

Cartografando com Crianças:
Produção em Rede entre Educação e Saúde



Sheyla Werner
Orientadora: Cláudia Freitas

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, SAÚDE E PROCESSOS INCLUSIVOS

Sheyla Werner

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cláudia Rodrigues de Freitas

**Cartografando com crianças:
Produção em Rede entre Educação e Saúde**

PORTO ALEGRE

2022

Sheyla Werner

**Cartografando com crianças:
Produção em Rede entre Educação e Saúde**

Tese de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Cláudia Rodrigues de Freitas

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

PORTO ALEGRE

2022

CIP - Catalogação na Publicação

Werner, Sheyla

Cartografando com Crianças: Produção em Rede entre Educação e Saúde / Sheyla Werner. -- 2022.

300 f.

Orientadora: Cláudia Rodrigues de Freitas.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Cartografar com Crianças. 2. Redes. 3. Educação e Saúde. 4. GAM. 5. Produção em Rede. I. Freitas, Cláudia Rodrigues de, orient. II. Título.

Sheyla Werner

CARTOGRAFANDO COM CRIANÇAS:
Produção em Rede entre Educação e Saúde

Porto Alegre, 23 de março de 2022

Banca Examinadora:



Orientadora: Prof.^a Dra. Cláudia Rodrigues de Freitas
Universidade Federal do Rio Grande do Sul



Prof. Dr. Ricardo Burg Ceccim
Universidade Federal do Rio Grande do Sul



Prof.^a Dra. Analice Palombini
Universidade Federal do Rio Grande do Sul



Prof.^a Dra. Bianca Angelucci
Universidade Estadual de São Paulo



Prof. Dr. Emerson Merhy
Universidade Federal do Rio de Janeiro

*Às crianças, que em meio aos desafios do mundo,
produzem, inventam e são redes.*



AGRADECIMENTOS

Muito obrigada!!

Professora Cláudia Freitas, orientadora, tecelã, cúmplice e rede, não somente desta tese, minha. Obrigada pela prática de pesquisar em e com redes, por acompanhar, orientar, tecer e provocar junto há tanto tempo.

Aos professores Ricardo Ceccim, Analice Palombini, Biancha Angelucci e Emerson Merhy, pela feitura em rede, sugestões precisas e preciosas, por me oferecerem linhas permanentes de acolhida.

Às crianças e famílias participantes desta pesquisa, por tornarem as costuras possíveis, mais: por produzirem uma rede inteira de sentidos.

Aos meus colegas da linha e grupo de pesquisa, pela sempre generosa escuta e aposta compartilhada.

A minha mãe, essa que é “mãe de família”, ao meu pai, que é bem mais que borda, aos meus irmãos que tecem junto mesmo estando longe, por acolherem e apoiarem sempre que preciso.

Aos meus amigos, amigas e familiares que me enlaço, pela partilha do cotidiano, por serem linhas de fuga e de incentivo.

Ao meu amor, Paulinho, pela presença, mesmo quando eu fui ausência, por ser minha rede de apoio, de afetos e de intensidades. Juntos, somos potência.

Ao meu gatinho, Guigui, por estar sempre perto, sendo *afecto*, presença e companhia nas longas madrugadas de estudo.

À CAPES pelo financiamento desta pesquisa.

*Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras
fatigadas de informar.
Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.
Entendo bem o sotaque das águas.
Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim esse atraso de nascença.
Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos
como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato
de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da **invencionática**.
Só uso a palavra para compor meus
silêncios.*

Manoel de Barros

RESUMO

Movimentos. Cartografias. Encontros. Redes Vivas. Sujeitos! Palavras-conceitos que sustentam as tessituras desta pesquisa. Como produzir caminhos para mapear, problematizar e ampliar a produção em rede entre educação e saúde? Para este estudo, a existência de outra forma, se não com a participação daqueles que a tecem, não se faz possível. A pesquisa objetivou cartografar com crianças de 8 a 12 anos de idade, a produção em rede entre educação e saúde, identificando potências e possibilidades. Como uma das intenções secundárias, buscou-se desenvolver uma estratégia para mapear as redes de, para e com crianças, favorecendo a ampliação de autonomia. O aporte teórico-conceitual tem apoio em Deleuze, Guattari, Deligny, Rolnik, Merhy, Kastrup entre outros. Ainda, se destaca, na fundamentação, os princípios e pesquisas desenvolvidas com e em articulação ao Guia da Gestão Autônoma da Medicação (GAM), instrumento usado como estratégia na condução e instrumentalização das ações da pesquisa. As linhas tecidas do percurso metodológico tiveram inspiração na Cartografia, alinhavada ao pesquisar com. Perpassando por rastreios conceituais, compondo com a análise de produções da área, normativas, práticas e dispositivos, tornando-os alinhavos-sustentação. A partir da organização de curso de extensão universitária na UFRGS: “Oficinas em rede: crianças em ação”, foram realizadas oficinas com dois grupos de 12 participantes com idades entre 8 e 12 anos e suas famílias. Ocorreram seis encontros no formato online, aos sábados, pela manhã e tarde. Em composição com a GAM e os movimentos com

os participantes foi (re)inventado, um instrumento: o Guia Redes. Trata-se de um guia para o cuidado compartilhado das redes de crianças, ficando acessível como estratégia/ferramenta flexível, adaptável e inventiva para seguir operando em outras experiências. Dentre os bordados-rede do cartografar, produziram-se indícios suficientes para afirmar a pertinência de oferecer e produzir territórios de encontro para tessituras com crianças. Com a finalidade de discutir, produzir, mapear e ampliar suas redes de educação e cuidado. Contribuindo e garantindo direta e indiretamente a autonomia dos sujeitos, a respeito de seus processos, percursos, potências e desafios de sustento da educação e saúde. Reconhece-se ser potente a possibilidade de levar esses desdobramentos para o ambiente escolar através de outras pesquisas, como a produção de um guia mediador do Guia Redes, tecido a partir do cartografar com as professoras.

Palavras-chave: Cartografar com crianças. Redes; Educação e Saúde; GAM; Produção em Rede;

ABSTRACT

Movements. Cartographies. Encounters. Living Networks. Subjects! Word-concepts that support the textures of this research. How to produce paths to map, problematize and expand the production in a network between education and health? For this study, the existence of another form, other than with the participation of those who weave it, is not possible. The research aimed to map, with children from 8 to 12 years old, the production in a network between education and health, identifying potentialities and possibilities. As one of the secondary intentions, we sought to develop a strategy to map the networks of, for and with children, favoring the expansion of autonomy. The theoretical-conceptual contribution is supported by Deleuze, Guattari, Deligny, Rolnik, Merhy, Kastrup, among others. In addition, the principles and research developed with and in conjunction with the Guide to the Autonomous Medication Management (GAM) stand out, an instrument used as a strategy in the conduction and instrumentalization of research actions. The woven lines of the methodological course were inspired by Cartography, which was tacked on when researching with. Thus, they passed through conceptual screenings, composing, with the analysis of productions in the area, regulations, practices and devices, making them sustenance basting. Based on the organization of a university extension course at UFRGS: "Workshops in a network: children in action", workshops were held with two groups of 12 participants aged between 8 and 12 years, in addition to their families. There were six meetings in the

online format, on Saturdays, in the morning and in the afternoon. In composition with the GAM and the movements with the participants, an instrument was (re)invented: the Redes Guide, or Network Guide. It is a guide for the shared care of children's networks, making it accessible as a flexible, adaptable and inventive strategy/tool to continue operating in other experiences. Among the network-embroideries of cartography, sufficient evidence was produced to affirm the relevance of offering and producing meeting territories for weaving with children, seeking to discuss, map and expand their education and care networks. Contributing and guaranteeing, directly and indirectly, the autonomy of the subjects, regarding their processes, paths, powers and challenges of sustenance of education and health. It is recognized that the possibility of taking these developments to the school environment through other researches is powerful, such as the production of a mediating guide of the Redes Guide, woven from the mapping with the teachers.

Keywords: Cartography with children. Networks; Education and Health; GAM; Network Production;

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Curva ilustrativa quanto à necessidade do confinamento	20
Figura 2 - Campanha "Fica em Casa"	22
Figura 3 - Obra de Alexandra Drent	31
Figura 4 - Detalhes da obra de Sônia Gomes	33
Figura 5 - Mapa Conceitual	34
Figura 6- Palavras-chave utilizadas na pesquisa	46
Figura 7 - Levantamento de pesquisas	47
Figura 8 - Produção dos participantes da pesquisa	54
Figura 9 - Produção dos participantes da pesquisa	55
Figura 10 - Produção dos participantes da pesquisa	56
Figura 11 - Possibilidades do Mapa da Rede Social	57
Figura 12 - Desenho de arquivo pessoal da autora.....	58
Figura 13 - Produção dos participantes da pesquisa	59
Figura 14 - Registro do Kit de Materiais	60
Figura 15 - Produção dos participantes da pesquisa	66
Figura 16 - Produção dos participantes da pesquisa	67
Figura 17 - Mapa traçado por Jean Lin. 6 de junho de 1974.....	69
Figura 18 - Monoblet, novembro de 1976. Transparências sem o mapa de fundo. ..	70
Figura 19 -Aftermath 5, 2014. Por Michael Antony Simon	71
Figura 20 - Mapa + transparência traçados por Gisèle Durand. Julho de 1976.	72
Figura 21 - Teia de aranha -.....	73
Figura 22 - Raibow, 2011. Por Michael Antony Simon	75
Figura 23- Busca Rizoma 1	79
Figura 24 – Busca Rizoma 2	80
Figura 25- Busca Rizoma 3.....	81
Figura 26- Busca Rizoma 5.....	82
Figura 27 – Busca Rizoma 4.....	83
Figura 28 - Recorte dados do Censo Escolar 2019.....	89

Figura 29 Imagem da busca "Organização Educação"	93
Figura 30 - Imagem do resultado da busca "organização escola"	93
Figura 31 - Imagem de resultado da busca "rede de saúde"	94
Figura 32 - Imagem associada a busca "rede de saúde"	94
Figura 33 - Imagem associada a busca "rede de saúde"	95
Figura 34 - "Dia e Noite"	119
Figura 35 - "Répteis"	120
Figura 36 - "Relatividade"	121
Figura 37 - Capa do GuiaGAM.....	122
Figura 38 - Sumário da GAM.....	122
Figura 39 - Linha-mapa do contexto histórico da GAM.	132
Figura 40 - Gráfico das publicações da GAM.....	134
Figura 41 - Rede de Palavras dos Jovens	135
Figura 42 – Mapa da Rede Social dos Jovens	137
Figura 43 - Obra de Fernando Diniz	147
Figura 44 - Banner em construção - 1ª versão	166
Figura 45 - Banner em construção - 2ª versão	166
Figura 46 - Banner em construção - 3ª Versão	167
Figura 47 - Banner Oficina em Redes - Versão final	168
Figura 48 - Parte do formulário de inscrição online	169
<i>Figura 49 - Banner de informações e programação enviados após contato</i>	<i>172</i>
<i>Figura 50 - Registro do encontro com as famílias/mães.</i>	<i>176</i>
Figura 51 - Desejos das famílias - Grupo 1	177
Figura 52 - Desejos das famílias - Grupo 2.....	177
Figura 53 - Montagem dos kits de materiais	178
Figura 54 - Kits de materiais.....	178
Figura 55 - Telas copiadas da gravação dos encontros.....	182
Figura 56 - Cordão, tinta e papel - Produções dos participantes da pesquisa	184
Figura 57 - Cadernetas das oficinas - Produções dos participantes da pesquisa ...	186
Figura 58 - Produções das Cadernetas.....	187

Figura 59 - Momento contação de história - Imagem copiada da gravação dos encontros.....	188
Figura 60 - Árvores da história - Imagens copiadas da gravação dos encontros	189
Figura 61 - - Eu-árvore - Produções dos participantes da pesquisa.....	190
Figura 62 - Eu-árvore - Produções dos participantes da pesquisa.....	191
Figura 63 - Eu-árvore - Produções dos participantes da pesquisa.....	192
Figura 64 - Perguntas compartilhadas na tela para leitura	198
Figura 65 - Lista de Pessoas e Lugares - Grupo 2.....	205
<i>Figura 66 - Nuvem de palavras Grupo 1 e 2</i>	<i>206</i>
Figura 67 - Nuvem de palavras dos participantes da pesquisa	207
Figura 68 - Mapas da Rede Social dos participantes da pesquisa.....	212
Figura 69 - Mapas da Rede Social dos participantes da pesquisa.....	213
Figura 70 - Tessituras com o Avô - Registro da participante da pesquisa	215
Figura 71 - Trama do grupo 1.....	218
Figura 72 - Trama do grupo 2.....	218
Figura 73 – Rede de conversa - Produção dos participantes da pesquisa	219
Figura 74 - Rede de conversa - Produção dos participantes da pesquisa	219
Figura 75 - Registro da questão "O que eu preciso para aprender?"	228
Figura 76 - CD com registro "o que você precisa para aprender" - Produção dos participantes da pesquisa.....	229
Figura 77 - Registro sobre "Direitos" - Produção dos participantes da pesquisa	230
Figura 78 - Direitos da Lei e Direitos "inventados" - Produção dos participantes da pesquisa.....	234
Figura 79 - Rede de apoio possível Situação - Grupo 1.....	232
Figura 80 - Rede de apoio possível - Situação Grupo 2.....	233
Figura 81 - Retomada dos encontros - Grupo 1	239
Figura 82 - Retomada dos encontros - Grupo 2.....	239
Figura 83 - Emjlis para avaliar cada encontro	240
Figura 84 - [carto]Gráficos da avaliação dos encontros	241
Figura 85 - Produção dos participantes da pesquisa	244
Figura 86 - Produção com linha dos participantes da pesquisa	245

Figura 87 - Em produção - Imagem copiada da gravação dos encontros	246
Figura 88 - Produções reunidas de um dos participantes da pesquisa	247
Figura 89 - Produção dos participantes da pesquisa	251
Figura 90 - Movimentos em Linha - Produção dos participantes da pesquisa	254

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS: ALINHAVOS ALÉM DA DOBRA	20
1. INTRODUÇÃO	31
2. METODOLOGIA	40
2.1. PESQUISAR COM AS REDES	44
2.2. PRODUZIR COM A GAM.....	49
2.3. CARTOGRAFAR COM CRIANÇAS	54
2.4. ÉTICA NA PESQUISA	66
3. REDE: CONCEITO, BORDAS E TRAMAS	69
3.1. RASTREIO CONCEITUAL: REDE	73
3.2. BORDAS E LINHAS DE FUGA DAS REDES DE EDUCAÇÃO E DE SAÚDE	87
3.2.1. Considerações sobre as redes de educação e saúde	89
3.2.2. Intersetorialidade como borda?	97
3.3. RECONHECENDO TRAMAS: REDES VIVAS	106
4. MOVIMENTOS NO TERRITÓRIO: A GAM COMO MAPA ABERTO	119
4.1. GUIA DA GESTÃO AUTÔNOMA DA MEDICAÇÃO – GUIAGAM.....	122
4.2. PISTAS – INDÍCIOS: EXPERIÊNCIAS – AFECTOS.....	135
4.3. ENGENDRAMENTOS: EDUCAÇÃO, CRIANÇAS E FAMÍLIA.....	143
5. PRODUÇÃO EM REDE(S)	159
5.1. REDE COM A UNIVERSIDADE.....	165
5.2. REDE COM AS FAMÍLIAS.....	170
5.3. REDE COM AS CRIANÇAS	178

5.3.1. Alinhavos: Eu e Nós - ampliando redes	185
5.3.2. Tessituras: Um mapa diferente	197
5.3.3. Costuras: Rede em Linhas	216
5.3.4. Bordados: Direitos das Crianças.....	230
5.3.5. Composição Rede: encerramento ou Guia para continuar?.....	237
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	244
6.1. ALINHAVOS-SUSTENTAÇÃO: CONCEITOS E REDES	245
6.2. BORDADOS-REDE: CARTOGRAFANDO COM CRIANÇAS	247
6.3. TESSITURAS-TESE	254
6.4. LINHAS-CONSIDERAÇÕES	257
REFERÊNCIAS	259
ANEXOS.....	271
Anexo I – Termo de Consentimento Livre e Informado – Pais e/ou responsáveis.....	272
Anexo II – Termo de Assentimento Livre e Informado para Crianças	275
Anexo III – Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP)	277
Anexo IV – Adequações das perguntas <i>planejadas</i>	280
APÊNDICE – Guia Redes – Guia das Redes entre Educação e Saúde	282

PRIMEIRAS PALAVRAS: ALINHAVOS ALÉM DA DOBRA

Texto sentimento trazendo contextos em fragmentos – de um viver em rede e de um viver pandêmico

Entre tantos sentimentos

Escolho o sentir

Sentir muito

E isso não equivale à pena

Mas ao sentir em sua intimidade

Sentir os próprios sentidos

Respirar fundo

Respirar

Enquanto há tantas mortes por justamente não conseguir respirar.

Difícil

Eu sinto

E sinto muito

Dor

Na cabeça, nos ombros. No pescoço, nos olhos. Na alma.

Aperto as mãos, por quê? Por sentir

Por sentir impotência

Por sentir nojo misturado com raiva diante de uma presidência irresponsável e

Como se achata a curva da epidemia?

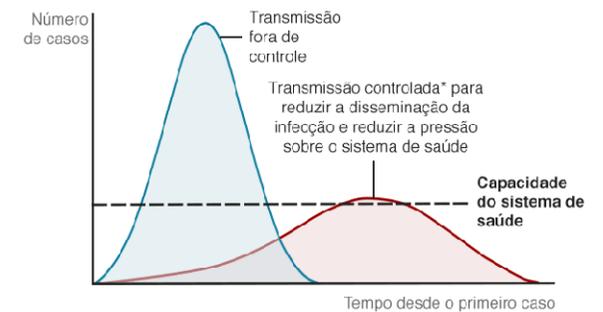


Figura 1 - Curva ilustrativa quanto à necessidade do confinamento

criminosa.

Sinto

Sinto muito

Não durmo

E quando durmo, percebo não descansar

Mas você tá em casa, aproveita...

Como aproveitar?

Se colocar a mão na consciência é impossível pôr os pés pra cima

A reflexão convoca

O trabalho

O vídeo

A Live

A mensagem

A preocupação com aquele que está só

E com aquele que não está também, pois precisa sair, pegar o ônibus...

Como pôr os pés pra cima???

É impossível

Mas também é impossível dar continuidade a qualquer outra ação

Paralisada?!

Paradoxo.

Economia, Saúde, Família, Subjetividades, Lógica,

Razão, Emoção, Sentimento

Eu sinto

Sinto que está muito difícil

Estou distante

Entre distâncias

Dor

Na cabeça, nos ombros. No pescoço, nos olhos. Na alma.

O peito está cheio, de ar?

Ouçó. A escuta não é atenta.

Aplausos, assobios, panelas

É pelo que mesmo?

Quero falar. Gritar.

Como ter voz?

Mídia, notícia, número, curvas, mais e más notícias.

Mais dor

Na cabeça, nos ombros. No pescoço, nos olhos. Na alma.

Estou perdida.

Parei para respirar

E me perdi em um lugar sem ar.

Sheyla Werner – em 31.03.2020



Figura 2 - Campanha "Fica em Casa"

Fragmentos em tempos: 2020

Seguimos em quarentena, entre aumento de mortes, desisto de acompanhar tanta dor nesse mundo. O número é mensurável, as dores não.

Paro.

Estamos paralisados.

Olho para mim mesma e percebo que minhas dores, no corpo e na alma, oscilam intensamente. Gosto de “brincar” com a ideia de estarmos tendo dias bons e dias horríveis. Mas é uma brincadeira de mau gosto. É necessário aprendermos com esse momento histórico que vivenciamos, é necessário refletirmos constantemente e conseguirmos fazer dos dias horríveis um dia bom, mesmo entendendo que não há problema em se sentir mal. Isso diz de uma força a qual se não sentimos/temos, deve produzir: forças. O leitor pode estar se perguntando, como? Criando conexões, produzindo redes. E, talvez, pois ainda não tenho certeza, seja essa minha motivação para escrever sobre esse momento nesta tese: a tamanha necessidade de produzirmos redes, conexões, encontros, linhas de fuga, cuidado, educação, saúde, atenção, laços, nós, caminhos, possibilidades, ou seja, produzir, inventar ou quem sabe, até mesmo, fantasiar.

Dessa forma, a escrita nesta espécie de primeiras palavras da pesquisa não pode ser vista ou julgada como uma *catarse* ao momento singular vivenciado, muito embora, confesso, os sentimentos, as reflexões e as intensidades também estejam aqui expostos como um corpo sem órgãos, como um “corpo afetivo, intensivo, anarquista, que só comporta pólos, zonas, limiaries e gradientes” (DELEUZE, 1997,

*Há e haverá sempre muito outros. Memórias,
situações registradas antes, agora e
processos.*

Mehry, 2014,

p.148). Não farei qualquer esforço para “fugir” disso por reconhecer que é exatamente a nossa experiência que torna qualquer palavra ou ideia a ser trazida potente, viva. É também das experiências, dos atravessamentos, das conexões, nós, amarras e fios soltos que dissertarei nesta pesquisa.

Pausa. Mas não muita. Sigo com escritas de antes, de ontem, de hoje e de “agoras”:

Já é sabido do prolongamento da necessidade de ficarmos em casa. Nesse contexto, as escolas mantêm suas aulas presenciais suspensas. Escolas privadas usam de seus recursos diversos para enviar atividades, conteúdos, leituras, propostas para estudantes realizarem dentro de casa, cujas famílias de classe média e média alta, as quais, em sua maioria, conseguem cumprir o período de isolamento necessário, vivenciam e exibem um misto de cobrança e de lamentação. Por outro lado, escolas públicas se desdobram em pequenos grupos, tentando entender as orientações que chegam fragmentadas, e, assim, de forma também fragmentada, cada uma propõe ações para ora auxiliar e informar os estudantes quanto aos cuidados e a importância de ficarmos em casa, ora propor estudos domiciliares, sem saber ou ter qualquer garantia de validação delas; as famílias, de classe média e média baixa vivenciam e pouco exibem um misto de preocupação, muita preocupação e lamentação.

A visão desse cenário parte da própria experiência como educadora desses dois polos – o privado e o público. Parte também de notícias, de vídeos, de mensagens recebidas, de documentos legais, de pronunciamentos e do próprio sentir.

Mas tudo isso não é assim tão simples: os inconscientes às vezes – cada vez mais – protestam. Só que, a rigor, não poderíamos chamar isso de “protesto”. Melhor seria falarmos em “afirmação” ou em “invenção”: desinvestem-se as linhas de montagem, investem-se outras linhas; ou seja, inventam-se outros mundos.

Guattari e Rolnik, 1996, p. 12

O que fazer?

Rodrigo Lages, em uma orientação, atentou que a pergunta, em uma escrita, toca e fica reverberando. No princípio, entendi que as perguntas de minha produção, desta produção, compõem um jeito singular da própria escrita, porém, neste momento, realmente, a pergunta fica, a pergunta está, a pergunta reverbera constantemente... o que fazer?

O que fazer?

Não estimo que possa haver uma única resposta, ou uma resposta capaz de incorporar toda a complexidade envolvida na situação frente a um questionamento aparentemente simples. Mas fica o convite – o desejo – de que possas, como leitor, compor junto. Afinal, conforme Mehry (2014) antecipa, e reforço com as mesmas palavras:

Com tudo isso, quero deixar claro que **nós somos muitos nós**. Em nós indivíduos, pessoas, grupos. Fatos que somos todos ao mesmo tempo e cada um de modo singular. Há e haverá sempre muitos outros. Memórias, situações registradas antes, **agoras** e **processos**. (MEHRY, 2014, p15-16, grifos nossos).

Frente aos “agoras” e aos processos tão alarmantes e complexos, volto a perguntar de forma diferente: como fazer? Não é exatamente a busca por uma resposta, mas por uma produção, e, perdoem a redundância do vocábulo, mas não cabe outro, busco *a produção de um produzir*, seja conexões, redes, ou a própria educação e saúde entre sujeitos, entre redes vivas.

Eduardo Passos (2012), em uma reflexão sobre um programa de extensão¹ traz certa análise e consolidação da complexidade de conduzirmos uma ação participativa que não se torne uma ação dos sujeitos sobre um objeto, como vem ocorrendo no contexto escolar atual, ele ressalta que

Conduzir uma atividade participativa é tomar a produção de conhecimento não como ação de um sujeito **sobre** um objeto, do pesquisador **sobre** o campo, mas estabelecer outra relação entre sujeito e objeto que se faz na ação de produzir com ou coproduzir. [...] A questão importante é esta: como produzir o comum considerando os interesses e necessidades de sujeitos tão diversos, como trabalhadores, usuários, professores e acadêmicos? Responder essa questão deve nos comprometer com uma decisão metodológica: como fazer? (PASSOS, 2012, p.170, grifos do autor)

Para buscar apostas plausíveis ao sentido paradoxal que envolve tal questionamento, senti a necessidade de pousos. Entendendo o pouso exatamente como Kastrup sinaliza: “O pouso não deve ser entendido como uma parada do movimento, mas como uma parada no movimento. Voos e pousos conferem um ritmo ao pensamento, e a atenção desempenha aí um papel essencial” (KASTRUP, 2014, p.34). Pousamos pela forte necessidade e pela importância de olharmos ao nosso redor. De ouvirmos, lermos, acompanharmos (como educadoras, colegas, como mãe, filha, netas, família, como pessoas que se importam) um pouco, apenas um pouco, pois a dimensão exata do ocorrido não nos é palpável. Pousamos e, durante ele, como

¹ Programa de extensão “Rede de Oficinas: tecnologias de informação e comunicação produzindo inserção social, cuidado e formação em saúde mental” (o enfoque é saúde mental, mas estamos certas da amplitude que a proposta incluía).

um movimento cartográfico, puxamos para a abertura dos capítulos desta pesquisa todas essas reflexões, antes colocadas como anexo.

No pouso, entendemos que qualquer proposta de ação metodológica trazida, seja de troca, de observação, de escuta, vai estar afetada – no sentido da afecção – porque a pessoa, o sujeito, é também um “território de afecções” (CECCIM, MEHRY, 2009, p.536) e as ações de pesquisa trazem marcas, fissuras e rastros da pandemia em função da Covid-19.

Passaram-se meses e seguimos em quarentena (quem pode), as máscaras tornaram-se obrigatórias, algumas regiões do Brasil declararam *lockdown*. Nossa região reabriu comércio e espaços com restrições e protocolos. As escolas, ansiosas, aguardaram orientações para reabrir. Enquanto as privadas investiram em máscaras e equipamentos de higiene, bem como na organização de novos horários e protocolos, as públicas organizaram cestas básicas para entregar às famílias, questionaram e questionaram-se como seria o “possível” retorno.

Olhar e trazer esse certo recorte do contexto é justamente colocar em evidência não ser possível fingirmos que não estamos passando por uma pandemia, não há como produzir pesquisa na área da educação e da saúde sem trazer esse contexto, sem olhar pra ele. O tema desta pesquisa “redes entre educação e saúde” atravessa a todos nós, e cada um está experienciando ativamente, de formas tão únicas e intensas (vale destacar o verbo estar na forma presente) hoje, agora, pois já não se trata de um tempo ou de uma história que tenha início, meio e fim, mas de uma experiência, de um acontecimento, que nos acompanha e seguirá atravessando

*Uma carta para mim
Quando as dores do corpo e da alma
estiverem muito fortes...*

Sorria.

Sorria baixinho. Assim, de canto de boca. Recorde as memórias boas.

Lembra-te daquele dia em que todos saíram correndo no corredor da escola? Ah, eles estavam ansiosos pela próxima pista para encontrar um tesouro que você mesma havia organizado. Viu que o sorriso discreto chega de mansinho?

Calma. Não guarde o sorriso. Respira fundo.

Lembra-te do primeiro dia de aula, que ela, pequena, te olhou e disse “como você é linda”.

Lembra-te do cheiro suado daquele abraço após o recreio.

Lembra-te da gargalhada forte com a piada sobre o desenho que tu fazias no quadro.

Não guarde o sorriso. Respira fundo. Lembra-te dos desenhos entregues por eles no final da aula.

Lembra-te da pilha de folhas e da bagunça das tintas.

Lembra-te da história que contou no pé da árvore, dos olhos deles vidrados...

Respira fundo.

Talvez não passe tão rápido, mas vai passar.

E no retorno, muitos vão precisar desse sorriso, que será discreto, talvez por baixo de uma máscara. Mas ainda ali, presente. No olhar, na alma.

Sinta. Lembra. Sorria. Respira. Muito.

Notas da Autora

nossos mundos, nossas redes.

Fragmentos em tempos: 2021

Esta tese se estruturou durante o período pandêmico, e talvez em diversos momentos pensei que pudesse haver um determinado movimento que pudesse alavancar a pesquisa. Não há, ela é/está em movimento, e não há mais um ponto de origem, há o “entre”.

Qualifiquei o projeto no dia 18/01/2021. Poderia ter sido apenas mais um dia comum, mas era a segunda-feira que sucedia o primeiro dia de vacinação no Brasil. No domingo, dia 17 de janeiro de 2021, a mulher, negra, enfermeira, Mônica Calazans, de 54 anos, foi a primeira brasileira a receber a vacina. Havia, em nosso olhar, esperança. Esperança de uma vacinação em massa, de abertura de escolas com cuidado e preservação da vida de crianças, jovens e professores. Havia em nós o movimento da espera, do esperar (Freire, 2020). No entanto, nas semanas seguintes se diluiu, distanciou-se, escapou de tantas formas que não encontro as palavras para definir e dizer de tanto horror, haja vista, no mês seguinte, vivenciarmos um forte aumento de contaminação pelo vírus covid19. E toda aquela esperança do retorno, da vacinação, da vida precisava ser ressignificada.

Em minha mente conturbada ecoava: como vou fazer esta pesquisa? Como pensar em ir à escola? Como seguir esperando? Como transformar esse mal-estar quase imobilizante em movimento? Novamente, como fazer? Não queria seguir esperando que pudesse haver possibilidade de encontros presenciais, de

Um corpo mais humano para a clínica, compreendido em sua natureza de desejo e sensação, território de afecções (capacidade de afetar e ser afetado), enseja a existência de um corpo sem órgãos, corpo do encontro [...]

Ceccim, Merhy, 2009, p.536

*Se dá certo ou não, no sentido de construir novos modos de produzir a vida no plano coletivo, comprometido com a igualdade e a convivência democrática, não sei. Mas como faz entender Paulo Freire no seu livro *Pedagogia do oprimido*: devemos assumir que somos responsáveis, com os nossos saberes e fazeres, pelo que vai ser amanhã. Ou o fazemos diferente, ou não o será.*

Merhy, 2014, p. 15

organizações em rodas de conversas, de partilha, de produção coletiva entre corpos que tateiam, saliento, de modo semelhante, que não se tratava de falta de esperança na pesquisa ou em sua necessidade, mas uma falta de esperança pela troca física, pelo encontro dos corpos, pela roda de crianças sentadas no chão, deitadas no colo uma da outra, cutucando a barriga, com olhares distraídos enquanto a outra fala, com a parceria na invenção e na criação com a tinta, com o papel, canetinhas...

Diante de minha responsabilidade com saberes e fazeres, ou fazia diferente ou não seria (Merhy, 2014). Busquei, dessa forma, produzir sentido em outra rede de encontros: a extensão universitária e o online, ampliando a participação para e de outros lugares, que não somente uma cidade, ou uma escola, mas várias, compondo uma tessitura em redes. É claro que eu me questionava sobre o quanto participantes de baixa renda poderiam participar. Fiz todas as adequações cabíveis para acolher, mas fui entendendo que, como qualquer pesquisa, há linhas que ficam, que podem ficar – as quais poderão ser retomadas posteriormente. E mesmo diante de minha preocupação, tive a composição de dois grupos de participantes muito diversos, abrangendo experiências, cidades, redes de ensino, famílias, intensidades distintas e diversas. Foi lindo, foi possível, foi rede, foi acontecimento.

Fragmentos em tempos: 2022

Encerra-se um ano e outras esperanças desenham-se, no entanto, de uma forma um tanto quanto mais “preparada”. Com isso, as aflições foram tomando lugares. Eu mesma vivi outras intensidades. E a pandemia seguiu como provocadora

de reflexões e de afetações de todos nós. E em meio a vacinas (que salvam vidas!), as (im)possibilidades de encontros presenciais foram discutidas novamente, mesmo encontrando os desalinhos de variantes do vírus que, possivelmente, seguirá perpassando nossas vidas. Todos e tantos outros aspectos que transformaram práticas, rotina, pesquisas, relações que transformaram vidas, algumas de forma profundamente dolorosa.

Por que falar de tudo isso? Tornar essas as primeiras palavras de uma pesquisa – de uma pesquisadora – que busca produzir redes, linhas e perguntas e não pontos, limites e certezas. Vale destacar, então, que a compreensão de todo esse contexto faz parte dos atos, dos encontros e da necessidade deles, faz parte de nossas e novas práticas.

Entre as [im]possibilidades, fecho meus alinhavos dessas primeiras palavras. Pontual, ou nem tanto, mas necessária.

1. INTRODUÇÃO

[...] reúno documentos; visito lugares e traço mapas; tomo nota... faço esboços... passo esses anos preparatórios numa espécie de castelo encantado. Ninguém sabe o que estou fazendo, nem os membros da minha família. Dou a impressão de estar fazendo muitas coisas diferentes, mas estou sempre focado em capturar ideias, imagens e palavras para minha história.

Humberto Eco, (2018)

Não tenho a destreza de Humberto Eco (2018) de simplesmente “dar impressão”, acabo realmente fazendo muitas coisas diferentes, porém, junto a tantos afazeres, tomo o cuidado com a captura de imagens, palavras e ideias, não para uma história, mas para histórias, sejam elas de sujeitos, instituições, conceitos ou normativas a fim de ser (mais uma vez) contadora de história. “Trata-se de narrativas?” – você pode estar se perguntando. Não. Trata-se de rede. Mas, talvez, em algum, ou em diversos, momento(s) eu faça a captura, ou venha a ser capturada por alguma história a qual precisa ser contada, afinal somos feitos de histórias (GALEANO, 2013), haja vista serem elas que dão sentido às conexões, aos caminhos percorridos, são elas que encantam/embelezam trajetórias, sujeitos e inventos, podendo articular/cruzar/capturar/tecer outras histórias, outros caminhos, outros. E quando há a possibilidade de articulação entre sujeitos, instituições, pesquisas, conceitos e normativas há também a viabilidade de produção em rede, a qual parte da possibilidade, da produção em rede, tomando o “entre” como parte fundamental desta

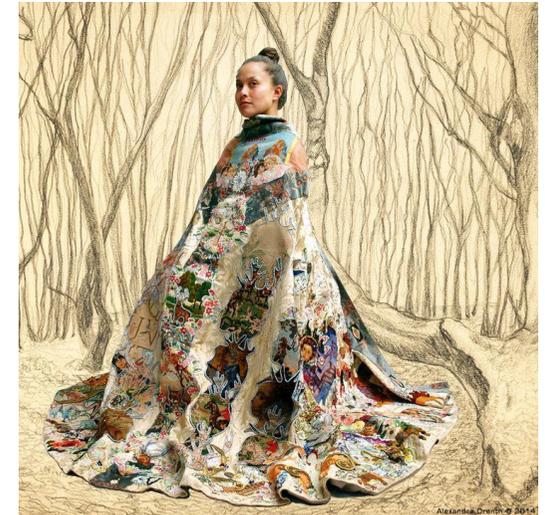


Figura 3 - Obras de Alexandra Drent

pesquisa, bem como as dimensões da educação e da saúde. Dessa forma, o tema também intitula a própria tese: produção em rede entre educação e saúde.

