaudi, Van Gogh, Dali...* tem potencial enorme para se falar de estigma e do doente/doença mental.

E o que dizer da **fotografia**, quando uma imagem “vale mais que mil palavras”, sempre pertinente e atual.

O **desenho**, a **caricatura** ou o **cartoon**, são fonte de inspiração e de percepção da realidade. A representação gráfica do que é a doença mental para os alunos de enfermagem, nos dois países da qual extraímos cerca de 50 símbolos foi um exemplo (CARVALHO; TAVARES, 2017).

Outro exemplo foi a apresentação de uma ideia/trabalho por imagens 20 x 20 (vinte imagens em vinte segundos cada), com um nome diferente: Pecha Kucha (BYRNE, 2016).

A exploração da **arte urbana** e do **graffiti** na Saúde Mental é um bom exemplo de abordagem do que é a doença e o potencial

reabilitador/libertador da arte e pela arte<sup>3</sup>.

O **cinema**, a imagem em movimento, é uma excelente ferramenta e arma no combate ao estigma. Nem sempre temos disponíveis exemplos e com os quais deparamos com as questões éticas das pessoas com perturbação mental (CARVALHO; SILVA, 2008). Mas, o cinema pode ser um excelente contributo, desde que bem explicado e enquadrado (WEDDING; NIEMIEC, 2014).

A **escrita criativa**, o texto literário e a **Poesia**, como fontes de prazer e de reflexão, com o objetivo de fomentar o prazer pela leitura e apelar à sensibilização dos alunos, pode ser um caminho (KIRSTEN, 2015; SHORT & GRANT, 2016).

E a **música** e todo o seu potencial... *o que mais se aproxima de exprimir o inexprimível* (Aldous Huxley). É curioso notar que quando se pede aos alunos que pensem em músicas, vem sempre a imagem “clássica” e estigmatizante da Psiquiatria e muito menos numa perspectiva de bem-estar, de promoção de saúde mental e de saúde mental positiva.

O **Teatro**, desde Moreno que é usado, sendo o Psicodrama um dos exemplos clássicos e com excelentes resultados... E o contar histórias (storytelling/StoryCubes), excelentes técnicas de comunicação e com um potencial inovador e motivador (DE VECCHI et al., 2016).

---

<sup>3</sup> Disponível em: <http://www.arcadedarwin.com/tag/rostos-do-muro-azul/>

Ou apelar a outras ideias... Por exemplo, a abordagem das questões da sexualidade, mas na cor de rosa (de senhoras para senhoras) ... ou como o ambiente pode influenciar o processo saúde-doença... **Nos doentes psiquiátricos**, a importância da cor em SM (apesar de daltônico, não foi impedimento para o estímulo), falar de assunto sérios, nem sempre fáceis, fruto da idade, da imaturidade ou da inexperiência e de como pode ser gratificante para ambos.

Ao longo dos anos, tive o privilégio de acompanhar os alunos num local, onde a reabilitação psicossocial das pessoas se faz também pela arte e pela estimulação sensorial. Tenho aprendido muito do quanto é possível fazer e do benefício que é possível ter/obter.

E sempre que possível, estimo os alunos a pensarem desta forma, a produzirem “algo”, a levá-los à pesquisa por via indireta, não centrada no problema, mas muitas vezes nas possíveis soluções...

E o algo, pode ser um desenho, um trabalho, um texto, uma atividade terapêutica onde o seu cunho possa ficar e que os leve à pesquisa, à descoberta!

Mas, para esses desafios, precisamos estar devidamente balizados e com referências atuais, sempre baseados em evidência, porque o ensino superior assim o exige! Exemplos de abordagens que são preconizadas nos relatórios internacionais, **a preocupação com o bem-estar** (STICKLEY *et al.*, 2016; MCKEOWN *et al.*, 2016; VAN LITH, 2016; ISFAHANI *et al.*, 2015; BIDWELL, 2014)

Não precisamos de inventar... está quase tudo já inventado e o

exemplo clássico é a roda. Quantos de nós usamos a analogia à roda para pensar na evolução, no desenvolvimento, na inovação.

Pois... será que é preciso "reinventá-la? Já estão tratando disso!

A inovação existe e tinha de ser pela via do "cérebro"! A Goodyear baseou a superfície do Eagle-360 na textura simétrica do coral-cérebro dos mares de Belize<sup>4</sup>.

E assim, nada melhor que encetar uma VIAGEM, pelos mares do subjetivo e por águas que nem sempre são muito calmas, quando falamos da saúde/doença mental.

A perspectiva sociopoética pareceu-me ser um caminho que deveria ser trilhado e entendido. Trata-se do desafio de fazer algo diferente e pesquisar por outros caminhos.

O convite para participar no I Encontro Internacional de Inovação no Ensino na Saúde e Enfermagem (I Simpósio Internacional de Inovação no Ensino de Saúde Mental, Saúde Coletiva e Saúde da Mulher), realizado na cidade de Niterói - Rio de Janeiro), foi para além de ser muito gratificante do ponto de vista pessoal, foi o reconhecimento, que afinal o que fazemos pode ser significativo, pelas ideias, pelos projetos e isso é bom!

Fazer algo motivador, desafiante, que nos coloca perante os limites e que nos faça crescer e despertar, para ser diferente e poder fazer a diferença... Como docente, fazemos um trabalho diário de

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/carro/101781-pneu-futuro-goodyear-revela-eagle-360-conceito-pneu-esferico.htm>

motivação, de desafiar os alunos com novas abordagens (abordagens afins), para uma aprendizagem centrada nas emoções e na gestão de emoções.

Conhecer as pessoas e poder partilhar o que fazemos nos dois continentes é algo de muito importante para o crescimento pessoal e indiscutível para o desenvolvimento da enfermagem, enquanto disciplina e ciência.

Separa-nos alguma distância, é verdade: alguns milhares de quilómetros. Mas, se os nossos antepassados tornaram esse caminho fácil, porque não o devemos fazer hoje, num mundo em que cada vez mais é possível comunicar em tempo real e à distancia de um clique?

A partilha, a descoberta do que se faz, do que se pode fazer, da aprendizagem mútua, é algo que todos os que passam por experiências de pós-doutoramento devem sentir. Mas fazê-lo com culturas diferentes, perspectivas de vida distintas, é algo muito mais enriquecedor.

Como refere Gauthier: “Entrar com prazer no saber. Eis o grande problema da educação. De quem aprende e de quem pesquisa” (Gauthier, 2012, p.197).

Ler O Oco do Vento e os seus ensinamentos é muito inspirador! A perspectiva sociopoética, em que toda a prática social de produção de conhecimento é questionada, reafirma:

- A importância do corpo na construção do imaginário;
- O papel da criatividade artística na construção do

conhecimento;

- A importância dos sujeitos como corresponsáveis pelos conhecimentos produzidos
- A importância do sentido espiritual e humano.

Curiosamente, esse movimento teve inspiração nos movimentos de libertação franceses em maio de 1968, ano do meu nascimento...

Vale salientar também a importância da perspectiva sociopoética no ensino, pela:

- Autonomia das pessoas no processo de aprendizagem e de participação;
- Consciência de que na sala de aula não se ensina apenas conteúdos curriculares;
- A certeza de que o papel do educador é o de facilitar a auto-organização do pensamento;
- A compreensão de que as experimentações estéticas permitem que a aprendizagem faça mais sentido para os alunos (devido a mobilização dos afetos) no ensino, na clínica e na vida;
- Contribuição com a transformação poética das pessoas.

A realidade europeia é claramente muito diferente, mas utilizando as palavras de Jacques Gauthier, fica mais fácil de explicar: “Curioso a distinção entre ciência geral e ciência matemático-experimental, que os Europeus chamam de ciência” [...] ou “O desafio é grande: a convergência entre saber e sabedoria, numa ciência que

integra em lugar de excluir, que junta em lugar de cortar... (Gauthier, 2012, p.12).

Uma das dificuldades talvez esteja no nome “**Sociopoética**”. Muito agradável, mas direcionada para uma abordagem mais “romanceada”, mais “poética”, o que na realidade, poderia ser vista, com uma abordagem feita no sentido da **criação, da inovação, do desafio**.

Das referências incontornáveis e das quais pouco conhecia, salientam-se Freire (2002), que defende a “postura de respeito mútuo e de troca de saberes” em detrimento de “falar ao povo sobre a nossa visão do mundo”; de Deleuze e Guattari, que entre outros contributos, defendem o conceito de Rizoma; de Augusto Boal (do Teatro do Oprimido nos anos 60/70) e a arte de nos vermos a nós mesmos; de René Barbier, com particular importância para a Empatia (defendido por Carl Roger), em que salienta a importância de pesquisar com todos os sentidos e não apenas com a razão e não apenas com a razão e defende ainda a escuta sensível.

É indispensável conhecer outras teorias e outros modelos. A teoria das marés (Tidal Model) desenvolvida por Phil Barker e Poppy Buchanan-Barker nos faz perceber que podemos conceber a nosso trabalho suportados por uma teoria que nos faz muito sentido.

A descoberta de Mikhail Bakhtin “...quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado...” (MACHADO, 2013).

Agora deparo-me com Jaques Gauthier, Claude Lévi-Strauss, Celestin Freinet, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Henri Lefebvre... todos franceses (língua que estudei enquanto jovem) e que foram muito importantes na formalização do conhecimento na área da Filosofia, da Psicologia, da Pedagogia... da Ciência.

Descartes, na sua procura de conhecimento, referia

não me contentando com as ciências que nos ensinavam, percorrera todos os livros que pudera ter em mãos, pelo que... é preciso romper com os saberes prévios, falsamente evidentes, que já explicam tudo; é preciso aprender a questionar; e aprender como questionar e como ver além do óbvio (Gauthier, 2012, p. 26).

Neste percurso, eu tive a honra de coorientar um trabalho (FONSECA, 2017; FONSECA *et al.*, 2017a; FONSECA *et al.*, 2017b), sobre esta perspetiva, com o qual muito aprendi.

## **Considerações Finais**

Não sei, se será fácil levar os céticos da Sociopoética a perceber a sua importância e o seu espaço. Mas, o caminho faz-se caminhando e como dizia Pessoa, “... pedras no caminho? Guardo todas, um dia vou construir um castelo...”

Uma abordagem diferente, que na minha perspectiva, pode permitir maior crescimento pessoal, maior humanização, maior liberdade, maior responsabilidade, igual rigor, mais alegria e maior prazer no que se faz, logo mais saúde mental.

Toda a arte se baseia na **sensibilidade**, e essencialmente na sensibilidade. A sensibilidade é pessoal e intransmissível (Fernando Pessoa) e por meio do humor, nós vemos no que parece racional, o irracional; no que parece importante, o insignificante. Também desperta o nosso sentido de sobrevivência e preserva a nossa saúde mental (Charles Chapin).

Trabalhar as emoções, a criatividade, a inovação, o prazer por fazer diferente deve ser o desafio de um ensino e das instituições que formam profissionais de saúde e em particular enfermeiros.

Numa escola que tem como lema: **Ser significativa para as pessoas**, tem claramente de começar a ser significativa para com aqueles que ensina, que ajudam a crescer e a formar. Está em perfeita enquadrado com os desafios do futuro do ensino de enfermagem e da saúde Mental.

## REFERÊNCIAS

BIDWELL, S. The arts in health: Evidence from the international literature. Population Health and Community Engagement. **Pegasus Health** (Charitable). March, 2014.

BYRNE, M. Presentation innovations: Using Pecha Kucha in nursing education. **Teaching and Learning in Nursing**, v. 11, n. 1, p. 20-22, 2016.

CARVALHO, J. C.; SILVA, E. A Psiquiatria e a Sétima Arte. **Hospitalidade**, n. 280, p. 47-52, 2008.

CARVALHO, J. C.; TAVARES, C. M. "Nursing students' depiction of mental disorder". **The Journal of Mental Health Training: Education and Practice**, v. 12, n. 5, p.323-330, 2017. Disponível em:

<https://doi.org/10.1108/JMHTEP-12-2016-0057>. Acesso em: 25 abr. 2019.

CLIFT, S. Evidence from the international literature usan Bidwell, Population Health and Community Engagement. **The Arts in Health**, v. 131, n. 1, p. 8. 2014.

DE VECCHI, N.; KENNY, A.; DICKSON, V. Swift and Susan Kidd How digital storytelling is used in mental health: A scoping review. **International Journal of Mental Health Nursing**. 2016. Doi: 10.1111/inm.12206.

FONSECA, B. *et al.* The power of aesthetic experimentation in the process of self-knowledge: a sociopoetic study. **Online Brazilian Journal of Nursing**, v. 16, n. 1, p. 73-82. 2017. Disponível em: <http://www.objnursing.uff.br/index.php/nursing/article>. Acesso em: 25 mar. 2020.

FONSECA, B. *et al.* A. A plasticidade criativa possibilitada pela sociopoética: a perspectiva da criação de relaxamentos. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**, n. (especial) 5, p. 99-106. 2017.

FONSECA, P. I. M. N. da. **O autoconhecimento e sua multidimensionalidade aplicada à equipes de transplantes**. 2017. 182 f. Tese (Doutorado em Ciências do Cuidado em Saúde) - Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GAUTHIER, J. **O oco do vento**. Curitiba: CRV, 2012.

ISFAHANI, S. S. *et al.* Nurses' Creativity: Advantage or Disadvantage. **Iranian Red Crescent Medical Journal**, v. 17, n. 2. 2015. DOI: 10.5812/ircmj.20895.

KIRSTEN, J. The use of poetry writing in nurse education: An evaluation. *Nurse Education Today*, Vol. 35, Issue 9 e7 - e10. 2015.

LI, D.; SULLIVAN, W. C. Impact of views to school landscapes on recovery from stress and mental fatigue. **Landscape and Urban Planning**, n. 148, p. 149-158. 2016.

LITH, T. V. Art therapy in mental health: A systematic review of approaches and practices. **The Arts in Psychotherapy**, n. 47, p. 9-22. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.aip.2015.09.003>.

MACHADO, I. Concepção sistêmica do mundo: vieses do círculo intelectual bakhtiniano e da escola semiótica da cultura. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 8, n. 2, p. 136-156. 2013. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S2176-45732013000200009>.

MCKEOWN, E. *et al.* **Art Engagement and Mental Health**: Experiences of service users of a community-based arts programme at Tate Modern. London: Public Health, 130, p. 29-35. 2016.

MELO, A. **Emoções no período escolar**: estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica), Universidade do Minho, Porto, 2005.

SHORT, N.P.; GRANT, A. Poetry as hybrid pedagogy in mental health nurse education. **Nurse Education Today**, v. 43. 2016.

STICKLEY, T. *et al.* Arts, health & wellbeing: reflections on a national seminar series and building a UK research network. **Arts & Health**, v. 9, n. 1. 2017.

WATSON, J. **Enfermagem**: ciência humana e cuidar, uma teoria de enfermagem. Lourdes: Lusociência, 2002.

WEDDING, D.; NIEMIEC, R. M. **Movies and Mental Illness**: Using Films to Understand Psychopathology. 4. ed. Hogrefe. 2014. 456 p.

## CAPÍTULO 5

# **O PESQUISADOR E O CAMPO DO CUIDADO: UM MODO AUTOPOIÉTICO NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO<sup>5</sup>**

Marcela Pimenta Guimarães Muniz

Ana Lúcia Abrahão

Cláudia Mara de Melo Tavares

### **Introdução**

Este estudo traz uma discussão para a revisão nas formas de se produzir conhecimento em saúde à medida que considera o pesquisador enquanto “sujeito implicado” (LOURAU, 2004), presente no estudo com sua história e afetos, ao invés de buscar uma suposta

---

<sup>5</sup> Este capítulo é um recorte da tese de doutorado intitulada “O encontro com a saúde mental: uma perspectiva ético-estética do cuidado” de Marcela Pimenta Muniz, defendida em dezembro de 2016 no Doutorado em Ciências do Cuidado em Saúde da Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa (Universidade Federal Fluminense). O presente recorte é fruto da reflexão a respeito dos encontros desviantes que constituíram os modos de produção de dados da tese.

“neutralidade do pesquisador”. Nessa perspectiva, falo do lugar em que o pesquisador está disponível, aberto à produção de alteridades junto ao campo de pesquisa e junto a si mesmo. A própria produção de alteridade, já é, por si mesma, aquilo do outro que pede passagem em mim.

Vislumbrou-se a produção de conhecimento em relações mais horizontais, e com menos produção de heteronomia no pesquisar. Mas como forjar um estudo que não coloque os participantes em situação de assujeitados? Rodrigues (2011, p. 236) ajuda a enfrentar esse desafio sob o ponto de vista do que ela chama de “dessujeição” dos participantes do estudo. Aponta dessujeição ou desassujeitamento como sendo “modos de agir e de pesquisar que ampliem (em lugar de restringir, como é habitual) a gama das ações possíveis por parte do outro (e de si mesmo)”.

Temos exercitado, conseqüentemente, um alegre cuidado: aquele que busca apreender, em meio à presumida assepsia dos métodos, o engendramento daquilo que, ao tornar-se “objeto”, se vê sujeitado às ações de outro e/ou outrem – racionalidades (tecnologias que se erigem como “a razão”), comunidades acadêmicas (pouco ou nada comunitárias, vale acentuar), disciplinas (entendidas seja como aquilo que dociliza corpos, seja como o que cria fronteiras fixas e naturalizadas

para os campos de saber) etc. (RODRIGUES, 2011, p. 236).

Coloco então, uma provocação a respeito não só da dessujeição do participante do estudo, mas também de mim enquanto pesquisadora. Para isso, proponho estratégias que favoreçam a dessujeição, tanto de pesquisados quanto de pesquisadores, com relação aos modos de produção de conhecimento.

Assim, importa o respeito à complexidade dos elementos heterogêneos e dos arranjos processuais que compõem as organizações subjetivas nos processos de pesquisa. Abdiqueei-me de um ponto de partida tal como uma categorização geral bem delimitada na produção da pesquisa, um macromodelo teórico já constituído *a priori*.

Procurei a produção de conhecimento pela ótica de uma abordagem micropolítica. “*A questão micropolítica é a de como reproduzimos (ou não) os modos de subjetividade dominante*” (GUATTARI; ROLNIK, 1999).

A depender do *microcosmos* de produção da pesquisa no campo do cuidado, pode haver um aumento ou redução da potência de agir. Espinosa apresenta isto a partir das noções de “alegria e tristeza”. Na primeira, há um processo de realização das potências de vida, e na segunda, uma diminuição desta potência (DELEUZE, 2002).

Ainda que seja arriscado, irei aqui exemplificar os conceitos de “alegria” e “tristeza” de Espinosa no contexto da pesquisa. Pode haver “alegria” ou “linhas de vida” quando o encontro pesquisador-campo produz composições, potencializações, vínculo, autonomia, satisfação. Enquanto isso, um modo de agir que se manifesta de modo burocrático irá ser produtor de heteronomia, insatisfação, isto é, redução da potência de agir – “tristeza”, “linhas de morte” no processo de pesquisa.

É necessário reconhecer que relações inusitadas se estabelecem entre participantes e pesquisador; que diversos elementos não codificados operam na produção do cuidado e que múltiplos agenciamentos podem se dar nesses processos a partir dos encontros na pesquisa.

Nessa nuance, no presente texto apresento uma perspectiva de modos de pesquisa pela introdução de uma outra relação, visando desconstruir práticas e discursos normatizadores instituídos (inclusive os produzidos como científicos) e substituindo-se a fórmula “conhecer para transformar” por “transformar para conhecer” (COIMBRA, 1995), entendendo que as técnicas normatizadoras e disciplinares nos colocam no risco de produzir linhas de morte ou silenciamento das potências nos encontros da pesquisa.

Assim, cabe legitimar o modo de conhecer na interação em que eu como pesquisadora estou “no meio”, propondo e vivendo experiências à medida que sinto, afeto-me e sou afetada, bem como

necessito, constantemente, de rever meus conceitos, teorias, técnicas, inventar e construir-me também ao longo da pesquisa, buscando seguir as linhas ao invés de me fixar em um ponto; deixar-me atravessar pelos acontecimentos ao longo dos encontros; abrir as sensibilidades, as percepções, o corpo, as atividades cognitivas para as possíveis conexões por vir (DELEUZE, 2007; GUATTARI, 2006).

Compreender que o conhecimento não é resultado de informações isoladas, mas construídos através de diferentes tessituras e de um contínuo fluxo e produção de sentidos é um passo importante.

Neste sentido, diante de inúmeras possibilidades, a criatividade no pesquisar surge como um ponto de conexão (rizomática). Mas como se partir da arte para produzir conhecimento científico?

Parti de uma noção de pesquisa que envolve trabalhar com sensibilidades, com modos de subjetivação, na busca de fazer da produção de conhecimento um acontecimento poiético (do grego *poiesis* = criação).

Guattari (2007), no texto “As Três Ecologias”, situa essa problemática num campo mais amplo. Afirma que as questões relacionadas à produção da existência humana em nosso contexto histórico estão, na verdade, articuladas a uma crise envolvendo os registros do meio ambiente, das relações sociais e da subjetividade humana. O autor denuncia o paradoxo por trás desta crise: por um

lado, o crescente desenvolvimento de novos meios técnico-científicos, supostamente capazes de dar conta das grandes questões atuais, como a fome, a doença e a violência. Por outro, há a incapacidade das formações subjetivas constituídas de se apropriarem desses meios para torná-los operativos.

Concordo com o autor quando ele afirma que a saída (ou as saídas) possível(is) para este paradoxo não passa pela formulação de uma nova ideologia ou modelo unívoco; trata-se, antes, de montar algumas linhas capazes de reinventar os modos de ser: “o que quer que seja, parece-me urgente desfazer-se de todas as referências e metáforas cientistas para forjar novos paradigmas que serão, de preferência, de inspiração ético-estéticas” (GUATTARI, 2007, p.18).

## **Relato do Método**

### **O Marco Ético-Estético do *Microcosmus* na Pesquisa**

Destaco a dimensão ético-estética do estudo. A Ética tem como foco a partilha e é impulsionada pela força interior da consciência social de cada um. É ação humana concreta que a todos coloca perante a perspectiva da alteridade, ou seja, o outro. Em síntese, é o ser humano em interação com a humanidade (DELEUZE; GUATTARI, 2000). E isto não se dá sob o ponto de vista do dever (o que devo fazer) ou da moral (bem e mal ou fazer o bem para ser recompensado entre outros olhares morais). Não.

Penso aqui a Ética que privilegia os modos de vida, as potências de vida, a intensidade e singularidade nos modos de existir. A ética, diferente da moral, possui critérios que são colocados pelos próprios modos de vida (critérios imanentes), e não por um julgamento de algo maior ou algo transcendente (ex: deve-se fazer algo bom porque Deus é bom, deve-se fazer algo bom porque gostaria que a universalidade também fizesse este bem etc.) (DELEUZE; GUATTARI, 2000).

Já a Estética centra-se no belo e se revela em uma atitude contemplativa a partir da sua sensibilidade pessoal. É o ser humano por si só perante a criação artística. A estética é a teoria do belo enquanto harmonia de manifestações exteriores da matéria ou enquanto ideia concretizada sensivelmente. A estética permite que se dê consistência às percepções, produzindo o que Deleuze chama de perceptos e afetos (DELEUZE, 2002).

O ato ético é efêmero, ou seja, esgota-se em cada realização própria, carecendo renovação (Paiva, 2009). A obra estética resiste ao tempo, podendo atingir a intemporalidade, por dar consistência às percepções. Na relação entre Ética e Estética uma não exclui a outra, mas se diferenciam.

O que pretendi definir como ético é a escuta às diferenças que se fazem nos envolvidos e se afirma o devir a partir dessas diferenças. E a noção Estética não é o rigor do “domínio de um campo já dado (campo de saber), mas sim o da criação de um campo, criação que encarna as marcas no corpo do pensamento, como numa obra de arte”

(GUATTARI; ROLNIK, 1999, p.37). E, assim, propõe-se uma luta contra as forças que obstruem as nascentes do devir.

### **O cantador e o cuidado: tecnologias autopoieticas**

Há um músico do extremo sul da Bahia chamado Eugênio Avelino, mais conhecido como Xangai, que se intitula ‘arteiro’: arteiro no sentido do artesão. Afirma: “minha arte é uma arte típica do artesanato”.

Como pode a música ser artesanato? Para um leitor apressado, pode parecer incompatível porque comumente associa-se o artesanato a uma produção necessariamente manual. Mas o que Xangai e outros sertanejos propõem é **um** artesanato que extrapole uma técnica, não se limitando a uma ou a outra forma de se fazer. O que interessa a eles na ideia de produzir música como ‘arteiro’, como produtor de artesanato, é a noção de algo que não é industrializado, que escapa à produção em série. O artesão não recorre a máquinas nem a processos automatizados. Não existem, por isso, duas peças de artesanato exatamente iguais.

Xangai explica que ele é ‘cantador’ e não cantor: “Eu canto o que sinto... a natureza, o social, o homem, as situações do universo... e tudo isso eu canto de dentro para fora. Ao passo que muitos cantores, com todo meu respeito, cantam de fora para dentro. O sertão é uma coisa muito mais profunda, muito mais séria”.

Parafrazeando Xangai, a vida do outro é uma coisa muito profunda e muito séria. Aqui se dispara o deslocamento que Xangai produziu em mim ao pensar as pesquisas no campo da produção do cuidado. Cantor ou cantador? Pesquisa imanente ou pesquisa assujeitada? Cuidado serializado ou cuidado afetado? Cuidado de fora para dentro ou cuidado de dentro para fora?

A quem convém distinguir um fazer que seja do artesão/artista/arteiro do fazer do trabalhador da saúde? De fato a arte do artesão não pressupõe uma formação acadêmica. No entanto, ele artista, artesão ou arteiro pôde me emprestar uma visão do mundo do trabalho em que o saber e as tecnologias empregadas se dão na própria experimentação.

Como exemplo icônico dessa afirmação, o primeiro disco de Xangai, gravado no ano de 1976, chama-se "Acontecimento". A esse respeito, cabe a cada um recolher este confeto de alguma forma.

Confeto é uma composição de conceito com afeto, a qual foi desenvolvida pelo sociólogo Jacques Gauthier (2009). O nome do disco me transporta para a noção de acontecimento, e também à ideia de que seu trabalho acontece vivendo, experimentando. Ocorre-me também algo a respeito de um vento, de algo que desloca e muda as coisas de lugar, no cotidiano, no que acontece.

Saboreando um pouco mais os possíveis efeitos dos ensinamentos de Xangai para a área da saúde a respeito do que é ser

'arteiro', associa-o à noção da produção do cuidado como trabalho vivo em ato (FRANCO; MERHY, 2006). Vejamos o porquê:

A comercialização das peças de artesanato costuma realizar-se de maneira direta (entre o artesão e o comprador) ou através de pequenos mercados ou de feiras. Ao desenvolver cada peça à mão, é difícil conseguir o nível de produção necessário para chegar às grandes lojas ou a cadeias de supermercados (BRASIL, 2012).

Pensar em embutir uma produção singular em uma cadeia de larga escala retira dessa produção exatamente seu sensível específico (Rancière, 2014), sua capacidade de dar lugar ao que é menor, ao que é espontâneo, e atropela sua legitimidade enquanto trabalho produzido de dentro para fora, tornando-a antiprodução.

É preciso prudência para que não haja a captura do artesanato por uma finalidade utilitária. Enquanto "óculos", essa afirmação vale tanto para os modos de cuidado e para os modos de pesquisa. A perspectiva de aumentar a produção de "peças" e diminuir seus custos irá levar necessariamente ao processo de industrialização ou mecanização, que vai contra a própria noção de artesanato. Neste sentido, Xangai afirma que produz seu trabalho na lógica do artesanato, pois zela para que suas cantigas sejam, antes de tudo, algo

singular e aquilo que dialoga com o que ele sente (pensa as canções com o afeto).

Assim como o trabalho do artesão, também o trabalho do cuidado tende a ser constantemente capturado por uma lógica de produção em massa. É como se fabricar um grande container de peças artesanais fizesse com que cada comprador de uma das peças passasse a gostar ainda mais desse produto porque ele estava em um armazenamento de onde saíram várias peças idênticas para outros compradores.

A quem serve produzir uma grande e totalizante forma de cuidar e pesquisar? Em nome de quê se enaltece a afirmação: “Vamos construir um ‘container’ onde possamos depositar todas as formas previstas de cuidar”? Utilizei o termo container neste parágrafo representando uma metáfora, fazendo alusão aos catálogos e protocolos metodológicos, bem como reservatório de análises patológicas e intervenções em saúde *prêt-à-porter*.

A disputa política aqui não é entre pesquisa baseada em evidências e prática baseada em “palpite a esmo”. A disputa que proponho neste texto é que as evidências sejam imanentes, que sejam resultantes da própria construção de vínculo, do transbordamento do encontro, da autopoiese dos corpos.

Em resumo, parece impossível definir o empirismo como uma teoria segundo a qual o conhecimento

deriva da experiência. Já a palavra 'dado' convém. Mas, por sua vez, o dado tem dois sentidos: é dada a coleção de ideias, a experiência; mas, nessa coleção é também dado o sujeito que ultrapassa a experiência, são dadas as relações que não dependem das ideias (DELEUZE, 2001, p.122).

A experimentação é um acontecimento a partir do qual se infere a existência de outra coisa que ainda não está dada, daquilo que se apresenta como dado aos sentidos. Essa inferência, ao ultrapassar o dado, permite não somente os julgamentos, mas, sobretudo, coloca o experimentador como sujeito da experimentação.

Para Deleuze (2001), esse é justamente o problema. Como pode, no dado, constituir-se um sujeito tal que ultrapasse o dado? Sem dúvida, também o "sujeito é dado, mas de outra maneira, em outro sentido. Esse sujeito que inventa e crê se constitui no dado de tal maneira que ele faz do próprio dado uma síntese, um sistema" (p.94). Em suma, essa dualidade do dado suscita em Deleuze a seguinte questão: "Como pode haver o dado, como pode algo se dar a um sujeito, como pode o sujeito dar a si algo?" (DELEUZE, 2001, p. 94).

Assim, penso em uma ética deleuziana: "um corpo que avalia e experimenta". Essa inspiração ético-estética não propõe uma pesquisa do tipo intervenção em que o pesquisador traria uma proposta de atividade previamente planejada por ele. Ao contrário disso, considero aqui a experimentação sob o ponto de vista do próprio

encontro, dos acontecimentos que se produzem com o campo, no campo e, principalmente, pelo próprio campo.

Reflico sobre a pesquisa sob a ótica de uma experimentação produzida em ato, no encontro, dando passagem às multiplicidades que circunscrevem um campo de relações heterogêneas distribuídas em rizomas, marcando devires, linhas de fuga, de vida e de desterritorialização.

### **O Pesquisador Diante do Campo do Cuidado: Produções de Alteridade**

Figura 1 - Oceanário de Lisboa



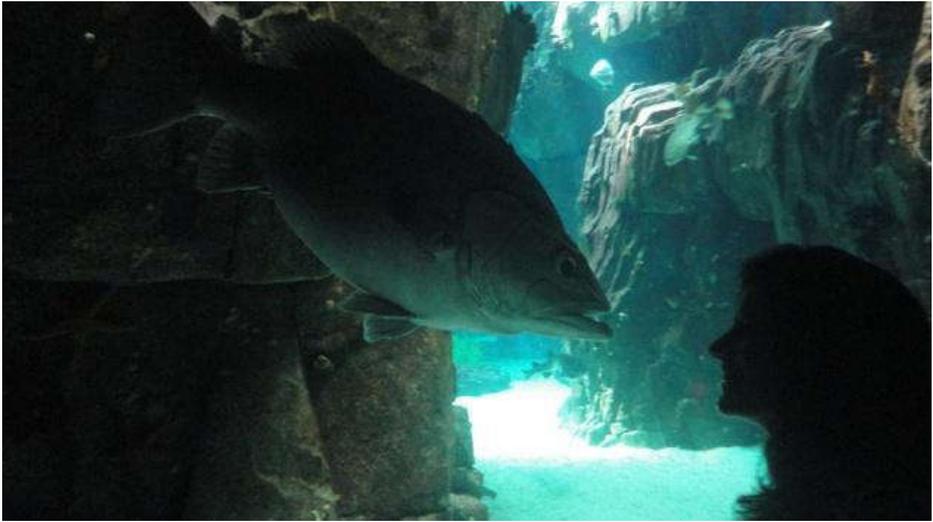
Fonte: acervo da pesquisadora.

Nessa foto acima, trago o registro do momento em que fiquei estupefata com esse cardume que “grudou” no vidro do grande aquário de Lisboa para olhar de perto aquele que o observava, a despeito dos demais peixes que circulavam no enorme aquário parecendo ignorar nossa presença, isso é, a presença dos observadores.

Se fosse possível, perguntaria aos peixes desse cardume o que eles estavam buscando e o porquê de estarem demonstrando tamanho interesse. Como não pude lhes perguntar isso, guardando-se as devidas diferenças (pois essa é uma perspectiva metafórica), restou-me a associação com a ideia de implicação recíproca entre o “observador” (pesquisador) e o “cardume” (participantes do estudo). Reconhece-se aí que ambos estão produzindo conhecimento a respeito do outro e a respeito de si, em detrimento da ideia de que um estaria observando o outro sem “interferências”, sem aproximação, sem que o observador modifique ou desperte algo naquele que está sendo observado.

Ademais, esse encontro ictiaco me trouxe a seguinte questão: quem está pesquisando quem? Isso reforça a noção adotada neste texto de ter os participantes do estudo como co-pesquisadores, empoderados por seus saberes e experiências, autorizados na produção do conhecimento, na tentativa do dessujeitamento na pesquisa.

Figura 2 - Oceanário de Lisboa



Fonte: acervo da pesquisadora.

Nessa fotografia, estamos eu e um peixe enorme que me capturou com seu olhar. Vislumbrei a possibilidade da produção de alteridades na pesquisa como importante intercessor no encontro. Eu estou no ambiente dele, no território geográfico dele, mas há algo dele que pede passagem em mim e vice-versa.

Uma grande e importante diferença é que, na pesquisa, geralmente busco atravessar o vidro para que se permita esta real aproximação que parece ser desejada por ambos os lados. Assim como o restante da fotografia, a noção de vidro é aqui simbólica com relação às hierarquias entre o pesquisador e o “participante” e às burocracias

nos modos de se produzir conhecimento que distanciam pesquisador e objeto de estudo.

A própria produção de encontros potentes funcionam como uma força molecular que atravessa e sobrevive ao que há de duro, de hierarquia, de molar na proposta científica.

Molar e molecular são conceitos desenvolvidos filosoficamente por Deleuze e Guattari (2001). Aplicando-os a uma reflexão sobre os modos de pesquisa, pode-se dizer que o aspecto molar visa fortalecer o instituído – aquilo que é uma norma endurecida – em detrimento do instituinte (LOURAU, 2001), que é a possibilidade de enfrentamento dos poderes disciplinares e silenciadores através da produção de linhas de fuga, de dispositivos que provoquem deslocamentos e gerem novos modos de conhecer.

Por exemplo, quando há uma obsessão na pesquisa para a demonstração por evidências de forma pouco permeável às ideias novas estamos diante de uma linha molar. Já os traços moleculares são o oposto. São atitudes mais flexíveis que, por sua vez, revelam o poder molecular tácito das representações molares. Há aí a linha de fuga que o instituinte opera para proteger as singularidades dos perigos da estratificação pelo poder instituído, molar.

Os modos de pesquisa podem privilegiar o dispositivo molar ou molecular. O segundo é capaz de abrir espaço para a produção de conhecimento por encontros potentes de forma autopoietica.

## **O Pintor, a Modelo e o Oco: Intercessores no Pesquisador para o Campo do Cuidado**

Como se parte da arte para produzir conhecimento científico?

Como diz Deleuze, “não se trata mais de partir nem de chegar. A questão é antes: o que se passa ‘entre’?” (Deleuze, 2008, p.153), remetendo-se à noção de intercessores. Deleuze (2008) afirma que é preciso fabricar seus próprios intercessores, e os atribui a uma série, considerando que estaremos perdidos se não contarmos com uma série (ainda que imaginária). Rodrigues (2011, p. 236-37) apresenta uma articulação instigante entre a produção de intercessores na obra de Deleuze e Guattari a partir de passagens do texto *Rizoma*, como ação de interceptar, interceder. Remete-os a seu caráter de deriva e desvio, produzindo ressonâncias *entre* ensaio, pesquisa e outras relações sujeito/objeto.

A filosofia, a arte e a ciência entram em relações de ressonância mútua e em relações de troca, mas cada vez por razões intrínsecas. É em função de sua evolução própria que elas repercutem uma na outra. Nesse sentido, é preciso considerar a filosofia, a arte e a ciência como espécies de linhas melódicas estrangeiras umas às outras e que não cessam de interferir entre si. (...) O que é preciso ver é que as interferências entre linhas não dependem da vigilância ou da reflexão mútua. (...) O importante nunca foi acompanhar o movimento do vizinho, mas

fazer seu próprio movimento (DELEUZE, 2008, p.156).

Considero, nessa nuance, que para Deleuze (2008), o essencial são os intercessores e sem eles não há criação. “Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas até animais” (DELEUZE, 2008, p. 156).

se a algo se deve remeter o conceito deleuze-guattariano de *intercessor* é ao verbo *interceptar*, com suas conotações de deriva, devir, desvio; ou, paralelamente, ao verbo *interceder*, menos por suas ressonâncias religiosas do que pela função de *correlação recíproca* que implica – em um “ceder entre”, nada se preserva como antes do próprio ato (RODRIGUES, 2011, p. 236).

Deleuze cita Perrault ao dizer que “se falar sozinho, mesmo inventando ficções, forçosamente terá um discurso de intelectual, não poderá escapar ao discurso do senhor ou do colonizador, um discurso pré-estabelecido” (2008, p.157). Enquanto os interesses capitalísticos se utilizam de intercessores já prontos, diretos ou diretamente dependentes, uma perspectiva autopoietica (por exemplo, para o cuidado) requer intercessores indiretos ou livres, pois através deles forço o pensamento.

Nesse sentido, como exemplos de intercessores, Deleuze menciona uma criação científica, uma função física denominada “a transformação do padeiro”, que de tanto mexer na massa de pão, vai fazer com que partes da massa que antes estavam próximas, passem a ocupar pontas opostas da massa. A partir dessa função física, ele faz associações com uma criação cinematográfica, quando, em um filme, determinada cena reaparece em várias outras etapas do filme.

“Não se trata de dizer que o físico imitou o cineasta, mas de constatar que entre criadores de funções e criadores cinematográficos de imagens existem semelhanças extraordinárias” (DELEUZE, 2008, p.155).

Esse ponto de vista de Deleuze permitiu que eu pensasse nas possíveis ressonâncias entre arte e ciência. Ao vislumbrar o conceito de intercessor como algo que nos força a pensar, considerei aqui que a perspectiva da arte e do regime ético-estético foram intercessores nesta pesquisa e que forçaram a um deslocamento nas minhas maneiras de pensar o cuidado.

E se fosse possível um revezamento nos papéis de quem pesquisa, de quem executa o cuidado e de quem o recebe? Se, ao invés do profissional “examinar” o paciente, este avaliasse o profissional de saúde? E se o pesquisador pudesse se encontrar com o cuidado em sua plena execução?

Figura 3 - O pintor e a modelo (Picasso, 1926)



Fonte: Material de divulgação da exposição “Picasso e a Modernidade Espanhola” no Centro Cultural do Banco do Brasil

O óleo sobre tela "O Pintor e a Modelo" (1926) do pintor espanhol Pablo Ruiz Picasso (1881-1973) pertence à coleção do Museu Nacional Centro de Arte Rainha Sofia, em Madri. Nessa obra, vemos o pintor separado da sua modelo pela tela. A mulher domina a tela pela mancha branca que representa o seu corpo nu e algo disforme. Uma das partes mais interessantes é o seu rosto que irradia contentamento. Remete-me a um possível revezamento, em que o

artista está em sua própria obra de arte, assim como a modelo, e reforça seu olhar enquanto obra e enquanto pintor. Nesse sentido, ele mostra, em seu percurso, a necessidade de criar arte sobre a arte.

Ao visitar a exposição “Picasso e a Modernidade Espanhola” que esteve no Centro Cultural do Banco do Brasil no município do Rio de Janeiro durante o mês de Setembro de 2015, dei-me conta de que essa tela foi em mim um intercessor. Disparou uma desterritorialização do sentido da pesquisa com relação ao cuidado e aos papéis dos envolvidos. Demorei-me diante da tela, e sorria com ar leve, remetendo-me à pesquisa, e disse: “é isso!”.

Um elemento desse agenciamento do qual me dei conta foi com relação ao fundo da tela, que é composto por borrões mostrando que, talvez, o que interessa a Picasso é a sua modelo. Isso me trouxe uma forte noção de imanência, de produção do sensível autônomo, de encontros ético-estéticos vivos na produção do cuidado e na pesquisa. Fez-me pensar sobre o sensível específico a partir da modelo, da emergência do “qualquer um” na tela (RANCIÈRE, 2014), de um compromisso puro da obra com seu próprio objeto.

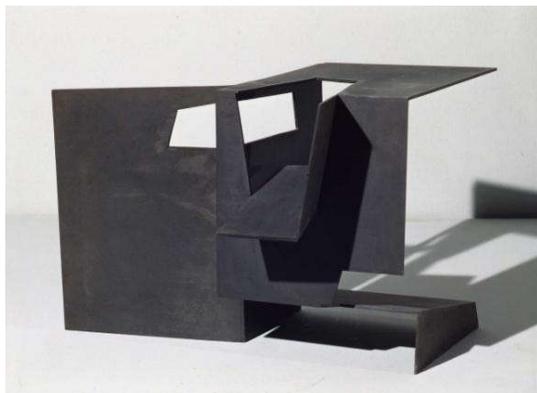
Isso falou em mim com relação à produção da pesquisa e do cuidado como algo que aposte na experiência do encontro, do próprio objeto de estudo não estar separado do pesquisador, da aposta na experiência em detrimento da interpretação, do revezamento de papéis.

“Eu pinto tantas telas somente porque busco a espontaneidade e, depois de expressar algo com alguma felicidade, não tenho mais coragem de acrescentar o que quer que seja” (PICASSO, 1964).

Ainda na ocasião da visita a este acervo, fui atravessada por afetos potentes diante da obra “Homenagem a Mallarmé”, produzida em 1958 por Jorge Oteiza. O trabalho é uma homenagem ao espírito da arte e é dedicado a Stéphane Mallarmé, escritor cuja poesia, como a de Oteiza, significou uma pesquisa, um paradigma da união entre a poesia e a arte.

A tentativa de Oteiza era substituir o conceito de “oco” pelo de “vazio”. Ele buscava isso ao fazer com que o observador percebesse o espaço vazio enquanto entidade escultural, a “forma” do vazio feita pelo material que o envolve passa a ser a escultura propriamente dita. A proposta foi atingir o esvaziamento do espaço na escultura, a partir da justaposição de luz e de unidades formais dinâmicas e abertas em uma chapa de ferro.

Figura 4 - Homenagem a Mallarmé (Oteiza,1958)



Fonte: Material de divulgação da exposição “Picasso e a Modernidade Espanhola” no Centro Cultural do Banco do Brasil

Via de regra, ao visitar o museu, nosso olhar se reduz e se restringe a olhar apenas a chapa de ferro (inteiriça). Porém, percebi uma infinidade de possibilidades e descobertas quando olhei os pontos da obra onde “não há”.

Os vazios é que permitem que, com o efeito da luz, uma outra obra seja projetada sobre a superfície (branca) em que se encontra a chapa de ferro. As quinas que racham o que há entre o espaço preenchido e o espaço vazio apontam outro sentido. E ao olhar para a chapa de ferro da esquerda para a direita, tive uma paisagem absolutamente diferente daquela vista da esquerda para a direita, ou de cima para baixo, ou de baixo para cima. E a depender do local de onde a luz seja projetada, os desenhos de vazio sobre a superfície branca serão completamente diferentes.

Tais perspectivas a partir dessa produção artística permitiram que afetos e percepções ganhassem consistência em mim. Senti uma surpreendente relação entre essa provocação plástica e o tema da produção de cuidado, pois remeteu a uma necessidade de esvaziamento do projeto fixo do cuidado para que se dê espaço para o novo; remeteu a pensar sobre aquilo que é forte e inteiro apenas porque contém rachaduras por onde a vida pode passar, onde o “não” e o “sim” co-existem.

Os artistas espanhóis quiseram fazer com que a escultura provocasse sensações equivalentes às aquelas suscitadas pela poesia. Assim como eles, avalio também a potência que há em unir esses

elementos da arte que trazem a produção de afetos, devires e agenciamentos, com os elementos da pesquisa no mundo do cuidado.

## **Considerações Finais**

A produção de conhecimento no campo da saúde é permanentemente capturada por um dualismo, em que, apesar do seu tema – de natureza singular, versátil e mutável –, ela ainda está calcada, sobretudo, em ideias baseadas no pensamento lógico, racional, matemático.

Assim, a saúde vem sendo despedaçada em partes que possam ser tecnicamente bem controladas pelas especialidades em suas diferentes perspectivas, deixando-se de considerar um elemento muito caro à produção de conhecimento que é a complexidade dos territórios existenciais. No entanto, o paradigma ético-estético permite retomar essa complexidade, bem como o aspecto relacional dos corpos sensíveis e a produção dos afetos.

Dessa forma, questiono a verdade da causalidade, da afirmação molar causa-efeito, da linearidade, bem como a necessidade de comprovação, de demonstração e de evidência dos fatos, subordinando a diferença às representações estáticas instituídas.

Sabe-se que, por dentro dos saberes que estão sendo operados como ferramentas para as ações de saúde, há uma tendência em se priorizar o agir clínico, biomédico, o agir do tipo queixa-conduta, em

detrimento de outros. O corpo, de lugar às sensações, passou a lugar físico da existência das lesões orgânicas que deveriam ser visualizadas para possibilitar a compreensão dos processos de adoecimento e vida e, desse modo, compreender corpo, saúde, doença, tratamento e, quiçá, cura.

Atualmente, os saberes sociais (principalmente os ocidentais) operam por modos de poder, que rebaixam a vida, que separam a vida do que ela pode. As práticas de saúde e pesquisa, por sua vez, também têm sido governadas por esta lógica.

Diante de práticas de saberes totalizantes, as intensidades, então, nem sempre são toleradas a não ser que elas sejam submetidas a um estado extensivo de interpretação – a intensidade submetida à extensão. Dessa maneira, quando o pesquisador do campo da saúde se prende somente ao extensivo, às normas, a padrões de cuidado ou às teorias totalizantes, ele dificulta a mudança, a produção de agenciamentos, conexões nos encontros que se dão no cuidado, pois não se fabrica conhecimento autopoiético.

O que pode fazer o trabalhador das redes de saúde inventar, criar novas formas de cuidar? Ou como ele pode se reinventar no cuidado a cada encontro? Inventar-se pelo que lhe afeta (e não quando se é indiferente), pelas conexões que estabelece ou as relações que se tem (encontros).

Assim, considerar que a cada usuário a equipe de saúde está diante de uma multidão de singularidades permite que ela crie (n)o

cuidado, a existência do afeto, do desejo, da vontade de potência quando ele estiver diante de cada modo de viver. Esse contexto é que exige de mim a produção de modos de pesquisa que estejam abertos ao encontro, à produção de dados de forma autopoietica, dando passagem às singularidades e multiplicidades do mundo real dos desafios e potencialidades do campo da saúde.

Na lógica da singularização da produção de dados no campo do cuidado, insiro a temática da produção subjetiva em ato do pesquisador no campo da saúde e no campo da vida, que me produziu enquanto sujeito nos encontros na pesquisa. A subjetividade atua na construção do microcosmo em que cada um está inserido, e onde opera micropoliticamente.

Nesta conexão, pesquisador, profissional e usuário do serviço de saúde se afetam e isto ocorre por intensidades, circulando entre as relações que se estabelecem no encontro dos sujeitos em ação.

Convicções não estão totalmente fora de mim antes, durante e nem depois da pesquisa. Elas são o instituído, ideias cristalizadas e que dificilmente são colocadas à prova. E é aí que reside o perigo, já que a estratificação não permite a abertura para a criação do novo.

Os conhecimentos cristalizados são tão superprotegidos quanto são traiçoeiros. Valem-se do seu status de algo conquistado e de sua solidez, produzindo uma atitude de defesa com relação ao instituinte, à novidade, ao outro.

Assim, ao pensar o encontro com o usuário e com o trabalhador no serviço de saúde para a produção da pesquisa a partir de ferramentas que se dão de fora para dentro (com o uso parâmetros pré-estabelecidos para as minhas narrativas e dos possíveis participantes da pesquisada), obstrui-se a potência e lançaria a pesquisa no risco da produção de linhas de morte, linhas de silenciamento das singularidades dos envolvidos e, conseqüentemente, dos dados do estudo.

Porém, foi possível que eu exercesse uma *autopoiese* nos encontros descritos neste texto. Isso surgiu quando, enquanto pesquisadora estive livre deste poder que impõe as formas instituídas de produzir conhecimento em saúde. Em *autopoiese*, pôde-se então haver um campo de alegria, sob o ponto de vista das formas de se pesquisar a partir dos maiores níveis de realização das potências dos encontros no campo do estudo, por componentes éticos, criativos, criadores, anti-capitalísticos e contra-hegemônicos nas formas de produção de conhecimento em saúde.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Curso de formação de facilitadores de educação permanente em saúde:** unidade de aprendizagem – trabalho e relações na produção do cuidado em saúde. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005.

COIMBRA, C. M. B. Os caminhos de Lapassade e da Análise Institucional: uma empresa possível. **Revista do Departamento de Psicologia da UFF**. v. 7, n. 1, p. 52-80. 1995.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, G. **Espinosa: Filosofia Prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

ESPINOZA, B. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009

FRANCO T.; MERHY E. E. **PSF: contradições e novos desafios**. 2006. Disponível em: [www.uff.br/saudecoletiva/professores/merhy/artigos-17.pdf](http://www.uff.br/saudecoletiva/professores/merhy/artigos-17.pdf). Acesso em: 5 jan. 2019.

