

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Diego Monroe Kurtz

**DO BONECO AO OBJETO. DO OBJETO AO SUJEITO:
caminhos da criação docente**

**Porto Alegre
2013**

Diego Monroe Kurtz

DO BONECO AO OBJETO. DO OBJETO AO SUJEITO:

Caminhos da criação docente

Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Formação Integrada em Educação e Ensino da Saúde, do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora:

Prof^a Ms. Monalisa da Silva Pinheiro

Porto Alegre

2013

RESUMO

Este trabalho de pesquisa com abordagem qualitativa caracterizada como estudo de caso, desenvolvida com o método autobiográfico, na forma de narrativa autobiográfica, apresenta um percurso criativo de construção de trajetória docente. A pesquisa foi realizada com o objetivo de compartilhar de que forma me utilizo do *arranjo* de coisas que sou para (re)significar isso na prática da educação em saúde, a fim de provocar noutros educadores o desejo de se reinventarem a partir do que são, a perceberem a possibilidade da invenção de si e da construção da vida como uma obra de arte, como promotoras de utopia e autonomia docente. Os caminhos desta narrativa têm como contexto fundamental o papel do componente estético artístico na minha prática profissional e de que forma saberes e fazeres que me constituem foram gradativamente incluídos nos meus rituais de saúde e docência. Para operacionalização da pesquisa foi utilizada a narrativa autobiográfica a partir de três cenários, três lugares que juntos formam os principais territórios das minhas reflexões somados a conexões com leituras e anotações de oficinas que ministrei e assisti; de vídeos e espetáculos que vi; de poemas que li e escrevi, de pacientes que atendi; de conversas que tive com outros profissionais da educação e da saúde em espaços não-formais; e de outras atividades que participei como ouvinte, muitas diretamente relacionadas a esta narrativa e outras nem tanto. Os resultados do estudo estão apresentados em textos, enquanto dimensões, construídos a partir da narrativa autobiográfica em diálogo com referencial teórico. Acredito que a partir da *reflexividade* sobre nossas próprias práticas podemos retratar o desenvolvimento de uma prática singular e enxergar os saberes de experiência que se formam a partir das conexões cotidianas.

Palavras chaves: teatro, narrativa, olhar, imagem, estética, singularidade, educação, experiência, saúde, docência.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	4
2 OBJETIVO GERAL.....	7
2.1 OBJETIVO ESPECÍFICO	7
3 METODOLOGIA: MEMÓRIAS DE IMAGENS ACREDITADAS NUMA REALIDADE EXPERIMENTADA.	8
4 REFERENCIAL TEÓRICO.....	11
4.1 TEATRO DE ANIMAÇÃO DE OBJETOS, IMAGEM DISPARADORA E CRIATIVIDADE COMO COMPONENTES ESTÉTICOS.....	11
4.2 A IMAGEM AFECÇÃO COMO NASCENTE DO SABER DE EXPERIÊNCIA.	15
5 A LEITURA QUE FAÇO DO QUE ESTÁ ESCRITO EM MIM.....	18
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS.....	35

1 INTRODUÇÃO

Não quero ter a limitação de quem vive apenas do que é possível de fazer sentido. Eu não: quero uma verdade inventada. Para me interpretar e formular-me preciso de novos sinais e articulações novas em formas que se localizem aquém e além da minha história humana. Transfiguro a realidade e então outra realidade sonhadora e sonâmbula me cria.

Clarice Lispector

Este trabalho é uma narrativa de como fui descobrindo e experimentando potencialidades criativas a partir da assistência fisioterapêutica hospitalar e de que forma os produtos destas experimentações foram gradativamente incluídos nos meus rituais de saúde e docência. Uma afirmação de como a criatividade colabora, de maneira privilegiada, com a elaboração de singularizações¹. Um registro de anotações e conexões com saberes do campo da filosofia, das artes e da saúde coletiva. Uma percepção destas transversalizações afetivas e conceituais, sua influência no agenciamento de ações e escolhas a partir disso.

Somos um *arranjo* de coisas. Ninguém é só professor, só trabalhador da saúde, só artista, só isso, só aquilo. Somos tudo isso e mais um pouco. Ao mesmo tempo! A todo tempo! Neste tempo! É claro que muitas vezes pelas imposições culturais e morais tentamos parecer para os olhos dos outros uma coisa só. E às vezes os outros mesmos nos enxergam assim. Durante muito tempo foi assim que me percebi e pensei ser assim que os outros me percebiam. Foi isso que reproduzi.

Na medida em que me fui (re)descobrindo como um híbrido e refletindo sobre este processo, fui substituindo o conhecimento prévio por outro mais ampliado e, porque não, ainda assim prévio? Especialmente no que diz respeito ao meu percurso criativo como trabalhador e educador na saúde. Rompi com a idéia de que para ser um fisioterapeuta era preciso estar vestindo um jaleco branco ostentando um estetoscópio² no pescoço. Que para ser um educador na saúde era necessário tudo isso mais o fato

¹ Singularização é entendida como a diferença que resulta em nós, e que desfaz os nós, abrindo-nos para outros modos de ser e de estar no mundo (FÉLIX; MEYER; VASCONCELOS, 2013, p.974).

² Estetoscópio: aparelho utilizado para ouvir os sons e ruídos pulmonares.

de ser contéudista. São sobre estas inquietações que convido vocês a refletirem comigo ao longo desta leitura. Como nos transformamos em educadores? Como podemos aproveitar em nossa ação educativa o arranjo de coisas que somos? E que consequências isso pode ter para nós e para os outros que ensinam e aprendem conosco?

Para melhor compreensão destes questionamentos escolhi três cenários, três lugares que, juntos, formam os principais territórios das minhas reflexões: *A assistência hospitalar*, *o laboratório de experimentação em teatro de animação de objetos* e a *oficina Caminhos da Criação para promoção da saúde*.

Na assistência hospitalar é onde inicio auto-reflexão a cerca de como as metáforas visuais presentes no teatro de animação³ - arte que desenvolvo paralelo as minhas atividades assistenciais e docentes - fazem sentido e afetam o pensar e agir nos processos de saúde e educação nos quais estou inserido. Ao revisitar alguns autores do campo da saúde coletiva passei a compreender aquelas metáforas visuais como *imagem-afecção*, descrita por Deleuze como “processo que afeta o indivíduo, que o transborda. Da *imagem-afecção* resulta o *afeto* – qualidades, potências, modos de subjetivação que se exprimem num rosto ou a um equivalente (*objeto rostificado*)” (FRANCO, T. B.; RAMOS, V. C., 2010, p.106)

Mais tarde, motivado por estas conexões que remetiam a outras, resolvi refletir de que forma poderia provocar estes afetamentos naqueles que participavam das atividades propostas no *laboratório de experimentação em teatro de animação de objetos*, e, ao revisitar estudos e leituras sobre teatro de animação e processo criativo, na intenção de oportunizar aos participantes perceberem suas *imagens-afecção*, me deparei com mais uma palavra-chave das minhas investigações, o que Maurício Kartum veio a chamar de *imagens disparadoras*. “Trata-se justamente, chamemos assim, da imagem que dá início ao processo criativo. Pode ser uma imagem real, fabricada, produzida, encontrada” (SITCHIN, 2009, p.35) Uma imagem que possui tensão

³ Teatro de animação é um teatro onde o foco de atenção é dirigido para um objeto inanimado e não para o ser vivo/ator. (AMARAL, ANA MARIA, 2007, p.21) Termo amplo e genérico apropriado para englobar linguagens, técnicas, experimentações e manifestações teatrais híbridas. De acordo com os elementos usados também é identificado com diferentes nomes: teatro de formas, de objetos, teatro visual, de sombras, etc. Uma evolução do termo teatro de bonecos que atualmente não mais expressa a evolução que este gênero sofreu nas últimas décadas, pois o boneco passou a dividir, com outros elementos, o papel de personagem principal da cena. (MÓIN MÓIN, 2005, p.15)

suficiente para se tornar propulsora de uma idéia ou de outro nível de compreensão, que vai além do conhecido, que provoca uma leitura particular tanto para uma experiência teatral quanto para vida.