Há, em meu habitar, os espaços de educação e saúde (como professora, como pedagoga, como residente multiprofissional, como contadora de histórias), muitas lembranças de vivências, conversas, afetações e acontecimentos os quais me conduziram também a esta e nesta pesquisa, entretanto, mais do que isso, constituíram essa profissional, essa pesquisadora que lhes escreve, então, fazem parte do discorrer desta tese as “notas da lembrança da autora”. Ao compreender a necessidade de dar os primeiros contornos do envolvimento com o tema e os seus desdobramentos, inicio contando:

*“Era 2015, a sala era ampla, uma mesa no centro, com muitas pessoas sentadas ao redor, havia eu, pedagoga residente em saúde mental coletiva, psicólogos do local, outros residentes, um assistente social, acho que também tinha alguém do conselho tutelar, o psiquiatra, a coordenadora pedagógica da escola e alguns outros profissionais dos quais não me recordo, era uma reunião, uma reunião de rede, assim era nomeada, hoje, ao meu olhar, uma reunião **de** rede, uma **produção de rede**, onde discutia-se encaminhamentos – já feitos, a serem feitos, a serem pensados – referentes a uma crianças, um sujeito. Tenho as imagens desses encontros desenhadas, fixadas, fotografadas em minha memória, eles aconteciam semanalmente em um Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSi) de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre.” (Notas da lembrança da autora)*

O relato autoral coloca em destaque a imagem de um encontro potente ocorrido entre a saúde e educação, o qual evidencia a busca dos serviços e a proposição de ações para o cuidado, a educação e o desenvolvimento de um sujeito. Durante o

[...] A gente não gostava de explicar as imagens porque explicar afasta as falas da imaginação.

[...] A gente gostava das palavras quando elas perturbavam os sentidos normais da fala.

Manuel de Barros, 2016

*Desinvestem-se as
linhas de montagem da subjetividade
investem-se outras linhas, inventam-se
outros mundos
Suely Rolnik, 2005, p. 16*

referido ano do relato, participei de diversas reuniões semelhantes, outras ainda maiores e percebia a força das tramas que ali se constituíam.

Entendo as “reuniões de rede” como um dos caminhos para criar, ampliar e potencializar as tessituras – laços – entre educação e saúde de sujeitos, em contextos escolares ou serviços de saúde. Já tinha evidências disso ao participar de forma efetiva em reuniões com a saúde, percebendo a necessidade de convocação e de participação dos encontros junto a diferentes profissionais da saúde: professoras do ensino comum, pedagogas inseridas na saúde e pesquisadoras atuantes em diversos serviços de rede distintos. Sendo rede, alinhavo e caminho para e com estudantes, crianças, famílias, colegas. Sendo e produzindo rede com conexões, olhares, ferramentas diversas, uma caixa delas.

Com isso, entendendo o quanto minha trajetória e a de tantos outros profissionais e pesquisadores, estão vinculados ao tema desta pesquisa, ela tem muitos começos, e ao longo da tese apresentá-los-ei. Descrevendo encontros, vivências, redes – produzidas e vivas – entrelaçadas com pesquisas e autores das áreas, a cada retomada, troca e produção realizadas em e nas minhas vivências e sua vinculação com outras, a pertinência de investigar acerca do tema foi se intensificando, pois a produção em rede entre educação e saúde nos atravessa o tempo todo.

Além desses aspectos, seguimos vivenciando um momento pandêmico em função da Covid-19, por influência da qual falamos muito em saúde, e percebo ainda mais a intensidade com que ela atravessa a educação e os encontros que podem se



Figura 4 - Detalhes da obra de Sônia Gomes

O começo não passa de interrupção de algo que já vinha ocorrendo, mas que ainda não tinha recebido nome. As coisas estão em permanente processo até que alguém apareça e nomeie um ponto das coisas como começo.

Noemi Jaffe, 2016, sem pag.

estabelecer nesse campo. Identifico o quanto, ao pensarmos e ao propormos práticas de cuidado, estamos, na verdade – ou também – promovendo ações educativas. Ainda diante desse cenário pandêmico, notei o quanto produzir redes entre pessoas e serviços é essencial – para a saúde mental e física, para o cuidado de si e do outro, para a educação, para o aprender. E, destacando outros aspectos, posso dizer o quanto as crianças e os jovens podem ser/são protagonistas de seus processos de educação e cuidado, mas que não se dá de forma individual e isolada, mas na tessitura com outro, de forma compartilhada. Por isso, a importância da família como rede fundamental, bem como, as professoras, os profissionais de saúde, as relações produzidas nos diversos espaços que habita e inventa.

Diante do desejo e da necessidade de ousar, sigo em frente, produzindo caminhos e novos começos. “Cartografando com Crianças: Produção em Rede entre Educação e Saúde”, que intitula esta proposta, também é o fio condutor dela no que tange aos questionamentos, conceitos e metodologia.

A pergunta que provoca os movimentos da pesquisa se fez a partir de muitas. Foi preciso discorrer o olhar para as diferentes linhas e conexões que compõem a rede, sendo necessário, inclusive, duvidar das possíveis potências, questionar as relações, identificar os processos, percorrer e retomar os diferentes problemas envolvidos no tema, e com esse apanhado de interrogações, dentre outros aspectos, produzir a nossa questão. Dessa forma, primeiro coloco em evidência esse compilado de perguntas:



Figura 5 - Mapa Conceitual
Fonte: Produção da autora

Quais as potencialidades e os desafios da articulação das redes? Como se configuram as redes de educação e saúde de sujeitos inseridos na escola? De que forma a educação/a escola olha(m) para a produção em rede com a saúde? Como a produção de rede entre saúde e educação contribui para a inclusão de crianças com deficiência? Apenas os sujeitos em processo de inclusão que precisam das redes ou todos nós precisamos? Quais têm sido as iniciativas intersetoriais das redes de ensino/educação e saúde? Como se dão e quais as potencialidades e os desafios da produção em rede ao professor titular de uma turma? Como ocorre, o que dizem, há potências e barreiras na participação da família na produção em rede? O que as redes produzem? Como identificar a(s) rede(s) dos sujeitos? Qual a participação dos sujeitos que movimentam as redes? Como a rede os está escutando? Quais as conexões/proximidades da educação e da saúde para e com esses sujeitos?

Mesmo diante desse acúmulo, quase um transbordar, durante toda a pesquisa, outros questionamentos também surgiram ao olhar para os desdobramentos do tema, bem como tantos outros, com os quais me deparei no percurso da produção desta pesquisa. No entanto, à medida que os campos foram sendo habitados, a problemática foi encontrando as palavras da questão a investigar: **como produzir caminhos para mapear, problematizar e provocar a ampliação das potências da produção em rede entre educação e saúde de crianças?**

Em uma perspectiva cartográfica, a questão foi revisitada em cada nova tessitura com conceitos, autores, pesquisas, achados, montando-se junto ao percurso da composição dessa intenção.

*A poesia está guardada nas palavras – é
tudo que eu sei
Meu fado é o de não saber quase tudo.
Sobre o nada eu tenho profundidades.
Não tenho conexões com a realidade.
Poderoso pra mim não é aquele que
descobre ouro.
Para mim poderoso é aquele que descobre
as insignificâncias (do mundo e as nossas)
[...]*

Manuel de Barros, 2001

Há redes! Fazemos parte delas! Há potências! Há conexões e problematizações sendo feitas! No entanto, comumente, vemos essas redes, potências e conexões sempre da perspectiva do trabalhador (psicólogo, professor, psiquiatra...), dos especialismos e especialistas envolvidos na educação e na saúde. Nesse sentido, por essa visão, observei a necessidade de ampliar as redes e de nos qualificarmos, despendendo mais atenção e delicadeza àqueles que estão sempre nos meandros dessas redes: os sujeitos. Nesta pesquisa, crianças. Por isso, ao problema de pesquisa acrescento outro: **como olhar para a produção em rede entre educação e saúde, problematizando o que se produz a partir e com as crianças?**

As perguntas auxiliam no desenho dos objetivos. Ao definirmos as intencionalidades, elas se tornam bússola em alguns pousos e vento (que, por vezes, troca de direção) nos voos. Dessa forma, tendo como campo de estudo a produção em rede entre educação e saúde na esfera pública do município de Porto Alegre, reconhecendo os sujeitos envolvidos (professores, alunos, familiares, trabalhadores da saúde etc.) como redes, percebendo a criança/estudante como protagonista, objetiva-se: **cartografar com crianças a produção em rede entre educação e saúde, identificando potências e possibilidades.**

Entendo que, desse objetivo, desdobram-se os específicos constituídos ao longo da pesquisa: problematizar conceitos e ações que envolvem a interlocução das crianças com suas redes de educação e saúde; desencadear reflexão a partir das produções e provocações das/com as crianças, em oficinas, acerca da produção em rede entre educação e saúde; identificar as potências, as possibilidades e os desafios

da organização e da articulação das redes de educação e saúde para e com crianças entre 8 e 12 anos de idade; desenvolver uma estratégia para mapear a rede de educação e saúde a fim de favorecer a ampliação de autonomia de, para e com crianças.

Ao indicar os pontos (ou platôs?!) desta tese, explico, primeiramente, que a estética da escrita carrega dobras desde as primeiras palavras, apresentam aquilo que escapa e o que é também capturado: pensamentos, autores, frases, poemas, músicas, arte, ciência, filosofia, imagens. São linhas de fuga do próprio texto, composições e articulações que constituem, dialogam e complementam a produção como em uma costura na qual aplicações e linhas são cerzidas, bordadas e novas possibilidades alinhavadas.

Neste capítulo introdutório, apresentam-se: o tema, explicitando alguns caminhos que evidenciam a pertinência e a relevância do mesmo, o problema de pesquisa, as questões norteadoras (FREIRE, 2011b), os objetivos desejados (geral e específicos).

No capítulo 2, configura-se a metodologia da pesquisa, na qual me dedico em apresentar os passos da produção desta proposição, explicitando o caminho dos rastreios conceituais e dos autores fundamentais ao tema. Exponho um certo mapa das ações, que orienta e comporta os movimentos, explicitando o encontro com as direções tomadas e os caminhos da intervenção planejada com os principais participantes: as crianças. O capítulo finaliza-se com apontamentos sobre a ética na pesquisa, aspecto presente em todo o decorrer desta pesquisa

No capítulo 3, intitulado “Rede: conceito, bordas e tramas”, apresento todo o deslizamento da conceituação de “redes”, sinalizando as pistas que constituíram alguns direcionamentos da pesquisa, como o posicionamento sobre a compreensão de “rede de educação e saúde” entendida, nesta tese, assim como outros conceitos que passaram a fazer parte das tessituras.

No capítulo 4, “Movimentos no Território: a GAM como Mapa Aberto”, discorro acerca de práticas e tecnologias do campo da saúde, vislumbrando-as para a educação. Nessa relação, evidencio o quanto a educação está presente nas experiências, contribuindo para esse fazer em saúde, colocando o Guia da Gestão Autônoma da Medicação – GAM (GAM, 2012) em destaque desde o princípio por ser a *estratégia* potente para esta pesquisa. Com isso, apresento a GAM, sua história, as relações, as pesquisas e as conexões produzidas acerca desse guia na composição junto desta pesquisa.

O Capítulo 5, tem como título a própria tessitura: “Produção em redes”, apresentando as articulações, produções e intervenções **com** a universidade, as famílias dos participantes da pesquisa e as crianças, apresentando as reflexões, as possibilidades e estratégias levantadas, (re)inventadas e produzidas ao longo das oficinas desenvolvidas. Dentre elas, destaco o Guia Redes, considerado como instrumento, ferramenta, e, de certa forma, produto desta tese. O Guia Redes, assim nomeado pelas crianças, se encontra completo no Apêndice A desta tese, sendo possível também acessá-lo neste link:

*De primeiro as coisas só davam aspecto
Não davam ideias.
A língua era incorporante.
[...]*

Manuel de Barros, 2016

<https://flipbookpdf.net/web/site/efafa7f667e9011e61ebed40df5a16f803965437202203.pdf.html>

No último capítulo, “Considerações Finais” retomo alguns pontos e costuras pertinentes desta tese, como discussões acerca das problematizações conceituais. Algumas linhas das oficinas em rede: crianças em ação, constituídos pelas e com as crianças, famílias e dispositivos envolvidos. Indicações ressaltando e reafirmando a pesquisa e sua potência para a educação e saúde. E, também, considerações que a pesquisa oferece como caminhos para continuar e ampliar a rede.

Ainda, mostra-se necessário sinalizar quanto aos Anexos e aos Apêndices da pesquisa: no primeiro, encontram-se os termos de consentimento, autorizações e parecer número 4.835.822 da aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP); nos Apêndices, conforme já salientado, encontra-se o instrumento Guia Redes completo.

2. METODOLOGIA

Nesta perspectiva, o pesquisador in-mundo emaranha-se, mistura-se, afeta-se com o processo de pesquisa, diluindo o próprio objeto, uma vez que se deixa contaminar com esse processo, e se sujando de mundo, é atravessado e inundado pelos encontros. Como conector e na busca pelo incremento do coeficiente de transversalidade, ele é atravessado. (ABRAHÃO, MERHY *et al.*, 2013, p. 145).

Emaranhada em uma rede de muitos caminhos, as quais eu tinha intenções de não somente atravessar, mas também de ser atravessada pelas experiências, pelas intensidades, pelos acontecimentos, pelas redes de/em/entre educação, saúde, crianças, famílias, jovens, escutas em aula, encontro com as pesquisas, as normativas, a vida, torna-se imprescindível citar Angelucci (2015, p.13): “é muito difícil sustentarmos experiências entre nós”. Nesse viés, ela refere-se à experiência da escuta, do tempo para a produção de conexões, da comunicação. Pontuo junto: é muito difícil, fazendo necessário identificar, ou inventar os trajetos possíveis.

Um dos caminhos que segui foi tomar a cartografia como inspiração metodológica. Percebi, então, o objeto deste estudo cerzido à própria metodologia, ou seja, produziu-se rede, em rede, um modo de fazer pesquisa, sendo o caminho metodológico a própria rede – rizomática, aracniana, cartográfica, viva –

Precisa-se de uma pesquisa que se invente ao pesquisar, que pesquise pelo entre, na terceira margem, em travessia, em um lugar mestiço, que não navegue em uma prescrição já estabelecida por manuais acadêmicos e científicos, **mas que ouse outros dispositivos, começos e métodos de**

Metodologia é uma palavra derivada de “**método**”, do Latim “*methodus*” cujo significado é “**caminho ou a via para a realização de algo**”. Método é o processo para se atingir um determinado fim ou para se chegar ao conhecimento. Metodologia é o campo em que se estuda os **melhores métodos praticados** em determinada área para a produção do conhecimento.

<https://www.significados.com.br/metodologia>

Por onde começar? Como encontrar o lugar, em meio à vertigem de possibilidades, que servirá para um começo?

Noemi Jaffe, 2016, *sem pag.*

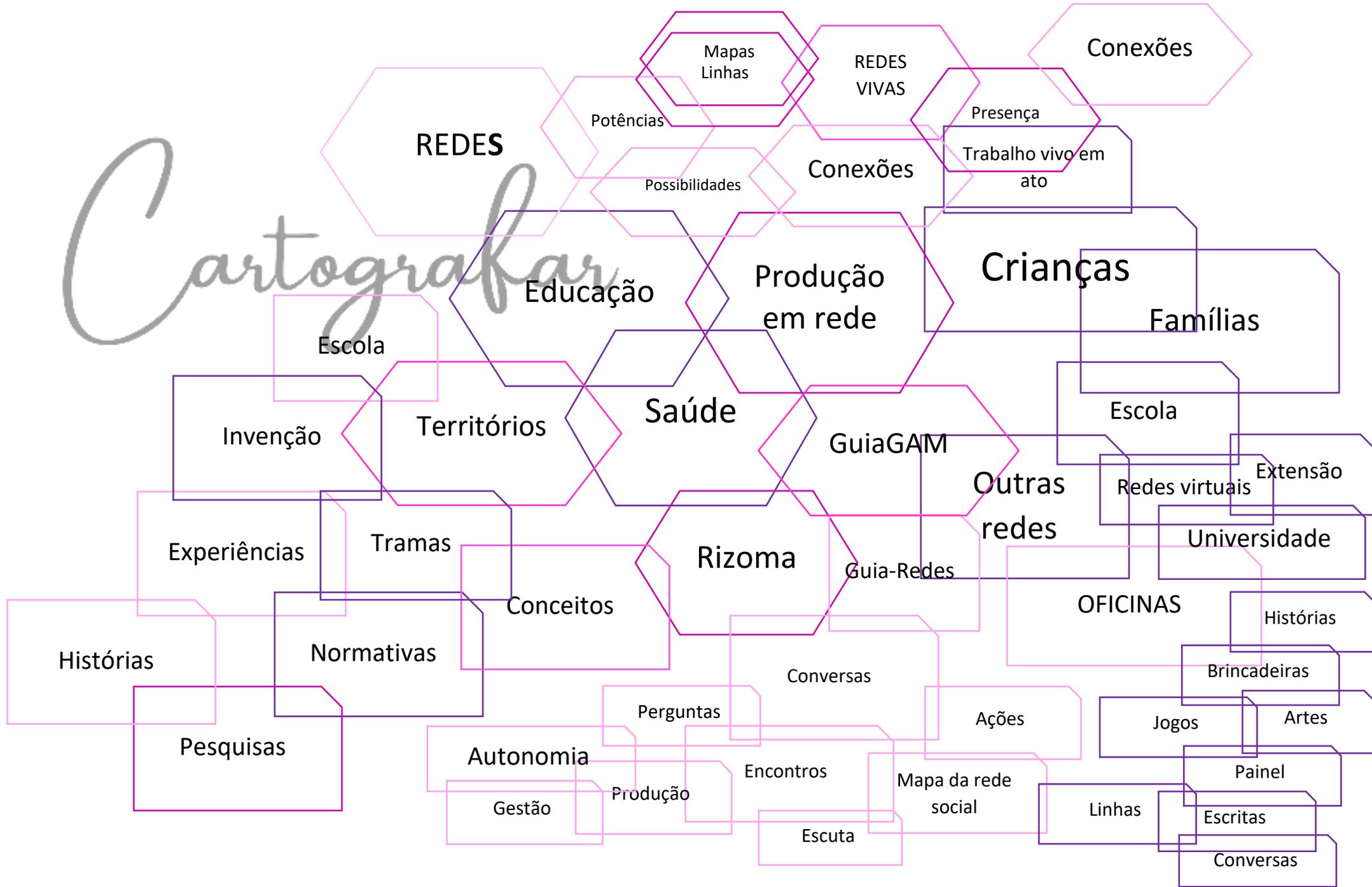
pesquisa em educação e saúde. (RODRIGUES e DAMICO, 2017, p. 287, grifo meu).

Desejei ousar. Com a atenção e a delicadeza necessárias para uma pesquisa, o objetivo geral foi **cartografar com crianças a produção em rede entre educação e saúde, identificando potências e possibilidades**, desdobrando-se em objetivos específicos que permitiram as tessituras da pesquisa:

- Problematizar conceitos e ações que envolvem a interlocução das crianças com suas redes de educação e saúde;
- Desencadear reflexão a partir das produções e das provocações das/com as crianças, em oficinas, acerca da produção em rede entre educação e saúde;
- Identificar as potências, as possibilidades e os desafios da organização e da articulação das redes de educação e saúde para, de e com crianças entre 8 e 12 anos de idade;
- Desenvolver uma estratégia para mapear a rede de educação e saúde e favorecer a ampliação de autonomia de, para e com crianças.

Compreendo, principalmente, que "o objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de **seu movimento permanente**" (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 57, grifo meu). Dessa forma, apresento a seguir um mapa (ou teia?), evidenciando os movimentos e já indicando, e, de certa forma, antecipando, algumas das ações empreendidas.

Cartografar



O mapa deve ser visto como movimento, pois evidencia a abrangência do estudo e meu envolvimento com as linhas de fuga possíveis e, também, como uma *intervenção* desde a produção de conhecimento. Sim! Trata-se de uma pesquisa-intervenção, pois “defender que toda pesquisa é intervenção exige do cartógrafo um mergulho no plano da experiência, lá onde conhecer e fazer se tornam inseparáveis” (PASSOS, BARROS, 2015, p. 30). Foi necessário conhecer e fazer redes, conhecer e fazer conceitos, conhecer e fazer afetos, conhecer e fazer pesquisa.

Dessa forma, é preciso dizer melhor dos começos, tempos e feitura desta tese, dos territórios habitados e inventados, que são diversos, havendo algo em comum: todos estão/são atravessados pelo olhar da educação e saúde, mas fundamentalmente, de uma educadora. Fui desdobrando os alinhavos para realizar novas tessituras e, deparando-me com um mapeamento tão amplo como o apresentado, sinto a necessidade de oferecer um certo desdobramento, um caminho, o que escolhi, o que percorri. Não é exatamente um passo a passo, embora componha um trajeto, mas um “caminho” rizomático, das linhas tecidas e inventadas, entendendo que há sempre outras, as que ficam e que são deixadas, e outras, ainda, que podem ser também, [re]inventadas.

A cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa.
Passos; Barros; 2015, p. 17

2.1. PESQUISAR COM AS REDES

*O território é antes de tudo lugar de passagem.
Deleuze e Guattari, 1997, p.132*

Diante da temática da pesquisa, fez-se necessário compor e apresentar uma defini[ção] do conceito “redes”, aspecto que perpassou a constituição de toda esta tese, com muitas idas e vindas às palavras que dão sentido aos ditos. Havia uma ideia – quase pronta e dada – de minha parte, construída a partir das vivências como educadora e, principalmente, como residente de pedagogia no campo da saúde mental coletiva. Dessa forma, um dos primeiros passos foi revisitar minha própria experiência, pois as vivências ganham sentidos ao serem compartilhadas e entrelaçadas com outras e, também, ao tramar junto à reflexão teórica crítica.

Como princípio de busca, tomei como base de sustentação Gilles Deleuze e Felix Guattari, pois meu percurso como pesquisadora já sinalizava esse lugar rizomático no qual eu percebia as redes. Na composição com a banca de qualificação desta pesquisa, Fernand Deligny é convocado. Sendo a tessitura com esse autor absolutamente preciosa, capturei-o para essa rede que, como indica, também é aracniana. Para além desses, há uma tessitura expressiva com as produções de Emérsom Mehry e demais autores que compõem e constroem junto dele. Autores e pesquisadores que igualmente fazem uso desse embasamento foram compondo.

De forma semelhante, realizei uma busca das produções acerca do tema no Banco de Teses e Dissertações². A palavra “rede”, por si só, leva a um número exorbitante, com produções que não condizem com o conceito; o mesmo ocorre com o termo “produção em rede”. Dessa forma, investiguei os desdobramentos e as palavras-chave que poderiam me proporcionar o encontro com pesquisas necessárias a essa trama: na perspectiva das normativas e das legislações propostas para a rede de saúde e em algumas da rede de educação, a articulação entre profissionais, diferentes setores e ações é anunciada como “intersectorialidade”.

Intersetorialidade, fem. Modo de gestão desenvolvido por meio de **processo** sistemático de **articulação, planejamento e cooperação entre os distintos setores da sociedade e entre as diversas políticas públicas para intervir nos determinantes sociais**. Notas: i) A intersectorialidade tem como princípios a corresponsabilidade, a cogestão e a coparticipação entre os diversos setores e políticas em prol de um projeto comum. ii) Prática social construída para enfrentar os limites da cultura organizacional, marcada historicamente por ações isoladas e setorializadas onde os serviços, produtos e ações são ofertados separadamente. **Constitui-se em estratégia, articulada entre saberes e práticas, que busca a convergência entre recursos humanos, financeiros, políticos e organizacionais**. iii) Implica no estabelecimento de relações de poder inq Promoção da Saúde 25 horizontais, **exigindo processos de pactuação para enfrentamento de conflitos e problemas**. (BRASIL, Glossário temático – 2012, p.24 grifos meus).

A definição remete à certa organização da ideia de *produção em rede*: processo, articulação, estratégia, coparticipação, pactuação. Desse modo, além de um rastreio nas próprias normativas sobre a definição e amparos acerca da

² Plataforma de maior acesso de pesquisas... <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

intersetorialidade, igualmente, utilizei, como termo para a busca das produções, além de outros que foram aparecendo nas pesquisas encontradas, constituindo-se em termos-chave pertinentes e que se relacionam, as seguintes palavras-chave:

Palavra-chave
Intersetorialidade
Rede intersetorial
Rede de educação
Rede de Saúde
Saúde e educação
Educação e saúde
Rizoma

Figura 6- Palavras-chave utilizadas na pesquisa

Na plataforma Scielo, o encontro com os artigos foi mais acessível, havendo, por exemplo, cerca de 156 resultados para “intersetorialidade” e 23 para “rede intersetorial” em um período de tempo de 10 anos (2010 a 2020), dando-se uma incidência maior para os demais termos. De todo modo, muitos foram os artigos que auxiliaram na composição. Já no Banco de Teses e Dissertações, deparei-me com um levantamento mais expressivo:

Plataforma Banco de Teses e Dissertações			
Palavra-chave	Teses	Dissertações	Total
Intersetorialidade	166	492	658
Rede intersetorial	11	44	55
Rede de educação	27	88	115
Rede de Saúde	91	311	402
Saúde e educação	301	949	1250
Educação e saúde	428	1228	1656
Rizoma	184	408	592
Total	1208	3520	4728

Figura 7 - Levantamento de pesquisas realizado em agosto 2020, produção da pesquisadora

Com isso, embora possa parecer apresentação de dados, trata-se de forças. Assim, fiz refinamentos e, à medida em que buscava, dava-se o encontro com outros pesquisadores e pesquisas sendo atravessadas pelas intensidades – e intensidades potencializam qualquer caminho – buscando conexões, produzindo linhas, delineando rumos para o pesquisar. A partir das leituras realizadas, notei um entrelaçar do aporte teórico e das direções da minha pesquisa em proximidade com as teses e as dissertações do campo da saúde. Tal aspecto levou a produzir movimentos de intervenção com olhar da educação para, com e nas produções.

Diante de um dos objetivos da pesquisa, “identificar as potências, as possibilidades e os desafios da organização e da articulação das redes de educação e saúde para e com crianças”, essas intervenções, desde as interlocuções com autores e pesquisas, foram pertinentes. Fez-se necessário, inclusive, situar, na

pesquisa, a compreensão de “educação e saúde”, ou seja, referir “que redes de educação e saúde estou tratando?”, indicando, assim, uma certa organização dos campos e meu olhar a partir, diante e entre eles. Nessa constituição e em articulação com o tramado já realizado, fortalece-se o entendimento de que uma “organização em rede” é mais comum para a área da saúde, e apresento alinhavos/dados/informações/pistas acerca disso.

Ainda no percurso rede, encontro-me com outros conceitos de Emerson Merhy que fortalecem a compreensão de uma “produção em rede entre educação e saúde”: redes vivas, trabalho vivo em ato e as tecnologias do cuidado (leve, leve-duras e duras), transportando à educação todo um olhar que foi pensado para a produção de cuidado em saúde, ou seja, passo a tecer com ferramentas. Inicialmente, como se *emprestadas fossem, da* saúde, pois elas passam a ser/estão/são tramadas com a/na educação, a partir desta pesquisadora, e, percebo que me acompanhavam há muitos passos atrás, desde os territórios que habitei como residente no campo da saúde mental coletiva. Desse território, acompanha-me, entre dispositivos e estratégias que também operam nesses meandros, o Guia da Gestão Autônoma da Medicação, que defendo ser um outro território para não somente habitar, mas produzir com.

2.2. PRODUZIR COM A GAM

O reencontro com as potências do “Guia da Gestão Autônoma da Medicação” GuiaGAM, ou simplesmente a “GAM”, tornou-se fundamental para as tessituras da pesquisa, pois, ao envolver movimentos muito distintos, colocou em evidência o cartografar da pesquisa. Dessa forma, como primeiro movimento, busquei amparo em minha própria experiência com esse dispositivo, já evidenciando as primeiras pistas da pertinência da GAM para esta pesquisa, e, também, já o imaginando como amparo/sustentação/fundamentação.

Diante de minhas práticas e linhas produzidas, fiz um rastreio não só de pesquisas, mas da história e das composições sobre e com o GuiaGAM, sendo detalhado no decorrer do capítulo 4, que discorre sobre esse território o qual parecia constituído – operando como decalque – mas que se mostrou como mapa rizomático.

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. (DELEUZE, GUATTARI, 2011, p. 30)

Em relação ao movimento seguinte (ou simultâneo), entendo-o como a minha participação e escuta atenta em aulas nas quais o tópico de discussão atravessava práticas com a GAM ou os processos de medicalização. Porém, ainda me escapava uma dobra, uma linha, que não sendo de fuga, fugia-me, por isso sentia a necessidade

de inquirir mais, entender mais, rever mais elementos. Esses “mais” encontraram acolhimento em entrevista com Analice Palombini, que é pesquisadora dos processos de invenção do dispositivo. A entrevista foi gravada e seu uso, autorizado. Embora houvesse algumas perguntas como roteiro (sobre a história da invenção da GAM e a abertura de uso pela/na educação), o momento, que durou cerca de uma hora e alguns minutos, tornou-se troca, conversa, composição, rede, ampliando as possibilidades desta pesquisa em articulação com a GAM.

Nesse produzir/pesquisar com, torna-se pertinente dizer que, ao adentrar os territórios da GAM e operar com ela, os contornos e as definições como público, dispositivos, outros territórios, materiais, práticas e caminhos desta pesquisa foram sendo constituídos/tramados de forma mais intensa. Forneço um exemplo: eu tinha, a princípio, muitas dúvidas sobre quais seriam os sujeitos que precisariam participar desta pesquisa, quais eu precisaria acionar para compor um cartografar sobre as redes. Sendo assim, questionava: seriam os profissionais dos serviços de educação e saúde? Seriam as famílias? Gestores que definiam direções legais dos processos de trabalho? Vale destacar, então, o fato de ser na composição da e com a GAM identifiquei os protagonistas desta pesquisa: as crianças. Havia me deparado com pesquisas, relatos e minhas próprias inquietações as quais indicavam as crianças como “público-alvo”³. De certa forma, estava ali o tempo todo, mas precisava do pouso no movimento, do encontro com as potências do Guia, da conversa com outras

³ Bem, as aspas são para dizer que, com a GAM, até mesmo essa forma de dizer “público-alvo” deixou de ser utilizada nesta pesquisa, pois trato como participantes da pesquisa, os quais operaram *com* a pesquisa.

pesquisas e pesquisadores, da escuta atenta e da possibilidade inventiva que o Guia e a cartografia proporcionaram.

Para explicar, estendo-me um pouco e recorro a um artigo tecido em muitas mãos e que conta de um habitar a saúde mental: “um de nós sempre fugiu da tesoura, cola e papel; ficava circulando no serviço, não falava e se escondia atrás dos óculos, do boné. Um dia descobriu que gostava de fazer tapete e foi se comunicando aos poucos. Toda vizinhança ganhou tapete” (FLORES, *et al.*, 2015, p.266). O relato presenteia esta pesquisa de duas formas distintas: uma mostrando o quanto cada sujeito tem sua forma de produzir relações, de estabelecer conexões e de descobrir do que gosta; a outra é sobre o protagonismo da e na pesquisa envolvida bem como da e na escrita do artigo. O trecho é de um artigo produzido em rede, escrito por um coletivo de docentes, estudantes, usuários e trabalhadores de serviços de saúde, constituído, como já apontado, em muitas mãos, o “*et al.*” sinalizado após o sobrenome de Adair, compõe a Adriana, o Amauri, a Girliane, o Luciano, a Marília, o Renato, a Sandra e tantos outros que formam uma ampla rede não somente de autores, mas de sujeitos, de redes vivas. Produção que teve origem em um grupo GAM, um grupo o qual se montou para a discussão de processos de cuidado, do tratamento medicamentoso – mas não só. Um grupo para a ampliação da promoção da autonomia dos sujeitos sobre seus percursos na saúde.

Coloco em destaque cada um dos nomes dos autores na dobra, mas é preciso tomar consciência de que essa possibilidade de escrita, e principalmente de pesquisa, tornou-se real e potente porque se compreendeu a pertinência e as possibilidades de

Adair Alves Flores
 Adriana Hashem Muhammad
 Adriana Porto da Conceição
 Amauri Nogueira
 Analice de Lima Palombini
 Cecília de Castro e Marques
 Eduardo Passos
 Elisabeth Sabino dos Santos
 Fernando Medeiros
 Girliane Silva de Sousa
 Jorge Melo
 Júlio César dos Santos Andrade
 Larry Fernando Didrich
 Laura Lamas Martins Gonçalves
 Luciana Togni de Lima e Silva Surjus
 Luciano Marques Lira
 Maria Angélica Zamora Xavier
 Maria Regina do Nascimento
 Marília Silveira
 Nilson Souza do Nascimento
 Paulo Ricardo Ost
 Renato Félix Oliveira
 Roberto do Nascimento
 Rodrigo Fernando Presotto
 Sandra Maria Schmitz Hoff
 Rosana Onocko Campos
 Thaís Mikie de Carvalho Otanari

um *fazer com, de fazer* mais: *pesquisar com*. “Assim, pesquisar com aquele para quem a pesquisa se destinaria não a torna mais ou menos verdadeira, mas mais próxima aos interesses dos que são atingidos diretamente pelos conhecimentos produzidos” (ZAMBILLO e PALOMBINI, 2017 p. 80).

Ao trazer para análise a produção em rede entre educação e saúde, é necessário que se garanta a proximidade aos interesses dos envolvidos. Com isso, explico a mudança da ideia de “público-alvo” para *participantes da pesquisa*.

[...] pesquisar com o outro implica torná-lo não como “alvo” de nossas intervenções. Não se trata de tornar o outro como um ser respondente, um sujeito qualquer que responde às intervenções do pesquisador. [...] o outro pode fazer, isto é, ele anuncia que o outro que interrogamos é um *expert*, ele pode fazer existir outras coisas [...] porque ele abre outras vias de realização para um fenômeno; abre, enfim, uma bifurcação, ali onde parecia haver uma certa ordenação estável das coisas. (MORAIS, 2010, p. 29).

O “outro” a quem esta pesquisa se direciona é exatamente esse *expert* de sua própria rede, por isso a pesquisa deve ser feita *com ele*. Evidencio as potencialidades e os desafios da composição com esse outro que se mostra, para esta tese, não “apenas como ‘sujeito de pesquisa’, conforme definido nas normas brasileiras de ética em pesquisa com seres humanos, mas como integrante da equipe de investigação” (PRESOTTO *et al.*, 2013, p. 2839), está como *rede viva*: as **crianças**.

Definiu-se, então, a faixa etária entre 8 e 12 anos como linha de corte para os integrantes da “equipe de investigação”. Isso se motivou por compreender que, nessa idade, as crianças já tiveram acesso ao processo de alfabetização e letramento. Além disso, trata-se de uma faixa etária a qual tem o domínio necessário para o uso das

tecnologias e/ou certa autonomia para a busca de ajuda. É válido, entretanto, reconhecer que todas as faixas etárias contribuiriam, pois “a criança cartografa em viagem, prefere a viagem. Os lugares, ela os localiza na sua carta, assinalando seus conhecimentos e movendo-se pelo produto de encontros e acasos, afetos-criança. Produz a si mesma” (CECCIM, PALOMBINI, 2009, p.308).

Reconheço a inexistência de outra forma de *produção em rede* se não com a participação daqueles que a tecem, compreendendo, desde já, a potencialidade dessa proposição, aspecto sinalizado em um estudo das experiências brasileiras sobre a participação de usuários e familiares na pesquisa em saúde mental:

O fato de os pesquisadores estarem ao lado dos usuários, como colegas de trabalho, permitiu outra relação e uma aposta de que o usuário pode trabalhar ao lado do pesquisador e desenvolver atividades de pesquisa. [...] A participação de usuários e familiares na produção de conhecimento é ainda incipiente em nosso país. [...] Entretanto, algumas experiências, tanto de pesquisas avaliativas como de intervenção, têm demonstrado as potencialidades da participação efetiva de usuários e familiares como pesquisadores. (PRESOTTO *et al.*, 2013, p. 2844).