GAUTHIER, J. H. M. **Sociopoética: o livro do iniciante e do orientador**. Edição eletrônica, 2009.

GUATTARI, F. **As Três Ecologias**. Campinas: Papyrus, 2007.

GUATTARI, F; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

LOURAU, R. Implicação: um novo paradigma? In: ALTOÉ, S. (org.). **René Lourau: analista institucional em tempo integral**. São Paulo: Hucitec, 2004. p. 246-258.

PAIVA, C. M. S. C. **Cinema e Filosofia uma Interlocação Possível: A ética, a cultura organizacional e a estética da violência no filme Clube da Luta**.

RODRIGUES, H. B. C. Intercessores e Narrativas: Por uma Dessujeição Metodológica em Pesquisa Social. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**. 6(2): 234-242, 2011.

## CAPÍTULO 6

# O USO SOCIOPOÉTICO DO PARANGOLÉ NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Flávio Alves de Oliveira

Cláudia Mara de Melo Tavares

Augusto Luis Medeiros Amaral

### **Introdução**

Neste capítulo será apresentada a experiência da pesquisa “O educador físico e o Parangolé como dispositivo inventivo para a promoção da saúde do escolar: estudo sociopoético” no contexto do curso de Mestrado<sup>6</sup> Profissional em Ensino na Saúde da Universidade Federal Fluminense (UFF), que teve como objeto de investigação a prática do educador físico na promoção da saúde do escolar intermediada pela arte.

A pesquisa utilizou a criatividade para discutir as possibilidades de promoção da saúde de forma dialógica e artística.

---

<sup>6</sup> Dissertação apresentada em agosto de 2017.

Fundamentou-se principalmente em duas ideias centrais: os conceitos artísticos utilizados por Hélio Oiticica, em sua obra Parangolé, e a dialogicidade de Paulo Freire.

Vale ressaltar que Parangolé é um tipo de capa, bandeira, estandarte, para ser vestido ou carregado, feito com panos coloridos (que podem levar reproduções de palavras e fotos) interligados, revelados apenas quando a pessoa se movimenta. Oiticica (2010) diz que no Parangolé o corpo não é o suporte da obra: trata-se de "incorporação do corpo na obra e da obra no corpo". O movimento auxiliou a incitar a autonomia e criação das crianças.

Entendemos a dialogicidade como a essência da educação, a prática da liberdade (FREIRE, 2011). Liberdade que gradativamente tem sido ampliada, por meio de aulas e encontros no Núcleo de Pesquisa Ensino, Criatividade e Cuidado em Saúde e Enfermagem (NUPECCSE) /UFF, onde com atravessamentos artísticos de cunho sociopoético, ora intermediados pelo lúdico, música e arte, ora pela natureza, temos sido sensibilizados, convocados a libertarmos-nos de nossas amarras, e experimentarmos encontros dialógicos (ELIAS *et al.*, 2016).

O estudo buscou encontrar na Educação Física um instrumento para conhecimento do corpo, superando a expectativa de que seja entendida apenas como uma estratégia disciplinar de controle do comportamento infantil ou meramente uma atividade recreativa, facilitada pela arte e criatividade.

O presente material pretende expor a produção de dados da referida pesquisa. Cabe mencionar que a saúde abordada no estudo teve correlação com as competências do educador físico em capacitar o corpo como organismo integrado, vivo, que interage com o meio físico e cultural, que sente dor, prazer, alegria e medo, para análise crítica dos programas de atividade física e o estabelecimento de critérios para julgamento, escolha e realização que regulem as próprias atividades corporais saudáveis (BRASIL, 2010). Além disso, buscou-se ancoragem nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da Educação Física, que não a restringem ao ato de se exercitar, mas a fazer com que o indivíduo reflita sobre suas possibilidades corporais, organize e interfira no espaço com autonomia, respeite as diferenças, adote hábitos saudáveis, desfrute da pluralidade cultural e se reconheça como cidadão (BRASIL, 2010).

## **A Produção dos Dados**

A investigação teve como cenário uma escola municipal situada na zona norte do Rio de Janeiro e como sujeitos o grupo-pesquisador composto por doze crianças entre nove e doze anos de idade, cursando o quinto ano do ensino fundamental. A produção de dados de forma coletiva, com o pesquisador facilitando e os sujeitos tornando-se essencialmente copesquisadores, resultou no encaixe do método com as crianças e a educação.

Segundo o Ministério da Saúde (2009), a escola é espaço de grande relevância para promoção da saúde, principalmente quando exerce papel fundamental na formação do cidadão crítico, estimulando a autonomia, o exercício de direitos e deveres, o controle das condições de saúde e qualidade de vida, optando por atitudes mais saudáveis.

Nesse contexto, a Sociopoética foi utilizada para a produção e análise dos dados, por privilegiar as formas artísticas, as capacidades criadoras que mobilizam o corpo inteiro e revelam fontes não conscientes de conhecimento. Tavares (2016) sugere as seguintes fases para a produção de dados: planejamento, articulação do grupo-pesquisador, preparo do ambiente e instalação do grupo-pesquisador e desenvolvimento da pesquisa. Diante disso, o estudo teve a seguinte estrutura:

1. *Planejamento da experimentação* – foi reservado junto à escola um espaço para a realização das oficinas com os seguintes materiais: tintas, lápis de cor, canetinhas, giz de cera, massinha, papel A4, lápis, canetas e borrachas. As duas facilitadoras escolhidas, além de iniciadas na Sociopoética, compunham o mesmo núcleo de pesquisa do pesquisador, o que favoreceu o debate e ensaio das técnicas de produção, assim como teste dos materiais de áudio e vídeo;
2. *Articulação do grupo-pesquisador* – foi realizado o contato com os responsáveis das crianças para apresentação da pesquisa e

convite aos alunos devidamente autorizados através de cartas convite com local e data do encontro. Foram assinados os termos de livre consentimento;

3. *Preparo do ambiente* – foi eleito um local da escola com poucos estímulos, sem a circulação de outras pessoas além dos participantes da pesquisa;
4. *Instalação do grupo-pesquisador e desenvolvimento da pesquisa* – O mediador pediu que as facilitadoras e participantes se apresentassem. Em seguida, a autorização para gravação e o Termo de Livre Assentimento foram lidos e assinados. Foi realizado o relaxamento através do esgotamento, pois segundo Gauthier (2012) essa técnica com crianças e adolescentes favorece a aceitação imediata de conteúdos que surgem à mente. Os dois encontros de produção foram encerrados com um lanche, e nesses momentos de descontração outros dados foram espontaneamente produzidos. *A posteriori* os facilitadores se reuniram para estudarem os dados produzidos e planejarem o momento de contra-análise, que se deu com a validação das hipóteses apresentadas.

O esquema abaixo pretende expressar a sintonia do método com os elementos da pesquisa.

Esquema 1 - Síntese da pesquisa



Fonte: elaborado pelo pesquisador.

O esquema mostra o **educador físico**, pesquisando a promoção da saúde e autonomia dadas na **escola**, espaço potente para os encontros – à medida que direcionados pela troca e superação de enquadramentos meramente disciplinares – realizando sua investigação à luz de **Paulo Freire** e sua perspectiva da dialogicidade e na direção da **Sociopoética**, ancorada em experimentações estéticas com a produção de Parangolés críticos e reflexivos.

Para a análise dos dados foi realizado o estudo filosófico, que segundo Gauthier (2012) trata do momento em que os dados produzidos são colocados em diálogo com a teoria, referências intelectuais do facilitador e/ou copesquisadores, que culminou com as três categorias analisadas: 1) Você ajuda eu vou, você briga eu travo; 2) Sentimentos: medo de errar, vontade de acertar; 3) Arte e liberdade: podemos aprender brincando.

## **Os Encontros**

A produção dos dados se deu em dois encontros. O primeiro, encontro dialógico-libertador, tratou da instituição do grupo-pesquisador, fase ancorada pelo diálogo. Foi o momento em que as crianças se libertaram e expuseram suas questões. O segundo, nomeado pelos próprios participantes, o dia da Educação Física Especial, justificado pelo fato de acontecer em dia diferente da aula regular e com grupo reduzido de alunos, que produziram seus Parangolés.

A proposta inicial foi de dividi-los em dois grupos de forma aleatória (grupo verde e grupo azul). Para proceder à divisão, os facilitadores vendaram os olhos dos participantes com TNT felpudo, e ofereceram um saco com papéis coloridos representando a cor de cada grupo. As crianças manifestaram susto e alegria frente à proposta de vendarem os olhos. Tocavam uns nos outros e diziam: “*Nossa... vou*

*ficar com medo!” “Quem está ao meu lado?” “De olho fechado é tudo muito legal, assim fico criativo”.*

À medida que as crianças pegavam um papel, a venda dos olhos pôde ser retirada e, gradativamente, os grupos foram formados por aqueles que possuíam papel/grupo verde e o papel/grupo azul. A venda nos olhos, para além de dificultar que as escolhas do grupo acontecessem por afinidade entre os participantes, objetivou criar uma espécie de fantasia e expectativa. Todos estão de olhos fechados, o que está acontecendo?

Grupos formados, os facilitadores explanaram a atividade, cada grupo ocupou um lado da quadra, foram orientados a invadir o espaço oposto sem serem capturados pelo adversário, resgatar peças de um quebra-cabeças, dispostas no extremo oposto desse espaço, e trazer para o seu lado. Prontamente questionaram se a atividade era parecida com pique bandeira, e quiseram saber as regras: *“O que pode tio?” “Tem que pegar uma peça por vez?” “Pode colar?” “Parece pique bandeira!” “Tio, podemos começar?” Estou animada!”*

Em ambos os encontros uma brincadeira assumiu o papel do relaxamento da pesquisa Sociopoética, um relaxamento pelo esgotamento. A atividade do segundo encontro foi que estourassem bexigas que continham no seu interior as perguntas elaboradas no primeiro encontro. Os participantes foram orientados a ficarem em círculo e um carretel de barbante lhos foi entregue com a explicação que teriam que formar uma teia e impedir que as bexigas caíssem

enquanto dançavam ao som de uma música. Em seguida riam, gritavam e corriam uns atrás dos outros, pois foi dito que deveriam usar o corpo, com exceção das mãos e pés para estourarem as bexigas.

A montagem do quebra-cabeça: com as peças em mãos, o grupo foi encaminhado para outro espaço da escola, mais reservado, e ainda respeitando a divisão dos grupos, orientados a montarem o material que havia sido confeccionado pelos facilitadores, em EVA. A imagem do mesmo simbolizava um corpo humano e trazia a seguinte pergunta: “O que você quer saber sobre o seu corpo e sempre teve vergonha de perguntar”? Os dois grupos tiveram um espaço confortável com colchonetes dispostos no chão e a oferta de água fresca, e, coletivamente, começaram a montagem.

Figura 1- Quebra-cabeça com a questão geradora da pesquisa



Nessa etapa, de introdução da questão geradora da pesquisa, os facilitadores ajudaram para que cada participante formulasse sua pergunta sobre o próprio corpo. Para isso, materiais lúdicos como tinta, pincel, lápis de cor, canetinha, giz de cera e massinha, papel A4, lápis, caneta e borrachas foram oferecidos. A proposta foi de que liberassem seus imaginários, se sentissem à vontade para manusear o material, aguçados pela imagem do quebra-cabeça e conversa com os colegas, e elaborassem suas questões mais íntimas, a saber:

*“Fiz um vulcão, numa ilha, com mar e pessoas. Mas o que eu comecei a fazer foi um bumbum (risos), mas aí não ficou bom e virou um vulcão”.*

Figura 2 - Vulcões produzidos durante grupo-pesquisador



O vulcão supracitado, guardava relação com a estrutura do corpo humano, que perpassou pelas questões de muitas crianças, como a diferença entre gêneros e o uso de adereços (brincos) por homens. Mas importa destacar a aparição de questões existenciais como: *“Qual o sentido da vida?” Por que sou tão burro? Por que sou tão feio? “Foi Deus que criou tudo, mas não sei quem criou Deus. O que sei é a história de Adão e Eva. Deus colocou Adão com o seu negócio no buraco, na hora que saiu do buraco puxou, ai ficou pra fora, Adão ficou com negócio grande e Eva não tem”.*

No segundo encontro tiveram material lúdico disponível, TNT, fitas, tintas e papéis coloridos, paetês, cola e tesoura, para que construíssem seus personagens e respondessem às perguntas: *Personagem? Como assim? Ah...podemos fazer qualquer coisa?*

Mais uma vez a divisão dos grupos se deu aleatoriamente. Dessa vez por meio da distribuição de chocolate ao leite nas cores verde, vermelha e azul: a cor que cada criança pegou representava o seu grupo. Três grupos foram formados e foi propiciado o encontro com o material lúdico para confeccionarem seus Parangolés, seus personagens.

Figura 3 - Copesquisadores vestidos com os Parangolés produzidos pelos grupos



Para essa construção o facilitador fez uma explanação da temática perpassando a história do Helio Oiticica, sem mencionar objetivamente o termo Parangolé. A proposição foi alcançar um figurino capaz de simbolizar o grupo e empoderá-lo para publicamente responder as questões antes não ditas. Assim, já incorporados de seus Parangolés, elegiam a pergunta que iriam responder. Todas estavam dispostas num papel 40 quilos fixado na parede.

Os alunos superaram rapidamente o estranhamento de estarem com o professor de educação física produzindo arte. Nas palavras deles, foi *“a melhor aula de artes que já tiveram”*. Ao atenderem a solicitação de ouvirem a fala do outro, assumirem as próprias dúvidas, transcenderem suas vergonhas, de poderem se distanciar das certezas, exporem aquilo dantes imaginado, e entenderem que os próprios colegas poderiam contribuir para sanar aquilo que aparecia no coletivo, nesse momento o grupo-pesquisador foi instituído. Esse momento foi constatado quando uma criança se apresentou como burra, incapaz de realizar uma atividade, parte do grupo ria até ser confrontado por uma criança que questiona essa burrice e fomenta a reflexão coletiva do significado de ser burro, e que todos são burros em alguma coisa. Também foi notado quando o grupo se defendia da fala de que todos seriam burros, outra criança diz que devem pensar, pois se soubessem tudo não estariam na escola. Em especial, quando uma criança diz que ouvindo os outros entendeu que cada um sabe um pouco e juntos podem formar uma tribo.

Foi vista a necessidade de se superar a situação opressora, e isso implica o reconhecimento crítico, a razão desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure outra, que possibilite a busca do ser mais (Freire, 2011). Essa busca do ser mais, rege a prática docente e orienta o pesquisador. Estranhar que uma criança assuma uma postura tão oprimida e participar da

construção de um caminho libertador, é no mínimo um dos frutos dessa pesquisa, que engrandece o pesquisador enquanto humano.

Freire (2011) refere que a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é um que fazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão. Diz ainda que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática. Consideramos que a presença do professor, facilitador do estudo, e a forma como esse se apresenta as crianças (disponível ao diálogo) tenha facilitado a aparição das questões opressoras e a reflexão. Ainda que na condição de pesquisador não esperássemos perceber a prática, entendendo que essa requer um tempo maior para enunciação. Vale destacar que, após a produção dos dados, muito se pôde perceber nesse sentido, pois crianças retraídas e pouco comunicativas, apresentaram-se falantes e demandando diálogos.

### **Considerações Finais**

A pesquisa ressaltou a função libertadora da escola e o desafio de incitar a crítica, de fomentar o respeito, de ampliar as oportunidades, de auxiliar o desenvolvimento de potências, de autorização ao novo, de questionamento as informações. Além disso, salientou a imprescindibilidade dos professores se aproximarem dessas funções.

Os encontros se propuseram a fazer diferença na vida dos alunos à medida que conversaram sobre suas angústias, pois vale lembrar que as crianças se afligem com o cotidiano: falam da agressividade no lar, da violência urbana e, mesmo que com dez anos de idade, da falta de expectativa de vida. Estimular a criatividade para superação desse cotidiano, encontrar a arte e pulverizar afetos, assim essa pesquisa promoveu saúde e se caracterizou como uma defesa da atuação do professor de educação física na escola e evidência do método sociopoético ao acessar pensamentos e questões outrora não propalados pelas crianças.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Saúde na escola** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. – Brasília: Ministério da Saúde, 2009. 96 p.: il. – (Série B. Textos Básicos de Saúde) (Cadernos de Atenção Básica; n. 24).

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB7/2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA (CONFEF). **Recomendações para a educação física escolar**, 2015.

ELIAS, A. D. S. et al. Sociopoética: laços entre arte e educação. **Revista Pró-UniverSUS**, v. 7, n. 2, p.39-42. jan./jun. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GAUTHIER, J. **O oco do vento**: metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais. Curitiba: CRV, 2012.

OITICICA, H. **Museu é o mundo**. São Paulo: Itaú Cultural, 2010.

OLIVEIRA, F. A. **O Educador Físico e o Parangolé como Dispositivo Inventivo para a Promoção da Saúde do Escolar: Estudo Sociopoético**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Saúde) – Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

TAVARES, C. M. M. Como desenvolver experimentações estéticas para produção de dados na pesquisa sociopoética e abordagens afins? **Revista Pró-UniversSUS**, v. 07, n. 3, p. 26-31, jul./dez 2016.

## CAPÍTULO 7

# **MOSAICO COLETIVO – AUTOCONFRONTAÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS PELOS ENFERMEIROS NO COTIDIANO HOSPITALAR<sup>7</sup>**

Marilei de Melo Tavares

Antônio Marcos Tosoli Gomes

Joanir Pereira Passos

Cláudia Mara de Melo Tavares

### **Introdução**

No presente capítulo busca-se desenvolver discussões sobre a atividade do cuidado como produto e produtora de subjetivação no processo de trabalho do enfermeiro realizado no contexto hospitalar. Assim o objetivo geral deste capítulo é proporcionar uma compreensão do trabalho de enfermagem no meio hospitalar na perspectiva da clínica da atividade

---

<sup>7</sup> SOUZA, Marilei de Melo Tavares. Texto extraído da Tese: **O Cotidiano do Trabalho dos Enfermeiros de Hospital Universitário na Perspectiva da Clínica da Atividade**. Doutorado (Tese). Rio de Janeiro (RJ): Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

O trabalho em enfermagem é mediado pela interação e comunicação em seu exercício cotidiano, constituindo-se como processo humano essencialmente intersubjetivo. Nessa perspectiva é destacada a importância de se empreender esforços para compreender estas relações engendrando formas de as potencializar.

A ênfase na dimensão do trabalho do enfermeiro tem repercussões, não apenas para a qualidade da assistência aos pacientes e familiares em serviços onde está implicado o cuidado, como também para a saúde mental dos trabalhadores de enfermagem que lutam por um trabalho significativo e ético, em um contexto de reestruturação e precarização do trabalho.

Para Dejours (1992, p. 96), o sofrimento mental aparece como intermediário necessário à submissão do corpo, e a desorganização dos investimentos afetivos provocada pela organização do trabalho pode colocar em perigo o equilíbrio mental dos trabalhadores. O trabalho repetitivo cria a insatisfação, não se limitando apenas a um desgosto particular. De certa forma, é uma porta de entrada para a doença e descompensações mentais (Dejours, 2000, p.77). Portanto, é um sinal de que é preciso implementar mudanças no cenário de prática. Contudo essas mudanças ocasionam impactos na vida do trabalhador.

Em sua análise ergonômica e psicológica do trabalho feitas a partir da “clínica da atividade”, Yves Clot (2007a) propõe estudar e experimentar a função psicológica do coletivo em situação de

trabalho. Busca manter ou restaurar a vitalidade dialógica do social pela análise do trabalho, propondo uma subjetividade potencial. Para o autor, o desenvolvimento do poder de agir em situação de trabalho corresponde a atividade, é heterogêneo, aumenta ou diminui em função da alternância da ação que se opera no dinamismo da atividade, eficácia. É também criatividade o que se chama na linguagem de cuidado e realização de trabalho bem feito, possível de “[...] reconhecer-se individual e coletivamente, sintonizado com uma história profissional que se persegue e pela qual cada um se sente responsável (CLOT, 2010, p.15)”.

O sentido da atividade transforma-se no prolongamento da ação profissional comprometida com a imaginação, afetos e ambições profissionais e colorido com emoções. A atividade profissional, por convocar sem cerimônia a eficácia da ação, questiona os limites de intensificação vital da atividade, indispensável para explicar a inovação e criatividade. O sujeito é o centro da alternância funcional que opõe o poder de agir a ele mesmo, incorpora e integra sua atividade. É capaz de transformar seu organismo fisiológico, [...] à sua revelia, em um corpo próprio vivido, verdadeiro órgão funcional de sua atividade” (Clot, *ibid.*, p.19), tornando não só objeto de sua atividade, mas constituindo instrumento de sua vitalidade. Contudo, no decorrer do tempo, o desenvolvimento do poder de agir modifica, pois nunca está sozinho diante do mundo de objetos que o rodeia. O sujeito constrói seus instrumentos, na atividade mediatizada fonte de

ligações renováveis, além de se reconstruir produzindo assim um mundo para viver.

Ao promover cuidado em ambiente hospitalar, há necessidade de se incluir as dimensões da subjetividade do paciente – psíquicas, familiares, culturais e sociais –, sobretudo as dos profissionais devem ser consideradas. Assim, tais dimensões significativas permitirão oferecer aos enfermeiros melhores condições para enfrentar o desgaste provocado pelo constante contato com a dor, com o sofrimento, com os limites e as dificuldades na realização do seu trabalho. Respeitar aspectos subjetivos existentes na atividade profissional constitui uma proteção à saúde, o que permite ao profissional agir de modo menos defensivo, mais espontâneo e próximo às suas carências e às dos pacientes.

O poder de agir do trabalhador se conquista na coletividade, junto aos objetos que os reúnem ou dividem no trabalho. Nesse processo, cada sujeito desata e volta a atar, de maneira única, vínculos estabelecidos nas atividades. A subjetividade é “[...] o poder de ser afetado que, em maior ou menor grau, está à disposição de cada um em função de sua história singular” (Clot, 2010, p. 31). O desenvolvimento do poder de agir pode desencadear uma crise de desequilíbrios laboriosamente e adquiridos. Para tanto, é imprescindível que disponha de plasticidade subjetiva.

O presente estudo pretende não só revelar como ocorre o processo de trabalho do enfermeiro que atua em hospital

universitário, mas ajudar a enriquecer as atividades cotidianas do trabalho, maximizando o desenvolvimento do potencial criativo dos enfermeiros. Compreende-se que, estando os profissionais de saúde mais satisfeitos em seu ambiente de trabalho, produzirão melhores cuidados de si, o que também contribui para a qualidade dos cuidados prestados à comunidade.

Para compreender a “atividade” como estratégia de escuta crítico-sensível para reorientação da gestão do trabalho dos enfermeiros, valemo-nos de uma perspectiva metodológica de pesquisa que articula investigação e intervenção na direção do diálogo com enfermeiros. A partir do relato em grupo de situações cotidianas de trabalho que permitem delinear a subjetividade – produto da atividade, capaz de ser afetado em função de sua história singular, transformação que se dá através de expressão das emoções e representações mentais, entre intelecto e sentimento – presente nas atividades engendradas, busca-se à sua potencialização por meio da confrontação grupal, conforme pressupõe a metodologia da Clínica da Atividade (CLOT, 2006; 2010).

## **Método**

O estudo é de natureza qualitativa e propõe, desde o ponto de partida da pesquisa, um deslocamento do papel de protagonista da investigação do pesquisador para o trabalhador, sujeito do estudo. A

técnica ou dispositivo principal utilizado como forma de intervenção/produção de dados na pesquisa é denominado *autoconfrontação* (Clot, 2007a; 2007b). O método integra diferentes fases, em que os trabalhadores protagonistas das situações em análise, em princípio, seriam sucessivamente confrontados com a sua atividade e posteriormente com a atividade dos outros (TEIXEIRA; BARROS, 2009).

Participaram do estudo oito enfermeiros em exercício profissional no hospital universitário em seus diferentes setores – Gestão; UTI Neonatal; CTI; Clínica Médica Masculina; Hematologia e Hemodiálise. A adesão à pesquisa foi voluntária e orientada pela chefia geral de enfermagem afim de não atrapalhar o funcionamento do serviço. O cenário de realização da pesquisa foi o Hospital Universitário Antônio Pedro (HUAP) da Universidade Federal Fluminense (UFF), situado na cidade de Niterói. A escolha do cenário deve-se ao fato de minha atuação nesse contexto como docente no Curso Especialização em Enfermagem do Trabalho da UFF.

As oficinas constituíram dispositivo para produção e análise de dados no presente estudo. Uma a partir de objetos inusitados, outra a partir da *autoconfrontação* coletiva dos dados.

A 1ª oficina: objetos inusitados – deu-se em etapas, a saber: apresentação e acolhimento; relaxamento e enunciação do tema gerador; dinâmica dos objetos; formação de subgrupos por padrão – atividade; trabalho em grupo; socialização; avaliação; explicação da

encomenda para a 2ª oficina: *autoconfrontação* – que desenvolveu-se nas seguintes etapas: acolhimento; devolutiva; dinâmica das fotos – *autoconfrontação* mosaico coletivo, o poder de agir; avaliação.

A metodologia da clínica da atividade busca dar maior intensidade à controvérsia, por meio do diálogo produzido em grupo. Desta forma, as oficinas constituíram-se lugar de diálogo, confrontação, produção de subjetividade e transformação (SOUTO *et al.*, 2015).

Em respeito aos aspectos éticos da pesquisa, o projeto de pesquisa teve sua aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIRIO – CAAE: 52869316.0.0000.5285 / Número do Parecer: 1.520.821 e Comitê de Ética em Pesquisa da UFF – CAAE: 52869316.0.3001.5243 / Número do Parecer: 1.603.307.

## **Análise e Discussão dos Resultados**

A análise foi realizada por meio da técnica de impregnação e da identificação de núcleos temáticos interpretados com base em fluxos analíticos do quadro teórico.

Para a leitura da atividade de trabalho como processo de produção de subjetividades, foi necessário recorrer a uma ferramenta teórica que nos ajudasse a apontar caminhos relacionados ao processo de trabalho de enfermagem hospitalar, mas enquanto um processo coletivo, singular e criativo.

Os dados foram analisados com base no Método e Teoria da “Clínica da Atividade” (CLOT, 2007a; 2007b), o qual evidencia a importância de se dar atenção à subjetividade no trabalho, meio fundamental para levar a uma revisão do conceito de atividade. Para o autor, o significado de trabalho como atividade não pode ser definido como uma atividade qualquer entre outras, tendo como papel essencial exercer na vida pessoal uma função psicológica específica em virtude de ser ele uma atividade dirigida.

A análise empreendida buscou compreender os sentidos mais gerais atribuídos pelo enfermeiro ao seu agir profissional/gênero no ambiente hospitalar. Buscou-se por meio de objetos inusitados promover a expressão de conteúdos silenciados e subjetivamente vivenciados no cotidiano do trabalho hospitalar.

### **Grupo Agindo em Muitas Direções**

Visando a favorecer o conhecimento das potências individuais presentes no grupo, solicitou-se que os enfermeiros buscassem um símbolo de identificação para sua apresentação no grupo.

Como refere Clot (2010), em vez de se criarem artificialmente situações experimentais para neutralizar o máximo as variáveis indesejáveis, propôs-se abrir a porta para emergência dos possíveis.

Símbolos e seus sentidos apresentados pelos participantes no primeiro momento em que houve o favorecimento para estimular a relação dialógica entre o grupo.

Alvo - [...] no sentido de ser objetivo, a simbologia escolhida visa demonstrar o quanto busco ser objetivo na minha vida [...]

Espiral 1 - Não sei, eu acho que a vida segue uma questão de continuidade, a gente acaba voltando para alguns pontos.

Pomba - [...] significa paz e amor. Tem a ver comigo por resolver as coisas pelo lado emocional.

Natureza - Terra firme, [...] a gente tem que ter firmeza na vida. [...] natureza num morrinho com as plantações, tudo o que eu gosto na vida.

Espiral 2 - [...] tem a ver com o infinito, é um espiral tem o sentido aparente de retornar sempre ao mesmo ponto.

Sol - [...] como centro do acolhimento e entendo também que o outro precisa do calor humano, de compreender também a deficiência do outro, a necessidade que o outro busca em mim.

Coração - [...] é assim que eu me vejo, uma pessoa de coração grande, que mergulho apaixonadamente em tudo que faço.

Plantinha – [...] uma árvore à medida que ela vai se desenvolvendo, vai ganhando força e se modificando com o meio que é proposto.

É importante observar que cada membro do grupo, ao apresentar sua potência, revela um aspecto comum: a direção ou perspectiva profissional. Com base nos símbolos apresentados, podemos inferir que o grupo caminha em muitas direções. Compreendemos que: *Alvo* movimenta-se para o centro; *Espiral 1* para um ponto móvel ora se afastando, ora se aproximando do objetivo; *Pomba* movimenta-se entre dois mundos, acessando o campo emocional e relacional; *Natureza* em direção ao cosmo; *Espiral 2* para um ponto móvel; *Sol* expansivamente para fora; *Coração* para dentro e *Plantinha* para cima.

Muito embora os dados tenham sido obtidos a partir de uma atividade inicial de apresentação do grupo, em que os enfermeiros estavam à vontade, sem que tivessem tido uma provocação ou direção, ou seja, tinham liberdade para escolher e falar, foi possível identificar aspectos implícitos das diferentes atividades que compõem o trabalho da enfermagem. Tanto nos símbolos como nos sentidos atribuídos pelos enfermeiros, houve, de certa forma, uma liberdade de criação, - - potenciais subjetivos - que Yves Clot (2010, p.138) trata em sua obra como produções discursivas, em que o sujeito, ao se confrontar

consgo mesmo, supera os limites impostos habitualmente pelo meio social e por si mesmo.

### **Uma Visão Estética do Agir Profissional**

Ao recorrermos a uma dinâmica utilizando objetos aleatórios buscamos provocar o imaginário dos enfermeiros abordando questões sobre o trabalho, a partir de objetos lúdicos. De acordo com Yves Clot, a prática do sujeito não é apenas um efeito das condições externas, muito menos uma resposta apenas a essas condições, nem tampouco a atividade psíquica; é a reprodução interna de tais condições. Para tanto, a atividade dos sujeitos no trabalho implica a metamorfose desse contexto, subordinando-o a si. Assim, o objeto da atividade do sujeito é essa subordinação, que transforma qualquer coisa não só em um objeto social, mas simultaneamente em um objeto psicológico.

Assim, a existência da atividade em um contexto só é possível ao produzir um contexto para existir. A atividade está submetida à prova prática de objetos ou de relações com o outro que lhe resistem que a desviam e a afetam de um modo ou de outro (CLOT, 2010, p.8).

O trabalho no cenário hospitalar é representado pelos enfermeiros a partir de alguns objetos escolhidos aleatoriamente, mas que revelam em conjunto uma perspectiva estética.

Para que pudéssemos identificar e compreender o trabalho, que dá sentido e orienta a ação do trabalhador, sujeito da situação, mas considerando-o também como criativo, foi preciso entender que essa ação não está diretamente relacionada ao objeto, mas às contradições presentes na estrutura de atividades que respondem umas às outras através dele e que ele trai (CLOT, 2007a, p.100).

Busca-se, assim, entender o que mobiliza o enfermeiro a realizar seu trabalho no hospital, mas do jeito que faz. A partir da identificação dos objetos inusitados dispostos durante a dinâmica, relacionando aos desafios enfrentados em seu trabalho. Após a identificação dos objetos, com vistas nas lembranças ou imaginação que lhe ocorreram ao palpar o objeto, a fim de despertar a imaginação criadora, a partir do que vive e sente naquele momento, para então relacionar à sua prática cotidiana.

Figura 1 - Objetos Selecionados Pelos Participantes



Fonte: acervo do autor.

O cotidiano do trabalho do enfermeiro hospitalar contém riquezas de elementos criativos e imaginativos, que ultrapassam os limites da rotina. Modifica-se e cria-se algo novo cotidianamente, o que favorece a constante transformação do seu agir profissional. A própria combinação de riqueza de elementos presentes em seu cenário de prática, representa algo novo. O enfermeiro não é um simples reproduzidor, ou realizador de tarefas, ao contrário. As suas ações da prática cotidiana são potencializadoras e favorecedoras do surgimento de pequenas invenções. Nesse sentido, a atividade proposta por Clot relaciona-se com a criação, tendo como princípio a capacidade de combinar elementos antigos de novas maneiras. O conceito de atividade está intrinsecamente relacionado à criação e intimamente à imaginação (CLOT, 2008).

A partir do dispositivo “objetos inusitados”, buscou-se disparar e potencializar o diálogo sobre a atividade, como é proposto pela clínica da atividade. Dessa forma, ao participarem da oficina com os objetos inusitados, os enfermeiros são convidados levados a fazer uma identificação utilizando outro sentido que não a visão, o tato. Recorrendo, para tanto, a um recurso disponível: a imaginação, pois mantêm-se de olhos fechados, como forma de ver o mundo dos objetos em uma outra dimensão. O desconhecido e escondido desperta sua curiosidade e capacidade imaginativa, para tentar reconhecer, aquilo que lhe é tão familiar: os objetos e as cores. Castoriadis (1982) diz que

é justamente a imaginação que permite criar e recriar, pois sem ela não poderíamos nada dizer e, não poderíamos também nada saber.

Na atividade criadora – imaginação, há um sentido que permite aprender as formas da realidade, e gravar as variadas imagens existentes; a isso acrescenta-se uma memória capaz de conservar a lembrança do colorido mundo das imagens multiformes. Hegel nomeia à imaginação criadora de ‘fantasia’, onde o homem retém aquilo que lhe interessa (1996, p. 316).

A relação que o sujeito estabelece com o objeto nunca é um monólogo. O próprio objeto é transbordante da vitalidade dialógica do social, incluindo os antagonismos de interesse. Para Clot (2010, p. 26) isso ocorre por que o objeto é um objeto-vínculo, desde sempre ligado ou desligado.

A forma encontrada pelos enfermeiros para representar sua imaginação, a partir dos objetos selecionados durante a dinâmica, os fez entrar em contato com realidades existentes. Pode ser percebida a partir da relação que estabelecem entre o objeto selecionado e seu trabalho.

Clot diz que a própria matéria de análise do trabalho são as metamorfoses da atividade, ao longo do tempo, incluindo as metamorfoses que essa análise provoca. A experiência mostra que não deve ter aflição de atribuir uma significação a situações (2007a, p.129).

## **Autoconfrontação – Mosaico**

Os resultados aqui apresentados focalizam a relação entre trabalho e a subjetividade centrada nas atividades realizadas pelo enfermeiro no cenário hospitalar. A atividade realizada, conforme destacou Clot (2006), é sempre um conflito entre várias atividades possíveis. Ao desempenhar uma atividade, conflitos reais entre o que se faz e tudo aquilo que não se faz vêm à tona, conforme podemos observar nos depoimentos que se seguem. Aqui, as atividades analisadas são narradas pelo próprio enfermeiro, que se confronta por meio do registro fotográfico com o cotidiano da atividade e por meio da autoconfrontação grupal com o real da atividade.

Figura 2 – Autoconfrontação: o enfermeiro fala do seu mosaico



Fonte: acervo do autor.

Diferentes sentidos de atividade são apreendidos pelos enfermeiros no seu cotidiano de trabalho no HUAP a partir da *autoconfrontação* realizada durante a Segunda Oficina proposta a eles. Observa-se a ampliação de sentido da atividade profissional por meio da autoconfrontação cruzada. Em alguns casos, o grupo reafirma o sentido elaborado pelo sujeito; em outros se constata uma oposição de sentidos entre os participantes, mostrando que por meio da experimentação realizada os participantes se afetam mutuamente. Pode-se assim confirmar o que descreve Clot (2010): É na ampliação do perímetro da atividade dialógica que o sujeito encontrará recursos para uma nova extensão do seu poder de agir.

Os mosaicos foram construídos a partir das imagens disponibilizadas pelos participantes, seguidos de uma parte dos diálogos que serviram de disparador para a autoconfrontação das atividades realizadas pelo enfermeiro no espaço hospitalar.

Figura 3 – Autoconfrontação: Mosaico grupo



Fonte: acervo do autor.

Após discussão o grupo elegeu cinco imagens – (1) toque, (2) burocracia (3) chave, (4) relógio, (5) grupo. E o processo de escolha – mosaico coletivo, foi mais ou menos assim:

- O toque eu acho que é uma imagem que representa bem a gente.
- A bancada desorganizada, a questão do relógio eu tinha posto aqui também como sendo um fato interessante

- Essa dos afazeres, da burocracia – os post-it grudados na profissional.
- O sorriso tem apoio? O sorriso tem apoio de alguém?
- Sim, lógico! Pessoa sorrindo, alegre no trabalho, satisfeito. Trabalhar com alegria.
- Eu acho que a chave.
- A foto do grupo dos enfermeiros reunidos! Ela tem um lado lúdico, coletivo, eu acho que essa foto, ela representa bem um caminhar da enfermagem.
- Eu vou ficar com a foto da doutora, vocês podem até não concordar. Eu só estou colocando como o que me motivou mais, até mais do que as minhas mesmas.
- Aquele que tem a mulher eu acho que aquele representa duas coisas.
- Vocês falaram isso: foto do tempo, post-it grudados na mulher, toque, sorriso, chave e do grupo. Tirem uma.
- Eu tiraria a chave.
- Eu, de jeito nenhum, a chave me representa!
- A gente tem que entrar num acordo!
- Eu tiro o sorriso então.

## **Considerações Finais**

O material analisado nesta pesquisa mostra que o trabalho produzido pelos enfermeiros no cotidiano hospitalar dá-se com base em um plano de ação elaborado individualmente pelos enfermeiros e que se desconfigura/reconfigura em função das múltiplas demandas organizacionais e de falhas no processo de trabalho estabelecido em outros setores do hospital.

Observaram-se os processos subjetivos e movimentos, às vezes dialógicos outras vezes conflituosos e contraditórios, presentes nas atividades desenvolvidas pelos enfermeiros no contexto do hospital universitário e no conjunto do seu agir profissional. Apesar dos muitos relatos sobre o desgaste produzido no cotidiano do trabalho de enfermagem e dos muitos anos de prática profissional, os enfermeiros demonstram grande motivação e potência para agir.

Em síntese, a análise apresentada destaca alguns aspectos que ainda necessitam de investigação como, por exemplo, o agir profissional do enfermeiro do hospital universitário no processo de formação dos novos profissionais e na educação permanente.

## **REFERÊNCIAS**

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: FabreFactum, 2010. 368p.

CLOT, Y. *Le Recherche Fondamentale de Terrain: Une Troisième Voie. Education permanente*, n. 177, p. 67-78, 2008.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007a.

CLOT, Y. **A Clínica da Atividade**: uma metodologia de intervenção no trabalho como atividade coletiva e dialógica. Notas de Aula – Curso ministrado na Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2007b.

CLOT, Y. **Curso sobre Clínica da Atividade**. Ministrado por Yves Clot, na Unicamp, Campinas, em maio de 2006.

DEJOURS, C. **A banalização da Injustiça Social**. 4 ed. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, p.127-145, 2000.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. 5. ed. ampliada. São Paulo: Cortez-Oboré, 1992.

HEGEL, G. W. F. **Curso de estética**: o belo na arte. Georg Wilhelm Friedrich Hegel; tradução Orlando Vitorino e Álvaro Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SOUTO, A. P.; LIMA, K. M. N. M.; OSÓRIO, C. Reflexões sobre a metodologia da clínica da atividade: diálogo e criação no meio de trabalho. **Laboreal**, v. 11, n. 1, p. 11-22, 2015.

TEIXEIRA, D. V. BARROS, M. E. B. Clínica da atividade e cartografia: construindo metodologias de análise do trabalho. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 1, 2009.

## CAPÍTULO 8

# **BUSCA DE INFORMAÇÕES EM SAÚDE NAS REDES VIRTUAIS PELOS ADOLESCENTES COM DOENÇAS CRÔNICAS: CONTRIBUIÇÕES DA ENFERMAGEM**

Gabriela Silva dos Santos

Cláudia Mara de Melo Tavares

### **Introdução**

O presente estudo tem como objeto de pesquisa a influência das redes virtuais na orientação em saúde com adolescentes que convivem com doença crônica. Como objetivo geral é compreender a influência dessas redes virtuais sobre os adolescentes que convivem com a doença crônica na busca por informação em saúde.

A problemática de pesquisa é relevante por reconhecer que a internet está gradativamente fazendo parte do cotidiano das pessoas. Entre outros fins, é um instrumento informativo e esclarecedor para aqueles que buscam tirar dúvidas sobre os mais

variados temas, inclusive, relacionados à saúde. Principalmente, quando se tem um diagnóstico crônico, pois essa condição proporciona diversas limitações, modifica a rotina, gera gastos financeiros e demanda cuidados continuados. Porém, não raramente, esses conteúdos, acessados virtualmente, provocam inquietações relativas à sua veracidade ou devido à sua má colocação ou à incompletude de informações etc. (SANTOS *et al.*, 2017a).

Direcionando-nos para um grupo populacional específico, nota-se que os adolescentes que vivenciam uma condição crônica têm buscado apoio nas redes virtuais por meio de informações em saúde que tangem os seguintes aspectos: seu diagnóstico, suas expectativas de vida, planos pessoais a longo ou curto prazo e aspecto estético. Esse último é tido pelos adolescentes como algo primordial para o reconhecimento e pertencimento a um grupo (SANTOS *et al.*, 2017 b).

Vale destacar que estudar a temática da população de adolescentes e jovens, hoje e em especial a que convive com doença crônica, demanda que os pesquisadores adentrem o contexto de vida e de relações desses sujeitos, seja com as diferentes redes sociais e virtuais, como a escola, a família e a rede de amigos presenciais ou virtuais, para que, a partir daí, possam ser desveladas as virtudes, as contradições e as inquietudes vivenciadas pelos mesmos (HORTA; SENA; STENGEL, 2010). Assim, buscou-se uma metodologia interativa para o alcance do objetivo estabelecido e que pudesse apresentar

dados inovadores por meio de recursos de exigissem a criatividade dos pesquisadores e dos participantes.

## **Método**

A pesquisa é uma atividade que surge da indagação e contribui diretamente para a construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino. Pesquisar constitui uma atitude de constante busca e, por isso, sua característica principal não é a do acabado, porém provisório e do inacabado permanente, o qual sempre pode ser complementado com novas pesquisas (MINAYO, 2007).

A escolha pela abordagem qualitativa encaixou-se adequadamente ao estudo por ter como principais características a flexibilidade e a capacidade de se ajustar ao que se aprende durante a coleta de dados. Além disso, tal abordagem permite envolver várias estratégias como método de produção de dados (POLIT; BECK, 2011)

Esta pesquisa consistiu em um estudo exploratório-descritivo desenvolvido no Núcleo de Estudos da Saúde do Adolescente (NESA), localizado no Hospital Universitário Pedro Ernesto (HUPE), unidade docente assistencial da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). A pesquisa exploratória se inicia com algum fenômeno de interesse, no qual se investiga a sua natureza complexa e os métodos qualitativos são especialmente úteis para a exploração desses fenômenos (POLIT; BECK, 2011).

O NESA é o setor responsável pela atenção integral à saúde de adolescentes na faixa etária entre 12 e 20 anos de idade, com funcionamento nos três níveis de atenção, ou seja, Atenção Primária, Atenção Secundária e Atenção Terciária. Para esta pesquisa, o cenário selecionado foi o da Atenção Secundária e os participantes são adolescentes de 12 a 20 anos de idade que estavam em tratamento no NESA com a Reumatologia, Nefrologia e Cardiologia. Esse grupo foi selecionado por ter uma representatividade maior no NESA e pela importância da patologia.

Os critérios de exclusão adotados foram os seguintes: seriam excluídos pacientes que nunca acessaram quaisquer mídias virtuais para obtenção de informações relacionadas à saúde a fim de compreender o processo da doença crônica, adolescentes com déficit cognitivo, analfabetos e aqueles que se recusaram a participar do estudo, ou cujos responsáveis, em caso dos menores de 18 anos, não consentiram a participação.

Para o processo de produção de dados foi utilizada a técnica da entrevista estruturada, para isso, um roteiro foi criado como norteador. As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra para posterior análise. Para enriquecer a pesquisa, foi solicitado ao adolescente a criação de um desenho e uma frase que expressasse sua resposta ao seguinte questionamento: **como você se sente ao falar sobre sua doença ?** Para essa atividade foi fornecida uma caixa de 12 bastões de giz pastel oleoso, uma folha de papel Canson branco

tamanho A4, e, quando requerido pelo adolescente, lhe era fornecido uma caneta Bic ou um lápis nº2. A produção de dados foi realizada no período de junho a outubro de 2014, com exceção do mês de julho, recesso da pesquisadora. Foram entrevistados 14 adolescentes da nefrologia até o mês de setembro.

Os resultados do estudo foram analisados de acordo com a Análise de conteúdo de Bardin do tipo temática. Esta, por sua vez não deixa de ser uma análise de significados. Ao contrário, ocupa-se de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo extraído das comunicações e sua respectiva interpretação. (BARDIN, 2011).

Vale ressaltar que para esta pesquisa foram indispensáveis os seguintes documentos: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Termo Assentimento, Cronograma de pesquisa, Roteiro de Entrevista, Roteiro de Teste Piloto, Declaração de ciência da Instituição participante para ser submetido à Plataforma Brasil e o parecer consubstanciado do CEP com a aprovação do projeto submetido sob o nº 692.112.

## **Resultados**

A atividade criativa por meio de desenhos permitiu que os adolescentes revelassem informações que complementassem o que havia sido dito na entrevista individual e, em alguns casos, possibilitou

a apresentação de um lado oculto que os adolescentes evitavam acessar, por exemplo, sensações ruins e medo.

Nesse sentido, a produção de dados viabilizou a construção das categorias temáticas pós análise as quais foram denominadas da seguinte maneira: Demandas de informação dos adolescentes que convivem com doença crônica; Aspectos positivos da informação obtida na mídia virtual; Perspectivas dos adolescentes com doença crônica; Aspectos negativos da informação obtida na internet pelo adolescente com doença crônica.

Os adolescentes com doença crônica que utilizaram a internet para obtenção de informação buscaram: compreender a sintomatologia da sua condição, conteúdos sobre estética e sobre o futuro. Entre os aspectos positivos temos a influência da mídia no tratamento, incentivando a prosseguir com o cuidado da saúde, a compreensão da doença e saberes adquiridos pelo meio virtual.

Por outro lado, temos aspectos negativos, tais como a ausência de conteúdos de fácil compreensão, pois a linguagem técnica dificulta o processo de informação e os adolescentes têm dificuldades para identificar a veracidade das informações e segurança do site. Compreender a doença é uma atividade inerente à condição humana: o ser humano vive em busca de conhecimento, vive em busca da evolução, e hoje temos a internet e as redes virtuais como aliadas.

A compreensão da doença crônica e suas consequências requer muito mais que o conhecimento da patologia. É preciso inserir-se,

como profissional da enfermagem, no contexto, na vivência, na dimensão que a patologia representa, e isso transcende o desejo de obter a cura. Envolve o sentir-se bem ante a sociedade e consigo mesmo.

### **Considerações Finais**

As técnicas utilizadas permitiram alcançar os objetivos estabelecidos no início do estudo. Elas revelaram que os adolescentes usaram as redes virtuais para compreender a doença. Por sua vez, esse movimento é uma atividade inerente à condição humana: o ser humano vive em busca de conhecimento, vive em busca da evolução, e hoje temos a internet e as redes virtuais como aliadas. Compreender o adolescente que vive com a doença crônica e seus desdobramentos requer muito mais que o conhecimento da patologia. É preciso conhecer o contexto do indivíduo, a dimensão que a patologia representa no seu universo e reconhecer que isso está para além do desejo de obter a cura: envolve o "sentir-se bem", estar de bem consigo mesmo.

O uso da criação artística auxiliou na expressão mais clara de sentimentos que não foram ditos na entrevista individual. Para os adolescentes, o sentimento de ser diferente de seus amigos, de seus colegas e de não ser compreendido, visita-o constantemente, e para os adolescentes que convivem com uma doença crônica, o sentir-se

diferente dos seus companheiros é bem maior. O sentimento de autoestima é de suma importância para um melhor desenvolvimento das relações interpessoais. Ele é influenciado pelas percepções da imagem corporal, sexualidade e intimidade, autonomia e habilidades sociais e cognitivas.

Ressalta-se que os adolescentes que vivem com doença crônica recorrem ao meio virtual para saber sobre o seu futuro, tempo de vida e perspectiva da vida adulta. Essa demanda é pouco presente entre os adolescente sem a condição crônica. No entanto, faz parte do universo adolecer o viver intensamente, independente da sua condição de saúde, sexo, raça ou qualquer outro aspecto, eles querem e vivem intensamente.

As informações obtidas na internet ajudaram os adolescentes deste estudo a buscar e manter o tratamento. Mas não podemos desviar o olhar do lado oposto, dos aspectos negativos que dificultam a compreensão da informação. Entre eles temos a linguagem científica, o excesso ou falta de conteúdo e a pouca transparência dos sites.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

HORTA, N. C., SENA, R. R., STENGEL, M. Pesquisar com jovens: desafios e perspectivas na relação entre o pesquisador e o jovem. **REME**, v.14, n. 2, p. 265-270, 2010.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde, São Paulo, Editora Hucitec, 10. ed. 2007.

POLIT, D. F.; BECK, C. T. **Fundamento da Pesquisa em Enfermagem:** avaliação de evidências para a prática da enfermagem 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTOS, G. S. *et al.* Reflections on the Use of Virtual Social Networks in Care for Persons With Chronic Disease. **Revista de Enfermagem UFPE online**, v.11, n. 2, p. 724-730, 2017a.

SANTOS, G. S. *et al.* Mídia virtual como apoio aos adolescentes com doença crônica que buscam informação em saúde. **Avances em Enfermagem**, v. 35, n. 2, p. 121-130, 2017b.