Para o senso comum, os processos criativos se restringem a arte e aos artistas. Seria então a arte uma área privilegiada de amplitude intelectual e emocional não facultada a outros campos da atividade humana? Devemos utilizar arte nos processos de aprendizado de trabalhadores em saúde? Fayga Ostrover considera a criatividade “um potencial inerente ao homem e a realização deste potencial uma de suas necessidades” (OSTROWER, 2012, p.5). No *laboratório de animação de objetos* a criatividade iniciou como um meio para se chegar a um fim. Mais tarde, com mais força, na oficina *caminhos da criação para promoção da saúde* a criatividade já havia se tornado um fim. São estas transformações, nestes lugares que, junto com outros, criam e recriam o processo criativo docente que será percorrido ao longo deste trabalho. O produto destas relações potencializa tanto os processos de aprendizagem como os de atuação, em especial na promoção da saúde, onde linguagem e comunicação são essenciais.

O lúdico e a criação disparam processos de reflexão que são fundamentais na produção da saúde. Possibilitar vazão à imaginação auxilia na capacidade de resoluções de situações ou problemas com novas alternativas e invenções, possibilita romper com a realidade existente, (re)significá-la e se abrir para novas conexões que normalmente não enxergamos.

Do boneco ao objeto. Do objeto ao sujeito. É desta forma que represento e apresento o percurso que criou e recria, a cada dia, minha transformação docente.

2 OBJETIVO GERAL

Compartilhar de que forma me utilizo do arrançamento de coisas que sou para (re)significar minha prática da educação em saúde, a fim de provocar noutros educadores o desejo de se reinventarem a partir do que são. A perceberem a possibilidade da invenção de si e da construção da vida como uma obra de arte, como promotoras de utopia e autonomia docente.

2.1 OBJETIVO ESPECÍFICO

- Recordar o caminho construído a partir da memória de acontecimentos, situações e atividades, a fim de contribuir com novas identidades profissionais no campo da saúde.

3 METODOLOGIA: MEMÓRIAS DE IMAGENS ACREDITADAS NUMA REALIDADE EXPERIMENTADA.

*Por vezes um poema, uma sonata, um quadro
são mais importantes para vida e a alegria
que artefatos de saber e tecnologia.
Precisamos dos dois: do conhecimento e da beleza.
Mas a beleza não é científica⁴*

Rubem Alves

Início com a citação de Rubem Alves porque penso que a frase traduz exatamente o desafio da metodologia deste trabalho. Trata-se de conexões entre saber, tecnologia e beleza. Uma experiência singular de ser ator e autor, de investir na interioridade e no conhecimento de si. No livro *Ponto de Cultura*, de Célio Turino (2009), há um capítulo chamado *Autoentrevista ou Entrevista ao Espelho* onde o autor constrói uma narrativa de perguntas e respostas que são utilizadas para apresentar suas inquietações, suas conversas consigo mesmo. Ao me deparar com esta leitura fiquei imaginando: Como seriam minhas conversas comigo mesmo sobre inquietações e reflexões do meu percurso criativo-docente até aqui? Que metodologia permitiria que pudesse contar estes acontecimentos, no sentido de criar, de compor o docente que sou, sem deixar de considerar a beleza das digressões, conjecturas e conexões que realizei neste percurso?

Tentando responder a estas perguntas descobri nas narrativas autobiográficas uma espécie de jogo de palavras que gostaria de mostrar neste trabalho: um processo de transformação e criação docente a partir de leituras, encantamentos e experiências. Estas, entendidas como coisas que me passam, me acontecem, me tocam, me produzem sentido e *saber de experiência*.

O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. [...] O que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que

⁴ ALVES, Rubem. **O que é científico?** 2.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009, p.34

são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. [...] e acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso também o saber de experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, ao menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (LARROSSA, 2002, p26 e 27).

A produção do saber de experiência que pretendo representar neste trabalho através deste jogo de palavras chamado narrativa ocorreu numa realidade experimentada, cercada de imaginação e encantamento. Estas experiências vividas e sentidas habitam minha memória como uma imagem no espelho dentro do espelho. A imagem não é real, é virtual, mas ao olhar para o espelho retrovisor de meu carro vejo o carro que vai me ultrapassar. A imagem virtual, neste caso corresponde a uma ação, corresponde a um acontecimento real. Acredito na imagem. Caso contrário poderei provocar um acidente (ALVES, 2009). Assim são as palavras do jogo que a narrativa autobiográfica joga: elas buscam ser imagens acreditadas da realidade experimentada.

As narrativas autobiográficas nascem do aprofundamento de recursos utilizados na etnometodologia, métodos historiográficos e técnicas de investigação a partir de relatos do cotidiano, de episódios da vida pessoal e profissional (MARTINS, 2007, p49). Um recurso que permitiu que inscrevesse os significados das minhas escolhas no meu percurso criativo docente. O que escreverei já está de alguma forma, escrito em mim. Isto faz com que a construção da metodologia de investigação deste trabalho se constitua na reconstituição de episódios e imagens de uma realidade experimentada e contextualizada, pondo em evidência conhecimento e beleza.

A partir de um problema central, *como descrever meu percurso criativo docente?* Reconstruo, narrativamente, três momentos que identifico como marcantes nesta caminhada na tentativa de fazer um balanço retrospectivo, isto é, recordar as trilhas percorridas, os acontecimentos, as situações, as atividades, as pessoas e, com base nesta reconstrução perceber: os recursos, os projetos, os desejos, as conexões teóricas

que fiz a partir de tudo isso e a influência destes acontecimentos no meu desenvolvimento profissional.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

A construção deste referencial é a tentativa de tecer uma teia transversalizada por saberes, fazeres e devires que motivaram escolhas e acabaram por compor meu percurso criativo docente. São conexões de leituras com anotações de oficinas que ministrei e assisti; de vídeos e espetáculos que vi; de pacientes que atendi; de conversas que tive com outros profissionais da educação e da saúde em espaços não formais e de outras atividades que participei como ouvinte, muitas diretamente relacionadas a esta narrativa, enquanto outras nem tanto. Uma tentativa de oferecer aporte teórico para compreensão de minhas singularizações e do componente estético artístico que constitui o docente que sou (estou sendo).

4.1 TEATRO DE ANIMAÇÃO DE OBJETOS, IMAGEM DISPARADORA E CRIATIVIDADE COMO COMPONENTES ESTÉTICOS.

Muito antes de escolher a fisioterapia como profissão, desde minha adolescência, de forma totalmente experimental e empírica acabei me interessando pela arte do teatro de bonecos, o que mais tarde acabou se tornando um ofício que me acompanha até os dias de hoje. Da evolução de minhas experimentações com bonecos nasce meu interesse pela animação de objetos. Resumidamente diria que esta linguagem é composta, dentre outras coisas, da objetividade de uma criança, da liberdade de um louco e da arte do ilusionista.

O desenvolvimento do termo teatro de bonecos atualmente não mais expressa a evolução que este gênero sofreu nas últimas décadas, pois “o boneco passou a dividir, com outros elementos, o papel de personagem principal da cena”. (AMARAL, 2005, p.15). Teatro de animação tem sido o termo mais atual para expressar um teatro “onde o foco de atenção é dirigido para um objeto inanimado e não para o ser vivo/ator”. (AMARAL, 2007, p.21). Termo amplo e genérico apropriado para englobar linguagens, técnicas, experimentações e manifestações teatrais híbridas. De acordo com os

elementos usados também é identificado com diferentes nomes: teatro de formas, teatro visual, de sombras, de objetos, etc.

O termo “teatro de objetos” é então uma vertente do teatro de animação. Ele surge na França, em 1980, herdeiro de movimentos artísticos que se desenvolveram ao longo do século XX. Opera numa dimensão que fica entre o teatro, com características muito peculiares e a influência da tradição surrealista do objeto *trouvé* ao objeto imaginado, praticado por André Breton, Man Ray, Marcel Duchamp e Joan Brossa (ROBAYNA, 1999). Ainda pouco estudado no Brasil, o teatro de objetos é oriundo do encontro entre as artes plásticas e o teatro. Alguns artistas destas áreas ao longo das décadas de 60, 70 buscando novas formas de se comunicarem e guiados por muita casualidade e intuição se propuseram a repensar a dramaturgia e perceberam a possibilidade de construir encenações tocantes por meio da mínima expressão desviando de sua função original objetos industrializados. Um micro teatro, para poucas pessoas, construído a partir de micronarrativas com objetos retirados do cotidiano (CINTRA E D’ÁVILA, 2012).