Como garantir a participação efetiva de crianças, familiares envolvidos na produção em rede entre educação e saúde? Quais os desafios e os caminhos dessa proposição? Como pesquisar com crianças? Essas e outras questões entrelaçadas às práticas e às pesquisas da GAM auxiliaram na reflexão sobre a produção de territórios múltiplos: na invenção das direções, dos espaços e dos dispositivos da pesquisa que seguiu em produção, pois compreendo que “Não há nunca uma identidade, individual ou coletiva, que fica para sempre no tempo em nós. Esta, está

sempre em produção. Partindo de um certo território, abrindo-se para outros possíveis” (MERHY, 2012, p.13).

2.3. CARTOGRAFAR COM CRIANÇAS

Trabalhar as multiplicidades é trazer para o campo do cuidado [e da educação] as singularidades dos sujeitos e suas possibilidades (n) existenciais, como redes vivas em produção.

*Merhy, et al., 2016, p.3
Acréscimo meu entre colchetes*

Esta pesquisa exigiu uma organização de trabalho com as multiplicidades, conforme já sinalizado, com crianças, sendo uma pesquisa-intervenção, usando como ferramenta fundamental oficinas lúdicas, nas quais os participantes puderam produzir, criar, brincar, experimentar recursos, estratégias e histórias.

Em vez de entrevistas semiestruturadas, questionários e dados para quantificar, utilizar tinta, dedo, linha, corpo, tesoura, cola, tecido, papel, imagem, audiovisual, música. Pesquisar de uma forma na qual os pormenores de uma vida se potencializem nos movimentos sutis de escuta e escrita, em que a palavra tenha sensações e produza vibrações; em que a palavra seja escritura. (RODRIGUES e DAMICO, 2017, p. 287).

Os autores nos oferecem a possibilidade de um fazer, a partir da acolhida e da ludicidade, a proposição de oficinas com crianças se potencializa por reconhecer as possibilidades de ampliar e de poder disseminar experiências realizadas *com* elas e



Figura 8 - Produção dos participantes da pesquisa

não *sobre* elas, convidando-as a investigar e a performar suas próprias redes de forma participativa, podendo trazer a palavra de diferentes formas, seja nas trocas coletivas, na produção com colagens, na representação artística.

Passos (2012) aconselha, na condução de atividades participativas, a considerar a produção de conhecimento não como já dada, mas sim como a possibilidade em estabelecer outras relações “entre sujeito e objeto que se faz na ação de produzir com ou coproduzir” (p.170). A pesquisadora, ainda, provoca: “E não é essa a maneira de operar em uma oficina?” (PASSOS, 2012, p. 170).

Temos, na proposição de uma oficina, o caminho para o pesquisar com, para produzir com. No capítulo sobre a Gestão Autônoma da Medicação (GAM), pode ser visto o quanto ela se coloca como estratégia inventiva, e, na experiência realizada com crianças, a proposição foi justamente a partir do *oficinar*:

Tratava-se não apenas de realizar uma oficina com crianças, mas de Oficinar Com elas, numa atitude de usinagem e de invenção dos recursos, matérias, e modos de experimentá-la aliada a um *oficinar* com a GAM, reinventando a estratégia com esse público. Era importante um trabalho com as crianças para sentir e perceber de que modo, de fato, a estratégia se atualizaria. Um pesquisar COM crianças e não SOBRE crianças. (CALIMAN e CÉSAR, 2020, p. 175, grifo dos autores).

Reforço as palavras dos autores: trata-se de “um pesquisar COM crianças e não SOBRE crianças”. Assim, empreende-se a pertinência de um trabalho vivo em ato, o qual se dá em rede, dá-se no plano de um fazer compartilhado que o “oficinar” proporciona:



Figura 9 - Produção dos participantes da pesquisa

No “oficinar” como forma de intervenção, coloca-se em primeiro plano um fazer compartilhado, que desestabiliza a relação tradicional entre saber e fazer, uma vez que o conhecimento declarativo - do ensino escolar - pode ser colocado entre parênteses, em relação às ações desempenhadas na oficina. Trata-se de colocar em evidência o fazer em conjunto, na proposta de um espaço em comum que permite o encontro dos participantes com um modo de organização específico. (KROEFF, BAUM, MARASCHIM, 2016, p. 256).

O “conhecimento declarativo do ensino escolar”, nesta pesquisa, também será colocado entre parênteses, mas é preciso atenção, pois se trata da aprendizagem, da troca, da invenção, elementos presentes não somente na escola, mas também existentes e/ou produzidos em uma oficina:

O que caracteriza a oficina é ser um espaço de aprendizagem, não apenas de técnicas artísticas, mas de aprendizagem inventiva, no sentido em que ali tem lugar processos de invenção de si e do mundo. Como espaços coletivos, são territórios de fazer junto. O processo de aprendizagem inventiva se faz através do trabalho com materiais flexíveis, que se prestam à transformação e à criação. Os participantes da oficina estabelecem com tais materiais agenciamentos, relações de dupla captura (DELEUZE, 1998), criando e sendo criados, num movimento de coengendramento. Ao fazer e inventar coisas, se inventam ao mesmo tempo. Nas oficinas ocorrem relações com as pessoas, com o material e consigo mesmo. (KASTRUP e BARROS, 2015, p. 84).

A GAM tem como princípio a cogestão, isto é, ao trazer essa estratégia para compor em um *oficinar*, agenciei exatamente essa dupla captura de inventar e de ser inventado.

Não desejo passar a impressão de ser repetitiva ao apontar e ao reforçar a proposição de uma oficina como direção necessária e pertinente para esta pesquisa, mas é fundamental ter, como pesquisadora, a clareza de como engendrar um conceito



Figura 10 - Produção dos participantes da pesquisa

– produção em rede entre educação e saúde – nesse *produzir com*, bem como expor a sustentação para tal:

A experiência que nos é proporcionada em uma oficina é a de um encontro no qual os participantes compartilham um fazer prático que envolve operar com determinadas materialidades associadas à definição do que chamamos um objeto-conceito, que na maior parte das vezes dá nome à oficina. Desse modo, há um objeto, não necessariamente material, mas que está relacionado a um domínio de experiências, que permite organizar as etapas do processo em torno da **característica fundamental da oficina: o compartilhar fazer**. (ARALDI, *et al.*, 2012, p. 48, grifo nosso).

O objeto-conceito “relacionado ao domínio de experiências” da oficina proposta foi a *rede de educação e saúde* dos próprios sujeitos participantes. Materializando esse objeto a partir da experiência GAM, mantendo, dessa forma, o “compartilhar fazer” o qual fundamenta uma oficina e, também, esta pesquisa. No capítulo 4, sobre o GuiaGAM, saliento o quanto essa Estratégia se coloca como potente para esta pesquisa. Vimos o quanto, desde sua formulação, está aberta para a transformação, para a invenção. Dessa forma, autorizei-me a transformar perguntas, propostas, ações indicadas, adequando-as para crianças.



Figura 11 - Possibilidades do Mapa da Rede Social

Produção da autora

Selecionei, fiz adaptações e acrescentei questões e ações as quais *conversam* com as propostas da GAM, ou seja, foram pensadas a partir e com o Guia. Lembrando do quanto **não** se tratou de propô-las como uma entrevista semiestruturada, muito menos de jogá-las para serem respondidas individualmente ou por todos os sujeitos participantes, mas de utilizá-las como possibilidades, provocações e produções – artísticas, de escrita, em grupos, em rodas de conversa. Essas (re)invenções estarão esclarecidas a partir do cronograma que apresentarei na sequência, mas, para fins de esclarecimento, no Anexo IV, inseri algumas das perguntas que fizeram parte do oficinar previamente, inclusive da construção com as crianças ao propor-lhes “essa pergunta é importante?” ou ainda, “como podemos responder essa pergunta sem usar palavras?” ou seja, produzir com elas: ressignificar, criar, oficinar.

A partir de levantamento de pesquisas a partir da palavra-chave “pesquisar com” e “pesquisarCom” na plataforma Banco de Teses e Dissertações da Capes, obtive 64 pesquisas ao todo (de 2009 a 2019). O objetivo do rastreamento foi encontrar sustentação e pistas para esta proposta e, ainda, colocar em evidência que, embora seja uma quantidade tímida (ao meu olhar) de pesquisas identificadas com o princípio do “pesquisar com”, elas vêm sendo realizadas, principalmente, nos últimos anos, pois de 2014 a 2019 concentram-se 43 pesquisas.

Frente aos indicativos e às pistas, observo o quanto a proposição de um *oficinar com* crianças e famílias, acerca da produção em rede entre educação e saúde, seria o caminho para cartografar com crianças, de 8 a 12 anos de idade, a produção em rede entre educação e saúde, identificando potências e possibilidades. A seguir,



Figura 12 - Desenho de arquivo pessoal da autora

apresento uma forma de organizar isso em uma dimensão *cartográfica* atrelada ao *pesquisar com*, garantindo, principalmente, a ética na pesquisa.

2.3.1. Oficina Produção em Rede: Crianças em Ação

No encontro de leitura, na brincadeira, na pintura, no lanche e nas conversas, como pesquisadoras, atentas ao plano dos acontecimentos, íamos sendo despertadas para os elos, nasciam elos em nós. Cada palavra, em conexão com o calor do que é experimentado, nasce dos elos na rede e em nós pesquisadoras. Cada palavra se faz viva e inventiva. Carrega uma vida. Podemos dizer que assim a pesquisa se faz em movimento, no acompanhamento de processos, que nos tocam, nos transformam e produzem mundos.

Barros e Kastrup, 2015, p.73

Ao pensar uma oficina *para e com* crianças, tenho a compreensão do quanto deve fazer parte o brincar, pintar, montar, recortar, lanche, entre outros aspectos do mundo educativo e infantil, bem como a abertura à troca, ao diálogo, às conexões, buscando uma participação ativa das crianças. Ao estruturar essa proposição de forma online, exige-se de nós alguns desafios, dentre eles, destaco: propor e/ou adaptar a oficina aos espaços-tempos do online e organizar previamente um cronograma, antecipando momentos e materiais possíveis.

São desafios prévios e passíveis de contemplar. Outros surgiram no processo, e ao considerar as crianças como um coletivo integrante da pesquisa as tive como parceiras na experiência da construção do que se fizer necessário, afinal “cartografia parte do reconhecimento de que, o tempo todo, estamos em processos, em obra. [...]”



Figura 13 - Produção dos participantes da pesquisa

O acompanhamento dos processos exige, igualmente, a produção coletiva do conhecimento. Há um coletivo se fazendo com a pesquisa, há uma pesquisa se fazendo com o coletivo. (BARROS, KASTRUP, 2015, p. 73).

Para tanto, apresento o desenho das ações: as oficinas foram propostas com amparo e sustentação de um curso de extensão online, oferecido em vinculação à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no qual foram planejados cinco encontros, de duas horas cada, propostos em plataformas sob o domínio da UFRGS, para dois grupos de 12 crianças cada, sendo um grupo pelo turno da manhã e outro pela da tarde. Após a aprovação no comitê de ética, todo o processo foi desencadeado: a divulgação das oficinas, as inscrições, o contato com os responsáveis, no qual foram esclarecidas as dúvidas em relação à pesquisa – oficinas, materiais, horários, orientação quanto ao uso das plataformas, assinatura dos termos de consentimento e de assentimento e quaisquer outras dúvidas, contato que também aconteceu online e os encontros com as crianças. Aspectos que são retomados no capítulo 5 desta tese.

Buscando uma organização acolhedora, um dos movimentos simultâneos às inscrições das crianças e trocas com as famílias foi o envio, ao endereço informado, de kit de materiais diversos (necessários para produções, registros e invenções), sendo eles:

- ✓ Folhas (brancas e coloridas);
- ✓ Conjunto com 4 canetinhas hidrocor;
- ✓ Retalhos de tecido, fitas e lã;



Figura 14 - Registro do Kit de Materiais

- ✓ Recortes de E.V.A.;
- ✓ Prendedores de roupa;
- ✓ Um potinho de tinta;
- ✓ Cordão;
- ✓ Palitos de picolé;
- ✓ CD.

afetos supõem sempre afecções de onde derivam, embora não se reduzam a elas.

Deleuze, 1997, p. 158

Além das definições solicitadas na organização de uma atividade de extensão universitária, montei um cronograma das ações, que serviu de mapa-guia dos encontros. Tratando-se de um pesquisar com, em uma dimensão cartográfica, operei com o mapa, modificando-o sempre que necessário, estando aberta ao plano dos *afectos* e dos movimentos do território e com os sujeitos, sendo guiada principalmente pelos envolvidos, seus devires, criações, falas, perguntas, invenções, produções. Entendo, assim, que nesta pesquisa,

Afecção, assim, inclui o processo dos corpos se implicarem, as mudanças sensíveis que tal processo causa no corpo afetado e a ideia proveniente desse encontro.

Conter; Telles; Silva; 2017

Não há, portanto, *coleta* de dados em cartografia, mas *produção* de dados, pois o que está em questão, diferentemente do método da ciência moderna, não é isolar o objeto de suas articulações históricas nem de suas conexões com o mundo e então coletar informações. (ZAMBILLO; PALOMBINI, 2017, p. 80).

Nessa perspectiva, a seguir, apresento os caminhos traçados nessa *produção* de dados, ou melhor, dessa produção de redes, tecida em redes:

Detalhamento da Oficina/Extensão:

Oficina em Rede – Produções da educação e saúde

MAPA DA OFICINA EM REDE – PRODUÇÕES DA EDUCAÇÃO E SAÚDE	
Encontros	Organização
1º Contato	<p>Contato com famílias e crianças inscritas;</p> <p>Acolhida e apresentação da proposta;</p> <p>Leitura e esclarecimento dos termos de assentimento e consentimento de forma coletiva, detalhando e esclarecendo todas as dúvidas dos responsáveis;</p> <p>Assinatura dos termos;</p> <p>Combinação para entrega do Kit da Oficina e recolhimento dos termos assinados.</p>
1º Encontro	<p>Iniciam-se os encontros da Oficina –</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Fazendo arte – produção livre com linha; <ul style="list-style-type: none"> ○ Questão para dialogar: o que é rede? ✓ Produção da caderneta de anotações da oficina; ✓ Contação de história: A lição das árvores (Roberto Parmeggiani, 2013) ✓ Apresentando-se: como seria minha árvore – produção artística; ✓ Proposição das perguntas do Passo Um do Guia GAM, pensando com as crianças a partir do diálogo ou uso do chat da plataforma.

2º Encontro	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A rede do grupo – quem são as pessoas e os lugares que podemos procurar quando precisamos de ajuda sobre alguma dificuldade – produção de lista com o grupo – produzindo uma nuvem de palavras online e coletiva; ✓ Proposição do mapa da rede social a ser construído primeiro coletivamente, por meio de imagem e desenhos, posteriormente, poderão produzir individualmente com colagens e desenhos, sendo possível utilizar o material do kit enviado, e, àqueles que se sentirem à vontade poderão compartilhar e falar sobre seu mapa; ✓ Questões problematizadoras – há pessoas e lugares que queremos mais perto ou mais distantes? Como podemos nos aproximar e nos distanciar?
3º Encontro	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Rede em linha – questão para produzir: “O que eu preciso para viver?” <p>Para essa atividade, será proposto o uso de um rolo de cordão para desenrolar a questão da brincadeira; ao responder, a criança escolhe outra pessoa para jogar o rolo; cada criança poderá dizer um ou mais aspectos que considera importantes para viver e lançará o rolo a outro participante para esse seguir respondendo à mesma questão. A atividade será proposta de forma online com o auxílio do o Power Point com desenhos organizados como se estivessem em roda, “riscando” uma linha de um desenho ao outro, ilustrando a brincadeira, sendo possível que reproduzam com desenhos e utilizando a linha/lã do kit. Diálogo: dentre as coisas de que precisamos para viver, as quais estão entrelaçadas e envolvem um e a todos nós, o que é difícil de conseguir? Para as famílias/responsáveis é mais fácil? O que poderia tornar mais fácil?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Questão “Do que eu preciso para aprender?” Cada criança receberá um CD

	<p>como suporte de escrita diferente, em que poderão registrar como quiserem (escrita ou desenho).</p>
4º Encontro	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ampliando nossa rede – Conhecendo nossos direitos, outros serviços e pessoas. <p>(Re)Conhecendo nossos direitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Quais os direitos que conhecemos? Será feita uma retomada do que é direito a partir de alguns exemplos amplos e se fará a proposta de escrever ou de falar sobre outros direitos os quais eles acham que temos ou deveríamos ter. ✓ Exposição – Direitos das crianças - Proposta em PPT para diálogo: o que podemos fazer quando nossos direitos não são cumpridos? Quem podemos procurar? ✓ Entre os direitos, escolher um para desenhar ou escrever sobre ele.
5º Encontro Fechamento e convite	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação das fotos dos encontros e das produções de forma online por meio de slides. ✓ Questões da roda de conversa: o que mais temos a dizer sobre a educação e saúde? ✓ Avaliação dos encontros – do que mais gostei na Oficina? Do que menos gostei? Essa avaliação poderá ser montada coletivamente, num primeiro momento, listando as produções e as trocas feitas com o grupo, posteriormente, cada criança poderá utilizar “emojis” para indicar ao lado de cada proposta o quanto gostou:



Exemplo:

- ✓ Convite de produção final: – Vamos convidar as famílias para uma produção em rede?

Provocações: das propostas vivenciadas aqui, o que podemos fazer com as famílias?

O que é importante que eles saibam sobre a saúde e a educação de vocês e deles mesmos?

Conforme é possível observar, os encontros foram planejados a partir e em composição com o GuiaGAM, mas não somente, pois abarcou todo o olhar e o cuidado de uma educadora a qual toma suas práticas como professora também como caminho para as invenções.

Destaco, igualmente, que durante as oficinas, as crianças foram contribuindo e deixando pistas do caminho a ser realizado quando discutida a produção em rede entre educação e saúde, colocando em evidência a pertinência de uma (re)invenção da GAM para crianças, mas com direção para discutir, produzir, mapear, as redes. Dessa forma, para *desenvolver uma estratégia para mapear a rede de educação e saúde, e favorecer a ampliação de autonomia de, para e com crianças*, um dos objetivos (específicos) desta pesquisa, proponho exatamente a organização de uma estratégia, um outro mapa, como uma forma de sustentar, amparar, conduzir futuras

experiências também nessa direção.

O detalhamento e a feitura desse dispositivo, nomeado pelas crianças de “Guia Redes”, está articulado aos desdobramentos das oficinas no capítulo 5. Esse capítulo, conforme já anunciado na introdução, retoma os caminhos das oficinas, apresenta as redes tramadas com a universidade, com as famílias e com as crianças.

2.4. ÉTICA NA PESQUISA

[...] é preciso destacar que, ao realizar pesquisas com crianças, adolescentes ou pessoas em situação de diminuição de capacidade de decisão, a rigorosa atenção a todas as questões éticas representa um desafio adicional para os pesquisadores.

Silvia Helena Vieira Cruz, 2019

Para finalizar o presente capítulo, resalto alguns aspectos pertinentes à ética na pesquisa a fim de garantir as potencialidades, a participação efetiva e a ética na pesquisa, a proposta de pesquisa com as crianças foi organizada de acordo com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFRGS, sendo imprescindível reconhecer:

Art. 9º São direitos dos participantes:

- I - ser informado sobre a pesquisa;
- II - desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo;
- III - ter sua privacidade respeitada;
- IV - ter garantida a confidencialidade das informações pessoais;
- V - decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as



Figura 15 - Produção dos participantes da pesquisa

informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública;
VI - ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e
VII - o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa. (BRASIL, Resolução nº 510, 2016).

Dessa forma, garantiram-se todos os direitos dos participantes, e qualquer ação prevista foi executada apenas depois do projeto aprovado pelo Sistema CEP/CONEP. Para tanto, em Anexos, encontram-se os modelos de termos de assentimento e de consentimento livre e esclarecido necessários para os participantes desta pesquisa – crianças e famílias e parecer de aprovação do CEP.

Por almejar compor uma produção com as crianças justamente por serem elas as protagonistas da produção em rede entre educação e saúde, conforme já salientado, propomos que sejam sujeitos da faixa etária de 8 a 12 anos. Comumente, crianças que cursam o 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental escolar, as quais já tiveram acesso ao processo de letramento e alfabetização e poderão acessar o termo de consentimento adequado à linguagem da criança.

Ressalto também: foram “obtidos o assentimento do participante e o consentimento livre e esclarecido, por meio dos representantes legais do participante da pesquisa, preservado o direito à informação e à autonomia do participante” (BRASIL, Resolução nº 510, 2016). Além disso, os termos também foram previstos em outros formatos caso se fizessem necessários – audiodescrição, LIBRAS, Braille e/ou Comunicação Alternativa, visando à participação de todos.

Por se tratar da participação de crianças, compreendo que “todos os meios devem ser empregados para lhes esclarecer sobre o que essa participação implica e



Figura 16 - Produção dos participantes da pesquisa

facilitar a sua livre expressão” (CRUZ, 2019, p. 49), assim, tanto nas inscrições quanto na acolhida de cada encontro com as crianças se ressaltaram o direito/a possibilidade de não mais participar se assim desejassem.

Sobre as produções, dados e fotografias, reforço:

[...] é preciso lembrar que a postura ética do pesquisador em relação à garantia da segurança e do bem-estar de qualquer participante de pesquisa se estende ao armazenamento dos dados produzidos e à divulgação de suas análises. Por exemplo, a seleção de fotos e de vídeos com crianças e adolescentes deve ser apresentada de formas dignas, evitando possíveis maus usos por terceiros. (CRUZ, 2019, p. 49).

As proposições desta pesquisa, tanto para crianças como para adultos, estão de certo modo imbuídas do caráter formativo sobre *rede de educação e saúde*. Assim, considerando os riscos da pesquisa, pode-se classificar como pesquisa de riscos mínimos, pois poderia haver desconfortos durante a participação de alguma atividade; entretanto, a criança poderia optar por não falar ou não participar de alguma proposta se assim o desejasse, e se, no decorrer da pesquisa, o(a) participante resolvesse não mais continuar ou se a família decidisse que ele(a) não mais participaria, teria toda a liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarretasse qualquer prejuízo. Na perspectiva de Débora Diniz, aposto “que ética e pesquisa acadêmica devam ser campos próximos deve ser concretizada por valores compartilhados universais, como são os direitos humanos, a proteção às populações vulneráveis e a promoção da ciência como um bem público.” (DINIZ, 2008, p. 423).

3. REDE: CONCEITO, BORDAS E TRAMAS

Encaro a complexidade da rede enquanto conceito, chego nela a partir de tantos começos, vivências e produções advindas de um habitar a educação e a saúde: desde uma pedagoga na saúde mental coletiva (WERNER, 2016) a uma professora inquieta carregada dos olhares da e na educação inclusiva (WERNER, *et al.*, 2021), nas diferentes tramas, fui me constituindo pesquisadora com algumas convicções a serem questionadas ou resignificadas – a ideia de rede é uma delas. Não há aqui uma tentativa de resignificar ou de explicar as aplicabilidades da rede; trata-se, no entanto, da oferta de uma conceitu[ação] e não de uma representação, pois um conceito é um “conjunto de variações inseparáveis, que se produz ou se constrói [...]” (DELEUZE, 1991, p. 267), que busca estabelecer (produzir?) conexões, ou seja, opera, constitui-se, é ferramenta, mas sempre conectada a outras, emaranhada. **Primeira constatação:** rede, mesmo quando dita no singular, faz emergir um certo plural, um coletivo, possibilidades, carregando consigo a capacidade de conexão, de abrir caminhos, de ampliar. Assim, falar de rede é falar de redes.

Fui desenhar uma rede, ela pareceu teia. Fui desenhar uma teia, ela pareceu pipa. Nesse tecer, percebo aproximações entre a rede, a teia e quem sabe a pipa. Segui tecendo, entendendo minha teia também como movimento, percebendo o quanto ela se fazia na necessidade do lápis, do papel e de minha inquietude. Tal qual uma teia tecida pela aranha, ela necessita de uma viga ou duas, das fiandeiras e do movimento. **Segunda constatação:** as redes necessitam, fazem-se e se sustentam

Encontrar é achar, é capturar, é roubar, mas não há método para achar, só uma longa preparação. Roubar é o contrário de plagiar, copiar, imitar ou fazer como. A captura é sempre uma dupla-captura, o roubo, um duplo-roubo, e é isto o que faz não algo mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias, sempre “fora” e “entre”.

Gilles Deleuze e Claire Parnet, Dialogue, in Rolnik, 2016, p.23

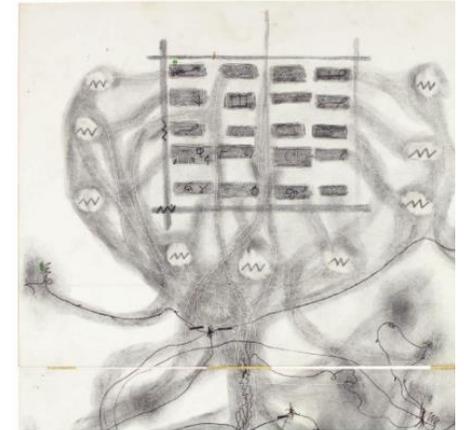


Figura 17 - Mapa traçado por Jean Lin. 6 de junho de 1974

Disponível em: <https://deligny.jur.puc-rio.br/index.php/os-mapas/#close>

de e em movimentos. São muitas redes, tendas, conexões, teias, tessituras, caminhos possíveis para esa escrita. O que é “rede”? Como capturar esses movimentos da/na rede? É possível uma forma de representá-la que dê conta dessa dança entre educação e saúde? Este capítulo versa ao redor desses primeiros questionamentos assim como de seus desdobramentos.

Deparo-me com Deligny: “a rede é um modo de ser” (2018, p.15). A frase me encara de um jeito diferente, talvez porque eu queira me apropriar dela, ou confrontá-la: afinal, a rede é também um modo de ser? “Vai saber o que ela pode representar para quem se preocupa com o que ela representa” (2018, p.88), estou me preocupando demasiadamente com o que ela representa? Ou estou frente à situação de que não há *uma* representação para a palavra que se transforma em conceito, uma palavra-conceito “rede”. Deligny me fornece mais pistas quando afirma em tom de alerta: “A rede tem as costas largas” (2018, p.88). Apoio-me, exatamente, nessas costas largas que a rede tem para encontrar e produzir as conexões e intersecções necessárias à compreensão da mesma.

Volto à palavra “rede”, que faz parte de diferentes contextos e áreas, sendo usada para definir um entrelaçado de fios, um conjunto de serviços, grupos de uma mesma oferta de produtos. Nesses usos diversos, as pessoas referem-se a “rede de supermercados”, “redes sociais”, “rede de pesca”... Entre tantos outros fatores e circunstâncias, o vocábulo “rede” está presente em nosso cotidiano e, ao ser conhecida por crianças, jovens e adultos, é passível de diferentes considerações e significados. As palavras, em qualquer língua – e linguagem –, oferecem

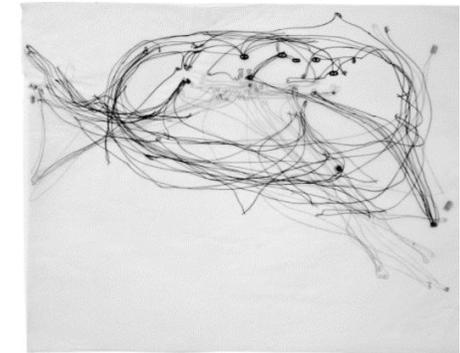


Figura 18 - Monoblet, novembro de 1976.
Transparências sem o mapa de fundo.

Disponível em: <https://deligny.jur.puc-rio.br/index.php/os-mapas/#close>

possibilidades quanto ao sentido da interpretação, do uso, da aplicação. Deligny (2018) inicia o texto “o Aracniano” oferecendo uma reflexão acerca disso, quase poética, quase ensaística, quase aforística, quase: “Basta um nada, uma simples passagem do masculino ao feminino, para que o modo se torne a moda; a palavra permanece a mesma, e a coisa evocada já não é a mesma coisa” (p.15).

A que nos serve tamanha precisão das palavras? Para a **terceira constatação**: em “rede” não há possibilidade de passagem/aplicação de gênero, são “redes”. A questão percebida junto a Deligny gira em torno de que até para se obter a ideia de redes, tornamo-nos dependentes da “coisa evocada”, das formas como é sua passagem, sua produção e tessitura. Dependentes dos direcionamentos dos questionamentos. Neste capítulo, os questionamentos que me guiaram foram: temos um conceito de redes instituído? De onde partem as tentativas de conceituação de redes? Existe uma rede que engloba as redes do campo da saúde e do campo da educação, tornando-se uma(s): rede(s) entre educação e saúde? Como opera? Funciona? Tece... essas redes na educação e na saúde? E quando e como se encontram? São intersecções, aproximações ou uma nova rede? Quais são as legislações possíveis que podem sustentar essa “rede”? Que outros conceitos estão atrelados e conectados?

Considerando minhas constatações e as questões envolvidas, passo a tecer não mais com o lápis, mas com as variedades da atenção no cartografar, tais como o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento (KASTRUP, 2015), a partir e com meus achados, organizando caminhos tramados:

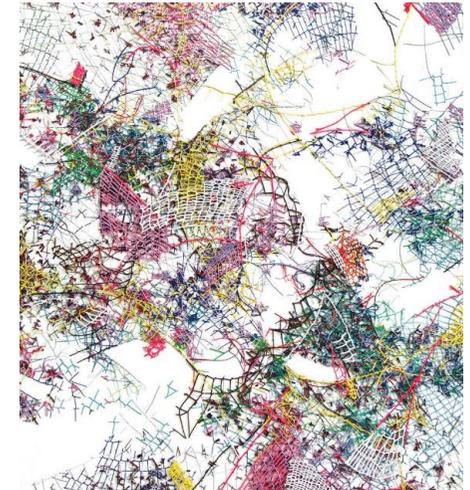


Figura 19 -Aftermath 5, 2014. Por Michael Antony Simon

Disponível em:

<https://www.michaelanthonysimon.com/box>

4

O pouso não deve ser entendido como uma parada do movimento, mas como uma parada no movimento. Voos e pousos conferem um ritmo ao pensamento, e a atenção desempenha aí um papel essencial.

Virgínia Kastrup, 2015, p.34,35.

- 1º – Rastreo conceitual: Rede;
- 2º - Bordas e Linhas de Fuga das redes de Educação e Saúde;
- 3º – Reconhecendo tramas: redes vivas.

Embora pareça um sumário organizado e linear, o desenvolvimento exigiu alinhavos de um ponto a outro, de idas e de vindas entre leituras, conceitos, aulas, normativas, pesquisas, paradas, respiros, revisões e reflexões. Colocando-me em um movimento de praticar a cartografia, compreendendo que “é preciso pegar as coisas para extrair delas as visibilidades[...] é necessário rachar as palavras ou as frases para delas extrair os enunciados” (DELEUZE, 1992, p.122). Compondo um percurso rede, articulando e deixando questões que ora direcionam e são desenvolvidas ora são deixadas para que abram outros caminhos.

*Tenho grande temor de estragar meu achado,
que é sempre tão somente reencontro com uma
palavra desaparecida.*

Deligny, 2018, p.59

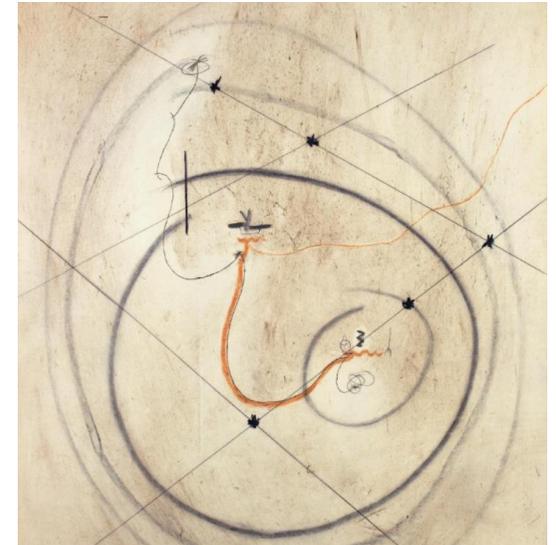


Figura 20 - Mapa + transparência traçados por Gisèle Durand. Julho de 1976. Disponível em: <https://deligny.jur.puc-rio.br/index.php/os-mapas/>

3.1. RASTREIO CONCEITUAL: REDE

Já ia me esquecendo da obra-prima posicionada no ângulo esquerdo de minha janela, em plena luz: uma teia de bom tamanho. Uma bela teia cinza, encurvada, maleável, com uma pequena nassa num de seus ângulos, onde a aranha está encafuada.
Fernando Deligny, 2018, p.23

Obra-prima. Teia. Encurvada. Maleável. Nassa. Ângulos. Aranha. Encafuada. Plural, Sem gênero. Em movimento. Existe uma natureza comum às redes? Destaco duplamente as pistas, os indícios e os rastros a fim de discutirmos rede, aliás, uma rede, enquanto teia, oferece/abre possibilidade à tessitura ou a outras nassas, em outros ângulos, ou/e, ainda, para tecer uma outra teia, digo, rede. “O Aracniano”, título do livro, e talvez/também como Deligny, o autor, possa ser chamado, chegou a essa pesquisa como indic[ação] no encontro de qualificação, momento o qual se faz necessário pontuar, pois foi rede, composta de aracnianos conectados não só por uma certa rede de afetos, a qual também embalou o encontro, mas pelas produções - tecidas em rede, e desde então perpassa/perpassou toda a [re]escrita desta pesquisa, quase como um *acontecimento em mim*.

Há, portanto, esses acontecimentos que crescem, que cresceram – como se diz de uma árvore que ela cresce ou das paredes da casa que elas sobem; há redes que se tecem e se tramam, como tantas teias de aranha na bifurcação dos galhos ou nos recantos; ainda que passem os pássaros e a vassoura da dona de casa. (DELIGNY, 2018, p.16)

Interagindo com todo o aprofundamento e as possibilidades que o conceito rede oferece, coloco-me, junto a Deligny (2018), como uma aracniana aprendiz – que



Figura 21 - Teia de aranha -

Disponível a partir de buscas em:
<https://pt.dreamstime.com/>

tece/trama aos poucos, mas o tempo todo, apoiando-me em pilares, [i]lustres e galhos, buscando entender essa moviment[ação] dos traços, afinal, “traçar é agir. Que a rede seja um agir é algo que mais dificilmente se admite. E, no entanto, ou ela é agir ou não é rede” (p.87). Ainda que não seja suficiente, esse é outro indício de um dos aspectos inerentes à rede já apresentado: o movimento. E, como todo movimento, há caminhos, entradas, saídas, trajetos, “[...] pois uma rede tem trajetos. Também se poderia dizer que esses trajetos têm uma rede, constituem a rede, fazem-se em rede. Assim é com o aracniano: nunca se sabe se ele trama, ou se consiste apenas em ser tramado”(DELIGNY, 2018, p.23).

A rede nessa perspectiva compreende diversas formas e possibilidades, é uma composição singular, mas não individual, pode ser vista de forma **localizada**, mas usarei a ideia de **territorializada** justamente porque, em uma rede, “podemos estar numa linha – territorializados, por exemplo – e, de repente, perdê-la: sem perceber, já estamos numa outra, totalmente desterritorializados” (ROLNIK, 2016, p 52). A rede-teia oferece essa compreensão, é um território, mas sempre com a capacidade de tessitura em outra parte, por outro caminho, sem que a rede se perca.

[...] construímos um conceito de que gosto muito, o de desterritorialização. [...] precisamos às vezes inventar uma palavra bárbara para dar conta de uma noção com pretensão nova. A noção com pretensão nova é que não há território sem um vetor de saída do território, e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte. (GILLES DELEUZE, em entrevista em vídeo⁴)

Sem receio das redundâncias, tenho a certeza da potência dessas redes para pensar rede. Rede de convidados, rede de fontes, rede de autores. Rede(s). Aqui, operando por ocasião, advindas dos (a)casos, dos encontros, das buscas, dos territórios já lindamente desterritorializados.