## CAPÍTULO 9

# EXPERIMENTANDO OS SENTIDOS E DANDO SENTIDO AO CURSO DE MESTRADO

Rejane Eleuterio Ferreira

Cláudia Mara de Melo Tavares

### **Introdução**

A Sociopoética, como método de pesquisa, vem sendo amplamente desenvolvida e implementada na enfermagem brasileira. Criada aproximadamente em 1994, pelo filósofo e pedagogo Jacques Gauthier, a Sociopoética tem como um de seus pilares o papel da criatividade na aprendizagem, no conhecimento e na pesquisa (SANTOS *et al.* 2006; 2005). O método é favorecido, por meio da utilização de técnicas artísticas de produção de dados, que proporcionam o surgimento de pulsações e saberes inconscientes que muitas vezes estão desconhecidos. Para Santos *et al.* (2006), a Sociopoética oferece uma maneira sensível, emotiva e intuitiva para conhecer o mundo. É justamente nesse sentido que foi identificada

uma possibilidade de acesso aos sentidos que alunos da Pós-Graduação *Stricto Sensu* atribuem aos cursos de Mestrado Acadêmico e Mestrado Profissional.

Para utilizar o método, é necessário respeitar cinco orientações básicas, conforme Gauthier (2012): constituição do grupo-pesquisador; valorização das culturas dominantes e de resistência na construção do conhecimento; levar em consideração o pensar, conhecer, pesquisar com o corpo inteiro, equilibrando a razão e a emoção; privilegiar formas artísticas da produção de dados; afirmar a responsabilidade ética, política, poética e espiritual em todo o processo da pesquisa.

Este capítulo tem por propósito descrever a técnica utilizada na pesquisa realizada no contexto do curso de mestrado intitulada "A motivação do enfermeiro para a realização do mestrado e sua relação com o desenvolvimento profissional". Essa pesquisa teve como objetivo geral descrever as motivações dos enfermeiros para realizar um mestrado acadêmico/profissional e sua relação com a ascensão/autonomia profissional.

A produção de dados se deu em outubro de 2014, em uma sala de aula da Escola de Enfermagem Aurora Afonso Costa da Universidade Federal Fluminense (EAAAC-UFF), com 12 enfermeiros que cursam o mestrado acadêmico e o profissional nessa instituição, denominados de co-pesquisador pela Sociopoética (GAUTHIER, 2012).

O grupo-pesquisador seguiu um roteiro, criado pela pesquisadora, que serviu como guia facilitador, uma vez que a pesquisadora durante a experimentação tem a função de facilitar e cuidar do bom desenvolvimento da pesquisa, não intervindo na produção dos dados e no pensamento dos co-pesquisadores (Gauthier, 2012). O roteiro contém nove passos: explicação do objetivo da pesquisa e do grupo, assinatura do termo de consentimento, dinâmica de apresentação dos participantes, escolha do tema-gerador, dinâmica dos sentidos, discussão mediada em grupo, síntese da discussão em grupo (criação de um cartaz), agendamento da contra-análise e encerramento com agradecimentos.

### **Relato do Método/ Técnica**

Para início do relato do método vale destacar que esta pesquisa teve abordagem quantitativa e qualitativa. A abordagem quantitativa utilizou como técnica um questionário semiestruturado e teve um tamanho amostral ideal com erro amostral máximo admitido cometer de 0,08% e 95% de confiança. Ou seja, a quantidade de questionários respondidos pela população de enfermeiros que estavam matriculados no mestrado acadêmico/profissional no estado do Rio de Janeiro foi suficiente para obter dados de confiança. O objetivo da abordagem quantitativa era traçar um perfil sociodemográfico e a trajetória profissional do enfermeiro até ingressar no curso de

mestrado acadêmico e profissional, fazendo uma comparação dos perfis e das motivações dos mestrandos de cada curso. Identificar se a instituição onde o aluno se graduou influenciou o aluno a ingressar no mestrado. E conhecer as principais motivações, tendo como referência resultados apresentados em pesquisas anteriores.

A abordagem qualitativa foi inspirada na Sociopoética e teve como objetivo discutir as motivações dos enfermeiros para realizar um mestrado acadêmico/profissional e sua relação com a ascensão/autonomia profissional. O grupo-pesquisador sociopoético trabalhou com 12 enfermeiros que cursam o mestrado acadêmico e o profissional, ou seja 6% da população de alunos matriculados nos cursos de mestrado naquele período, equivalente a 13% da população que participaram da abordagem quantitativa. No entanto, apesar de trabalhar com um número significativamente menor que na abordagem quantitativa o processo criativo para produção de dados foi fundamental, pois o grupo-pesquisador validou os resultados obtidos na abordagem quantitativa e aprofundou reflexões sobre o objeto de pesquisa. Por meio do grupo-pesquisador os participantes compreenderam o verdadeiro sentido de estar cursando a pós-graduação *stricto sensu* e atribuir mais sentido a esse curso em sua vida pessoal e profissional, reforçando seu papel social.

O processo criativo no grupo-pesquisador iniciou com a apresentação dos facilitadores e explicação do objetivo da pesquisa e etapas da criação artística dos dados; em seguida, solicitei a assinatura

do Termo de Consentimento e da lista de presença numerada, contendo as seguintes informações de preenchimento necessário: sexo, idade, tipo de mestrado (acadêmico ou profissional) e o período que está sendo cursado (1º ou 2º ano). Foi solicitado também que cada um memorizasse o número relativo ao preenchimento das informações como forma de identificação temporária dos co-pesquisadores. A seguir, negocieei o tema gerador, que se deu a partir de uma sugestão dos facilitadores, aprovada pelo grupo: “Qual o sentido de estar no mestrado?”.

Após ser estabelecido o tema gerador, realizei uma dinâmica de apresentação, em que os co-pesquisadores foram orientados a criar um crachá que os identificasse através de símbolos e/ou desenhos. Não foram permitidas palavras ou frases. Pedi que nos crachás constasse o número de identificação assinalado na lista de presença. Para a execução dessa dinâmica foram utilizados os seguintes materiais: folhas de papel-cartão, giz de cera de cores variadas, fita crepe, caneta esferográfica e fósforo.

Após a confecção dos crachás, cada um teve a oportunidade de se apresentar e de justificar o seu desenho. O tempo da apresentação individual durou enquanto um palito de fósforo, dado a cada co-pesquisador, permaneceu aceso. Essa dinâmica de apresentação foi um momento de descontração e criatividade entre os mesmos. Para manter o anonimato, a identificação de cada co-pesquisador se deu a partir dos desenhos reproduzidos no crachá.

A técnica dos sentidos (audição, tato, paladar, olfato e visão) foi utilizada para a produção de dados. Ela utiliza vários elementos para que os co-pesquisadores tenham uma experimentação estética com os sentidos corporais e façam uma relação com o tema gerador da pesquisa (Gauthier, 2012). Constitui-se uma experimentação estética de caráter lúdico, que procura aguçar o uso dos cinco sentidos humanos como uma forma de casamento entre a busca da objetividade factual e a captação da busca de elementos da subjetividade humana (LACHOWSHI, 2013).

Durante as experimentações, os co-pesquisadores permaneceram sentados. Cada sentido foi trabalhado, em média, durante cinco minutos. Em cada experimentação, os facilitadores orientaram sobre a importância da concentração e memorização da experiência vivenciada e a reflexão sobre o tema gerador "Qual o sentido de estar no mestrado?".

Os co-pesquisadores tiveram os olhos vendados e o primeiro sentido trabalhado foi a audição. Uma música de característica relaxante foi utilizada e os co-pesquisadores foram orientados a se acomodarem de forma confortável na cadeira com movimentos respiratórios adequados. Os co-pesquisadores foram induzidos à memorização da experiência sonora e à reflexão feita a partir da questão proposta. O material utilizado foi um notebook e CD. Durante o processo, todos permaneceram em silêncio e relaxados.

Com o som desligado e mantendo os participantes com os olhos vendados, informei que o próximo sentido a ser trabalhado seria o tato. Os materiais utilizados foram: rato de pelúcia, sapo de pelúcia, massa gelatinosa, raiz de cacto, tartaruga envernizada, ursinho de gesso, escova de cabelo, descanso macio de pescoço, véu de noiva, massagador de cabeça, fone de ouvido, esponja de aço, pedaço de madeira para massagem, guardanapo para limpar as mãos. Esses objetos foram entregues nas mãos dos participantes e eles passaram uns para os outros. Essa experiência gerou ansiedade e agitação em todos. Expressões de nojo, satisfação e medo eram facilmente notadas. Os co-pesquisadores permaneceram com os olhos vendados, enquanto os objetos eram recolhidos.

O próximo sentido trabalhado foi o olfato. Os materiais utilizados foram: incensos, vela, papel com perfume borrifado, protetor solar, cola branca em um pote, xilocaína gel em um potinho, massa gelatinosa, pedaços de chocolate. Estes foram passando entre os co-pesquisadores para que eles sentissem os cheiros. Os participantes demonstraram satisfação com determinados aromas, como o perfume e o chocolate, e insatisfação com a cola e os cheiros que não conseguiram identificar.

O penúltimo sentido trabalhado foi o paladar. Como nas etapas anteriores, o sentido da visão foi impedido através do uso de uma venda e foram oferecidos para a degustação: chocolate, balas macias, balas azedas e balas doces. A agitação e a ansiedade foram notadas no

decorrer desta experiência de utilização do paladar e todos manifestaram muita satisfação ao saborear o chocolate e alguns demonstraram insatisfação ao experimentar as balas azedinhas.

Em seguida, os co-pesquisadores foram convocados a retirarem a venda dos olhos e trabalharem o sentido da visão. Estavam expostos objetos como rato de pelúcia, massa gelatinosa, raiz de cacto, tartaruga envernizada, ursinho de gesso, escova de cabelo, descanso macio de pescoço, véu de noiva, panelinha, bolsinha de guardar moeda, cata-vento, massageador de cabeça, livro, relógio, manta de fuxico, agenda, vaso de flor artificial e celular. Os co-pesquisadores ficaram agitados e falantes observando os objetos.

Antes de passar para o próximo passo, realizou-se uma pausa de quinze minutos para que os participantes fossem ao banheiro e fizessem um lanche. Durante a pausa, observou-se conversação espontânea com troca das experiências sentidas com os objetos no tato e da degustação do paladar, risadas e brincadeiras entre si, demonstrando muita animação com as experimentações vivenciadas.

Os co-pesquisadores retornaram às carteiras e receberam folhas de desenho e uma caixa com giz de cera foi colocada no centro da sala. Eles foram orientados a fazer uma mandala. Cada um escolheu um giz de cera com a cor de sua preferência e fez um círculo grande no papel e um ponto no centro do círculo. A seguir, foram convidados a fazer desenhos que representassem cada um dos cinco sentidos trabalhados, utilizando-se giz de cera com as cores de sua preferência.

Os facilitadores relembrou cada sentido na ordem em que os mesmos foram trabalhados. Os participantes desenharam a mandala em 10 minutos; em seguida, o grupo recebeu a orientação para responder à questão: "Qual o sentido de estar no mestrado?", baseando-se em cada um dos sentidos trabalhados durante a dinâmica, uma vez que durante as experimentações eles refletiram essa questão. O material foi identificado pelos participantes com o número da lista de presença preenchida no início da sessão.

A ação seguinte determinou uma discussão mediada em grupo, quando, aleatoriamente, os participantes explicaram os desenhos e discorreram sobre as sensações experimentadas com os sentidos trabalhados, responderam à questão da pesquisa e falaram sobre a experiência de participar de um grupo-pesquisador. Os co-pesquisadores mostraram-se emocionados ao falar da experiência com os sentidos trabalhados e do sentido do curso de mestrado na vida de cada um. Após a discussão, um a um foi convidado a usar uma palavra para expressar o sentido da realização do mestrado, sendo confeccionado um cartaz com essas palavras: gratidão, criatividade, tesão, novo, conhecimento, diferente, inovação, sentido e equipe.

O encerramento foi realizado com agradecimento aos co-pesquisadores e ficou acordado um novo contato, caso houvesse necessidade de mais produção de dados. A despedida se deu com muita emoção, animação e fotos.

Os dados foram registrados por meio de gravador de voz e complementados por anotações dos facilitadores. A gravação foi transcrita para ser analisada de acordo com a análise de conteúdo, que seguiu as seguintes etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Vale ressaltar que os aspectos éticos foram respeitados de acordo com as recomendações da Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº466/2012, que prescreve a ética em pesquisa com seres humanos, sendo a pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o n.º 695.428.

### **Considerações Finais**

O dispositivo do grupo-pesquisador facultou a utilização de uma técnica criativa para produção dos dados que permitiu a construção de conhecimento que dificilmente seria possível na utilização de técnicas tradicionais de coleta de dados.

No caso desta pesquisa, a motivação do enfermeiro para realizar o mestrado pode ser vista com aprofundamento e por vários ângulos: antes e durante o curso, motivações pessoais, profissionais e sociais, aspectos positivos e negativos relacionados ao processo de formação e impacto do mestrado na vida do enfermeiro que está em curso. Os participantes puderam fazer reflexões do curso de mestrado que jamais haviam feito conseguindo entender e criar o verdadeiro sentido do mestrado para eles.

Outro diferencial da sociopoética na produção dos dados foi a sensação de bem-estar, compromisso e liberdade observada entre os participantes da pesquisa. Durante o grupo-pesquisador, os participantes demonstraram e relataram bem-estar ao participarem da experimentação estética proposta; compromisso com a pesquisa, uma vez que eles estavam ali de forma espontânea e construindo um conhecimento de interesse deles; e sensação de liberdade por poder falar e agir de acordo com a sua vontade.

Esse resultado final de bem-estar é muito importante, pois o pesquisador enfrenta alguns obstáculos para constituir um grupo-pesquisador. Um deles é conseguir reunir um grupo de pessoas, dentro do critério de inclusão de uma pesquisa, que queira e tenha disponibilidade para participar da pesquisa, que muitas vezes não se conclui em um único encontro. Nessa pesquisa procurei ter uma aproximação com os participantes indo até a universidade, apresentando meu projeto de pesquisa nas aulas deles, buscando conversar com eles no intervalo, pegando seus contatos, mostrando a importância da pesquisa e o quanto seria enriquecedor e prazeroso a participação deles, dentro de uma relação de amizade e respeito.

Ao escolher a Sociopoética como método ou inspiração do método de produção de dados, é importante entender que o pesquisador desempenha um papel de facilitador durante o grupo-pesquisador, ou seja, ele não pode interferir no pensamento dos co-pesquisadores durante a produção de dados. Logo, é imprevisível que

o conhecimento produzido alcance diretamente o objetivo da pesquisa. Para o pesquisador ter mais segurança na produção de dados é fundamental leitura prévia do método, experiência de participação em grupos-pesquisadores como co-pesquisador e como facilitador, realizar grupos testes para testar a técnica da experimentação estética que deseja utilizar na sua produção de dados.

Outra atenção que o pesquisador deve ter é para os riscos, visto que no desenvolvimento do grupo-pesquisador existem riscos relacionados a algum tipo de desconforto gerado pela abordagem do tema, convivência em grupo e a técnica escolhida para experimentação. Nesse sentido, o pesquisador deve se preparar para intervir em uma situação de risco realizando testes pilotos e sendo facilitador em outras pesquisas. É importante o pesquisador identificar e avaliar a necessidade de cuidados psicológicos específicos de algum participante e referenciá-lo para atendimento na unidade de saúde do SUS.

A escolha da técnica dos sentidos deve levar em conta os elementos a serem usados para não expor os participantes a nenhum risco físico e a pesquisa deve sempre respeitar os preceitos éticos que normatizam a realização de pesquisa envolvendo seres humanos.

## REFERÊNCIAS

GAUTHIER J. **O oco do vento**: metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais. LED (Curitiba-PR): CRV, 2012.

LACHOWSHI G, L. Laboratório de sentidos: experiência pedagógica de concepção social para aguçar a percepção e humanização no relato da notícia. **Revista Alterjor**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 7, jan./jun. 2013.

SANTOS, I. *et al.* A perspectiva estética no cuidar/educar junto às pessoas: apropriação e contribuição da sociopoética. **Texto & Contexto Enfermagem**, v. 15, n. especial, p. 31-8, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v15nspe/v15nspea03.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2017.

SANTOS, I. *et al.* **Prática da pesquisa em ciências humanas e sociais: abordagem sociopoética**. São Paulo: Atheneu, 2005.



## CAPÍTULO 10

# **A CRIAÇÃO DE VÍDEOS POR ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO EM SAÚDE: PRODUÇÃO, LEITURAS E ABORDAGENS**

Wagner Gonçalves Bastos

Américo de Araujo Pastor Junior

Luiz Augusto de Coimbra Rezende Filho

Para entendermos os limites e potencialidades do uso de vídeos por professores, é preciso levar em conta as experiências dos estudantes como espectadores, sobretudo suas experiências prévias, uma vez que elas podem determinar resistência ou aceitação a produções e atividades educativas com audiovisual – ou mesmo às disciplinas escolares.

Neste trabalho apresentamos alguns resultados de estudos que desenvolvemos e que envolveram tanto estudantes como criadores/editores de vídeos como estudantes espectadores (desde alunos de ensino médio até alunos da graduação), ou seja, como

criadores de significados para suas experiências a partir do audiovisual. Assim, buscamos identificar a produção de sentidos decorrente da dinâmica de produção de um vídeo e compará-los às leituras produzidas pelos espectadores; identificar os recursos utilizados pelos produtores nesse endereçamento e na produção de significados; analisar as posições de leitura adotadas pelos espectadores em relação ao vídeo exibido; e identificar marcas de reendereçamento utilizadas por professores que exibiram o vídeo. No entanto, antes de prosseguir com a apresentação desses resultados, faremos um breve relato do referencial teórico-metodológico utilizado em nossas pesquisas mais recentes.

A maioria das decisões na produção de um audiovisual é feita à luz de pressupostos conscientes e inconscientes sobre quem são seus públicos espectadores, o que eles querem e como eles veem os filmes (Ellsworth, 2001). Filmes científicos e educativos também são construídos a partir desses pressupostos, além de considerações sobre o conteúdo e o currículo. Essa relação entre a obra e o espectador é o *modo de endereçamento*: para que um filme “funcione” para um determinado público, o espectador deve entrar em uma relação particular com a estória e o sistema de imagem do filme (Ellsworth, 2001). Isso é o que Morley (1996) chama de *destinação*: esforço dos produtores de estabelecer uma relação específica com o espectador. Entretanto, o produtor está distanciado dos espectadores reais, e o que ele supõe nunca é apenas ou totalmente quem o filme

pensa que eles são. Este é um dos motivos pelos quais os espectadores reais podem ler os filmes em direção contrária a seus *modos de endereçamento*, levando resistências às perspectivas ou aos conteúdos do filme, segundo Ellsworth (2001).

Essa reflexão sobre o endereçamento nos remete à questão da recepção como fenômeno multidimensional, não linear e condicionado por vários elementos. Os estudos de recepção deslocaram o problema do polo tradicional (da produção) para o polo de consumo (da recepção), local de negociação e estruturação de significados (Leal, 1995). Tendências mais contemporâneas apontaram para a necessidade de uma visão holística, envolvendo de forma complexa e indissociável esses dois polos (Deacon, 2003). Assim, destacam-se não só o papel ativo (no que diz respeito à produção de resistências e adesões) e criativo (no que diz respeito à produção de leituras variadas que se alimentam de referências diversas) do espectador, mas também o relativo grau de determinação e controle que pode ser exercido pelo produtor (na maneira como ele endereça a obra ou como escolhe e delimita determinados significados e leituras preferenciais). Por isso procedemos a uma dupla investigação: de um lado sobre as próprias características da obra e de sua produção, identificando o *significado preferencial*, o sentido pretendido e desejado para a obra (Hall, 2003a), e/ou o seu *modo de endereçamento* (Ellsworth, 2001); de outro lado, um estudo propriamente dito sobre as leituras e sentidos produzidos pelos

espectadores em diferentes dimensões ou níveis de relação e atribuição de significado e valor a uma obra audiovisual.

Hall (2003b) inaugurou um novo campo de estudos ao pensar a recepção fílmica com seu modelo *codificação/decodificação*. As pesquisas mais tradicionais de comunicação utilizavam modelos empíricos positivistas que entendiam a comunicação como um processo em que o emissor produz a mensagem e o receptor apenas a “decifra” com base em códigos anteriormente estruturados pelo emissor. Hall problematizou essa atividade ao considerá-la complexa e plena de indeterminações e variáveis. Para Hall (2003a), nem a produção da mensagem e nem sua recepção são atividades transparentes, uma vez que a mensagem pode ser multirreferencial e o receptor pode interpretá-la também de acordo com uma infinidade de sistemas de referência (social, cultural, profissional, ideológico, de escolaridade, etc.), em geral distintos dos usados na codificação. Assim, o *significado preferencial* está mais ligado ao âmbito da *codificação*, representado pelo sentido adotado pelo produtor na elaboração da mensagem, e a *leitura preferencial*, à *decodificação*, não homogênea, em que ocorrem diferentes leituras, que correspondem à leitura realizada pela maioria dos espectadores (SCHRØDER, 2000).

Schrøder (2000), ao ampliar o modelo de Hall, desenvolveu um modelo multidimensional de produção de sentido que se divide em dois grupos: leituras e implicações. Para ele, existem quatro dimensões de leitura: (i) *motivação*: refere-se ao modo como os

indivíduos estabelecem que uma determinada mensagem audiovisual merece ser lida; (ii) *compreensão*: refere-se a como os espectadores compreendem signos verbais e visuais, como atribuem uma determinada identidade ao que veem/leem; (iii) *discriminação*: refere-se a como os espectadores podem adotar ou não uma posição esteticamente crítica frente ao texto fílmico; (iv) *posição*: refere-se ao nível ideológico subjetivo (manifestado pelos sujeitos) e a como os espectadores se posicionam pessoalmente em relação ao sentido que compreendem da mensagem. O segundo grupo, implicações, se divide em duas dimensões, *avaliação* e *implementação*, e está relacionado com a possibilidade de utilização do significado social das leituras como ferramenta para ações políticas.

O contexto de exibição também é relevante nos estudos de recepção audiovisual. Ao ver um filme, o público costuma mobilizar vários modos de produção de sentido. A análise do contexto de exibição das obras audiovisuais nos mostra como o espectador recebe imposições específicas na sua leitura, dependentes das instituições – escolar, familiar, científica, profissional – a que este contexto estiver submetido. Assim, ver um filme numa aula de Biologia, por exemplo, sugere o uso de uma leitura distinta da que ocorreria se o mesmo filme fosse visto no cinema, em outro espaço ou com outra finalidade. Consideramos que o contexto é uma variável condicionante da leitura e que *as adaptações e mediações produzidas pelo professor são fundamentais* na sua composição. Para analisar esse contexto, temos

adotado o referencial oferecido pela Semiopragmática do Cinema, tal como formulado por Roger Odin (2005), que aborda as modalidades da produção de sentido e afeto no ato da recepção de filmes.

Esse autor caracteriza um conjunto de nove modos de leitura que permitem categorizar a recepção dentro de parâmetros básicos relativamente constantes. Entre os modos de leitura que podem caracterizar a experiência de assistir a audiovisuais em sala de aula estão: (1) Modo fabulizante: ver um filme para receber um ensinamento da narrativa; (2) Modo documentário: ver um filme para obter informações sobre a realidade das coisas do mundo, como em filmes históricos, etnográficos e documentários; (3) Modo argumentativo/persuasivo: ver um filme para poder elaborar um discurso, para convencer, como em filmes didáticos com fins educativos e escolares.

Para identificar, portanto, o modo de leitura dominante na exibição de uma obra audiovisual, de acordo com o modelo de Odin (2005), é preciso analisar o contexto de sua exibição e as implicações desse contexto na produção de sentido feita pelos alunos espectadores. Cabe entender como esses modos condicionam e propiciam situações que conduzem à produção de determinadas leituras em lugar de outras. Cabe também saber quais modos são favorecidos pelo ambiente da sala de aula e pelo professor, já que consideramos que o discurso e as ações do professor ao exibir um

vídeo, por exemplo, são centrais para a construção, na situação de aula, de um modo específico de leitura da obra audiovisual utilizada.

## **As Pesquisas**

Para alcançar os objetivos que propusemos, fizemos pesquisas qualitativas, empíricas, com entrevista aos produtores e aos professores que exibiram um vídeo escolhido por nós em suas aulas, questionário aos espectadores e observação participante da exibição do vídeo, além de sua análise (BASTOS *et al.*, 2015; 2017).

A atividade de produção e exibição de vídeos sobre a temática “corpo humano e suas defesas: atitudes para uma vida saudável” foi proposta a uma turma de graduação do 4º período de Licenciatura em Biologia de uma universidade pública do Rio de Janeiro. Os alunos passaram por uma capacitação para compreenderem e utilizarem, na produção dos vídeos, os conceitos de endereçamento/sentido preferencial, assim como os possíveis modos de leitura/exibição, e os vídeos deveriam ser produzidos com endereçamento para alunos adolescentes do ensino médio para serem apresentados como complemento ao ensino, em aulas de Biologia ou Saúde.

Para estudar a produção, analisamos todos os vídeos produzidos fazendo uso da análise fílmica francesa (Vanoye; Goliot-Lété, 2008), e a entrevista dos produtores do vídeo escolhido, fazendo uso da análise de conteúdo (Bardin, 2011). Para estudar a recepção,

exibimos esse vídeo em contextos variados e os observamos, e aplicamos um questionário aos espectadores.

Os cinco produtores do vídeo escolhido para exibição foram entrevistados, para se investigar como estruturaram o vídeo para o endereçamento/sentido preferencial pretendido. Posteriormente o vídeo foi exibido para os demais alunos da turma dos produtores, e nas aulas de duas professoras de Biologia, em turmas da 3ª série do ensino médio.

O vídeo escolhido é uma montagem feita com imagens e pequenos trechos de vídeos disponíveis na WEB. Seus autores intercalaram quadros legendados entre as imagens e vídeos, utilizaram três músicas instrumentais, e o dividiram em três seções, com ênfase em: (1) Mecanismos de defesa naturais do nosso organismo;(2) Perigo do uso de anabolizantes; (3) Risco da ingestão de álcool.

Figura 1 - Exemplos de imagens apresentadas no vídeo escolhido





A e B – Mecanismos naturais de defesa do nosso organismo (ato de espirrar e a cobertura de pele); C e D – Uso de anabolizantes por atletas, combinado com exercícios intensos, desenvolve a musculatura; E e F – Perigo do uso excessivo de anabolizantes: imagens de atletas com a pele do membro superior rompida.

As escolhas estéticas, de narrativa, de imagens, efeitos e de montagem resultaram num vídeo que intercala conhecimentos científicos e conteúdos moralistas, na tentativa de convencer seus espectadores dos riscos de determinados hábitos. Ele apela para a fala científica para dar maior credibilidade ao que é dito e tenta atingir seu espectador na sua ética, sua moral, procurando sensibilizá-lo. Usando essa “credibilidade” procura indicar “normas corretas de conduta” e explorando situações limítrofes de uso de anabolizantes e álcool, que acreditamos não sejam as usualmente observadas, tenta causar impacto nos espectadores e medo quanto ao uso.

## **Resultados**

### **Sobre a produção**

A análise da entrevista com os produtores, permitiu encontrar três blocos temáticos. O primeiro indica que os produtores partiram do pressuposto segundo o qual os adolescentes são indivíduos que procuram interagir socialmente e chamar a atenção dos outros e que, para eles, seria moda manter o corpo “sarado” e beber, pois chamaria mais atenção. Essas ideias levaram o grupo a escolher montar um vídeo sobre anabolizantes e álcool e suas consequências para o organismo. No segundo, que enfatiza o significado preferencial, destacaram a consequência das atitudes individuais. Para eles, o vídeo também pretendia levar os alunos à reflexão, à crítica e à responsabilidade, tendo uma função educativa. No entanto, devido às escolhas feitas, o objetivo que se observa é “alertar para os riscos do uso excessivo de anabolizantes e bebidas alcoólicas”. No terceiro, que enfatiza o endereçamento, o recurso apontado como mais importante foi a música, que deveria ser apenas instrumental, para não desviar a atenção, ou impactante, para prender a atenção ou, ainda, conhecida do público. A escolha das imagens recaiu nas mais interessantes para o grupo, nas contrastantes e nas mais impactantes, para chamar a atenção dos adolescentes, por considerá-los “frios”, “indiferentes”. A escolha de fotografias de jovens artistas também foi uma forma de reforçar o endereçamento. O grupo procurou utilizar material do

cotidiano dos alunos, pois acreditaram que facilitaria a compreensão. Outra preocupação foi com o tempo de duração, por acreditar que os adolescentes são impacientes, “querem tudo rápido”.

### **Sobre a Recepção**

A análise das posições de leitura dos estudantes espectadores do vídeo indica que eles fizeram uma leitura próxima do significado preferencial que encontramos na análise fílmica do vídeo. Porém, distante daquele pensado pelos produtores como evidenciado na entrevista, ao entenderem que a mensagem pretendida por ele seria “*alertar para as consequências/riscos do uso dos anabolizantes e do álcool*”, o que evidencia uma leitura com posição intermediária entre a monossêmia e a polissemia dentro do eixo de análise da dimensão *compreensão* de Schrøder (2000). Em relação à *discriminação*, percebemos que a maioria dos alunos adotou uma postura de imersão/não distanciamento do vídeo ao apontarem que os produtores foram bem sucedidos na edição do vídeo por mostrar consequências graves e exemplos bem marcantes, ter sido feito de forma clara/objetiva, usar imagens reais/chocantes, despertar a atenção e produzir receio/temor.

Os espectadores citaram os mesmos recursos pensados pelos produtores como os que permitiriam mostrar com eficiência o significado preferencial do vídeo. No entanto, algumas falas indicam ter o vídeo um impacto momentâneo sobre o público e que este tipo

de produção não conscientiza o espectador. Das marcas citadas pelos espectadores, as músicas, as imagens impactantes e as fotos de celebridades jovens, a maioria coincide com as escolhas feitas pelos produtores como recursos que facilitariam o endereçamento do vídeo.

Os produtores acreditaram que os temas anabolizantes e bebidas alcoólicas, por estarem em alta, atingiriam facilmente os adolescentes, o que foi também evidenciado pela fala de um dos espectadores, quando disse que “o tema já direciona”.

Embora a maioria dos espectadores acredite que os produtores acertaram em suas escolhas, alguns responderam que não acreditam que isso tenha ocorrido e citaram o fato de as imagens escolhidas causarem sensibilidade apenas momentânea. Além disso, um dos espectadores disse não gostar das imagens apresentadas, o que representa uma postura de distanciamento do vídeo.

Interessante notar que em alguns momentos certos alunos do ensino médio confundiram os conteúdos da aula e do vídeo, como, por exemplo, quando indicaram o uso de anabolizantes sem receita. Seu uso com indicação médica e, portanto, com receita, foi citado apenas por sua professora durante a aula, sem qualquer menção no vídeo. Provavelmente essa mistura tenha ocorrido pelo fato de a professora ter usado pouco o vídeo e por ter dado ênfase ao texto de sua aula expositiva.

Comparando as falas dos espectadores com a dos produtores, percebemos que, para os primeiros, as escolhas dos recursos para o

endereçamento do vídeo foram acertadas, e elas coincidem, pelo menos em parte, com o que foi dito pelos produtores. Isso pode ser confirmado quando disseram que os temas anabolizantes e álcool são de grande interesse dos jovens e as músicas escolhidas e a linguagem informal usada são voltadas para adolescentes. De fato foram esses os recursos mais usados pelos produtores para endereçar seu vídeo, pois acreditavam que o tema já direcionava por ser de interesse para essa faixa etária, a linguagem precisava ser informal como a dos adolescentes para não ficar maçante e as músicas deviam ser as mais ouvidas. De maneira geral, os alunos espectadores adotaram uma posição de leitura negociada ao expressarem formas diferentes para produzir o vídeo que assistiram.

Quanto à observação da apresentação do vídeo aos alunos da graduação, foi possível anotar que durante a exibição da seção relacionada ao consumo de álcool, eles riram muito e fizeram muitas brincadeiras, como correlacionar a caricatura de um bêbado a um dos colegas da turma, e comentar que após o vídeo teriam que beber para esquecer. O fato de uma aluna lembrar-se de que um colega "está indo nesse mesmo caminho de uso de anabolizantes" parece mostrar que ela atribui ao vídeo certa proximidade com a realidade. É igualmente notável a manifestação de adesão dos alunos às músicas escolhidas pelos produtores. Quando elas começaram a ser tocadas, vários alunos dançaram sentados em suas carteiras, balançando os braços sobre suas cabeças. Houve também grande entusiasmo da turma com as

fotos dos artistas que apareceram, especialmente da maioria feminina da turma. O alvoroço foi grande quando apareceram as fotos de rapazes. Uma delas brincou: “Uhu! Colírio pros olhos!”.

Alguns fizeram comentários como “que horror!” e “eca!” quando viram homens e mulheres muito musculosos. Alguns ficaram chocados com as cenas mais fortes, já que viraram o rosto ou fecharam os olhos, indicando incômodo com as mesmas. Uma aluna chegou a dizer: “Ah, não é bom passar isso não, vamos pular! Ah, tem que passar o final? Não, vamos pular (o final). Para o vídeo!”

## **Discussão**

Como apresentamos no marco teórico deste trabalho, não existe uma obrigatória identidade entre os sentidos produzidos no polo da produção e as leituras obtidas no polo da recepção de produtos de mídia. Mesmo que as leituras feitas pelos espectadores sejam, até certo ponto, condicionadas pelas intenções dos produtores, objetivadas na construção do texto midiático, os espectadores fazem uma leitura ativa desse texto. Podem ajustá-lo, ressignificá-lo de acordo com sua experiência sociocultural.

Trataremos a seguir da discussão quanto à identificação do significado e leitura preferenciais, do endereçamento, da identificação do modo de leitura do vídeo, descreveremos e analisaremos brevemente as posições de leitura adotadas pelos espectadores nas

dimensões analisadas e falaremos sobre a questão do reendereçoamento.

### **Significado e Leitura Preferenciais**

De acordo com a análise que fizemos e devido às escolhas feitas na edição do vídeo e ao tempo dedicado a cada seção do mesmo, o *significado preferencial* que se observa é “esteroides anabolizantes e álcool causam danos à saúde e à vida humanas. Essas substâncias não devem ser utilizadas. Um corpo ‘sarado’ pode ser obtido com alimentação saudável e exercícios físicos”. No entanto, para os produtores, seria: “atitudes trazem consequências, temos controle das nossas atitudes, o corpo tem defesas naturais”.

Em relação à leitura preferencial, a maioria dos espectadores acredita que a mensagem pretendida era “alertar para os riscos e mostrar as consequências para a saúde do uso de anabolizantes e álcool”, enquanto alguns acreditam que era “fazer os alunos pensarem sobre seus atos”, o que se distancia em parte do significado preferencial pensado pelos produtores.

### **Posições e Dimensões de Leitura**

Após análise das sessões de exibição do vídeo e das respostas dadas ao questionário, foi possível identificar as posições de leitura (Hall, 2003a) adotadas pelos espectadores. A maioria dos alunos adotou uma posição negociada de leitura, na qual o espectador

decodifica a mensagem dentro de um “espaço negociado”, preenchido por diferentes posições situadas entre o significado preferencial e a leitura de oposição. Essa leitura foi observada em falas de alunos que expressam que os produtores poderiam ter variado mais as músicas; que as fotos poderiam ser mais objetivas e sem “cenas feias”; que deveriam mostrar os motivos dos jovens usarem essas substâncias, além de mostrar a bebida como normal em doses pequenas.

Em relação às dimensões de leitura (Schrøder, 2000) adotadas pelos alunos na dimensão de compreensão, percebe-se que a maioria dos espectadores adotou uma posição intermediária entre a monossemia total e a polissemia. Isso fica evidente ao observarmos que alguns alunos entenderam que o significado preferencial era “alertar para os riscos e mostrar as consequências para a saúde, do uso de anabolizantes e álcool”, e que para outros era “fazer os alunos pensarem sobre seus atos”. Essas compreensões estão ambas mais próximas do significado preferencial, tal como ele foi identificado pelos analistas. Contudo, se afastam do que os próprios produtores entenderam como sendo o significado preferencial.

Já na dimensão de discriminação, percebe-se que a maioria dos alunos adotou uma postura de imersão/não distanciamento do vídeo, quando enxergam que o grupo foi bem sucedido na produção do vídeo, por ele conter imagens interessantes, chamativas e impactantes, linguagem de fácil compreensão, porque equilibrou música/imagens e escrita. No entanto, encontramos alguns poucos alunos que

adotaram uma postura de imersão fraca/distanciamento do vídeo, ao indicarem que seu impacto é apenas momentâneo, que não gostam das imagens apresentadas e que o vídeo não conscientiza. Além disso, alguns alunos ainda notaram, como vimos, que as fotos poderiam ser mais objetivas e que o vídeo poderia mostrar os motivos de os jovens usarem essas substâncias. Isso mostra algum distanciamento crítico que aponta que esses alunos não aderiram inteiramente ao que o vídeo propõe na dimensão de discriminação, mostrando alguma resistência ao material.

### **Endereçamento**

A análise do vídeo nos deu algumas evidências sobre marcas que indicam quem era seu público preferencial. Uma primeira evidência está na tentativa direta de diálogo com o espectador, que se pode notar no uso de expressões do vocabulário do jovem, e de algumas frases imperativas e em segunda pessoa. Outra evidência se encontra nas imagens de jovens artistas apresentadas e nas músicas escolhidas, que não só têm alguma relação com os temas e ritmo do vídeo, mas principalmente são apreciadas por adolescentes. Esses elementos indicam uma preocupação em utilizar referências comuns aos adolescentes, referências que façam parte de seus interesses e cotidiano.

Ao comparar a fala dos produtores com o que foi indicado pelos espectadores, percebe-se que para esses últimos a escolha dos

recursos com vistas ao endereçamento proposto foi acertada. Os espectadores enfatizaram a adequação do endereçamento citando a trilha sonora atual, as imagens impactantes, os temas e as fotos de celebridades jovens, o que coincide com o que foi dito pelos produtores e com a análise do vídeo. Quanto às imagens consideradas impactantes pelo produtores, podemos entender que esse recurso de endereçamento não foi totalmente aceito, já que alguns alunos as rejeitaram claramente.

### **Modo de Leitura**

Depois de analisar o vídeo escolhido e o contexto de sua exibição (aos alunos da docência), e utilizando os conceitos de Odin (2005), concluímos que foi adotado principalmente o *modo estético* de leitura. Nesse modo o espectador vê o filme se interessando pelo trabalho feito com as imagens e com os sons. Como antes da exibição do vídeo o professor pediu atenção máxima, pois os espectadores deveriam avaliá-lo respondendo a um conjunto de questões, essa pode ser considerada uma das condicionantes para que os espectadores adotassem este modo de leitura.

Esse modo ficou bastante evidente, pois houve durante a exibição do vídeo um predomínio de comentários (positivos ou negativos) sobre os recursos estéticos utilizados no vídeo. Vários alunos comentaram ou concordaram, ao final, que o vídeo foi muito bem feito e que seria bom para os adolescentes “acordarem”,

enquanto alguns citaram a escolha de imagens com cenas fortes, capazes de chocar os espectadores, indicando que eles mesmos sentiram incômodo, e que viraram o rosto ou fecharam os olhos diante delas.

Deve-se ter em vista ainda que o vídeo escolhido foi visto por todos os alunos da turma, em sala de aula, que todos já se conheciam e faziam parte do mesmo grupo, e que todos os vídeos foram previamente apresentados, permitindo que cada grupo observasse a produção dos demais. Seu conteúdo biológico era do conhecimento de todos e os vídeos apresentados pouco acrescentaram a este conhecimento prévio. Assim, notamos que outro modo de leitura adotado, embora em menor grau, tenha sido o modo *privado*, já que este modo é encontrado quando se vê um filme voltando-se para sua vivência e/ou a de um grupo ao qual se pertence, reforçando a identidade de grupo ou de indivíduo.

Esse modo de leitura ficou mais evidente quando observamos durante a exibição da última seção, relacionada ao consumo de álcool, que os espectadores fizeram muitas brincadeiras, como correlacionar cenas do vídeo com colegas da turma, rir, dançar e comentar que depois do vídeo teriam que beber para esquecer, entre outras falas e ações, conforme visto acima.

## **Reendereçoamento**

Entendemos como reendereçoamento a adaptação do endereçoamento a novo contexto, resultando em possibilidades de leitura que provavelmente não foram imaginadas pelos produtores do audiovisual exibido, ou mesmo em desacordo com o endereçoamento “original”, e que podem proceder da leitura, apropriação e mediação da obra pelo professor.

As duas professoras do ensino médio utilizaram o vídeo em suas aulas sem ressalvas a seu conteúdo, entendendo que estaria correto em suas afirmações. Percebemos, no entanto, que elas *recriaram parcialmente o texto fílmico*, quando acrescentaram outros textos à sua aula e os enfatizaram, fazendo com que alguns alunos evidenciassem em suas falas uma mistura dos conteúdos da aula e do vídeo, como se fossem apenas do vídeo, num claro exemplo de reendereçoamento.

## **Considerações Finais**

Mediante o uso do referencial teórico-metodológico que fundamenta nossos estudos, foi possível compreender os sujeitos envolvidos para além de sua passividade na produção de sentidos em suas experiências audiovisuais. Estudantes e professores foram ativos em seus papéis como produtores, espectadores e mediadores nos processos de negociação dos significados dos vídeos produzidos e exibidos. Para compreender tais dinâmicas, buscamos relacionar

questões culturais, contextuais/situacionais, como conformadoras e mediadoras dos sentidos produzidos pelos espectadores envolvidos nos processos de leitura e ensino-aprendizagem por meio do audiovisual. Portanto, ao entender que não existe uma obrigatória identidade entre os sentidos produzidos na produção e as leituras realizadas na recepção, notamos que, embora as leituras feitas pelos espectadores sejam até certo ponto mediadas pelas intenções dos produtores, os espectadores fazem uma leitura ativa deste texto, podem ajustá-lo, ressignificá-lo, ou não, de acordo com sua experiência sociocultural.

Por outro lado, percebemos que a mediação feita por professores ao escolherem e exibirem vídeos, e ao utilizarem ações de adaptação, como textos adicionais, se constituem naquilo que podemos denominar de “reendereçoamento”. Sendo assim, buscamos ponderar como a ação do professor ao utilizar um vídeo em sua aula pode ser um importante fator na reconstrução de seu endereçamento e, conseqüentemente, na produção de determinadas leituras e não outras. Essa questão aponta para a necessidade de produzirmos conhecimento sobre como a ação do professor media e colabora na construção do lugar de espectador do aprendiz, o que nos parece fundamental para melhor compreender a complexidade do uso e da leitura de obras audiovisuais em contextos educativos.

Podemos, assim, considerar que o vídeo nos processos de ensino e aprendizagem tem características próprias e também certos

limites, na medida em que estabelece relações particulares com os espectadores, e que a experiência prévia desses espectadores com audiovisuais provavelmente interfere em sua leitura, já que suas preferências e resistências podem se evidenciar durante a exibição do vídeo.

Os resultados apresentados neste trabalho, portanto, indicam que os estudos holísticos de produção e recepção podem ser importantes ao gerar dados relevantes sobre a criação e os usos de material audiovisual, contribuindo para a formulação de diretrizes para a produção de recursos audiovisuais para a educação em ciências e saúde, e para o surgimento de novas concepções sobre esta tecnologia, suas características e seus limites no âmbito da educação em ciências e saúde.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 229 p.

BASTOS, W. G.; REZENDE, L. A. C.; PASTOR, A. A. A produção de vídeo educativo por alunos da Licenciatura em Biologia: um estudo sobre recepção fílmica e modos de leitura. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 31, p. 333-337, 2013.

\_\_\_\_\_. Endereçamentos e adaptações: a recepção de um vídeo educativo por alunos de ensino médio. **Revista da SBEnBIO**, v. 7, p. 7368-7380, 2014.

\_\_\_\_\_. Produção de vídeo educativo por licenciandos: um estudo sobre recepção fílmica e modos de leitura. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências (Online)**, v. 17, p. 39-58, 2015.

BASTOS, W. G. *et al.* A questão do reendereço na recepção audiovisual em uma aula de biologia. In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC, 2017, Florianópolis. **Anais do XI ENPEC**, 2017. v. Unico.

DEACON, D. Holism, communion and conversion: integrating media consumption and production research. **Media, Culture & Society**, v. 25, n. 2, p. 209-231, 2003.

ELLSWORTH, E. Modo de endereço: uma coisa de cinema, uma coisa de educação também. In: SILVA, T. T. (org.). **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, p. 7-76, 2001.

HALL, S. Reflexões sobre o modelo de Codificação/Decodificação (entrevista com Stuart Hall). In: SOVIK, L. (Org.). **Da diáspora**. Belo Horizonte: UFMG, p. 353-386, 2003a.

\_\_\_\_\_. Codificação/Decodificação. In: SOVIK, L. (Org.). **Da diáspora**. Belo Horizonte: UFMG, p. 387-404, 2003b.

LEAL, O. F. Etnografia de audiência: uma discussão metodológica. In: SOUZA, M. (Org.). **Sujeito, o Lado Oculto do Receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1995. 231 p.

MORLEY, D. Interpretar televisión: la audiencia de Nationwide. In: \_\_\_\_\_. **Televisión, audiencias y estudios culturales**. Buenos Aires: Amorrortu, p. 111-147, 1996.

ODIN, R. A questão do público: uma abordagem semioprágmatca. In: RAMOS, F. (org.). **Teoria Contemporânea do Cinema - Volume II**. São Paulo: Senac, p. 27-45, 2005.

REZENDE, L. C. A. et al. Contribuições dos estudos de recepção audiovisual para a educação em ciências e saúde. **Alexandria** (UFSC), v. 8, p. 143, 2015.

SCHRØDER, K. C. Making sense of audience discourses: towards a multidimensional model of mass media reception. **European Journal of Cultural Studies**, v. 3, n. 2, p. 233-258. Sage: 2000.

A criação de vídeos por estudantes na educação em saúde: produção, leituras e abordagens

VANOYE, F. & GOLIOT-LÉTÉ, A. **Ensaio sobre a análise filmica**. Campinas: Papyrus, 2008. 152 p.

# **VÍDEOS E FILMES COMO RECURSO À FORMAÇÃO HUMANIZADA EM SAÚDE: A POTÊNCIA DO ESPECTADOR ATIVO E CRIATIVO EM SALA DE AULA**

Américo de Araujo Pastor Junior

Cláudia Mara de Melo Tavares

Luiz Augusto de Coimbra Rezende Filho

Wagner Gonçalves Bastos

Apesar de vídeos e filmes estarem presentes com relativa frequência nas salas de aula, suas apropriações nem sempre são acompanhadas de uma reflexão que articule as características da obra com o contexto de uso e os sujeitos envolvidos. Segundo Martín-Barbero (2000), a TV e o cinema não têm sido pensados e utilizados como um meio de se criar cultura na relação entre comunicação e educação, mas apenas como um meio para transmitir, difundir e

divulgar informações. Fresquet (2013) ao discutir a obra de Alain Bergalá, aponta que o cinema, como arte, provoca uma desestabilização na escola justamente por sua característica questionadora. Tal característica implica pensar aos espectadores de filmes bem além de suas competências analíticas, indo em direção de suas competências criativas. Essa criatividade supõe o entendimento desses sujeitos espectadores como ativos em suas produções de sentido e não meros receptores passivos dos sentidos veiculados pelas mídias, como aponta Hall (2003).

Diante desse entendimento, pensar os usos de filmes e vídeos de ensino e aprendizagem demanda uma reflexão mais atenta acerca dos estudantes como espectadores de audiovisuais e de seus papéis na atribuição de significados e produções de sentido às obras.

Antes de prosseguir no desenvolvimento de uma discussão teórica que sustente a percepção da atividade desse espectador é preciso primeiro apresentar como esses espectadores vem sendo abordados, nas duas últimas décadas, nas pesquisas sobre usos de vídeos e filmes em educação e ensino. Por exemplo, nas produções das áreas de Educação, Ensino de Ciências e Educação em Saúde, é frequente a compreensão de que os vídeos podem despertar a atenção e a curiosidade de estudantes, reforçar o interesse e a motivação de alunos, transportar fatos cotidianos para o momento do processo educativo, servir à introdução de novos assuntos, além de promover a

aquisição de experiências, conhecimentos, emoções, atitudes e sensações (FERRÉS *et. al.*, 1996; 2005).

Por outro lado, algumas dessas ideias são construídas sobre pressupostos apresentados como vantagens para o uso de vídeos em sala de aula e que podem ser questionados, uma vez que raramente são objeto de pesquisas empíricas. Nesse sentido, para Worth (1981), em que pese a data de sua publicação, a maioria desses pressupostos está sustentada na crença em haver uma universalidade e transparência da linguagem audiovisual em comunicar para diferentes culturas, idades e gêneros, e na crença de uma primazia psicológica e social das imagens sobre as palavras. Diante disso, é notável a importância da inclusão de uma discussão dessas pressuposições quando da produção científica voltada ao estudo das apropriações de vídeos nos contextos educativos.

Em nossas produções recentes buscamos desenvolver essa discussão com o auxílio do aporte teórico oferecido pelos Estudos Culturais, sobretudo por meio dos trabalhos de Stuart Hall (2003) e Ellsworth (2001). Hall, a partir da crítica ao modelo de comunicação tradicional (emissor-mensagem-receptor), propõe pensar as dinâmicas de comunicação como processos complexos, multilineares, multidimensionais e multidirecionais, por meio dos quais os sujeitos envolvidos negociam e produzem sentidos. Assim, o autor propõe a superação de um modelo em que emissores deteriam o poder da significação, por outro modelo, o qual denomina

codificação/decodificação, em que ambos negociam os sentidos produzidos, para tanto mobilizando códigos/recursos culturais por eles compartilhados. Para Hall (2003) e Morley (1996), uma mensagem, antes de produzir algum efeito, precisa ser decodificada, e esta decodificação é feita pelo espectador sob referenciais de conhecimento, ideologia e cultura que são quase sempre diferentes dos utilizados na codificação (produção). Hall chama de significado preferencial o sentido que os produtores preferem quando produzem uma obra, e entende que, apesar de não prescrever a leitura, o significado preferencial pode estabelecer limites às leituras produzidas pelos espectadores. Nesse posicionamento fica claro que não há uma prevalência das intenções dos produtores, nem das dos espectadores – há uma negociação de sentidos.