Nascia mais uma possibilidade de ampliar o real e criar outras camadas de realidade a partir da arte; e a energia poética do espectador foi e é fundamental para poder interagir imaginativamente com os objetos e construir sua própria rede de significações. O espectador torna-se portador de novos sentidos ao perceber a nova perspectiva a que se propõe a encenação com objetos. O teatro de objetos amplia a noção do real, falando de questões universais relacionadas à existência humana por meio da memória e da história ou simplesmente através de referenciais humanos.

Com Maurício Kartum aprendi que “teatro de objetos é simplesmente a busca de uma função metafórica ou de uma função poética que os objetos podem ter em sua manipulação ao assumirem uma função que não é a sua de origem” (CUNHA, VASQUES, 2012, p.10). A dramaturgia na animação de objetos se sustenta no paradoxo do possível e do impossível. Um atentado à lógica do real. Um convite à subversão de categorias conceituais. Um objeto que assim desmente sua realidade de objeto para assim propor-se numa outra dimensão. E tudo isso só é possível graças ao imaginário, ao poderio mágico que possuímos de nos permitir passar de uma a outra materialidade a partir de uma reflexão visual. Esta imaginação nos remete a uma

liberdade de se contrapor ao paradigma dominante que atualmente rege as relações interpessoais, como por exemplo, no serviço de saúde local de reflexão deste estudo.

Assim, as animações produzidas com objetos terão funções intermediárias de ligação entre novos signos e sentidos, novos saberes e fazeres. O teatro de animação com objetos não desconstrói e sim restaura uma ligação, nomeia de novo, estabelece novas correspondências com o real. Ele parte da *poesia visual* de conotação metafórica, analógica, por vezes de denotação crítica, irônica e humorística. Ao animarmos um objeto nos utilizamos de sua função, forma, cor, textura e conteúdo originais para imprimi-lo a novos significados; por justaposição, por combinação, por associação, por eliminação ou ampliação de elementos, mas sem esquecer o que ele é. O real vive um equilíbrio instável na animação de objetos. Instabilidade repleta de sentimentos, incertezas e inquietações (ROBAYNA, 1999). E para que tudo isso passe a existir no imaginário do espectador primeiro tem que haver existido no imaginário do criador.

Mas de onde parte o processo criativo do teatro de objetos? Tentando responder a esta pergunta foi em Sitchin (2009) que encontrei o termo *imagem disparadora* (criado pelo dramaturgo argentino Maurício Kartum).

Trata-se, justamente, chamemos assim, da imagem que dá início ao processo criativo. Vejam que não falamos em conceito inicial, muito menos em idéia inicial. Falamos, isso sim, em IMAGEM! Pode ser uma imagem real, pode ser uma imagem fabricada, produzida, encontrada. Enfim, deve ser a imagem que produz tensão dramática suficiente para se tornar propulsora de todo processo de desenvolvimento da dramaturgia! (SITCHIN, 2009, p.35).

Da *imagem disparadora* nasce o processo criativo que provocará novas idéias, como também novos conceitos e, principalmente, outras imagens. As *imagens disparadoras* estão em toda parte. Pode ser uma pintura, uma fotografia, um filme, um encontro entre dois ou mais seres, um poema, um objeto, etc, porém, passam a existir primeiro na singularidade do imaginário de quem as capta e as (re)significa para depois virem a ser na coletividade. Tratando-se do objeto pesquisado na dramaturgia, por exemplo, ele em si traz uma identidade cultural de essência ou o que Sartre (2008) resolveu chamar de

existência como coisa. A animação pode lhe dar outra identidade de existência a partir da ação. Ele passa a existir de outro modo porque forma outra imagem. Remete-nos a outras conexões imagéticas. Neste caso, criamos metáforas visuais a partir da ação ou poderíamos dizer que através do processo criativo da animação o objeto deixa de *existir como coisa* e passa a existir como *imagem-ação* (SARTRE, 2008).

Esta confusão nos modos de existir que nos remete a animação de objetos é tentadora. Ela nos convida a imaginar dois planos de existência. Convida-nos a ver outras possibilidades, a sair da inércia, da anestesia. Prima pela estética, no sentido da etimologia do termo, *estesia* (do grego, *aísthésia*) que significa sensibilidade. Sei que a Filosofia possui um estudo aprofundado sobre Estética, porém neste trabalho me aterei a dois componentes estéticos. O primeiro diz respeito a promover a sensibilidade (*estesia*) para prevenir à an(*estesia*) (TAVARES, 2012) - estética como percepção . O segundo diz respeito ao conceito de estética dado por Boal a este termo, ou seja, a “comunicação através dos sentidos” (SANCTUM, 2011, p.55) - estética como ação. A garantia de um processo estético rico, com possibilidades de descobertas individuais e coletivas, que potencialize a criatividade está presente no Teatro de animação com objetos. Esta criatividade potencializada é considerada como

um potencial inerente ao homem, e a realização deste potencial uma de suas necessidades. As potencialidades e os processos criativos não se restringem, porém à arte. Em nossa época, as artes são vistas como área privilegiada do fazer humano, onde ao indivíduo parece facultada uma liberdade de ação em amplitude emocional inexistente nos outros campos da atividade humana, e unicamente o trabalho artístico é qualificado de criativo. Não nos parece correta esta visão de criatividade. O criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano. De fato, criar e viver se interligam (OSTROWER, FAYGA, 2012, p.5).

Rollo May (1975) disse que expressamos nossa existência criando. Ocorre que, o mundo atual, marcado por uma sociedade de consumo que se torna cada vez mais selvagem onde a felicidade é industrializada, produzida em série e descartável, produz

mecanismos próprios, sociais, pessoais e coletivos que nos inibem cada vez mais em descobrir e experimentar nossas potencialidades criativas.

As atividades que compõe ações educativas e processos de trabalho que acompanho na assistência hospitalar, por exemplo, são de uma objetividade técnica obstinada que desmerecem práticas pedagógicas, que envolvam imaginação e criatividade, com o argumento de que nos afasta da “realidade,” contamina o trabalho em saúde com subjetividade e, pior do que tudo isso, é considerado pelo senso comum como não científico ou não técnico. Como consequência deste pensamento as atividades que envolvem expressões e/ou linguagens artísticas são freqüentemente vistas somente em aberturas e fechamentos de atividades científicas, às vezes, timidamente numa dinâmica de grupo, mas sempre como coadjuvantes e nunca como protagonistas.

“Não é, pois, de admirar que se fale de “arte” no sentido do seu cognato “artificial” ou como um luxo que nos ilude, um artifício” (MAY, 1975, p.127). Afinal, a criatividade será artifício ou a fonte da existência? E se a criatividade não for coadjuvante e sim protagonista de toda a experiência humana? Não seriam a lógica e a ciência derivadas de experimentações contidas na imaginação e no processo criativo a que nos remete a arte? Seria a arte uma decoração produzida pela ciência, ou a ciência uma decoração produzida pela arte?

No caso deste trabalho, a criatividade se propõe ser uma ferramenta para educação do olhar. No sentido de extrapolar a dimensão biológica do enxergar. Aprender a significar o que se vê com múltiplos sentidos para codificar, nomear e descrever, ativamente, o mundo (pessoas, **objetos**, contextos e relações) em que vivem (MEYER e VASCONCELOS, 2013). Criatividade como causadora de outras *estesias* e ampliadora de mais sensibilidades.

4.2 A IMAGEM AFECÇÃO COMO NASCENTE DO SABER DE EXPERIÊNCIA.

Esta narrativa fala de um aprendizado ao longo de um percurso, de um caminho percorrido, portanto há um tempo e um espaço de ações dele e nele. Coisas que vi,

ouvi, cheirei, provei, senti, toquei, escolhi, imaginei, criei, fiz, construí, destruí, substituí, entre outras. Coisas que de alguma forma experimentei e passaram a fazer sentido para mim, para depois se tornarem um saber em mim. E ao refletir a educação a partir do que Jorge Larossa (2002) chamou de *par experiência/sentido*, passei a tentar dar sentido ao que sou e ao que me acontece. Passei a entender experiência como algo que nos passa, que nos toca, que nos afeta.