Notas da autora

⁴ Transcrição do vídeo disponível em:

http://www.biolingagem.com/ling_cog_cult/deleuze%20parnet_1988_a_de_animal.pdf

Nesta pesquisa, a rede-teia é entendida também como um território, no entanto sempre com a possibilidade de tessitura em outra parte, por outro caminho, sem que a rede se perca, “se eu quisesse indicar uma das constantes da rede, incluiria esse fora como uma das dimensões necessárias” (DELIGNY, 2018, p.18). Podendo associar “esse fora” com essas linhas que escapam, que produzem outros caminhos, sendo linhas de fuga.

Os processos, as conexões, os desmembramentos das redes podem ser concomitantes, ou estarem à espreita. Entretanto, mostra-se essencial reconhecer essa possibilidade, estando aberto ao múltiplo, disponível às “multiplicidades, linhas, estratos e segmentaridades, e intensidades, agenciamentos maquínicos e seus diferentes tipos, os corpos sem órgãos e sua construção, sua seleção, o plano de consistência, as unidades de medida em cada caso” (DELEUZE, GUATTARI, 1995, p.19). A esteira teórica constituída por Deleuze e Guattari, da qual me aproximo, oferece a dimensão rizomática da(s) rede(s): “[...] o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga.[...]” (ibdem, p.45).

Embora tenha o desejo de tomar essa rede rizomática como dada e compreendida, reconheço que os princípios/características do rizoma precisam ser abordados com a profundidade de que este texto necessita, pois são eles que dão o vigor/vivacidade/exercício da(s) rede(s). Alguns desses princípios, senão todos, estão



Figura 22 - Rainbow, 2011. Por Michael Antony Simon

*Disponível em:
<https://www.michaelanthonysimon.com/webs-1>*

enredados desde as primeiras palavras e seguirão sendo recorridos ao longo de toda esta pesquisa. Dessa forma, a pretensão é oferecer a interlocução através da pesquisa – e a necessidade de produção de e em redes – de educação e de saúde como tema/fio a ser tecido.

Os princípios do rizoma, ou melhor, da rede rizomática, igualmente podem ser percebidos na rede aracniana – a qual tomei como ponto de partida desta escrita – sendo compreensões que se complementam:

Conexão – a rede é entrelaçada, conectada e qualquer ponto/sujeito/espaco/proposta pode ser vinculado a outro, ou seja, as redes já estabelecidas ou a serem tecidas estão abertas a tais conexões, devendo ser plurais em suas possibilidades. Na educação, ao olharmos para as redes que se formam entre sujeitos – alunos, colegas, professores, famílias, gestores, orientadores e tantos outros – temos uma certa rede que pode se ampliar ou se conectar entre os sujeitos e entre as ofertas de acompanhamento pedagógico ou de espaços para estar. Na área da saúde, talvez esse princípio seja mais tangível (em alguns serviços), ou devesse ser. Nessa perspectiva, logo retomarei alguns indicativos que colocam isso em evidência.

Multiplicidade: Além das conexões, de modo semelhante, compreendo que as redes estão para além dos sujeitos e das coisas, isto é, há multiplicidades envolvidas a oferecerem novas dimensões, pois a cada ponto conectado a outro, a rede amplia, modifica-se, promovendo outros caminhos. Nesse ínterim, retomo uma das “constantes” das redes sinalizada por Deligny: o fora. Na perspectiva de Deleuze e de

1º e 2º - princípios da conexão e de heterogeneidade: qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo
DELEUZE, GUATTARI, 1995, p.22

3º - princípio da multiplicidade [...] uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza”
DELEUZE, GUATTARI, 1995, p.23

Guattari, “as multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras” (p.25). Deligny (2018) alerta que o suporte o qual torna a rede possível é brecha, fresta ou desvio, de invenções ou de multiplicidades, o que me impede de trazer algum exemplo vívido na dimensão educativa, pois as multiplicidades não podem ser definidas, elas estão entre. Assim, podem ser palavras, podem ser desenhos, podem ser olhares, até mesmo silêncios, podem ser a brincadeira no recreio ou no trajeto até a escola, podem ser e estão sempre à espreita de ser, estar, criar, afinal, a rede é um modo de ser. Podemos produzi-las.

Ruptura: as redes de educação e de saúde, enquanto rizomáticas, carregam consigo a segmentaridade de algumas linhas, identificando a organização e os significados emergidos ou alocados em um *certo* território. A ruptura acontece quando “linhas segmentares explodem numa linha de fuga” (DELEUZE;GUATTARI, 1995, p.18), e elas necessitam se estender, ampliar, buscando distintas direções, criando as rupturas, porém, ainda assim, sendo parte do rizoma. Em vias de exemplo, quando alguma linha não dá conta, rompe e se conecta a outra ou produz outra. Quando as trocas e a atenção oferecidas em uma sala de aula já não dão a sustentação necessária para alguma situação, é preciso deixar que se criem rupturas, tortuosas ou não, com a orientação pedagógica da escola, com outros sujeitos, com outras frentes de cuidado da saúde, entre outros.

Cartografia: uma rede rizomática não pode ser definida através de um modelo ou de uma estrutura, ou seja, é cartográfica. Dessa forma, mapear a produção de e

4º - princípio de ruptura assignificante [...] Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas.” DELEUZE, GUATTARI, 1995, p.25

[...] seguir sempre o rizoma por ruptura, alongar, prolongar, revezar a linha de fuga, fazê-la variar, até produzir a linha mais abstrata e a mais tortuosa, com n dimensões, com direções rompidas” DELEUZE, GUATTARI, 1995, p.28

em redes é um dos objetivos desta pesquisa por compreendê-las como rizomáticas, não havendo *uma* forma, *uma* rede, *um* sujeito... Ter a cartografia como princípio/característica das redes (e desta pesquisa) é reconhecer a potência e a complexidade envolvidas, por compreender a necessidade de identificar as potencialidades e de analisar suas tramas e tessituras.

Se nas bordas-dobras desta escrita deixo possíveis mapas ou indicação de alguma representação (figuras, ilustrações, obras de arte, etc) de redes, foi no intuito de evidenciar o múltiplo e as multiplicidades diante de obras tão heterogêneas, de exibir a diversidade de conexões, de apontar que rupturas levam a outras dimensões, oferecendo as linhas de fuga, e de revelar um caminho cartográfico dessa quase-representação; afinal, o olhar e a projeção a elas (e com elas) são de todos e de cada um, de corpos gerando afetos (ROLNIK, 2016). Reitero: a pretensão (no sentido das tensões e dos tensionamentos) não foi de oferecer ilustrações, obras ou a própria arte, mas sim um devir-arte, a produção de intensidades, haja vista meu encontro com elas também dizer dessa afet[ação], de caminhos a serem oferecidos, no entanto, anteriormente, produzidos. Dessa forma, imagens, escrita, passos, escolhas, todas elas na mesma perspectiva: rizomática – cartográfica – em rede.

Sendo tarefa do cartógrafo dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias. (ROLNIK, 2016, p.23)

As produções podem, ainda, ser vistas como outra linguagem, sendo mais uma forma de dizer e de fazer ver elementos possíveis que oferecem outro caminho, ou,

5º e 6º - princípio de cartografia e de decalcomania: um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo.” DELEUZE, GUATTARI, 1995, p.29

ainda, conexões com as palavras ditas. São linhas de fuga, mas, no “entremeio”, nessa interlocução com toda essa conceitu(ação) da(s) rede(s) são rizomas. São cartografias. São redes.

[...] o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga.[...] Um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 32 e p. 16).

Com a compreensão de redes como rizoma, com seus princípios/características elucidados, percebo ser necessário compreender a produção dessas redes, nas quais haverá conexões, linhas, possíveis rupturas, não havendo uma forma fechada ou com ligações definitivas, porquanto são linhas, principalmente linhas de intensidade, desenvolvendo-se pelos agenciamentos. Esses serão feitos entre e com outras redes, possibilitando e produzindo multiplicidades e, conforme perspectiva de Deleuze e de Guattari (1995), aumentando conexões. Nessa perspectiva e compreensão de “redes”, sinalizo a importância da potência percebida na articulação/conexão/trama de redes aparentemente distintas: **educação e saúde**, pois, conforme visto, “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 13). As redes rizomáticas se ampliam, criando novas linhas. Os mapas ganham outras dobras que não se dão apenas em bordas, mas no meio, no entre, afinal, “um rizoma não começa nem

rizoma – ri.zo.ma; sm (rizo+oma) Bot: Caule subterrâneo no todo ou em parte e de crescimento horizontal.

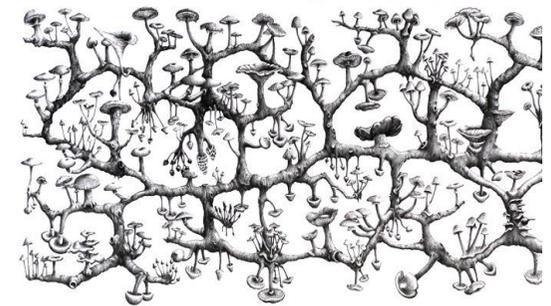


Figura 23- Busca Rizoma 1
 Fonte: <https://revistausina.com/wp/wp-content/uploads/2017/02/richard-giblett-mycelium-rhizome.jpg>

conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. [...] É que o meio não é uma média; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 48-49). Velocidade, força, potência das conexões, das multiplicidades, dos agenciamentos, das linhas de fuga, das intensidades.

Todo esse movimento ocorre na e pela **micropolítica**, a qual, junto a Rolnik (2006, p.59), compreendo não se tratar de “pequeno” no sentido da unidade/individual ou de grau, escala ou dimensão, mas da *natureza* das produções e das conexões que ocorrem, principalmente, no plano dos afetos e das intensidades, aliás, “há apenas intensidades, com sua longitude e sua latitude; *lista de afetos* não subjetivados, determinados pelos agenciamentos que o corpo faz, e, portanto, inseparáveis de suas relações com o mundo” (ROLNIK, 2016, p.60). Importante pontuar que redes não são relações, mas fazem parte delas, e, por vezes, tais relações fazem parte das redes, ou, ainda, constituem-se entre.

Desta forma, é possível afirmar que as redes também se constituem para, entre e por sujeitos, e, acrescento que, sendo sujeitos políticos, nossos feitos também estão impregnados por processos políticos, “em suma, tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo macropolítica e micropolítica” (DELEUZE, GUATTARI, 1996, p.83). Ou seja, as redes são atravessadas pelas duas dimensões. Ao trazer essa perspectiva política vinculada às relações, aos sujeitos, às práticas e aos demais processos envolvidos na produção de e em redes, é preciso reconhecer que há disputas de forças e de poder (FOUCAULT, 2006) o tempo todo, pois há atravessamentos e

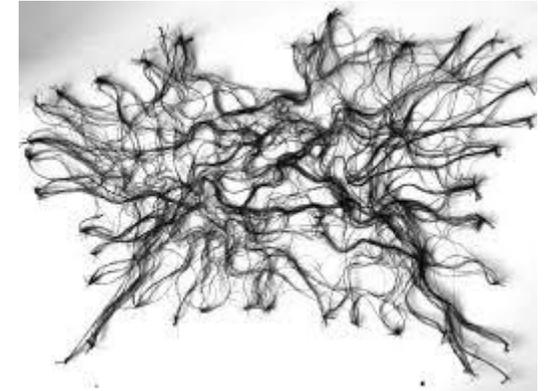


Figura 24 – Busca Rizoma 2

Fonte: <http://clinicand.com/wp-content/uploads/2019/07/5a857c0510e590ae4a56528092c3037b-770x578.jpg>

Os trabalhos de escrita feitos em outra escola foram solicitados. [...] Estavam todos marcados com expressões como: letra horrível, texto incompreensível, melhorar a letra. Não havia comentários sobre o conteúdo da escrita e sobre as ideias desenvolvidas por Valentin.

Professora: Valentin, se tiveres, gostaria que me trouxesses os textos feitos por ti na outra escola. [...]

Valentin: Mas, professora, não vais entender nada, minha letra é horrível. Não sei escrever.

Professora: Primeiro traga e depois olhamos juntos.

Valentin: Estou avisando que não vais conseguir entender nada.

CHRISTOFARI; FREITAS; BAPTISTA, 2015, p.1094

fissuras, as quais produzem novas linhas. A fim de dar um exemplo, apresento uma vivência :

Certa vez, enquanto educadora, recebi uma turma no 3º ano do Ensino Fundamental, na qual, um dos alunos, Henrique, dizia ter a “letra horrível”, assim definida por ele. Já na primeira semana, ele me procurou para explicar sobre sua letra “horrível”, e relatou ter “problemas de motricidade fina” (nestas palavras) e que já estava fazendo caligrafia. Lembro de ter achado engraçado ouvir uma criança de 9 anos falando dessas definições, mas logo entendi que se tratava de seu parecer do ano anterior. Meu movimento foi sentar com ele e folhear o caderno que tinha somente algumas folhas escritas dos primeiros dias de aula. Consegui ler tudo o que havia sido escrito por ele e o questioneei: “o que é uma letra bonita, Henrique?” Ele gaguejou um pouco, outros alunos já estavam prestando atenção no diálogo e um dos colegas comentou que a letra da Laura era bonita, então reformulei a pergunta aos dois ou três ali envolvidos: por que a letra da Laura é bonita? Henrique foi quem respondeu: porque todo mundo entende. Nesse momento, pedi aos colegas dali que lessem em voz alta o que estava escrito no caderno de Henrique. Pode ser que tenha havido algumas trocas, mas todos conseguiram ler. Ele ficou muito feliz! E combinamos que, enquanto sua escrita estivesse legível (ele adorou a nova palavra) quer dizer que ela estava linda. Confesso que esse momento me marcou ainda mais porque, semanas depois, recebi a mãe do Henrique na porta para me contar que ele não aceitava mais que a irmã dissesse que a letra era horrível, pois, na verdade, era legível, reiterou o quanto isso a emocionou, pois ele se cobrava muito com a questão da letra. (Notas de lembranças da autora)

Para além das semelhanças dessa vivência com a de tantos outros educadores os quais buscam/oferecem um olhar atento, saliento sobre os atravessamentos da dimensão micropolítica, acontecendo de diferentes formas: o parecer pode ser algo muito potente para o sujeito-aluno, familiares e outros profissionais que acompanham o desenvolvimento da criança, porém, também pode ser rígido e produzir linhas-duras. Henrique traz em sua fala exatamente essa rigidez e já aponta o que dele se produziu



Figura 25- Busca Rizoma 3
 Fonte https://razaoinadequada.com/wp-content/uploads/2013/09/cr_000000151265.jpg
 pg

Toda sociedade, mas também todo indivíduo, são, pois atravessados pelas duas segmentaridades ao mesmo tempo: uma molar e outra molecular. Se elas se distinguem, é porque não têm os mesmos termos, nem as mesmas correlações, nem a mesma natureza, nem o mesmo tipo de multiplicidade. Mas, se são inseparáveis, é porque coexistem, passam uma para a outra, segundo diferentes figuras como nos primitivos ou em nós - mas sempre uma pressupondo a outra. (DELEUZE, GUATTARI, 1996, p.83)

– o uso de um caderno de caligrafia e seu “problema de motricidade fina”. No entanto, ao me procurar, ele estava acionando/produzindo outra rede, trazendo o plano dos afetos e das intensidades, pois dizia ter uma letra ruim e junto com ela uma justificativa. Meus movimentos se deram na dimensão micropolítica, construindo uma relação de compreensão, transpondo/transformando o que estava enrijecido seja no parecer ou no dizer de Henrique. A partir disso, outras linhas de fuga se produziram: na trama com o grupo que compôs a constatação e a conclusão não foi simplesmente dada, mas construída com ele e colegas e na relação (de poder) com a família, pois ele produziu outro lugar para os discursos que antes estavam instaurados. Foucault (2006) salienta acerca desse mecanismo do poder: “quando penso na mecânica do poder, penso em sua forma capilar de existir, no ponto em que o poder encontra o nível dos indivíduos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida cotidiana” (p.131).

Embora meu exemplo seja do campo da educação, na saúde, a dimensão micropolítica é bastante referenciada como potência aos processos de cuidado dos usuários e de educação permanente dos trabalhadores⁵, justamente porque

Trazer o micropolítico é trazer os lugares onde as existências furam os muros institucionais, conectando relações com o fora, que é constitutivo dos processos; processos estes intensamente produtores de novos sentidos no viver e no conhecimento. É trazer o lugar dos processos de encontros e suas atualizações das relações de poder. É trazer a micropolítica do encontro e a

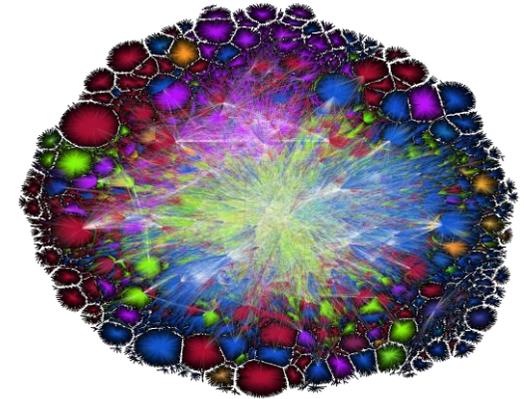


Figura 26- Busca Rizoma 5

Fonte:

https://transobjeto.files.wordpress.com/2015/07/opte_pat.png

*Quando se inventa a
solução para um problema,
inventam-se também outros
problemas(!)*

⁵ Destaco: “Processo de educação permanente sob a micropolítica do trabalho vivo em ato de Emerson Merhy: reflexão teórica” (RODRIGUES, *et al.*, 2021).

produção viva das redes de conexões existenciais, multiplicidades em agenciamento (MERHY, *et al.* 2016, p. 34).

A natureza **macropolítica**, também está entrelaçada na produção de e em rede, Rolnik (2006) vai indicar o *macro* como “plano dos territórios: imagem da paisagem reconhecível *a priori*” (p.60), ou seja, é palpável e passível de organização, mesmo que, muitas vezes, não estejam. Permito-me nomear como redes-duras, e na saúde ou na educação, indico que, além do que está estruturado, também compõem essas redes-duras (se não o são diretamente), protocolos, regimentos, formulários, fichas, requisitos, prontuários, tabelas, pareceres... Ou seja, elas são importantes. Todavia, por serem *duras*, estão dadas, quase que prontas, quase que sem a possibilidade de intervir, quase como um produto, quase sobrepondo as redes. Quase. Mas, como já evidenciado, é possível reconhecer o quanto a perspectiva macropolítica com ações, proposições e organizações já formatadas, de modo semelhante, são passíveis aos atravessamentos da perspectiva micropolítica com ações/produções/linhas rizomáticas. Não havendo, para esta tese, uma determinação da rede “boa” ou “ruim”, sendo, simplesmente, diferentes: “Eu e Gilles Deleuze sempre tentamos cruzar essa oposição com uma outra, a que existe entre micro e macro. As duas são diferentes. O molecular, como processo, pode nascer no macro. O molar pode se instaurar no micro” (GUATTARI, 1996, p. 128).

Muitas ações micropolíticas nascem nos processos molares ao transportarmos essa concepção para a escola novamente, podemos dizer que o controle de faltas é um processo molar (duro, definido, estruturado), ao observar um número de faltas

Para que uma rede se trame, é necessário certo número de seres humanos relativamente próximos uns dos outros e de mais alguns relativamente distantes, e pouco importa que se trate do espaço ou do tempo.

Deligny, 2018, p.89

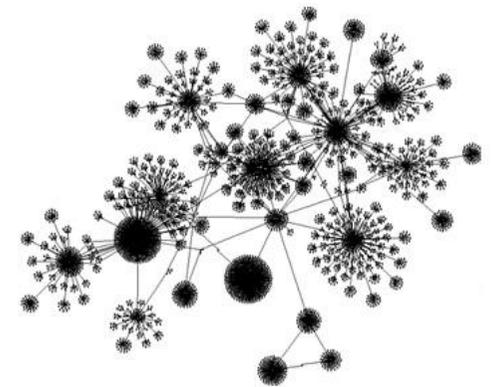


Figura 27 – Busca Rizoma 4

Fonte

<https://pensarocorpo.files.wordpress.com/2017/12/rizoma.ipq?w=705>

expressivo, caminhos precisam ser traçados, alguns já estão previamente definidos, outros, em determinadas situações, precisam ser inventados, mas foi a partir da “chamada” que outras conexões com um “sujeito que falta” e suas redes de cuidado e de educação começaram a ser produzidas.

Nessa perspectiva, na(s) rede(s), as dimensões macro e micropolítica coexistem, e essa compreensão ajuda no entendimento das potencialidades das redes, “a discussão de redes de cuidado em saúde [e educação], olhada a partir da macropolítica tem baixa potência por não abarcar a dimensão micropolítica das experiências cotidianas” (MERHY *et al.*, 2016, p. 5, inserção entre colchetes minha). Com isso, o rizoma se mostra em ato pelo reconhecimento das multiplicidades nos processos micropolíticos, a peculiaridade das conexões, nesse movimento não exatamente definido, nem previamente estabelecido (como nas redes-duras está). Merhy e Franco (2011, p. 1), em um ensaio no qual reúnem “evidências de que há uma produção subjetiva do cuidado em saúde”, inspiram-se na ideia de rizoma para a análise dos processos de trabalho de uma equipe de saúde e indicam que os movimentos dos trabalhadores têm esse

[...] fluxo horizontal e circular ao mesmo tempo, ligando o múltiplo, heterogêneo em dimensão micropolítica de construção de um mapa, que está sempre aberto, permitindo diversas entradas e ao se romper em determinado ponto, se refaz encontrando novos fluxos que permitem seu crescimento, fazendo novas conexões no processo. (FRANCO e MERHY, 2011, p. 2).

O movimento elencado pelos autores é o movimento que entendo por *produção de e em redes*. Destaco a produção de redes enquanto o conceito rizomático

exerce/opera (muito mais do que exige) um movimento circular e horizontal constituído no entre e/ou durante, por isso, mas não somente, produção “de” e, também, produção “em” redes. Há um fascínio das redes: são mapas e produzem mapas! Compreendo a “produção em” na perspectiva da invenção: as forças montam encontros, trocas e caminhos, os quais trazem possibilidades inventivas e/ou inventadas. A produção se dá “em”, ou seja, durante, no meio, dentro de, ao longo de... Todo esse processo rizomático está na perspectiva da invenção.

Produzir *em rede* é inventar? Alguns questionamentos, problemas, fazem parte do pesquisar. Ora são produzidos, ora são encontrados, evidenciando, aqui, a ideia de rizoma como caminho metodológico. Dessa forma, poderia apenas ecoar um sonoro sim para a pergunta, ou deixá-la como dobra, como conexão, parte da própria invenção de um processo de trabalho que se dá por meio da capacidade inventiva existente no **entre**. Ao trazer a ideia de invenção, Kastrup (2007, p. 116) ressalta que “o trabalho da invenção consiste, assim, num movimento de vaivém, indo do esquema às imagens e vice-versa. A invenção implica tateamentos, experimentação com a matéria e a imprevisibilidade.” Com isso, ousou intervir com a autora ao trazer que a *produção em rede implica tateamentos, experimentação com a matéria e a imprevisibilidade*.

Não quero deixar qualquer impressão de que a produção em rede possa ser considerada uma forma de apenas solucionar problemas, pois, na medida em que se estabelece a relação com a concepção de *invenção*, é preciso reconhecer, conforme Kastrup conduz, que a “invenção, no sentido forte, é sempre invenção de problemas

*Estamos em devir.
E é preciso entendê-lo como tarefa
ética.
Notas da autora*

e não apenas invenção de solução de problemas” (KASTRUP, 2001, p. 18). Assim, a partir de uma “produção em”, espera-se o encontro com essa forma inventiva das direções em que os problemas são pensados, criados, discutidos, *produzidos*, para, assim, outros caminhos serem escritos.

A perspectiva da invenção não está vinculada ou articulada apenas com a possibilidade da “produção em rede”, mas com a própria rede, essa que é aracniana, rizomática, cartográfica, tecida a partir e com direções macro e micropolíticas, e, claro, rede que também é inventiva:

Indivíduos e grupos, somos atravessados por linhas [...] que não seguem o mesmo ritmo e não têm a mesma natureza [...] Pois, de todas essas linhas, algumas nos são impostas de fora, pelo menos em parte. Outras nascem por acaso [...] outras devem ser inventadas, traçadas, sem nenhum modelo nem acaso: devemos inventar nossas linhas de fuga se somos capazes disso, e só podemos inventá-las traçando-as efetivamente, na vida. (DELEUZE, GUATTARRI, 1996b, p.83).

Na vida. Nas redes.

Então, somos capazes de produzir linhas as quais podem se conectar ou atravessar outras linhas. Quais são as conexões, invenções, linhas possíveis entre/com/nas redes de educação e saúde? As perguntas seguem me acompanhado, mas reconheço que, após oferecer essa compreensão da conceitu(ação) da(s) rede(s), faz-se pertinente elucidar a dimensão/área/campo/práticas de educação e de saúde às quais esta pesquisa refere, pois as pistas deixadas ao longo das tessituras

Nossas vidas, nossos processos de formação são feitos de experiências, de experimentações, de pequenos **fragmentos e pormenores**. Somos atravessados por muitos encontros [físicos, virtuais, fotográficos, textuais...], e são esses encontros que possibilitam os **Mo[v]im[ento]s e as car[fo]tografias** de nossa escrita de vida, da boniteza de nossas tessituras. (RODRIGUES, 2012, p. 25, grifos do autor)

Rizoma

Saúde

Educação

InvEnção

não dão conta das tramas envolvidas, sendo esse o convite para se seguir operando com, entre e em rede(s).

3.2. BORDAS E LINHAS DE FUGA DAS REDES DE EDUCAÇÃO E DE SAÚDE

Mas será que se pode – ou se deve – acabar [com] uma rede? As ambiguidades do termo têm algo de alertador. Uma rede pode acabar desaparecendo ou acabar em instituição. O único suporte que possibilita a rede é a brecha, a falha. Se se tratar de uma janela, a rede se torna cortina. Mas não é disso que se trata. (DELIGNY, 2018, p.30)

Bem, talvez seja necessário tratar disto: aspectos pertinentes a respeito dessas redes que acabam em instituição – ou até mesmo instituídas –, uma cortina, ao invés de linhas. Mas, ainda, assim, redes. Será? Anteriormente, nomeei como “redes-duras” os territórios organizados e protocolados, compreendendo-as em uma dimensão macropolítica. Nesta seção, além de reiterar o quanto se pode (ou se deve?) atravessá-las com fios, produções, ações, caminhos micropolíticos, objetivo apresentar uma “certa organização” das redes de educação e de saúde.

Diante de um caminho metodológico cartográfico, procurei mapear, encontrar, buscar pesquisas a respeito do tema “produção em rede entre educação e saúde”, no entanto, os termos “rede” e “produção em rede” me levavam a um número exorbitante de pesquisas. Já o termo “Educação e Saúde” oferecia um leque de possibilidades de

análise. No entanto, conforme salientado na introdução, esta pesquisa tem muitos começos, dentre eles, minha participação como pedagoga na saúde mental coletiva, recorro, inclusive, aos relatos das “reuniões de rede” vivenciados nos espaços de saúde.

Uma das finalidades dessas reuniões era promover a troca/diálogo entre diferentes setores: saúde, assistência social, educação, com fins de alinhar os direcionamentos no cuidado para com um determinado sujeito (SCHOLZ, LUGON, FREITAS, 2017). Ainda que haja beleza nessa finalidade, assemelhando-se em parte com as intenções da “produção em rede” colocada em pesquisa aqui, é preciso cautela e reconhecimento atento (KASTRUP, 2015) às linhas que envolvem essas “reuniões de rede”. Dentre elas, destaco duas que, de certa forma, entrelaçam-se: uma tange sobre a organização das redes da educação e da saúde; e outra é a regulamentação da possibilidade de uma certa garantia dos encontros/reuniões entre as redes/setores em que é chamada intersetorialidade. Esses dois aspectos “organização das redes” e “intersetorialidade” serão desenvolvidos nas seções a seguir.

[...] o segundo, como iremos ver, é o reconhecimento atento. Também este começa por movimentos. Mas, enquanto no reconhecimento automático nossos movimentos prolongam nossa percepção para obter efeitos úteis e nos afastam assim do objeto percebido, aqui, ao contrário, eles nos reconduzem ao objeto para sublinhar seus contornos.
BERGSON, 1999, p. 111

3.2.1. Considerações sobre as redes de educação e saúde

Para compreensão da composição das redes de educação e de saúde, algumas perguntas me guiaram: como está organizada a rede de educação? Quais os profissionais que compõem os espaços de educação? Aliás, são educativos ou escolares? E as redes de saúde? Quais espaços interessam a esta pesquisa? Que profissionais precisam ser convocados a esta conversa? E, ainda, que outras perguntas precisam ser feitas?

Conforme salientado na metodologia, nesta pesquisa não há uma definição de um território localizado e demarcado. Ele está em produção. Dessa forma, remeto-me à constituição de uma “educação e saúde” que perpassa diversos locais, partindo de minhas vivências nos campos, transpondo-me para pesquisas e, também, nas buscas em outros territórios, ampliando minha rede de informações. Diante das questões e dessa produção do território da pesquisa – em movimento – ofereço algumas considerações.

Quando me refiro à educação, não é apenas da escola que trato, mas principalmente dela, uma vez que, embora almeje que nossas escolas possam fazer parte de todo um território educativo⁶, que precisa se constituir nas comunidades,

⁶ Para o campo de pesquisa da educação, a ideia de “território educativo” ainda está vinculada à proposição de educação em tempo integral. E, embora haja um movimento discreto (e agora distante, diante da situação pandêmica - covid-19), de algumas instituições buscando ações com outros equipamentos da cidade (PEDRO, 2017) para a qualificação da proposta da “educação integral”, ainda é direcionada a ações socioeducativas e profissionalizantes, distanciando-se da dimensão tratada nesta pesquisa.

[...] continuamos precisando defender uma escola para todos(as), com todos(as) e sobre todos(as). Porque nossa humanidade não é e não quer ser homogênea, amálgama de tecidos humanos, tampouco coletânea de diagnósticos, de fragmentos objetificantes de identidades equivalentes a classificações patológicas. Porque a escola deve reconhecer nossa humanidade plural, reflexiva, tornando-se potente para sustentar as diferenças que nos tornam sujeitos igualmente humanos, a partir de nossas distintas experiências sensoriais, comunicacionais, cognitivas, afetivas. Porque temos diferenças funcionais, não deficiências (ANGELUCCI, 2015, p. 18).



Figura 28 - Recorte dados do Censo Escolar 2019
Disponível em: <https://www.gov.br/inep>

articulando-se com outras experiências dos sujeitos, a realidade, comumente encontrada, mostra escolas públicas e privadas atuantes apenas dentro dos limites de seus muros. Além disso, pelo de fato de, ainda, centrarem-se na escolarização dos sujeitos, há uma forte diferenciação entre educação e escolarização: a primeira entrelaça os gestos, os encontros, os tempos, as produções e os espaços de uma dimensão micropolítica dos processos envolvidos, indo além dos conteúdos previstos nos currículos; a segunda, ainda, vincula-se à ideia de “dar conta” de conteúdos, programas, avaliações e atividades. Com isso, a “educação”, para esta pesquisa, abrange as linhas de fuga produzidas entre e além da escola.

Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado (FREIRE, 2020, p.44).

Buscando um certo delineamento dos diversos espaços possíveis na escola/na educação, podemos partir do bairro, das casas, das famílias, do portão de entrada e adentrar o pátio, a árvore, os muros, as salas de aula, a quadra, o recreio, a secretaria, o atendimento educacional especializado, a sala dos professores, a sala de recursos, a sala de vídeo ou de informática, a cozinha, a merenda, o refeitório, os brinquedos e o brincar, a biblioteca, e, tal qual um longo livro, eu poderia seguir, e confesso meu encanto com a vertigem que as listas podem provocar (ECO, 2010). A questão que se coloca é: há como definir/restringir a escola ou a educação? Como ela opera enquanto rede? A discussão se faz pertinente, pois os espaços se movimentam; neles, cruzam

experiências, sujeitos, histórias que vêm de uma infinidade de outros espaços, relações, produções, de outras redes.

Paulo Freire (2020) já sinalizava sobre “a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação.” (FREIRE, 2020, p. 45), ou seja, há movimento, há produções e há todo um plano aberto de intensidades e de afetações. Mas como os sujeitos, em especial as crianças, que constituem a escola/educação percebem essa rede e a produção desse território? Como “se” percebem nessa trama? Questões que ficam, ecoam. Além disso, embora se possa “pintar” uma certa boniteza da educação e/ou da escola, é imprescindível reconhecer que a

Educação Brasileira se mostra como uma área de imensos desafios, quando consideramos os objetivos traçados por planos que constituem a política educacional do Estado brasileiro. A garantia de acesso pleno à educação formal tem avançado nas últimas décadas, mas convivemos com problemas não superados que demandam um grande esforço da sociedade e, principalmente, dos gestores públicos: limitações no acesso à escolarização, grandes diferenças regionais associadas à qualidade dos serviços, inconsistências na formação docente, descontinuidades de proposições que visam à melhoria da educação, lacunas relativas à intersectorialidade necessária para a ação da escola e tantos outros desafios. (BAPTISTA, *et al.*, 2020, p. 9)

Vivendo no atual período pandêmico, outros desafios se acumulam, e outras formas de e para o encontro foram produzidas, ou melhor, é preciso dizer dos espaços virtuais, dos encontros inventados e das invenções sob uma nova forma de fazer escola, de ser professor, de ser aluno, de educar e de cuidar. Nessa dimensão os

desafios foram variados, as lacunas ampliadas e, mesmo frente aos estudos iniciais acerca desse período, ainda não são suficientes para darem conta dessa dimensão e de toda uma trama a qual envolve, sob a perspectiva de minha própria experiência como educadora, algumas reflexões: em 2020, atuei em duas escolas, uma do setor privado, outra do público: a primeira no nível de ensino dos anos iniciais e a outra na educação infantil. Cada contexto exigiu movimentos completamente distintos... Sempre senti as diferenças do ensino privado e do público, no entanto, essas diferenças se diluíam na prática presencial em sala de aula, algo que não ocorreu diante da necessidade do Ensino Remoto Emergencial (ERE)⁷ instituído. Enquanto em uma das escolas organizávamos planejamentos e materiais para as próprias famílias imprimirem, na outra, era necessário organizar em kits e combinar a entrega respeitando todos os protocolos de saúde. Enquanto em uma postávamos vídeos e propostas em redes sociais, na outra usávamos uma plataforma específica da instituição, na qual, inclusive, com o passar do tempo foi ampliando e proporcionando encontros síncronos. Enquanto a família de um se ajustava em trabalhar remotamente, a de outro se preocupava com o desemprego iminente.

Apesar dos distanciamentos existentes nos dois contextos apresentados, reforço: há outros, são muitos outros. E, ainda, posso salientar que houve aspectos comuns: a necessidade de ampliação de trocas entre os professores; a dificuldade

⁷ Importante pontuar que embora tenham sido criadas normativas acerca do ERE, cada contexto, instituição – seja privada ou pública, de ensino fundamental ou superior, organizou-se de formas distintas, evidenciando a complexidade do momento.

das famílias em participar do processo escolar das crianças; a exaustão com o uso demasiado do computador; a dificuldade no atendimento dos alunos; a constante invenção de novas formas de desenvolver conteúdos e experiências; o desejo e o medo do retorno; a necessidade de reflexão sobre os impactos das práticas e das propostas em cada contexto familiar; o esgotamento do tempo necessário para si e para oferecer ao outro; a possibilidade de fazer educação, de estar junto sem estar perto e de tecer redes.

Enfim, é nítido o quanto o momento exigiu/exige mais pausas, mais tempo, mais reflexão, mais cuidado, mais criatividade, mais redes, mais e mais de muitos e variados aspectos. Evidenciando a força e os limites dos corpos, mas, também, o poder da invenção, pois os desenhos, formatos e propostas se alteraram – estão em alteração. Entendo ser necessário reforçar diante de uma pandemia que parecia paralisar o mundo (e que paralisou em alguns momentos) que somos – a escola/a educação é – capazes de inventar novos, outros, distintos caminhos. Em contrapartida, os desafios antes instituídos não entraram em suspenso, alguns permaneceram, outros se transformaram em função do momento, e, ainda, foram se constituindo de diferentes formas.