Nessa mesma linha, Ellsworth (2001) afirma que os filmes imaginam potenciais espectadores, oferecem-lhes papéis forjados no interior de relações sociais presentes nos filmes na forma de uma posição a partir da qual os potenciais espectadores poderiam produzir os sentidos esperados pelos produtores. A esse modo de abordagem a autora denomina modo de endereçamento, que pode ser resumido em três perguntas: Quem esse filme pensa quem é seu espectador? Quem esse filme quer que seu espectador seja? Quem o espectador pensa que ele é? A adesão a esses papéis e posições também se dá por meio da negociação, mediada pela obra audiovisual, entre produtores e receptores (espectadores). Para a autora, os modos de

endereçamento são formas de tentar fixar leituras, tentativas dos produtores em antecipar as reações e as formas de produção de sentido dos espectadores, buscando fixá-los em um ponto de vista do qual devem assistir ao filme e que resulte em um determinado modo de interpretá-lo. Desta forma, o modo de endereçamento é uma estruturação das relações entre o filme e seus espectadores, e não algo que reside inteiramente na obra. Por ser uma relação, o modo de endereçamento é invisível, não localizável.

As negociações relativas à codificação e à decodificação de uma obra audiovisual e ao seu modo de endereçamento ocorrem no espaço social em que a obra circula e é utilizada. Ellsworth (2001) afirma que o modo de endereçamento está justamente nesse espaço social, e não apenas na obra. Nesse sentido, propomos pensar que no espaço social de utilização e apropriação de um vídeo ou filme, como uma sala de aula, pode haver uma modificação ou adaptação dos sentidos e modos de endereçamento originalmente pretendidos. Pois, ao se apropriar de um filme em uma determinada aula, o professor articula o discurso da obra com outros tantos presentes e circulantes naquele contexto educativo. Tais articulações, recontextualizações e mediações são fatores relevantes e influentes na modificação do modo de endereçamento de filmes em suas apropriações na educação.

Na educação médica, observamos a tendência dos filmes serem utilizados como recursos para a discussão de temas relacionados à humanização da prática médica (Blasco *et al.*, 2005; Dantas, Martins e

Militão, 2011), sobretudo para contribuir à formação de alunos que estabeleçam relações médico-paciente (RMP) mais empáticas (KLEMENC-KETIS; KERSNIK, 2011).

A formação em enfermagem vem fazendo uso do cinema como uma tecnologia educacional. Tavares *et al.* (2014) destacam como uma obra cinematográfica pode despertar interesses, romper as barreiras do aprendizado tecnicista, da racionalidade do discurso estritamente científicista, e desenvolver reflexões sobre o cotidiano profissional. Oliveira *et al.* (2012) defendem que os filmes oferecem a possibilidade de aproximação dos estudantes a contextos de atendimento e são fontes de experiências emocionais e cognitivas necessárias à formação em enfermagem. Essas práticas tanto atuam como substitutos de atividades de laboratório, quanto como espécie de antecipação da imersão dos estudantes em contextos de práticas profissionais.

Já na formação em psicologia não foram observados muitos consensos. Isso se deve, sobretudo, em razão da variedade de linhas teóricas e áreas de atuação. Assim, como aponta Pastor Junior (2015), a depender da linha teórica, o filme pode ser um recurso para eliciar um comportamento, emoção, cognição, mobilizar desejos ou transparecer ordens de discursos ou produção de subjetividades.

Tendo em vista esses aspectos teóricos nas pesquisas com audiovisual, realizamos pesquisas que, além das devidas reflexões teóricas, colocam os questionados pressupostos entre os objetos de

estudos empíricos. Assim, estudamos os usos de diversos filmes e vídeos em aulas de medicina, psicologia e enfermagem, além de física, química e biologia (estes três últimos não incluídos no presente trabalho). Essas pesquisas estão principalmente fundamentadas por teorias dos estudos culturais (pós-estruturalistas – Escola de Birmingham) e, de acordo com Hall (2003) abordam a comunicação como processo complexo de produção e circulação de sentidos em que produtores e receptores (espectadores) dispõem de relativa autonomia na produção de sentidos a partir das obras compartilhadas (em nossas pesquisas é centralmente o audiovisual).

Desse modo, partimos do entendimento de que os espectadores de vídeos e filmes são ativos produtores de sentido também na sala de aula. Isso traz implicações para todo o evento educativo envolvendo os audiovisuais. Portanto, faz-se necessário estudar os usos de audiovisuais no ensino, considerando conjuntamente além dos discursos das obras, as leituras ativamente produzidas por estudantes enquanto espectadores. No presente texto, temos como objetivo apresentar e discutir algumas premissas e os principais resultados de nossas pesquisas, representados por três estudos sobre usos de vídeos e filmes na formação humanizada em medicina, enfermagem e psicologia.

## **Como Pesquisamos**

Para a realização dos estudos, mobilizamos procedimentos que possibilitam, por um lado, o estudo dos sentidos valorizados ou intencionados pelos produtores e mediadores dos filmes utilizados em salas de aula e, por outro lado, que valorizam os estudantes como espectadores criativos e produtores de sentido das obras por eles assistidas e discutidas. Assim, em um primeiro momento, são analisadas as intenções, os significados esperados pelos produtores e como estes manipulam os recursos estéticos para a produção de significados pelos estudantes. Para isso, analisamos as obras quanto aos recursos nelas empregados, seu ordenamento, enquadramentos, ângulos de filmagem, os principais argumentos valorizados e imagens utilizadas. Para essa etapa, recorreremos à Análise Fílmica (Vanoye & Goliot-Lété, 2008). Somado a isso, quando possível, entrevistamos os produtores, fizemos levantamentos de materiais midiáticos relacionados às obras, como releases, textos de crítica especializada e entrevistas com os produtores.

A produção de dados contou com uma estrutura comum que contou com análises fílmicas, observação de aulas, exposições experimentais, discussão em grupo e questionários. As falas proferidas pelos espectadores e mediadores durante as discussões foram transcritas e analisadas segundo a análise de conteúdo temática de (BARDIN, 2009).

Em um segundo momento, analisamos a obra em uso, em um contexto específico. O objetivo foi compreender o quanto o universo de leituras possíveis de um audiovisual pode ser influenciado pelo modo como essa obra é inserida em dinâmicas de ensino e aprendizagem. Para tanto, observamos as aulas, as mediações empreendidas por professores, bem como pudemos relacionar planos de aula, estruturas curriculares, com os sentidos valorizados nos audiovisuais por nós já analisados.

Em um terceiro momento nos debruçamos sobre as experiências dos espectadores com a obra assistida. Para tanto, também pudemos observar as atividades educativas em que o audiovisual foi utilizado (momento em que pudemos perceber reações dos espectadores a momentos específicos do audiovisual), realizar exposições experimentais de vídeos a grupos de estudantes, propor discussões em grupo e aplicar questionários. Todas essas estratégias oferecem voz aos espectadores para que possamos conhecer alguns dos sentidos por eles produzidos.

## **Os Estudos**

Nesta parte apresentamos brevemente três exemplos de estudos em que os audiovisuais foram utilizados em aulas que se voltaram a discutir aspectos relacionados à humanização do atendimento em saúde. Esses estudos podem ser conhecidos em

maior profundidade em nossas outras publicações, uma vez que no presente texto apresentamos apenas alguns percursos e resultados dessas pesquisas.

Os estudos foram realizados em três diferentes contextos de formação superior: Psicologia (2015); Medicina (2016) e Enfermagem (2018). Esses três contextos se deram em três diferentes universidades do estado do Rio de Janeiro. Os participantes consistiram de grupos de estudantes de graduação em medicina, enfermagem e psicologia de três universidades brasileiras. Os filmes utilizados foram *O Riso do outro*<sup>8</sup> (Psicologia), *Um golpe do destino*<sup>9</sup> (Medicina), *Consulta em enfermagem*<sup>10</sup> (Enfermagem).

O primeiro trata-se de um documentário constituído por entrevistas e reflexões sobre os limites do humor. O segundo é um longa-metragem de ficção sobre um médico que humaniza o seu atendimento após se tornar paciente oncológico. O terceiro é um vídeo educativo estruturado em forma de ficção que apresenta o primeiro dia de trabalho de uma enfermeira em posto de saúde.

---

<sup>8</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=uVyKY\\_qgd54](https://www.youtube.com/watch?v=uVyKY_qgd54)

<sup>9</sup> <https://www.youtube.com/channel/UCN7XjFEAzSW89v0Dmef2D3g>

<sup>10</sup> <https://youtu.be/ErH6AmMoHjk>

Figura 1 – Capas dos DVDs dos vídeos estudados: “O Riso dos Outros”, “Um Golpe do Destino” (The Doctor), “Consulta de Enfermagem”



O estudo na formação em Psicologia foi desenvolvido em um espaço de atividade extracurricular, aos moldes de um cineclube, em que professores e alunos se reúnem regularmente para discutir temas transversais da formação. O filme utilizado apresentou estrutura didatizada, oferecendo um “caminho” confiável de leitura aos espectadores em sua tarefa de recepção/produção de sentidos. Essa estrutura retórica consistiu da apresentação de uma tese (de forte viés político), de comentários de especialistas sobre essa tese e de exemplos/ilustrações sobre essa tese. Nessa dinâmica, o posicionamento ideológico cumpre papel importante na adesão dos espectadores ao universo fílmico e seu discurso sobre o real. Apesar de peculiaridades em suas leituras, todos os espectadores aderiram ao

discurso defendido pelo filme. Todos os pontos que constituem o Significado Preferencial foram discutidos.

Outro recurso utilizado foi o duplo endereçamento. A narrativa ofereceu papéis para abordar tanto aqueles que riem (opressores) como os que são alvos das piadas (oprimidos). Ambos papéis foram ocupados pelos espectadores que, pouco a pouco, foram aderindo ao argumento central da narrativa. Assim, durante a discussão, os espectadores explicitaram repensar suas representações e reconstrução de suas identidades ao buscarem “pensar o quanto estigmatizadoras, rotuladoras e assujeitadoras podem ser às práticas em psicologia” “Psicologia dos Outros”. Ao se sentirem objeto das piadas, exercitaram empatia e alteridade, questionaram a negação das diferenças como meio de produzir identidades e refletiram sobre os seus papéis como futuros profissionais de psicologia.

O estudo no contexto da formação em medicina foi desenvolvido em uma atividade constante no programa de uma disciplina dedicada à humanização do atendimento médico, a Psicologia Médica. Essa atividade consistiu da exibição do longa-metragem e discussão mediada por professores da disciplina junto aos alunos. O aspecto mais marcante dessa experiência foi a forte mediação empreendida pelos professores durante a discussão. Essa dinâmica funcionou com os professores lançando questões que os estudantes brevemente ponderavam. Quando a discussão ocorria, os professores buscavam controlar a produção de sentidos que os

estudantes produziram. Entretanto, a forte mediação dos professores na discussão após o filme não foi suficiente para exercer controle sobre as leituras produzidas pelos alunos. Na maior parte das vezes, quando os mediadores se opunham ao filme, os estudantes tendiam a concordar mais com a perspectiva defendida pelo filme, resistindo às perspectivas defendidas pelos professores.

Os estudantes também produziram, em suas falas, diversas conexões que extrapolaram a aparente expectativa de resposta dos professores. Conectaram o universo fílmico com o seu universo de estudo e de práticas. Isso evidenciou que o conteúdo da disciplina lecionado anteriormente foi um mediador mais influente nas leituras produzidas do que foram as tentativas de controle empreendidas pelos professores. Assim, os alunos mobilizaram mais frequentemente recursos semióticos produzidos e compartilhados nas aulas para produzir suas leituras do que utilizaram recursos de um contexto mais amplo.

O estudo realizado no contexto da formação em enfermagem se deu durante as atividades de um grupo de estudo e pesquisa em ensino de enfermagem. A consulta de enfermagem é um aspecto importante da formação, mas ainda é um desafio para a prática. Diante disso, o vídeo busca ilustrar o primeiro dia de uma enfermeira no sistema de saúde e exemplificar a prática da consulta.

A partir do vídeo, os espectadores revisitaram suas experiências, questionaram suas práticas, repensaram sua atuação

macro e micro, fazendo críticas importantes ao funcionamento do sistema de saúde. Assim, foram as reflexões sobre as vivências bem como uma formação atenta às lutas políticas da classe que ofereceram recursos para que os espectadores pudessem produzir sentidos mais próximos às expectativas dos produtores e, principalmente, às demandas sociais do serviço de saúde.

A perspectiva ideológica foi a mais marcante e determinante na produção das leituras. Mesmo com o distanciamento histórico, a permanência das pautas de lutas políticas na enfermagem (e na saúde), além dos desafios pessoais experimentados em suas trajetórias profissionais, fizeram com que as leituras dos espectadores fossem bastante próximas às expectativas dos produtores, em todas as dimensões analisadas.

## **Considerações Finais**

Na educação médica houve uma tendência do uso do vídeo como um universo vivencial no qual os estudantes puderam experimentar situações ainda distantes de suas práticas. Assim, refletiram sobre as demandas de saúde mental aos profissionais no cuidado aos pacientes. Os estudantes de enfermagem foram além do uso como universo vivencial e utilizaram da obra para criticar aspectos do modelo atual de assistência em saúde. Já os estudantes de psicologia, em sua experiência com o audiovisual, repensaram suas

identidades e práticas, com atenção especial àquelas assujeitadoras dos usuários de serviços de saúde mental.

Nos três cenários os estudantes transcenderam os usos e significados esperados para as obras utilizadas e ativamente produziram sentidos que conectaram o discurso dos audiovisuais as suas demandas por aprendizados e aos contextos disciplinares em que as atividades foram realizadas, aos quais também extrapolaram. Essa atividade dos espectadores sublinha a sua competência criativa na busca e produção de respostas para os desafios por eles encontrados em sua formação. Além disso, diferentemente de outros recursos, o audiovisual demonstrou favorecer que o aluno adotasse com mais vigor uma posição ativa em relação aos conteúdos discutidos nas aulas, explicitando seus questionamentos e criando ativamente os saberes que este demanda.

Tais aspectos reforçam a importância de considerar os estudantes como ativos produtores de seus saberes e, com isso, repensar pesquisas e eventos educativos que façam uso de audiovisuais. Além disso, fica clara a importância de fazer usos de métodos de pesquisa que favoreçam a “escuta da voz do aluno” como sujeito ativo e produtor de saberes também no interior da escola.

O quanto se recria um filme enquanto se permite que este permeie as vidas de cada um desses espectadores? Em nossas pesquisas e reflexões podemos perceber que o espectador cria, recria a obra enquanto a assiste, recria a si enquanto habita o universo

vivencial oferecido pela obra audiovisual. Essas questões vêm sendo abordadas e melhores desenvolvidas em nossos novos estudos.

## REFERÊNCIAS

ARROIO, A. & GIORDAN, M. O vídeo educativo: aspectos da organização do ensino. **Química Nova na Escola**, n. 24, p. 8-11, 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LDA. 2009.

BLASCO, P. G.; GALLIAN, D. M. C.; RONCOLETTA, A. F. T.; MORETO, G. Cinema para o estudante de medicina: um recurso afetivo/efetivo na educação humanística. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 29, n. 2, p.119-128, 2005.

CONSULTA de enfermagem. CNCT-MS, NUTES/UFRJ. Brasil: Laboratório de Vídeo Educativo do NUTES/UFRJ, 1990. (22 min.), DVD, son., color.

DANTAS, A. A.; MARTINS, C. H.; MILITÃO, M. S. R. O cinema como instrumento didático para a abordagem de problemas bioéticos: uma reflexão sobre a eutanásia. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 35, n. 1, p. 69-76, 2011.

ELLSWORTH, E. Modo de endereçamento: uma coisa de cinema, uma coisa de educação também. In: SILVA, T. (org.). **Nunca fomos humanos: metamorfoses da subjetividade contemporânea**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FERRÉS, J. **Vídeo e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

HALL, S. Codificação/Decodificação. In: SOVIK, L. (Org.). **Da diáspora**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

KLEMENC-KETIS, Z. E.; KERSNIK, J. Using movies to teach professionalism to medical students. **BMC Medical Education**, v.11, n. 60, 2011.

MORLEY, D. Interpretar televisión: la audiencia de Nationwide. In: \_\_\_\_\_. **Televisión, audiencias y estudios culturales**. Buenos Aires: Amorrortu, 1996. p.111-147.

OLIVEIRA et al. Filme no ensino-aprendizagem sobre pessoas com deficiência. **Esc. Anna Nery** (impr.). abr -jun; v.16 n.2, p.297-305, 2012.

O RISO dos outros. Direção de Pedro Arantes. Brasil: TV Câmara e Massa Real, 2012. (52 min.), DVD, son., color.

PASTOR JUNIOR, A. A. A recepção audiovisual na Psicologia: a produção de subjetividades a partir do filme O Riso dos Outros. Monografia - Faculdade de Psicologia, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Católica de Petrópolis. Petrópolis, p.63. 2015.

TAVARES et al. Cinema: estratégia de ensino-aprendizagem na disciplina de história da enfermagem. **Universitas Humanas**, Brasília, v. 11, n. 2, p. 39-48, jul./dez. 2014.

UM GOLPE do destino. Direção de Randa Haines. EUA: Touchstone Pictures Studio, 1991. (122 min.), DVD, son., color. Legendado.

VANOYE, F.; GOLIOT-LÉTÉ, A. **Ensaio sobre a análise filmica**. Campinas: Papirus, 1994.

WORTH, S. The Uses of Film in Education and Communication. In: Larry Gross (Ed.). **Studying Visual Communication**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981. Cap. 4, p. 108-133.



## CAPÍTULO 12

# A CAIXA DO INESPERADO – (RE) ENCONTRANDO AS EMOÇÕES

Paula Isabella Marujo Nunes da Fonseca

Cláudia Mara de Melo Tavares

### Introdução

Criador da Sociopoética, Gauthier (2012, p. 85) admite que *“existem dezenas de técnicas inspiradas nas artes e na poesia, sem contar as a serem criadas por novos facilitadores e facilitadoras”*.

Foi diante dessa concessão que criei quatro técnicas para a produção de dados em minha tese de doutorado, também nomeadas como experimentações estéticas. Todas elas tiveram como base para serem geradas, cinco eixos principais, que foram: 1) os objetivos estabelecidos na pesquisa; 2) uma teoria de base; 3) passos autorais empregados na criação de novas técnicas; 4) respeito aos princípios essenciais da Sociopoética; 5) Consulta a textos sociopoéticos. Dentre eles destaco o livro *“Tudo que não inventamos é falso”*.

Por minha tese abordar o autoconhecimento aplicado a equipes de transplantes, as técnicas criadas seguiram uma ordem lógica que permitia aos co-pesquisadores iniciarem um contato mais próximo com suas emoções. Criaram ao longo dos encontros proporcionados pelas oficinas um maior contato consigo mesmos, ou seja, mais autoconhecimento.

A produção dos dados da tese aconteceu em abril de 2016, com 9 coordenadores avançados em transplantes de diferentes formações que atuavam em unidades transplantadoras em Porto Alegre, RS.

A técnica a ser explorada aqui foi o primeiro passo deste processo, que precisava começar mostrando aos participantes que eles podiam entrar em contato com suas emoções. Desta forma, foi necessário buscar elementos e literatura externas à Sociopoética para a construção de uma experimentação que dialogasse emocionalmente com os participantes. Mas, para além de entender as emoções, foi necessário pensar “um passo atrás”, ou seja, compreender em que nível/lugar elas ficam antes de serem expressas. Como seria pensar esta ideia de modo aplicável a outras situações? Vou fazer uma analogia com a pintura de um quadro. Geralmente, os pintores (talvez os não tão geniais), antes de colocarem a tinta na tela, pensam em qual a forma, qual o desenho, as dimensões, qual cor conversará com qual cor naquele quadro; ou seja, eles planejam o que será feito, entendendo e respeitando os passos anteriores ao produto final que é a tela pintada no formato pensado. Sendo assim, analogicamente

pensar uma experimentação estética nova requer planejar os passos, desde o ponto inicial. Mesmo que você já saiba qual é a ideia final de seu quadro, terá que “dar passos atrás” para poder chegar no ponto que a experimentação deverá tocar. Em meu caso, esse ponto eram as emoções. Desse modo pensar como funciona o mecanismo das emoções de modo consciente e inconsciente representava “meu passo atrás”. A partir da leitura de autores que tratavam desses assuntos, pude recolher material conceitual para subsidiar a experimentação. Esse material também me ajudou traçar um caminho na nova técnica para acessar o consciente e o inconsciente dos participantes, e assim chegar nas emoções manifestas deles.

Portanto, para criar a técnica foi preciso reunir: 1) Literaturas que dialogassem com as emoções, fossem elas experienciadas de modo consciente ou inconsciente, para que oferecessem um aporte teórico ao desenvolvimento da experimentação estética; 2) Respeitar as regras da produção de dados colocadas pela Sociopoética, ou seja, pensar no modo de aplicar e apresentar a atividade proposta de modo que os participantes pudessem ter liberdade de pensarem e exporem suas ideias com o mínimo possível de intervenções por minha parte (a da facilitadora); 3) Usar a criatividade de modo que a atividade fosse atrativa para os participantes, não fugindo do objetivo específico criado para a técnica, nem do objetivo geral da tese; e, 4) Usar a experiência acumulada em alguns anos de trabalho com equipes de transplantes, que permitiu compreender e facilitar o rumo das

reflexões estabelecidas após lançado o tema gerador e as perguntas sobre a experimentação.

Assim, a partir deste ensaio, que apresenta a construção do autoconhecimento, buscou-se pensar através das oficinas um modo desta concepção se tornar exequível, e tomou-se lhe como pano de fundo para a construção das técnicas utilizadas.

Para que fique mais clara a construção da ideia a partir da literatura, pontuo na sequência os principais argumentos de cada autor que auxiliaram na construção da técnica. Tomou-se como base: a Técnica da Imaginação Ativa, proposta por Jung (2011) que contempla como trabalhar com questões relacionadas aos elementos do inconsciente; o conceito de Educação Emocional, pensado por Juan Casassus (2009) que fala das habilidades que podemos adquirir para lidar melhor com nossas emoções; os argumentos utilizados no Ensaio para Teoria do Autoconhecimento, pensados por Fonseca (2013) que indica que ao serem confessados os elementos do inconsciente para o nível consciente é possível que se conheça as emoções e a partir do entendimento de como são manifestas, é possível se construir a inteligência emocional (que resumidamente traduz estarmos conscientes de modo a percebermos como as emoções são expressas, e com isso aprendermos novas formas de enfrentamento aos estados emocionais), e ainda aprender a se educar emocionalmente, que significa já ter uma noção de como as emoções acontecem e saber lidar da melhor forma com elas, sem engessá-las. Todo esse mecanismo

ajuda diretamente no estabelecimento do relacionamento interpessoal de sujeito-sujeito.

A seguir temos uma explanação mais detalhada de cada conceito utilizado:

- Técnica da Imaginação Ativa pensada por Jung (2011). O autor compreende que por detrás da consciência não se encontra o nada absoluto, mas sim a psiquê inconsciente que afeta a consciência por trás e por dentro, igual a como o mundo externo afeta a consciência pela frente e por fora. Ao ter como base este pensamento, Jung (2011) lança mão da utilização das formas pictóricas para conseguir acessar o invisível e o inimaginável, que pode influenciar a consciência de modo muito eficaz, de seus pacientes. Explica que a finalidade deste “método de expressão” é tornar os conteúdos inconscientes acessíveis e assim, aproximá-los da compreensão. Reitera que ao se utilizar disto consegue impedir a perigosa cisão entre a consciência e os processos inconscientes (JUNG, 2011).
- Educação Emocional (CASASSUS, 2009) que é traduzida como um conjunto de habilidades que o sujeito adquire para auxiliar no desenvolvimento das suas emoções e sentimentos, facilitando o reconhecimento de suas necessidades fundamentais e suas emoções, ensinando-o

a manifestá-las de uma maneira melhor, orientando o sujeito a ter consciência emocional de que vivemos num mundo com os outros e de que nos constituímos com os outros (CASASSUS, 2009).

- Pontos sobre o Ensaio de Teoria do Autoconhecimento (Fonseca, 2013), que agrega conceitos e ideias de autores como Jean Watson que defende o conceito de Transpessoalidade na teoria da Ciência do Cuidado como Ciência Sagrada (2009); Juan Casassus (2009) que propõe o conceito de Educação Emocional; Carl Gustav Jung (2008) que criou como modo de emergir as ideias do inconsciente a técnica da Imaginação Ativa; e, Daniel Goleman (2007) que difundiu o conceito de Inteligência Emocional. Frente a isso, o ensaio aponta que ao sobrelevar elementos do inconsciente de modo artístico estando atentos conscientemente a eles, é permitido um melhor conhecimento emocional de nós mesmos, o que corrobora no processo de identificação e conhecimento das emoções de outras pessoas com as quais lidamos. Estes movimentos representam ganhos à saúde mental daqueles que se permitem fazer ventilar no seu tempo, suas emoções.

Desta forma, a soma dos elementos acima citados levou à criação da técnica denominada “A caixa do inesperado”.

O objetivo da técnica foi suscitar as sensações dos participantes e buscar sobrelevar elementos de seu inconsciente, e para a execução desta experimentação foram utilizados os seguintes materiais: papel ofício, canetas, 10 caixas pretas com buracos semi-abertos na parte superior; areia, massinha, relógio, pote com água, ar (caixa vazia), moedas, algodão, lixa de parede, chaves, geleca, 4 toalhinhas para secar as mãos; e cuias de plásticos do mesmo tamanho para acomodar os materiais.

Com exceção do papel, das canetas e das toalhinhas, cada um destes elementos foi colocado individualmente dentro de cada caixa, ou seja, em cada caixa havia somente um elemento. A abertura da caixa se manteve fechada para que os co-pesquisadores não pudessem ter contato visual com os conteúdos das mesmas.

Figura 1 - “Caixas do Inesperado”



Fonte: acervo da pesquisadora.

## **O Relaxamento**

Na Sociopoética é preconizada a utilização do relaxamento antes do momento da produção de dados. Para Gauthier (2012) ao tornarem as energias corporais mais fluidas, os movimentos flexibilizam igualmente o pensamento, favorecendo a integração do ser, ao relacionarem emoção e razão, sensação e intuição. Desse modo, ao se colocar mais relaxado, o participante colabora de modo mais

completo, integral, disponibilizando no momento da experimentação estética uma maior inteireza de seu ser no mundo.

Assim, no desenvolvimento da tese, além da criação das técnicas, também foram pensados os relaxamentos a serem utilizados com os participantes antes de cada experimentação.

Os relaxamentos foram baseados nos 4 elementos da natureza: água, ar, fogo e terra. A ideia de trabalhar com os elementos fundamentais está ancorada em Bachelard (1990a *apud* TAVARES, 1998) que acredita que cada um dos quatro elementos materiais pode se associar a um tipo de devaneio que comanda as crenças, o ideal, as paixões, a filosofia de vida, sendo que para cada um dos elementos há uma estética personalizada, assim como um temperamento, uma psicologia, uma poética específica, uma moral.

O autor firma a lei dos quatro elementos que classifica as diferentes imaginações materiais tal qual seja sua ligação, com o fogo, com a água, com a terra ou com o ar. E essa lei é o princípio fundamental da poética de Bachelard (1990a *apud* TAVARES, 1998) que não se preocupa com a qualidade mecânica fundamental de cada elemento, já que ao buscar uma linguagem na materialidade, sugere que o elemento de origem possa explicar o mundo ao prodigalizar certezas ambivalentes, sugerir confidências e mostrar imagens resplandescentes.

Ao afirmar que cada devaneio para prosseguir necessita encontrar sua matéria, sendo necessário que um elemento material

lhe dê sua própria substância, sua própria poética específica e sua própria regra, Bachelard (1990b *apud* TAVARES) destaca o papel dos quatro elementos. Esses por sua vez, são fundamento do que o autor compreende por imaginação material, que é inspirado em filosofias tradicionais e cosmologias antigas.

Desta maneira, os quatro elementos são estimados como hormônios da imaginação, uma vez que cada um deles acionam grupos de imagens que auxiliam na compreensão íntima do real (BACHELARD 1990b *apud* TAVARES).

Destaca-se que para a técnica da Caixa do Inesperado, utilizou-se o elemento terra que inspirou o texto do relaxamento disposto a seguir.

Este momento é para relaxarmos. Neste curso vamos trabalhar com as emoções, com o conhecimento da gente com a gente mesmo, então este é um momento para tentarmos nos esforçar em deixar os plantões ou a rotina de lado. É o momento de vocês fecharem os olhos. Vou pedir para vocês respirarem fundo, inspirando pelo nariz e soltando pela boca. Vou pedir para vocês fazerem isso de maneira tranquila. Que todo o ar saia, que toda a preocupação saia. Todo ar que sai, sai com aquilo que eu não quero que esteja aqui neste momento. Eu inspiro tranquilamente e expiro devagar. Eu vou começar a deixar os meus ombros soltos, mexendo-

os para trás, sentindo-os. Sentindo o peso dos meus ombros. Inspiro e expiro. Eu vou deixando meus braços pesados, soltando minhas mãos, deixando meus dedos livres. Inspiro e expiro. Vou sentindo minha musculatura abdominal. Vou relaxando. Estou relaxando e ficando mais pesado. Começo a pensar num sol nascendo num campo verde. Eu inspiro uma brisa suave que toca meus poros, eu inspiro esse ar até chegarem aos meus alvéolos, e esse ar me limpa... me revigora. Meu corpo está relaxado e eu caminho tranquilamente sobre este campo. Há flores, há muita calma neste campo. Eu sinto meus pés relaxarem, sinto meus pés caminhando vagorosamente, sem pressa. Meu corpo está relaxado. Eu estico meus braços para frente, e solto meus braços lentamente. Eu inspiro fundo e expiro fundo, e faremos três inspirações e expirações para finalizarmos. Uma [pausa], duas [pausa], três [pausa]. Bem vindos de volta! Podem se sentar.

### **Relato da Técnica de Produção De Dados**

Para iniciar a aplicação da técnica, os participantes ficaram sentados em cadeiras dispostas em um grande círculo. Nessa oficina, contei com três monitores da graduação de Enfermagem.

Por não conhecerem a metodologia com a qual iriam trabalhar, realizei para eles uma pequena capacitação sobre o que é a Sociopoética, quais são seus princípios e como se produzem os dados nesta metodologia. Essa capacitação levou cerca de duas horas e foi certificada. Isso foi feito com dois objetivos: o primeiro, dos monitores saberem qual o propósito daquilo que eu lhes pediria para fazer; e o segundo, para que eles, com olhos não vulneráveis de pesquisador, percebessem nuances de comportamento e/ou ações dos participantes que porventura eu não notasse.

Após estarem dispostos em círculos, me apresentei e apresentei a proposta do encontro e solicitei para que os participantes também se apresentassem, tendo em vista que aquele era o primeiro momento de contato do grupo.

Em todos tendo já se apresentado, expliquei como funcionaria a dinâmica do encontro. Começaríamos realizando um relaxamento e em seguida seria realizada a atividade.

Solicitei que os participantes se colocassem de pé e ao som de música instrumental para relaxar, iniciamos o relaxamento. Após passarem pelo relaxamento, propus o tema gerador — *A entrevista familiar e o inesperado*. Negociou-se com o grupo o aceite ou o declínio deste tema, e o grupo aceitou.

Em seguida iniciou-se a aplicação da técnica, os co-pesquisadores responderam em uma folha de papel primeiramente a seguinte pergunta: “*O que você espera na entrevista familiar?*”. Após

terem anotado, foram informados que eles deveriam se dirigir em direção as caixas para tocarem o que estava no interior de cada uma delas, deixando as sensações falarem mais alto.

Para que houvesse uma ordem na saída dos participantes, os monitores iam acompanhando aqueles que se levantavam, deixando na mesa em que se encontravam as caixas, no máximo 3 participantes, que ao terminarem também eram acompanhados até suas cadeiras. Essa organização foi importante, pois não tumultuou a mesa das caixas e também não apressou aqueles que estavam realizando o toque nos elementos.

Foi solicitado que eles memorizassem as sensações que ficaram gravadas ao tocarem nos elementos dispostos dentro das caixas. Ao terminarem de tocar as caixas, eles retornaram aos seus acentos, ouvindo a música calma que continuava a tocar.

**Figura 2** - Co-pesquisadores tocando os elementos das  
“Caixas do Inesperado”



Fonte: acervo da pesquisadora.

A partir do momento que todos retornaram a seus lugares, foi solicitado que eles pensassem em uma cena difícil e marcante vivenciada na entrevista familiar para doação de órgãos, e a partir da associação das sensações experimentadas com as vivências nas entrevistas familiares, que respondessem também no papel “*O que você enfrenta na realidade na entrevista familiar?*”.

Após responderem no papel, foi aberto o momento das falas em

que os co-pesquisadores falaram sobre o que responderam na primeira questão, e depois disseram o que responderam na segunda questão.

Por fim, sem ter que registrar no papel, perguntou-se “*O que a experimentação lhe fez perceber?*”. Para cada pergunta foi concedido um tempo ao grupo para falarem livremente sobre o que pensavam a respeito das questões.

Enquanto o grupo respondia as questões, eles foram refletindo sobre as descobertas e foram se afluando as ideias do inconsciente.

Para Jung (2011) os panos de fundo inconscientes não permanecem inativos, mas sim são revelados pelas influências características sobre os conteúdos da consciência. Eles geram produtos fantasiosos de natureza singular que, às vezes, podem ser facilmente atribuídos a certas representações, ou então causam distúrbios característicos dos processos conscientes que também podem ser reduzidos a conteúdos reprimidos.

Assim, afirma Jung (2011) que os conteúdos da consciência nos revelam algo a respeito do pano de fundo inconsciente que pode não somente influenciar, mas até dirigir a consciência.

Deste modo, ao entrar em contato com os elementos que estão dispostos no inconsciente pela continuação visual do símbolo na imaginação, expressa pelo contato com a arte, confessa-se a verdade ao consciente, que atua de modo a entender a si mesmo e a realidade que o cerca (JUNG, 2008).

Portanto, a partir do argumento de Jung sobre aproximar-se dos conteúdos inconscientes para poder compreendê-los é que se buscou realizar as associações inconscientes. Esta foi a maneira encontrada para que os co-pesquisadores pudessem transmutar a ideias e impressões sobre diversas situações surgidas na entrevista familiar para doação de órgãos – conscientes e/ou inconscientes – nos objetos disponíveis nas caixas pretas. Deste modo, a associação levou à redução – sem que fosse retirada a relevância – daquela situação ou impressão, à um objeto, o que possibilitou segurá-lo nas mãos, ter maior domínio sobre ele, tornando-o mais acessível e palpável, conseqüentemente, melhor manejável.

Ao passo que os co-participantes foram falando, fui fazendo pequenas anotações que subsidiaram uma contra análise pontual, que foi compartilhada com o grupo ao final de todas as respostas. Desse modo, houve a validação das ideias levantadas pelo grupo nesse primeiro momento. Pude perceber que esse exercício facilitou a organização dos dados e a realização das oficinas subsequentes, tendo em vista que uma estava conectada com o resultado da outra.

Como resultado à experimentação estética foram criadas as seguintes associações inconscientes dispostas no quadro (1) a seguir:

Quadro 1 - Associações inconscientes criadas pelos co-pesquisadores

ELEMENTO	ASSOCIAÇÃO(ÕES) DOS CO-PARTICIPANTES
Algodão	<i>Família doce, leve e fácil;</i>
Vazio	<i>Chegar e não encontrar a família;</i> <i>Vazio da família enlutada;</i> <i>Vazio do familiar diante da morte;</i>
Lixa	<i>A família “lixa”, áspera, difícil e complexa;</i>
Relógio	<i>O automatismo que é o horário do protocolo;</i> <i>A pressa;</i>
Massa de modelar	<i>As famílias orientadas e moldadas feito massa de modelar;</i> <i>Massa de modelar molda a família para absorver informações;</i> <i>Massa de modelar relacionada com o entrevistador que se molda conforme a reação da família;</i>
Chave/ porta	<i>Família/familiar, sendo a chave e a porta correlacionada ao entrevistador;</i>
Caixa Preta	<i>Enfrentar o inesperado da entrevista familiar.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

As associações que emergiram retratam conteúdos conscientes ou inconscientes que foram estimulados à emergirem à partir da estimulação artístico-estética dos co-pesquisadores junto à instalação das caixas. O conteúdo aflorado traduz parte da realidade que é vivenciada pelos coordenadores avançados de transplantes, participantes da pesquisa.

## Conexões entre as Etapas da Técnica e os Conceitos Teóricos de Base

Para clarificar as conexões conceituais com as etapas desenvolvidas na técnica *in voga*, esquematizou-se a ilustração abaixo.

**Quadro 2** - Conexões entre as etapas da técnica e os conceitos teóricos de base

ETAPAS DA TÉCNICA	CONCEITOS TEÓRICOS DE BASE
1) Relaxamento	Diretrizes da Sociopoética – corporeidade, início da abertura para acessar o inconsciente (GAUTHIER, 2012)
2) Responder “O que você espera na entrevista familiar?”	Iniciar a autoconscientização – Inteligência Emocional (GOLEMAN, 2012); Educação Emocional (CASASSUS, 2009)
3) Tocar os elementos da caixa	Acesso aos elementos do inconsciente pelo estímulo tátil e estético - Técnica da Imaginação Ativa (JUNG, 2009)
4) Pensar em cena difícil marcante na Entrevista Familiar para associar com as sensações	Associação de situação e emoção – Inteligência Emocional (GOLEMAN, 2012)
5) Responder “O que você enfrenta na realidade?”	Reunião das ideias acessadas pelo inconsciente e do consciente - Ensaio da Teoria do Autoconhecimento (FONSECA, 2013)
6) O que a experimentação lhe fez perceber?	Conexão entre os elementos do consciente e inconsciente nas situações que foram mencionadas - Inteligência Emocional (GOLEMAN, 2012); Educação Emocional (CASASSUS, 2009)

Fonte: Elaborado pela autora.

## **Limitações da Técnica**

Como toda ação tem uma reação, tudo que é criado tem potências e também limitações. Nesse sentido, as limitações que podem ser apontadas nesta técnica podem ser traduzidas pelo tipo material utilizado nas caixas, uma vez que se fossem elementos diferentes, haveria a possibilidade dos participantes estabelecerem outras novas associações com os aspectos emocionais decorrentes da entrevista, e o que poderia consequentemente levar a resultados diferentes.

No entanto, procurou-se dispor para os participantes elementos dos mais variados tipos de consistências: sólida, semi sólida, líquida, áspera, esfarelenta, aerada (caixa vazia) e suave (algodão); e elementos com formas que facilmente identificariam que tipo de objetivo estava sendo tocado, como as moedas, as chaves e o relógio. Esses elementos foram testados antes de serem realizados no momento da produção de dados, quando foi realizada uma oficina piloto para saber da potência e/ou possibilidades de associações que eles poderiam oferecer. Após a oficina piloto ter sido desenvolvida, a orientadora e eu, decidimos manter todos os elementos das caixas, o que não impede que futuros pesquisadores no momento da realização da oficina piloto, observem que algum dos elementos poderá ser mudado por oferecer maior fonte de inspiração para as falas dos participantes da pesquisa.

A variável tempo não foi contada no momento do contato dos participantes do elementos. Essa pode ser considerada uma limitação do estudo.

Outra variável que pode ser considerada como limitadora da técnica é que os participantes escolheram as caixas que queriam tocar. Portanto, nem todos os participantes tocaram em todos os conteúdos das caixas. Essa opção pode, em algum nível, impactar na quantidade de associações feitas pelos participantes.

Uma via de melhorar a execução da técnica pode ser colocar os elementos dentro das caixas de modo mais fixo possível, pois na experimentação, como as caixas estavam dispostas soltas em cima da mesa, em um momento um participante encostou em uma e derrubou a caixa e seu conteúdo, revelando aos outros participantes seu conteúdo e causando uma certa dispersão no grupo.

### **Possibilidades de Aplicação da Técnica**

Quanto as possibilidades de aplicação, essa técnica é indicada para ajudar no processo de aflorar os elementos do inconsciente, pois, por meio das associações inconscientes, torna-se mais fácil acessar esse tipo de informação que em grande parte do tempo está silenciada ou recalçada em nossa psique. Portanto, pesquisas que objetivem estudar sobre emoções, autoconscientização, inteligência emocional,

educação emocional e competências emocionais nas diferentes áreas, não somente área da saúde, podem lançar mão dessa técnica.

Os elementos trabalhados na técnica são: criatividade, espontaneidade, sentidos, subjetividade e autoconhecimento.

## **Considerações Finais**

A técnica de produção de dados utilizada promoveu um contato dos elementos do inconsciente dos co-participantes ao proporcioná-los liberdade de pensar nas situações vivenciadas e estimulá-los a associarem estas ideias com as sensações geradas pelos elementos dispostos nas caixas.

Os elementos utilizados foram escolhidos ao acaso e podem ser alterados, desde que se mantenham dentro das caixas para que os co-pesquisadores não tenham contato visual com os mesmos.

Embora nem todos os co-pesquisadores tenham respondido que perceberam algo diferente após a experimentação, todos fizeram associações com as sensações proporcionadas pelas caixas, indicando que não haviam pensado nas situações por eles trazidas do modo como haviam percebido após a experimentação, o que indica que mesmo com dificuldade natural de se conectar com as próprias emoções, reconhecendo-as, o objetivo de iniciar o a percepção de si mesmo foi atingido.

Essa experimentação se mostrou eficaz no cumprimento do objetivo para ela estipulado e pode ser reproduzida em pesquisas que busquem revelar o não-dito colocando-o ao alcance da palpabilidade, ou seja, as ideias se tornam associações que podem se tornar elementos palpáveis. Isso leva ao empoderamento dos participantes de modo que podem perceber como agem e reagem a algumas situações, principalmente aquelas difíceis (mais incidentes nas falas desta pesquisa).

O trabalho com experimentações estéticas que direcionem as pessoas a saírem de suas zonas de conforto é curioso não somente para os participantes, mas também para o facilitador. Toda a construção da técnica buscou romper com as ideias clássicas de somente entrevistar os participantes, pois a ideia era não obter somente as ideias recalcadas no nível do consciente uma vez que as emoções se dão de forma livre dos tantos filtros sociais no nível inconsciente. Proporcionar o momento de relaxamento (previsto como etapa obrigatória na realização da produção dos dados em Sociopóetica) e fazer os participantes descobrirem o que havia no interior das caixas, representou um momento de ruptura com a realidade envolvida de seriedade, concentração e dureza em que está inserida a doação e os transplantes de órgãos.

Os participantes que antes se conheciam por breves contatos somente profissionais, puderam compartilhar sensações e emoções que antes não haviam sido enunciadas - sobretudo agora com os

elementos do inconsciente aparecendo nas falas – o que imprimiu maior legitimidade ainda às histórias por eles vivenciadas nas entrevistas familiares para doação de órgãos. Assim, alguns dos participantes demonstraram identificação e concordância com as falas de seus colegas, que agora não pareciam mais tão distantes.

Desse modo, por possibilitar a exposição das emoções dos participantes, a técnica os permite serem observados por os outros componentes do grupo de modo mais humanizado, o que leva à criação de um vínculo mais ampliado e profundo do que somente o estabelecido no relacionamento interpessoal profissional. Este movimento pode traduzir a produção de relações interpessoais mais saudáveis, sinceras e com maior possibilidade de se estabelecer confiança entre os componentes do grupo.

## REFERÊNCIAS

TAVARES, C. M. M. **A imaginação criadora como perspectiva do cuidar na enfermagem psiquiátrica**. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem Anna Nery, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

CASASSUS, J. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009. p. 152, 204-205.

FONSECA, P. **Emoções vivenciadas pela equipe multiprofissional de uma central de transplantes na entrevista familiar**. 2013. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa, da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

GAUTHIER, J. **O oco do vento**. Metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais. Curitiba: CRV, 2012.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

JUNG, C. G. **Fundamentos da Psicologia Analítica**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **O espírito na arte e na ciência**. Trad. Maria de Moraes Barros. 6. ed. Petrópolis, Vozes, 2011.

# **A PREMÊNÇA DO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO: ESTUDO SOCIOPOÉTICO**

Thainá Oliveira

Cláudia Mara de Melo Tavares

## **Introdução**

Pesquisas feitas para identificar e analisar as percepções e os sentimentos do aluno do curso de graduação em enfermagem, com relação à sua formação como pessoa/profissional revelam que a formação acadêmica é centrada em conhecimentos técnico-científicos, voltados especialmente ao atendimento das necessidades daqueles que serão assistidos, sem considerar a pessoa que os assiste (os graduandos), além de destacar que a trajetória acadêmica é permeada por vários sentimentos e emoções que aparecem em função

das experiências ocorridas ao longo do curso (Perbone; Carvalho, 2011). Os estudantes têm necessidades de aprendizagem, não só ao nível da gestão das emoções dos clientes, mas também ao nível do seu mundo interno (Smith, 2012). Diante desse contexto, o objeto de estudo em questão são as competências socioemocionais na formação do enfermeiro. O objetivo geral foi analisar o desenvolvimento das competências socioemocionais na formação do enfermeiro, e o objetivo específico foi discutir junto aos graduandos de enfermagem suas vivências socioemocionais durante a realização do curso de graduação, considerando o ensino teórico- prático.

## **Referencial Metodológico**

O estudo aqui apresentado é um recorte de uma dissertação de mestrado e apresenta uma multireferencialidade teórica correlacionada ao método, ou seja, os referenciais são teórico-metodológicos. A seguir, são apresentadas as principais ideias (princípios teóricos) utilizadas da Sociopoética (método) para a realização dos encontros/oficinas com os alunos de graduação de enfermagem.

A Sociopoética foi gerada por meio de uma combinação de conhecimentos trazidos da pedagogia do oprimido (de Paulo Freire foi herdado o grupo-pesquisador) análise institucional (toma a ideia de dispositivo, entendido como qualquer estrutura que permita tornar

visível o que era escondido na vida ordinária, ideia que está no centro da própria possibilidade de analisar, criticar e autocriticar e da esquizoanálise (que parte do princípio de que o processo de constituição de subjetividades envolve as relações entre desejo e produção) (PETIT *et al.*, 2005).

### **Relato da Técnica Criativa**

Para atender à necessidade da pesquisa, utilizamos como campo de estudo a Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa (EEAAC), pertencente à Universidade Federal Fluminense (UFF), localizada no Estado do Rio de Janeiro, especificamente no município de Niterói, Brasil. A escolha desse local vai ao encontro do desejo de contribuir com a criação de medidas e/ou estratégias que possam ser implementadas para a melhoria da educação no que tange aos aspectos emocionais na formação do enfermeiro da instituição na qual me formei.

Os participantes do estudo foram os estudantes do curso de graduação em enfermagem da Universidade Federal Fluminense. No entanto, ao convidar os acadêmicos do último período da graduação, encontraram-se dificuldades, pois eram alunos que estavam em campos de estágio distintos, devido à possibilidade de escolha que a instituição de ensino oferece sobre a área que o aluno deseja atuar, com o intuito de delimitar o campo que o aluno gostaria de exercer

sua prática profissional. O fato de estarem em campos diferentes de estágio gerou dificuldades relacionadas à escolha e marcação das datas e horários de agendamento das etapas de produção dos dados.

Após o primeiro contato com os alunos, criou-se um grupo no Whatsapp intitulado “Enfermagem e Emoções”, com o objetivo de facilitar a comunicação e o encontro para a realização das atividades. Através do mesmo foi possível entrar em contato com o grupo, agendando de acordo com a disponibilidade os três encontros para as oficinas. Em um segundo momento, após a primeira oficina foi criado um novo grupo no Whatsapp, este agora intitulado “Sociopoética e Emoções”, apenas com os alunos que participaram da primeira etapa da pesquisa. Isso teve como objetivo assegurar a participação dos mesmos sujeitos em todas as etapas do estudo, até o final da pesquisa. Vale ressaltar que o Whatsapp, além de facilitar a aproximação com os participantes, estabelecendo vínculo, assumiu o papel de ferramenta tecnológica para convite e “recrutamento” dos mesmos.

Portanto, utilizar o aplicativo de comunicação WhatsApp como recurso didático se torna viável para o processo de ensino-aprendizagem, na medida em que possibilita a ação comunicativa entre os estudantes. O que se tem é a configuração de um espaço virtual de conversação que estimula a aproximação dos estudantes, bem como a aproximação com os conteúdos em questão (ARAÚJO; BOTTENTUIT JÚNIOR, 2016).

A análise dos resultados procedeu-se através da análise temática de conteúdo. Optou-se por uma análise tradicional pelo fato do pesquisador estar se apropriando do método em questão.

O primeiro encontro ocorreu no dia 24 de outubro de 2016, à tarde, com aproximadamente 2h de duração. O local utilizado foi a sala 65 da EEAAC (Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa) da UFF, que possui refrigeração, iluminação e cadeiras móveis permitindo a organização do espaço, e a criação de um ambiente acolhedor. As cadeiras foram dispostas de maneira que ficassem em círculo dentro da sala e os materiais para utilização na experimentação estética organizados para fácil acesso e registro da experiência através de filmagem e gravação de áudio. A sala também foi decorada com borboletas feita de papel de revista para criar um ambiente acolhedor e agradável. Em um primeiro momento foi realizada a apresentação do facilitador (“pesquisador oficial”), dos participantes (foi pedido aos alunos que dissessem seus nomes, uma habilidade e uma inabilidade pessoal/emocional, o período e depois se autnomeassem com o nome de uma emoção) da pesquisa e seu objetivos, e em seguida procedeu-se o contrato de convivência (concordância sobre a necessidade de demais encontros e como iríamos proceder às atividades com o aceite de todos), a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo uma cópia recolhida pelos facilitadores e uma cópia de cada termo deixada com os co-pesquisadores, conforme orienta Tavares (2016).