Já o saber de experiência se dá na relação entre conhecimento e vida humana. É o que se adquire no modo com que vamos assimilando ao que nos vai acontecendo ao logo da vida e como damos sentido ao acontecer do que nos acontece. Não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou sem-sentido do que nos acontece. “Se a experiência é o que nos acontece, o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece” (LARROSSA, 2002 p.27). É um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal, singular, de forma a compor o que os pedagogos chamam de *aprendizagem significativa*.

Ao tentar compreender como se processou a experiência/sentido no meu percurso criativo docente ou tentando responder, visualizar e esquematizar como tudo me passou, me tocou e me afetou nos últimos tempos, percebi que a escrita desta narrativa se constituiu de imagens de cenas do que entendo como aprendizado significativo presente à minha memória. Então, minha curiosidade foi disparada para tentar entender como poderia agir a imagem na construção do saber de experiência. Pesquisando sobre isso, encontrei em James Áreas (2010) ao escrever sobre signos, afecções e afetos cinematográficos, segundo Gilles Deleuze, o termo *imagem-afecção*. O termo é oriundo da definição bergsoniana de afeto em *Matéria e memória* onde Henri Bérghson sustenta, baseado no esquema sensório-motor, que a afecção está para nós como a dor: “um esforço do elemento lesado para repor as coisas no lugar” (ARÉAS, 2010 p.94).

Quando um corpo tendo acusado a recepção de um movimento, se esforça para repor as coisas no lugar, dizemos que ele sofreu uma afecção ou foi afetado, e que, portanto, em alguma medida, ele se modificou. Por outro lado, quando ele se empenha e se prepara para devolver, para exteriorizar o movimento recebido-percebido, então,

dizemos que ele esboça uma ação. Desse modo, teríamos a percepção como sendo a recepção do movimento, a afecção e o afeto como seu registro consciente ou não, e, por fim, a eventual ou possível ação como exteriorização do movimento recebido. Contudo, entre a percepção-recepção e a ação-exteriorização se abre uma espécie de intervalo ou de interstício, uma fenda que se caracterizará como sendo, exatamente, aquilo que Bergson denominou afecção (ARÊAS, 2010). Deleuze retoma frequentemente este tema em sua teoria da sensibilidade e escava, sob a afecção bergsoniana, os afetos degenerados e as ações embrionadas das pulsões. Ele reconstrói a posição da imagem-afecção ao relacionar este termo durante seus estudos de imagens cinematográficas “uma vez que a arte cria seres de sensação extraindo preceptos e afetos novos, experimentando e libertando devires inéditos”. (ARÊAS, 2010 p.94). É nesta fissura, neste intervalo que vai instaurar a subjetividade materializada do que nos acontece: o saber de experiência.

5 A LEITURA QUE FAÇO DO QUE ESTÁ ESCRITO EM MIM

*“Quantos muitos há em mim?
 Quantos muitos haverão em mim que eu ainda não sou?
 Eu sou muitos quanto minha percepção no mundo
 e muitos quanto sabido no mundo.
 E isso depende dos lugares que ocupo
 quanto das conexões que faço.”*

Emerson Elias Merhy

O que me desafiou a escrever este trabalho foi o desejo de compartilhar com outros, especialmente educadores, como experimentei o arranjo de coisas que sou e (re)signifiquei isso na minha prática docente. Que leituras e reflexões fiz da minha relação com o mundo e com os outros até aqui. Como relatei meu processo de trabalho com conhecimentos teóricos que adquiri. Tudo isso na intenção de provocar outros colegas a se reinventarem a partir do que são. A perceberem a possibilidade da invenção de si e da construção da vida como uma obra de arte, como promotora de utopia e autonomia do ser humano professor (NASCIMENTO, NÍVIA M. R. 2011 p.12) É nesta perspectiva que resolvi me expor com a produção desta narrativa autobiográfica criada a partir de pontos da minha história de vida, que elejo como fundamentais na construção de minha identidade profissional. Os critérios de escolha são motivados por concepções e representam minha personalidade, caráter e forma singular de ser/estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética, no sentido da etimologia do termo, *estesia* (do grego, *aísthésia*) que significa sensibilidade. Procuro descrever lugares, experiências, pessoas, leituras e *imagens disparadoras* que foram decisivas no meu percurso criativo docente. Parto da minha atuação profissional na assistência hospitalar e faço conexões com aprendizados e leituras em teatro de animação, construídos noutros espaços. Objetivamente, procuro durante minha escrita relacionar meus saberes e fazeres no campo da arte e da saúde. Campo da saúde entendido aqui como um território de ensino (formações pedagógico-corporais), mas também de aprendizagens (experimentação de formas singulares nos fazeres e dizeres em saúde) (FÉLIX; MEYER; VASCONCELOS, 2013)

Assim procedendo, realizo a narrativa a partir de três pontos que juntos formam os principais territórios das minhas reflexões: *A assistência hospitalar, o laboratório de experimentação em teatro de animação de objetos* e a *oficina caminhos da criação para promoção da saúde*.

5.1 DO BONECO AO OBJETO: DEVIRES DA ASSISTÊNCIA HOSPITALAR.

Era início de novembro de 2008 quando pela terceira vez eu retornava ao Grupo Hospitalar Conceição. Em 1996 e 2005 já havia atuado através de estágio curricular e residência, respectivamente, na assistência hospitalar do grupo. Mas quero destacar nesta narrativa autobiográfica minha passagem a partir de 2005. Ela se deu por meio da Residência integrada em Saúde com ênfase em terapia intensiva. O primeiro semestre de prática supervisionada ocorreu nos campos de estágio do Hospital da Criança Conceição. Tempo suficiente para que eu me deparasse com afecções e imagens disparadoras de fantasias, ideias, projeções e saberes que me acompanham até hoje.

Iniciei a residência na UTI pediátrica do Hospital da Criança Conceição -HCC em 02 de fevereiro, de 2005 poucos dias após receber triste notícia que Tiarajú Carlos Gomes, uma lenda do Teatro de Bonecos gaúcho, estava com câncer no pulmão de mal prognóstico e curto tempo de vida. Entre atendimentos e atividades teóricas proporcionadas pelo programa da residência, certo dia ao levantar a grade de um leito hospitalar para dar início ao atendimento fisioterapêutico de um menino tetraplégico de 05 anos, me deparo com um desenho pintado por ele com a boca.

O desenho era de um boneco e tinha a assinatura de Ubiratan Carlos Gomes, irmão gêmeo de Tiarajú e cofundador do Grupo Anima Sonho. O menino cantou a música que o Boneco cantava para ele durante as visitas do Grupo ao Hospital e encerrou com expressão triste dizendo que os irmãos não se apresentavam mais porque Tiarajú estava doente. Comovido com aquela cena, tratei de acalmar o menino e dei segmento ao meu atendimento. Mais tarde acabei confirmando através de uma colega que voluntariamente de tempos em tempos os irmãos Carlos Gomes

frequentavam a recreação e apresentavam seus personagens para as crianças hospitalizadas.

Naquele dia fui embora imaginando como deveriam ser divertidas aquelas visitas e lamentando o estado de saúde de Tiarajú. Em maio de 2005 Tiarajú veio a falecer e com ele a possibilidade dos bonecos voltarem ao HCC. Era quase impossível um retorno, tendo em vista que seu irmão Ubiratã recentemente havia perdido a esposa, também de câncer, e, portanto não tinha disposição naquele momento de voltar a atuar sozinho com os bonecos do grupo, muito menos num ambiente hospitalar que lhe remetia a suas recentes perdas.

Durante muitos dias a lembrança de que não havia mais Teatro de Bonecos na recreação do HCC ocupava boa parte dos meus pensamentos. Sabia da força daquela ação. Percebi o quanto isso tocava as crianças por meio de meu diálogo com o menino que atendera dias atrás. Também me sentia responsável pela continuidade daquela ação tendo em vista que também era “bonequeiro” e agora trabalhava no hospital.