Da mesma forma, na direção das considerações, pesquisei no banco de imagens do Google pelas palavras-chave “rede de educação”, “organização educação/escola”, “rede de saúde” e “organização saúde”. Para a dimensão da educação, deparei-me primeiramente com uma série de propagandas indicando sistemas/conjunto de instituições escolares, em sua maioria privadas. Com o termo



Figura 29 Imagem da busca "Organização Educação"
Disponível em: <https://image.slidesharecdn.com/slade-estruturadefuncionamentodaeducacao-091030075738-phapp01/95/slade-estrutura-de-funcionamento-da-educacao-7-728.jpg?cb=1256889482>



Figura 30 - Imagem do resultado da busca "organização escola"

Disponível em: <http://estagiocewk.pbworks.com/f/1251974724/or ganograma.jpg>

que envolve a “organização”, apresentaram-se imagens de esquemas indicando as divisões de níveis de ensino e as “equipes” que montam uma escola: direção, orientação educacional, coordenação pedagógica, professores, alunos, administração...

Já para a busca no campo da saúde, o encontro foi com desenhos incluindo e entrelaçando com linhas os diversos serviços que compõem a área da saúde: Hospital Geral, Unidades Básicas de Saúde (UBS), Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), Pronto Atendimento, Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF), entre outros, mostrando-se enquanto composições a fim de sinalizar a organização da “Rede de Atenção à Saúde” (RAS)⁸, havendo, em algumas imagens, a composição/desenho de uma espécie de “teia”. Ao clicar nessas imagens e ao observar outros desenhos relacionados ou vinculados a elas, encontra-se essa “rede/teia” constituída a partir de algum serviço específico, mostrando que pode haver uma centralização ou determinado tipo de serviço que é o articulador em relação aos demais a partir de uma subárea. Assim, para a saúde mental, por exemplo, o CAPS está como serviço centralizador das conexões, e, ao observar detalhadamente, a escola inclui-se nessa rede.

Para a saúde, essa perspectiva da rede é mais discutida ainda que não haja garantia de tessitura, mas há uma discussão de proposições que indicam

⁸ “arranjos organizativos de ações e serviços de saúde, de diferentes densidades tecnológicas, que integradas por meio de sistemas de apoio técnico, logístico e de gestão, buscam garantir a integralidade do cuidado.” Portaria de Consolidação nº 03, de 28 de setembro de 2017.

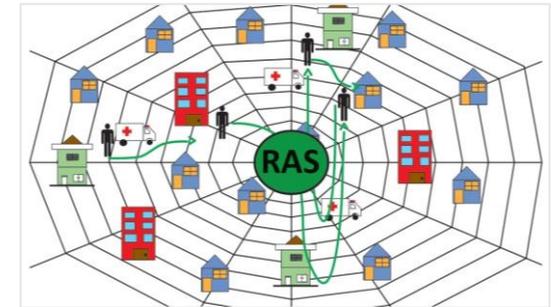


Figura 31 - Imagem de resultado da busca “rede de saúde”

Disponível em:
<https://redehumanizasus.net/sites/default/files/33152/ras.png>

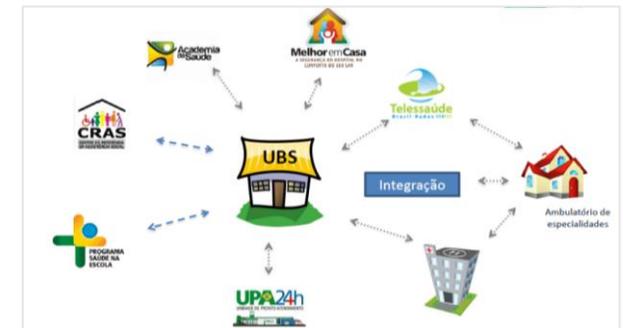


Figura 32 - Imagem associada a busca “rede de saúde”

Disponível em:
https://storage.ning.com/topology/rest/1.0/file/get/1562144180?profile=RESIZE_480x480

possibilidade, aspectos que aparecem desde seu contexto histórico da organização do SUS à formação dos diferentes profissionais que atuam no campo. Dessa maneira, compreendo que “a ideia de redes não é algo novo no Sistema Único de Saúde [...]” (MERHY, *et al.*, 2016, p.5). Por esse motivo, não tenho por intuito aprofundar o entendimento da organização da rede de saúde, mas sim oferecer pistas para a reflexão a partir e nessa articulação da e com a educação. Importante, ainda, salientar que esses desenhos se apresentam como uma rede pronta e organizada, ou seja, em uma dimensão macropolítica, porém, mais uma vez, disponível ou, “disparadora”, para os atravessamentos micropolíticos, para constituição de redes:

Quando o Ministério da Saúde expressa uma formulação sobre esta discussão, indica uma rede inteira, sólida, como se fosse um controle de governabilidade extenso. Sugere uma modelagem de algo analógico, que pudesse ter toda sua previsibilidade definida e, portanto, manejável dentro dessa racionalidade. [...] Assim, uma rede institucionalizada como analógica – como a noção de rede primária e secundária de cuidado – pode ser disparadora, mas ela vai se encontrar e ser atravessada por inúmeras outras redes, de outros tipos não analógicos (MERHY *et al.*, 2016, p. 5).

São pistas, as quais demonstram haver exatamente uma organização da “rede de atenção à saúde” (RAS), oferecendo, propondo, provocando, um trabalho que busca – ou se organiza em – articulação entre si. Meu questionamento propicia enlace com essa diferenciação (ou distanciamento?) evidenciada entre os desenhos encontrados das redes tratadas nesta pesquisa: será que precisamos de uma “rede de atenção à educação”? Será que a escola já não é essa rede e precisa incluir (transformar!) seus esquemas a fim de tramar/articular seus espaços, serviços e

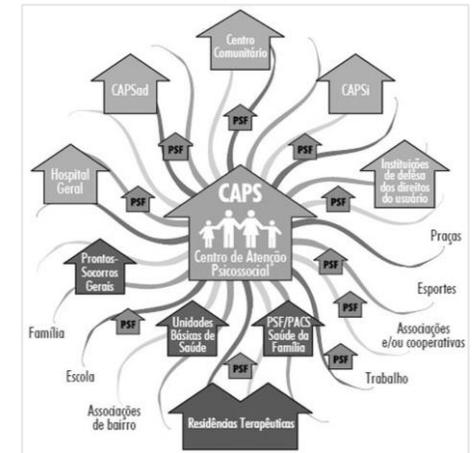


Figura 33 - Imagem associada a busca "rede de saúde"

Disponível em
<https://minio.scielo.br/documentstore/1678-4561/G3Vtdmgn3ymSRzB3zYqrqmR/ead6a9b1b20c12f689c417923290a19fb0cd5fdc.jpg>

propostas? E reitero a questão desenvolvida nesta pesquisa: o que disseram as crianças sobre essas redes?

Diante das considerações acerca da organização/composição da “rede de saúde” apresentada, saliento, novamente, que a compreensão de forma inicial se dá a partir de minhas vivências, que são muitas, tanto como usuária dos serviços de saúde desde a infância, quanto como residente de pedagogia na saúde mental coletiva (WERNER, FREITAS, CECCIM, 2019a). Porém, sou atravessada por pesquisas, teóricos, estudos e normativas. Dessa forma, a “rede de saúde” referida nesta pesquisa também é considerada em seu aspecto mais amplo. Por isso, compreendo a ideia do cuidado e de promoção e da produção de saúde como algo que perpassa todos esses espaços/áreas as quais compõem a “saúde”, por tratar-se de *produzir cuidado*, o que se dá pelos processos e ações micropolíticos.

Nossas observações têm concluído que para além dos instrumentos e conhecimento técnico, lugar de tecnologias mais estruturadas, há um outro, o das relações, que tem se verificado como fundamental para a produção do cuidado. [...] Estas relações podem ser de um lado, sumárias e burocráticas, onde a assistência se produz centrada no ato prescritivo, compondo um modelo que tem na sua natureza, o saber médico hegemônico, produtor de procedimentos. Por outro lado, estas podem se dar como relações interseçoras estabelecidas no trabalho em ato, realizado no cuidado à saúde (FRANCO, MERHY, 2002, p.4)

Além de uma certa borda quanto a conceitu[ação] de cuidado, os autores deixam pistas para a ampliação dessa conversa, podendo, nessa mesma dimensão, ser reescrito ao falarmos de educação, pois, conforme sinalizado, há conhecimentos técnicos, há ações e produções já estruturadas e, conforme Franco e Merhy (2002,

No Brasil, o conceito de promoção da saúde dialogou inicialmente com a releitura do papel do Estado, tal como posto na Constituição de 1988, e com resgate da nossa estrutura federativa, onde cada ente tem autonomia. Acompanhou a construção do SUS e mais recentemente da descentralização da gestão da saúde e informa as discussões sobre intersectorialidade e de operação em rede das políticas sociais.

ANDRADE, 2004, p.24

p.4), “há um outro, o das relações, que tem se verificado como fundamental para a produção [...]” **da educação!** Sendo imprescindível que não sejam centradas no “ato prescritivo”, na medicalização dos corpos e das relações, mas como mediadoras, articuladoras, “realizado no cuidado [...]” à educação.

É evidente o quanto as dimensões podem ser entrelaçadas e, também, compor em conjunto, construindo em rede a produção de educação e de cuidado para, dos e com os sujeitos. Uma certa produção, composta entre os campos/setores, propõe-se e institui-se pelas normativas. Refiro-me às indicações da intersetorialidade. Seria essa uma outra borda para as redes?

3.2.2. Intersectorialidade como borda?

Na seção anterior ofereci os apontamentos, contornos das redes de educação e saúde e, de certa forma, a dimensão desses campos entendida para esta pesquisa. No entanto, reconheço a existência, ainda, de outras bordas instituídas (e também instituintes?): as normativas. Não me ocuparei de apresentar as definições legais sobre a escola/educação ou sobre os serviços de saúde, mas uma composição acerca do movimento que pode ser entendido como “produção de/em rede” entre a educação e saúde: a intersectorialidade, a qual, de forma inicial, pode-se defini-la como adjetivo que indica o envolvimento entre dois ou mais setores. Mas como é definida/pensada

a partir das normativas? As normativas indicam brechas? De que forma a intersectorialidade é convocada/proposta nas normativas dos campos da educação e saúde? E, por fim, qual a relação com esta tese, ou melhor, será que é disso que esta pesquisa se ocupa? Essas questões foram fundamentais para os alinhavos desta seção, tratando-se de um percorrer as legislações brasileiras alinhavando com pesquisas e reflexões.

Já aponte que a ideia de uma articulação e organização em rede para o campo da saúde encontra inícios de direções. Enquanto residente multiprofissional, participei de inúmeras reuniões de rede envolvendo as áreas da saúde (profissionais do CAPSi, onde eu atuava), educação (orientação educacional ou coordenação pedagógica de alguma instituição de escolas envolvidas), representantes da Secretaria da Educação e assistência (Conselho Tutelar e/ou representantes do CRAS). As reuniões aconteciam no Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSi), semanalmente, em determinado dia e horário fixos, momento no qual se fazia a partilha e a discussão de casos de usuários do CAPSi de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre. Essa reunião, já referenciada em outros momentos da escrita desta pesquisa, acontece com outras composições e, também, ganha outros nomes e configurações nas demais cidades e estados do nosso País (encontro intersectorial, articulação intersectorial, redes intersectoriais, entre outros), sendo sustentada como “ação intersectorial” pelas políticas de saúde mental.

partindo dos primeiros movimentos: a articulação intersectorial é referenciada desde os primeiros movimentos da Reforma Psiquiátrica no Brasil (BRASIL, Lei nº

A ideia de intersectorialidade foi introduzida nos anos de 1970, sendo posteriormente fundamentada no Modelo de Dahlgren e Whitehead em 1991, que a definiu como elemento central na migração para o conceito ampliado de saúde que não contempla apenas a ausência de doença, mas o conjunto de intervenções articuladas que tem como objetivo a melhoria da qualidade de vida e o preenchimento integral nas necessidades individuais e coletivas dos cidadãos.

ORNELAS; TEIXEIRA; 2015, p.3

10.216, de 2001). Embora a articulação entre áreas distintas não seja mencionada imediatamente na Lei 10.216, de 2001, é a partir dela – com ela – que outras diretrizes se constituem, podendo-se confirmar com as indicações de atividades para um CAPSi:

4.4.1- A assistência prestada ao paciente no CAPS i II inclui as seguintes atividades:

a - atendimento individual (medicamentoso, psicoterápico, de orientação, entre outros);

b - atendimento em grupos (psicoterapia, grupo operativo, atividades de suporte social, entre outros);

[...]

g - desenvolvimento de ações inter-setoriais, principalmente com as áreas de assistência social, educação e justiça. (BRASIL, 2002, grifo nosso).

Essa portaria traz uma das primeiras indicações da promoção e da ampliação de cuidado à saúde mental a partir de ações *intersetoriais*, isto é, envolvendo diferentes setores, envolvendo redes – de saúde, educação e assistência. No entanto, destaco dois pontos: uma ação a ser feita pelo CAPSi, ou seja, movimento a partir da saúde; também o próprio termo “intersetorial”.

Realizei um rastreio dos documentos que compõem e sinalizam tanto a definição quanto a pertinência das ações intersetoriais. Buscando uma definição legal do termo, a Política Nacional de Promoção à Saúde – PNPS (2015), em sua primeira versão, apontava:

Compreende-se a intersectorialidade como uma articulação das possibilidades dos distintos setores de pensar a questão complexa da **saúde**, de **corresponsabilizar-se** pela **garantia da saúde** como direito humano e de cidadania, e de mobilizar-se pela formulação de intervenções **que a propiciem**. [...] Dessa maneira, **é tarefa do setor Saúde** nas várias esferas de decisão convocar os outros setores a considerar a avaliação e os parâmetros sanitários quanto à melhoria da qualidade de vida da população quando forem construir suas políticas específicas. (BRASIL, 2006, p.12-13, grifo meu).

A Política apresenta o termo de forma ampla, definindo-o como articulação de possibilidades (quais?), compreendendo a complexidade da saúde e a pertinência de alguma produção em conjunto. Abre-se para a ideia da *corresponsabilidade* no cuidado, evidenciando os resultados de uma articulação. No entanto, na medida em que o documento discorre sobre o assunto, a intersectorialidade, a produção dela, restringe-se a um setor – a saúde.

Esse mesmo documento é revisado e publicado, definindo a intersectorialidade como “processo de articulação de saberes, potencialidade e experiências de sujeitos, grupos e setores na construção de intervenções compartilhadas, estabelecendo vínculos, corresponsabilidade e cogestão para objetivos comuns” (BRASIL, 2015, p. 27), colocando em destaque as potências da intersectorialidade e evidenciando, agora, quais são as possibilidades, contudo, ainda se tratando de um olhar do campo da saúde.

Com a compreensão do termo, busquei políticas e normativas específicas da educação. Não há definição exposta. Inclusive, na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996) e no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), o termo não é

mencionado. Porém, em políticas mais específicas, como as normativas voltadas ao público-alvo da educação especial⁹, encontram-se algumas pistas que colocam a *intersectorialidade* em evidência.

Ressalta-se a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009, a qual estabelece que a elaboração e a execução do plano individual de atendimento (PIA) oferecidas no Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹⁰ são de competência dos professores atuantes da sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, devendo esses profissionais estar “em **articulação** com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em **interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento**” (BRASIL, 2009, grifo meu). Nessa mesma resolução, elencam-se as atribuições do professor do AEE, dentre elas: “V - **Estabelecer parcerias com as áreas intersectoriais na elaboração de estratégias** e na disponibilização de recursos de acessibilidade” (BRASIL, 2009, grifo meu), isto é, assim como na saúde, a proposta de intersectorialidade está nomeada, mas não quer dizer que seja garantia de uma organização macro ou micropolítica dos movimentos e das ações do professor do

⁹ “Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.” (BRASIL, 2008, p. 15).

¹⁰ O AEE é um serviço da educação inclusiva oferecido de forma transversal na educação escolar. Os atendimentos específicos ocorrem no período contrário ao frequentado pelo aluno no ensino regular, e sua oferta é obrigatória a todos os alunos público-alvo da educação especial (BRASIL, 2008).

AEE, ou se há entendimento e direções pensadas e indicadas na educação dessa palavra/ação como há na saúde.

Ainda, apresentando as pistas das normativas, ressalto, mesmo que repetidamente, a Reforma Psiquiátrica e a Política de Saúde Mental no Brasil (2005), pois demarcam a importância da **ampliação da rede**, compreendendo que não se trata da rede “de saúde”, mas da articulação de diversos equipamentos e de agenciamentos da cidade:

A ideia fundamental aqui é que **somente uma organização em rede**, e não apenas um serviço ou equipamento, é capaz de fazer face à complexidade das **demandas de inclusão de pessoas secularmente estigmatizadas**, em um país de acentuadas desigualdades sociais. **É a articulação em rede de diversos equipamentos da cidade, e não apenas de equipamentos de saúde**, que pode garantir resolutividade, promoção da autonomia e da cidadania das pessoas com transtornos mentais. (BRASIL, 2005b, grifo meu).

É notável a orientação das normativas sobre a ação intersetorial, sendo perceptível a necessidade de articulação entre educação e saúde, pois é referenciada e abordada, vista como caminho e potência. O que é preciso reforçar se refere ao fato de essa indicação poder ser convocada, utilizando como base/apoio para, por meio de outras articulações, promover espaços/tempos de encontro intersetorial. Fica nítido, então, que os profissionais da educação também podem – tem a possibilidade – de buscar esse elemento para tecer com outras redes, não apenas por via de encaminhamentos, mas tessitura, de troca, de composição, de produção em rede.

No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia.

Freire, 2020, p.92

No deslizar das leituras das normativas e convocada pela compreensão de que as famílias também deveriam participar dessas “reuniões de rede” [concepção constituída pela minha experiência e articulação de um fazer pedagógico freiriano, em que educação se faz com escola, família e comunidade (FREIRE, 1957)], percorri novamente as legislações, com atenção para essa “rede” que é a família. Há uma premissa básica e fundamental na Constituição Federal (1988), essa que proporciona, “garante” e fundamenta tantas outras legislações. Sinalizo, a seguir, estas pistas:

Art. 205. A educação, direito de todos e **dever do Estado e da família**, será promovida e incentivada com **a colaboração** da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, grifo nosso).

A articulação não está posta de forma direta, mas já anuncia a importância da família na participação das interlocuções da educação e do cuidado dos sujeitos. E, embora ela seja acionada, muitas vezes, para receber os encaminhamentos, orientações ou para apresentar o “histórico da criança”, identifico a necessidade de ampliar (transformar) essa participação. Para seguir com essa discussão nesse enlace da família com as direções normativas, em especial a Constituição Federal, mostra-se necessário pontuar e demarcar a preocupação com os rumos do mais alto documento deste País desde a entrada de um desgoverno em 2019. Sendo irreal e arcaica a compreensão de “família” trazida por esse contexto político retrógrado em que vivemos, fica quase impossível, quase intragável, quase indizível expor as formas como a família brasileira é referida nos discursos (de ódio) e nas imposições (porque

não são práticas!) dos diferentes atores envolvidos, mas apoio-me em Débora Diniz (2020) para compor: “os brutos falam em família para rejeitar o feminismo. Família é afeto e instituição disputada pelos brutos. Só alguns poderiam viver em família, dizem eles. Chegam até a falar em ‘família natural’. Quem seria a família natural para os brutos? Um pacote de presunções.” (DINIZ, 2020, s.p).

Não necessitando dar (mais) espaço para o que causa repulsa, destaco a convicção acerca da família(s) entendidas nesta pesquisa: diversa, plural, podendo ter configurações distintas e mutáveis, abrangendo o encontro de pessoas que compartilham aquilo que permite sua reprodução social, podendo ser a casa, os afetos, a adoção. As famílias são, precisamente, redes – produzindo linhas de afecto, de intensidades, operando com outras redes, movimentando disputas, de força, de poder e, constituindo-se com e entre outras linhas, outras redes. A educação e o cuidado de crianças são produzidos nessa trama, pois todos são filhos, ou netos, ou sobrinhos, ou irmãos de alguém, e, claro, também é preciso dizer daqueles que são afastados da família. Entretanto, independentemente do contexto, deve-se pensar a produção de educação e de saúde em lugares articulados.

A sustentação de tramas com a família também é referenciada na Política Nacional de Educação Especial de Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a qual objetiva “assegurar a inclusão escolar”, orientando os sistemas de ensino para garantir algumas premissas. Dentre elas, destaco:

*Como se sabe na África negra e na
América indígena, a sua família é sua
aldeia completa, com todos os seus vivos
e seus mortos.
E a sua parentela não termina nos
humanos.
Sua família também fala com você na
crepitação do fogo,
no rumo da água que corre,
na respiração do bosque,
nas vozes do vento,
na fúria do trovão, na chuva que beija e
na cantoria dos pássaros que saúdam os
seus passos.*

*Eduardo Galeano
In O Livro dos Abraços, 1991*

[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; [...] oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; **participação da família e da comunidade**; acessibilidade arquitetônica [...] e **articulação intersetorial** na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, grifo nosso).

Entendo que, embora não haja inserção da família diretamente na ideia de intersetorialidade desenvolvida nos documentos legais, ela se traduz como potência, como necessária nos agenciamentos da saúde e educação. Pode, ainda, referenciar outras normativas como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que já, no art.4º, designa à família, comunidade e sociedade em geral o dever de assegurar os direitos básicos do sujeito (BRASIL, 1990), ou seja, a família faz parte, é rede! As questões que me tomavam nesses achados eram: e a própria criança? E seus agenciamentos e devires? Suas conexões? Ela em relação a si mesma e/com nessas tramas não deveria/poderia ser rede?

Para além das questões, a crítica/reflexão/provocação desta seção para as organizações/encontros/reuniões “intersetoriais” é de que elas possam deixar de ser composições para e entre os “setores” ou os “serviços” e passem, de igual modo, a produzir entre e com as redes rizomáticas. O ponto que distancia (mas não muito) esta pesquisa das articulações intersetoriais é justamente a forma como se dá/constitui e os dilemas envolvidos até mesmo quando analisados na perspectiva da gestão (ANDRANDE, 2004). Compreendo que, dessa forma, não comporta o *estar em meio à vida* dos usuários, dos alunos, das crianças, das famílias. No entanto,

reconheço que a intersetorialidade é importante para esta pesquisa, mas não é disso que se trata. Ela pode ser a justificativa/política que impulsiona ou prepara o caminho, aliás, é uma das possibilidades de *garantir* a produção de e em redes. Quais as outras? E qual o papel da educação na articulação dessa “garantia” de um cuidado e educação **em** rede? Que outras tramas estão envolvidas?

3.3. RECONHECENDO TRAMAS: REDES VIVAS

Os conceitos se acomodam uns aos outros, superpõem-se uns aos outros, coordenam seus contornos, compõem seus respectivos problemas, pertencem à mesma filosofia, mesmo se tem histórias diferentes. Com efeito, todo o conceito, tendo um número finito de componentes bifurcará sobre outros conceitos, compostos de outra maneira, mas que constituem outras regiões do mesmo plano, que respondem a problemas conectáveis, participam de uma co-criação (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 30).

Conforme Deleuze e Guattari sinalizam, a partir dos tramados anteriores, bifurcações e outros caminhos foram tecidos, chegando ao encontro de outro conceito: **redes vivas**. Que redes são essas? São redes de alguém? De quais áreas? E de que forma isso é **vivível**? São perguntas as quais buscarei trazer alguns apontamentos. São as tramas do conceito “redes”, a diferenciação de “intersetorialidade”, a necessidade vista de empreender as famílias e os próprios sujeitos-crianças-participantes desta pesquisa que o caminho se amplia. Para tanto, sigo trazendo amarras com as intensidades das pesquisas, artigos, professores,

colegas, pesquisadores, teóricos, vivências, enfim, o cartografar. Assim, essa seção traz caminhos-conceitos que se cruzam, primeiro apresentando as “redes vivas” e, em seguida, as articulações agenciadas por elas, sendo, de certa forma, a produção necessária que evidencia a rede-rizomática, identificando “trabalho vivo em ato” como caminho. Os conceitos (os quais também carregam outros) foram cunhados por Emerson Merhy e demais autores e pesquisadores que atuam na mesma perspectiva. É notório que o autor tem a fala do lugar da saúde, por isso, tomo emprestado para trazer, a partir do lugar da educação, justamente por reconhecer o quanto as áreas estão – podem estar – amarradas/entrelaçadas.

Minha articulação mais vívida como educadora com a saúde tem muitos começos, sendo diversos os caminhos traçados e produzidos, captados e encontrados. Um deles é o caminho que a Residência Integrada Multiprofissional em Saúde Mental Coletiva¹¹ proporcionou, conforme já referida nesta tese, em diferentes momentos com outras direções. Ouso retomar como se assistisse de fora: há mais de cinco anos, uma pedagoga (convocada e acompanhada por outras pedagogas) entrou em distintos espaços da saúde (convocada e acompanhada por outros profissionais dessa área), sendo parte de equipes cujo foco era a produção do cuidado e do conhecimento em saúde. Durante o percurso, ela entendeu que já não era uma profissional de uma ou de outra área, mas fazia parte de uma rede: educação e saúde.

¹¹ Programa de Residência Integrada Multiprofissional em Saúde Mental Coletiva do Núcleo de Educação, Avaliação e Produção Pedagógica em Saúde – EducaSaúde, criado na Faculdade de Educação da UFRGS, no ano de 2005. Sendo uma pós-graduação *lato sensu* a especialização em Educação em Saúde Mental Coletiva.

Já contei essa história, o leitor já entendeu o quanto essa experiência me fez chegar a esta pesquisa, mas, agora, ela vem com mais força, pois trago os relatos de mapas que carrego embaixo do braço. Além deles, também proponho uma costura com as vivências em salas de aula, corredores e recreios das escolas que percorri, com o objetivo de realçar a compreensão das “redes vivas”, pois considero que “o elemento de destaque, e analisador central de nossas aprendizagens no campo da produção do cuidado [e educação] e do conhecimento em saúde, é a noção de Rede Viva **como modo de produção das conexões existenciais de indivíduos e coletivos**” (MERHY *et al.*, 2014, p. 153, grifo e inserção entre colchetes minhas), ou seja, a produção do cuidado pode ser compreendida na mesma perspectiva da produção de educação, abrangendo a rede-rizomática, uma produção a partir do múltiplo e das multiplicidades. Tendo em vista isso, destaco: “trabalhar as multiplicidades é trazer para o campo do cuidado [e da educação] as singularidades dos sujeitos (-1) e suas possibilidades (n) existenciais, como redes vivas em produção” (MERHY, *et al.*, 2014, p.155, inserção entre colchetes minha).

Ao olharmos para indivíduos e coletivos dos espaços educativos e de saúde, podem-se diferenciar em suas denominações – usuários, alunos, profissionais, professores, familiares – mas percorrem e produzem as redes, as quais podem estar conectadas ou não. Ao tomar emprestado o conceito de redes vivas, será possível observar que suas direções teóricas podem ser pensadas na conjuntura da educação e da saúde e nessa articulação entre elas. De antemão, identifico o território da escola como o espaço em movimento e de produção de cuidado e de educação, mas,

frequentemente, acompanho discursos e experiencio as instituições atuando com preocupação direcionada à escolarização. Aspecto que diz de um trabalho não somente “intramuros”, mas um trabalho duro, rígido, colocando-se como rede-dura. Dessa forma, reforço:

“de modo muito frequente, os profissionais de saúde [e de educação] não conhecem as várias existências que cada uma dessas pessoas tem quando estas atravessam o muro, passam pela calçada dos serviços e ganham os mundos” (MERHY *et al.*, 2014, p. 157, inserção minha entre colchetes).

As conexões, produzidas para além do muro dos serviços e das escolas, potencializam a vida dos sujeitos-usuários-alunos. É preciso compreender que, em uma rede – de educação e saúde – “as pessoas é que vão produzindo as linhas e suas infinitas possibilidades, nas afecções que os encontros com os ‘outros’ agenciam e, nesses contextos, **os sujeitos são efetivas redes vivas em produção**” (MERHY *et al.*, 2016, p. 5, grifo meu). E, ao provocar/convocar profissionais das duas áreas para essa reflexão, sinto-me em sintonia com os autores que sinalizam:

O que se pretende é produzir trocas, conexões, dar-se a conhecer esse usuário que está sendo atendido por um determinado profissional. No encontro, produzir reconhecimento de outros projetos que fazem parte de sua existência, que muitas vezes os profissionais da saúde e educação desconhecem. [...] é preciso inventar espaços de encontros entre os trabalhadores das instituições fechadas com os profissionais que atuam em outros espaços [...] (MERHY *et al.*, 2014, p. 159).

Os autores promovem uma discussão sobre conectar-se com profissionais de

instituições não formais – e a necessidade disso é clara para esta pesquisa também – mas, da mesma forma reconheço haver, ainda, a necessidade de **identificar** essas redes a partir dos próprios sujeitos e das suas redes, e mais: de as redes de educação e de saúde se perceberem nesse mapeamento, identificando a necessidade de se incluírem, se aproximarem dessa rede viva, pois “quando você se inclui na rede do outro, pode contribuir para novos agenciamentos por ser um a mais destas redes, e não ser a única rede que possibilita a potência do outro” (MERHY *et al.*, 2016, p. 8).

*É preciso dizer o que não foi dito, dizer
outra vez o que já se disse.*

Roberto Parmeggiani 2018, p.27

“O encontro foi marcado, é incrível como toda vez que chamo uma família, essa vem certa de que haverá uma reclamação. Fiz perguntas, construímos caminhos, contei sobre como eu estava aprendendo com o Felipe¹², principalmente aprendendo a ensiná-lo. Contei o quanto Felipe estava cada vez mais participativo em aula e atingindo os objetivos. No fim da conversa, que aconteceu na sala mesmo, a mãe de Felipe se emociona, abraça-me e diz:

‘Profe, muito obrigada pela conversa, estou aliviada em ouvir sobre meu filho!’ Fico sem palavras. Eu é quem me sentia grata – e aliviada – por saber que naquela conversa construímos uma ponte, uma ponte que talvez nenhuma de nós voltaria a passar, mas Felipe poderia correr.” (notas de lembrança da autora)

A frase da mãe de Felipe é dita por Marias, Anitas e Josés, ou melhor, é dita pelas famílias. Tal presunção parte da experiência como professora e da troca com outros educadores. Como essa escuta, esse olhar, vem ocorrendo?

¹² Nome fictício

Educação [, saúde] e inclusão se constituem nessas redes, micropolíticas, em fluxos e devires inscritos em regimes de verdade e relações de forças, dentro dos quais vivemos e nos debatemos, mas cujos dispositivos – ainda que desvendados em alguns de seus regimes de visibilidade e de enunciação – se modificam e se atravessam, em novos contornos e profundidades continuamente, nos desafiando a olhar, pensar e agir. Talvez possamos seguir o conselho de Saramago (2002): “se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”. (EIZIRIK, 2006, p. 41, inserção minha entre colchetes).

Ao repararmos em conversas com famílias, sejam elas feitas por professores, coordenadores, orientadores, professores do AEE, identificamos os fluxos e os devires sendo constituídos. Podemos ver um princípio de produção em rede, de tessitura. Como já apresentei, a família não só faz parte das redes de educação e de cuidado, como também é rede, a qual não deve ser apenas acionada como os demais espaços – quando há necessidade ou preocupação – mas convidada a compor junto

Retomando os aspectos dos sujeitos e das famílias como redes vivas, reconheço, a partir das experiências, que, muitas vezes, a busca por uma tessitura inicial com familiares vem da escola, através de diferentes dispositivos e estratégias – agendas, bilhetes, reuniões marcadas, encaminhamentos para especialistas¹³, sejam da educação ou da saúde. Mas por que, nesses encontros, não parece haver a presença/conexão/produção com outras redes? E, onde está a tessitura realizada com os sujeitos? Ela se dá nos entremeios da sala de aula? Será que a própria criança não está convocando colegas, professores, espaços, escuta? Como esses sujeitos se

Não se pode classificar a criança como fora da realidade ou alienada; ela realiza experiências de pensamento com o corpo todo e não busca estados de equilíbrio solidamente estáveis. Ela não para; embarca em paixões, em novidades, em aventuras, em excursões, em programas da televisão, nas conversas dos adultos, nas cores que se estampam em roupas e cadernos, nas luzes que passam pelas frestas e compõem personagens nas paredes... A criança é o que se liga nas chances de trajeto e traça cartografias de expedição. Inventa línguas para o que vê, sente e faz.
CECCIM, PALOMBINI, 2009 p. 308.

¹³ Sugerimos, para aprofundamento do tema, a leitura da pesquisa de mestrado de Ricardo Lugon Arantes “A constituição da demanda para a neurologia nas vozes das ensinantes”, 2017, disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/174352>

veem nessa relação entre educação, família, saúde? As perguntas indicaram um caminho, produzindo-o.

Importante destacar, igualmente, as professoras por se constituírem enquanto redes vivas. As educadoras fazem parte dessa produção em rede, convocam, criam, acionam, encaminham... para a orientação pedagógica, para o reforço escolar, para a saúde, para a família. São elas que produzem com indivíduos, um coletivo, uma turma. A pergunta que fica é: estamos, enquanto educadoras, próximas o suficiente? Somos e produzimos conexões para e com eles, os serviços e nós mesmas? No contexto escolar, há muita troca. A cada início de ano uma nova turma a acompanhar, e ela vem carregada das experimentações e de afetações vivenciadas com a professora anterior. Algumas docentes buscam respostas antes de produzir perguntas, outras apenas aguardam e há, ainda, as que entregam suas turmas com *recomendações*:

“Recebi a turma com sérias recomendações. Cada aluno que a professora anterior da turma comentava parecia vir com uma tarja e não como uma história.

*‘Como assim?’ Você deve estar se perguntando, eu digo que **bem assim**: eles estavam chegando no segundo ano do ensino fundamental, ‘não é a turma problema, não é uma turma ruim, mas’... Assim ela contava antes do início das aulas. O ‘mas’ sempre me incomodou. De qualquer forma, eu ouvi, coloquei-me como a colega acolhedora e interessada e escutei cada palavra. Ela foi falando de cada aluno com muita propriedade, porém o conhecimento se dava apenas sobre os limites de cada um. Continuei a ouvir, questioneei sobre as possibilidades e, pasmem, ela me entregou um documento, espécie de uma tabela com comentários sobre cada um, era um documento para o conselho de classe da turma.*

Suas palavras duras como ‘ansiosa’, ‘mimado’, ‘disperso’, ‘agitada’, ‘infantil’ (sim, ela usou essa palavra para descrever uma criança de 7 anos!), estavam ali, descritas não mais na palavra falada que voa e pode se perder,

[...] as palavras colam nas pessoas e as definem, sem que uma identidade plural, cheia de nuances, é reduzida a uma única característica, geralmente negativa. São as “palavras-estereótipos”, que como rótulos adesivos colam nas pessoas e as categorizam e que, uma sobre a outra, constroem uma imagem que vai condicionar nossas relações.

Roberto Parmeggiani, 2018, p.23

mas na palavra escrita, marcada à tinta, impressa. Claro, pode ser engavetada, mas também facilmente encontrada” (notas da lembrança da autora).

O encontro autoral entre as professoras do relato evidencia a necessidade de haver cautela. As perguntas que permeavam essa experiência era “o que foi dito às famílias? O que foi construído com esses sujeitos?” Reflito também sobre tratar-se de vários estudantes e de caracterizações que nada diziam do desenvolvimento ou das possibilidades das crianças e, ainda, não conduziam “preocupações”, sendo perceptíveis os processos de medicalização. A produção nem sempre é potência, aliás, é potência, mas em outra direção. Dependendo muito do olhar pedagógico, olhar atento, o olhar que repara – enquanto cuidado e não classificação para que as indicações não seguissem acompanhando aqueles sujeitos.