Realizou-se junto ao grupo pesquisador, uma sondagem sobre a temática de interesse para discussão, partindo do objeto proposto para investigação, não havendo sugestões de nenhuma natureza foram apresentados aos participantes os seguintes temas geradores elaborados previamente pelo facilitador: As Competências Socioemocionais como Integrantes da Construção do Ser Enfermeiro; Os Impactos da Dimensão Socioemocional: Benefícios e Prejuízos durante a Formação; O Autoconhecimento para Lidar com a Dimensão Emocional – Suas Próprias Emoções; O Papel da Instituição de Ensino como Apoiador e Promotor de Saúde Emocional na Formação Acadêmica de Enfermagem. Após aproximadamente 15 minutos, os participantes chegaram à conclusão de que o tema gerador do grupo pesquisador seria o autoconhecimento para lidar com a dimensão emocional – suas próprias emoções. Sendo definido o tema gerador, seguiu-se para etapa de relaxamento. A técnica de relaxamento, que conforme Gauthier (2012) tem importância ímpar nas sessões de produção de dados e é desejável em cada sessão. Que deve acontecer no início delas, favorecendo o uso da criatividade, para que não se trabalhe apenas o lado racional. O autor, na mesma obra, ainda complementa que a produção de dados deve acontecer imediatamente após, quando os co-pesquisadores estão no melhor estado de relaxamento, com a mente a mais vazia possível. Durante o relaxamento guiado foi pedido aos alunos que sentados respirassem profundamente, fechassem os olhos e que fossem percebendo o

sentido do próprio corpo, enquanto a sala estava aromatizada por incenso e ao fundo se tinha uma música relaxante, os acadêmicos nitidamente liberam a tensão da cabeça, olhos, ombros, tronco, braços e pernas, ocorrendo de forma efetiva o relaxamento mental e corporal.

A dinâmica proposta aos participantes seguiu os princípios da Técnica da História a Continuar, própria da sociopoética. Nesta dinâmica é apresentado ao dispositivo do grupo-pesquisador 5 histórias/ relatos sobre questões emocionais vivenciadas pelos acadêmicos de enfermagem (situações extraídas do resultado da pesquisa intitulada “A Educação Emocional na Formação do Enfermeiro”, por mim realizada como trabalho de conclusão de curso, pesquisa está que levantou a necessidade dos estudos em relação as emoções na formação e deu continuidade ao presente estudo). As situações foram lidas pelos alunos sendo proposto aos mesmos que escolhessem um das histórias para traçar/reescrever um novo desfecho individualmente para após os diferentes términos serem discutidos ou teatralizado um novo desfecho. Os co-pesquisadores após a escolha da história, concordaram com a realização da dinâmica e optaram pela teatralização coletiva, reinterpretando a história com um novo final. Segundo Gauthier (2012) a astúcia das histórias propostas é chegar a um ponto onde exista um conflito intenso, e os personagens devam fazer escolhas claras (obviamente não sugeridas, nem induzidas e sim deixadas abertas à criatividade dos participantes), isto dá apoio para elaborar a complexidade do

problema de pesquisa e gera riqueza e variabilidade na produção dos dados.

Para que os alunos pudessem representar a história escolhida foram levados materiais lúdicos – lenços, chapéus, jaleco, estetoscópio, tecidos, luva de procedimento, entre outros, que pudessem reproduzir o cenário do ambiente hospitalar, presente em todas as histórias. Ao final, os participantes foram estimulados a falar sobre a experiência e discutir a partir disso sobre a dimensão emocional em sua formação. Ao termino de tudo foram ofertados aos alunos saquinhos com bombons, em forma de agradecimento pela participação.

O segundo encontro foi combinado e agendado com os alunos no dia 07 de novembro de 2016 à tarde, também na Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa (EEAAC). Porém, somente uma aluna foi ao encontro. Desse modo, não foi viável a produção dos dados naquele dia e momento. Na intenção de respeitar a ação da aluna de ir até o encontro, realizei a dinâmica que seria aplicada ao grupo individualmente, pois a mesma morava longe e foi solidariamente, só para participar da pesquisa. Os alunos gentilmente justificaram a ausência pelo fato de estarem em vias de apresentar o trabalho de conclusão de curso. Então o encontro foi reagendado.

No dia 24 de novembro à tarde o local utilizado foi a sala 53, da EEAAC. As cadeiras foram dispostas de maneira que ficassem em círculo dentro da sala e os materiais para utilização na

experimentação estética organizados para fácil acesso e registro da experiência através de filmagem e gravação de áudio, assim como no primeiro encontro, com aproximadamente 2h de duração. Realizou-se novamente junto ao grupo pesquisador, uma sondagem sobre a temática de interesse para discussão partindo do objeto proposto para investigação, e os alunos optaram por dar continuidade ao tema: O Autoconhecimento para Lidar com a Dimensão Emocional – Suas Próprias Emoções. Isto ficou evidenciado desde o primeiro encontro, então foi possível pensar em uma dinâmica que trabalhasse esta questão. Em seguida, realizou-se a etapa de relaxamento e mais uma vez os alunos demonstraram através da atitude corporal que o relaxamento de fato trouxe tranquilidade, após fecharem os olhos e manterem a concentração na respiração. A dinâmica proposta aos participantes nesse segundo encontro partiu de uma adaptação da técnica da Árvore do Conhecimento própria da Sociopoética, sendo então nomeada Árvore das Emoções. Na dinâmica são oferecidos a cada aluno 5 pequenos pedaços retangulares de papéis e em cada recorte de papel está escrito o nome de uma das partes que compõe uma árvore (raiz, tronco, galhos, copa e céu – parte final da árvore, para além das folhas). E em seguida foi proposto ao grupo que respondesse às seguintes perguntas em cada papel correspondente à estrutura da árvore (o facilitador leva as perguntas formuladas que, no momento do questionamento, são reformuladas pelo próprio grupo-pesquisador, inicialmente nas perguntas consta a palavra

“saberes”, por exemplo: Na sua vida, quais os saberes relacionados às emoções que são as raízes e alimentam todos os outros?). O grupo reformula as perguntas retirando a palavra “saberes”. Desse modo, as cinco perguntas ficaram assim: Na sua vida, o que relacionado às emoções são as raízes e alimentam todos os outros (as outras estruturas da árvore)? O que relacionado às emoções é o tronco por onde circula a seiva? O que relacionado às emoções são os galhos? O que relacionado às emoções é a copa? O que relacionado às emoções é o céu, que você mesmo quer atingir?

Na sequência da dinâmica é dado aos alunos tempo para responder por escrito nos papéis. Depois que todos respondem por escrito são questionados se desejam falar sobre o que cada um escreveu; os alunos então aceitam e compartilham com o grupo. Após falarem da construção de sua árvore imaginária o grupo é estimulado a confeccionar uma árvore coletivamente (ficam livre para essa construção), colocando nas partes das árvores o que fora questionado anteriormente. Foram disponibilizados para os alunos materiais como: pincéis, tinta, cartolina, tesoura, purpurina, canetinhas coloridas, lápis, lápis de cor, giz de cera. No final o grupo constrói uma grande árvore com os aspectos emocionais em suas partes, e após são estimulados a discutir sobre os efeitos da dinâmica junto ao tema gerador. Ao término, foram ofertado bombons aos alunos.

O terceiro e último encontro ocorreu no dia 16 de Fevereiro de 2017 à tarde na mesma instituição dos encontros anteriores, nas

mesmas condições adequadas para a pesquisa. Desse momento participaram 2 facilitadores, com o objetivo de conduzir melhor a discussão, sobre a problematização desenvolvida dos dados dos participantes dos encontros anteriores. Somente 4 alunos participaram desta etapa, devido a pausa para férias e o fato de morarem distante da instituição. Esse encontro foi, portanto, da contra-análise. Nesse momento de validação dos dados junto aos participantes podem surgir novos problemas e novos conflitos. Entretanto, não foi o caso desse encontro, pois os participantes acabaram por concordar com todos os pontos que foram expostos nas oficinas. Os resultados da contra-análise estão distribuídos junto com os demais dados nas categorias de análise.

## **Resultados e Discussão**

Como resultados foram obtidos as categorias de análise descritas a seguir: As Tensões Emocionais no Processo de Aprendizagem Teórico e Prático da Formação; A Dimensão Socioemocional nas Relações Interpessoais e a Necessidade de Autoconhecimento Emocional para Lidar com estas Relações; O Apoio Emocional Docente na Realização do Estágio Curricular; A Insegurança e o medo dos discentes diante da finalização da formação; O exercício do autoconhecimento das emoções a partir do simbolismo da árvore; A Árvore de Damásio e a "Árvore das Emoções": Reflexão e

## Comparações.

Através dos depoimentos e análise das produções dos alunos foi possível perceber o sentimento de sobrecarga com o conteúdo programático oferecido, gerando um aumento de sua responsabilidade e conseqüentemente situações causadoras de desgaste físico, angústia, medo e insegurança, refletindo na qualidade de sua saúde mental e no seu desempenho acadêmico. Os relatos também ressaltam a importância de uma melhor articulação entre teoria e prática para melhor aprendizagem e fixação de conteúdos, posteriormente essa articulação poderá auxiliar no alívio da tensão emocional, visto que as falas apontam certa insegurança e preocupação com a qualidade da formação do profissional enfermeiro devido ao modelo de ensino instituído/disseminado. Seriam necessárias outras formas de ensino e aprendizagem?

Dessa forma, o sistema educacional e o docente de enfermagem precisam estar abertos às mudanças em sua forma de trabalhar, apesar das dificuldades que nascem em meio a um constante de quebra de paradigmas; precisa também estar atento às novas metodologias e práticas pedagógicas, que extrapolam o simples repasse de informação/conteúdo. É essencial priorizar a troca de construções de conhecimentos de cada um, a escuta e o acolhimento nas relações, para que os futuros profissionais possam comungar com uma prática profissional humanista e emocionalmente saudável.

Short e Yorks (2002) afirmam que a falta de confiança e

autoestima, o medo do fracasso, o medo da resposta dos outros, o arrependimento e a lembrança de experiências negativas anteriores com relação à aprendizagem são sentimentos e emoções inibidoras da aprendizagem. Os sentimentos positivos seriam o desenvolvimento mútuo da confiança e afeto pelos colegas, a motivação e o engajamento emocional nas tarefas de aprendizagem. Essas emoções e sentimentos podem surgir antes de entrarem na sala de aula. São levadas de fora para o curso ou podem ser geradas durante o curso, pela relação com as tarefas e conteúdos da aprendizagem e também pela relação com o professor.

Muitos problemas de saúde mental podem surgir na graduação e podem decorrer de estressores crônicos e de sofrimento emocional, porque muitos alunos com dificuldades de aprendizagem não conseguem corresponder às expectativas sociais porque a sua neurodiversidade não é respeitada nem é compatibilizada com as exigências das aprendizagens escolares. Jovens sujeitos a muitos estresses provocados pela academia podem vir a sofrer de problemas emocionais, como ansiedade, depressão, desmotivação, vulnerabilidade, baixa produtividade etc., que podem interferir com o seu rendimento escolar presente e futuro. As relações das emoções com as aprendizagens escolares são muito íntimas, daí a necessidade de explorar algumas das suas implicações recíprocas (FONSECA, 2016).

Nesse sentido debater tais questões remete à apreensão de um

conjunto de determinantes que atuam nesse processo, no âmbito das relações sociais mais amplas, envolvendo questões macroestruturais, como direito, análise de sistemas e unidades escolares, bem como ao processo de organização e gestão do trabalho escolar, que implica questões como condições de estudo, processos de gestão da escola, dinâmica curricular, formação e profissionalização docente, entre outras. Nesse sentido, é fundamental ressaltar que a educação se articula a diferentes dimensões e espaços da vida social sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. A educação, portanto é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade (FERNANDES, 2004).

### **Considerações Finais**

A abordagem Sociopoética, por meio das experimentações estéticas, suscita questões que outras abordagens de pesquisa não dariam conta de desvelar. O trabalho com técnicas artísticas de produções de dados como o teatro e a confecção da árvore por parte dos alunos permitiu mobilizar aspectos da dimensão emocional que outras técnicas talvez não possibilitassem. Também é possível destacar que o relaxamento que antecede a produção propriamente dita é de grande importância em estudos que trabalham os aspectos da dimensão humana, pois permite ao participante entrar em contato

consigo, dando pausa às questões da vida, o que nem sempre estamos habituados. Etapas simples do método sociopoético têm como consequência positiva a promoção da saúde mental daquele que se propõe a participar dessa abordagem.

No desenvolvimento da pesquisa observamos que o próprio dispositivo do grupo-pesquisador constitui estratégia para a valorização da abordagem socioemocional com estudante provocando a mobilização das competências socioemocionais entre os participantes. Isso porque possibilita o trabalho em grupo, do encontro com o outro, do estabelecimento do vínculo produzindo subjetividade e afetos. Tal aspecto demonstra que dispositivos simples e que demandam pouco tempo podem ser adotados no curso de graduação podem engendrar processos de desenvolvimento de competências socioemocionais.

Os riscos relacionados a esta pesquisa estão associados ao surgimento de desconforto emocional ou até mesmo constrangimento em responder ou lidar com questões do âmbito das emoções. É indicado que o pesquisador esteja preparado para tais situações ou até mesmo, se possível, ter como facilitador na pesquisa um profissional da área de psicologia.

Considera-se que estudos como este contribuem para uma análise ampliada das questões que envolvem a formação do enfermeiro. Acredita-se ser possível com esta pesquisa, contribuir com parâmetros que norteiem o processo ensino-aprendizagem das

emoções em saúde.

Finalizando, apontamos como limitação deste estudo a participação exclusiva dos estudantes, excluindo-se os docentes por limitação temporal. Quanto ao número de participante, talvez possa trazer alguma limitação, embora a profundidade das experiências aqui relatadas deixem clara a necessidade de novos estudos sobre o tema e, sobretudo, a necessidade de identificação e mesmo criação de medidas e estratégias sensíveis e criativas que possam auxiliar a construção de competências socioemocionais na formação acadêmica do enfermeiro.

## REFERÊNCIAS

FERNANDES, C. N. S. Refletindo sobre o aprendizado do papel de educador no processo de formação do enfermeiro. **Revista Latinoamericana de Enfermagem**, v. 12, n. 4, p. 691-3, julh./ago. 2004.

FONSECA, V. **Importância das Emoções na Aprendizagem: uma Abordagem Neuropsicopedagógica**. **Revista de Psicopedagogia** online, v. 33, n.102, p. 365-384, 2016. ISSN: 0103-8486.

ARAÚJO, P. B.; BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. **O aplicativo de comunicação Whatsapp como estratégia no ensino de Filosofia**. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/tematica/article/view/22939/12666>> Acesso em: 09 dez. 2016.

PERBONE, J. G.; CARVALHO, E. C. Sentimentos do estudante de enfermagem em seu primeiro contato com pacientes. **Revista Brasileira de Enfermagem** online, v. 64, n. 2, p. 343-347, 2011. ISSN 0034-7167. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672011000200019>. Acesso em: 12 jun. 2015.

PETIT, S. H. *et al.* Introduzindo a sociopoética. In: SANTOS, I. *et al.* (Orgs.). **Prática da pesquisa nas ciências humanas e sociais**: abordagem sociopoética. São Paulo: Atheneu, 2005, p. 35-50, Série Atualização em Enfermagem, v.3.

SHORT, C. D.; YORK, L. Analysing Training From an Emotions Perspective. **Advances in Developing Human Resources**, v. 4, n. 1, p. 80-96, 2002.

SMITH, P. The Emotional Labour of Nursing Revisited: Can Nurses Still Care? (2 ed). Hampshire: Palgrave Macmillan. Terry, L. & Carroll, J. (2008). Dealing with death: first encounters for first-year nursing students. **British Journal of Nursing**, v. 17, n. 12, p. 760-764.

TAVARES, C. M. M. Como desenvolver experimentações estéticas para produção de dados na pesquisa sociopoética e abordagens afins? **Revista Pró-UniverSUS**, v. 07, n. 3, p. 26-31, jul./dez. 2016.



# **A MÚSICA TERAPÊUTICA AO CUIDADO DAS EMOÇÕES NO ENSINO DE ENFERMAGEM: UMA PERSPETIVA SOCIOPOÉTICA**

Isilda Ribeiro

Cláudia Mara de Melo Tavares

José Carlos Carvalho

## **Introdução**

Este capítulo tem por base a minha prática pedagógica, na orientação de estudantes do 4º ano do Curso de Licenciatura em Enfermagem (CLE), e que me fez constatar que eles se sentem reprimidos quanto à expressão de emoções e sentimentos, o que provoca neles elevados níveis de ansiedade, angústia e receios.

Enquanto enfermeira especialista em enfermagem de saúde mental e psiquiatria, incentivo a partilha de experiências pessoais, profissionais e sociais que valorizem o estudante no sentido humano, uma vez que a profissão de enfermagem tem o seu foco na “arte” de

cuidar o indivíduo como pessoa. Assim, é tão importante cuidar de quem está doente como prevenir e promover a saúde mental de quem cuida.

A Enfermagem é um curso gratificante, mas ao mesmo tempo muito exigente, pois lida com o que mais angustia as pessoas: o medo do sofrimento, da dor e da morte.

Esta pesquisa teve como propósito identificar as terapias complementares reconhecidas pelos estudantes do quarto ano do CLE em estágio de saúde mental e psiquiatria (ESMP) de uma Escola Superior de Enfermagem da região Norte de Portugal, as mais eficazes na gestão de emoções.

As terapias complementares (TC), de acordo com OMS, fazem parte das medicinas não convencionais, ou seja, essa designação abrange todas as terapias que são utilizadas, mas não fazem parte da medicina convencional. Elas existem há milhares de anos, quer nas civilizações ocidentais quer nas orientais, evidenciando benefícios na saúde e bem-estar das pessoas. O seu uso ao longo dos tempos confirma a sua utilidade na manutenção da saúde, na prevenção, no tratamento e na recuperação da doença.

A terapia complementar é uma terapêutica que foge da racionalidade do modelo médico dominante da medicina especializada e tecnológica, no momento em que adota uma postura holística e naturalística diante da saúde e da doença (QUEIROZ, 2000).

Emoção, segundo diferentes autores, é definida como uma condição complexa e momentânea que surge em experiências de caráter afetivo, provocando alterações em várias áreas do funcionamento psicológico e fisiológico, preparando o indivíduo para a ação (ATKINSON *et al.*, 2002; DAVIS *et al.*, 2013; FRIJDA, 2008; GAZZANIGA e HEATHERTON, 2005; LEVENSON, 1999).

Collière (2003), considera que a relação entre enfermeiros e clientes está embebida de emoções que se transmitem em cascata. Por isso, pretende-se que os estudantes adquiram competências que facilitem a gestão das emoções e promovam a saúde mental.

Desde a Antiguidade, a música é utilizada como um recurso terapêutico de acordo com o conhecimento de sua influência no homem e a evolução das concepções de cada época sobre o que é saúde, doença e cura. Nightingale (1989) já refletia sobre a utilização da música como recurso terapêutico desde o início da enfermagem como profissão.

As TC são usadas em associação aos tratamentos convencionais e não como substituição do tratamento convencional. Apesar de existirem algumas dúvidas por parte de alguns profissionais da área da saúde, a enfermagem é a área profissional que mais utiliza as terapias complementares, como por exemplo o toque terapêutico e a massagem.

A terapia complementar é uma terapêutica que foge da racionalidade do modelo médico dominante da medicina

especializada, tecnológica e mercantilizada, no momento em que adota uma postura holística e naturalística diante da saúde e da doença (QUEIROZ, 2000).

Esta pesquisa tem como objetivos: i) identificar as terapias complementares facilitadoras na gestão de emoções; ii) identificar as terapias complementares reconhecidas como as mais importantes pelos estudantes do 4.º ano do CLE em ESMP na gestão das emoções; iii) contribuir para aquisição de competências na gestão de emoções; iv) contribuir para a saúde mental dos estudantes.

## **Métodos**

A metodologia utilizada para atingir os objetivos insere-se no paradigma qualitativo de investigação utilizando a perspectiva sociopóética (GAUTHIER, 2019).

A escolha para utilizar a metodologia Sociopóética fundamenta-se no seu caráter inovador e criativo, uma vez que o referencial proporciona liberdade para discutir abertamente com os estudantes todos os receios, medos, inquietações, resistências, ideias, baseado nos conceitos de relação, entre docente e estudante, de confiança, respeito e afeto.

A pesquisa Sociopóética é um método de construção coletiva do conhecimento que tem como princípios a valorização dos sujeitos da pesquisa como corresponsáveis pelos saberes produzidos, além do

reconhecimento da importância do corpo, da criatividade do tipo artística, considerando a dimensão ético-estética e política da produção do conhecimento.

A Sociopoética, é uma abordagem metodológica, que visa a responsabilidade ética de favorecer o diálogo no cuidar/educar, incentivando os estudantes a desenvolverem a sua criatividade reveladora de necessidades e desejos de saber sobre o seu bem-estar e o bem-estar dos outros, aspirando ao mais alto nível de bem-estar e eliminando o mal-estar (SANTOS *et al.*, 2006).

Procura envolver os sujeitos no processo de pesquisa, desde a negociação do tema até à interpretação/teorização dos dados (SILVEIRA *et al.*, 2008).

A Sociopóetica afirma que o corpo também produz conhecimento. Considera o corpo inteiro: emocional, intuitivo, sensível, sensual, gestual, racional, imaginativo (Silveira, 2005). São dimensões que privilegiamos no processo ensino-aprendizagem na área da saúde mental, comportamento e relação e gestão de emoções.

Segundo Gauthier (2019), a Sociopóetica é uma prática filosófica, porque ela descobre os problemas que inconscientemente mobilizam os grupos sociais; favorece a criação de novos problemas ou de novas maneiras de problematizar a vida; favorece a imaginação do grupo-pesquisador (ou co-pesquisador).

O processo de uma pesquisa sociopóetica é realizada em grupo. É apresentada por meio de uma oficina de negociação, oficina de

produção de dados pelos copesquisadores. Após a produção, o pesquisador principal, realiza a sua própria análise da técnica sociopóética e partilha com os copesquisador para a conhecerem, confirmarem e validarem os dados.

Segundo Gauthier *et al.* (1998, p.173): “... é uma característica da sociopóética buscar além (ou dentro) do corpo, um outro corpo (...) um corpo recalcado (...). Este corpo sabe (...) muito mais do que comunica através da comunicação oral explícita e consciente, muito mais do que a razão”. Procuramos nessa interceção entre a Sociopóética, as terapias complementares e a expressão de emoções, a produção do conhecimento.

De forma a concretizar os objetivos mencionados, os dados foram colhidos numa abordagem metodológica inserida no paradigma qualitativo e consistiram na observação participante, diário de bordo e Sociopoética (GAUTHIER, 2019).

## **Participantes do Estudo**

A seleção da amostra foi feita na aula teórica do ESMP. Após apresentação e esclarecimento do projeto aos estudantes, que manifestaram vontade em participar livremente no estudo. Foram considerados os primeiros doze estudantes que mostraram interesse em participar, enviando um e-mail à investigadora principal, sem qualquer prejuízo na sua apreciação formativa.

A amostra foi constituída por diferentes grupos de estudantes que se encontravam a frequentar o 4.º ano do CLE na unidade curricular de saúde mental em diferentes momentos.

No momento um (M1) foi efetuado o diagnóstico da situação e nos momentos M3, M5 e M7 foram realizadas as “oficinas das emoções”.

### **Instrumentos de Coleta de Dados**

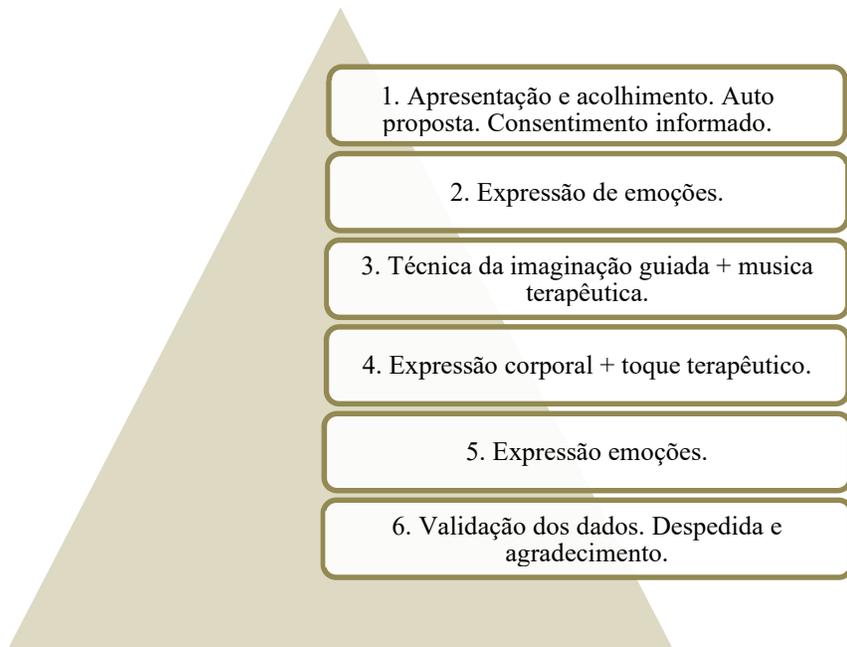
No momento um (M1) foi efetuado o diagnóstico da situação, nos momentos três e cinco (M3 e M5) foram realizadas as “oficinas das emoções” e no momento sete (M7) foi feita avaliação e *follow up*. Este projeto decorreu de janeiro de 2019 a janeiro de 2020, resultante do estágio pós-doutoral.

Todos os estudantes envolvidos no projeto foram acompanhados no estágio e nas diferentes aulas lecionadas no sentido de lhes permitir trabalhar e adquirir competências na gestão das emoções.

### **Processo de Coleta de Dados**

Os participantes foram informados da realização das “oficinas das emoções” que serviram de orientação para a organização da pesquisa (Figura 1).

Figura 1 - Cronograma das Oficinas



Fonte: elaborada pelos autores.

Oficinas das emoções:

- i) Acolhimento (quebra gelo) em que foi dada toda a informação referente ao estudo e autoproposta dos estudantes para participarem no estudo livremente e o preenchimento do consentimento informado. Os participantes desta investigação foram devidamente informados acerca dos objetivos do projeto e questionados sobre o seu desejo de participar, assegurando a confidencialidade dos dados

obtidos no decurso do trabalho. Foi garantida a todos os participantes a possibilidade de, mesmo depois de iniciada a sua participação no projeto, poderem abandonar o mesmo e que esse fato não implicava qualquer prejuízo. Todos os resultados obtidos foram utilizados, salvaguardando sempre a identidade e o anonimato.

- ii) Apresentação dos diferentes intervenientes no estudo e expressão de emoções oral, escrita, através do desenho, da linguagem corporal.
- iii) Técnica imaginação guiada mais música terapêutica.
- iv) Expressão corporal e/ou toque terapêutico.
- v) Expressão de emoções.
- vi) Validação dos dados, despedida e agradecimento.

Elas decorreram num dia da semana, de acordo com a disponibilidade dos participantes, após o término das aulas de OT e com a duração de 30 a 40 minutos. Cabe ressaltar que os estudantes que participarem nas “oficinas das emoções” têm aulas de OT, TP e E com outro docente que não o docente investigador principal.

A participação no estudo envolveu a expressão de emoções sentidas ao longo do ESMP que, de acordo com a vontade e opção do participante, decorreram em grupo.

A monitorização do projeto foi feita no final de cada momento do estágio, em que cada grupo fez a validação dos dados e o investigador fez a análise de conteúdo dos dados provenientes do diário de bordo, da observação participante, das “oficinas das emoções”. No final de cada momento foi feito o follow-up do projeto no sentido de validar os objetivos propostos.

De forma a dar cumprimento às questões éticas, foram enviados para a Comissão de Ética da Escola Superior de Enfermagem onde decorreu o estudo, todos os documentos solicitados, de forma a sermos rigorosos com todos esses princípios durante a realização da investigação, honrando todos os compromissos assumidos com os participantes no estudo.

## **Resultados**

De um total de 273 estudantes matriculados no ano letivo 2018/2019 do 4.º ano do estágio de saúde mental e psiquiatria, estavam inscritos nos respetivos momentos do estágio: M1 (67 estudantes), M3 (71 estudantes), M5 (63 estudantes) e M7 (73 estudantes). Participaram neste estudo N=48 estudantes (17,6%).

Em relação à caracterização sumária dos participantes: os estudantes são maioritariamente do sexo feminino (39), e onze estudantes do sexo masculino. Têm idades compreendidas entre os 20-23 anos, sendo a média de idades de 21,6. Quanto ao estado civil

dos estudantes, a maioria dos estudantes é solteiro(a) com namorado(a) (52,0%). Apenas uma estudante encontra-se em união de facto.

Cumprir destacar que, dos 48 participantes, 27 estudantes estão na sua primeira escolha de opção: CLE. Também é importante observar que a maioria dos estudantes cuja primeira opção não foi o Curso de Licenciatura em Enfermagem não têm disciplinas atrasadas.

Apenas dez estudantes conjugam o trabalho com os estudos sendo a média de horas de trabalho de 18,1%. As atividades mencionadas foram: empregado confeitaria, balconistas, treinador de voleibol. Apenas três estudantes mencionaram fazer parte da tuna<sup>11</sup> acadêmica.

Cabe destacar que apenas 40,1% estudantes dormia mais de oito horas de sono antes de entrar na faculdade; após a entrada na faculdade passaram a ter um menor número de horas de sono (53%) dorme cerca de seis horas e 17,7% dorme menos de 5 horas. É válido salientar que nenhum estudante antes de entrar na faculdade dormia menos de cinco horas; depois de entrar na faculdade 18,7% (nove estudantes) referiram dormir menos de cinco horas.

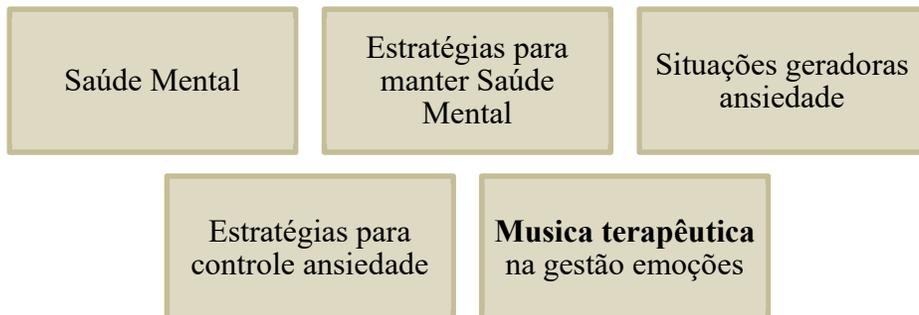
No que se refere à análise dos dados numa perspetiva sociopoética referente à expressão de emoções, emergiram os seguintes domínios, reflexo do fenómeno estudado e que acreditamos

---

<sup>11</sup> Conjunto ou grupo musical composto por estudantes que tocam nas faculdades, em instituições de Ensino Superior, festas académicas, ruas, etc.

possa ajudar a compreender a realidade da música terapêutica na gestão das emoções (Figura 2).

Figura 2 – Domínios da Perspetiva Sociopoética



Fonte: elaborada pelos autores

Da análise dos dados realizada, resultou a nomeação de três “terapias complementares” consideradas pelos estudantes como favoráveis à expressão de emoções: técnica de imaginação guiada, toque terapêutico e música terapêutica. Cumpre destacar que a música terapêutica foi a que os estudantes consideraram como efetiva potenciadora à expressão de emoções (CARVALHO, OLIVEIRA e GIESBRECHT, 2008).

## Discussão

O presente estudo mostra uma elevada satisfação dos estudantes na utilização das “terapias complementares” ao cuidado

das emoções e impacto que estas têm na sua saúde mental, pois permitiu adquirirem estratégias potenciadoras na gestão das emoções, diminuindo assim, níveis de ansiedade, angústia e medo associados ao CLE.

A expressão de emoções permitiu aos estudantes, ao longo do estágio de SMP com a duração de 10 semanas, fazerem a sua catarse privilegiando o autoconhecimento do estudante, a capacidade crítica reflexiva, aquisição de estratégias para gerir as emoções, diminuir ansiedade, trabalhar receios e medos inerentes ao estigma que ainda hoje está associado à psiquiatria. Como se pode analisar em algumas respostas dadas pelos Estudantes:

- “Tenho medo dos doentes do foro psiquiátrico” (E2, E7, E13, E20, E23, E46);
- “Como lidar com doentes agressivos, agitados?” (E20, E21);
- “Como comunicar com pessoas depressivas?” (E35);
- “Os doentes do foro psiquiátrico são difíceis” (E42).
- “Como lidar com as emoções dos doentes? Ora choram! Ora riem! É uma loucura!” (E5).
- “Eu não sei lidar com as minhas emoções quanto mais com as dos doentes”. (E23, E48).
- “É tão difícil lidar com as emoções” (E6, E34, E42, E45, E48).

Com o objetivo de dar resposta ao propósito do estudo foram desenvolvidas “oficinas das emoções” para trabalhar em sala de aula características de expressão de emoções. As emoções básicas debatidas

foram: a alegria, o medo, os receios, a surpresa, a indignação, a tristeza, a repugnância e a raiva com foco na expressão de emoções por meio da comunicação verbal, da comunicação não verbal e da utilização da música terapêutica.

Na evidência consultada não existe consenso sobre a adequabilidade da gestão de emoções, envolvimento/distanciamento emocional na relação terapêutica em enfermagem, sendo apontadas várias vantagens e desvantagens para os estudantes e para os clientes.

Na perspectiva de Diogo (2017), os estudantes experienciam distanciamento ou proximidade ao longo da relação com o docente/cliente, que apresenta oscilações de acordo com as circunstâncias de ambos. As habilidades dos estudantes, na gestão das emoções utilizando terapias, podem constituir uma vantagem e protegê-los do inerente desgaste/*stress*/ansiedade emocional da sua prática de cuidados, sem que necessitem de recorrer a mecanismos defensivos que impõem o distanciamento emocional. Essas competências são aprendizagem de conhecimento de “terapias complementares”:

Música terapêutica, técnica de imaginação guiada e toque terapêutico a utilizarem na gestão das emoções no sentido de proporcionar ao estudante competências emocionais, essenciais ao seu bem-estar e à prestação de cuidados humanizados (RIBEIRO, TAVARES e CARVALHO, 2020).

No núcleo desta “discussão” encontra-se a gestão das emoções e o seu impacto na saúde mental dos estudantes de enfermagem competência essencial para criar ambientes afetivos e acolhedores, entre estudantes e docentes, propícios à reflexão crítica e construtiva, facilitador da gestão das emoções dos estudantes, dos doentes/família, o que na nossa perspetiva possibilita o envolvimento emocional, a confiança, o respeito e minimiza a ansiedade, o *stress* e o medo na prática de enfermagem (RIBEIRO, TAVARES e CARVALHO, 2020).

A expressão de emoções é um fenómeno importante de componente corporal, pois por vezes as palavras por si só não bastam para comunicá-las (SILVA, 2000).

Desde cedo somos condicionados a não expressar as emoções, pois isso pode ser visto como um sinal de fraqueza e insegurança, como nos referenciam alguns estudantes:

- “A expressão de emoções é um ato de fragilidade, de fraqueza” (E7, E13, E25, E35).
- “Chorar não! Sempre me disseram que chorar é um ato de fraqueza!” (E34, E 45).

A partilha de experiências/emoções seja de alegria ou de tristeza são reveladoras de diminuição de *stress*, ansiedade, angústia, receio. É importante falar das emoções não só negativas, mas também partilhar as coisas boas.

De acordo com os domínios expostos, apresentamos a discussão dos resultados face aos objetivos do estudo (Quadro 1).

**Quadro 1 - Objetivos: Perspetiva sociopoética**

<b>Objetivos</b>	<b>Domínios</b>	<b>Categorias</b>
Identificar TC facilitadoras na gestão de emoções	TC	<b>Música terapêutica</b>
		Técnica imaginação guiada
		Expressão corporal
		Toque terapêutico
Identificar TC reconhecidas como as mais importantes na gestão de emoções	TC	<b>Música terapêutica</b>
		Técnica da respiração
		Partilha experiências entre pares “oficinas das emoções”
Adquirir competências na gestão de emoções	Competências	Autoconhecimento
		Autocontrolo
		Partilha
		Organização mental
		Autocontrolo/gestão de ansiedade
		Partilha experiências/situações semelhantes tranquilidade
		Potencia Saúde Mental
Contribuir para a saúde mental dos estudantes	Estratégias para manter Saúde Mental	<b>Música terapêutica</b>
		Estar amigos, família, namorado
		Exercício físico
		Ver filmes/séries

Fonte: elaborado pelos autores.

Da análise dos dados consideramos no quadro apresentado a categoria registada com maior frequência pelos estudantes foi a música terapêutica. No entanto, vale realçar que em alguns domínios, dados requerem alguma reflexão.

No que diz respeito à aquisição de competências para a gestão das emoções, é importante salientar que há estudantes que referiram antes da realização das “oficinas das emoções” que “tinham dificuldade em expressar as suas emoções” (E3, E17, E22, E23, E31, E40 e E41). Após a realização das mesmas constatamos que alguns desses mesmos estudantes referiam que “tinham aprendido a falar das suas emoções” (E17, E31, E40); “a realização das oficinas das emoções permitiu partilha de experiências que os fizeram crescer enquanto pessoas” (E2, E31, E41); “sentiam alívio emocional uma vez que as emoções negativas ficavam “atenuadas” (E17, E23, E40). Destaca-se que três estudantes referiram que “as oficinas das emoções eram um dos momentos mais aguardados da semana” (E16, E17).

Em relação à eficácia das terapias complementares na gestão das emoções os estudantes consideram que elas facilitaram a expressão/libertação das emoções (E2, E15, E17, E20, E29, E36, E40), facilitaram a autogestão das mesmas (E17, E29, E36, E40, E41, E42) o que conseqüentemente produziu diminuição da ansiedade (E2, E12, E17, E20, E28, E36, E40). É de enfatizar um estudante que referiu que a oficina da emoção: expressão corporal e toque terapêutico “permitiu-me controlar a raiva, a tristeza, a ansiedade e as

preocupações” (E26). Um estudante referiu que as “oficinas das emoções” não teve impacto significativo na gestão das emoções (E41).

Em relação à eficácia das terapias complementares na saúde mental dos estudantes verificamos que estas proporcionaram ganhos em saúde mental com a partilha de experiências de situações semelhantes vivenciadas no estágio de SMP, potenciaram a sua saúde mental (E1, E5, E23, E34, E39, E40, E41) e o autocontrolo de ansiedade. É de salientar o registo de um estudante que refere o isolamento (E27) como uma forma de terapia eficaz na sua saúde mental.

Com a realização das “oficinas das emoções” verificamos que os estudantes apresentam níveis de ansiedade elevados e dificuldade em autocontrolo da mesma. Dessa constatação surge o domínio competências que lhes permitiu autoconhecimento, autocontrole, gerir a ansiedade, partilhar experiências e promover a saúde mental.

Alguns registos que mencionam o fato de os estudantes ficarem muito ansiosos com o ESMP pelo facto de confrontarem-se pela primeira vez com doentes do foro psiquiátrico (E20, E21), não saber como interagir com esses doentes (E42), não saber lidar com doentes que apresentam comportamentos agressivos e depressivos (E35), receio do desconhecido (E21, E34, E42). Uma estudante referiu não ser ansiosa, no entanto as “oficinas das emoções” foram uma mais valia para o ESMP (E24). É importante notar que uma estudante que refere “as experiências vividas condiciona a minha ansiedade” (E34).

**O contexto cultural e a história individual** demonstram exercer influência predominante sobre as emoções e os estímulos que provocam determinadas emoções de acordo com o vivenciado (GENDRON *et al.*, 2014; NIEDENTHAL & KRAUTH-GRUBER, 2006).

Em estratégias para **controle de ansiedade** foram mencionados: ouvir música, a técnica da imaginação guiada, a partilha de experiências entre pares e a técnica da respiração.

Como estratégias para manter a **saúde mental**, os estudantes referiram a música terapêutica uma vez que de acordo com as emoções vivenciadas procuramos na música essas mesmas emoções. Ou seja, se estamos tristes temos tendência a escutar música melancólica, triste que possivelmente ainda nos vai deixar mais tristes. Quando estamos alegres procuramos músicas alegres, com ritmo.

A literatura referencia que os estímulos musicais podem alterar a respiração, circulação sanguínea, digestão, oxigenação, atividade nervosa e humoral. Também estimulam a energia muscular, reduzem a fadiga e favorecem o tônus muscular. Podem aumentar a atenção e estimular a memória, baixar o limiar da dor e constituir-se como um importante recurso contra o medo e a ansiedade (SEKEFF, 2002).

São também referidas como estratégias o estar com amigos, com familiares, com o namorado, o praticar desporto e o ver filmes/séries. É revelador o fato de uma estudante ter referido como

estratégia para manter a sua saúde mental “estar com a mãe” (E10) já não estava com ela há 10 anos. Uma estudante referiu que não tinha estratégias (E24) e uma que referiu “comer um gelado” (E28) como a melhor estratégia.

## Considerações Finais

De acordo com os resultados obtidos e a literatura existente é praticamente unânime a compreensão de que a capacidade de expressar emoções é inata, ou seja, a expressão de emoções básicas: alegria, medo, surpresa, tristeza, nojo, raiva, angústia, costuma ser idêntica em todos os povos (EKMAN, 2003; PLUTCHIK, 2002). A maioria dos estados emocionais das pessoas será formada por mais de uma emoção (EKMAN, 2003).

É de distinguir a **música terapêutica** referenciada pelos estudantes como a terapia complementar mais reconhecida e a estratégia mais utilizada para manter a saúde mental, para controlo de ansiedade como terapia no cuidar do EU e no cuidar do OUTRO.

Esta perspetiva de análise sociopoética leva-nos a refletir acerca da contribuição da música terapêutica como desenvolvimento de tecnologias aplicadas ao cuidado e ao ensino de enfermagem.

Com a música terapêutica utilizada nas “oficinas das emoções” proporcionou-se aos estudantes que participaram no estudo bem-estar, prazer, confiança, autoconhecimento, sensibilização,

humanização e facilitou a expressão de emoções, a partilha de experiências, a comunicação e a relação e a possibilidade de focarmos nos aspetos saudáveis dos estudantes.

A relevância desta investigação, para a educação em enfermagem, prende-se com a conceção de que a teoria e a experiência clínica dos estudantes devem ser acompanhadas de estratégias pedagógicas inovadoras que promovam a saúde mental numa perspetiva sociopoética, o que pode ser um recurso importante tanto no âmbito da prática como do ensino de enfermagem.

Todos os estudantes que participaram, adquiriram competências pessoais para melhor gerir as suas emoções e prevenir a sua saúde mental.

## REFERÊNCIAS

ATKINSON, R. L.; ATKINSON, R. C.; SMITH, E. E. **Introdução à Psicologia de Hilgard**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COLLIÈRE, M. **Cuidar... A primeira arte da vida**. 2. ed. Lourdes: Lusociência, 2003.

DAVIS, M. e LANG, P. J. Emotion. In: M. Gallagher & R. J. Nelson (Eds.). **Handbook of psychology – Vol. 3: Biological psychology**. New Jersey: John Wiley & Sons, 2003.

DIOGO, P. **Relação terapêutica e emoções: envolvimento versus distanciamento emocional dos enfermeiros**, Pensar Enfermagem, Lisboa, v. 21, n. 1, 1.º semestre de 2017, p. 20-30.

EKMAN, P. **Emotions revealed**. New York: Times Book, 2003.

FRIJDA, N. H. The psychologists' point of view. In: M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. Barrett (Eds.), **Handbook of emotions**. New York: Guilford, 2008. p. 68-87.

GAUTHIER, J. *et al.* **Pesquisa em enfermagem: novas metodologias aplicadas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

GAUTHIER, J. Valorizar o conteúdo filosófico dos mitos e das sabedorias tradicionais para decolonizar a educação e a pesquisa em filosofia e ciências sociais. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, outubro, 2018 – janeiro, 2019, p. 471-495.

GAZZANIGA, M. S. e HEATHERTON, T. F. **Ciência psicológica: Mente, cérebro e comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GENDRON, M. et al. Perceptions of emotion from facial expressions are not culturally universal: Evidence from a remote culture. **Emotion**, v. 14, n. 2, 2014, p. 251-262.

GONÇALEZ, C. D. F.; NOGUEIRA, O. A. T. e GIESBRECHT, P. A. C. O. Uso da música na assistência de enfermagem no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v. 13, n. 4, out./dez. 2008, p. 591-596.

LEVENSON, R. W. The intrapersonal functions of emotion. **Cognition and Emotion**, v. 13, n. 5, p. 481-504, 1999. DOI:10.1080/026999399379159.

NIEDENTHAL, P. M.; KRAUTH-GRUBER, S.; RIC, F. **Psychology of emotion: Interpersonal, experiential, and cognitive approaches**. New York: Psychology Press, 2006.

NIGHTINGALE, F. **Notas sobre enfermagem: o que é e o que não é**. São Paulo: Cortez, 1989.

PLUTCHIK, R. **Emotions and life: Perspectives from psychology, biology and evolution**. Washington, DC: American Psychological Association, 2002.

QUEIROZ, M. C. S. O. O itinerário rumo às medicinas alternativas: uma análise em representações sociais de profissionais da saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 16, n. 2, abr./jun. 2000, p. 363-375.

RIBEIRO, I.; TAVARES. C.; CARVALHO, J. Terapias complementares nas emoções: uma perspectiva sociopoética..: **ROL Revista de Enfermeria**, suplemento digital, v. 43, n. 12020, p. 204-211.

SANTOS, I *et al.* Contribuições da sociopóetica à produção científica sobre cuidar em enfermagem: revisão integrativa da literatura. **Revista eletrónica de enfermagem**, v. 15, n. 1, 2006.

SEKEFF, M. L. **Da música, seus usos e recursos**. São Paulo: Ed. UNESP, 2002. 172p.

SILVA, M. A. D. **Quem ama não adocece**. Lisboa: Pergaminho, 2000.

SILVEIRA, L. C. Abrindo coisas e rachando palavras: a utilização dos dispositivos na sociopóetica. *In*: Santos, I. *et al.* (Orgs.). **Prática da pesquisa nas ciências humanas e sociais**: abordagem sociopóetica. São paulo: Atheneu, 2005.

SILVEIRA, L. C. *et al.* Sociopóetica como dispositivo para produção de conhecimento. **Interface – comunicação, saúde, educação**, v.12, n. 27, out./dez. 2008.



## CAPÍTULO 15

# **A TÉCNICA DOS SENTIDOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NUMA PESQUISA SOCIOPOÉTICA ACERCA DE EXPERIÊNCIA- AFETO NA EDUCAÇÃO**

Monaliza Holanda dos Santos

Eugênia de Paula Benício Cordeiro

Ana Márcia Luna Monteiro

Começo o texto nos levando a recordar um pouco da arte grega, mais diretamente, a obra “Vitória de Samotrácia”. Pois me parece um bom começo para discorrer sobre a técnica dos sentidos.

Sinto que suas asas são marcas de leveza e liberdade (para sentir). E quando, destemidamente de peito aberto, recebe o toque das vestes úmidas que contornam sua cútis, deixa-se afetar sem qualquer barreira. Como já dissera Fernando Pessoa: “Ver muito lucidamente prejudica o sentir demasiado”.

O que me encanta na Vitória de Samotrácia, além do deleite descansar dos olhos sobre esta obra de arte, é que para mim ela chega a ser o que é justamente pela “falta” do todo. Como se sabe, falta-lhe algumas partes do corpo – a cabeça, por exemplo. Desse modo, compreendo um enlace com a técnica dos sentidos, uma vez que a mesma é capaz de possibilitar um afastamento da racionalidade, uma liberdade de pensamento a partir de uma profunda atenção ao corpo e seus afetos.

Nesse horizonte, decidi apresentar a técnica dos sentidos a partir de sua execução numa pesquisa sociopoética, a qual realizei durante o meu mestrado, cujo tema foi Experiência-afeto<sup>12</sup> na educação, com o grupo-pesquisador formado por 7 estudantes de pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

## **A Poética do *Sentire*: Experiência-Afeto a partir da Técnica dos Sentidos**

Numa pesquisa Sociopoética, é interessante que o primeiro momento seja o relaxamento, pois, este “favorece que não se trabalhe

---

<sup>12</sup>Experiência-afeto é um rizoma cunhado por mim o qual diz respeito a um processo educativo no qual algo possa acontecer, fazendo-nos vibrar e tremer ao instalar uma abertura para os afetos que circunscrevem nosso habitar no mundo. Podemos afirmar, segundo Gallo (2016), que um rizoma não é sinônimo de hierarquização, ordem ou estagnação e sim o oposto. Ele é multiplicidade, transversalidade, um caminho novo que permite trânsitos inusitados e insuspeitos.

somente com o lado racional e que se abra para fontes mais amplas de crítica e criatividade” (Gauthier, 2012, p. 81). Desse modo, proponho um aquecimento corporal, de modo a levar o corpo das copesquisadoras à exaustão e assim permitir que surjam devires, no intuito de possibilitar que se desprendam de suas barreiras. Antes de dar início ao momento da técnica dos sentidos, levei em consideração que o relaxamento as fizeram transpirar, então disponibilizei lenços umedecidos e papel toalha para que realizassem uma rápida higienização.