Mas como poderia ajudar? Meus horários estavam todos comprometidos com a assistência fisioterapêutica na UTI e com aulas da residência. E se eu fizesse teatro de bonecos durante o período que deveria me dedicar a atender crianças? Afinal, que saberes deveriam estar presentes nos meus atendimentos pediátricos? Poderiam *saberes do teatro de animação* virem a compor meu processo de trabalho como fisioterapeuta? Eu acreditava que sim. Minhas leituras da Política Nacional de Humanização (Brasil, 2004), especificamente na atenção hospitalar, já me faziam crer nesta possibilidade. Ambiência, autonomia, clínica ampliada, educação permanente, produção de saúde e produção de subjetividade conceituavam o marco teórico-político da humanização e, de alguma forma, respondiam ou ratificavam minhas inquietações sobre o atendimento de crianças hospitalizadas.

No conjunto de iniciativas visando à implementação de algumas das diretrizes da política nacional de humanização surgiam ações que se utilizavam de outros núcleos de saber como promotores desta política para além do saber técnico-assistencial em saúde. E foi neste caminho de procurar autores que respaldavam estas ações que me deparei com a afirmação de que “a atenção à saúde da criança configura-se como um campo interdisciplinar. Entre as diversas estratégias utilizadas nas ações que envolvem

o encontro de diferentes saberes, pode-se situar o brincar” (MITRE, 2006, p.283). Pronto! Era isso que eu precisava ler. Era desta coragem que eu precisava.

A atenção à saúde envolve várias disciplinas e saberes, dentre eles o jogo, e a brincadeira. Todos estes elementos compõem a dramaturgia do teatro de bonecos! Eu acabara de adquirir um álibi, um passaporte, um crachá, um discurso científico para incluir definitivamente a arte nos meus rituais de saúde. E como se não bastasse minha alegria ao me deparar com estas informações, pesquisando mais leituras sobre este tema descobro que o brincar “deve ser visto não apenas na perspectiva da recreação, mas como recurso terapêutico” (MITRE, 2006, p.283).

O brincar como recurso terapêutico! Eu repetia esta frase várias vezes. Ela me disparava muitas ideias. Ela foi fundamental para que eu iniciasse uma revisão do meu processo de trabalho e começasse a resignificar meu fazer em saúde. Mas por onde começar? Como começar? Que sentido deveria ter para meus pacientes pediátricos o teatro de animação no hospital? Que cuidados eu deveria ter ao introduzir esta ação nos meus rituais de saúde? Comparados à recreação, que particularidades teriam o jogo e o brincar no leito? Eram muitas dúvidas que me ocorriam. E, cada vez mais, tenho me tornando um sujeito de muitas dúvidas e pouquíssimas certezas.

Resolvi pesquisar sobre práticas e saberes que envolvessem o que as envolvessem o jogo e a brincadeira no hospital e encontrei na arte do palhaço algumas respostas:

“Um palhaço e uma criança se encontram. O cenário os envolve é pintado de branco e azul. [...] O espaço da cama da criança delimita este encontro. Envoltos pelos lençóis arrumados e das grades que a protegem, uma criança tem um desafio importante: viver. E ele está sendo cumprido no ritmo dos aparelhos, na velocidade dos homens e na presença do mistério da vida que habita seu pequeno corpo. O palhaço crê na força deste encontro e acredita que brincar é a melhor forma de se encontrar. Um encontro não tem tempo definido para ocorrer. Depende da intensidade dos olhares e da permissão para o jogo. E aqui o jogo já começou e nele é difícil dizer quem brinca com quem. Tão intenso que brincar, neste encontro, é sinônimo de viver. Dos mistérios do corpo, poucos são os que a ciência descreveu. Os dígitos dos aparelhos talvez não captem totalmente o resultado deste encontro, nem mesmo o olhar dos profissionais cientistas que estão em volta. Só

mesmo os sorrisos que fazem parte agora desse cenário podem ser o incontestável testemunho de que esse encontro deu sua contribuição a vida. Da troca de olhares curiosos, nasceu o diálogo entre eles.[...]Juntos cantaram, riram e cuidaram de não sentir o tempo passar.” (MASETTI, 2002, p14)

O texto fala em palhaço, mas aqui palhaço é um arquétipo. Poderia ser qualquer outra coisa: uma máscara, um boneco, um objeto, um duplo qualquer. Poderia ser eu mesmo! O importante era ganhar a permissão da criança para que o jogo começasse. Mas do que eu me utilizaria se não dominava a arte do palhaço? Dos bonecos, pensei. Imediatamente lembrei que meus bonecos eram confeccionados de materiais que dificilmente seriam autorizados pelo controle de infecção hospitalar.

Foi então que ao olhar para o lado me deparei com uma *imagem disparadora*. Da ideia disparada pela imagem nascia um personagem que mais tarde viria a compor meu ritual de saúde ao iniciar o jogo com uma criança: um pequeno e simpático boneco de luva.

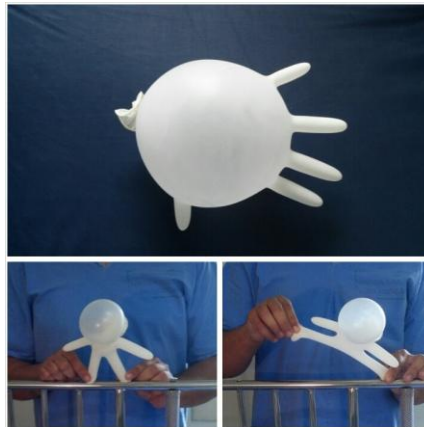


Figura1. Uma luva inflada serviu como *imagem disparadora* para a construção do personagem.

Este personagem de látex, sem rosto e sem roupas passou a se tornar minha porta de entrada para o jogo com a criança hospitalizada. E na medida em que eu o manipulava dando-lhe vida, outras variações de sua utilização surgiam. Outras imagens disparadoras me ocorriam.

A partir de então, tudo corria muito bem até o dia que uma colega de trabalho me comunicou que a luva de látex não deveria ser usada para este fim e que era um desperdício de material o que eu estava fazendo. Na hora lembrei de Jorge Larrossa (2002) quando escreveu que duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. Mas foi inspirado em Maseti (2002) que respondi: “- Entendo tua preocupação com os materiais. Mas a luva, neste caso, continua sendo utilizada como um recurso terapêutico, só que numa outra função”. Percebi que a colega ficou indiferente à minha resposta e isso me afetou. Ao tentar impedir que eu construísse um boneco com material hospitalar, o que estaria me ensinando a colega? Fiquei dias pensando naquele episódio. Percebia que talvez aquela cena pudesse ser o efeito da ausência de espaços de reflexão e construções coletivas na nossa equipe.

Então, cheguei à conclusão que a única forma de superar este conflito era promover práticas pedagógicas onde saberes tão particulares, subjetivos, relativos, contingentes e pessoais pudessem se tornar uma experiência coletiva. Só assim poderia oportunizar que mais pessoas experimentassem os encantamentos que eu experimentava. Talvez este pudesse ser o caminho para criar novos seres de sensação extraíndo preceptos e afetos novos, experimentando e libertando devires inéditos (ARÊAS, 2010).

Desta maneira surgiu a ideia do projeto de uma oficina de animação de objetos hospitalares. O objetivo principal era promover aos trabalhadores em saúde interessados um espaço de vivência e compartilhamento de experiências mediadas pelas possibilidades de animação que possuem os objetos usados no tratamento das crianças. Este conceito acabou por se configurar como o início do meu trabalho de conclusão da residência. Escrevi o início porque tive que interromper precocemente este projeto. Na metade de 2005 solicitei desligamento da Residência devido outra oferta profissional. Sabia que havia aprendido muito até aqui. Sabia também que deixava muitas coisas incompletas. Mas a necessidade de adquirir estabilidade profissional fez com que eu adiasse alguns sonhos.

5.2 DO OBJETO AO SUJEITO: O LABORATÓRIO DE EXPERIMENTAÇÃO EM TEATRO DE ANIMAÇÃO COM OBJETOS HOSPITALARES.

Passados três anos, em novembro de 2008 fui chamado para assumir o cargo de Fisioterapeuta da UTI pediátrica do Hospital da Criança Conceição (HCC). Pouca coisa havia mudado desde a minha saída. A equipe era praticamente a mesma e a estrutura física também. Isto fez com que eu, de alguma forma, me sentisse familiarizado com o meio e as pessoas que atuavam neste espaço. Meu trabalho se resumia em prestar atendimento fisioterapêutico a bebês e crianças em estado crítico ou potencialmente crítico⁵ das 7h30 às 12h30, de segunda a sexta feira, incluindo um sábado e um domingo mensalmente.