“Mas isso não é produção em rede!”, eu poderia afirmar. Talvez não, pois a produção é rígida, não constrói caminhos ou possibilidades. Eles são dados como prontos e estruturados, ou, ainda, encerram caminhos. Mas há um registro do Conselho de Classe (aqui a rede-dura, a qual também produz caminhos). E nessa rede-dura, eles foram marcados. Aproprio-me das as palavras de Claudio Baptista (2015, p. 20) para explicar: “*Attento ai Segnalati!* (Esteja atento com aqueles que são marcados!)”. O autor conta sobre a transformação da sinalização que sua avó dava. Transformação necessária à escuta do relato. Por isso, a necessidade de sempre ampliar a rede. É preciso buscar todas as redes ali envolvidas. Necessário reconhecer as barreiras, os limites e as bordas do mapa e explorar as possíveis dobras. Como? Em ato.

Ou seja, no dia a dia, no conhecer de perto a turma, estar aberto às afecções que ela produzirá, na troca com outros olhares: a dos sujeitos, da família, dos serviços de saúde que os atendem, da professora do AEE, da professora de Educação Física, da tia, do irmão... das redes vivas, entendendo que “no mundo do cuidado [e da educação]. Essa afetação mútua ocorre quando os usuários [alunos] e os trabalhadores [professores] se abrem para encontro, de modo a reconhecer mutuamente como legítimos seus respectivos saberes e expectativas, construindo e negociando de forma compartilhada os projetos de cuidado [e educação]” (RODRIGUES *et al.*, 2021, p.4, inserção entre colchetes minha).

Dessa forma, reforço que esses processos ocorrem a partir dos afetos e afecções – e esses são criados, inventados, produzidos e relacional, “sempre relacional, porque é dependente de **Trabalho Vivo em ato**, isto é, o trabalho no momento em que este está produzindo” (MERHY; FRANCO, 2003, p.5), isto é, a produção em rede entre educação e saúde, a produção do cuidado, da educação tem seus deslizamentos no entre, no trabalho em ato, nas intersecções das relações.

interseçoras está sendo usado aqui com sentido semelhante ao de Deleuze, no livro *Conversações*, [...] não é um somatório de um com outro e produto de quatro mãos, mas um ‘inter’, interventor. Assim, uso esse termo para designar o que se produz nas relações entre ‘sujeitos’, no espaço das suas intersecções, que é um produto que existe para os ‘dois’ em ato e não tem existência sem o momento da relação em processo, e na qual os inter se colocam como instituintes na busca de novos processos, mesmo um em relação ao outro (MERHY, 2002. 50-51).

*Incluir não significa tornar os outros como nós, ou, inversamente, desistir de nossa identidade para assumir a do outro, mas construir pontes entre as pessoas, as situações e as habilidades. Uma política inclusiva aumenta a integração, **quando consegue tecer as vozes de todas as partes interessadas de forma aberta, criando espaços de vida que são fruto da participação de todos**, cada um com as próprias características, e nos quais as diferenças se tornem riquezas.*
Roberto Parmeggiani, 2018, p. 21, grifo meu.

Os novos processos se constituem como linhas de fuga. A partir da relação de um com o outro e consigo próprio que as redes de educação e de saúde se movimentam e abrem espaço para se articularem. Esse é o movimento das redes vivas na composição do trabalho vivo em ato. Diante disso, importante distinguir dois aspectos no campo da educação: o processo de “ensinagem” e de “educação”; em diversas práticas, o ensino/escolarização acontece na dimensão do trabalho vivo, operando, em alguns momentos nessa interface do trabalho vivo em ato, já o acompanhamento dos processos de educação, de desenvolvimento, do social, cultural, sensorial... processos de cuidado parecem seguir uma lógica a qual não dá atenção a essa produção em ato, pois está quase mecanizada, quase hierarquizada, quase como um trabalho morto, quase imposta aos sujeitos. Quase, pois há frestras e atravessamentos possíveis.

Para entendermos a relação entre trabalho vivo e trabalho morto, como eles se atravessam, as potencialidades presentes, bem como suas tramas, também me apoio na conceituação de Merhy (2002) quanto às tecnologias de cuidado: leves, leves-duras e duras, as quais apresento a seguir nas palavras do autor que traz a constituição pelo campo da saúde. Nela, ofereço uma intervenção a partir do campo da educação (ou de uma educadora), destacando entre colchetes:

As tecnologias envolvidas no trabalho em saúde **[e educação]** podem ser classificadas como: leves (como no caso das tecnologias de relações do tipo produção de vínculo, autonomização, acolhimento, gestão como uma forma de governar processos de trabalho, **[como o recreio, a contação de história, as rodas de conversa, a produção livre]**), leve-duras (como no caso de saberes bem estruturados que operam no processo de trabalho em

É de toda a arte que seria preciso dizer: o artista é mostrador de afectos, inventor de afectos, criador de afectos, em relação com os perceptos ou as visões que nos dá. Não é somente em sua obra que ele os cria, ele os dá para nós e nos faz transformar-nos com ele, ele nos apanha no composto

DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 227-228

saúde, como a clínica médica, a clínica psicanalítica, a epidemiologia, o taylorismo, o fayolismo) **[e em educação, (como no caso a sala de recursos, o conselho de classe, o AEE, a biblioteca, o planejamento) e duras** (como no caso de equipamentos tecnológicos do tipo máquinas, normas, estruturas organizacionais **[e como a chamada de presença, o caderno, os tempos definidos, a organização da sala de aula, os formulários, avaliações e currículo]** (MERHY, 2002, p. 49, acréscimos em vermelho, meu).

Diante disso, ficam evidências de que o trabalho morto pode ser aquele produzido pelas tecnologias duras, pois está dado, são “máquinas” que entram em operação. No entanto, é possível transformá-lo em ferramentas para que possam produzir algo, tornar a chamada, por exemplo, como forma de identificar faltas recorrentes e de produzir uma linha de cuidado para e com as redes e não meros dispositivos de controle. Além disso, buscar produzir tessituras e articulações a partir de tecnologias leves e leve-duras, compreendendo – estando/tornando disponível – os atravessamentos possíveis das, pelas e entre as redes vivas.

Nessa nuance de definições, quero dar visibilidade ao “[...] trabalho vivo em ato, que é essencialmente um tipo de força que opera permanentemente em processo e em relações” (MERHY, 2002, p. 62), o qual não deslegitima o trabalho morto ou as redes-duras, havendo “uma certa autonomia sobre os elementos que já estão dados e esse autogoverno está marcado pela ação do seu trabalho vivo em ato sobre o que lhe é ofertado como trabalho morto e às finalidades perseguidas” (ARANTES, SCHOLZ, FREITAS, 2017, p. 137). A partir do trabalho vivo em ato é que será possível ampliar a produção em rede entre educação e saúde, qualificando e ampliando a autonomia dos processos o *cuidado* e a *educação*,

Nesse sentido, a proposta é que os trabalhadores da saúde [e da educação] conheçam esse usuário/a [essa criança, aluno] cidadão/ã nas inúmeras existências que ele/a produz, cruza, dialoga, tenciona, olha, se afeta, cheira, brinca, canta, dança, salta, equilibra, chora, ri, namora, reza, trabalha – enfim, produz existências desconhecidas e/ou não incluídas nos projetos terapêuticos institucionais. (MERHY *et al.*, 2016, p. 7, inserção minha entre colchetes).

A proposta é que trabalhadores da saúde e da educação possam estar empenhados e articulados em conhecer, **juntos e com**, esses sujeitos. Não se trata de uma nova proposta especificamente, mas se trata de uma ampliação da dimensão das conexões, a qual se dá em ato. Merhy (2002) reforça a necessidade da ampliação, de compreender que partimos “de um certo território, abrindo-se para outros”, somos todos sujeitos “imersos nos processos de fabricação subjetiva” na busca por um fazer diferente, produzir mapas, desenhar cartografias, afinal:

Na micropolítica do processo de trabalho não cabe a noção de impotência, pois se o processo de trabalho está sempre aberto à presença do trabalho vivo em ato, é porque ele pode ser sempre “atravessado” por distintas lógicas que o trabalho vivo pode comportar. (MERHY, 2002, p. 61).

Ao olhar para a *produção em rede entre educação e saúde* de um sujeito ou de muitos, em que distintas lógicas se constituem, é fundamental que seja a partir desta perspectiva: trabalho vivo em ato na composição com as tecnologias leves e leves-duras. No entanto, quais os caminhos, as estratégias ou as tecnologias necessárias para esse trabalho para e com redes vivas? Questão que ecoou e guiou os alinhavos

seguintes desta pesquisa: Quais as ferramentas necessárias? Como produzir um espaço “de educação”, mas não “escolar”? Como dar espaço às produções das redes vivas? E, tratando-se de crianças (participantes desta pesquisa), como se desencadeou?! Essas questões em articulação a esse pesquisar como prática da cartografia me levaram à exploração e à constituição de outro(s) território(s), que segue com seus desdobramentos, sua rede no(s) próximo(s) capítulo(s) desta pesquisa.

4. MOVIMENTOS NO TERRITÓRIO: A GAM COMO MAPA ABERTO

“O cartógrafo, imerso no plano das intensidades, lançado ao aprendizado dos afectos, se abre ao movimento de um território”

(KASTRUP e PASSOS, 2014, p. 74)

Esta pesquisa permanece em movimento, as linhas e as conexões tecidas na imersão do tema e dos conceitos tramados trouxeram outros caminhos, novas e já existentes possibilidades, voos realizados que me atravessam como movimento que transforma, como bagagem da recordação de outros afectos e pesquisas cartografados fora do ambiente escolar, mas em uma dimensão educativa. E, ainda, em uma tessitura com e na saúde, sendo um tramado entre educação e saúde desde seu planejamento às linhas de fuga produzidas, colocando em evidência a potência e a necessidade dessa conexão.

Essa articulação refere-se à vivência e à pesquisa (anterior) sobre e com sujeitos que não eram chamados de alunos, embora fossem. Eram jovens (!), jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação e, importante pontuar, embora habitassem uma “espécie de castelo” (WERNER, 2018, p.66), criou-se a possibilidade de estar e de produzir em e com outros espaços e dispositivos. Tratava-se da experiência de rodas de conversa realizadas com esses jovens, mas não de operar apenas o encontro, pois havia uma direção/inspiração nas proposições de um

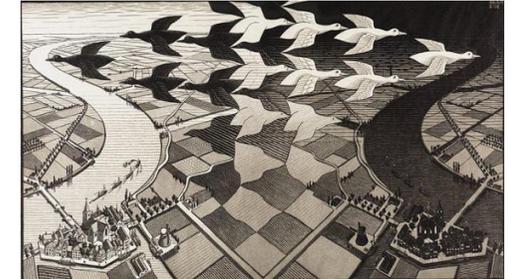


Figura 34 - "Dia e Noite"
Fonte: Escher, 1938

Há algo sobre os muros desse *castelo*: eles não são altos e resistentes para *proteger* quem está dentro, é justamente ao contrário: são muros de um *castelo* como forma de proteção invertida, protegem a quem está fora daqueles que estão dentro: pelas normativas são adolescentes infratores, já foram (ou ainda são?) menores infratores, *dimenor*, delinquentes, internos. Na voz do comum encontram-se ainda nomeados como bandidinhos, criminosos, vagabundos. Foucault (2003), possivelmente (?), pensaria esses jovens (eu digo jovens!) na categoria de infames.

Sheyla Werner, 2018, p.66

instrumento. Refiro-me ao “Guia da Gestão Autônoma da Medicação (GAM¹⁴)”, sobre o qual desdobrarei neste capítulo. A retomada dessa experiência é motivada pelos engendramentos possíveis. O principal deles alude à ampliação das redes de cuidado e educação dos sujeitos envolvidos e o protagonismo experienciado por eles. A partir e com a utilização das propostas da GAM, identificaram-se as redes daqueles jovens, possibilitando novas conexões. Mostrou-se possível notar a rede socioeducativa e o mapeamento das relações existentes e das relações possíveis. Ainda, evidenciaram-se os distanciamentos e os impasses a serem repensados (WERNER, FREITAS, CECCIM, 2019b), ou seja, o GuiaGAM exerceu-se como apoio/suporte/dispositivo que opera na produção de mapas e de linhas de fuga.

Diante das primeiras pistas, encontro com outras produções, pesquisas e experiências que também utilizaram o GuiaGAM, ressalto uma intervenção realizada com famílias e crianças (sujeitos desta pesquisa), e que, dentre outros aspectos que ainda retomarei neste capítulo, demarca “o exercício da GAM como experiência, apoio esse o qual possibilitou fortalecer uma rede de trabalho com profissionais” (CALIMAN e CÉSAR, 2020, p. 185), considerando esse mais um indicativo da GAM como apoio ao produzir e fortalecer redes! Compreendo a GAM como uma estratégia potente para esta proposta, contribuindo para alcançar os objetivos da presente pesquisa, além disso. Há indícios de caminhos e de princípios da educação, perpassando as

¹⁴ Usarei a nomenclatura GAM para referenciar o Guia da Gestão Autônoma da Medicação, podendo haver algumas variações como GuiaGAM e Guia a fim de evitar repetições demasiadas. Sendo utilizado o artigo “a” por fazer alusão à “gestão autônoma...”, ou seja, “a GAM”, tal qual os autores referem, e utilizado o artigo “o” para referir “o Guia”.



Figura 35 -"Répteis"
Fonte: Escher, 1943

Canção do dia de sempre

*Tão bom viver dia a dia...
A vida assim, jamais cansa...*

*Viver tão só de momentos
Como estas nuvens no céu...*

*E só ganhar, toda a vida,
Inexperiência... esperança...*

*E a rosa louca dos ventos
Presa à copa do chapéu.*

*Nunca dê um nome a um rio:
Sempre é outro rio a passar.*

*...
Nada jamais continua,
Tudo vai recomeçar!*

*E sem nenhuma lembrança
Das outras vezes perdidas,
Atiro a rosa do sonho
Nas tuas mãos distraídas...*

Mario Quintana

propostas e as concepções do Guia em um movimento sintônico. Movimentos. Como nas obras de Escher destacadas na dobra, ao prestigiá-las com a atenção de um cartógrafo¹⁵, vemos movimentos permanentes, complexos, desafiadores, que proporcionam novas possibilidades, (re)caminhos ou recomeços, os quais fazem pensar, transformam, abrem vias à invenção, às subjetividades e às expressividades.

Eis a abertura de um território para habitar e movimentar: seria a GAM um dispositivo/estratégia/apoio para operar nesta e com esta pesquisa? Quais as direções possíveis? Além dessas questões, neste capítulo, desdobro esse território para esclarecer algumas perguntas: o que é o Guia da Gestão Autônoma da Medicação? Que princípios e movimentos perpassam essa proposta e se fazem presentes e potentes na e para a educação bem como na articulação com a saúde? De que forma suas proposições e seu uso ampliaram as redes de educação e cuidado de jovens e crianças? Há evidências de sua potência através de outras experiências? Como seria/foi possível seu uso para e com as crianças participantes desta pesquisa? Essas e outras questões serão abordadas neste capítulo, forjando caminhos da saúde para a educação, colocando em evidência percursos da educação à saúde

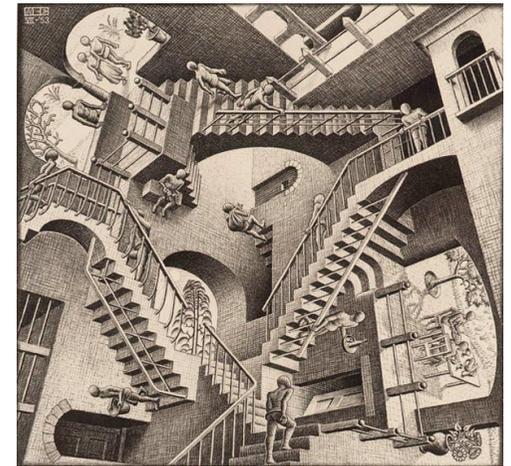


Figura 36 - "Relatividade"
Fonte: Escher, 1953

“há território a partir do momento em que componentes de meio param de ser direcionais para se tornarem dimensionais, quando eles param de ser funcionais para se tornarem expressivos. Há território a partir do momento em que há expressividade do ritmo”
Deleuze; Guattari, 1997, p. 121

¹⁵ “A ativação de uma atenção à espreita – flutuante, concentrada e aberta [...] Ativar esse tipo de atenção significa desativar ou inibir a atenção seletiva, que habitualmente domina nosso funcionamento cognitivo” (KASTRUP, 2015, p. 48)

*Olho o mapa da cidade
Como quem examinasse
A anatomia de um corpo...
(E nem que fosse o meu corpo!)*

*Sinto uma dor infinita
Das ruas de Porto Alegre
Onde jamais passarei...*

*Há tanta esquina esquisita,
Tanta nuança de paredes,
Há tanta moça bonita
Nas ruas que não andei
(E há uma rua encantada
Que nem em sonhos sonhei...)*

Mario Quintana

4.1. GUIA DA GESTÃO AUTÔNOMA DA MEDICAÇÃO – GUIAGAM

O objetivo de um *guia*, seja uma pessoa física seja um livro em si, é indicar caminhos, guiar, acompanhar, traçar possibilidades. No próprio dicionário, dentre as definições, há “pessoa que conduz, que mostra o caminho” (AURÉLIO, 2020). Ao buscar a ação de guiar, encontra-se “dirigir, orientar, conduzir”. Essas determinações são para diferentes formatos, uma pessoa ou um guia escrito. A questão é compreendê-lo como um mapa, mas não como um manual – rígido e limitado a instruções e a informações específicas – um guia é aberto, conectável, exatamente como um mapa. Assim, mesmo que o itinerário esteja definido, deve haver a possibilidade de ampliar o tempo em determinado ponto ou parada, passar rapidamente por ele, ou, quem sabe, não passar, ser possível inventar novos pousos, atalhos, outros caminhos sempre nessa relação consigo mesmo e com os outros, seja com alguém que auxilia, indicando caminhos, seja com alguém que acompanha, percorrendo os caminhos, juntos.

A partir da capa do Guia da Gestão Autônoma da Medicação (GAM) (apresento na borda) e no decorrer de todo capítulo, selecionei algumas páginas no intuito de destacar pontos-mapa, apresentando caminhos, ferramentas, dispositivos, propostas, tecnologias, possibilidades, colocando em movimento as **relações**, convocando o encontro:



Figura 37 - Capa do GuiaGAM

A GAM é uma estratégia de alteração das relações de poder para garantir aos usuários¹⁶ efetiva participação nas decisões relativas aos seus tratamentos, o que pressupõe como fundamental o diálogo e a troca entre os atores envolvidos no cuidado em saúde mental. [...] dialogando sobre o lugar que a medicação e outras práticas ocupam nas suas vidas, refletindo sobre suas **redes sociais e sua qualidade de vida**. (ONOCKO-CAMPOS *et al.*, 2013, p. 2890, grifos nossos).

Os destaques se entrelaçam às pretensões desta tese, e reafirmo o quanto a aproximação com a GAM¹⁷ diz respeito à potência da estratégia para se pensar as relações, as redes sociais e de vida, bem como as proposições acerca da rede de educação e saúde. Assim, já na apresentação da GAM, tem-se a abertura para outras práticas que não envolvem a reflexão sobre o uso de medicamentos. Outro aspecto é sobre a pertinência de contar a história do Guia, entender que sua história, produção e proposição já colocam em destaque suas forças enquanto rede. A história da GAM, considerada uma estratégia do campo da saúde mental, inicia em Quebec, Canadá, na década de 1990, a partir da utilização do Guia que dá nome também à estratégia, no campo da saúde mental, pois o intuito era promover discussão e produção de autonomia acerca de uso de psicofármacos (PASSOS, SADE E MACERATA, 2019)

Os usuários e os trabalhadores dos serviços de saúde mental e os pesquisadores envolvidos, acreditando que os medicamentos não eram a única solução para o cuidado, criaram estratégias para aumentar “o poder de negociação

¹⁶ Usuários – forma comum do campo da saúde de nomear pessoas que utilizam os serviços de saúde.

¹⁷ Embora o guia ofereça também uma discussão acerca da medicação, não entraremos na temática da medicação.

SUMÁRIO
APRESENTAÇÃO
PARTE UM: SUA QUALIDADE DE VIDA
<i>Primeiro passo: conhecendo um pouco sobre você</i>
<i>Segundo passo: observando a si mesmo</i>
<i>Terceiro passo: ampliando a sua autonomia</i>
<i>Quarto passo: conversando sobre os medicamentos psiquiátricos</i>
PARTE DOIS: UM CAMINHO PARA MUDANÇAS
<i>Quinto passo: por onde andamos</i>
<i>Sexto passo: planejando nossas ações</i>
<i>Anexo 1: Informações sobre alguns medicamentos psiquiátricos</i>
<i>Anexo 2: Informações sobre algumas interações medicamentosas</i>
<i>Anexo 3: Informações sobre algumas plantas medicinais</i>
<i>Anexo 4: Lei 10.216: Lei da Reforma Psiquiátrica.</i>
<i>Anexo 5: Relação de Medicamentos SUS</i>
7

dos usuários de saúde mental nas decisões referentes ao seu tratamento, em especial o medicamentoso” (FERRER, PALOMBINI, AZAMBUJA, 2020, p. 1). A partir de diversas articulações e pesquisas, em 2009, parceria firmada entre universidades do Canadá (UdM) e do Brasil (Unicamp), e, em uma produção em rede, o Guia passa a ser pensado com tradução e adaptação ao contexto vivido no Brasil (FERRER, PALOMBINI, AZAMBUJA, 2020). O projeto deu espaço para uma pesquisa multicêntrica, pois não se tratava de uma simples tradução da estratégia utilizada em Quebec, mas da construção dessa tradução e a busca por uma adequação a qual contemplasse o contexto social e político brasileiro:

A pesquisa que resultaria no Guia Brasileiro da Gestão Autônoma da Medicação (Guia GAM-BR) se fazia assim, de modo participativo, democrático, cogestivo, em sintonia com a política de saúde mental instituída pelo Estado brasileiro, em que cidadania e autonomia do usuário eram termos prevalentes (FERRER, PALOMBINI, AZAMBUJA, 2020, p. 1).

Dessa forma, contando com pesquisadores, serviços, residentes, trabalhadores e usuários de diferentes regiões do Brasil, trazendo de forma vívida e ampla o contexto brasileiro, a GAM começa a ser tramada. Importante considerar a existência de uma intrínseca relação da composição da GAM com a Reforma Psiquiátrica¹⁸ no Brasil, pois foi da e pela Reforma que se constituiu toda a proposição

18 Não entrarei nos meandros históricos da Reforma Psiquiátrica – embora estejam referidos de alguma forma, indicamos, aos leitores interessados em retomar ou aprofundar-se quanto ao assunto, a leitura da Lei nº 10.216, de 2001 e a Reforma Psiquiátrica e Política de Saúde Mental no Brasil, 2005, disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/Relatorio15_anos_Caracas.pdf

Pra começo de conversa

No Brasil, a partir da Reforma Psiquiátrica e da criação e expansão dos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), Residências Terapêuticas e Centros de Convivência, alguns grupos têm produzido questionamentos sobre o uso dos medicamentos psiquiátricos.

Algumas pesquisas mostraram que a oferta de tratamentos em saúde mental é, muitas vezes, apenas oferta de medicamentos. Também, apontaram a falta de informação dos usuários sobre o que é prescrito, a não discussão sobre os efeitos indesejáveis, mais particularmente em situações de supermedicação. Essas pesquisas revelaram que muitas pessoas param de tomar seus medicamentos por sua própria conta e, em sua grande maioria, acabam chorando e sendo mais medicadas do que antes.

Esses achados nos fazem pensar na importância de reconhecer as experiências e o saber dos usuários quanto ao impacto dos medicamentos sobre suas vidas.

de uma rede de cuidados da e para a saúde mental. O que é inerente à Reforma e à GAM refere-se aos princípios que os regem, dentre eles, destaco o princípio do controle social das ações, pois “impulsiona o protagonismo e a autonomia dos usuários dos serviços na gestão dos processos de trabalho no campo da saúde coletiva” (BRASIL, 2005b, p. 25). Por meio desse princípio, instituiu-se a cogestão dos processos de cuidado em diferentes serviços de saúde. A cogestão se fez viva na composição da GAM, pois ela se produziu incluindo novos sujeitos a cada processo, tornando-se viva nas diversas experiências produzidas com essa estratégia porque é um mapa aberto, o qual se constitui nas relações, nas trocas, nas conexões. Ao buscar a definição nas normativas, tem-se a indicação de que o termo expressa a “inclusão de novos sujeitos nos processos decisórios” (BRASIL, 2009, p.30), os quais incorporam diferentes funções.

Ainda entre os princípios da Reforma Psiquiátrica, destaco a importância da articulação da rede a fim de expressar e de reforçar que as políticas de saúde mental tomam a compreensão de que, por meio das conexões estabelecidas entre serviços e equipamentos da cidade como um todo, a autonomia, inclusão e cidadania são promovidas. Conforme já salientado no capítulo anterior, no qual aponto as normativas acerca da pertinência da intersetorialidade, reforço: “somente uma organização em rede” (BRASIL, 2005b) pode ser capaz de atender a dimensão complexa das demandas envolvidas, bem como promover a autonomia e a cidadania. A compreensão se desenha no exercício da GAM, sua produção se fez em articulação,

Autonomia, no contexto da Reforma Psiquiátrica brasileira, é sempre construída na relação com o outro, em um exercício de compartilhamento de diferentes pontos de vista, numa experiência de cogestão. Pensar em gestão autônoma de medicação implica considerar os usuários como protagonistas e corresponsáveis na gestão do tratamento com medicamentos, participando da decisão de usá-los e do modo como usá-los.

Aqui no Brasil, pesquisadores da UNICAMP, UFRJ, UFF, UFRGS e trabalhadores e usuários de Campinas/SP, Rio de Janeiro/RJ e Novo Hamburgo/RS, com financiamento do CNPq (o principal órgão de financiamento de pesquisas do Brasil), desenvolveram este guia a partir da proposta do Quebec.

Para tanto, definiu-se como metodologia a adaptação participativa do Guia, envolvendo esses pesquisadores, trabalhadores e usuários em espaços grupais, nos serviços públicos de saúde mental das três cidades mencionadas. A proposta de trabalho do guia em espaços grupais parte justamente do entendimento de que autonomia não se constrói de maneira solitária, mas sim na relação com o outro.

em rede, contribuindo para e com a desinstitucionalização dos sujeitos antes “tratados” em manicômios.

A saúde mental, como um todo, com a Reforma Psiquiátrica se instituindo, passa a contar com uma rede de cuidados em saúde composta por Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), Serviços Residenciais Terapêuticos (SRT), Centros de Convivência, Ambulatórios de Saúde Mental e Hospitais Gerais, assim como a abertura à cogestão e, principalmente, à promoção do protagonismo e à autonomia dos usuários em seus espaços de cuidado. No entanto, reconheço, infelizmente, que ainda há manicômios, ainda há essa mistura de dores e de amores dentro e fora do hospício (WERNER, FREITAS, BEDIN, 2017), permanecendo projetos de desinstitucionalização estanques diante de enfrentamentos políticos. Além disso, apesar desses movimentos e espaços, o tratamento e o acompanhamento oferecidos em diversos serviços de saúde mental, ainda é, muitas vezes, atrelado ao uso de medicamentos, conforme o próprio livro GAM-BR inicia a conversa explicitando:

No Brasil, a partir da Reforma Psiquiátrica e da criação e expansão dos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), Residências Terapêuticas e Centros de Convivência, alguns grupos têm produzido questionamentos sobre o uso dos medicamentos psiquiátricos. Algumas pesquisas mostraram que a oferta de tratamentos em saúde mental é, muitas vezes, apenas oferta de medicamentos. (GAM, 2012, p. 9).

Por esse motivo, é notável a pertinência de haver estratégias para ampliar o diálogo não apenas sobre medicamento, mas sobre cuidado em saúde mental e gestão do cuidado, gestão essa que é compartilhada, que é em rede, aspecto sobre

Continuando a conversa...

Se você participa do grupo que está lendo este Guia, é porque já deve ter se perguntado sobre os medicamentos que usa e os efeitos que eles produzem em sua vida. Essas perguntas são legítimas e merecem atenção, pois fazem parte do processo para se obter mais conhecimento e autonomia.

A gestão autônoma da medicação é um processo de aprendizado que questiona, de forma respeitosa, suas necessidades e vontades em relação aos medicamentos que você utiliza. Você deve sentir-se à vontade para usar este Guia do seu jeito, envolvendo as pessoas e recursos que podem lhe apoiar nessa caminhada.

O simples ato de fazer perguntas a respeito dos seus medicamentos, de seus efeitos e do papel deles em sua vida pode criar insegurança e ansiedade. Mas compartilhar com outros esse processo pode lhe fortalecer e aumentar sua autonomia, ajudando a valorizar os seus potenciais.

--

o qual deixei algumas pistas e definições no capítulo anterior ao tratar da organização das redes de educação e saúde.

Retomando a composição da linha do tempo da produção do GuiaGAM-BR, ressalto ter sido a partir de uma pesquisa-intervenção qualitativa, em diferentes cidades do Brasil, que grupos de usuários dos serviços de saúde mental passaram a ser protagonistas, colocando em prática os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS)¹⁹. Esses grupos experienciaram o uso da estratégia traduzida e adaptada do formato canadense e, com isso, ampliaram-se os diálogos, e a GAM começou a tomar forma, entendendo principalmente que o “melhor tratamento se faz em uma composição entre saberes do usuário e da equipe de referência, numa gestão compartilhada do cuidado” (ONOCKO-CAMPOS *et al.* 2012, p. 2891). Ou seja, o melhor tratamento/acompanhamento/cuidado/promoção e produção de saúde se faz em rede, sendo também “em rede” que a GAM se constituiu.

Desde a elaboração até a validação e utilização da estratégia, produziram-se espaços de trocas, de discussões entre “usuários, familiares, trabalhadores e gestores com consequências clínico-ético-políticas de reafirmação de direito” (FAGUNDES, 2012, p.3), sempre havendo um desejo de que essas práticas se multipliquem. A

¹⁹ São princípios do SUS: o acesso universal público e gratuito às ações e serviços de saúde; a integralidade das ações, num conjunto articulado e contínuo em todos os níveis de complexidade do sistema; a equidade da oferta de serviços, sem preconceitos ou privilégios de qualquer espécie; a descentralização político-administrativa, com direção única do sistema em cada esfera de governo; e o controle social das ações, exercido por Conselhos Municipais, Estaduais e Nacional de Saúde, com representação dos usuários, trabalhadores, prestadores de serviços, organizações da sociedade civil e instituições formadoras. (BRASIL, 2005).

PRIMEIRO PASSO

Conhecendo um pouco sobre você

Como você se apresenta para quem quer conhecer um pouco de você?

Como as pessoas que lhe conhecem costumam apresentar você?

16

participação dos usuários na composição da estratégia GAM evidencia a potência dos sujeitos como redes vivas, fortalecendo suas próprias redes, entrelaçando e produzindo outras. Durante todo o percurso da pesquisa para a composição da GAM e do olhar para o cuidado em saúde, a importância desses aspectos foi ganhando força:

A pesquisa levou-nos à constatação de que ainda são necessárias mudanças nas práticas em saúde mental, especialmente no que se refere à valorização da experiência do usuário em seu tratamento. Estimular a autonomia e o poder de agir dos usuários e mobilizá-los para que descubram ou redescubram seus interesses e desejos, segue sendo um desafio para o cuidado em saúde mental – **um cuidado cujas principais preocupações deixem de ser o diagnóstico, a doença e a prescrição medicamentosa.** (ONOCKO-CAMPOS *et al.*, 2012, p. 2897, grifo meu).

Ao trazer essa análise para as proposições da presente pesquisa, atravessada pelo olhar da educação, é perceptível que os desafios da saúde mental salientados são também da educação, em especial, da escola, pois seguimos buscando que as preocupações sejam com as possibilidades e as produções diversas e não com as definições, formatações, diagnósticos, entre tantos outros aspectos que tornam a educação prescritiva. Com isso, reforço mais uma pista da pertinência da GAM para a educação.

Após quatro anos de articulações, em 2013, a Gam-BR ganha sua forma física, impressa e digital, e novas pesquisas, experiências e grupos acerca do tema passam a ser produzidas e proporcionadas em diferentes estados brasileiros. Destaco os movimentos do Rio Grande do Sul, onde o guia é impresso com o apoio da Secretaria

SEGUNDO PASSO

Observando a si mesmo...

Para tomar um medicamento é importante conhecê-lo. Para a Gestão Autônoma da Medicação é preciso entender por que um remédio está sendo prescrito, conversar sobre seu uso, seus efeitos e a vontade de tomá-lo ou não tomá-lo. Para manter, aumentar, diminuir ou trocar o medicamento, com o objetivo de melhorar o bem-estar, é preciso ter informações a respeito e chegar a uma decisão conjunta com o seu médico e demais profissionais da equipe de saúde. Como conversar com a equipe sobre isso? Por exemplo, se você toma um medicamento para dormir, mas ele não ajuda a dormir, qual o propósito de tomá-lo? Se ele faz dormir demais, seria possível reduzir a quantidade que se toma? Quais os efeitos que isso causa em você no dia seguinte? Se você toma um antidepressivo junto com o calmante, haverá outros efeitos?

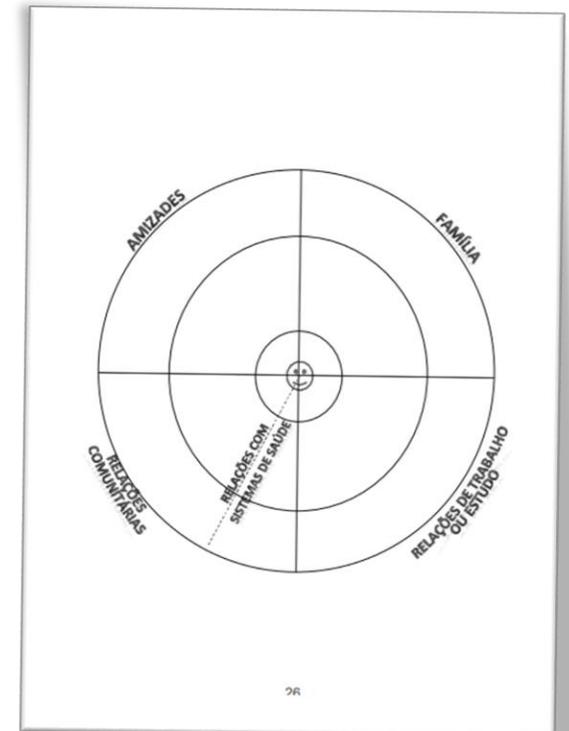
As perguntas nas páginas seguintes irão ajudar a analisar a sua vida em diferentes aspectos: a medicação é um deles, mas todos são importantes. Vamos dar uma olhada nisso?

da Saúde do Estado e distribuído à rede de serviços em saúde mental. Nessa distribuição, um cuidado era e permanece importante para o uso e proposição do GuiaGAM: não o tornar prescritivo. Diante da vasta dimensão que a GAM começou a ocupar no território brasileiro, a produção de outro guia se fez pertinente: o Guia de Apoio a Moderadores (GAM, 2014), o qual objetiva auxiliar moderadores de grupos GAM, apresentando dicas e estratégias, além de deixar pistas, caminhos, como um mapa. O próprio documento chama a atenção para isso, afirmando-se não como um “manual para GAM”, mas sim um conjunto de pistas, sugestões, dicas e orientações que anotadas/colhidas/observadas a partir da experiência vivida, podem auxiliar para os moderadores na construção do “seu próprio caminho” (GAM, 2014, p.9).

Além disso, o Guia de Apoio coloca em forte destaque os princípios básicos que produziram e permanecem orientando e regendo a GAM: a autonomia e a cogestão.

Autonomia, para esse movimento, significa **estar em relação com os outros**, e não sozinho. Para viver a autonomia, as pessoas têm que compartilhar, umas com as outras, o que pensam e o que sentem, ao invés de se fecharem em suas ideias e posições. Essa vivência vale também para os usuários em seus tratamentos: para experimentarmos a autonomia nos tratamentos, a gestão destes precisa ser compartilhada entre todos aqueles que estão envolvidos. [...] A GAM aposta no valor das **conversas para decidir juntos** [...] o melhor plano de tratamento para cada um; isso é uma gestão juntos, ou **cogestão**. (GAM, 2014, p. 10,11, grifos meus).