Iniciamos a **técnica dos sentidos** a qual é importante se realizar com os olhos vendados, levando em consideração que comumente a visão é mais utilizada. Curioso, considerando que é na cabeça (símbolo de racionalidade) que se localizam os olhos, os quais nos dão – ao menos um tipo de – visão. Assim, trata-se de sobrelevar os nossos sentidos “esquecidos” (Gauthier, 2012), ou seja, aqueles quase “automaticamente” utilizados e por isso, os que menos nos damos conta em nosso dia-a-dia. O fato de colocar vendas nas copesquisadoras, de certa forma à mercê do imaginário, leva-nos a compreendê-lo como um lugar,

O “lugar” onde estão depositadas as imagens simbólicas coletivas a partir das quais é possível para cada um de nós criar a nossa própria representação, geralmente inconsciente, do mundo.

O cinema, a pintura, a poesia, o teatro, as artes do corpo e até a música na sua fluidez exprimem verdades básicas da nossa presença no mundo na medida em que elas tocam os afetos ligados às imagens que constituem o nosso inconsciente. Às vezes, tornam-no consciente (GAUTHIER *et al.* 1998, p.123).

E, não obstante, elementos, sejam eles da natureza ou não, quando tocam o corpo, podem servir de bons suportes sensíveis para o pensamento. É nesse sentido que Gauthier (2012) afirma a simplicidade da técnica. Desse modo, apago as luzes do ambiente e começo a vendar as copesquisadoras, que se encontram sentadas em posição confortável apoiando as costas em grandes almofadas e com as pernas esticadas para receberem cada uma delas, os 6 elementos escolhidos por mim (Facilitadora da pesquisa): **sal; chocolate; tecido suave; esponja; bacia com água e um pouco de sabão líquido; palha natural.** Não necessariamente nessa ordem. Durante o processo, vez ou outra pedia que elas respirassem com cuidado, prestando atenção à própria respiração.

É imprescindível dizer claramente ao grupo que não se trata de reconhecer o elemento (não é adivinhar o que é), e sim *associar livremente* com o tema. Frequentemente, ao justificarem suas escolhas, eles

contam pedaços de sua história de vida! É bom, pois fortalece o aspecto individual e singular da pesquisa. Mas é igualmente importante que o grupo-pesquisador se conscientize do seu pensamento coletivo, ao despertar sua atenção sobre os significados variados dados ao mesmo elemento por copesquisadores diferentes, e comece assim a perceber a forma, a estrutura do pensamento de grupo. Por exemplo, o gosto do sal relacionado ao tema-gerador da aprendizagem pode, para um, gerar associações ligadas ao prazer de intensificar a vida graças ao saber e para outra, lembrar simplesmente a comida da avó, sendo a família um elemento importante no processo de aprendizagem (GAUTHIER, 2012, p. 91, grifo do autor).

Nesse aspecto, o idealizador da Sociopoética defende a importância de os elementos serem associados livremente com o tema. Visto que, não se trata de o grupo-pesquisador tentar adivinhar qual elemento está sendo utilizado. E nesse movimento de associação livre, é comum que os copesquisadores teçam relações com sua história de vida. O que de fato é algo positivo, porque fortalece a singularidade da pesquisa, contudo, é necessário que o grupo-

pesquisador esteja consciente da importância de seu pensamento coletivo, possibilitando assim perceber a forma, a estrutura do grupo.

Torna-se mister salientar que os elementos escolhidos para a técnica podem se deter a um só tipo, por exemplo, “são cheiros se o sentido envolvido na pesquisa é o olfato, são texturas, se pesquisamos com o tato etc.” (Gauthier, 2012, p.90). Todavia, na pesquisa em questão entendemos a importância de selecionar elementos direcionados a sentidos variados, devido à exigência da própria temática pesquisada. Ademais, vale ressaltar que a técnica dos sentidos pode ser realizada com copesquisadores (as) deitadas ao chão, contudo, como alguns elementos foram direcionados ao paladar, entendemos que seria mais seguro estarem sentadas para degluti-los.

Após cada copesquisadora entrar em contato com todos os elementos selecionados pela Facilitadora da pesquisa, a venda foi retirada e solicitado que escolhessem alguns dos elementos apresentados que representaram, segundo elas, sua relação com o tema-gerador da pesquisa (Experiência-afeto) e justificassem sua predileção.

Em seguida, chega o momento de o grupo-pesquisador expor suas falas acerca dos elementos utilizados, aqui selecionamos algumas que retratam diferentes visões:

*1. “Eu estava bem relaxada aí eu estava no rio que eu adoro água, daí quando você colocou, eu abro a boca, eu estava tão fora de mim que eu abri, mas não me liguei, [...] eu não senti o*

*sal, [...] aí eu botei a língua assim no canto aí eu senti o sal um gosto diferente, aí foi que me toquei que tinha colocado o sal na minha boca, daí eu já fui para a praia por causa do sal, eu estava no mar na água salgada, daí eu senti que eu já estava respirando sentindo a onda como se eu tivesse deitada". (Copesquisadora)*

*2. "Eu gostei do primeiro [tecido suave] porque eu pensei que era uma pluma que estava passando por mim, [...] uma leveza de uma coisa assim bem suave é o que a gente está precisando não é, calor humano, de um abraço, de uma leveza assim, uma palavra de carinho, [...]de repente veio o sal foi e voltou para a realidade, realmente o sal traz um impacto, mas às vezes o sal é o impacto e também é uma coisa boa, é como se fosse assim uma experiência. (Copesquisadora)*

*3. "Se aproximam um pouco [com experiência-afeto] é o sal, a água e aquele que eu peguei [palhinhas naturais] que me remeteu essa confusão assim na vida que a pessoa passa e traz experiência, eu não sei explicar direito, mas enfim apesar das confusões vai ter momentos da calma e dessa água geladinha assim bem gostosa chega deu um negócio em mim, e vai ter momentos que vai ter o sal para sua vida. (Copesquisadora)*

Nessa perspectiva, foi possível perceber que o grupo-pesquisador expandiu seu pensamento, ou melhor, alcançou um pensamento acerca do tema-gerador da pesquisa que talvez não fosse possível se não potencializássemos o poder de afecção do corpo através da técnica dos sentidos. De fato, as copesquisadoras

associaram os elementos com o tema-gerador (Experiência-afeto) sem se preocupar em adivinhar que elemento seria. Do ponto de vista da educação, a partir das falas do grupo-pesquisador entendemos que a técnica dos sentidos viabiliza uma prática educativa que proporciona desenvolver aprendizagens através do corpo e sua capacidade de afetar-se.

Com a técnica dos sentidos, o grupo-pesquisador entendeu que Experiência-afeto seriam experiências de afeto que possivelmente tiveram no curso de pedagogia, nessa direção entendem que são poucas as experiências-afeto no curso, uma vez que para o grupo, afeto estaria relacionado diretamente a afetividade, no sentido de carinho, cuidado e ao contato corporal, não obstante, essa afetividade é sentida muitas vezes pela afecção o que nos remete ao corpo e às sensações. Portanto,

Experiência-afeto no curso de pedagogia, no caso no centro<sup>13</sup> [...] são tão poucas essas experiências que é muito fácil. Falar eu gostei dessa disciplina e porquê? Não foi pelo material, não foi pelo conteúdo, foi pela forma como o professor captou, conduziu e são poucas as experiências, a gente consegue diminuir para uma mão, a quantidade de pessoas que a gente tem uma relação de passar e dar um abraço, não só oi e passar reto, mas você está ali

---

<sup>13</sup> Centro de Educação, UFPE

e passar e dizer oi e abraçar, como está, e realmente querer saber o que é (Copesquisadora).

Nessa ótica, o toque sensível é um aspecto de grande importância quando o grupo-pesquisador aborda o afeto. Isso porque na fala do parágrafo acima, o abraço é a referência corpórea principal, em vista disso, compreendemos que para a copesquisadora, o professor não deve limitar sua ação apenas em dar aulas, se detendo apenas ao cognitivo racional, mas sim, contemplar a dimensão afetiva no contexto educacional. Assim como “boas técnicas de produção de dados já existem na Sociopoética que potencializam nosso equilíbrio interior, fonte de resgate de conhecimentos velados ou recalçados, através da aplicação do toque sensível” (GAUTHIER, 2014, p. 850). Como é o caso da técnica dos sentidos.

Isso quer dizer que as práticas educativas e de pesquisa devem compreender a importância do contato corporal para facilitar a expressão do saber. “Imaginemos, logo, métodos de pesquisa que deem a mesma importância ao aspecto racional das coisas e ao aspecto intuitivo e sensível – aos lados esquerdo e o direito do cérebro – e que construam pontes entre esses dois aspectos” (Gauthier, 2014, p. 849). Além disso, não podemos esquecer que “corpo e pensamento, são rizomáticos, já que percorridos por energias que não são individuais, mas surgem da natureza e do cosmos, assim como, dos encontros dos corpos na vida social e na educação” (Gauthier, 2014, p.

850). Sendo assim, torna-se fundamental que o campo da educação consiga pensar o ser humano também em seu aspecto sensível e intuitivo, extrapolando o mero acúmulo de conhecimentos desconectado das sensibilidades, daí a possibilidade de pensar a educação desde o rizoma experiência-afeto.

Assim, em relação ao curso de pedagogia, o grupo-pesquisador entende que “Experiência-afeto seria [...] muito nesse sentido de você se deixar entregar para a experiência sabe, porque às vezes [...] a gente tem as travas, auto sabotagens”. Nessa direção, a experiência-afeto pode acontecer quando você consegue desprender-se das barreiras, sejam elas corporais ou não, porque muitas vezes tentamos raciocinar tudo aquilo que nos chega e assim, acabamos impedidos de nos abrir para além. Por isso, escolhemos a Sociopoética, dada a pretensão de trabalhar com os conhecimentos esquecidos e recalcados, em outras palavras, **incorporados** ou à flor da pele. No intuito de proporcionar a flexibilização do pensamento, a sociopoética propõe inicialmente a realização do relaxamento corporal, mencionado anteriormente. Nas palavras de Larrosa (2014), a abertura essencial seria como uma receptividade primeira ou como uma disponibilidade fundamental. De modo que, não apenas o relaxamento, mas inclusive a técnica dos sentidos, permitiram que o grupo-pesquisador explorasse linhas de pensamento distintas das prioritariamente racionais.

Para finalizar, as convido para conversarmos sobre os momentos daquele dia. Quais foram as impressões, sensações,

sentimentos, afetações. Destacaram-se algumas palavras das copesquisadoras:

1. *“Calor humano, é todo um envolvimento que a gente tem aqui”.*

2. *“Interessante como um pano, uma pena, sensações tão poucas, mexe assim com a pessoa”*

3. *“A forma como se esse momento parasse e consegui me colocar em outro lugar [...] é interessante como coisas pequenas assim, [...] faz você pensar”.*

A partir dessas falas, podemos perceber a potência do corpo como aquele que torna emergente o pensar no terreno da educação.

Por isso precisamos de técnicas que favoreçam a emergência, a tomada de consciência do que é ‘escondido’ na profundidade do corpo ou que corre na superfície da pele e dos sentidos. Técnicas que já são como analisadores do próprio corpo das pessoas, deste corpo considerado como um “corpo sábio”, um corpo que sabe. O corpo sabe, o corpo pensa. Os sentidos, os nervos, os músculos, os ossos pensam, sabem intensamente (GAUTHIER, 1998, p.173).

Sob esta vertente, um dos desafios que se faz presente no campo educacional contemporâneo é justamente diminuir, ou melhor, superar a tradicional supremacia da mente sobre o corpo, buscando uma compreensão de ser humano integral. Esta integralidade diz respeito à consideração do ser humano por inteiro, ou seja, com todas as dimensões que o compõem, inclusive uma dimensão espiritual (RÖHR, 2012). Fortemente respeitada na abordagem de pesquisa Sociopoética.

E através da técnica dos sentidos, exemplificamos a importância de valorizarmos práticas educativas que contemplem a real presença dos corpos, dito de outro modo, buscamos favorecer uma formação de educadores (as) capazes de compreender que os afetos tecem possibilidades de sentido e porque não, sejam geradores de conhecimentos. Para mais, favorecem a consciência corporal envolvendo uma atenção para si, numa espécie de autoconhecimento. O que, em nosso ponto de vista, fomenta uma resistência a paradigmas de formação conteudistas, e como criticara o célebre educador Paulo Freire, concepções “bancárias” de educação, para a qual a educação se configura no ato de depositar, transmitir e transferir valores e conhecimentos, refletindo a sociedade opressora, na qual a “cultura do silêncio” e a tal “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição (Freire, 1987). Como ressaltou uma copesquisadora: “a gente tem uma educação ainda muito pautada na cultura de violência”.

Em vista disso, torna-se urgente acreditarmos na importância das afecções, do afeto e do corpo na produção de conhecimento.

As imagens são as próprias afecções corporais (*affectio*), as marcas de um corpo exterior sobre o nosso. As nossas ideias são, pois, ideias de imagens ou de afecções que representam um estado de coisas, e pelas quais afirmamos a presença do corpo exterior, enquanto nosso corpo permanece marcado (DELEUZE, 2002, p. 83, grifo do autor).

Isso nos mostra a potência do corpo ao ser afetado por coisas pequenas, mas que, no entanto, são capazes de provocar o pensamento. Como salientara o grupo-pesquisador em suas falas, um pano ou uma pena apesar de sutilmente tocar o corpo das copesquisadoras tornou possível tirá-las lugar e fazê-las pensar.

Nesse panorama, é notável que a técnica dos sentidos favoreceu o exercício de pensamento e obviamente a imaginação do grupo-pesquisador através de elementos postos em contato com seus corpos, pois de acordo com Deleuze (2002), dá-se o nome de imaginação para as ideias de afecção que nós temos.

Em vez de contentar-se em invocar a consciência para concluir prematuramente um suposto poder da “alma” sobre o corpo, proceder-se-á a uma

comparação das potências que nos faz descobrir no corpo algo que vai além do que conhecemos, e em consequência, no espírito, algo mais do que temos consciência (DELEUZE, 2002, p.77)

Em suma, a técnica dos sentidos ao possibilitar uma abertura para os sentidos “esquecidos”, nos aproxima de uma perspectiva educacional que abrange aspectos sensíveis e poéticos. E desse modo, compreendemos que o diálogo de tal técnica com o âmbito formativo se configura, como visto em parágrafos anteriores, num potente mecanismo de resistência e de cuidado, isso porque, a partir das falas do grupo-pesquisador, compreendemos que indiscutivelmente o corpo nos coloca diante de um portal para alhures, capaz de suspender qualquer exclusividade de saber consciente ou subjugação em relação aos afetos, e contribui para criatividade e produção de conhecimentos, além disso, a técnica dos sentidos delineia um possível caminho em direção ao conhecimento de si. Nesse aspecto, inferimos a influência desta técnica no campo pedagógico, participando no fortalecimento de um pensar educacional atento ao saber e ao ser humano de corpo inteiro.

## **REFERÊNCIAS**

DELEUZE, G. **Espinosa**: filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALLO, S. **Deleuze & A Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

GAUTHIER, J. *et al.* A Sociopoética: uma filosofia diferente e prazerosa. In: GAUTHIER, J. *et al.* **Pesquisa em Enfermagem**: novas metodologias aplicadas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

GAUTHIER, J. **O oco do vento**: metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais. Curitiba: CRV; 2012.

\_\_\_\_\_. A Sociopoética como prática de pesquisa integral. **Revista de Enfermagem da UERJ**, Rio de Janeiro, n. 22, v. 6, p.848-52, nov./dez. 2014.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

RÖHR, F. *et al.* **Diálogos em educação e espiritualidade**. 2. ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012.



## CAPÍTULO 16

# UMA PESQUISA SOCIOPOÉTICA : O TARÔ DA DIGNIDADE

Jacques Gauthier<sup>14</sup>

Como criador da *Sociopoética*, fui convidado pela Profa. Dra. Ana Márcia Luna Monteiro, coordenadora do Projeto de Extensão: “*Humilhação, dignidade e Educação: possibilidades de construção de uma rede de potência de vida entre mulheres professoras*” e pelo Prof. Dr. Aurino Ferreira Lima, coordenador do Projeto de Extensão: “*Programa de Extensão Observatório das Periferias*” e professor do Núcleo de Pesquisa: “*Educação e Espiritualidade*” do Programa de Pós-Graduação, para ministrar na Faculdade de Educação da UFPE o que chamamos de *Pescurso* – curso de formação à pesquisa sociopoética pela experiência de uma pesquisa de interesse do grupo acolhedor do mesmo. Assim, constituiu-se um *grupo-pesquisador* de 16

---

<sup>14</sup> Poeta, filósofo e doutor em Educação aposentado. Criador da sociopoética e pesquisador em inter e transculturalidade.

copesquisadores (em certas sessões, um pouco mais, em outras, menos; a depender de possíveis compromissos indispensáveis), principalmente integrantes desses projetos, com alguns alunos e professores de graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação. O *percurso* aconteceu em 16 horas de oficina - que é suficiente para a realização de uma pesquisa de Mestrado. O que chamamos, após Paulo Freire, de *tema-gerador* foi a ***Dignidade da mulher-jovem-professora***.

Essa pesquisa me convenceu de que a própria sociopoética é uma ESPIRAL-ARCO-ÍRIS. Veremos a seguir.

### **O Decorrer de uma Pesquisa Sociopoética**

Inspirada nos Círculos de Cultura do grande Mestre Paulo Freire (FREIRE, 1987), nas Assembleias Gerais da Análise Institucional (LOURAU, 1993) e outras abordagens visando a autogestão na pesquisa e no ensino, a *Pesquisa sociopoética* desenvolve-se nas seguintes fases:

- Negociação do *tema-gerador* da pesquisa com a comunidade acolhedora encarregada da responsabilidade de escolher os participantes, ou diretamente com esses participantes.

- Sendo o *grupo-pesquisador* formado, após as apresentações, jogos coletivos vão favorecer a integração das pessoas num grupo solidário e acolhedor de cada uma que será, de fato, o pesquisador coletivo. Pessoalmente, gosto de me apoiar no rico livro de Augusto Boal (2007): *Jogos para atores e não-atores*.
- Uma técnica de relaxamento centrada na respiração consciente permite abaixar o controle pela mente (numa visão pós-freudiana) e flexibilizar a circulação da energia (numa visão mais “oriental”) e, imediatamente, nesse estado “perto do sono” (Freud) ou “supra-consciente” (Oriente), de qualquer maneira, relaxado, são produzidos os dados de pesquisa por cada copesquisador, individualmente. Várias técnicas podem ser utilizadas numa pesquisa de Mestrado (dois a três, incluindo o *Diário de Itinerância*, onde cada copesquisador pode escrever, desenhar, colar qualquer reflexão, sonho, imagem e artigo no decorrer da pesquisa, sendo esse diário lido ao início de cada encontro) ou Doutorado (três com as entrevistas pós-pesquisa coletiva, de que falarei depois), pois com cada técnica produzimos dados diferentes (como na física quântica, os instrumentos de pesquisa influem sobre os conteúdos observados – por essa razão, falamos de

“produção” e não “coleta” de dados). Nesta contribuição, me concentrarei sobre os dados produzidos através da técnica que chamamos de *Jogo de Tarô* (ver Gauthier, 2012): no estado de relaxamento, cada um deixa aparecer uma imagem em relação à pergunta de pesquisa (no caso, *uma imagem da minha DIGNIDADE no processo educativo*) e imagina um título para o que será uma lâmina de Tarô feita a partir dessa imagem, assim como um símbolo e um número para essa carta.

- Em quatro cantos da sala preparados com antecedência, as pessoas realizam suas cartas individualmente. É bom já prever, antes da produção de dados, quem trabalhará com qual técnica para reproduzir o que foi visualizado, e constituir grupos de importância igual. As técnicas são: de **Fogo**, com giz-cera derretendo sobre o papel Canson (prever velas e fósforos), de **Água**, com guache colocada sem pincéis, de **Terra**, com argila ou massa de modelar colada no Canson e eventualmente pintada, de **Ar**, com guache expandida ao soprar em canudos e bolas de soprar repentinamente esvaziadas no suporte-Canson (quanto mais a técnica obstaculiza a intenção representativa, mais lúdico!).

- Acontece, em seguida, uma análise “na hora”, onde cada copesquisador apresenta rapidamente sua lâmina com a figura, o título, o símbolo e o número. O grupo-pesquisador analisa o conjunto das produções. Vale aqui notar duas coisas: a) como várias pessoas vão escolher o mesmo número e como faltarão alguns números, os membros do grupo-pesquisador terão que negociar para se obter um jogo completo, sem a repetição do mesmo número; b) é bom que o grupo seja inferior a 22 (sendo 22 o número de cartas num Tarô de Marseille), pois, após a escolha da ordem das cartas pelo grupo, faltarão algumas cartas, e elas poderão ser realizadas coletivamente em pequenos grupos (dessa vez, com as 4 técnicas juntas na criação de cada uma dessas novas cartas). É muito lúdico, espontâneo e rico de conteúdos não-conscientes; os diversos criadores da mesma carta inventando, intuitivamente, no decorrer do processo, em sintonia com os outros.
  
- Os facilitadores (no caso: eu, mas é bom ter dois facilitadores) estudam “em casa” (ou na mata) o conjunto das cartas, para ver as semelhanças, diferenças, ressonâncias, bifurcações... como se o grupo-pesquisador fosse um filósofo único, uma única pessoa atravessada por fluxos de pensamento diversos, às vezes contrários, às

vezes convergentes, às vezes divergentes... A partir deste estudo (podemos proceder em 2 tempos, sendo o primeiro a análise separando radicalmente o que é diferente, e no segundo, pelo contrário, criando elos e pontes entre o que a análise separou) são encontrados-criados, como diria Winnicott, *problemas e confetos*. Inspiro-me em Deleuze e Guattari (1992) "*O que é Filosofia*": os problemas são problemas filosóficos difíceis de serem resolvidos, paradoxais, contraditórias, ambíguos, plurais... Chamo de *confeto* aquela mistura de conceito e afeto pelos quais os seres humanos pensam, conforme mostrou fortemente a neurobiologia (ver Damásio, 2012) e a psicologia da infância (do recém-nascido: Stern, 1989). No amadurecimento da sociopoética apareceram os *intuicetos* (misturas de intuição e conceito, com ressonâncias éticas e espirituais), *sensicetos* (misturas de sensações e conceitos) e outras misturas desse tipo (misturas de sensações e intuições – que praticantes da ioga e meditação entenderão!). Todo esse estudo gera, de fato, *conclusões hipotéticas* a partir dos dados de pesquisa (*na nossa pesquisa nos limitamos à criação de problemas e confetos*).

- Os copesquisadores realizam, em seguida, o que chamamos de *contra-análise* dessa *conclusões hipotéticas*, aceitando ou

não os problemas apontados, os confetos, intuicetos, entre outros propostos. Essa fase é sempre muito rica, pois o grupo-pesquisador enriquece muito o trabalho realizado pelos facilitadores, gerando, às vezes, um ou vários problemas novos, e sempre novos confetos, intuicetos, etc. Num *percurso* visando a formação de pesquisadores sociopoetas, é necessário organizar o grupo em subgrupos, realizando o trabalho de facilitador na procura de problemas, confetos, intuicetos, entre outros - que foi o que fiz.

- No caso da técnica do *Jogo de Tarô*, acontece a fase de organização do jogo, com a negociação dos números das cartas, observação do percurso que vai da carta “0” à “21” (o que está acontecendo nesta caminhada?) e criação coletiva das cartas que faltam. Depois de tudo isso, colocamos as cartas em espiral e a Profa. Dra. Ana Márcia improvisou um Torê, dança sagrada indígena, que seguimos dançando, em estado de transe ou quase transe.
- Finalizando este momento coletivo da pesquisa, identificamos o *Personagem conceitual* ativo em nós, grupo-pesquisador, nesta pesquisa, da mesma maneira que os gregos criaram o “Amigo”, Hume o “Investigador”, Kant o “Juiz”, Marx o “Proletário”, etc.

- Sem se ter esquecida a alimentação do *diário de itinerância* no início de cada manhã e de cada tarde (diário configurando-se numa segunda técnica de produção de dados, os quais serão estudados como parte integrante do processo de produção de conhecimento), é extremamente desejável, depois desse processo de pesquisa, concluir com entrevistas preferencialmente individuais, ou em pequenos grupos, procurando o aporte singular de cada um; a diferença e a originalidade de cada contribuição. Isso é mil vezes mais proveitoso em termos de pesquisa que as entrevistas tais como acontecem habitualmente nas ciências sociais e humanas, que não mexem com o inconsciente, não se beneficiam da dinâmica grupal e até ritualística, ou seja, onde tudo é altamente controlado e previsível.

## **O Que É a Sociopoética?**

A sociopoética segue cinco orientações básicas, suas cinco estrelas multicolor (ver GAUTHIER, 2012):

- 1) A instituição do *grupo-pesquisador* (coletivo sensível e inteligente, autor e responsável pela pesquisa): os participantes, chamados de copesquisadores, são pesquisadores e pesquisadoras de si, através da potência

do grupo considerado um “continente bom” - para falar como Melanie Klein (ver Petot, 2017) - acolhedor das angústias, desejos e prazeres de cada um, sem julgamento nem preconceito. De fato, os copesquisadores aprendem, mesmo que a oficina sociopoética não demore mais que 16 horas, a sonhar com o outro, a entrar no sonho do outro, a “devanear o outro” - como diria Donald Woods Winnicott (Winnicott, 1975) - a devanear juntos. Além disso, o grupo-pesquisador marca (insisto sobre o hífen na palavra composta) que ele não é apenas constituído pela adição de pessoas; não é um grupo que pesquisa, mas se define como personagem singular, intelectual coletivo, filósofo original e evanescente (ele se dissolverá) criador de *problemas inéditos*, de *confetos* e *intuicetos*, assim como, de *personagens conceituais*. Tomando forma de sujeito em processo de individuação, o grupo-pesquisador é obviamente percorrido de fluxos diversos, heterogêneos, assim como, de contradições ou conflitos, assumindo paradoxos e incertezas: seu pensamento é um *devenir* (conforme conceitualizaram Deleuze e Guattari (2016) e ele é um filósofo coletivo (ou uma filósofa!), porta-voz do personagem conceitual (definido em Deleuze e Guattari, 1992). Por que falamos de “pensamento em devir”? O *devenir* é uma fuga, fora dos engessamentos instituídos e das

normalizações naturalizadas, no sentido de criar elos instituintes, muitas vezes inesperados e “impensáveis”, constituindo, assim, novas formas de desejar, se alegrar e se expressar em dispositivos compostos por áreas ou elementos heterogêneos. Um exemplo: Deleuze e Guattari enfatizam a pertinência filosófica de “devires-minoritários” e, entre eles, selecionam o “devir-mulher” como ponto de partida de todos os devires (ver Mil Platôs, capítulo 10). De fato, referem-se à obra literária de Marcel Proust com seu “devir-garota”, e podemos falar, por exemplo, do devir-mulher do homem combatendo o machismo e patriarcado (já de maneira bem prática, trocando fraldas e lavando louça, ou tornando-se Oxum, Iansã ou Iemanjá em rituais do Candomblé – o segundo não impedindo o primeiro), assim como do “devir-mulher” da própria mulher, que luta contra o patriarcado tanto em casa quanto fora de casa em lugar de se limitar a cuidar do esposo e criar filhos, que vêm esperando tudo e seu contrário da mãe. Na sociopoética, o grupo-pesquisador vivencia um “devir-filósofo(a)”: sua potência crítica para com as dominações sofridas e internalizadas pelos seus membros é muito intensa e, coisa linda, essa potência crítica vem sendo atualizada em produções de tipo artístico: *política e poética*. A crítica é o lado cara da moeda, a criação, o lado coroa. *POPO e CRICRI*.

Como existe um componente espiritual no processo de pesquisa, vivenciamos até, um “devir-vacuidade”, nos esvaziando daquilo que nos engessava (no meu ver, o devir-vacuidade é o primeiro devir libertador, bem antes do devir-mulher ou até, do devir-criança). Assim, se tecem ligações inimaginavelmente poéticas entre áreas heterogêneas: a vida é mais bonita que nunca - e politizada.

- 2) Um extremo cuidado com as culturas dominadas e/ou de resistência é a segunda estrela da sociopoética. Qual sua cor? Você decide! Culturas indígenas, afrodescendentes, culturas de mulheres, de trabalhadores do campo e da cidade, culturas de crianças, culturas de moradores de rua etc. Existem várias maneiras de cuidar com essas culturas no decorrer da pesquisa. Pode ser pedindo a um sábio ou uma sábia da cultura dominada para interpretar os dados produzidos em referência aos conceitos e valores da mesma (por exemplo, um pajé ou uma Iyalorixá (mãe-de-santo) ou uma mulher camponesa do interior); ou utilizando uma vivência característica dessa cultura para a produção dos dados (já aconteceu com um toré indígena a presença de *Encantados*, espíritos da mata produtores de dados da pesquisa); ou, ainda, introduzindo no grupo-pesquisador alguém vivendo nesse mundo cultural diferente como

coringa, a fim de ajudar a perceber outros aspectos, normalmente imperceptíveis, do tema-gerador da pesquisa. Trata-se, no mínimo, de descolonizar, ou melhor, contracolonizar nossas práticas e aprender a pensar de maneira mais ampla, menos “narcisista” (como diria Eduardo Viveiros de Castro, 2013), mais aberta à alteridade, diferença e heterogeneidade. No melhor dos casos, conseguimos pesquisas autenticamente interculturais, com dialogicidade entre o mundo acadêmico e o mundo, por exemplo, indígena, de quilombo ou de bairro popular. Em todos os casos, contestamos o privilégio dado pela academia ao “logos”, à fala racional, já que os movimentos sociais e as comunidades populares não possuem necessariamente a mesma concepção da racionalidade (ela é muito mais prática e engajada - palavra certa no momento certo, racionalidade que os Gregos chamavam de “kairós” - muito presente nas classes populares; racionalidade de estarmos imersos dentro do ambiente, de maneira holística; racionalidade dos dominados, que percebem aquilo que os dominantes nem querem nem podem perceber – como Marx evidenciou - e, por fim, racionalidade do oprimido que sabe minimizar seu sofrimento e até driblar a fala e vontade do opressor); assim, nós, sociopoetas, não limitamos nosso jeito de

pensar ao mero “cérebro esquerdo”, como se diz, mas pensamos com todas as faculdades cognitivas do corpo; todas as nossas células e conexões.

- 3) Em consequência, a terceira orientação da sociopoética é a exigência de se produzir conhecimentos a partir de todas as potências do corpo, e não apenas a razão abstrata, que possui um altíssimo valor, mas não esgota nossa força cognitiva e criativa: a sensibilidade (no toque, no cheiro, na escuta e fala), a emoção, a intuição, a gestualidade, a imaginação (e notadamente, a faculdade de pensar em imagens, tão valorizada por Jung - ver por exemplo, Jung, 1995) e até a razão prática (fazer ou dizer a coisa certa no momento certo) e as duas outras formas de racionalidade que acabamos de mencionar, participam do que nos é oferecido com nosso corpo para investigar o ambiente e nossa relação com o mesmo. Isso é a fonte das noções de “confeto”, de “intuiceto” e outras misturas finas de sensações e razão, sensações e intuição; ninguém pensa apenas com a razão abstrata de tipo lógico. É só ouvir as pessoas que vivem ao nosso redor para perceber o quanto elas são motivadas a compreender o mundo pelos seus afetos. E a intuição também tem um papel pouco estudado porque discreto, mas relevante, nas nossas orientações e

tomadas de decisão. Assim, os sociopoetas sabem se entregar com confiança e ousadia às suas intuições no decorrer das suas pesquisas, particularmente no momento do estudo dos dados - “em casa” ou “na mata”, pouco importa. Confiar na intuição, até, minimiza o estresse do facilitador no momento de estudar os dados riquíssimos produzidos pelo grupo-pesquisador. Mas a academia não nos ensina essa fé em nós!

- 4) Daí o caminho das artes e da prática de técnicas de inspiração artística para a produção dos dados: artes plásticas, música, dança, teatro, contos e poesia são o caminho real para que se expressem esses saberes do corpo, geralmente velados, subconscientes ou inconscientes. Com dinâmicas de inspiração artística, queremos que participe da pesquisa o *inconsciente de cada um* – pelo menos aquilo que nunca seria expresso em entrevistas, por causa do autocontrole racional da fala do entrevistado por si próprio. Até os sociopoetas acostumados com a prática do seu método acham curioso o fato de que pesquisadores conscienciosos consigam se satisfazer com entrevistas, que lembram com tanta força as armadilhas da escola. Queremos, sim, mobilizar em bons

caçadores de nós os nossos inconscientes, individuais e coletivos, como co-autores das nossas pesquisas.

Obviamente, não separamos o corpo da mente nem do espírito, pois, no ser humano, a distinção entre esses três aspectos da pessoa é artificial e, tanto prática como teoricamente, inconsistente. Depois do trabalho coletivo, segundo a metodologia já exposta (do relaxamento à contra-análise), insisto – porque poucos facilitadores vão até esse ponto - sobre a riqueza da produção cognitiva-sensível em entrevistas individuais ou em pequenos grupos para precisar a singularidade e originalidade da contribuição de tal ou qual pessoa, e entender, assim, melhor as diferenças, percorrendo o pensamento coletivo e valorizando cada ser na sua diferença, o que possui efeitos terapêuticos: é o momento do *recolhimento*.

- 5) A quinta orientação é o cuidado com a posse da pesquisa, pelo próprio grupo-pesquisador, e não pela academia. Não podemos tratar os participantes como objetos uma vez a pesquisa finalizada. Eles devem nos orientar sobre o uso da mesma pelos seus próprios objetivos e não apenas a favor dos nossos objetivos acadêmicos - nós, geralmente, já estamos em processo de formação acadêmica através de mestrados, doutorados e outros. O interesse pela pesquisa,

desde o início foi, primeiro, nosso; mas o grupo como tal, ou a comunidade acolhedora do projeto, podem pedir nossa contribuição na realização de mostras, intervenções artísticas ou sociais, tornadas possíveis pela pesquisa. Esse aspecto é politicamente de maior importância: quem vai ao campo de pesquisa em “conquistador vergonhoso”, ou seja, envolvido na sua luta egocentrada para se qualificar academicamente - e que precisa imperativamente se apossar dos saberes dos outros (geralmente, membros de grupos populares), para mim é um explorador dos saberes criados pelas práticas populares, um explorador científico do povo. Isso é politicamente inaceitável. A sociopoética, pelo contrário, fornece dispositivos para que aqueles detentores de saberes populares se tornem filósofos, ou melhor, vivenciem um devir-filósofo através do grupo-pesquisador. Eles participam da produção de saberes científicos sem que esses saberes lhes sejam roubados por acadêmicos e acadêmicas frequentemente “bem intencionados” - e da esquerda política! - que criam assim uma *mais-valia de conhecimento*, exploração grátis dos saberes populares, que no caso de povos que foram colonizados, pode ser um estupro realizado para com o Sagrado Ancestral (de fato, esses povos geralmente se protegem, ao não desvelarem à academia seus saberes mais

vitais em termos espirituais e culturais). Na sociopoética, podemos convocar os Antepassados e Ancestrais, assim como, as Plantas de Poder, como produtores de conhecimento e co-autores da pesquisa.

Gosto de chamar de *ÁICAÍRQ da consciência* o conjunto do processo: Á de Atenção/Afeto, I de Intensificação, C de Caotização, A de Ampliação, Í de Integração/Inclusão, R de Recolhimento e Q de Quietude. Eis o caminho *espiritual* - que completamos ou não...

### **Problemas e Confetos no Jogo de Tarô da Dignidade**

A nossa produção de conhecimentos foi muito rica. Eis os problemas identificados pelos participantes do percurso, aprendendo em 8 pequenos grupos de 2 – já que era uma formação à pesquisa pela pesquisa – como trabalham os facilitadores (numa pesquisa ordinária, esse trabalho é dos facilitadores, em casa ou na mata).

## Exemplos de Cartas de Tarô Criadas por 2 Copesquisadoras



Onze problemas foram encontrados-criados, dentro dos dados produzidos com a técnica do *Jogo de Tarô* (ou seja, ao considerarmos todas as cartas produzidas com os 4 elementos, individual e também coletivamente, para aquelas que faltavam para chegar a 22 lâminas):

- Que forças do masculino/feminino convocar para produzir/manter a dignidade no processo educativo?
- Como a falta de dignidade afeta o fazer educativo?
- Como o impacto das imagens que o outro cria de mim me dá dignidade ou não?
- Como reconhecer os limites entre o individual e o coletivo na construção da dignidade?

- Como construir uma identidade digna na educação a partir de situações disformes e energias dispersas?
- Como abraçar a força masculina em nós como coletivo, que é como uma ferida?
- Como é possível ressignificar experiências no acolhimento à dignidade?
- O que significa nos tocar, confiar e acolher as representações dos sujeitos que dignificam suas condições humanas?
- Como a confusão de limites influencia na construção da dignidade?
- Até que ponto o corpo presente nas imagens relacionadas à dignidade aparece nas expressões e falas que a conceituam – considerando que *as classificações implícitas nas áreas de espiritualidade, sociedade, intersubjetividade e subjetividade limitam a expressão do corpo nas falas.*
- Qual a relação entre espiritualidade e dignidade na educação?

Da vertigem, eis os 16 confetos produzidos (*alguns grupos experimentando a posição de “facilitador” expressaram seus achados – conclusões hipotéticas – na forma daquilo que Freud chamava de “palavras-malas”, outros na forma de que Deleuze e Guattari chamavam de “rizoma”*):

- RELUZ = reconhecimento-luz (conhecimento de si e do outro - ver a luz no outro).

- LIBERAMOR = liberdade-amor: o amor que libera, aprender com o outro.
- FIRMOÇA = firmeza-força-feminilidade.
- AUTOCONFIBEIXO = autoconfiança-base-eixo.
- ESPIRALAÇO = espiral-laço; o infinito também é um laço, o percurso nosso na vida.
- LIBERDURA = liberdade-armadura.
- NAMAGIA = namastê-magia.
- AMORSORA = amor-professora.
- AMORARMA = proteção amorosa: o reconhecimento de si e do outro é a armadura, a proteção.
- PROFEIXAMOR, PROFEIXEQUANIMIDADE, PROFEIXINTEIREZA = no eixo, a prática do professor frutifica amor, equanimidade e inteireza.
- DIREITOS-LUZ = lucidez para aquisição e/ou luta pelos direitos à dignidade.
- INTEIREIXO = inteireza-eixo, a inteireza a eixos.
- PROFESSONRA = professora-honra. Honrar o lugar da professora na construção da dignidade.
- FEMINERGIA = feminino-energia, na construção da dignidade.
- PROFESSOR/A-AUTOCONFIANÇA-NAMASTÊ-LUZ-INTEIREZA-LIBERDADE.
- FELUZTRELA = professora-luz-estrela.

Obviamente, vários *confetos* possuem conteúdos parecidos. Realizamos a *contra-análise* coletiva desses hipotéticos problemas e confetos, e o grupo-pesquisador enriqueceu a pesquisa da seguinte maneira: questionando e se autoquestionando cada vez mais (a sociopoética aparece assim como uma *problematização-poetização*, logo, *intensificação* da vida).

**Contra-análise** (*prefiro não organizar essas falas, anotadas tais quais, para o leitor deixar fluir sua imaginação e intuição a partir do que lhe fala mais. Eis o sentido da socialização da nossa pesquisa, interrogar também quem não participou, mas toma conhecimento*).

## Os Problemas

Unidade do masculino e do feminino. Quando separamos e por que? Essa separação interna nos afasta do nosso corpo, logo, do outro, e interfere na nossa prática como educadoras/es?

A força da ferida foi uma força masculinizada e não masculina (patriarcado)!

A multidimensionalidade da Dignidade: como relacionar e integrar essas dimensões?

A experiência pessoal que temos da Dignidade explica nossas escolhas. Elas passam pelo corpo, que a técnica artística valoriza,

enquanto a palavra é bastante racional. As vivências corporais são parecidas (ver o Teatro-Imagem - que não estudamos aqui).

O verbo não é ação na vida cotidiana, ele deixe o corpo de lado; enquanto as técnicas sociopoéticas conseguem relacionar corpo e fala e produzem falas *para* o corpo.

A questão da forma é contestada pelas técnicas como o fogo e o ar, que mobilizam o mais visceral. A forma fechada fecha a interpretação. É necessário abrir mão do controle para alcançar a corporeidade.

## **Os Confetos**

São respostas aos problemas elaborados – o que aconteceu sem que seja pedido.

Coletividade e individualidade interagem na dignidade ou não. O limite entre individualidade e coletividade é um limite fluente para a construção da minha dignidade, que há de definir em cada contexto e situação.

Tem de fazer o Tarô da humilhação. Mas são dois lados da mesma moeda

A dignidade é primitiva em nós e ela brota das vísceras.

A primeira Grande Mãe que sonhou, sonhou a dignidade.  
Dignidade-útero: mãe-filha.

A escuridão do útero é a luz primeira. Ver a biossíntese, por exemplo.

A humilhação também tem seu lado visceral, de autodevoração. Ela vem de fora, é cultural e social.

A dignidade não pode ser social e cultural também? Os valores sociais reforçam essa dignidade, ou, pelo contrário, a destroem, na medida em que a gente colabora com essa destruição. As feridas inesperadas vindo de uma pessoa em que tínhamos total confiança (mãe...) favorecem a penetração da humilhação em nós, ligada à nossa sensibilidade, afecção e abertura. Desencadeia processos energéticos no corpo e que reverberam na mente: dignidade visceral.

Há também a dignidade social, que pode ser diferente segundo as culturas, coletivos, pessoas...

Feridas fazem com que mulheres se fechem no coração e sexo - papel do patriarcado.

A humilhação pode surgir a partir de nós. Fabricamos e projetamos, no outro, como causa. A humilhação pode ser uma maneira de baixar o ego; pode ter um papel pedagógico para contestar a prepotência. A humilhação utilizada para controle e chantagem emocional.

Existem tecnologias de humilhação instituídas pelos poderes dominantes.

O que fazemos para não contribuirmos à humilhação do outro mas, pelo contrário, reconhecer no outro o que reconheço em mim? Há a questão dos meus limites. Onde a gente coloca o ego? É necessário

conscientizar-se de como trabalha o ego (ver o livro fundamental de Maturana e Verden-Zöller, 2004: Amar e Brincar).

A sociopoética quebra o paradigma racional e a gente busca, racionalmente, algo que não é racional. Há a possibilidade, também, de fazer um estudo mais plástico das cartas e menos acima das falas ditas sobre as mesmas.

Não fiquemos, portanto, presos ao resultado, pois o processo intuitivo é extremamente potente. A análise plástica das cartas, em lugar das falas acima das cartas, pode ser bem interessante por revelar coisas mais intuitivas e subscientes.

### **Algumas Anotações Sobre Esse Processo**

Logicamente, quem está lendo este artigo já se convenceu de que dá matéria a uma ampla dissertação de mestrado. De fato, sempre estamos sem saber bem o que fazer com tantos dados. Aí, também, há de confiar na nossa intuição, valorizando o mais relevante para nós. Lembrando que com meras entrevistas meio abertas nunca teríamos conseguido o quarto dessa riqueza. Somos bons caçadores, boas caçadoras, filhos e filhas dos espíritos da mata.

Pessoalmente, me responsabilizaria em valorizar o que segue - se eu fosse aluno de mestrado ou doutorado (tranquilamente, pois ainda fizemos duas outras técnicas: a técnica completa do Teatro-

Imagem<sup>15</sup> inspirada em Boal, 1988, e a técnica dos Bonecos<sup>16</sup>, além do diário de pesquisa com quatro técnicas ao todo, dando para apresentar uma excelente tese de doutorado e tendo muitos dados a mais!). Morando em Salvador, eu poderia realizar entrevistas on-line com os copesquisadores para finalizar a pesquisa - fosse pelo Skype, fosse por mensagem. Depois, na escrita da tese, faltaria só um momento dialógico de confrontação dos conhecimentos que produzimos com os propostos pelos pensadores da área valorizados pela Academia.

Obviamente, há muito de mim e das minhas implicações no tema-gerador da pesquisa (que ficou conforme os interesses dos participantes do percurso) e no meu modo de utilizar os dados. Outra pessoa teria selecionado e valorizado aspectos um pouco ou muito

---

<sup>15</sup>Boal no Teatro-Imagem pede para as pessoas visualizarem uma opressão sofrida e depois, apresentarem o afeto (não a fotografia!) vivenciado na forma de estátuas congeladas (com uma, duas, três ou mais pessoas). Os demais membros do grupo comentam o que eles estão vendo, e só por fim, @ autor@ explicita o afeto mostrado com seu contexto. Ele não diz a verdade: é como na arte, cada um@ tem liberdade de ver o que é significativo para el@. Assim, ele também aprende a se distanciar, a ver com outro olhar o que ele vivenciou. Depois, as estátuas são modificadas, no sentido de apresentar uma possível libertação desse sofrimento, dessa opressão. Eu mantive a técnica, mas sem referência à opressão alguma, e sim, ao tema-gerador da pesquisa. O grupo-pesquisador pode ou não propor modificação da imagem.

<sup>16</sup> Na Técnica d@s Bonec@s, pequenos grupos criam, cada um, um boneco ou uma boneca (ou um ser inter ou transexual) com material tal como papelão, jornais, barbante, cola, tinta, tesoura, fios, rolos, folhas, tudo que quiser em relação ao tema-gerador da pesquisa e seguimos a mesma ordem das falas do Teatro-Imagem. No caso, 3 grupos fizeram 3 bonec@s.

diferentes. Mas na física quântica já se sabe, desde o início do século XX, que toda pesquisa é **implicada**.

- *Trabalhando com os confetos de RELUZ e LIBERAMOR, parece-me importante a questão da superação da polaridade entre mulher e homem, ao resgatar o que o patriarcado negou. Pensando em Iansã no candomblé, na Mulher Selvagem que corre com os lobos (PINKOLA ESTÉS, 1994): será possível relacionar essa mulher selvagem com o conhecimento íntimo, de si, tal como é, liberando-se dos padrões e máscaras sociais que são imposições e seduções?*
- *A pesquisa apontou que esse conhecimento passa pelo amor ao outro.*
- *O confeto de ESPIRALAÇO traz a ideia de que há de alimentar seu eixo de firmeza como moça: FIRMOÇA e AUTOCONFIBEIXO. A sororidade pode abraçar coletivamente e ressignificar o masculino como “amazonas do amor”: AMORARMA, NAMAGIA, AMORSORA. Daí, agir como PROFEIXAMOR, PROFEIXEQUANIMIDADE e PROFEIXINTEIREZA. Mas considerando também que os limites entre o eu e o grupo são fluentes e devem ser ajustados conforme a situação (aqui podemos criar uma interação dialógica com a teoria psicológica da Gestalt).*
- *Parece-me importante problematizar a noção de “vontade íntima”: ela é natural, quase uterina, ou social? No sentido em*

- que Butler, 2015, por exemplo, sempre disse que o sexo, e não apenas o gênero, é uma produção sociocultural.*
- *As potências são potências do corpo, corpo de energia feminina e corpo espiritual: FELUZTRELA. Um corpo lúcido com eixo firme, não mutilado, que constrói socialmente a Dignidade: DIREITOS-LUZ, INTEIREIXO, PROFESSONRA e FEMINERGIA.*
  - *PRÓ-AUTOCONFIANÇA-NAMASTÊ-LUZ-INTEIREZA-LIBERDADE: a energia da ferida vem de uma polaridade viril que foi masculinizada, que se tornou muito pesada, solta e colocada em frente pelo patriarcado. Contra ela (ou talvez, a partir dela) produzimos o conhecimento, para agir a partir da nossa energia feminina, pois a Dignidade brota das vísceras, como um útero de Luz Preta, como o xamã-jaguar na cosmovisão tolteca (aqui podemos também relacionar esses achados com a biossíntese e nossas memórias uterinas). Assim, conforme a segunda orientação da sociopoética, há uma possibilidade de desenvolver uma leitura intercultural “tolteca”, com as potências noturnas do Jaguar, dos dados de pesquisa. É só encontrar um(a) xamã tolteca. Também podemos buscar na biossíntese elementos para articular uma leitura em termos de conhecimentos mais acadêmicos, apesar de não dominantes na academia.*
  - *Pergunta minha: o patriarcado teria, por consequência, uma autodevoração do próprio útero, ou existe uma resistência “natural” da linhagem de mulheres, das bisavós às bisnetas?*

*Sempre encontramos a problemática da Dignidade como interface entre natureza e cultura. De qualquer maneira, encontramos nossa Dignidade ao fluirmos dentro do nosso corpo espontâneo.*

- *Foi apontado, no plano da filosofia da pesquisa, que na Sociopoética **as falas são para o corpo**. E, metodologicamente, há de abrir mão de qualquer vontade de controle sobre as formas: sempre fluir e fluir até encontrar o corpo.*
- *Foi dito que **são as pessoas que fazem o eixo**. De que? Do espiral como libertação das polaridades opressivas e auto-opressivas, até que encontremos ou criemos a nossa responsabilidade e liberdade. Na inteireza e no equilíbrio, a ferida polarizada se torna um espiral-mola, um pulsar no inspir e expir, de dentro para fora e de fora para dentro. Como na Gestalt-Terapia (com a qual também podemos entrar em interação teórica), visualizamos a presença de um laço e de um limite. Metodologicamente, é bom valorizar aqui o aporte ímpar dos membros do grupo-pesquisador, que são pessoas de muitos conhecimentos, acadêmicos e não acadêmicos, os quais criam perspectivas novas e até imprevisíveis sobre o tema-gerador da pesquisa.*
- *☲☱: O Fogo por baixo, no I Ching, a Água por cima: firmeza e lucidez no interior; flexibilidade e sabedoria externas: é o alcance da perfeição, tudo está em ordem, e até demais: não pode*

*ficar tão perfeito, senão o movimento vai se congelar. Há de ter cautela para controlar a situação e manter o processo de transmutação e fecundação que está processando e “cozinhando” as coisas. Isso foi uma intuição minha ao finalizar este estudo. Em termos xamânicos, encontramos a Luz da Água próxima daquilo que Maturana e Verden-Zöller, 2004, chamam de “matrístico” (diferentemente do matriarcal que ainda se refere a um poder - no caso, das mães - o matrístico aponta para o amor incondicional do neném para sua mãe (ou quem tem lugar de mãe) e da mãe para seu bebê, quando essa não sofre danos mentais). No agir, esse “amar” expressa-se como o espontâneo “brincar” (no meu ver, instauramos no “pesquisar” a doce lei do matrístico, ao praticarmos a Sociopoética e encontramos a ancestralidade comum das avós, bisavós etc.). Trazemos as ambiguidades dos sangues de vida, uterinos, e das dores sofridas em situação patriarcal.*

- *O espiral-mola que encontramos na pesquisa é como uma árvore xamânica que nos propulsiona em mundos espirituais celestiais alimentados pelas nossas ancestralidades terrenas: um eixo de cristal, ao mesmo tempo enraizado na firmeza e irradiando voador. Daí, o alcance da equanimidade e tranquilidade. Talvez eu esteja exagerando nesta liberação da minha imaginação criadora, ou intuição... os leitores e leitoras estão aqui para julgar, lúcidos e críticos.*

- *Foi bastante apontada e trabalhada a complexidade da noção de “humilhação”, como a) sofrida; b) querida; c) arma para chantagear; d) visceral; e) boa para baixar o ego. Nem podemos imaginar essa problemática surgir a partir de simples entrevistas!*
- *Foi lamentada a falta de análise plástica das cartas, fora de qualquer conceitualização e intenção, devendo ser de preferência mais intuitiva e mexendo com o inconsciente. Só mapeando as formas, cores, os espaços vazios; as disposições espaciais; como se juntam ou repelem, a depender das cartas; ou ainda como se completam, relacionam, chamam umas a outras... Mas não tivemos tempo o suficiente!*

### **O Personagem-Conceitual<sup>17</sup> que se Expressou por meio do Grupo-Pesquisador é a DIGNIDADE-ÚTERO**

Identificado pelo grupo-pesquisador, ele possui os traços seguintes:

- Do lado *emocional* (Deleuze e Guattari, 1992, escrevem “pático”), a *Dignidade-útero* elabora uma ferida; humilhações geradas coletivamente por dispositivos patriarcais.