Desde o meu primeiro dia de retorno à assistência hospitalar, sempre que necessário, fazia uso de objetos hospitalares fora de sua função original e, a partir da imaginação da criança atendida, iniciava um jogo ou brincadeira que potencializava meus atendimentos. Sem que eu percebesse, isto se tornou um hábito. Quase um vício. A poética dos objetos estava definitivamente incorporada nos meus rituais de saúde. Nestas brincadeiras surgiam novos personagens e poemas visuais.

⁵ Paciente crítico/grave é aquele que se encontra em risco iminente de perder a vida ou função de órgão/sistema do corpo humano, bem como aquele em frágil condição clínica decorrente de trauma ou outras condições relacionadas a processos que requeiram cuidado imediato clínico, cirúrgico, gineco-obstétrico ou em saúde mental (PORTARIA Nº 2.338, 2011 Art. 2º § 1º).

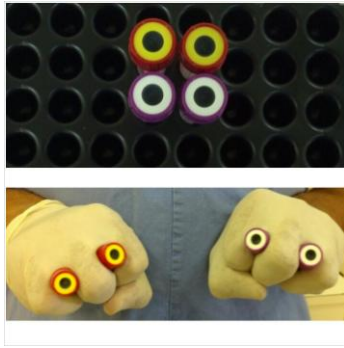


Figura 2: Novos personagens.

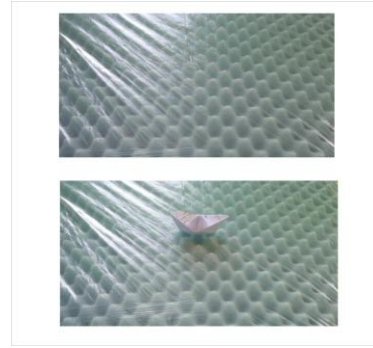


Figura 3: "Mar". (poema visual)

Em meio a uma de minhas intervenções com objetos, certa vez, uma colega me solicitou que a ensinasse a fazer o boneco inflável de luva (fig1). Contou-me que no dia anterior eu havia feito um boneco pela manhã e a luva havia furado à tarde. A criança entrou a noite chorando, copiosamente, reivindicando a presença do boneco que ninguém sabia fazer. Lembrei na hora do projeto interrompido em 2005. Ficava imaginando como estaria o HCC hoje se tivesse conseguido incluir o teatro de animação com objetos hospitalares a partir daquele trabalho de conclusão da residência. E como poderia retomá-lo, tendo em vista que agora o momento era outro? Em 2005 eu era residente. Recebia para *fazer e pensar*. Em 2008 eu era contratado. Recebia para *fazer e*, se tentasse *pensar* era reprimido por colegas com o argumento que estaria inventando coisas para "fugir" de minhas responsabilidades assistenciais.

No ano de 2009, de forma inédita a partir de uma parceria do Ministério da Cultura com o Ministério da Saúde, foi criado o *Ponto de Cultura*⁶ e Saúde "Cultura GHC - No caminho da integralidade: arte, cultura e saúde", proposto pela associação de médicos e odontólogos do Hospital Conceição (AMEHC). Há vários anos os trabalhadores do GHC já desenvolviam atividades artístico-culturais, seja para a própria comunidade de

⁶ Ponto de Cultura é um conceito de política pública. São organizações culturais da sociedade que ganham força e reconhecimento institucional ao estabelecer uma parceria, um pacto, com o Estado. Aqui há uma sutil distinção: o Ponto de Cultura não pode ser para as pessoas e sim das pessoas; um organizador da cultura no nível local, atuando como ponto de recepção e irradiação de cultura. Como um elo na articulação em rede, o Ponto de Cultura não é um equipamento cultural do governo, nem um serviço. Seu foco não está na carência, na ausência de bens e serviços, e sim na potência, na capacidade de agir de pessoas e grupos. Ponto de Cultura é cultura em processo, desenvolvida com autonomia e protagonismo social. (TURINO, 2009, p.64)

trabalhadores, seja para intervenção em saúde da população usuária. Áreas como a Saúde Mental, Saúde Comunitária, Saúde do trabalhador e Pediatria já tinham história no desenvolvimento de vários projetos juntando arte, cultura e saúde.

O “Cultura GHC” surge para alavancar todas estas ações artísticas. Tinha como principal função desenvolver atividades, potencializar habilidades e promover experimentações do exercício da criatividade, permitindo a expansão de horizontes dos trabalhadores com possibilidades de novas intervenções na saúde. Apresentava-se na minha trajetória mais uma possibilidade de conexão da arte com a saúde. Ocorre que já não me bastava a arte como evento ou espetáculo no Hospital. A conexão que agora fazia da arte com a saúde era movida pelo incômodo diante da necessidade que o atendimento à criança se atualizasse e se envolvesse com que Túlio Franco e Valéria Ramos (2010) chamam de outros campos conceituais e afetivos, promovedores de outras ações para o cuidado.

Foi quando tive a ideia de criar o Laboratório de Experimentação em teatro de Animação com Objetos Hospitalares (LETAOH). O laboratório era o desdobramento prático do projeto “O teatro de animação de objetos como mediador na humanização das relações entre profissionais da saúde e usuários do Grupo Hospitalar Conceição (GHC)”, aquele que seria se meu trabalho de conclusão da residência que teve que ser interrompida em 2005.

Sabedor das resistências que haviam no Hospital à atividades com um olhar mais voltado para saúde coletiva, e disposto a prevenir alguns e superar outros obstáculos que surgiriam para implementação do LETAOH, passei meses me dedicando à escrita de um projeto para concorrer num edital de prêmio da Fundação Nacional de Artes Cênicas - FUNARTE. O edital, dentre outras coisas, era voltado a atividades artísticas inéditas que deveriam ser desenvolvidas em pontos de cultura. Acreditava que se chegasse ao hospital respaldado pelo *Cultura GHC* e premiado por uma fundação de reconhecimento internacional, as chances do laboratório ser acolhido seriam bem maiores.

E foi exatamente isso que aconteceu. Através do prêmio INTERAÇÕES ESTÉTICAS – 2009 - *residências artísticas em pontos de cultura*, concedido pela FUNDAÇÃO NACIONAL DE ARTES CÊNICAS – FUNARTE, o LETAOH iniciava suas atividades em

dezembro daquele ano no anfiteatro do Hospital da Criança Conceição na cidade de Porto Alegre – RS. Com este prêmio, contextualizavam-se politicamente novas formas de valorizar a dimensão humana e subjetiva dos profissionais da saúde por meio da arte. Finalmente conseguia inserir o teatro de animação como uma ação educativa voltada aos profissionais da saúde do GHC.

Inicialmente, respeitando os prazos de início/término estabelecido com a FUNARTE, e, por acreditar que “as ações pedagógicas que se realizam nos espaços cotidianos dos serviços tendem a ser mais potentes” (FÉLIX; MEYER; VASCONCELOS; apud Cecim, 2005, p.983.), esta atividade foi oferecida a trabalhadores do Hospital da Criança Conceição (HCC) na forma de oficina. Porém, sempre a apresentava como “laboratório de experimentação em teatro de animação com objetos” com pretexto de fazer desta, uma atividade permanente de encontro e criação para trabalhadores da saúde.

Os objetivos do laboratório foram: a) desenvolver o potencial criativo e imaginativo dos participantes frente aos objetos pesquisados. b) Introduzir informações sobre o teatro de animação com objetos. c) Experimentar possibilidades de animação dos objetos pesquisados. Foram utilizados os exercícios “objeto e objeto-imagem” (AMARAL, 2002, p.129-139).

Optei por estes exercícios porque abordam questões importantes no trabalho de expressão e criatividade. São exercícios que permaneceram nos cursos e oficinas que durante anos foram experimentados pela autora e, em seu conjunto, acabaram por se conjugar numa metodologia. Ressaltam o significado e as possibilidades expressivas do ser humano, o sentido do movimento e da emoção, todos estes, aspectos importantes a serem considerados neste projeto.