A forma como esses princípios perpassam toda a composição desse documento e da GAM é detalhada e acessível, proporcionando ao leitor a compreensão da importância de garantir essas concepções em uma proposta de grupo GAM. Além disso, é de suma importância destacar que a compreensão de



“autonomia” apresentada no guia de apoio e desenvolvida na GAM: “significa estar em relação com os outros, e não sozinho. Para viver a autonomia, as pessoas têm que compartilhar, umas com as outras, o que pensam e o que sentem, ao invés de se fecharem em suas ideias e posições.” (GAM, 2014, p.10). Pode-se salientar essa compreensão em uma perspectiva freiriana, haja vista a produção e o exercício da GAM também ter inspiração nas práticas circulares (FREIRE, 2011a; 2011b), a partir das quais as trocas, o diálogo, a produção coletiva são potência, pois “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão [...] O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.” (FREIRE, 2011a, p.108). Sendo, dessa forma, mais uma pista importante do quanto a GAM pode habitar a educação.

Não há como colocar uma finalização na estruturação histórica da estratégia GAM. Ela é ramificada, novas pesquisas e ações começaram e seguem sendo produzidas, afinal esse é também um dos objetivos da GAM: a multiplicação de espaços, redes, grupos, inventos com todos os atores envolvidos.

O GGAM-BR resultou de uma construção coletiva, em que se somaram a trajetória do grupo canadense e a dos diversos grupos de pesquisa brasileiros participantes, em interlocução com gestores, trabalhadores, residentes, usuários e seus familiares. Pretendemos que o seu uso siga ocorrendo junto aos serviços e em grupo, na perspectiva de participação ativa de todos os envolvidos, convocando ao diálogo os seus diversos atores. (ONOCKO-CAMPOS *et al.*, 2012, p. 977).

Há de se reconhecer e salientar, também, a relação do exercício da GAM para e com o método da roda anunciada e desenvolvida por Gastão Campos (2000).

Notas da autora.

*O Método da Roda se propõe a trabalhar objetivando a constituição de Coletivos Organizados, o que implica em construir capacidade de análise e de co-gestão para que os agrupamentos **lidem tanto com a produção de bens e serviços, quanto com sua própria constituição.***

Campos, 2000, p.20, grifos meus.

Para apresentar um certo desenho da ramificação da estratégia GAM pelo Brasil, elaborei uma linha-mapa a partir da busca²⁰ nas plataformas: Banco de Teses e Dissertações, Scielo e Observatório Internacional das Práticas GAM²¹ e, também, compondo diálogo com diferentes atores envolvidos na experiência GAM.

²⁰ Palavras-chave utilizadas: Gestão Autônoma da Medicação; Guia da Gestão Autônoma da Medicação; Gestão Compartilhada da Medicação; GuiaGAM; GAM-BR; GAM. Havendo maior incidência com “Gestão Autônoma da Medicação” e repetição de produções ao utilizar os demais termos.

²¹ Informações disponíveis em: <https://observatoriogam.org/sobre/> acesso em 05/10/2020.

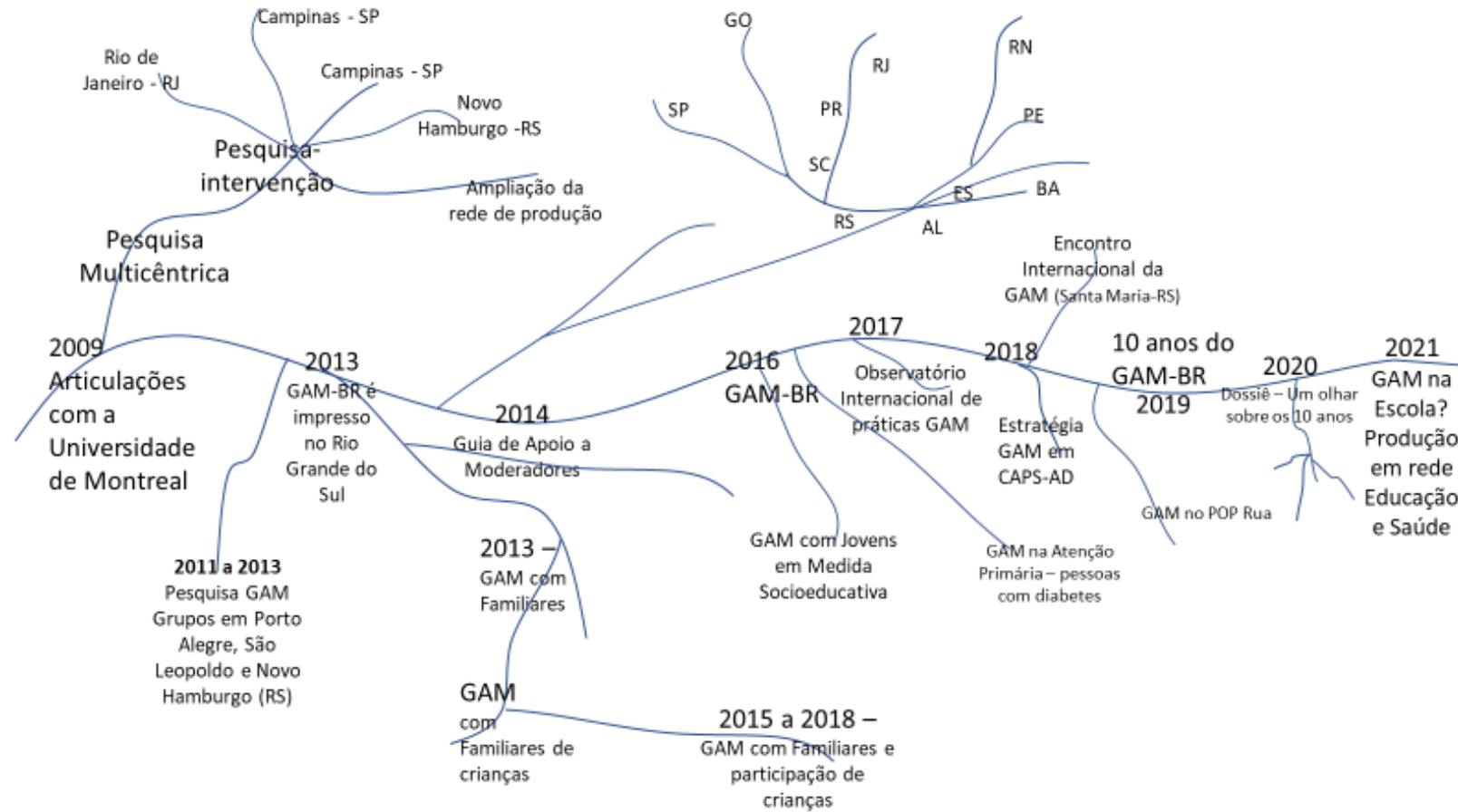


Figura 39 - Linha-mapa do contexto histórico da GAM.
Fonte: Produção da autora, 2020.

Conforme é possível observar na linha-mapa, a qual destaca a história, as produções e os caminhos da GAM, muitos são os lugares que ela vem habitando, são 10 anos desde as articulações, estendendo-se por diferentes regiões do Brasil, evidenciando

[...] a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, em uma perspectiva dialógica que envolve Universidade e Comunidade na produção e troca de conhecimentos em benefício da formação tanto de novos profissionais e daqueles já inseridos no trabalho quanto dos usuários como sujeitos de direitos. (FERRER, PALOMBINI, AZAMBUJA, 2020, p. 5).

Os movimentos e os sujeitos envolvidos nos primeiros Grupos GAM envolveram, predominantemente, serviços de saúde mental em especial o CAPS, afinal, a Gestão Autônoma da Medicação oferece, de antemão, o diálogo sobre medicamentos psiquiátricos, e, conforme já sinalizado, compreendo a história da GAM abraçando essa questão. Entretanto, os princípios da autonomia e da cogestão dizem respeito ao *tratamento* que esse usuário recebe, o qual não é e não deve ser predominantemente medicamentoso, entrando assim uma dimensão do cuidado que perpassa diferentes serviços e outras práticas.

Além disso, as prescrições, medicamentosas ou não, estão e são dadas de diferentes formas em espaços diversos, ou seja, a GAM permite ser oferecida à gestão de outras prescrições que não somente a medicamentosa, não apenas por sua capacidade inventiva e rizomática, mas por sua oferta de **produzir com**. Toda a trajetória da GAM e até mesmo a composição da linha-mapa se fizeram possíveis pela imersão no(s) território(s), encontrando, muito mais do que buscando, as produções

acerca da temática. Para que se possa visualizar o movimento das publicações, produzi um gráfico, considerando duas plataformas: o Banco de Teses e Dissertações e Scielo, apresentando por ano as publicações acerca do tema:

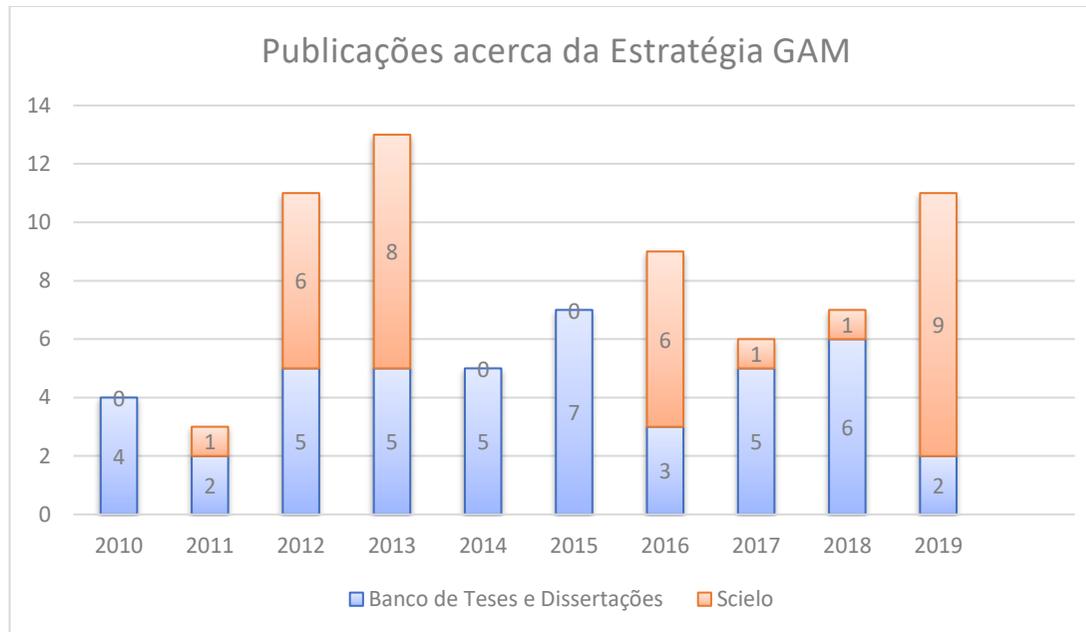


Figura 40 - Gráfico das publicações da GAM
 Fonte: Produção da autora, 2020.

A GAM em seu formato livro impresso se deu nos anos de 2012 e 2013, período no qual é visível maior índice de publicações; nos anos 2014 e 2015, houve teses e dissertações que, provavelmente, desdobraram-se em artigos nos anos seguintes frente ao aumento de artigos na plataforma Scielo, mantendo certa regularidade de

publicações. Em 2019, completando 10 anos desde os primeiros movimentos para a GAM-BR, mostra-se a estratégia ganhando mais espaço, principalmente na publicação de artigos. São as experiências tomando outras dimensões.

Reconheço que esse gráfico não evidencia todas as produções potentes da estratégia em questão. Por diferentes motivos, algumas não dão ênfase ao descritor “GAM” por se tratar de pesquisas inspiradas nas proposições, mas não *sobre* elas. Outras são publicadas em livros, revistas e a partir de eventos não alcançados pelas plataformas selecionadas. Muitas, ainda, permanecem em produção, sendo vivenciadas e ainda não registradas pela escrita acadêmica. Ao reconhecer esses percursos acontecendo, é possível afirmar a GAM como uma estratégia recente, ou seja, são 10 anos de movimentos e experiências, sendo incontáveis as redes que a estratégia possa ter identificado, alcançado e potencializado.

4.2. PISTAS – INDÍCIOS: EXPERIÊNCIAS – AFECTOS

Esses relatos não se baseiam em opiniões, interpretações ou análises objetivas, mas buscam, sobretudo, captar e descrever aquilo que se dá no plano intensivo das forças e dos afetos.

*Laura Pozzana de Barros
e Virgínia Kastrup, 2015, p.70*

Nesta seção, retomo um aspecto deixado em suspenso anteriormente: a GAM como uma estratégia para a gestão autônoma de **outras práticas** que não o uso da medicação. Essa possibilidade não está predisposta ou subscrita, mas “a GAM se

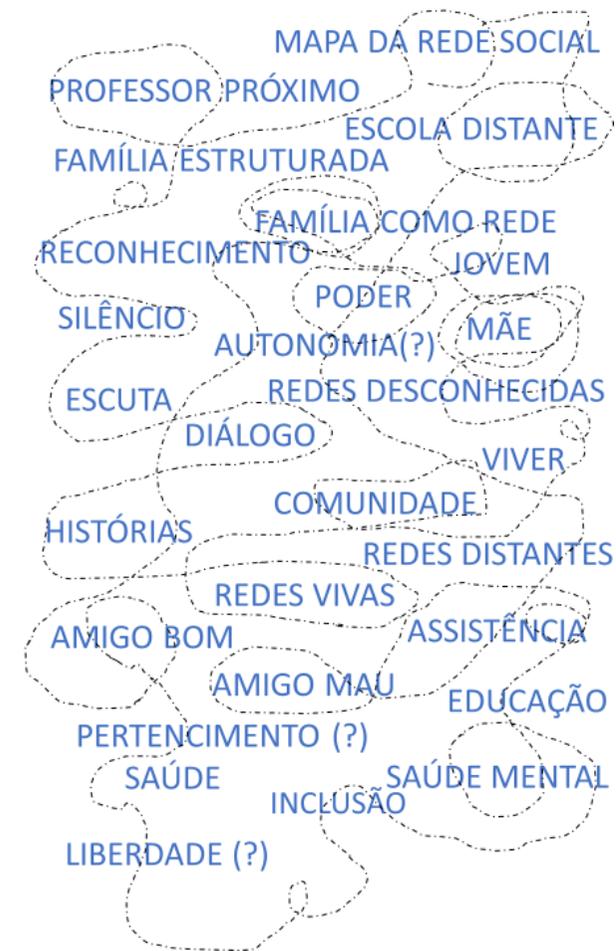


Figura 41 - Rede de Palavras dos Jovens
Fonte: Produção da autora

inscreve nessa aposta participativa e interventiva no campo da saúde mental, em que o desafio é de inclusão democrática e fomento do protagonismo dos usuários” (PASSOS, SADE, MACERATA, 2019, p. 9). É nessa perspectiva que muitas experiências com a GAM ganham forças e afetos. Foi apostando na participação e no protagonismo de jovens estigmatizados como infratores que identifiquei as potências do Guia. Adianto que não farei uma reescrita do estudo que abrange diversos elementos analisadores sobre os jovens em medida socioeducativa de internação²² e da proposição do grupo que se montou a partir da ação de educação permanente em saúde com os trabalhadores (WERNER, 2018, WERNER, FREITAS, CECCIM, 2019a, 2019b), mas entendo a necessidade em trazer os apontamentos que colocam em evidência as forças da GAM.

Dentre as propostas realizadas, as perguntas iniciais sobre si e sua saúde (perguntas que estão na parte 1 do GuiaGAM, páginas 15 a 28) abriram os encontros com os jovens, e dentre silêncios se produziram gritos (ou sussurros?):

Os fatos são sonoros, mas entre eles há um sussurro. O que me impressiona são os sussurros.

Clarice Lispector, 1995, p.39

²² A medida socioeducativa de internação é a medida mais severa para jovens sentenciados por atos infracionais.

Dentre trocas e conversas (rasgos e nós nessa trama disciplinar) possibilitados por nossa ação, propomos algumas perguntas as quais os jovens poderiam responder ou perguntar a alguém na roda (demais jovens e trabalhadores). Quando as perguntas eram direcionadas aos jovens, o retorno era quase sempre o mesmo: “não sei” ou “não quero responder”. No meio de tanto silêncio, uma das perguntas fica marcada, o menino a pegou e leu vagorosamente: “O que você gostaria de mudar na sua rotina?” Quando termina de ler, levanta a cabeça procurando a quem direcionar essa pergunta e diz: “Ah, esses encadeado aí eu já sei, vou perguntar pra Dona”. (WERNER, 2018, p. 92)

Reparem que utilizamos as perguntas do guia propondo um movimento de oferecer a questão ao outro, o que não está indicado ou “prescrito” no Guia. Fizemos uso da “permissão”, da capacidade inventiva e de readequação que a GAM proporciona, não somente para o uso dessas questões, mas também de outras propostas. Com os jovens, é perceptível que, ao direcionar as perguntas ao outro, elas são antecipadamente respondidas, a mudança na rotina parecia óbvia, mas foi anunciada, quebrando o silêncio, incitando a reflexão, produzindo linhas de fuga para si e para o grupo, seja de seus pares ou dos trabalhadores. O que diriam as crianças sobre sua rotina? Sobre si e seus colegas? Que linhas seriam tecidas?

Reitero que outras propostas foram sendo montadas a partir da GAM. Em todas havia a necessidade de reinventá-las àquele grupo, sendo essa uma das potências do Guia. Por exemplo, o mapa da rede social transformou-se em um grande painel, primeiro para refletir sobre a rede de um personagem fictício – mas que compunha suas realidades – e depois para compor a rede do grupo.

A pergunta “O que você precisa para viver?” se desdobrou em muitas, inicialmente, por interesse deles, proporcionando certo aprofundamento dos recursos

“Báh, o CASE tinha que ficar bem longe.”

Há força nessa fala, desejo, poder – um rasgo de poder. Pois o CASE, aqui tratado como castelo, não está longe deste jovem. Está em cima, cercado-o completamente e literalmente. Para lhes contextualizar de onde surgiu a fala, apresento o “mapa da rede social”, proposta que adaptamos do livro “GAM” (2012) e construímos com o grupo de jovens participantes [...] (WERNER, 2018, p. 95)

Figura 3: Mapa dos Círculos em Rede



Figura 42 – Mapa da Rede Social dos Jovens

Fonte:

<https://periodicos.ufsm.br/reveducao/artic le/view/33184/pdf>

naturais fundamentais à sobrevivência humana; depois, houve espaço para dizer o que lhes parecia indizível: “O que precisamos e que não falamos por depender de outros fatores ou pessoas?” Novas linhas se constituíram. Para o reconhecimento de suas redes de apoio, bem como das instituições com as quais podem contar, mostrou-se necessário apresentá-las, pois muitas não eram reconhecidas por eles, em seguida, propuseram-se situações vivíveis, para as quais, juntos, traçavam caminhos entre locais, pessoas e escolhas.

Diante das diversas proposições a esse grupo de jovens, é preciso apontar as potências e os desafios mapeados, pois, embora notável a ampliação de suas redes, também se revelou a necessidade urgente de a escola se aproximar, visto que os próprios jovens indicaram essa distância. Porém, apesar de a escola estar distante, o professor, algum professor, está próximo, está produzindo algo, produzindo com.

A flecha azul, sinalizada no Mapa (Figura 3), indica onde o Centro de Atendimento Socioeducativo foi colocado, o mais longe possível, quase totalmente fora da linha externa, no limite da folha. Tivesse espaço, talvez estivesse mais longe, como aconteceu com a escola, apontada na seta amarela. No entanto, o professor, indicado pela flecha verde, está perto, junto desses sujeitos. (WERNER, FREITAS, CECCIM, 2019, p. 16).

Percebem-se os jovens em diferentes redes (assistência, socioeducativa, educação, saúde) sem a (re)conhecerem por completo – e isso não é uma crítica, pois muitas dessas redes instituem enquanto redes-duras para que os sujeitos, enquanto redes vivas, possam acioná-las e nelas/com elas produzir outras linhas. No entanto, se eles não as identificam/conhecem, como é viável contribuir para que possam

acioná-las? Com o grupo, isso se fez possível na medida em que outros serviços foram apresentados, indicando suas atribuições e, ainda, levando-os a refletir e a traçar planos sobre quais instituições buscar diante de situações envolvendo a saúde e a educação de si e do outro. Como as crianças percebem suas redes? Ou a própria escola? Elas identificam a diversidade de espaços existentes? Aliás, quais os espaços possíveis para esses sujeitos? Algumas questões seguem em suspenso, dando o tom acerca da pertinência desta pesquisa.

Retomando a experiência com os jovens, saliento que, mesmo diante de tantas possibilidades, a família toma lugar potente e é destaque, seja qual for sua “estrutura”, ela se faz rede, ela é rede, procurada, acionada, permanentemente, rebatendo a mídia, a justiça e a sociedade, os quais seguem marcando-a como “desestruturada”.

A família está circulada, marcada, rodeada, mostrando ser intensivamente procurada (acionada), mostrando que ela é suporte, muito mais que qualquer outra instituição ali colocada. Nos ditos da mídia e no social ressoa a ideia da ausência de família entre os jovens em conflito com a lei. Nos relatórios individuais, aqueles que acompanham o jovem desde sua entrada no sistema socioeducativo, podemos encontrar, com frequência, a anotação da “falta de uma família”. (WERNER, FREITAS, CECCIM, 2019, p. 15).

O que significa “falta de família” para esses discursos e anotações? Com os jovens em medida socioeducativa, o aparecimento da família enquanto “instituição”, enquanto rede, pareceu inusitado. Em práticas posteriores, é preciso vê-la de antemão, convidando-a a participar de diferentes formas. Importante pontuar que, igualmente, encontramos a sinalização de “ausência de família” ou mesmo “famílias

Há uma necessidade em encontrar e declarar o culpado pelo “fracasso escolar” considerando, de maneira geral, o sujeito, sua dinâmica familiar, sua situação econômica, sua constituição orgânica, suas condutas, os únicos responsáveis.

Christofari, 2014, p.45

desestruturadas” em documentos de locais de cuidado e educação. Na escola, por exemplo, é comum associar dificuldades de aprendizagem e/ou de socialização à ausência de família na vida do sujeito-aluno, ou, ainda, culpabilizando-a (CHRISTOFARI, 2014).

Dentre tantos olhares, produções e principalmente escuta, na experiência da GAM com os Jovens, percepção do quanto não foi – não é – necessário se mostra falar de medicamento, consulta, doença ou diagnóstico para falar de saúde. De modo semelhante, não foi – não é – preciso falar de provas, notas ou sala de aula para falar de educação. O que se apresentou, fundamentalmente, foi que educação e saúde podem se entrelaçar nos discursos, nas ideias, nas reflexões, nas redes, colocando assim em evidência a necessidade de ampliar essa conversa, propondo exatamente um pesquisar com os sujeitos desta pesquisa, com as crianças e as suas famílias, abrindo espaço não somente às trocas, mas às conexões, às produções a partir das conexões, compreendendo que

[...] o diálogo ou a conversação obedecem aos cortes de uma segmentaridade fixa, a vastos movimentos de distribuição regrada correspondendo às atitudes e posições de cada um, mas também como eles são percorridos e arrastados por micromovimentos, segmentações finas distribuídas de modo totalmente diferente, partículas inencontráveis de uma matéria anônima, minúsculas fissuras e posturas que não passam mais pelas mesmas instâncias, mesmo no inconsciente, linhas secretas de desorientação ou de desterritorialização: toda uma subconversação na conversação, diz ela, isto é, uma micropolítica da conversação (DELEUZE, GUATTARI, 1996, p. 63).

Aposto no engendramento dessa micropolítica da conversação, a qual foi criadora de fissuras e de linhas para os jovens em questão. Essas produções transcendem os apontamentos trazidos, aspecto que, em outras experiências, a partir e com a GAM, também, evidencia-se.

Na tentativa de fortalecer os registros, a seguir, destaco excertos das conclusões e considerações de teses e de dissertações advindas da experimentação com e a partir do Guia, sem qualquer pretensão de analisá-los, mas com o objetivo de dar visibilidade e escuta às tessituras e suas potências, produzindo outras conexões:

Reconhecemos que a GAM consegue abrir espaço para **um modo de fazer pesquisa dialogado, negociado**, sem neutralidade, **em contratação constante entre todos os envolvidos**, dissolvendo o lugar do pesquisador. Ao mesmo tempo, porém, nos esforçamos para enxergar além de suas potencialidades. A GAM desestabiliza os jeitos de fazer saúde, empodera os sujeitos sobre os quais recaem as prescrições de cuidado e questiona a autonomia daqueles que prescrevem; ainda assim, desliza pelo fio da navalha entre o empoderamento e a captura. (ZAMBILO, 2015, p. 142, grifos meu).

No grupo, portanto, empenhávamo-nos em fortificar o que aqui chamamos de condições, como exercícios, que fortalecem o cuidado, mas que são dele também um efeito: cuida-se de experimentar e sustentar escuta, confiança e apoio, imbricadamente, um exercício dando contorno ao outro, e outros tantos. [...] Deste modo, recoloca-se também para as participantes outras experiências em relação ao cuidado, outros modos de senti-lo e nele investir. [...] Com Merhy (2007) **saímos em defesa de um cuidado que se fabrica no cotidiano**, que **se fabrica micropoliticamente** num plano relacional de compartilhamento, esse é o plano do cuidado. Saber operar nesse compartilhamento é a chave para tessitura de uma rede que produz cuidado e produção de saúde. (FERREIRA, 2016, p. 100 e 101, grifos meus).

O exercício do cuidado (na saúde, na universidade, na produção de conhecimento) é esse: **experimentar**, testar hipóteses, **oferecer palavras e**

conexões, até que alguma coisa faça sentido, até que possamos partilhar um sorriso, uma memória, uma conclusão a respeito das coisas. Entendendo que nesse exercício mesmo reside a possibilidade de **chegar juntos a um caminho, a um diálogo**, a uma conclusão que é sempre parcial, que não é plena, completa, **que precisa sustentar conexões** [...] Assim como a cogestão dos serviços que passamos a usar para pensar e fazer operar a dinâmica grupal da GAM. (SILVEIRA, 2016, p. 196, grifos meus).

Apreende-se que nos grupos GAM, houve espaços e momentos de debate e análise do próprio fazer em saúde, suscitando questões que contemplavam **melhorias** para a qualidade das atividades dos serviços, **que vão além da terapêutica medicamentosa**, e consideram a diversidade de atividades que deverão ser de responsabilidade do Caps. Além disso, foram apontados fatores que interferem na garantia dessas ações, como a transição de governo e a premência da mobilização de profissionais e usuários para efetivas mudanças na atenção à saúde. (SANTOS, 2018, p. 42, grifos meus).

Os destaques indicam o quanto a GAM é esse modo de fazer junto, que se movimenta pelos processos micropolíticos, sendo um experienciar, uma abertura para a produção de conexões, de ampliação e de qualificação das redes de cuidado que, mais uma vez, vão além dos psicotrópicos. Como já indicado/informado, em gráfico anteriormente exposto, mapiei 44 teses e dissertações, das quais retirei os quatro excertos. Confesso que, no momento de escolher os textos e tais excertos, transitava, mais uma vez, no território da micropolítica do cuidado, território o qual teria muitos outros exemplos também para compartilhar, porém o cartógrafo sabe a hora de voltar às linhas traçadas como destino: voltar, agora, com o GuiaGAM em mãos, para o meu destino, ou melhor, uma pesquisa com os princípios, dimensões e tecnologias fortemente salientadas pelo campo da saúde, vivenciados em serviços e com usuários para compor com e a partir da educação.

Para tanto, evidencia-se um outro pousar: a compreensão dessa conversação entre as proposições do Guia na dimensão da educação, reconhecendo que, embora a discussão sobre o uso de medicação (e os processos de medicalização) já tenha invadido as escolas, esta pesquisa atravessa/alinhava outros caminhos a serem tecidos.

4.3. ENGENDRAMENTOS: EDUCAÇÃO, CRIANÇAS E FAMÍLIA

*Sempre vejo anunciarem cursos de oratória.
Nunca vi anunciarem curso de escutatória.
Todo mundo quer aprender a falar. Ninguém quer aprender a ouvir*

Rubem Alves, 1999, p.65.

Como venho defendendo até aqui, a **escuta** foi a forma principal para que as percepções quanto às redes de educação e saúde de jovens e de outros sujeitos fossem possíveis, uma escuta atenta, produzida em ato e na conexão com o outro, a qual se dá também de outras formas a partir de (ou com) uma diversidade de elementos, sendo imprescindível uma *escutatória* ampla, diversa, inclusiva, pois as crianças e os jovens têm muito a dizer dos mais variados jeitos: com seus corpos, gestos, olhares, com sua agitação e muito mais com sua calma, o silêncio e com a



palavra escrita, o desenho, a folha em branco, a escolha das brincadeiras, os pedidos, as faltas, as marcas, com as histórias, as relações, e, mais do que tudo, com seu aprender, entendendo que “a possibilidade de aprender não é a mera capacidade de nos adaptarmos ao mundo, mas de inventá-lo continuamente, invenção como ato único que cada sujeito produz” (FREITAS e BAPTISTA, 2017, p. 4). Compreendo o aprender como ato único e inventivo, o qual é produzido no entre, nas relações, tal qual se dá a produção de cuidado e autonomia preconizada pelo GuiaGAM.

As permanentes ações pedagógicas que permeiam as práticas educativas – a escuta, a brincadeira, a produção, a troca, a acolhida, os registros, a invenções, entre tantos outros – perpassam as relações pedagógicas/de educação, podendo ser facilmente transportadas para as relações de cuidado de um espaço de saúde.

Vale pensar que a relação pedagógica [e a relação em saúde] não é dada *a priori*, mas vai sendo construída aos poucos a partir das interações, das trocas, dos posicionamentos de cada envolvido. Não passamos a ser aluno e professor [usuário e profissional da saúde] porque nosso nome consta em uma lista de chamada. **Aprendemos [e cuidamos] quando somos escutados e podemos escutar.** [...] aprendemos [e produzimos saúde] quando confiamos no outro, em nós mesmos e no espaço de relação que se oferece. Aprendemos quando somos escutados e atendidos. (FREITAS e BAPTISTA, 2017, p. 6, grifos e inserção entre colchetes meus).

As intervenções na composição dos autores refletem os enlaces da educação e saúde, evidenciam os caminhos de (e para) um e outro, colocando em evidência o trabalho vivo em ato (MERHY, 2002), pois entendo exatamente dessa perspectiva que as relações potentes de aprendizagem e cuidado se formam, tomando “[...] como eixo

“toda criança tem direito fundamental à educação [...] toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas”

UNESCO, 1998, p. 2.

norteador o trabalho vivo em ato, que é essencialmente um tipo de força que opera permanentemente **em processo e em relações.**” (MERHY, 2002, p. 62, grifo meu). A educação, ao se abrir (ser aberta!!) para abrigar estratégias da GAM, transforma-se num território com mais possibilidades, sendo/tornando-se território de cuidado por excelência, mas, quais as diferenças entre os territórios da saúde (em que o GuiaGAM vem sendo utilizado) e o da educação (proposta desta tese)?

O trabalho vivo em ato está na saúde como está na educação, mais precisamente na escola, pois essa é um cenário de permanente disputa de forças entre todos os sujeitos envolvidos, alunos, famílias, professores, gestores. Mesmo nos espaços que ficam além dos muros instituídos, e esses também importam para esta tese, a escola está nos discursos, nas demandas, no acompanhamento, nos encaminhamentos, nas reuniões, isto é, a escola sempre está, e, quando não – e pode acontecer – é preciso identificar e buscar as aproximações ou outras direções, pois se trata de um território aberto.

Na micropolítica do processo de trabalho, não cabe a noção de impotência, pois se o processo de trabalho está sempre aberto à presença do trabalho vivo em ato, é porque ele pode ser sempre “atravessado” por distintas lógicas que o trabalho vivo pode comportar. Exemplo disso é a criatividade permanente do trabalhador [e dos educadores] em ação numa dimensão pública e coletiva, podendo ser “explorada” para inventar novos processos de trabalho, e mesmo para abri-lo em outras direções não pensadas. (MERHY, 2002, p. 61, acréscimo entre colchetes meu).

A partir da educação, produzem-se espaços de invenção da micropolítica dos processos de trabalho, sendo possível tecer novos processos de trabalho. A GAM se

mostra como estratégia que possibilita identificar e inventar outras direções aos processos de educação e cuidado dos sujeitos, de e em suas redes. E, considerando os sujeitos desta pesquisa – crianças – necessário se faz o rastreamento de caminhos já trilhados. Mesmo que ainda não sejam a partir da educação, oferecem pistas importantes à produção desta pesquisa: a experiência inaugural relatada por Caliman e César (2020), em que apresentam a trajetória da estratégia GAM com famílias e crianças em um Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSi) no Estado do Espírito Santo (ES).

Dimensionamos essa experiência como inauguradora de outros domínios de intervenção da GAM, especialmente no que toca a saúde mental infantojuvenil, compreendendo que tal abertura coloca em relevo o potencial desta estratégia e também o seu maior desafio: a capacidade de ser reinventada a cada experiência situada. **Construir aberturas da/com a GAM nos indica que a diretriz dessa Estratégia é produzir aberturas lá onde as saídas parecem estar obstruídas** (CALIMAN e CÉSAR, 2020, p. 168, grifo meu).

De antemão, identifica-se a relevância da intervenção e sua potência ao ser ofertada ao público infantojuvenil. Muitas das perguntas que problematizaram a experiência relatada pelos autores se repetem ao pensarmos a GAM para a dimensão da educação, dizendo, muitas delas, respeito ao protagonismo dos sujeitos envolvidos na experiência.

Historicamente as escolhas e as indicações das crianças são desqualificadas e, ao se tratar de um sujeito que recebe um diagnóstico e faz uso de algum medicamento, “a criança é duplamente objetificada: pelo estigma do adoecimento e

Há crianças delicadas e poéticas como as cerejeiras: cheiras de flores coloridas no início e de frutas vermelhas e doces depois. Algumas são como as oliveiras: retorcidas, resistentes e com pequenos frutos que têm de ser espremidos com paciência antes que desses se possa obter um pouco de óleo saboroso.

Roberto Parmeggiani, 2013, s.p

pela infantilização sofrida por ser criança” (CALIMAN e CÉSAR, 2020, p.169). Aspectos esses reforçam a questão da escuta apresentada no início desta seção: as crianças têm muito a dizer! E, ao pensar os espaços e o trabalho da educação (sala de aula, sala de recursos, recreio, chamadas, reuniões, planejamento), quem está em destaque, ocupando ou constituindo esses lugares, são os alunos e as alunas. Eles são as redes vivas da produção em rede entre educação e saúde. No entanto, aproprio-me das questões trazidas pelos autores, intervindo com o olhar da educação:

Como, então, incluir o saber do usuário [aluno] que é criança? Como torná-la mais atuante e participativa nas decisões sobre seu o tratamento [suas relações/seu aprendizado/seu cuidado], nas relações tecidas com os familiares, profissionais de saúde [e professores]?” (CALIMAN; CÉSAR, 2020, p.169, acréscimo entre colchetes meu)

No capítulo anterior (sobre redes), frisei e sinalizei a família como rede viva que circula e acompanha os processos de educação e saúde dos sujeitos, pois reconheço que as tratativas, os alinhavos são feitos (ou deveriam ser) **com** eles e não por via de um mero encaminhamento ou orientações **para** eles. Inicialmente, considerei que as ações desta pesquisa deveriam ser pensadas com as famílias, no entanto, a experiência da GAM no CAPSi (CALIMAN, 2020) apresentou pistas sobre o protagonismo infantil e, mais do que isso, a coerência com os princípios da GAM. Os autores contam que iniciaram o grupo com as famílias e, na tentativa de aproximar as crianças, solicitaram aos familiares que respondessem às questões do Guia como se “fossem crianças”: “[...] muitos familiares ao se perguntarem como a criança responderia às questões propostas pelo Guia GAM perceberam que ‘era difícil dizer

“As coisas não são ultrapassadas tão facilmente, são transformadas.”