---

<sup>17</sup> Retomemos essa noção de “personagem conceitual” de Deleuze e Guattari, 1992: o *Amigo* nos gregos, o *Investigador* em Hume, o *Idiota* em Descartes, o *Proletário* em Marx etc. É o personagem que se expressa numa filosofia - o Autor da mesma, através do autor oficial.

- Do lado *relacional*, ela se protege, percorrendo os limites entre o individual e o coletivo.
- Do lado *dinâmico*, ela unifica energias esparsas, notadamente masculinas e femininas.
- Do lado *jurídico*, ela equilibra as polaridades no eixo da inteireza e do amor.
- Do lado *existencial*, ela cria formas abertas e viscerais a partir de - e para - o corpo.

**Um exemplo de aporte intercultural relativamente elaborado conforme a segunda estrela-orientação da sociopoética, a valorização das culturas dominadas e de resistência: *pensando com os xamãs mongóis*.**

Jung, 2011, falaria de “sincronicidade”: ao voltar à minha terra baiana, encontrei um livro - BAUD, 2016, que tinha encomendado na França antes do *pescuro* de Recife e decidi, quem sabe por que, começar pelo último capítulo, como se fosse um mangá japonês. Logo, li o capítulo escrito pela xamã Corinne Sombrun, iniciada na Mongólia: “Transe xamânico: da Mongólia ao laboratório de neurociências.” Encontrei alimentos intelectuais suscetíveis de pluralizar; de trazer uma nova perspectiva, criticamente intercultural e decolonial/contracolonial, a nosso Tarô da *dignidade*.

Vamos considerar três fatos:

- 1) Encontramos, na contra-análise dos problemas, esta frase:  
“Abrir mão do controle para alcançar a corporeidade”.
- 2) Um grupo de duas aprendizes sociopoetas (Grupo 5) identificou dois problemas e três confetos. *Os problemas são:*
  - Como é possível ressignificar experiências no acolhimento à dignidade?
  - O que significa nos tocar, confiar e acolher as representações dos sujeitos que dignificam suas condições humanas?

E os confetos criados por esse grupo foram:

- LIBERDURA = liberdade-armadura.
- NAMAGIA = namastê-magia.
- AMORSORA = amor-professora.

- 3) A lâmina 0, o “Louco” no Tarô tradicional, que percorre o jogo todo, realizada com a técnica do fogo, foi descrita assim:

Imagem = o guerreiro Rimen, forte e louro

Título = ARMADURA

Símbolo = a própria armadura, um busto envolvendo a pessoa:  
um zero, um contorno onde nada entra: barras fortes, resistência.

***... E na conversa que aconteceu no seio do grupo-pesquisador: pode ser uma mulher grávida. “Arma” escrito de cor azul,***

*e “dura”, de vermelho. Cisão entre masculino e feminino. O menino vai se tornar homem, com uma força bem masculina. Ele se defende. Mas pode ser uma mulher. A armadura é pesada.*

Esses são os fatos da nossa pesquisa. Ora, a xamã Corinne Sombrun evidencia que os xamãs masculinos e femininos (de fato, o xamã em estado de transe não possui gênero algum) confeccionam um traje “considerado **armadura**” (ver Baud, coord., p. 390). Essa armadura é simbolizada por uma barra de metal colocada nas costas e 37 sinos costurados acima; a música assim emitida na dança do xamã, a depender dos sinos mobilizados, ora vai atrair espíritos favoráveis e protetores, ora permitir o tiro de flechas e balas contra os espíritos maus.

Esse traje protetor lembra fortemente nossa lâmina; a louca sabedoria da professora protegendo sua dignidade contra ataques vindo do mundo de fora. A ambiguidade do nosso arcano zero é extremamente interessante: alguns e algumas copesquisadores consideraram-na uma figura cada vez mais viril, outros e outras, muito feminina, já que grávida. Sabemos que os xamãs homens, tradicionalmente na Ásia, assumem de repente uma identidade feminina no transe (que é uma forma de crescimento energético). A ambiguidade de gênero e a superação de qualquer identidade de gênero são características de quem assume a passagem do mundo de cá ao mundo de lá, do nosso mundo ao dos espíritos.

Podemos trazer, portanto, uma perspectiva intercultural ao confeto de LIBERDURA, liberdade-armadura, como superação da dualidade entre o masculino e o feminino enquanto componente da dignidade. É uma NAMAGIA, uma magia que reconhece o divino (“namastê!”) em qualquer ser, independentemente do seu gênero, e permite o surgimento da AMORSORA, da professora como amor.

Para o xamanismo, em qualquer canto da terra a escuta respeitosa da nossa própria intuição é uma proteção contra as doenças e feridas espirituais, mentais e físicas. A magia está na nossa potência intuitiva, a qual não podemos perder. No xamanismo mongol, aponta Corine Sombrun, “uma das melhores maneiras de irritarmos os espíritos é de fazer algo contra nossa própria vontade” (p. 393). Interessante para nossa pesquisa! Uma xamã ou professora também xamã da Mongólia diria que a proteção da mulher professora na sua dignidade e pelo seu empoderamento consiste fundamentalmente em respeitar, com piedade, sua própria vontade íntima, que intui *naturalmente* o que é bom para ela. Isso é a fonte da magia, e aquilo que garante a comunicação entre a vida profissional e a vida espiritual.

*Além da polarização em gêneros, somos **tocados**.* Seria essa a base da dignidade? Aí surge uma **nova pergunta de pesquisa** para o grupo-pesquisador, trazida pelo nosso cuidado para com a segunda orientação, intercultural, da sociopoética: *É um momento ou um fim do processo de empoderamento? Ou seja: Temos de superar as projeções mentais em gêneros separados para encontrar nossa dignidade (numa*

*sociedade patriarcal e machista) ou isso é apenas um momento necessário para que superemos o machismo e que possamos desenvolver a nossa polaridade feminina, frente à tendência social naturalizada de nos tornar cada vez mais conformes à imagem masculina de quem se torna forte, potente e eficiente?*

**Boa pergunta a ser discutida no grupo de pesquisa!**

*Nota metodológica:* percebo agora mesmo (ainda na força das cerimônias de cura indígena, tibetana e baiana de ontem à noite) que trazer esse perspectivismo multirreferencial e intercultural na pesquisa abre consideravelmente nosso olhar, furando temas meio inconscientes e criando cavidades espirituais dentro do corpo coletivo do grupo-pesquisador: “Como nos situamos, entre as feridas e as conquistas da dignidade, no mundo das imagens mentais produzidas pelas instituições e pelos poderes de dominação? A visão xamânica seria uma pista para voltarmos a nossos desejos e vontades íntimas? Mas o que é uma “vontade íntima”? Ela é natural, ou socialmente construída? Re-encontramos a problemática básica já apontada por outro viés: eis uma forma de convergência epistemológica intercultural. O que enriqueceu nossa pesquisa é a superação das polaridades pela mola física e pelo espiral corpóreo da espiritualidade, independentemente do chão cultural do nosso olhar. Já é um ganho.

## REFERÊNCIAS

BAUD, S. (coord.). **Anthropologies du corps en transes**. Saint-Denis: Connaissances et savoirs, 2016.

BOAL, A. **O teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

\_\_\_\_\_. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. **O que é Filosofia?** São Paulo: Editora 34, 1992.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 4. 1730 – Devir-intenso, devir-animal, devir-imperceptível. São Paulo: Editora 34, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAUTHIER, J. **O oco do vento - Metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais**. Curitiba: CRV, 2012.

JUNG, C.G. **O Homem e seus símbolos**. 13. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

\_\_\_\_\_. **Sincronicidade**. Obras Completas, 8/3: a dinâmica do Inconsciente. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

LOURAU, R. **Análise institucional e práticas de pesquisa** – René Lourau na UERJ. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Departamento de Extensão, 1993.

MATURANA, H. e VERDEN-ZOLLER, G. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

PETOT, J-M. **Melanie KleinII**: o Ego e o bom objeto, 1932-1960. São Paulo: Perspectiva, 2017.

PINKOLA ESTÉS, C. **Mulheres que correm com os lobos**. São Paulo, Rocco, 1994.

STERN, D. **Le monde interpersonnel du nourrisson**: une perspective psychanalytique et développementale. Paris: PUF, 1989.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **A inconstância da alma selvagem**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

WINNICOTT, D. W. **Jeu et réalité**. L'espace potentiel. Paris: Gallimard, 1975.



## CAPÍTULO 17

# **DO TARÔ AO TORÉ: UMA CIRANDA SOCIOPOÉTICA DA DIGNIDADE DA MULHER PROFESSORA**

Ana Márcia Luna Monteiro

Lúcia Maria Caraúbas

A vida é para nós o que concebemos nela. Para o rústico cujo campo próprio lhe é tudo, esse campo é um império. Para o César cujo império lhe ainda é pouco, esse império é um campo. O pobre possui um império; o grande possui um campo. Na verdade, não possuímos mais que as nossas próprias sensações; nelas, pois, que não no que elas veem, temos que fundamentar a realidade da nossa vida (Fernando Pessoa - Livro do Desassossego).

### **REFLEXÕES INICIAIS**

Nosso ponto de partida foi o Encontro *Sociopoetizando em Educação*, vivenciado durante três dias do mês de agosto de 2018, no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. O

encontro fez parte das atividades propostas pelo projeto de extensão “Humilhação, dignidade e educação”, que busca promover um espaço de estudo, pesquisa e vivências, como possibilidade de criação de um ciclo benigno de cooperação digna, a partir da formação de um coletivo de mulheres professoras, denominado *Coletivo Sempre Vivas*. O projeto, aqui referido, visa estudar a teoria da humilhação e da dignidade (Lindner, 2005) e sua relação com a educação, a partir de metodologias qualitativas como a sociopoética criada por Jacques Gauthier (1998).

Por ser método de construção coletiva do conhecimento que tem como princípios a valorização dos sujeitos da pesquisa como corresponsáveis pelos saberes produzidos, o reconhecimento da importância do corpo, da criatividade do tipo artística, e por considerar a dimensão ético-estética e política da produção do conhecimento, a sociopoética se apresenta como uma caixa de ferramentas que permite desenvolver a produção do conhecimento levando em conta os processos subjetivos e comprometendo-se com uma maior autonomia dos participantes. Por esse motivo o encontro revelou-se uma oportunidade de aprofundar este campo de estudo e proporcionar trocas de experiências entre estudantes de graduação, pós-graduação, professoras e professores do Centro de Educação.

Este trabalho se propõe a socializar uma vivência, denominada por nós de *Toré da Dignidade*, criada no grupo após a realização da técnica do Tarô proposta pelo prof. Gauthier durante o encontro.

## **Sobre a Dignidade**

Evelin Lindner (2007), fundadora de uma rede global de Estudos Humanos e Dignidade Humana (HumanDHS), que visa promover a dignidade através do diálogo, afirma que o mundo está atualmente em um processo de entrar em um novo universo normativo, o de igualdade em dignidade. Segundo a autora essa é uma transição que acontece de forma fragmentada e aleatória e se move a passos lentos. Entende-se que o ideal ou a ideia de igual dignidade não é algo novo, mas o espaço que a ideia ocupa no mundo atual, esse sim é algo sem precedentes. Para Lindner e a HumanDHS, exemplificar como trabalhar e viver em igualdade de dignidade leva a resultados benéficos para indivíduos e comunidades em todo o mundo.

Podemos, como propõe Molinaro (2008), entender e analisar a dignidade como uma prerrogativa ou atributo humano. Humano esse, que como indivíduo, se distingue dos demais de seu grupo; que pela linguagem comunica, articula ideias, sentimentos e emoções, valora e expressa conteúdos; que pelo raciocínio estabelece relações entre sujeitos, coisas e fatos; e que pela ação provoca reações e produz efeitos. Para o autor, é necessário afastar qualquer noção quimérica ou ilusória de dignidade, concretizando-a no humano. Este atributo, da dignidade concreta, tem segundo Molinaro (2008) uma raiz neurobiológica, atrelada ao agente econômico que arresta o poder, agencia o conhecimento e que discrimina os iguais em maior ou menor dignidade. Neste sentido, a dignidade concreta supõe um suporte

corpóreo, biológico e um suporte psicológico. O corpo, singular e existencial, é o elemento de mediação obrigatória do sujeito em todas as relações que estabelece. Desta dimensão biológica decorre o suporte psicológico, que supõe o conceito de autoconsciência e autopercepção sobre a dignidade.

Quando se fala de dignidade concreta distinguem-se duas variáveis, segundo Molinaro (2008): a percepção que cada um de nós tem de sua própria dignidade, que decorre de nossa autoestima, da imagem que fazemos de nós mesmos; e a percepção que os outros têm de nós, a imagem que produzimos no outro ou que o outro vê em nós, ou seja, tem a ver com o sentido de alteridade. A vantagem é fazer coincidir estas duas imagens, uma tarefa, sem dúvida, atlante. Desta dualidade, intui-se a dignidade concreta de uma consciência empírica, a partir da qual me vejo e vejo o outro com igual dignidade, e por isso o reconheço e respeito, ou como uma consciência ética a partir da qual se exige a reciprocidade no reconhecimento e no respeito. O conceito de dignidade humana forma-se da afluência dessas duas perspectivas, afirma Molinaro (2008). Um conceito que varia ao longo da vida, como decorrência das percepções e experiências vividas por cada pessoa.

O presente capítulo apresenta como anteriormente mencionado, a vivência do *Toré da Dignidade*, durante a celebração do Sociopoetizando em Educação. Vinte educadores, cinco homens e quinze mulheres, professores e estudantes, e uma ciranda sociopoética. Inspira-nos, pois, a ciranda este folguedo

pernambucano, nascido pelos pés de mulheres de pescadores, que em uma grande roda, sobre a areia da praia cantam e dançam com movimentos em eco, como ondas e marolas, perenes, a esperar, incansáveis, a volta de seus companheiros. Agrupa-nos a sociopoética, este caminho que se faz ao caminhar, sensível à experiência que a poesia sugere e convida, desejando ir até o limite da potência de criar o mundo (Gauthier, 2004).

O termo Sociopoética contrasta com outros métodos de pesquisa. Sócio, implica grupo, coletivo; Poética, do grego *poiesis* denota criação, produção, iluminação, florescimento. Propõe-se, pois, à ruptura entre a ciência ocidental, centrada no logos e os saberes populares, tradicionais, ancestrais. Ocupa-se com outras capacidades humanas, intuição, simpatia, empatia, solidariedade, sentidos espirituais. Defende a construção coletiva do conhecimento e parte da compreensão que todas as pessoas possuem conhecimentos diversos, sejam eles, sensíveis, intelectuais, emocionais, gestuais, intuitivos, teóricos, práticos e que, sendo iguais em direitos, convertem o ato de pesquisar em um advento poético (SANTOS, et. al. 2006).

## **Do Tarô ao Toré**

*O Tarô constitui um conjunto de cartas ilustradas por figuras simbólicas, que nos permite analisar nosso passado, presente e futuro, através de seu sistema de simbologias e metáforas, que nos orienta*

pelo caminho do autoconhecimento (*HOUAISS, 2001, GODO, 2006*). Não é possível precisar a origem do Tarô, embora haja suposições a esse respeito em fontes egípcias, chinesas e indianas. Só no final do século XIV é que surgem as primeiras referências concretas de sua existência em algumas cartas francesas (*PELLEGRINI, 2006*).

O Toré, por sua vez, se constitui uma dança ritual que consagra sociedades indígenas da região Nordeste do Brasil. Está relacionado ao desejo de retorno às tradições com vistas a garantir a identidade e a demarcação de territórios de povos indígenas. O ritual é definido por esses povos como tradição, união, brincadeira, que rememora práticas sagradas como a presença de espíritos encantados (*GRUNEWALD, 2005*).

O encontro entre estas duas tradições surge, para este grupo, como efeito da presença dos *espíritos encantados da dignidade*, que emanam das cartas do Tarô e se materializam no Toré.

## **O Percurso**

Uma vez constituído o grupo-pesquisador, negociamos o tema gerador: *Dignidade da mulher-jovem-professora*. Durante o percurso (pesquisa-curso) sociopoético foram utilizadas quatro técnicas, a do Teatro-Imagem da Dignidade Ferida, a do Boneco e a do Tarô da Dignidade, além do Diário de Itinerância. Depois do exercício de respiração consciente, deitados no chão em estado de relaxamento, o

grupo é estimulado a criar uma imagem mental da Dignidade e Educação, designar um título, uma figura, um símbolo e um número para aquilo que seria uma carta do Tarô, a partir da imagem criada individualmente. Depois, nos quatro cantos da sala, utilizando as técnicas plásticas dos quatro elementos (fogo, água, terra e ar), os copesquisadores materializam sua carta, com título, figura, número e símbolo. Posteriormente, cada participante apresenta a carta elaborada e na sequência o grupo-pesquisador analisa o conjunto das produções. Ao final restaram quatro cartas que foram elaboradas coletivamente, utilizando-se as mesmas técnicas anteriormente mencionadas.

A força da palavra falada no grupo durante a análise das cartas do Tarô fez emergir o Toré. Assim, do *Tarô da Dignidade*, aflora naturalmente, como uma necessidade orgânica daquele grupo, o *Toré da Dignidade*.

No início deste texto mencionamos, como inspiração para o encontro sociopoético, a ciranda, dança circular do folgado pernambucano. Não é de estranhar, pois, que tenhamos terminado a vivência da técnica do Tarô igualmente com uma dança circular, desta vez o Toré da Dignidade. Dispostas em círculo todas as cartas do Tarô, de acordo com os números estipulados por seus autores – *liberdade, força, armadura, eixo, luz, amor, inteireza, autoconfiança, energia, direito, respeito, identidade, experiência, namastê (gradidão), alegria, professora, carinho, professora, diverso, criatividade, honra,*

*equanimidade* –, foram cantadas uma a uma pelo grupo, que em uma grande roda dançou ritmicamente ao redor das cartas.

Como sociopoetas em formação já suspeitávamos: sócio insinua coletivo; *poiesis* inspira criação, iluminação, florescimento. Assim nasce o Toré da Dignidade, desse encontro entre o grupo e o encantamento. Do movimento do bater de pés, compasso, toada e melodia, num vai-e-vem sincrônico de corpos, como um só corpo, puro abandono, entrega, vertigem, fascínio e embriaguez. Cada palavra é entoada com vigor e repetida harmonicamente pelo grupo, entre balanços involuntários, de um lado para outro, como consequência do bater firme dos pés, corpos em transe, melodias de vozes e terra.

Reportamo-nos inicialmente a Lindner (2005) e à teoria da Humilhação e da Dignidade. Para a autora, o único caminho para se abrandar os efeitos da humilhação é a partir da promoção da dignidade (HARTLING, 1996; HARTLING; LUCHETTA, 1999).

Molinaro (2008) alerta que talvez o mais importante, entre os vários aspectos revelados pelos estudos desenvolvidos por Lindner (2005) e seus colegas, seja o relacionamento cogente, compulsório *entre* dignidade e humilhação. Nessa perspectiva, dignidade adquire uma multiplicidade de sentidos, nas mais variadas formas de manifestações culturais seja com relação ao seu significante seja com relação ao seu significado. Já a humilhação não! É encontrada nas mais distintas manifestações culturais com as mesmas características e produzindo as mesmas consequências.

Em síntese, e como destaca Molinaro (2008), a percepção de dignidade concreta leva a compreender que toda violência contra o corpo é uma violência contra a pessoa e toda instrumentalização do corpo é instrumentalização da pessoa. E a constatação do relacionamento obrigatório entre dignidade e humilhação alerta que não se pode falar de humilhação sem falar no prejuízo que representa para a dignidade da pessoa humana, nos mais diferentes âmbitos da vida dessa pessoa, seja num nível social ou individual.

Nossa dança e nosso canto, cada passo marcado, cada palavra entoada, o Toré da Dignidade manifesta em nós a dignidade da mulher-jovem-professora. Diante de cada carta uma pausa, um movimento, um lamento e uma evocação: dignidade é...

### ***Poema da Dignidade<sup>3</sup>***

#### ***Liberdade***

*Intimidade e Exposição*

*Como felicidade atrelada à liberdade*

#### ***Força***

*Rio que corre; água cristalina,*

*Corredeira delicada e forte.*

*Purificação e força.*

### **Armadura**

*Um guerreiro*

*Mas pode ser mulher*

*Uma mulher grávida*

*Resistência*

### **Eixo**

*Como corpo eixo*

*É a árvore como vida,*

*Expansão com sustentação*

*Nascimento*

**A luz** *de que tudo surge*

*Uma abstração que pode originar qualquer coisa*

*O caos e a criação*

### **Amor**

*Três vezes amor*

*Amor para as pessoas e o mundo*

### **Inteireza**

*Uma mulher nua*

*Brincadeira e leveza*

*Pluralidade*

### **Autoconfiança**

*Pipa com alma vibrante e colorida*

*Coerência e assertividade*

*Machado de Xangô*

### **Energia**

*Que chama, faz contato*

*Pura Explosão.*

*Coração em Explosão*

### **Direito**

*Mulher guerreira*

*Parece nos tocar*

*Que emana força*

### **Respeito**

*Às escolhas*

*Aos desejos*

*Às novas conjunturas*

*Às novas possibilidades*

### **Identidade** coletiva e individual

*Uma pessoa se projetando*

*Caramujo com língua de Borboleta*

***Experiência***

*Pura ex-posição*

*Paixão*

***Namastê***

*Gratidão*

*Olhos de Buda*

*Olhos de Frida Kahlo*

*Olhar além do pode ser visto*

***Alegria,***

*Cor*

*Energia*

*Como vibração*

***Harmonia,***

*Corpo sem forma*

*Expansão.*

***Carinho***

*Fecundação*

*Óvulo e espermatozóide*

*É Planeta*

**Diverso**

*Terra e fogo*

*Água e ar*

*Arco-íris*

**Criatividade**

*Sol*

*Iluminação e florescimento*

**Honra**

*Círculos que se reiniciam*

*Reconhecimento.*

*Aterramento*

*Enraizamento*

*Ancestralidade*

**Equanimidade**

*Continuum de crescimento*

*De possibilidades*

*Independente de gênero*

*De raça,*

*De cor*

***Dignidade é ser professora.***

*O fato da escolha de ser professora.*

*Dignidade é Seio e Útero,*

*Alimento e Casa.*

Quando discute sobre humilhação, dignidade e a dificuldade de amar ao próximo, Bauman (2004) alerta que não só a vida digna e o respeito à humanidade de cada ser humano se combinam num valor supremo, que não pode ser superado ou compensado por nenhum volume ou quantidade de outros valores, mas que todos os outros valores só são valores na medida em que sirvam à dignidade humana e promovam sua causa. E segue afirmando que o valor mais precioso dos valores humanos, o atributo *sine qua non* de humanidade é uma vida de dignidade.

Embaladas pelas forças do Toré da Dignidade-mulher-professora, recordamos as palavras de Bauman,

A este mundo não se pode impor legalmente a perfeição. Não se pode forçá-lo a adotar a virtude, mas tampouco persuadi-lo a se comportar de modo virtuoso. Não se pode fazer que seja terno e atencioso com os seres humanos que o habitam, e ao mesmo tempo tão adaptado aos seus sonhos de dignidade quanto idealmente se desejaria que fosse.

*Mas você deve tentar*<sup>18</sup>. Você vai tentar (BAUMAN, 2004, p. 106).

Este foi um exercício corajoso de entrar no “desalinho” das falas dos participantes do Toré. Foi uma surpreendente oportunidade de partilhar essa aventura que agora recuperamos com o objetivo de retirar dela os elementos mais relevantes. Muitos caminhos foram recuperados, outros perdidos, e inúmeras questões se abriram. O resultado desta experiência é que esta atividade desenvolvida propiciou a construção de um ambiente de aprendizagem pessoal mais solidário e menos hierarquizado.

Por fim, entendemos que o nosso objetivo, construir um ciclo benigno de cooperação digna entre mulheres professoras se mostra necessário e urgente, na busca de uma humanidade capaz de reunir projetos individuais e ações coletivas para enfrentar angústias e sofrimentos presentes no cotidiano das vidas dessas mulheres, na busca de compromissos, valores e crenças que sirvam à dignidade humana e a promovam.

Ao fim desta jornada, precisamos registrar a alegria de poder ter partilhado com o grupo e com o Prof. Jacques Gauthier dessas formulações. Nesse espaço, experimentamos alegria, assombros, satisfação, sorrisos e mistério. Pura celebração de ideias.

---

<sup>18</sup> Grifo do autor.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

GAUTHIER, J. Z. A questão da metáfora, da referência e do sentido em pesquisas qualitativas: o aporte da sociopoética. **Revista Brasileira de Educação online**. 2004, n. 25, p.127-142. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100012>. Acesso em: 20 mar. 2019.

GAUTHIER, J. H. M. *et al.* **Pesquisa em enfermagem**: novas metodologias aplicadas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

GRÜNEWALD, R. de A. As múltiplas incertezas do toré. In: \_\_\_\_\_. **Toré**: regime encantado do índio do Nordeste. Recife: Fundaj - ed. Massangana, 2005. p. 13-38.

HARTLING, L. M. **Humiliation**: assessing the specter of derision, degradation, and debasement. Unpublished PhD thesis, Union Institute Graduate School, Cincinnati, 1996.

\_\_\_\_\_; LUCHETTA, T. Humiliation: assessing the impact of derision, degradation, and debasement, **Journal of Primary Prevention**. n. 4, v. 19, p. 259-278, 1999. Disponível em:

<https://link.springer.com/content/pdf/10.1023%2FA%3A1022622422521.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LINDNER, E.G. **Comments to Her Talk 'Genocide, Humiliation, and Conflict'**, Appalachian State University, 13 November 2007. Disponível em: <http://www.humiliationstudies.org/education/appalachian07.php>. Acesso em: 05 jan. 2019.

LINDNER, E. G. Humiliation and dignity: regional conflicts in the global village. **Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, n. 11, v. 4, p. 146-171, ago. 2005.

LINDNER, E. G. Human Dignity and Humiliation. **Studies Policy Futures in Education**, v. 9, n. 1, 2011. Disponível em: [www.worlds.co.uk/PFIE](http://www.worlds.co.uk/PFIE). Acesso em: 05 jan. 2018.

MOLINARO, C. A. **Dignidade e interculturalidade**. Breve comunicação preparada para o seminário “Dignidade da Pessoa Humana: Interlocuções”. Setembro, Porto Alegre: FADIR/PPGP/PUCRS, 2008. Disponível em: <<http://files.camolino.net/200000058-9bd609ccdf/DIGNIDADE%20E%20INTERCULTURALIDADE%20ver.01.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

PELLEGRINI, L. Prefácio. In: GODO, C. **O tarô de Marselha**. 21<sup>a</sup> reimpressão da 2. ed. São Paulo: Pensamento, 1985.

SANTOS, I. dos *et al.* **A perspectiva estética no cuidar/educar junto à pessoa**: apropriação e contribuição da sociopoética. **Texto & Contexto Enfermagem online**, v.15, n. especial, p. 31-38, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072006000500003>. Acesso em: 25 mar. 2019.



## CAPÍTULO 18

# **ENTREOLHARES<sup>19</sup>: UMA TÉCNICA SOCIOPOÉTICA DE RELAXAMENTO (E DESNUDE)**

Tatiane F. Nicéas

### **O Ecoar dos Olhos**

Uma sala em silêncio, luz elétrica apagada, luz do sol penetrando o ambiente, sem músicas, palavras ou outros sons, sem cadeiras ou bancos, quinze pessoas em pé formavam um círculo. Tínhamos então, o cenário necessário para o desnude da alma provocada apenas pelos olhares.

Esse não é o trecho de um romance brasileiro do século XIX, mas a descrição do cenário de um exercício simples e profundo que dá

---

<sup>19</sup>*Entreolhares* é uma nomenclatura, que dei como forma de representar o impacto causado em mim. O Prof. Gauthier não especificou um nome para esta atividade.

condições ao grupo-pesquisador consentir a fala do corpo como elemento construtor da pesquisa. A atividade descrita ocorreu no último dia da Oficina **Sociopoetizando em Educação**, organizada pelo Coletivo Sempre Vivas<sup>20</sup> e conduzida por Jacques Gauthier, realizada no segundo semestre de 2018, em Recife.

A atividade de relaxamento iniciou os trabalhos do dia e consistia em um comando simples: Em círculo, todos os participantes deveriam, um a um, dar um giro em torno do grupo tendo como única forma de comunicação o olhar. As reações dos participantes foram aparecendo à medida em que tomávamos consciência da profundidade desafiadora trazida pela simplicidade.

Resistência, entrega, medo, surpresa, negação, todas elas iam aos poucos se manifestando ao simples ato de olhar o outro. Curiosa que sou, passei os primeiros minutos observando o impacto causado e manifesto nas pessoas, mas não estava imune, me percebi chorando no desenvolver do círculo. Quando a última pessoa fechou sua ronda, tive certeza que estávamos realmente prontos para iniciar os trabalhos do dia.

O impacto da atividade ressoou em mim por diversos dias, e honestamente, creio que ainda ressoe (motivo óbvio pelo qual decido escrever esse texto). O relaxamento apresenta-se para Sociopoética

---

<sup>20</sup> O coletivo *Sempre Vivas* desenvolve pesquisa e extensão acerca do tema “Humilhação, Dignidade e Educação” além de pesquisar e utilizar Sociopoética como possibilidade de abordagem nas suas ações.

como uma forma de acesso ao íntimo, ao inconsciente, uma quebra de barreiras que neblinam a naturalidade do corpo. De acordo com o fundador da Sociopoética “O relaxamento favorece que não se trabalhe somente com o lado racional e que se abra para fontes mais amplas de crítica e criatividade” (GAUTHIER, 2012, p. 81).

Para posicioná-la como uma técnica possível dentro da Sociopoética, quero, aos poucos, realizar algumas breves incursões sobre aspectos que considero relevantes para entender a profundidade da atividade: o círculo, o silêncio e o corpo parado.

### **O(s) Círculo(s)**

O círculo carrega consigo um forte simbolismo em vários contextos sociais, grupos e épocas. De acordo com Champeaux (1966) ele pode significar a “ausência de distinção ou divisão ... pode simbolizar o mundo quando se distingue do seu princípio”. Em educação, por exemplo, é muito comum que professores utilizem a disposição da sala em círculo como forma de representar a horizontalidade ou para impedir a invisibilidade de pessoas do grupo ou mesmo para desconstruir padrões ligados à educação tradicional do período da Revolução Industrial. Para Jung ele é o símbolo do self. Ele é também símbolo do tempo, como cíclico, infinito e universal, representado pelos gregos como a cobra que come a própria cauda (CHEVALIER, 2009).

Se considerarmos os conhecimentos populares oriundos das manifestações místicas e religiosas, veremos nas religiões de matrizes africanas, em alguns rituais xamânicos ou mesmo em rituais que envolvem o culto à natureza como a Wicca, um círculo traçado como forma de delimitar um espaço sagrado que impede energias que não são bem-vindas de adentrar. Para os celtas o círculo produz um limite mágico infranqueável, assim como em outras culturas, ele é um espaço delimitado de proteção.

O que quero demonstrar é que a formação de um círculo para a atividade é, em última instância, a invocação desses simbolismos, e uma ajuda na construção de um cenário de entrega e chamado do que é interno a cada um.

### **O Silêncio que Antecede o Desnude**

Como dito, quando estamos em círculo, invocamos, mesmo no campo do inconsciente, as diversas representações que creditamos a ele. Quando somamos o silêncio chegamos em uma forma de *“conseguir baixar seu nível de controle consciente, a fim de que se expressem os saberes enterrados e imersos, os ventos raros, as lavas congeladas pela história coletiva e individual”* (GAUTHIER 1999 *apud* PETIT, 2002).

A linguagem posiciona o sujeito no mundo ao mesmo tempo que supõe um outro a quem se dirige, assim, enunciar algo é expressar. Como sociedade, temos em nossa rotina diária uma necessidade de

nos expressarmos, entramos no “modo automático”, precisamos nos expressar mesmo que o expresso não represente uma reflexão sobre o eu, mesmo que seja fruto de um movimento automatizado e que o “outro” suposto esteja cada vez menos claro para nós.

Relembro ao leitor que esse texto trata da experiência do exercício vivido pelos participantes da oficina, portanto, cabe destacar que como grupo-pesquisador estávamos há dois dias construindo impressões, dados, emoções, cognições, ou seja, as linguagens convencionais estavam ativas. Vale ainda ressaltar que o silêncio não era apenas do nosso calar, mas também da ausência de outros sons no espaço de realização da atividade, para Gauthier é preferível “evitar tudo que poderia de maneira aberta, ou mais sutil, induzir certos dados e impedir outros” (p. 82).

Quando nos foi proposto silenciar a fala e membros do corpo, todo o *mindset* do grupo caiu por terra e lançou-se o tão conhecido “sair da zona de conforto”. Ora, sair da zona de conforto era a resposta mais confortável para aquele grupo de estudantes e pesquisadores, é termo clichê dentro da academia. Fácil dizer que é para sair, difícil era de fato sair. O silêncio do corpo e da fala criou o desafio de utilizar o olhar para o outro e se deixar olhar, libertar-se dos papéis sociais e o que eles geram em nós para se permitir primitivo, alma. Desnude.

Em linguística, para que o silêncio possa se manifestar como tal é preciso que ele esteja marcado em algum ponto do discurso, de modo que ele é aquilo que se marca entre: entre palavras, entre frases,

entre regimes. Para essa atividade de relaxamento o silêncio esteve entre o visível e o velado de cada um de nós.

### **Um Corpo Caminhante e os Corpos Parados que se Desnadam**

Quando falamos em Sociopoética temos como prerrogativa a ideia de que “Os sociopoetas pretendem pensar, conhecer, pesquisar, **aprender com o corpo inteiro**<sup>21</sup>, ao equilibrarem as potências da razão pelas da emoção, das sensações, da intuição, da gestualidade, da imaginação...” (Gauthier, 2012, p.74). No primeiro momento pode parecer controverso aprender com corpo pedindo que ele pare, contudo, esta é para mim a grandiosidade do exercício: Possibilitar que outras partes do corpo, para além das automáticas, se manifestem. Não parece uma reflexão equivocada pensar que quando somos convidados a utilizar o corpo, inevitavelmente utilizamos as partes que estamos mais habituados a lidar/usar.

Por isso, quando somos convidados utilizar exclusivamente os olhos, estamos exercitando comunicações adormecidas, pois “muitos saberes não se expressam com palavras, por terem sido recalçado nos nossos músculos e nervos por opressões diversas, ou por pertencerem à ordem do silêncio, do sagrado ou da dança” (Gauthier, 2012, p. 74). Em outras palavras, a atividade provoca revelação de fontes não conscientes de conhecimento.

---

<sup>21</sup> Grifo nosso

O passeio do corpo mudo, mas não silenciado, dentro do círculo, permite a conexão entre os participantes, fundamental para constituição de um grupo-pesquisador, para formar um “intelectual coletivo”, proposto por Gauthier. A cada percurso dentro do círculo concluído, um novo ciclo inicia, quem observou, passa a ser observado, e neste sentido, é possível o acolhimento das diferenças e semelhanças individuais que constituirão o inconsciente e o consciente do grupo. Um desnude mútuo que toma ritmo e se revela gerando unidade.

### **Des-cobrir e Descobrir**

O relaxamento é para a Sociopoética uma porta de entrada do inconsciente, mas não só isso, é também um produtor de conhecimento(s). Em última instância, é possível que atividades como a descrita neste capítulo, gerem cura nos indivíduos que compõem o grupo-pesquisador, contudo, esse não é seu objetivo.

Entretanto, quero abrir aqui uma leitura particular. Entendo que quando o relaxamento gera cura e se ela, por sua vez, estiver relacionada ao autoconhecimento, o grupo-pesquisador e a pesquisa enriquecem necessariamente, pois colocamos no caldeirão da pesquisa o conhecimento gerado para o grupo enriquecido por um indivíduo consciente de si.

A atividade de relaxamento descrita aqui constitui-se de símbolos, desafios e mobilização de emoções de modo que é possível chegar ao que Gauthier chamou de **importante**, ou seja “que as pessoas parem de racionalizar tudo, se entreguem totalmente à pesquisa e deixem surgir os conteúdos sem censura, sem tempo para refletir, avaliar, e “melhorar” o que vai surgindo” (p. 81).

Tive a oportunidade de conduzir a mesma atividade em outros três espaços, com pessoas, ambientes e contextos completamente distintos do vivenciado na Oficina Sociopoetizando em Educação, e pude constatar os efeitos por ela gerados. Lágrimas, vergonha, acolhimento, descontentamento, amorosidade, e outras tantas reações possíveis e muitas vezes inimagináveis. Um desconstruir construindo.

De acordo com o dicionário Aurélio, desnudar é “Tirar a cobertura ou a proteção de algo”, faz parte do processo de desconstrução. E para Gauthier “Desconstruir, desvelar é também produzir o oco, esvaziar” (GAUTHIER, 2012, p.11) para dar espaço ao que estava por vir.

Neste sentido, todo o processo de formar um círculo, silenciar, permitir que cada um circule para observar o grupo e permita-se observar constrói o estado de desnude necessário para que o grupo-pesquisador possa entregar-se ao trabalho posterior. A experiência de relaxamento vivida des-cobre e descobre o nosso inconsciente, nossas diferenças, semelhanças, nossa unidade, e nossas emoções.

## REFERÊNCIAS

CHAMPEAUX, G., Dom STERCKX S. (O.S.B). **Introduction au monde des Symboles**. Paris, 1966.

CHEVALIER, J. **Dicionário de Símbolos**: mitos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 24. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2009.

GAUTHIER, J. **O oco do vento**: metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais. Curitiba: CRV; 2012.

\_\_\_\_\_. **Sociopoética** - Encontro entre arte, ciência e democracia na pesquisa em ciências humanas e sociais, enfermagem e educação. Rio de Janeiro: Ed. Escola Anna Nery/UFRJ, 1999.

PETIT, Sandra Haydée - **Algumas considerações sobre as contribuições da Sociopoética à construção coletiva do conhecimento na pesquisa em EP** – 25ª Reunião da ANPED, 2002. Disponível em: [25reuniao.anped.org.br/excedentes25/sandrahaydeepetitt06.rtf](http://25reuniao.anped.org.br/excedentes25/sandrahaydeepetitt06.rtf). Acesso em: 05 jan. 2017.



# **'EPOPEIA': UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EM SAÚDE MENTAL POSITIVA**

Rafael Leite

José Carlos Carvalho

## **Portugal, 1434**

— *“Incumbir-te-ei a ti, meu fiel escudeiro, da tarefa de viajar para lá da fronteira do mundo conhecido.”*

— *“Sim senhor. Prezo imenso a sua vontade para desbravar o além-mar, no entanto não podemos descurar a hipótese da frota se deparar com monstros do tamanho de montanhas, podendo tornar esta viagem num fatídico inferno.”*

— *“Gil, quando cremos em Nosso Senhor e no quanto queremos levar esta nossa fé por esses mares nunca antes navegados, todos os temores, perigos e dificuldades serão minimizados. Olha para os feitos do João e do Tristão. Aquelas ilhas atlânticas são a prova que este nosso*

*povo, na sua determinação e destreza, é capaz de feitos extraordinários e que certamente serão lembrados nos anos vindouros. E creio, que o melhor ainda estará para vir..."*

— *"Obrigado senhor. É uma honra estar ao seu serviço, sob a sua ambição e visão. Partilho da sua fé. Deus Nosso Senhor tem certamente reservado para nós, Portugueses, um lugar cativo nestes livros da expansão marítima que ainda agora começaram a ser escritos."*

— *"Antevejo um futuro de grandes conquistas para nós. Não podemos nunca deixar de acreditar no nosso valor. Vais dobrar o Cabo do Medo, feito que nenhum outro homem fora capaz de alcançar. E garanto-te, meu fiel escudeiro, que esse será apenas o primeiro capítulo de uma vasta e rica Epopeia que está para ser redigida em nossa honra..."*

## **Portugal, Atualidade**

O texto ficcional acima descrito refere-se a um período algures no início da 'Época Dourada' dos Descobrimentos Portugueses. A conversa, mantida pelo Infante D. Henrique e Gil Eanes, pretende ser a epígrafe para a sequência de acontecimentos e ações honrosas que ainda hoje causam grande admiração, não só aos olhos dos portugueses, mas também do resto do mundo. Este capítulo da 'Epopéia Portuguesa' teve início em 1434, quando Gil Eanes dobrou o Cabo Bojador, personificado no imaginário da altura como um

monstro intransponível, e prolongou-se até depois de 1500, já com outros feitos heroicos assinalados, como a passagem do Cabo da Boa Esperança, a divisão do mundo entre Portugal e Castela e a chegada a outros territórios desconhecidos, como a Índia e o Brasil. Toda esta obra inspirou os escritores mais conceituados, entre eles Camões e Pessoa, e os ilustres navegadores encontram-se imortalizados no ‘Padrão dos Descobrimentos’ em Lisboa, no qual todos estão majestosamente colocados na proa de uma caravela de olhos postos no horizonte atlântico. É indiscutível a coragem e a ousadia portuguesa daquela época, bem como o conhecimento científico que os levou a edificar a ‘Caravela’ como instrumento de circunavegação para a exploração marítima. Inspirada nestas ações de outrora, nas quais as forças dos portugueses foram utilizadas em prol do alcançar de objetivos, foi concebido um programa de intervenção no âmbito da Saúde Mental Positiva.

### **A ‘Epopéia’**

Tomando como inspiração os feitos portugueses do século XV, no sentido de criar uma motivação com o intuito de levar a pessoa a fazer uso das suas capacidades, definindo objetivos claros e desafiadores, surgiu a ideia de conceber um Programa de Saúde Mental Positiva com o nome ‘Epopéia’ (PESM+). Comparativamente ao propósito da Epopeia do Infante D. Henrique, na qual a curiosidade

em descobrir novas terras, em expandir a fé cristã e de encontrar aliados cristãos para fazer frente ao povo muçulmano, o propósito do PESM+ é levar cada um a:

- Desenvolver as suas habilidades;
- Lidar favoravelmente com eventos da vida;
- Trabalhar de forma produtiva e com satisfação;
- Viver com alegria e felicidade;
- Ter relacionamentos saudáveis;
- Ter um sentido de vida.

## **A Rota Para a Saúde Mental Positiva**

Na preparação da sua viagem para lá do conhecido, Gil Eanes teve certamente de recorrer aos seus consultores náuticos para ver delineado um percurso que o fizesse alcançar a sua meta. Tendo como base os mesmos pressupostos históricos, um Navegador, em contexto da saúde — um Especialista, Mestre ou Doutorado — irá traçar um plano que permita à sua população alcançar uma saúde mental mais positiva. Neste desígnio, a rota que permitirá à pessoa usufruir de uma saúde mental positiva, terá de:

- Adotar um modelo de saúde positiva<sup>22</sup>;
- Aceitar os momentos de mal-estar como normais na vida;

---

<sup>22</sup> Modelo de Saúde Positiva: Desenvolver o melhor da vida; Focar nos pontos fortes; Desenvolver o bem-estar; Aumentar a felicidade; Encontrar prazer na vida; Desenvolver competências (Akhtar, 2012)

- Aceitar todas as emoções como essenciais à vida;
- Promover a resiliência como forma de adaptação a situações negativas, evitando que se prolonguem mais que o estritamente necessário;
- Sentir-se o melhor possível dentro das circunstâncias específicas em que se encontra.

## **A Bagagem**

Ao partir para uma longa jornada, transportar todo o equipamento necessário será fundamental no auxílio da sua execução. Para chegar ao destino da saúde mental positiva, todo o “tripulante” deverá prover-se de um modelo — o Multifatorial de Teresa Lluch — que providenciará:

- Satisfação Pessoal, para perspetivar o futuro de uma forma otimista com satisfação e autoestima;
- Atitude Pró-Social, para promover o altruísmo em sociedade, com aceitação dos outros e interajuda;
- Autocontrolo, para enfrentar o stress e os conflitos que forem surgindo, proporcionando o controlo emocional necessário;
- Autonomia, para ser independente, seguro e confiante para regular o seu comportamento;
- Habilidades de Relação Interpessoal, para estabelecer e manter relações harmoniosas;

- Resolução de Problemas e Realização pessoal, para se adaptar mudanças, tomar decisões e promover um crescimento pessoal contínuo.

## **Dificuldades no Caminho**

Tal como os perigos e incertezas que surgiram nas proezas daquela época de descobrimentos, ao longo da vida surgem também situações que fazem predominar o estado emocional mais negativo. Se a pessoa não possuir capacidade de adaptação face aos diversos momentos de tristeza que vai presenciando, irá estruturar o seu pensamento com base em crenças erradas ou irracionais, adotando uma visão negativa sobre si, na qual se vê como inadequada ou inapta. Irá perceber o mundo sob uma perspectiva negativa, comprometendo as suas relações, a vida profissional e as suas atividades, persistindo numa visão pessimista e sem esperança sobre o seu futuro. Face à necessidade da pessoa em conseguir superar o desequilíbrio imposto pelas emoções mais negativas, surge a gestão emocional como indicativo para potenciar as emoções mais positivas. Tal como a vontade do Infante D. Henrique, é essencial abraçar uma meta positiva com foco nas expectativas e sonhos, pois é segundo este prisma que o cérebro deverá estar formatado para pensar. Desta forma, cumprir os objetivos torna-se mais fácil, diminuindo a quantidade de emoções negativas geradas.

## **A Viagem**

Todas as situações negativas que poderão advir, já são conhecidas de antemão.

Toda a tripulação já se encontra munida de uma bagagem que a auxiliará durante todo o percurso.

O planeamento da rota estabelecida já se encontra definido.

Está então na hora de soltar as amarras, aproveitar a brisa da esperança que circula e partir rumo ao horizonte.

A ‘Epopéia’ começa! O ímpeto carrega a vontade desta tripulação e a força inspiradora é contagiante. Para o sucesso desta viagem, todo o tripulante terá de executar 10 passos, como parte integrante do Decálogo de Saúde Mental Positiva (Sequeira & Lluh, 2015):

1º: Valorizar positivamente as coisas boas que se tem na vida (a nível pessoal e profissional) — o tripulante deverá fazer uma caracterização positiva pessoal, na qual irá anotar os seus pontos fortes, forças pessoais e situações em que foram úteis. Para além disso, deverá anotar numa agenda as 3 coisas boas que aconteceram durante o dia. Estas medidas irão impulsionar o cérebro a ter um pensamento mais otimista.

2º: Colocar “carinho” nas atividades da vida — o tripulante irá semanalmente arranjar formas e situações onde possa aplicar cada uma das suas características e principais forças.

3º: Não ser muito duro consigo mesmo e com outros (a tolerância, compreensão e flexibilidade são bons para a saúde mental) — o tripulante deverá reconhecer os erros e pedir desculpa. Para este passo é importante desenvolver a inteligência emocional de modo a conhecer as suas emoções e as do outro, substituindo sentimentos de vingança e de afastamento por sentimentos mais benevolentes.

4º: Não deixar as emoções negativas bloquear a vida pessoal — o tripulante poderá escrever sobre as emoções negativas, de modo a organizar o pensamento, facilitando a compreensão das emoções e do mundo e a capacidade para lidar com as mesmas de uma forma eficaz. É igualmente preponderante realizar esporadicamente uma pausa para respirar e perceber que pensamentos passam pela mente. A respiração é usada para estabelecer uma ligação ao presente para se ter uma nova perspetiva de como agir mais habilmente após qualquer impulso.

5º: Tomar consciência dos bons momentos, quando eles acontecem — o tripulante deverá perceber e contemplar um momento agradável através dos sentidos. Ajuda manter um registo videográfico, fotográfico ou por escrito de um momento agradável para o contemplar mais tarde quando se sentir em baixo ou como forma de distração de emoções mais negativas (raiva e tristeza).

6º: Deixar fluir as emoções e interpretar a normalidade de muitos sentimentos (não ter medo de chorar e de ‘sentir’) — o tripulante deve exprimir e não reprimir as emoções. O Choro tem

função de reparação e adaptação face a uma situação negativa; a Raiva fornece energia e coragem para enfrentar o perigo e as afrontas; a Alegria potencia a criação de novas ideias e o sonho, aumentando a autoestima.