Participaram 15 trabalhadores do HCC boa parte deles motivados pelas intervenções que assistiam durante minha atuação na assistência hospitalar. Os encontros eram quinzenais com três horas de duração cada um (fig 4)



Figura 4: Encontros de resignificação e criação
Laboratório de experimentação em teatro de animação
com objetos.

Durante os encontros no laboratório, o desafio de dar a vida ao inanimado remetia os membros das equipes de saúde a relacionarem-se através do imaginário. Aos poucos eu percebia, e os participantes também, que esta disposição de considerar e respeitar a imaginação na instituição hospitalar poderia contribuir para o desenvolvimento do atendimento humanizado.

Os encontros eram descontraídos, desprovidos daquela tensão cotidiana da assistência hospitalar. Notava que a vivência e o compartilhamento de experiências mediadas pelas possibilidades de animação que possuem os objetos usados no tratamento das crianças poderiam provocar mudanças no paradigma atual que rege as relações de trabalho no hospital. Durante os encontros era possibilitada a integração de aspectos subjetivos de quem cuida e de quem é cuidado, incentivando o relacionamento da equipe a partir do que existe de saudável na pessoa hospitalizada.

Ao apropriarem-se da linguagem do teatro de animação de objetos os trabalhadores criaram uma comunicação no sentido de instituir um campo simbólico de trocas que possibilitou interpretar situações vividas na assistência, valorizar sentimentos despertados na sua prática diária e incorporá-los no seu fazer diário. Mas foi o processo criativo, gerado no laboratório, o grande responsável por tudo que eu via e sentia durante os encontros. Era o poder da imaginação e a possibilidade de dar outra função ao objeto que não a sua de origem, que convidava os participantes a significarem as coisas, que os convidava a uma reflexão crítica frente ao pensamento linear e lógico

dos acontecimentos do hospital. E ao tomar conhecimento disso começava a ampliar o território do meu olhar e das minhas inquietações e curiosidades. Começava a fazer outras conexões a fim de compreender melhor o processo criativo. Minha intenção, a esta altura, era de aperfeiçoar as intervenções e promover outras experiências de educação em saúde. Estava tomando gosto por me reinventar como professor. Começava a fazer uma leitura mais filosófica das minhas escolhas e refletir sobre os caminhos da criação docente.

5.3 O SUJEITO COMO OBRA DE ARTE: CAMINHOS DA CRIAÇÃO PARA PROMOÇÃO DA SAÚDE

Com o reconhecimento conquistado através do LETAOH e com apoio de pessoas e setores, promotores da educação permanente em saúde do GHC, consegui manter o laboratório vinculado a Residência Integrada em Saúde (RIS). O LETAOH configurou-se em um campo de conhecimento complementar oferecido aos residentes, que se encontravam em atividades teórico-práticas no HCC. Toda vez que colocava o laboratório para funcionar ficava impressionado com o potencial criativo dos participantes. Pessoas que, aparentemente nunca tiveram contato com a arte do teatro de animação, conseguiam resultados magníficos. Seja na criação de personagens e histórias, seja na resignificação de sua prática através do aperfeiçoamento da sua abordagem e acolhimento. Foi num destes tantos encontros, que o laboratório proporcionava, que uma renomada médica comunitária me convidou para integrar o corpo docente no curso Técnico Agente Comunitário de Saúde da Escola GHC. Esta profissional médica era coordenadora do curso e me desafiou a pensar com outra colega, Terapeuta Ocupacional, uma atividade educativa que contemplasse criatividade e escrita. Pretendíamos somar minhas vivências no LETAOH às narrativas literárias, campo de saberes da colega que fazia parceria comigo, e transformar isso numa oficina. Depois de algumas reuniões e encontros já sabíamos o que pretendíamos, mas ainda faltava um nome para oficina que contemplasse nossas motivações. Foi então que enviei uma correspondência eletrônica com a seguinte proposta: Que tal: “Caminhos da

Criação para Promoção da Saúde”. Pensava em *caminhos* porque respeitava o percurso e saberes dos educadores envolvidos. A palavra *criação* era a *ideia-força* da oficina. E *promoção da saúde* tinha tudo a ver com trabalho dos Agentes Comunitários além de aproximar esta proposta inovadora ao currículo do curso. Com a aprovação de todos integrantes do projeto nascia mais uma experiência de educação em saúde a partir do arranjo de coisas que cada um de nós simbolizava naquele momento.

Assim, a oficina de formação “Caminhos da criação para a promoção da saúde” integrava o Curso Técnico em Agentes Comunitários de Saúde (ACS) promovido pela Escola GHC, IFRS e prefeitura municipal de Gravataí. Ao considerarmos o ACS um profissional que tem na educação e promoção da saúde seu principal foco de atuação nosso objetivo era oportunizar aos educandos uma reflexão crítica sobre como a literatura e a dramaturgia podem se relacionar com seu processo de trabalho.

Durante os encontros eram realizados jogos e exercícios selecionados pelos educadores a partir de suas vivências com o teatro de formas animadas e com a produção escrita criativa. As experimentações partiam sempre das possibilidades de transformar objetos em personagens do cotidiano; o desafio de dar vida ao inanimado fez os participantes relacionarem-se através do imaginário e instituiu novas formas de comunicação no grupo; sentiram-se provocados a refletir sobre como esta produção de saberes poderia se relacionar a seus fazeres em saúde; perceberam que as atividades poderiam ser utilizadas nos encontros com grupos comunitários.

As respostas que os sujeitos envolvidos com esta atividade apresentavam, só faziam com que eu acreditasse ainda mais que é possível experimentarmos outras formas de intervenção nas práticas pedagógicas para intervir nas práticas de saúde. Percebia o LETAOH como uma ferramenta pedagógica que coloca objetos de trabalho reais na cena educativa para romper com o paradigma de que os processos de trabalho reais são o que são, e que esta é a realidade. Parodiando Freire quando dizia que “o mundo não é, ele está sendo”, a realidade também não é. Ela é produzida culturalmente (FÉLIX; MEYER; VASCONCELOS; apud GUACIRA LOURO, 2003). Construimos práticas a partir das coisas (objetos) para reconstruirmos coisas (pessoas e processos de trabalho) na prática.

Pois justamente não há coisas: só existem práticas. E essa é a palavra-chave. Outras práticas sempre são possíveis, o que significa que as coisas [objetos, pessoas e processos de trabalho] não necessariamente precisam seguir sendo o que são e nelas podemos interferir (MEYER; FÉLIX; VASCONCELLOS, 2013, p.979).

Inventar e experimentar outras formas de intervir nos objetos do cotidiano da saúde convida a pensar, imaginar e experimentar outras formas de intervir nas práticas de saúde. E isso tudo é possível quando despertamos nossas sensibilidades e nos permitimos enquanto sujeitos criativos.

O ser humano é por natureza um ser criativo. No ato de entender, ele tenta interpretar e, nesse interpretar, já começa a criar. Não existe um momento de compreensão que não seja ao mesmo tempo criação. Isso se traduz na linguagem artística de uma maneira extraordinariamente simples, embora os conteúdos sejam complexos (OSTROWER, Fayga, 1988, p?).

A inclusão da arte e dos processos criativos gerados por ela nos espaços de educação potencializa tanto os processos de aprendizagem como os de atuação, em especial na promoção da saúde onde linguagem e sensibilidade são essenciais. Através da imaginação se intensifica uma realidade nova e com isso se reformula a realidade toda. Por esta razão, o processo de criar significa um processo vivencial que abrange uma ampliação da consciência (OSTROWER, 2012). Foi a partir destas leituras que passei a compreender o lúdico e a criação presente na animação de objetos como principais emuladores destas consciências na medida em que auxiliam nos processos de reflexão fundamentais na promoção de saúde. Os sujeitos alunos/ACS nos relatavam que ao possibilitarem vazão à sua imaginação tanto no processo da oficina quanto nos processos do cotidiano do trabalho, o que torna ainda mais significativo, conseguem perceber/registrar suas transformações no que se refere a capacidade de resolução em situação ou problema, com novas alternativas e invenções. Isto porque o trabalho de invenção, criação e transformação do cotidiano contribui para romper com a realidade existente e se abrir para a percepção de possibilidades e conexões que normalmente não enxergamos.