7º: Procurar espaços e atividades para relaxar mentalmente — o tripulante deverá passear por um local calmo e agradável durante pelo menos 15 minutos e perceber todo o meio envolvente através dos seus sentidos.

8º: Tentar resolver os problemas quando eles surgem — para este passo, funciona adotar um modelo, como a Técnica de Resolução de Problemas. Este modelo leva o tripulante a: identificar o problema; analisar a consequência; compreender o problema; procurar múltiplas soluções; tomar uma decisão; pôr em prática as soluções escolhidas e verificar até que ponto foi eficaz e se as consequências foram boas e/ou más.

9º: Cuidar das suas relações interpessoais, tanto as da esfera pessoal e íntima como as de trabalho (colegas) — ajuda promover 5 Experiências Positivas com quem se experienciou uma experiência menos boa (Ex.: elogiar, demonstrar afeto, jantar fora, partilhar interesses e atividades com a outra pessoa...) e a recordar as qualidades do outro, registando “5 Coisas que estimo no/na...”

10º: Fazer uso frequente do sentido de humor na vida, encarando a vida de uma forma mais descontraída e desprovida de múltiplas regras e ideais rigorosos. Há uma maior abertura para a

facilitação do diálogo e criação de empatia, desde que o humor seja usado de forma correta e sem ferir suscetibilidades.

## **Propósito da Viagem**

A ideia de conceber um programa de Saúde Mental Positiva surgiu no âmbito de uma dissertação de mestrado em enfermagem de saúde mental da Escola Superior de Enfermagem do Porto, com o intuito de explorar e alargar o conhecimento e desenvolver as competências do enfermeiro especialista na área. Volvidos meses de pesquisa bibliográfica, foi levantada uma variedade de técnicas e procedimentos, tendo sido agrupadas e selecionadas as mais citadas e com maior cariz de relevância de acordo com o Modelo Multifatorial de Teresa Lluch. Após uma reflexão pessoal, chegou-se ao Programa 'Epopéia', como forma de galvanizar a importância da saúde mental positiva como meio promotor para um melhor bem-estar. A ideia foi proposta para validação, através de um estudo e-Delphi em duas rondas a um grupo de 21 peritos, tendo sido atingido o objetivo de se criar uma 'rota inédita a ser percorrida pelo enfermeiro rumo à promoção da saúde mental'. No final, foi obtido um consenso positivo com o valor mínimo de 73,7% e o máximo de 99%.

Como em todos os estudos relacionados com a saúde, a eficácia do PESHM+ só poderá ser comprovada após a sua aplicabilidade prática. Este trabalho serviu de ensaio para realizar uma revisão de

bibliografia acerca do tema e elaborar estruturalmente um programa que pretende dar resposta à conceção de projetos de intervenção de enfermagem no setor da saúde mental positiva. Pretende-se futuramente realizar estudos científicos que comprovem a eficiência e pertinência do PESH+ na comunidade, bem como propor modificações no seu conteúdo, a favor da promoção de bem-estar psicológico, social e físico para a pessoa.

### **Fim da Viagem**

Tal como Gil Eanes, todos podemos alcançar os nossos objetivos interpostos. Basta para isso, ter a coragem de acreditar na força motivacional interior que nos move enquanto seres humanos. A promoção de emoções mais prazerosas faz aumentar a motivação da pessoa para a concretização de metas. Posto isto, e utilizando todos os recursos acima mencionados, uma viagem deste género assume-se próspera e ao alcance de qualquer “viajante”. O caminho para a Saúde Mental existe para ser navegado.

— *“Foi uma honra ter-te como líder desta aventura além-mar, Gil”*

— *“A honra foi toda minha, senhor. Durante toda a viagem, foram incontáveis os perigos com que nos fomos deparando, mas a vontade de alcançar a nossa meta, inspirou toda a nossa tripulação”*

— *“Acredito que não só os feitos da descoberta serão lembrados, com também a força interior dos nossos bravos homens será imortalizada e, quem sabe, estudada e usada para outros fins.”*

— *“Quem sabe senhor! Uma coisa vos garanto, essa força interior que fala foi preponderante para o sucesso desta Epopeia. É incrível o poder que ela exerce sobre o Homem!”*

— *“Sim Gil. De fato trata-se de algo transcendente, para já sem explicação nos livros... Mas isso fica para os estudiosos! Quanto a nós, não vamos descurar! Vamos aproveitar estas marés de fortuna e vontade e partir para a próxima Epopeia!”*

## REFERÊNCIAS

ABREU, J. **Como tornar-se Doente Mental**. Alfragide: Publicações Dom Quixote. 2006.

AKHTAR, M. **Vencer a depressão com a Psicologia Positiva**. Amadora: Editora Nascente. 2012.

BAPTISTA, A. Aprender a ser feliz. **Exercícios de Psicoterapia Positiva**. Lisboa: Pactor. 2013.

CATALÃO, J. & PENIM, A. **Ferramentas de Coaching**. 7. ed. Lisboa: Lidel. 2013.

FERREIRA, D. & DIAS, P. **História de Portugal**. Lisboa: Verso de Kapa. 2016.

GOLEMAN, D. **Como Ser um Líder: A importância da Inteligência Emocional**. Lisboa: Temas e Debates. 2015.

HATTON, B. **Os Portugueses**. Lisboa: Clube do Autor. 2011.

LLUCH, M. T. Concepto de salud mental positiva: Factores relacionados. In FORNES, J.; GÓMEZ Y J. (coord.), Recursos y programas para la salud mental. **Enfermería psicosocial II**, 37-69. 2008.

POWELL, V. et al. Terapia cognitivocomportamental da depressão. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 30, n. 2, p. 73-80, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v30s2/a04v30s2.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2018.

SEQUEIRA, C., et al. Avaliação das propriedades psicométricas do Questionário de Saúde Mental Positiva em Estudantes Portugueses do Ensino Superior. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**, v. 11, p. 45-53, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpesm/n11/n11a07.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

SEQUEIRA, C.; LLUCH, T. (2015). Saúde Mental Positiva - **Conferência apresentada no Dia Mundial da Saúde Mental na Escola Superior de Saúde de Viseu**. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/282663073>. Acesso em 17 jun. 2019.



## CAPÍTULO 20

# **DESCONSTRUIR A PSICOPATOLOGIA REFLETINDO COM OS ESTUDANTES SOBRE OS CONCEITOS DE FELICIDADE, SOLIDÃO, TRISTEZA, MEDO, RAIVA E OUTROS CONCEITOS NA DOENÇA MENTAL**

Raul Alberto Cordeiro

Uma parte substancial da explicação da psicopatologia que integra o nosso cotidiano pode ser suportada em conceitos simples, comuns, de utilização quotidiana.

Na explicação da psicopatologia podemos usar estratégias de interação e reflexão usando mediadores de expressão, mais do que enumerar critérios de diagnóstico e correspondente intervenção.

Ao longo dos últimos dois anos, e no âmbito de vários ciclos de estudos de licenciatura e de mestrado têm sido programadas atividades de reflexão (usando como mediador de expressão, a

expressão literária, sobre temáticas como a felicidade, a solidão, a tristeza, a dor, o sofrimento, a vontade, o medo, a raiva e outras.

Estes processos de reflexão têm sido lançados através de plataformas de interação entre estudantes e docentes (Moodle, por ex.).

Das reflexões efetuadas são reunidas as ideias principais que são objetivo de discussão conjunta em sala de aula.

O conjunto de enunciados de reflexão apresentados são o resultado desse processo maturado de reflexão entre estudantes e professor.

Os resultados finais das reflexões têm resultado numa visão duplamente biológica e filosófica da (des) construção da psicopatologia da doença mental resultando em explicações mais acessíveis e assentes em dicotomias muito comuns na doença mental: tristeza-alegria; obsessão-compulsão; sintomas positivos-sintomas negativos; mania-depressão.

Os resultados têm permitido igualmente consolidar uma explicação da psicopatologia assente na questão do temperamento mais do que na questão prévia de uma personalidade pré-mórbida e do juízo que isso encerra.

Para conceitos complexos os processos de reflexão, usando mediadores de expressão, conduzem-nos, como estratégia de ensino-aprendizagem a explicações mais acessíveis e mais facilmente

comunicáveis em ambientes de aprendizagem na área da saúde mental.

A amplitude de ação e competências exigidas aos profissionais da área da saúde mental apela a características individuais de autoconhecimento, de aprendizagem com situações vividas e experiências ouvidas e de educação, no sentido que o outro espera sempre de nós um caminho, uma solução, uma alternativa ou um apoio à sua decisão.

A utilização de mediadores de expressão ou mediadores artísticos é já muito comum em processo terapêuticos baseados no desenvolvimento de competências artísticas de pessoas com doença mental mas ainda pouco utilizado como estratégia de ensino e aprendizagem de profissionais da área da saúde mental.

Segundo Porcher (1982), a educação artística encerra algumas finalidades fundamentais como a criação de uma consciência exigente e ativa em relação ao meio ambiente, ou o desenvolvimento global da personalidade através de atividades de expressão, de criação ou de sensibilização.

Trata-se efetivamente de educar esteticamente o indivíduo (neste caso, um profissional) para que ele possa apreciar esteticamente a criação de outros.

Não existem referências teóricas sobre a utilização destes mediadores como instrumento de ensino e aprendizagem de profissionais da área da saúde mental. Por isso há que percorrer

diversos caminhos novos tomando como referência os que têm sido trilhados pela arte-terapia.

O estímulo e desenvolvimento da criatividade ampliam a capacidade de autoconhecimento possibilitando uma visão diferenciada de si mesmo, condição essencial no exercício das competências em saúde mental. O estímulo ao espírito criativo promove o crescimento pessoal e a sensibilidade para lidar com as emoções, enriquece o imaginário e promove o desenvolvimento pessoal.

Os mediadores artísticos ou mediadores de expressão são facilitadores da criação de ambientes de aprendizagem seja pela utilização da expressão plástica (mais comum), seja pela expressão musical, dramática, corporal (dança), literária ou lúdica.

Outro aspeto sobre o qual julgamos importante refletir relaciona-se com a escolha do mediador mais adequado á população que vai ser intervinda. As particularidades de cada um dos mediadores ou recursos artísticos devem estar identificados com a respetiva população, com as suas características pessoais bem como com as suas facilidades expressivas.

A escolha de um mediador, num ambiente de aprendizagem, supõe conhecimento prévio de características pessoais, vontades expressivas ou assuntos a tratar (ambientes de relação, criação de consensos, discussão de conceitos).

As primeiras experiências de intervenção da arte no campo da terapia (em França, Inglaterra ou Estados Unidos da América) estabeleciam fortes ligações com a Educação Artística e foram claras transposições do campo da estética para o campo psicoterapêutico referenciadas por exemplo por Freud como atos de representação simbólica da realidade.

Expressão é por definição a manifestação de sentimentos e implica criação e por isso reflexão interior. A intermediação de mediadores facilita claramente a expressão das emoções e sentimentos através da criação com materiais plásticos. Desenha-se, pinta-se, modela-se ou escreve-se apenas pelo prazer e reflexão que esses atos proporcionam e não com a intenção de produzir algo que seja “arte”. É a ação que interessa, é o ato de criar que é expressivo e não a obra criada (SOUSA, 2005).

Em contextos de aprendizagem estes aspetos tomam especial cuidado. O ambiente de aprendizagem deve ser tranquilo, seguro e simultaneamente contentor de emoções e libertador de sentimentos (FERRAZ, 2009). Um ambiente que promova que os participantes possam exprimir o que sentem, ao mesmo tempo que estimula a expressão através do desenvolvimento da criatividade. Não é a obra ou a finalização da expressão que interessa, nem a sua qualidade estética, mas sim a atividade criadora, a vivência, as sensações e emoções desencadeadas durante a expressão e as consequências emocionais despertadas por esta experiência.

Tem havido múltiplas experiências da utilização de mediadores expressivos em contextos psicoeducativos. Numa abordagem psicoeducativa visam, de um modo criativo, possibilitar ao outro uma experiência reparadora, o treino de aptidões sociais e de competências. Assumem um contexto cognitivo-comportamental, que recorre à integração, e é uma intervenção temática de cariz semidirectivo (CARVALHO, 2009). Nestes contextos, a relação terapêutica é focalizada no processo de criação, favorecendo a obtenção de conhecimento e providenciando experiências corretivas, tornando possível a aquisição de novas estratégias de adaptação à realidade (CARVALHO, 2009). É possível facilitar mudanças individuais do estilo de vida através da psicoeducação, pela modificação de perceções individuais (BENNETT E MURPHY, 1999).

Em Portugal não são conhecidas muitas experiências da utilização de mediadores de expressão em contextos de aprendizagem na área da saúde mental destinados a públicos profissionais ou em aprendizagem.

Este capítulo deve, por isso, realçar algumas experiências conhecidas da comunidade científica da enfermagem de saúde mental mas ainda pouco disseminadas.

Exemplificamos com as experiências realizadas por Carvalho (CARVALHO E CORDEIRO, 2017; CARVALHO E TAVARES, 2017) no âmbito da formação em Enfermagem na Escola Superior de Enfermagem do Porto que tem usado a imagem (pintura, cinema,

banda desenhada) em especial a análise simbólica como estratégia de ensino e aprendizagem.

Podemos igualmente referir a experiência realizada por Amaro e Cordeiro (2017) usando o cinema de animação, em especial a técnica de stop motion como mediador de expressão num ambiente de intervenção com pessoas portadoras de deficiência intelectual.

Outra das experiências de referência é a de Leite (2016) que usa de uma forma inovadora a metáfora de Epopeia dos Descobrimentos Portugueses para a mediação de um Programa de Saúde mental Positiva para docentes do Ensino Básico.

Mas centremos a nossa atenção no mediador de expressão que temos utilizado: a expressão literária.

Não é na realidade o mediador mais utilizado no setting terapêutico (as artes plásticas), mas é o mais viável para os públicos com quem temos trabalhado: estudantes de licenciatura e de mestrado em especial na área da enfermagem e da saúde mental e da gerontologia e gerontopsiquiatria.

## **Métodos**

Entre 2015 e 2017, e no âmbito de vários ciclos de estudos de licenciatura e de mestrado, têm sido programadas atividades de reflexão sobre conceitos de linguagem comum usados em saúde mental.

Cada conceito é fornecido aos estudantes como uma palavra sobre a qual devem elaborar uma reflexão individual, sem recurso a fontes bibliográficas.

O processo tem usado as plataformas de interação entre estudantes e docentes (Moodle, por ex.).

Das reflexões efetuadas são reunidas as ideias principais que são objetivo de discussão conjunta em sala de aula, daí resultando um consenso que se concretiza sob a forma de uma “Ficha de Conceito”.

Os conceitos objeto de reflexão têm sido:

- a felicidade,
- a solidão,
- a tristeza,
- o medo,
- a raiva,
- a vontade,
- a dor,
- o sofrimento,
- a estética,
- o tempo,
- a segurança,
- o instinto.

O conjunto de enunciados de reflexão apresentados são o resultado desse processo maturado de reflexão entre estudantes e professor.

## Resultados

Os resultados apresentados resultam das reflexões conjuntas efetuadas entre estudantes e docente que resultam em quadros de reflexão sobre cada conceito que a seguir apresentamos:

### FICHA DE CONCEITO<sup>1</sup>—A FELICIDADE

*A felicidade é uma daquelas emoções básicas que integram a nossa bagagem pessoal de suporte essencial de vida tal como o medo, a tristeza e a ira.*

*Talvez um dos grandes desafios seja compreender a base biológica das emoções.*

*Assim, se a felicidade é uma emoção básica e tem uma base biológica haverá uma biologia da felicidade e uma biologia da infelicidade?*

*Entre a alegria e a tristeza ou entre o medo e a ira será a felicidade o racional da bipolaridade? Seria então o choro o racional da tristeza e o riso o racional da alegria?*

*E será sinal de evolução biológica chorar de alegria ou rir da tristeza?*

*Ou são apenas traições biológicas?*

*A felicidade parece sim tornar-se na nossa vida uma camisa de forças "florida" cujos limites são os estereótipos sociais.*

*Felicidade parece referir-se ao ponto em que a a nossa gestão quotidiana parece cruzar-se com a busca do impossível.*

*E se nesse caminho encontramos alguém (impossível não encontrar) as nossas felicidades encontram-se e aí somos felizes às vezes apenas com uma palavra, um olhar, um toque.*

*Será que aceitamos que a felicidade aumenta com a idade?*

*Que vivemos de forma mais racional as emoções positivas quando somos mais velhos e de que alguma forma isso funciona como um fator protetor para a doença mental.*

*Porém com o aumento da idade também nos podemos tornar mais complexos avaliando acerca da mesma vivência emoções positivas e negativas.*

*A felicidade e a idade parecem ligadas por um eixo que as leva em simultâneo ao longo da vida. Com o aumento da idade tendemos a alterar os nossos objetivos instrumentais de longo prazo para objetivos emocionais de curto prazo.*

*Ao longo da vida vamos desvalorizando os nossos objetivos de exploração do mundo em favor de relações emocionais estáveis e de valores como a cidadania e a esperança o que nos torna mais seguros e por isso mais felizes e mais capazes de fazer os outros felizes.*

*Discussão de tópicos em análise de reflexão em grupo:*

- *emoções*
- *felicidade versus infelicidade*
- *idade*
- *objectivos de vida*

## FICHA DE CONCEITO 2 – SOLIDÃO

*Há portas na vida que se fecham e se abrem e outras que estão sempre entreabertas como se do outro lado soprasse uma brisa leve que nem fecha a porta nem a abre, mas nos traz beijos de vez em quando.*

*Alguém disse há uns tempos que a vida é um encontro de solidões.*

*Eu diria que sim.*

*É um encontro de solidões que por vezes se encontram e por vezes se separam.*

*Pode ser perigoso abrir ou fechar demasiado a porta.*

*Agrava a solidão.*

*Discussão de tópicos em análise de reflexão em grupo:*

- solidão*
- encontro*
- perigo*

### FICHA DE CONCEITO 3 – A TRISTEZA

*A tristeza é a imperfeição da alegria.*

*Para vivermos bem com as nossas alegrias há que entristecer. Conhecer o outro lado.*

*A incapacidade de viajar à tristeza com bilhete de ida e volta mata a capacidade de reagir.*

*Mata a capacidade de amar e afasta o mundo.*

*Uns amam-se a si mesmos, outros amam os outros, alguns amam o trabalho, e alguns amam Deus.*

*Qualquer destas formas fornece o sentimento vital de objetivo, contrário à tristeza e ao sentimento depressivo.*

*Discussão de tópicos em análise de reflexão em grupo:*

- tristeza/alegria*
- imperfeição*
- espiritualidade*
- sentimento depressivo/melancolia*

## FICHA DE CONCEITO 4 – O MEDO, A RAIVA E A VONTADE

*O medo é um dos quatro gigantes da alma: medo, raiva, amor e dever.*

*O medo é um gigante enraizado profundamente, que se alimenta da necessidade de preservar a vida ante o perigo, mas que se alia com a imaginação e cria neuroses que são capazes de paralisar completamente a vida de uma pessoa.*

*Medo, vontade e raiva são as emoções mais básicas que constituem o temperamento, que são moduladas por uma função de controlo.*

*A combinação dos traços de ativação (vontade/raiva), inibição (medo) e controle (dever-atenção) geraria os principais tipos de temperamentos afetivos, precursores da psicopatologia.*

*Discussão de tópicos em análise de reflexão em grupo:*

- medo*
- raiva*
- vontade/volição*
- inibição/controle*

## FICHA DE CONCEITO 5 – A DOR

*A maior dor da doença mental é a dor do diagnóstico.*

*A doença mental significa não só sofrimento mas um sofrimento desproporcional às circunstâncias: uma dor emocional.*

*A dor é depressão proporcional às circunstâncias; a depressão é a dor desproporcionada em relação às circunstâncias (Solomon, (2016), O Demónio da Depressão).*

*Na depressão, a dor é demasiado profunda para uma causa ligeira, um sofrimento que se sobrepõe a todas as emoções e as elimina.*

*Discussão de tópicos em análise de reflexão em grupo:*

- dor*
- emoção*
- doença mental*

## FICHA DE CONCEITO 6 – O SOFRIMENTO

*É a nossa primeira experiência de um mundo que nos vai desamparar.*

*Ficamos zangados, sofridos, logo que nos retiram à força do útero.*

*E depois da zanga vem a angústia que nos há-se acompanhar.*

*O sofrimento é por natureza pessoal e intransmissível.*

*É talvez a sintomatologia mais universal e individual.*

*Cada um sofre da sua própria forma.*

*Discussão de tópicos em análise de reflexão em grupo:*

- sofrimento*
- identidade pessoal*
- vivências individuais*

## FICHA DE CONCEITO 7 – A ESTÉTICA

*Ouvi há uns tempos atrás que um homem que caminha curvado se curva para guardar os seus pensamentos. Não porque esses sejam bons ou maus mas porque são seus.*

*Foram construídos por si na sua lógica humana. Têm uma razão e uma construção estética.*

*Não há exatidão no pensamento e por isso o pensamento é por natureza esteticamente imperfeito.*

*O pensamento perfeito não existe. A imperfeição estética é também o que permite que o pensamento seja livre e único.*

*Não há dois olhos iguais, duas razões iguais, dois pensamentos iguais. Por isso não duas estéticas iguais.*

*É essa a liberdade da beleza e da fealdade.*

*Discussão de tópicos em análise de reflexão em grupo:*

- belo/feio*
- pensamentos*
- perfeição/imperfeição*

## FICHA DE CONCEITO 8 – O TEMPO

*A mitologia grega tinha três conceitos para o tempo. O tempo sequencial, cronológico ditador das coisas da terra e do seu crescimento e morte, personificado em Chronos, o momento oportuno, a oportunidade, personificada em Kairos e o tempo da criatividade onde a medida não é ditatorialmente cronológica.*

*É este último tempo, personificado em Aeon, um verdadeiro tempo sem tempo.*

*É este o verdadeiro tempo dimensional da vida e do pensamento.*

*O tempo ausente na doença mental.*

*Discussão de tópicos em análise de reflexão em grupo:*

- tempo*
- criatividade*
- cronologia*

## FICHA DE CONCEITO 9 – A SEGURANÇA E O INSTINTO

*Se há necessidades vitais, a segurança afetiva e emocional é uma delas. No mesmo mar navegam a incerteza, a insatisfação, o cansaço, o ciúme ou a solidão.*

*Umaz vezes encontram-se, outras não.*

*A ideia de haver coincidência de coordenadas entre dois objetos é, no mínimo, uma ficção, uma inversão da realidade.*

*Não há paraísos.*

*Há instintos que se constroem sobre realidades. Às vezes, em duras realidades.*

*Discussão de tópicos em análise de reflexão em grupo:*

- segurança*
- realidade*

## **Ideia de Modelos para Desconstruir a Psicopatologia, Refletindo com os Estudantes**

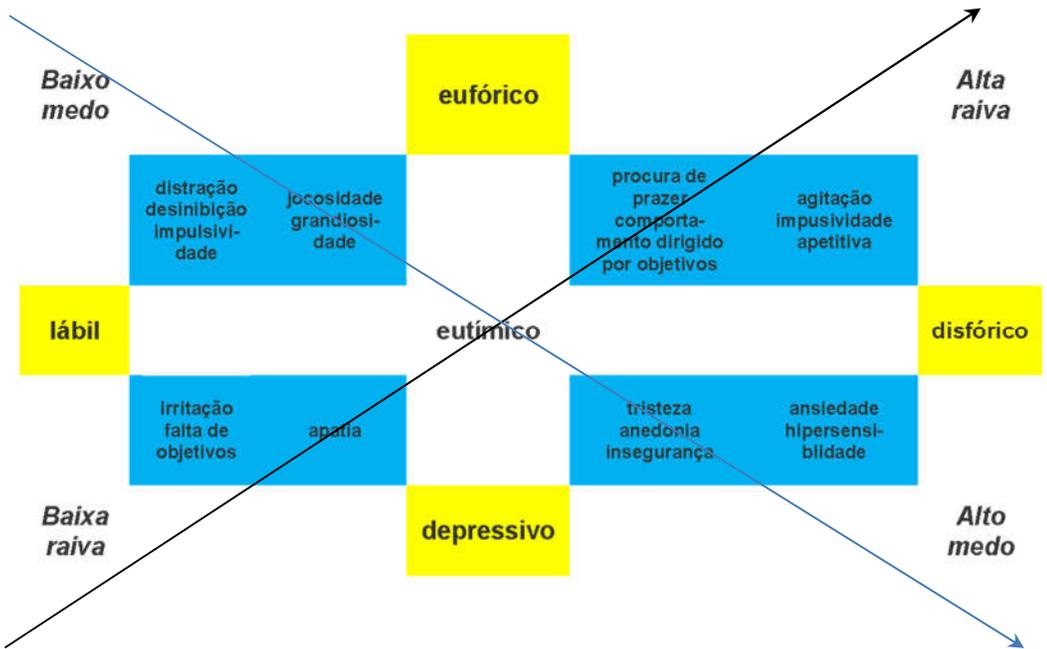
Tomando como exemplo conceitos como medo, raiva e vontade podemos a partir a reflexão sobre os conceitos construir modelos de explicação da psicopatologia tornando-a mais compreensível.

Poderíamos tomar idênticas opções usando a felicidade, a tristeza ou a solidão.

Neste exemplo, a combinação dos traços de ativação (vontade/raiva), inibição (medo) e controle (dever-atenção) geraria os principais tipos de temperamentos afetivos, percursos da psicopatologia.

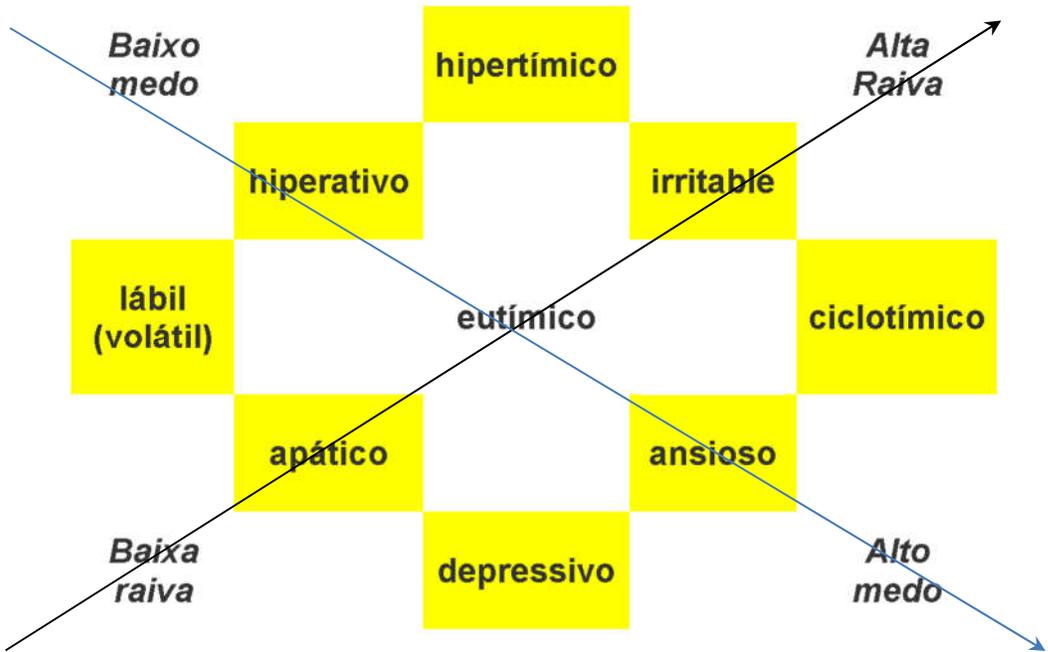
Esses temperamentos afetivos formariam a predisposição a perturbações do humor como a perturbação bipolar do tipo I em hipertímicos e irritáveis, do tipo II em irritáveis e ciclotímicos, perturbações da ansiedade em ansiosos, perturbação depressiva major em depressivos, e perturbação de hiperatividade com déficit da atenção e seus subtipos em lábeis, apáticos e desinibidos.

**Figura 1**



Fonte: Lara D.R. (2006). *O modelo de medo e raiva para transtornos do humor, do comportamento e da personalidade*. Porto Alegre: Revolução de Idéias e Editorial.

**Figura 2**



Fonte: Lara D.R. (2006). *O modelo de medo e raiva para transtornos do humor, do comportamento e da personalidade*. Porto Alegre: Revolução de Idéias e Editorial.

Um exemplo prático é o expresso por Lara (2006) na Figura 3 ilustrando de uma forma simples como podemos construir e desconstruir factores associados aos temperamentos através da intensidade do medo, da raiva, vontade ou do controle.

Futuras atividades a desenvolver poderão envolver a construção de novos quadros de conceitos e suas intensidades em

relação direta com a psicopatologia comum permitindo aos estudantes a utilização de estratégias inovadoras de apropriação de conceitos em saúde mental, utilizando a expressão literária como mediador de expressão.

## **Conclusão**

A utilização de mediadores de expressão, pode ser um recurso pedagógico de relevante interesse na área da formação em saúde mental.

Uma estratégia que usa conceitos comuns para a partir da reflexão individual construir e desconstruir modelos explicativos da realidade da saúde e da doença mental.

Afinal a doença mental não será mais que a desconstrução da saúde mental.

Reconheço que esta perspectiva carece de experimentação e demonstração, mas fica claro que a criatividade tem um papel fundamental na construção do autoconhecimento, que a coresponsabilização de quem aprende é essencial no processo de ensino e aprendizagem.

A partir daqui tudo se torna mais fácil.

**Figura 3**

Temperamento afetivo	Ativação (vontade)	Ativação (raiva)	Inibição (medo)	Controle (deveratenção)
Depressivo	↓↓	↔	↑	↔
Ansioso	↔	↔	↑	↔
Apático	↓	↓	↔	↓↓
Ciclotímico/disfórico	↔	↑↑	↔	↓
Eufímico	↑	↓	↔	↑
Irritável	↑	↑↑	↔	↑
Lábil	↓	↑	↔	↓↓
Desinibido	↔	↔	↓	↓
Hipertímico	↑↑	↔	↓↓	↑

↓ - baixo, ↓↓ - muito baixo, ↑ - alto, ↑↑ - muito alto, ↔ médio

Fonte: Lara D.R. (2006). *O modelo de medo e raiva para transtornos do humor, do comportamento e da personalidade*. Porto Alegre: Revolução de Idéias e Editorial.

## REFERÊNCIAS

AMARO, P; CORDEIRO, R. (2017). **Cinema de animação como mediador de expressão — Stop Motion**. Comunicação apresentada ao VIII Congresso Internacional ASPESM, Leiria, Portugal, a 26 e 27 de out de 2017.

BENNET, P.; MURPHY, S. **Psicologia e promoção da saúde**. Lisboa: Climepsi editores.1999.

CARVALHO, J. C.; CORDEIRO, R. (2017). **Os mediadores de expressão como estratégia inovadora de apropriação de conceitos em ensaúde mental – a utilização da imagem (II)**. Comunicação apresentada ao VIII Congresso Internacional ASPESM, Leiria, Portugal, a 26 e 27 de outubro de 2017.

CARVALHO, J. C.; TAVARES, C. Nursing students' depiction of mental disorder, **The Journal of Mental Health Training, Education and Practice**, 2017. v. 12, n. 5, p.323-330.

CARVALHO, R. **A arte de sonhar ser — fundamentos da arte psicoterapia analítica expressiva**. Coleção DFP- competências humanizadas. Lisboa: Edições ISPA. 2009.

FERRAZ, M. **Terapias Expressivas Integradas**. Venda do Pinheiro: Tuttiréve Editorial. 2009.

LARA D. R. **O modelo de medo e raiva para transtornos do humor, do comportamento e da personalidade**. Porto Alegre: Revolução de Idéias e Editorial. 2006.

LEITE, A. **Conceção de um Programa de Saúde Mental Positiva para docentes do Ensino Básico**. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Enfermagem do Porto no âmbito do Curso de Mestrado em Enfermagem de Saúde Mental e Psiquiatria. 2016.

PORCHER, L. **Educação artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus. 1982.

SOUSA, A. **Psicoterapias Activas (Arte-Terapias)**. Lisboa: Livros Horizonte. 2005.



## **INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES**

## **Américo de Araujo Pastor Junior**

**Formação:** Psicólogo e Designer, mestre e doutor em educação;

**Afiliação:** Professor Adjunto do Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade NUPEM da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

**Tempo no núcleo:** 4 anos.

Entrada no núcleo se deu em razão da oportunidade de realizar um estágio pós doutoral supervisionado pela Professora Cláudia Mara.

**Algo criativo que o caracterize:** “Darwin nos informou que somos primos dos macacos, e não dos anjos... Já não sabemos se somos obras-primas de Deus ou piadas do Diabo. Nós, os humaninhos, os exterminadores de tudo, os caçadores do próximo, os criadores da bomba atômica... Os únicos que devoram sua casa... os únicos que matam por prazer, os únicos que torturam, os únicos que violam. E também... e também... os únicos que riem, os únicos que sonham acordados... os que descobrem cores que o arco-íris desconhece, os que dão novas músicas às vozes do mundo e criam palavras, para que não sejam mudas nem a realidade nem sua memória” (Eduardo Galeano, 2008).

## **Ana Lúcia Abrahão da Silva**

**Formação** - Enfermeira. Mestre e Doutora em Saúde Coletiva (Unicamp/UERJ).

**Afiliação** – Prof<sup>ª</sup> Titular da Escola de Enf. Aurora de Afonso Costa.

## **Ana Marcia Luna Monteiro**

**Formação** - Mestrado (1999) em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco e doutorado (2013) em Psicologia da Educação pela Universidade de Oviedo – Espanha.

**Afiliação** – Prof<sup>ª</sup> Adjunta do Depto. de Psicologia e Orientação Educacionais do Centro de Educação da UFPE. Coord<sup>ª</sup> do Espaço de Acolhimento a estudantes em sofrimento do Centro de Educação da UFPE e integra a Comissão de Humanização e Bem-estar da UFPE.

**Integrante do Coletivo Sempre Vivas** - Grupo de pesquisa e extensão em Humilhação, dignidade e educação: possibilidade de construção de uma rede de potência de vida entre mulheres professoras. O coletivo foi criado em 2016, a partir de um projeto de extensão desenvolvido por professoras e estudantes do Centro de Educação da UFPE. O Sempre Vivas (@semprevivasrecife) tem trabalhado, desde então, para fomentar um ciclo benigno de cooperação digna entre mulheres professoras, tendo a dignidade como princípio.

**Algo criativo que a caracterize** - Pessoas, poesias, mar e amanheceres.

## **Andréa Damiana da Silva Elias**

**Formação:** Enfermeira. Doutora em Ciências do Cuidado em Saúde com ênfase em Saúde Mental.

**Afiliação:** Instituto de Psiquiatria da Universidade Federal do Rio de Janeiro IPUB/UFRJ.

**Tempo no núcleo:** Desde sua fundação. A entrada no núcleo se deu por formação acadêmica. Durante a graduação, cursando a disciplina de saúde mental, tive a honra de participar da fundação do núcleo. "Encontros com quem cria no cuidar": assim chamávamos as nossas atividades semanais que contavam com convidados externos, inclusive precursores da Sociopoética.

**Algo criativo ou que a caracterize:** Nos momentos de tensão e que exigem ampliação da minha capacidade reflexiva, ainda que de olhos abertos, imagino que estou dançando e cantando para me organizar. Dançar é fundamental! Dançar amplia minha produção de vida.

## **Artur Rafael Von Doellinger Freitas Leite**

**Formação:** Mestre em Enfermagem de Saúde Mental e Psiquiatria pela Escola Superior de Enfermagem do Porto, com a dissertação de mestrado: 'Conceção de um Programa de Saúde Mental Positiva para docentes do ensino básico'.

**Afiliação:** Exercendo funções na UCC Fafe Saúde (Centro Saúde de Fafe) desde 2010, na qual desenvolve projetos na área da saúde mental: Terapia Motivacional na Consulta Intensiva de Cessação

Tabágica; Saúde Mental em Saúde Escolar; Grupo de Teatro Terapêutico para beneficiários do RSI com diagnóstico de doença mental.

## **Augusto Luis Medeiros Amaral**

**Formação:** Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pelotas/UFPel (2003); Especialista em Memória, Identidade e Cultura Material pela UFPel (2007); Mestre em Educação Física pela UFPel (2009); e Doutor (2013) com Pós-Doutorado (2017) em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande/FURG.

**Afiliação:** Diretor na empresa “CRIAR formação e desenvolvimento humano”; coordenador do Projeto de Extensão “Grupo de Teatro Interativo: teatro & terapia” da CuidATIVA, Unidade de Cuidados Paliativos da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Pelotas/UFPel; vice-líder do Grupo de Pesquisa Sociopoética e abordagens afins – CNPq; membro do Projeto de Extensão “Experimentações estéticas do cuidar por meio da abordagem sociopoética” e do “Núcleo de Pesquisa, Ensino, Criatividade e Cuidado em Saúde e Enfermagem” da Escola de Enfermagem da Universidade Federal Fluminense/UFF.

**Tempo no núcleo:** Desde novembro de 2014. Entrei no Núcleo a convite da Cláudia para contribuir com as atividades de formação promovidas.

**Coisas criativas que fazem parte da minha história:** Desenvolveu estudos avançados sobre a formação humana com ênfase em processos criativos colaborativos, desenvolvendo a concepção prático-teórica da teatralidade humana e o conceito de inteligência criativa durante os cursos de mestrado, doutorado e pós-doutorado. Foi produtor cultural e coordenador geral do Ponto de Cultura da Universidade Federal de Pelotas/UFPel (Convênio com o Ministério da Cultura/Programa Cultura Viva) – incubadora de manifestações artísticas populares ligadas a dança, a capoeira e a música; coordenou o Projeto Cultural e dirigiu o Grupo de Teatro Abaporu do Universitário Pré-Vestibular/Pelotas; dirigiu o Grupo de Teatro Kalós do Instituto de Ciências Humanas da UFPel (Projeto de Extensão: Grupo de estudos em literatura grega antiga: teatralização como método didático); e fez a curadoria de artistas plásticos como Madu Lopes (Pelotas), Hamilton Koelho (Santa Vitória do Palmar/Barra do Chuí) e Georges Conde (Pelotas).

### **Eugênia de Paula Benício Cordeiro**

**Formação:** Mestrado (2004) e doutorado (2012) em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco.

**Afiliação:** Professora Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco-Campus Recife, Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Habilidades

Socioemocionais e de Valores na Educação (CNPq/IFPE). Ministra aulas em cursos tecnológicos, principalmente nas áreas de relações interpessoais e metodologia da pesquisa. Desenvolve pesquisas em Educação voltadas para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e de valores. Adota uma perspectiva multidimensional e integral do ser humano. Áreas de estudo: formação humana, espiritualidade e educação, habilidades socioemocionais e de valores, aspectos psicológicos da filosofia oriental.

## **Cláudia Mara de Melo Tavares**

**Formação:** Enfermeira, Arteterapeuta, Mestre em Educação, Doutora em Enfermagem.

**Afiliação:** Professora Titular da área de Enfermagem Psiquiátrica e Saúde Mental, Departamento de Enfermagem Materno-Infantil e Psiquiátrica, Escola de Enfermagem da Universidade Federal Fluminense.

**Tempo no Núcleo:** Criei o NUPECCSE em 2000, sendo líder do grupo desde então.

**Algo criativo que a caracteriza:** Sou enfermeira e educadora inspirada em práticas criativas e simbólicas ancestrais. Pesquiso com base na abordagem sociopoética e incentivo meus orientandos a expressarem emoções e ideias através da arte-criatividade. Vivo inventando maneiras diferentes de fazer as coisas - não gosto de

regras, burocracia e rotina. Utilizo dispositivos artísticos em minha prática profissional. Gosto de contar histórias, literatura, declamar poesia, música, frequentar museus e galerias de arte. Já produzi peças teatrais e performances de forma amadora. Como prática de autocuidado realizo trabalhos manuais (corte-costura, tecelagem, crochê, mandalas...) e meditação.

## **Flávio Alves de Oliveira**

**Formação:** Educador Físico. Mestrando em Ensino na Saúde

**Afiliação:** Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME - RJ).

**Tempo no núcleo:** 6 anos.

Entrada no núcleo por vínculo afetivo. Após acompanhar minha esposa, integrante do núcleo, em dois congressos internacionais e conhecer a professora Cláudia Mara, o encontro se deu. E a formação acadêmica decorreu por consequência.

**Algo criativo ou que o caracterize:** Meu senso de humor e a paixão pelo humano.

## **Gabriela Silva dos Santos**

**Formação:** Graduada em Enfermagem e Mestre em Ciências do Cuidado em Saúde.

**Afiliação:** Doutoranda na Escola de Enfermagem Anna Nery.

**Tempo no núcleo:** 2 anos.

A entrada no núcleo se deu em razão da oportunidade de realizar o mestrado.

**Algo criativo que a caracterize:** Flores e fotografias.

## **Isilda Maria Oliveira Carvalho Ribeiro**

**Formação:** Doutorado em Educação

**Afiliação:** Professora Adjunta da Escola Superior de Enfermagem do Porto, Portugal

Especialista em Enfermagem de Saúde Mental e Psiquiatria

**Tempo no núcleo:** Entrada em janeiro de 2019

Entrada no núcleo pelo programa acadêmico de pós-doutorado em ciências do cuidado em saúde

**Algo criativo ou que a caracterize:** Sorriso, expressão, dança, emoções, criatividade.

## **Jacques Henri Maurice Gauthier**

**Formação:** Filósofo e poeta, criador da Sociopoética. Mestrados em Filosofia, Ciências políticas e Linguística, doutorado em Ciências da Educação. Acupunturista tradicional chinês. Iniciações afro-brasileira, xamânica, taoista e budista.

**Afiliação:** Professor aposentado do Ministério da Educação francês.

**Tempo no núcleo:** Desde sempre e antes, convidado.

Entrada no Núcleo por meio de convite para efetuar Pós-Doutoramento.

**Algo criativo ou que o caracterize:** Sou um ser em devir transcultural, e pesquiso poeticamente as filosofias implícitas em várias tradições que foram colonizadas. Daí, resgatar os elos entre saber e sabedoria, ciência e espiritualidade, fala e silêncio, sempre numa perspectiva coletiva contracolonial.

## **José Carlos Marques de Carvalho**

**Formação:** Doutor em Ciências de Enfermagem – ICBAS Porto. Especialista em Enfermagem de Saúde Mental e Psiquiatria.

**Afiliação:** Professor Coordenador na Escola Superior de Enfermagem do Porto (ESEP). Investigador do Centro de Investigação em Tecnologias e Serviços de Saúde (CINTESIS).

**Tempo no núcleo:** Desde 2015.

Entrada no Núcleo por meio de convite para efetuar Pós-Doutoramento.

**Algo criativo ou que o caracterize:** Apaixonado pelas artes e pela vida.

## **Lúcia Maria de Andrade da Silva Caraúbas**

**Formação** - Mestrado em Psicologia Cognitiva (1984) e Doutorado em Educação (2010), ambos pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

**Afiliação** - Professora Associada do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais do Centro de Educação da UFPE; vice coordenadora do projeto Espaço de Acolhimento a estudantes do Centro de Educação da UFPE.

**Integrante do Coletivo Sempre Vivas** - Grupo de pesquisa e extensão em Humilhação, dignidade e educação: possibilidade de construção de uma rede de potência de vida entre mulheres professoras. O coletivo foi criado em 2016, a partir de um projeto de extensão desenvolvido por professoras e estudantes do Centro de Educação da UFPE. O Sempre Vivas (@semprevivasrecife) tem trabalhado, desde então, para fomentar um ciclo benigno de cooperação digna entre mulheres professoras, tendo a dignidade como princípio.

**Algo criativo que a caracterize** - O gosto pelas pessoas e por suas histórias.

## **Luiz Augusto Coimbra de Rezende Filho**

**Formação:** Mestre e Doutor em Comunicação.

**Afiliação:** Professor Associado II do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde (UFRJ) e docente colaborador do Programa de Pós-Graduação em Cinema e Audiovisual (UFF). Atualmente é Coordenador do Laboratório de Vídeo Educativo e Vice-Diretor do Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde (UFRJ).

## **Marcela Pimenta Guimarães Muniz**

**Formação:** Enfermeira. Doutora em Ciências do Cuidado em Saúde.

**Afiliação:** Departamento de Enfermagem Materno-infantil e Psiquiátrica da Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa da Universidade Federal Fluminense (EEAAC/UFF).

**Tempo no núcleo:** Desde 2008.

Entrada por formação acadêmica ou outra: Entrei no núcleo pelo meu processo de formação acadêmica de graduação e de pós-graduação. E, em seguida, entrada como docente.

**Algo criativo ou que a caracterize:** Sou uma jardineira em constante formação, cultivando pesquisas, estudantes, práticas de saúde mental, artigos, livros, folhas, flores e frutos.

## **Monaliza Holanda dos Santos**

**Formação:** Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Pedagoga pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

**Afiliação:** Universidade Federal de Pernambuco

Integrante do Coletivo Sempre Vivas - Grupo de pesquisa e extensão em Humilhação, dignidade e educação: possibilidade de construção de uma rede de potência de vida entre mulheres professoras. O coletivo foi criado em 2016, a partir de um projeto de extensão desenvolvido por professoras e estudantes do Centro de Educação da UFPE. O Sempre Vivas (@semprevivasrecife) tem trabalhado, desde então, para fomentar um ciclo benigno de cooperação digna entre mulheres professoras, tendo a dignidade como princípio.

**Algo criativo que a caracterize:** Cristã

Devota de Maria, Estrela do Mar.

Esperançosa pelo mundo mais florido (ao estilo “o menino do dedo verde”)

Aprendiz de Borboleta,

Professora

Me aventuro na poesia com filmagem, fotografia e poemas.

Amo: a Natureza, Nadar, Dançar, Cantar, Ler e Jogar!

Vivo pra semear o Bem.

## **Paula Isabella Marujo Nunes da Fonseca**

**Formação:** Poetisa e Enfermeira. Mestre e Doutora em Saúde Mental e Transplantes.

**Afiliação:** Departamento de Enfermagem Médico Cirúrgica, da Escola de Enfermagem Anna Nery, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (DEMC/EEAN/UFRJ);

**Tempo no núcleo:** 9 anos.

Meu ingresso no núcleo se deu para buscar formação em nível *Strictu Sensu*, no curso de Mestrado. Originária de outra universidade, cheguei na reunião do núcleo desacreditada que minha ideia para projeto seria considerada; e foi, mas por mim mesma. Nesse dia marcante, mudei meu projeto e encontrei um sentido para pesquisar que trago comigo até hoje. Isso, literalmente, mudou minha vida!

**Algo criativo que a caracterize:** A arte que habita em mim saúda a arte que habita em você e nos mundos. "*Eu ando pelo mundo prestando atenção em cores que eu não sei o nome, cores de Almodóvar, cores de Frida Kahlo. Cores!*" (Adriana Calcanhoto).

## **Thainá Oliveira Lima**

**Formação:** Enfermeira Licenciada, atualmente doutoranda.

**Afiliação:** Universidade Federal Fluminense, Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa.

**Tempo no núcleo:** 8 anos.

Entrada para formação acadêmica em 2010, quando iniciei a graduação.

**Algo criativo que a caracterize:** Minha molecagem diante da vida.

## **Raul Alberto Carrilho Cordeiro**

**Formação:** Doutorado em Ciências e Tecnologias da Saúde - Desenvolvimento Humano e Social - Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa. Mestrado em Saúde Escolar - Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa. Especialista em Enfermagem de Saúde Mental e Psiquiatria.

**Afiliação:** Professor Coordenador da Escola Superior de Saúde - Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal. Unidade Local de Saúde do Norte Alentejano, EPE, Portugal

Comprehensive Health Research Centre (CHRC), Portugal. Research Center for Endogenous Resource Valorization, Portugal. CINTESIS, Centro de Investigação em Tecnologias e Serviços de Saúde, Portugal.

**Algo criativo que o caracterize:** Poesia, cinema e imagem em saúde mental.

## **Rejane Eleuterio Ferreira**

**Formação:** Doutora em Enfermagem.

**Tempo no núcleo:** 7 anos.

Meu ingresso no núcleo se deu assim que me matriculei no mestrado em 2013. Meus objetivos estavam relacionados a formação acadêmica. Minha permanência no grupo, mesmo como egressa da pós-graduação stricto sensu, dá-se pelas inúmeras relações afetivas, vivências amorosa com o grupo e pelas produções científicas transformadoras.

**Algo criativo que a caracterize:** Sorriso, otimismo, fé, amizade, alegria, música e dança.

## **Wagner Gonçalves Bastos**

**Formação:** Biólogo e Professor, Mestre em Avaliação Escolar e Doutor em Ensino de Ciências e Saúde.

**Afiliação:** Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

**Tempo no núcleo:** 25 anos.

**Algo criativo que o caracterize:** Nunca é alto o preço a pagar pelo privilégio de pertencer a si mesmo...(Friedrich Nietzsche).

## **Tatiane F. Nicéas**

**Formação:** Pedagoga, especialista em gerenciamento de projetos e psicopedagogia .

**Afiliação:** Coordenadora Pedagógica na rede privada de ensino da cidade do Recife. Integrante do Coletivo Sempre Vivas - Grupo de pesquisa e extensão em Humilhação, dignidade e educação: possibilidade de construção de uma rede de potência de vida entre mulheres professoras. O coletivo foi criado em 2016, a partir de um projeto de extensão desenvolvido por professoras e estudantes do Centro de Educação da UFPE. O Sempre Vivas (@semprevivasrecife) tem trabalhado, desde então, para fomentar um ciclo benigno de cooperação digna entre mulheres professoras, tendo a dignidade como princípio.

**Algo criativo que a caracterize:** podcasts, rodas de conversas despretensiosas e um bom difusor de aromas.