O homem elabora seu potencial criador através do trabalho. É uma experiência vital. Nela o homem encontra a humanidade ao realizar tarefas essenciais à vida humana e essencialmente humanas. A criação se desdobra porquanto este trás em si a necessidade que gera as possíveis soluções criativas. Nem na arte existiria criatividade se não pudéssemos encarar o fazer artístico como trabalho, como um fazer intencional, produtivo e necessário que amplia em nós a capacidade de viver (OSTROWER, 2012, p.31)

A oficina “Caminhos da criação para a promoção da saúde” foi minha última experiência antes de iniciar esta narrativa. Escolhi incluir o relato desta por simbolizar o fechamento de um ciclo de criações e reflexões, a se configurar neste trabalho escrito, que teve inicio nas minhas primeiras incursões com objetos animados na assistência hospitalar. Tanto o indivíduo que cria como o indivíduo que recebe a criação e a recria para si, ambos se renovam de alguma maneira essencial para sua humanidade (OSTROWER, 2012). É daí que nasce o sujeito como obra de arte. Era isso que percebia e percebo que acontece com meus alunos ao se experimentarem. É isso que, na condição de sujeito criador do docente que sou, acontece comigo também. Este é meu caminho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“É preciso apostar
e empreender encontros transdisciplinares
em que os afectos circulem, ressoem,
ao mesmo tempo, em que acionem
a potência da criação,
de produção de conhecimento,
da produção-desejante de outros
e novos mundos possíveis”*

Túlio B. Franco. & Valéria Ramos

A narrativa autobiográfica proporciona uma reflexão antes, durante e depois de transcrita. Remete a compreensão de ser ator e autor, investindo em sua interioridade e no conhecimento de si, pois, ao se questionar sobre sua identidade, reflete sobre ela e forma-se. Durante a escrita foi possível recordar minha história ao lembrar imagens, encontros, lugares, motivos, opções que foram fundamentais nas escolhas para minha criação docente. Há também a memória da conexão com algumas leituras e saberes que acabam por esculpir uma opinião crítica frente ao paradigma atual do ensino da saúde. Os acontecimentos narrados no passado e interpretados no presente me conduziram a reflexões que permitiram que percebesse minhas singularidades, o que faz de mim e de cada um de nós, sujeitos únicos, de identidade também única, que traz a marca das sínteses, saberes e concepções que elaboramos durante toda a vida.

Ao perceber e significar minha trajetória profissional pensei também poder provocar em outros educadores a percepção e significação de si a partir da leitura deste trabalho. Para dar uma ideia cronológica das minhas rupturas e escolhas, rememorei algumas cenas e episódios da vida profissional e as conexões que fiz a partir disso, a fim de criar o docente que sou. Nesta narrativa, carregada de poesia e de paixão, faço um relato de como signifiquei saberes adquiridos ao longo da vida somados a outros a partir da e na vida profissional. Tento evidenciar que podemos construir nossa trajetória no ensino da saúde experimentando descobertas e superações a partir de conhecimentos e habilidades individuais que precedem nossa vida profissional e, outras desenvolvidas no coletivo.

O processo de análise me conduziu a acreditar que nossas trajetórias guardam uma sensibilidade diante da vida, um jogo de relações humanas que são determinantes nas rupturas e escolhas que fazemos. Acredito que, a partir da reflexividade sobre nossas próprias práticas, podemos retratar o desenvolvimento de uma prática singular e enxergar os saberes de experiência que se formam a partir das conexões cotidianas. Quando percebemos a dinâmica das vivências que envolvem nosso processo de trabalho, suas dificuldades e situações inesperadas e, ainda assim, não esmorecemos e assumimos posições e posturas que nos remetem a saberes que nos fazem romper com esta lógica, desenvolvemos a autonomia que caracteriza nossa criação docente. Compreendemos-nos como obra de arte inacabadas, suscetível a construções cotidianas com novas cores e arranjos. Neste caso, então passíveis do que faremos do nosso cotidiano. A noção de inacabado, quando admitimos nossa incompletude e nossa instigante busca de seguir nos transformando a partir do que já somos e projetando o que pretendemos ser, poderá desencadear o processo de construção identitária.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **O que é científico?** 2.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

AMARAL, Ana Maria. **O ator e seus duplos: máscaras, bonecos, objetos.** São Paulo: Editora SENAC, 2002.

_____.O inverso das coisas. **MÓIN-MÓIN:** revista de estudos sobre teatro de formas animadas, Jaraguá do Sul, ano 1, v.1, p.12-24, 2005.

ARÊAS, James. Signos, afecções e afetos cinematográficos segundo Gilles Deleuze. In: FRANCO, T. B.; RAMOS, V. C (Org). **Semiótica, afecção e cuidado em saúde.** São Paulo: Hucitec, 2010.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, (jan/fev/mar/abr), 2002. p. 20-28.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Executiva. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. **Política Nacional de Humanização:** documento base para Gestores e Trabalhadores do SUS. Série B. Textos Básicos de Saúde. 2.ed. Brasília: Editora MS, 2004

BRASIL. Portaria nº 2.338, de 3 de outubro de 2011. Estabelece diretrizes e cria mecanismos para a implantação do componente Sala de Estabilização (SE) da Rede de Atenção às Urgências.**Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, de 04.10.11, págs. 28/29,Disponível em:
http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm./2011/prt2338_03_10_2011.html

CINTRA, W. F. A.; D'ávila, F. R. **Teatro de bonecos**, uma prática contemporânea do teatro de animação. In VI Seminário Nacional de pesquisa em arte e cultura visual. 2012. Goiânia. Poéticas visuais e processos de criação. Programa de Pós Graduação em Arte e Cultura Visual – FAV – UFG, 2012. p. 626-636.

CUNHA, R; VASQUES, M. Revista Osiris. Disponível em:
revistaosiris.wordpress.com/2012/07/29/entrevista-inedita-com-mauricio-kartum/

FRANCO, T. B; RAMOS, V. C (Org). **Semiótica, afecção e cuidado em saúde.** São Paulo: Hucitec, 2010.

FRIZON, Lourdes M. B.; SIMÃO, Ana M. V.; Abordagem (auto)biográfica: narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. **Educação**, Porto Alegre, v.34, n2, p.198-206, maio/agosto 2011.

FÉLIX, J; MEYER, D.E; VASCONCELOS, M.F.F. Por uma educação que se movimenta como maré e inunde os cotidianos de serviços de saúde. **Interface** – comunicação saúde e educação, Porto Alegre, v.17. n47, p.973-985, out/dez 2013.

MAY, Rollo. **A coragem de criar**. 12ª impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

MARTINS, D.M.B. **Entre lugares: vivências de fronteira**: uma narrativa autobiográfica de comungos – conexões comunitárias. 2007. Dissertação (Mestre em Educação e Contemporaneidade) Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2007.

MITRE, R. M. A. O brincar no processo de humanização da produção de cuidados pediátricos. In DESLANDES, Suely F. (Org). **Humanização dos Cuidados em Saúde: conceitos, dilemas e práticas**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

NASCIMENTO, N. M. R. **O desenvolvimento profissional de professores**: a arte de inventar-se e fazer história mediante narrativas autobiográficas. 2011. 177f. Tese (Doutor em Educação) – Pontifícia. Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 27.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. A construção do Olhar. In NOVAES, Adauto (Org). **O olhar**. São Paulo: Cia das Letras, 1988.

ROBAYNA, A. S. Joan Brossa ou a visualidade paradoxal. **CULT- Revista Brasileira de Literatura**. Bela Vista, São Paulo, Ano II, p.44-49, fevereiro/1999.

SANCTUM, F. **Estética do Oprimido de Augusto Boal**: Uma Odisséia pelos Sentidos. 2011. Dissertação (Mestre em Ciência da Arte). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2011.

SARTRE, Jean Paul. **A imaginação**. Porto Alegre: L&PM, 2011.

SILVA, F. C. R.; MAIA, S. F. Narrativas autobiográficas: interfaces com a pesquisa sobre formação de professores. Disponível em:

http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT_01_22.pdf.

SITCHIN, H. **A possibilidade do novo no teatro de animação**. São Paulo: Edição do Autor, 2009.

TAVARES, Elen M. **Curso noturno de pedagogia: universidade para trabalhadoras/es?** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

TURINO, Célio. **Ponto de Cultura: o Brasil de baixo para cima**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2009.