Nise da Silveira.



Figura 43 - Obra de Fernando Diniz
Fonte: Arquivos de Nise da Silveira

por elas, pois elas pensam diferente, de uma forma diferente' [...]" (CALIMAN; CÉSAR, 2020, p. 172).

A experiência fortalece a necessidade de realmente ouvirmos essa forma diferente de responder às perguntas. Havendo, ainda, outros indicativos e formas de trazer para a discussão as palavras das infâncias: na experiência do CAPSi no ES, propôs-se uma oficina *com* as crianças, e, conforme vejo de maneira recorrente, enquanto educadora em um contexto educativo, a escuta se deu de diferentes formas e em momentos diversos, nos quais “a experiência da oficina foi ressaltando que as crianças encontram modos improváveis de palavra, performatizando mais que verbalizando o que sentem e o que desejam” (p. 176).

Se, na pesquisa em um espaço instituído da saúde, na qual se objetivou acessar a experiência com o uso de medicamentos, as crianças colocaram em foco suas próprias performatividades e devires, o que elas podem dizer em uma intervenção GAM cujo foco seja mapear e potencializar suas redes de cuidado e **educação**? Como poderíamos escutá-las em um contexto educativo? A escola faz parte e é espaço para essa preocupação?

Se a escola puder criar campos de lembranças e perguntas sobre as origens e os sentidos das tantas culturas que nos constituem, estaríamos criando não só um lugar de contato com os conhecimentos produzidos na história de nossa humanidade, mas estaríamos inventando comunidades de destino. Aquele(a) que recorda tem algo a dizer e tem perguntas a fazer. Tem também um trabalho a realizar, que é o de dar formas singulares àquilo que conhece, produzindo, então, conhecimento sobre si. E não mais a história de um “si” só particularidade, mas um si-em-relação com outros(as). (ANGELUCCI, 2015, p. 13).

O que chamamos de um “mapa”, ou mesmo um “diagrama”, é um conjunto de linhas diversas funcionando ao mesmo tempo [...]. Com efeito, há tipos de linha muito diferentes, na arte, mas também numa sociedade, numa pessoa. Há linhas que representam alguma coisa, e outras que são abstratas. [...] Há linhas dimensionais e direcionais. Há linhas que, abstratas ou não, formam contorno. [...] Acreditamos que as linhas são os elementos constitutivos das coisas e dos acontecimentos. Por isso cada coisa tem sua geografia, sua cartografia, seu diagrama. O que há de interessante, mesmo numa pessoa, são as linhas que a compõem, ou que ela compõe, que ela toma emprestado ou que ela cria.
 DELEUZE, 1990, p. 47

É exatamente essa história de “si-em-relação com outros(as)” que estou buscando nesta pesquisa justamente para cartografar sobre que lugar ou de que forma o GuiaGAM pode operar na e com a educação. Levantando reflexões prévias, durante uma aula²³ em que Luciana Caliman ministrava como professora convidada, questionei sobre o lugar da escola no grupo GAM com as famílias e crianças, Caliman (2020) destacou:

*“[...] durante os quase 3 anos que a gente teve no CAPSI com esses familiares, semanalmente, nem uma vez, nem um encontro do grupo GAM a gente não falou da escola, **a escola sempre esteve presente**, isso é uma coisa importante para a gente ter no cenário, não para dizer que a escola é responsável por isso ou tem alguma culpa nisso, **mas pra dizer da importância de incluir a escola nessa conversa.**”*
(CALIMAN, 2020, narrativa autorizada, grifos meus)

É nítida a importância da escola na conversa sobre saúde, porém, também entendo, que, em um contexto escolar, há as prescrições as quais, mesmo não sendo medicamentosas, são medicalizantes, por exemplo: “sentar direito”, “prestar atenção”, “não correr”, “comportar-se”, “copiar dentro do tempo previsto” e seguiríamos uma lista de indicações que a escola institui aos sujeitos e, quando alguma dessas prescrições não é aceita, e aqui prefiro reformular: e quando alguma dessas prescrições é

²³ Atividade de Ensino “Fármacos, Remédios e Medicamentos I: O que a Educação tem com isso?” do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS. Aula ministrada em 19 de setembro de 2020. Gravação autorizada.

questionada, novas prescrições são propostas, pensadas, articuladas e possíveis intervenções, encaminhamentos e diagnósticos são utilizados para “justificar” o “não” ao que lhes foi prescrito. Nesse contexto, percebo a necessidade de questionar e de refletir desde as primeiras prescrições, que não a medicação. Com isso em vista, destaco a pergunta pontual realizada para Luciana Caliman – que nos presenteia com toda essa experimentação da GAM com a infância:

“Luciana, no teu olhar, pela experiência com crianças e famílias, a estratégia Gam não seria potente para além da questão das pessoas que usam medicamento? Buscando, de certa forma, potencializar as redes, diante de sujeitos que são redes, são redes vivas [...]?”

“Eu acho que quando você fala “mas será que a gente poderia pensar a GAM para além da questão das pessoas que fazem uso de medicamentos”, é interessante porque, no grupo, na verdade, a gente foi acolhendo mães, e, também depois, crianças, que os filhos tinham feito uso de medicamento, mas já não faziam mais ou então crianças que tinham feito e já não faziam mais, que entraram sem fazer e passaram a fazer uso.

Essa abertura, essa possibilidade de abrir, entendendo inclusive que a experiência da medicação, do medicamento ela não é restrita ao consumo de medicamentos, a GAM nos mostra é justamente essa ampliação da própria ideia de experiência da medicação. Ela não é uma experiência de uso simplesmente, além dela ser uma experiência de prescrição, acompanhamento quanto ao

uso, não uso, além disso tudo, o que ela traz é justamente o quanto que essa experiência ela é atravessada, da mesma forma que a atenção é atravessada por tudo, pela experiência do diagnóstico, pela experiência de estar no CAPSi, pela experiência de escolarização, pela experiência de exclusão.

*Então a experiência medicamentosa reúne tudo isso. Eu acho que tem pertinência quando você diz assim, **os princípios da GAM são pertinentes para toda e qualquer existência**, porque quando a gente está **pensando em cogestão e autonomia, eu estou pensando para a vida**, para a minha relação com o meu filho, para a minha relação com o meu marido, para a minha relação entre pares, para o meu lugar de professora, então é a relação de cogestão, de gestão conjunta, por isso que a atenção conjunta ela vem, gerir junto demanda uma atenção conjunta.*

*E essa ideia de autonomia que é rede, relação, eu só sou **autônoma quando eu tenho redes quentes**, que você diz, e redes quentes no viés atencional só é possível quando a gente tem trocas atencionais quentes que permitem o conviver, o comunar, **o estar junto de uma forma potente**, é um pouco nessa direção [...]” (CALIMAN, 2020, narrativa autorizada, grifos meus).*

Luciana Caliman faz uma retomada do grupo que acompanhou, salientando a circulação que teve e o quanto o próprio grupo constituiu novas conexões, fortalecendo-as. Além disso, ela reforça o convite que a Gestão Autônoma da

Medicação nos oferece ao compreender que a Autonomia se produz com o outro, na relação. Interessante, ainda, que Caliman escuta “redes quentes”, quase que propondo outra reflexão: redes vivas são redes quentes, aquilo que é vivo pulsa, aquece, acolhe, articula.

Os destaques no relato culminam com a ideia de que, para se propor gestão autônoma *da medicação*, é preciso tornar exequível a gestão autônoma por si só. Analice Palombini, em entrevista concedida sobre a GAM, corrobora essa ideia:

“A proposta tem muitos elementos que partem de tomar consciência de si, daquilo que tu conta, ou não conta da vida, ter esse olhar pra si e para o entorno de si, para tu melhor poder se colocar no mundo. [...] e isso tem valor pra gente em qualquer situação, qualquer contexto. [...] Nesse sentido, eu acho que independe do uso ou não do medicamento, acho que pode ser uma ferramenta de combate de uma via prescritiva que as coisas nos chegam, na educação, na saúde, na família, seja onde for.” (PALOMBINI, 2020, entrevista autorizada).

Como Palombini, acredito na necessidade de combater as vias prescritivas que chegam às pessoas nos seus diferentes contextos. Com os relatos, abre-se o mapa de uma proposta da GAM para, mas principalmente com crianças, a partir do olhar da educação, de uma educadora, evidenciando a potência e a necessidade, sendo esse o caminho para cartografar, ampliar e fortalecer as redes dos sujeitos, além da

produção em rede entre educação e saúde. Aspecto que, em uma experiência GAM com famílias, em contexto da saúde, tornou-se possível constituir e cultivar:

[...] cultivávamos brechas, um outro lado do ponto, que nos permitia reposicionar no grupo, como quando uma das familiares trazia a comparação entre a “antiga escola” e a “atual escola” que seu filho estuda. [...] Em um encontro do grupo GAM ela nos conta do interesse de um professor de português em cuidar. Este professor diz à mãe que em sua aula não precisaria de estagiário, pois ele se responsabilizaria pela criança. Inclusive ela (a mãe), também não precisaria estar ali nestes momentos. Viva! Produziu-se um deslocamento [na relação!]. Uma relação de cuidado que escapou aos especialismos e que ampliou a rede de apoio, pois essa criança que antes só tinha como se apoiar na mãe, passa agora a ter mais atores em sua rede de apoio, o que por sua vez implica a ampliação da rede de relações. (FERREIRA, 2016, p. 100).

A rede de relações implicadas ali é da educação, pois é o professor se (re)posicionando junto à criança e à família. No entanto, também da saúde à medida em que as percepções e o colocar isso na palavra e em análise para essa família só se tornou possível pelo grupo GAM, que os profissionais compunham, escutando-o, (em)prestando atenção, percebendo a necessidade de olhar para essa rede, de ampliá-la.

Caliman reforça a importância da ampliação das redes. Ao lhe pedir para falar sobre a intersectorialidade e a sua articulação em um grupo GAM, ela comenta a potência da abertura de um espaço para a escuta:

“Luciana, se tu puder falar um pouquinho mais sobre essa articulação da GAM com as questões das redes, e poderia ser

somente a rede intersetorial, mas também essas conexões das quais tu traz, eu acho que no texto²⁴ que tu indicou para a leitura, os meninos trazem muito isso, eles colocam em suas falas a potência dessas redes [...].”

“Ali no primeiro momento a gente está cuidando dessa relacionalidade, essa relacionalidade micropolítica ali naquele espaço do grupo, que então permite que haja espaço para que esse sujeito se coloque se expresse e construam uma relação que permite a existência dele, se expressar e encontrar espaço.

Quando a gente produz essa possibilidade em grupo é possível surgir questões que são pertinentes para esses sujeitos, então a escola surge com toda a pertinência para essas mães, ela é uma questão. Quando ela surge como uma questão para essas mães naquela experiência situada naquele CAPSi, naquele conjunto, esse grupo junto diz “é preciso ampliar essa conversa para chegar até a escola”.

*Então isso que você diz da questão da intersetorialidade, **a gente coloca intersetorialidade como um princípio, ela é um princípio da política infantojuvenil principalmente, ela é um princípio, mas no grupo ela surge como uma pertinência maior, de que sentido assim, ela surge como, ela está na experiência,***

²⁴ Texto indicado: CALIMAN, L.; PRADO, M. R. Prise de psychostimulants et attention: l’expérience de deux adolescents diagnostiqués TDAH au Brésil et en France. La nouvelle revue, Éducation et société inclusives , 85, p. 261-276, avril, 2019.

então ir para a escola foi uma pertinência criada no grupo, a gente, a escola esteve ali presente o tempo inteiro nas falas, na experiência, em conjunto sendo retrabalhada, recolocada [...]

*Eu acho que quando a gente está falando de redes, pelo menos sinto nessas diferentes dimensões que é isso, é essa rede que me constitui enquanto sujeito e está atrelando desde o grupo GAM, que passa a existir na minha rede relacional, quanto isso **então a escola está muito na minha rede, então como é que a gente cuida dessa experiência da escola?***

Eu acho que você tem toda a razão quando pensa nessa importância da rede, ou importância da relação, voltando para essa ideia de que a gente está entendendo que somos seres interdependentes, que essa autonomia só é gerada na construção desses apoios, dessa rede. (CALIMAN, 2020, narrativa autorizada, grifos meus)

Mais uma vez, reforço: a escola está. A escola sempre está.

Caliman reitera o princípio da intersetorialidade da política infantojuvenil, ressaltando sua *pertinência maior* ao ser trazida pelo grupo, ao ser acionada e convocada por ele. Essa, igualmente, faz parte de minhas buscas nesta pesquisa: acionar e convocar as redes dos processos de educação e cuidado nas tramas das redes, podendo ser a GAM o caminho, a forma de produzir as pistas necessárias que

Elia (2013) nos alerta que, embora a direção de trabalho seja para “casos graves”, o serviço não pode deixar de se envolver com as outras demandas do território, sob o risco de perder sua função ordenadora da rede. No caso das demandas escolares que chegam até o serviço, torna-se fundamental trabalhar com as escolas, sustentando espaços intersetoriais de conversa que problematizem determinadas práticas, para evitarmos uma rede em saúde mental cada vez mais medicalizada e ambulatorizada

. CHAVES; CALIMAN; 2017, p.138

movimentam e ampliam produções e composições intersetoriais, podendo, inclusive, abranger outros campos não previamente pensados.

Com o intuito de dar mais evidência à relação que a GAM tem com a dimensão da educação, pois “preservados os seus princípios, as possibilidades de trabalho com a estratégia GAM são múltiplas” (FERRER, PALOMBINI, AZAMBUJA, 2020, p. 5), retomo uma das perguntas propostas pela estratégia: “*O que você precisa para viver?*”, entendendo tratar-se de uma pergunta pessoal, afinal, o que é necessário para viver é único e específico de cada um. Há quem, hoje em dia, não viveria sem um celular, sem internet, há quem precise da dose de insulina diária para viver, há quem precise da escola e há quem precise do trabalho, entre tantos outros exemplos. A experiência com os jovens habitantes do Castelo, aqui já mencionada, também mostrou o quanto essa pergunta amplia o olhar para si e seu entorno. Essa pergunta sempre gera muitas discussões nos grupos GAM por justamente colocar em reflexão a forma singular de viver, pois deixa-se de lado as prescrições recorrentes dos diferentes espaços e reflete-se sobre si, sobre seus desejos. Retomo a fala de Palombini acerca disso:

“A gente é bombardeado de prescrições e de verdades sobre o que se deve comer, que exercício precisa fazer, coisas que chegam pra gente como verdades inquestionáveis, como prescrições e que não partem de um olhar, bem, ‘o que te faz bem?’, ‘o que tu precisa pra viver?’, ‘que alimentos tu gosta e que te sente bem? Que alimentos te fazem mal?’ enfim, partir de um conhecimento e um cuidado de si para se

colocar no mundo a partir disso e não ao contrário.” (PALOMBINI, 2020, entrevista autorizada).

Na escola, também somos bombardeados por prescrições e verdades, sobre formas de aprender quando essa experiência é única para cada sujeito. Biancha Angelucci, em uma aula²⁵, relata uma experiência em que a pergunta “*O que você precisa para aprender?*” foi lançada a um grupo diverso de professores e jovens estudantes. Ela conta que as respostas vinham diversas, tais como “ambiente silencioso”, “organização”, “interesse pelos assuntos” e uma resposta chamava atenção: “eu preciso apenas que alguém queira me ensinar”. A resposta de um dos jovens parte do “eu”, parte da necessidade e experiência que é daquele sujeito, o qual compreende para si um processo de ensinar e aprender **com**.

Importante perguntar às crianças e aos jovens, e nos colocarmos na posição de escuta. Precisamos escutá-los. Analice Palombini (2020), na entrevista, relembra o relato de Angelucci e convoca a propormos para crianças: “Como tu aprendes?”, pois isso é pensar sobre si, isso é pensar a gestão autônoma de seu processo de aprendizado, de suas redes. Essa é uma das questões da GAM. Vimos, ao longo deste capítulo, outras questões e propostas do Guia como potentes para esse cartografar as redes de educação e saúde, reforçando/fortalecendo/evidenciando a necessidade de “trair” o Guia que toma como foco a medicação, desde seu nome, e

²⁵ Atividade de Ensino e Curso de Extensão “Fármacos, Remédios e Medicamentos I: O que a Educação tem com isso?” do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS. Aula ministrada em 10 de outubro de 2020. Gravação autorizada.

oferecê-lo como um “Guia das Redes” ou “Guia da produção em rede entre educação e saúde”, ou, quem sabe, “Guia da Gestão Autônoma das Redes”, sendo tramado/constituído/produzido/organizado/e experienciado com crianças. Aliás, qual nome elas, as crianças, dariam/deram?

Perguntas que findam, que ficam e que seguem.

5. PRODUÇÃO EM REDE(S)

Esse **aprender com** acaba por cultivar no aprendiz a necessidade e a disposição do engajamento no campo pesquisado. [...] A cartografia introduz o pesquisador numa rotina singular em que não se separa teoria e prática, espaços de reflexão e de ação. Conhecer, agir e habitar um território não são mais experiências distantes umas das outras (ALVEZ; PASSOS; 2015, p.148, grifo dos autores)

Esta pesquisa se constituiu nesse “conhecer, agir e habitar”, no entanto, não se tratou de apenas *um* território, mas vários, dos quais se produziram outros, ou seja, esta pesquisa é rede. Percorri conceitos, pesquisas, normativas, ferramentas, dispositivos e estratégias distintas que envolvem as redes de educação e saúde, caminho necessário não somente para chegar ao objetivo desta pesquisa, mas para praticá-lo: **cartografar com crianças, de 8 a 12 anos de idade, a produção em rede entre educação e saúde, identificando suas potências e possibilidades.** Desmembrando, atravessando, deixei-me atravessar não apenas pela proliferação das intensidades, afetos, afecções e produções que envolvem a pesquisa, mas principalmente pelas que envolvem o pesquisador com. Sendo exatamente essa proliferação que estará em guisa de análise neste capítulo, apresentando como se deu o cartografar com crianças (e suas cartografias), analisando não somente as produções, performatividades e contribuições dos participantes, mas as conexões, as trocas, as redes tecidas, as intensidades, enfim, “são as marcas que escrevem”

Nesta perspectiva, o pesquisador in-mundo emaranha-se, mistura-se, afeta-se com o processo de pesquisa, diluindo o próprio objeto, uma vez que se deixa contaminar com esse processo, e se sujando de mundo, é atravessado e inundado pelos encontros. Como conector e na busca pelo incremento do coeficiente de transversalidade, ele é atravessado.

ABRAHÃO, MERHY et al., 2013, p. 145

(ROLNIK, 1993, p.246), são as marcas produzidas/sentidas/observadas/registradas por e a partir de um cartografar com crianças.

Importante pontuar que este capítulo é um dos tempos desta pesquisa, o qual se constituiu a partir de e com os achados quanto à conceituação, bordas e tramas das redes (capítulo 2) e das tessituras e compreensão do e com o Guia da Gestão Autônoma da Medicação²⁶ (GAM, 2012), território para conhecer (mais) assim como o agir e habitar (capítulo 3). Sendo, dessa forma, uma produção do percurso, uma invenção tecida em rede. Para não parecer redundante com os desenhos, apresento, a seguir, os alinhavos empreendidos neste tempo da tese, devendo ser considerados como mais uma forma de fazer ver as ramificações do percurso:

²⁶ Disponível para acesso e download em:

https://www.fcm.unicamp.br/fcm/sites/default/files/paganex/guia_gam_para_dowload_com_correcoes.pdf



Dessa ramificação, reitero sobre a produção desenvolvida com o GuiaGAM, pois, conforme se apresentou no capítulo anterior, as pesquisas e as experiências a partir da GAM evidenciaram o quanto esse dispositivo pode operar como mapa para identificar potências e possibilidades das redes de educação e saúde dos sujeitos, e mais, para ser estratégia de produção de rede, de produção de autonomia dos participantes, de produção cartográfica. Desenhei, inventei, produzi com essa estratégia, fazendo-se necessário constituir um distanciamento da GAM por ter sido produzida, em seu princípio, para operar a partir e com os usuários de medicamentos e/ou usuários dos serviços de saúde, em especial, saúde mental.

Dessa forma, passei a me utilizar exatamente dessa capacidade inventiva que o dispositivo oferece, olhar para ele com olhos da educação/de uma educadora, percebendo que os passos de abertura ofereciam a ampliação das redes, a produção de autonomia e a busca pelo próprio sujeito de articular essas redes. Enquanto protagonista de seu processo de cuidado, questiono: e por que não de seus processos educativos ou de sua aprendizagem? Ou mais: e por que não das/nas redes entre educação e saúde?

Este capítulo se compõe enquanto pistas ou marcas dos encontros, das tessituras de uma pesquisadora a qual não se ocupou de investigar elementos isoladamente, mas deixou as conexões se ramificarem em uma busca de “tornar-se com o outro, transformar-se, produzir mundos que se articulam, se compõem. É a ação do pesquisarCOM” (ARENDDT, MORAES, TSALLIS, 2015, p.1156).

Dessa forma, antes de adentrar nos mundos produzidos e articulados com crianças, suas famílias e até mesmo com a própria universidade, retomo alguns aspectos já apresentados na metodologia: participaram da pesquisa um total de 24 crianças com idades de 8 a 12 anos, as quais se dividiram em dois grupos, compondo as oficinas em turnos diferentes, manhã e tarde. Os encontros, as tramas, as trocas, os acontecimentos, ocorreram de forma online, mas não ficaram no plano virtual, materializaram-se de diferentes formas – com as histórias, os recursos, os movimentos, os ditos, os corpos vibráteis, os devires.

Além do objetivo geral da pesquisa, a proposta das oficinas também teve como finalidades:

- Desencadear reflexão a partir das produções e das provocações das/com as crianças, em oficinas, acerca da produção em rede entre educação e saúde;
- Identificar as potências, as possibilidades e os desafios da organização e da articulação das redes de educação e saúde para, de e com crianças entre 8 e 12 anos de idade;
- Desenvolver uma estratégia para mapear a rede de educação e saúde e favorecer a ampliação de autonomia de, para e com crianças.

Os objetivos funcionaram como propulsores para pensar os encontros, os materiais e estratégias, compondo o tempo todo com as crianças, realizando adequações necessárias nas práticas e nos caminhos oferecidos e os que também foram desenhados junto com eles, constituindo-se, assim, em um território próprio para cada grupo e para a pesquisa.

Para fins de esclarecimentos, durante a escrita, chamarei de “grupo 1” os participantes que realizaram as oficinas no turno da manhã; de “grupo 2”, os do turno da tarde. Além disso, os nomes utilizados para referir às crianças são fictícios, inclusive, com o grupo 1 foi possível dialogar sobre isso, e elas deram sugestões, os quais, num primeiro momento, propus que fossem nomes para si mesmos, mas a lista se ampliou, produzindo-se um brincar. Dessa forma, utilizo, nesta exposição, alguns nomes oferecidos, mas sem vinculá-los às crianças que os sugeriram propriamente. Será possível observar que nem sempre as *nomeio* nos comentários e insertos por entender que representam uma e várias, sendo partes do grupo, do momento, do coletivo e da pesquisa, ou seja, os insertos e comentários funcionam como tramas, linhas, tecidas na efervescência de ideias, outras como apenas linhas de fuga, e ainda, aquelas que são capturas.

5.1. REDE COM A UNIVERSIDADE

As redes com a universidade são imensuráveis para a composição de toda esta pesquisa, mas darei destaque à articulação e ao amparo necessário para a proposição das oficinas: a produção e a aprovação de um curso de extensão no formato online como caminho. Relembro, aos leitores, que as oficinas poderiam (podem!) ter acontecido em espaços diversos como a escola ou até mesmo serviços de saúde, mas, nesta pesquisa, ela se deu de forma online e sustentada pelo Programa de Extensão Universitária (PROEXT) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, havendo todo um cuidado com os caminhos necessários para propor a ação nesse formato. A escolha se fez ainda mais relevante para que as crianças, as famílias e a pesquisa se amparassem por uma rede institucional (uma rede dura?!) que abrangesse e acolhesse os movimentos planejados – e a abertura para movimentos possíveis.

Embora o caminho e o desenho da extensão tenham sido indicados no capítulo da metodologia (Seção 2.3 Cartografar com Crianças, pág.50) desta pesquisa, retomo alguns pontos que perpassaram durante essas articulações: planejamento, cronogramas, aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), organização de proposta de extensão, documentos, autorizações, divulgação, termos de consentimento, inscrição dos participantes que eram “menores de idade”,

Parecer: A proposta de extensão [45517] OFICINA EM REDES: CRIANÇAS EM AÇÃO mostra-se congruente à política extensionista de nossa universidade. Trata-se de um projeto que busca realizar oficinas online com crianças, propiciando um momento lúdico na interação com o tema da educação e saúde, objetivando cartografar as produções das crianças entre 8 e 12 anos, identificando potências e possibilidades. O projeto faz uma articulação com a pesquisa PRODUÇÃO EM REDE ENTRE EDUCAÇÃO E SAÚDE - CARTOGRAFANDO COM CRIANÇAS, aprovado pelo CEP UFRGS, sendo realizado de modo virtual através do Google Meet. Diante do exposto, posiciono-me FAVORÁVEL à sua aprovação. Parecerista: Luciano Bedin da Costa, em 5 de agosto de 2021

organização, conversa, avaliação, critérios, relatório da extensão, encerramento... Será que há, realmente, um fechamento possível? Ou ficam linhas?

Não tinha dimensão do quanto oferecer um “curso de extensão universitária” oferecido para crianças poderia ser percebido como uma ação inovadora. Não se tratava de um movimento isolado a ser feito com as crianças, mas sim de um curso propriamente, com programação, carga horária, certificação. E como qualquer experiência de proposta em extensão, dizer do processo da organização é dizer da energia conjunta necessária, das produções e das redes tecidas. É dizer da *nossa* extensão. Nossa, não somente da pesquisa, mas de todos os envolvidos, desde colegas do grupo de pesquisa aos participantes ativos que foram as crianças. A extensão pode ser vista como uma grande rede de muitas intervenções, amarras e produções feitas em muitas mãos – e meios: a produção do card, a divulgação, as mensagens, o compartilhamento, as dúvidas, as sugestões e todo o cuidado coletivo com a pesquisa.

Entre as ações necessárias nesse processo inicial, darei um destaque à produção do banner, pois esse ilustra a condição processual, conjunta e cuidadosa com as oficinas. Reconhecia a necessidade de algo bastante convidativo às crianças e às famílias, além disso, mostrava-se necessário que desse conta da dimensão (e da potência) da pesquisa. Fiz o primeiro banner, em orientação. Assim, reduzi as muitas informações, mas eu ainda sentia incômodo, sentia que estava duro demais, que uma criança não se sentiria representada ali. Conforme salientei, precisava de algo que fosse tanto para as crianças como para as famílias, afinal, estas eram um

**Oficina em redes:
Crianças em Ação**

Ei, criançada!
Quer participar de oficinas onde você vai se divertir, criar e aprender?
Quer identificar e ampliar teus conhecimentos sobre sua rede de educação e saúde?
Quer contribuir como protagonista de uma pesquisa sobre redes?
Então venha participar!!

Famílias, entendam: proposta de extensão vinculada a uma pesquisa de doutorado, sendo oficinas com crianças, a fim de propiciar um momento lúdico na interação com o tema da educação e saúde, com o objetivo de cartografar a produção em rede entre educação e saúde, identificando potências e possibilidades.

Pra quem? Crianças de 8 a 12 anos
Carga Horária? 10h - sendo 5 oficinas de 2h
Quando? Início em 28/08 - aos sábados
Onde? Meet - UFRGS
Que horas? Manhã ou tarde - selecionar na inscrição.
Tem certificado? Sim!!

Inscrições pelo formulário:
<https://forms.gle/4n88ftjCWfLd1gJH9>
 Mais informações por e-mail: oficinaemredes@gmail.com

Logos: UFRGS, FACED, CAPES, PPGEDU, proext logo, nepie? logo

Figura 44 - Banner em construção - 1ª versão

Curso de Extensão para Crianças

**Oficina em redes:
Crianças em Ação**

Ei, criançada!
Quer participar de oficinas online onde você vai se divertir, criar e aprender?
Quer identificar e ampliar teus conhecimentos sobre sua rede de educação e saúde?
Então venha participar!!

Pra quem? Crianças de 8 a 12 anos
Carga Horária? 10h - sendo 5 oficinas de 2h
Quando? Aos sábados - manhã ou tarde
Onde? Meet - UFRGS
Tem certificado? Sim!!

Para inscrição ou mais informações, envie
"tenho Interesse" até **18/08/2021** no e-mail
oficinaemredes@gmail.com

Logos: UFRGS, FACED, CAPES, PPGEDU, proext logo, nepie? logo

Figura 45 - Banner em construção - 2ª versão

caminho de entrada. Compartilhei com o grupo de pesquisa. Todos falaram que as cores não ofereciam uma chamada “infantil”; dividi minha preocupação em manter as cores do GuiaGAM, ou algo próximo e, no mesmo instante, entendi a necessidade de modificar as cores e as formas, afinal, tratava-se agora desta pesquisa – de oficinas a serem tramadas com as crianças – e não do dispositivo ou do guia propriamente dito.

Junto ao grupo, escolhemos novas tonalidades, experimentando, tecendo. Mas eu seguia sem tomar aquele banner como representativo de oficinas que seriam, antes de tudo, divertidas. Naquela mesma semana, uma grande amiga, professora e pesquisadora, a qual posso nomear aqui, a Gisele Soares, defendeu sua dissertação de mestrado, na qual também realizou uma pesquisa com crianças, mais especificamente sobre memórias na infância (SOARES, 2021). Recorri a ela para trocas, falei do banner novamente, e ela sugeriu a troca do formato, imaginando que uma mudança mais radical daria uma dimensão e uma comparação melhor. Mudei, completamente, compartilhei com mais uma colega do grupo, resultado: “agora sim”. Foi um trabalho coletivo, trabalho em processo. Nas dobras, fui exibindo essa construção, mas a seguir destaco o resultado final:

Curso de Extensão para Crianças

**Oficina em redes:
Crianças em Ação**

Oficinas online para se divertir,
criar e aprender sobre redes de
educação e saúde!
Vem brincar com a gente!!!

Pra quem? Crianças de 8 a 12 anos
Quando? Aos sábados
Que horas? Manhã ou tarde - encontros de 2h
Onde? Meet - UFRGS
Tem certificado? Sim!!

Para inscrição ou mais informações, envie
"tenho Interesse" até **18/08/2021** no e-mail
oficinaemredes@gmail.com

UFRGS FACED CAPES PROEXT NEPIE

Figura 46 - Banner em construção - 3ª Versão

CURSO DE EXTENSÃO PARA CRIANÇAS

OFICINA EM REDES: CRIANÇAS EM AÇÃO

Oficinas online para se divertir, criar e aprender sobre redes de educação e saúde!

Para quem? Crianças de 8 a 12 anos
Quando? De 04/09 a 02/10 - apenas aos sábados

Que horas? Manhã 9h ou tarde 14h
Você escolhe!

Onde? Meet - UFRGS
Tem certificado? Sim!!!

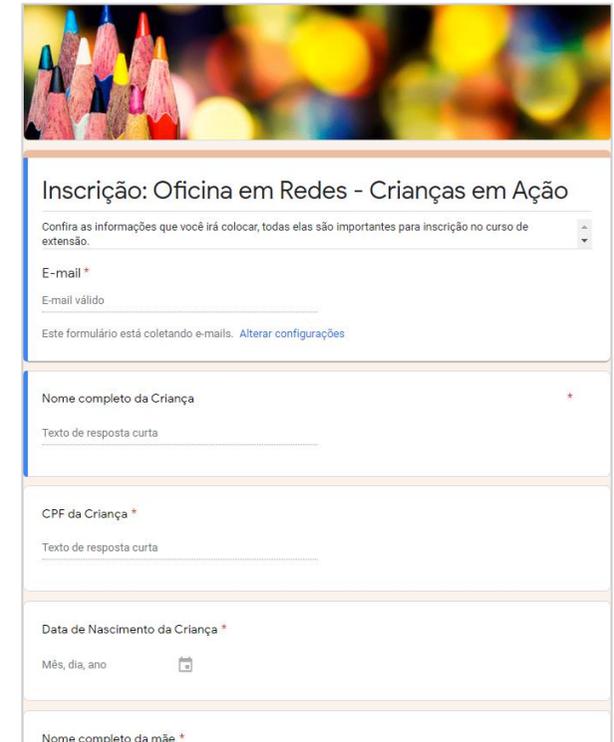
Para inscrição ou mais informações, envie "tenho Interesse" até 24/08/2021 no e-mail oficinaemredes@gmail.com

VEM BRINCAR COM A GENTE!

Figura 47 - Banner Oficina em Redes - Versão final

Ainda sobre os engendramentos da extensão, junto ao banner e às informações necessárias, organizei um formulário, no qual a família já informava os dados necessários para que a inscrição no sistema de extensão da UFRGS se tornasse possível e, de certa forma, marcasse mais uma vez o envolvimento e o interesse com a pesquisa. Além disso, o formulário operou como um modo de conferência com os critérios para a participação, pois, ao indicarem datas de nascimento, por exemplo, pude perceber a inscrição de crianças com idade inferior a 8 anos completos e maiores de 12 anos, exigindo que eu entrasse em contato com as famílias, retomando os aspectos envolvidos.

As redes com a universidade e os colegas de pesquisa transcenderam. A divulgação do banner foi feita a partir das redes sociais midiáticas (Facebook, Whatsapp, Instagram) com um movimento de impulsionar, a partir de meu perfil pessoal, mas que logo se ampliou em diversos microgrupos e páginas vinculadas a projetos de pesquisa. Notei colegas divulgando em suas escolas onde atuam, outros usaram a publicação para compartilhar em seus perfis pessoais, compondo conexões muito diversas. É importante notar a potência dessas tessituras, pois fizeram com que a oferta de extensão chegasse às famílias.



The image shows a screenshot of an online registration form. At the top, there is a banner image of colorful pencils. Below the banner, the form title is "Inscrição: Oficina em Redes - Crianças em Ação". A dropdown menu contains the text "Confira as informações que você irá colocar, todas elas são importantes para inscrição no curso de extensão." Below this, there is a section for "E-mail *" with a text input field and a "E-mail válido" label. A note below the email field states "Este formulário está coletando e-mails. Alterar configurações". The next section is "Nome completo da Criança *" with a "Texto de resposta curta" input field. This is followed by "CPF da Criança *" with another "Texto de resposta curta" input field. The "Data de Nascimento da Criança *" section includes a date picker with the label "Mês, dia, ano" and a calendar icon. The final visible section is "Nome completo da mãe *".

Figura 48 - Parte do formulário de inscrição online

5.2. REDE COM AS FAMÍLIAS

Mesmo diante de uma ampla divulgação, o tecer com as famílias a partir de contatos diretos e de conversas que sanavam dúvidas e produziam (ou retomavam) laços foi fundamental. Conforme apresentei no capítulo , ao tratar sobre as redes vivas (p.103), essa abertura para acolhida, para se colocar como ponto da rede do outro ocorre a partir das “tecnologias leves” (MERHY, 2002), que diz das relações, da produção de vínculo, de construir com o outro os desenhos do processo de trabalho. Sendo, ainda, que esse caminho relacional também foi tomado pela própria família para acessar/convidar/provocar a criança, pois recebi muitas mensagens comentando sobre a reação das crianças com a oferta do curso.

Para além de todo o processo de ação e de organização do Curso de Extensão, cada contato das famílias interessadas, comentários de colegas, ampliação da divulgação e toda a implicação envolvida, fica evidente a potência da pesquisa e da necessidade de oferta de mais espaços nessa dimensão: a de intervenção e de composição *com* as crianças. Em uma tessitura, na qual, não somente as crianças sejam os protagonistas, mas que suas famílias igualmente possam compor num formato ativo, não sendo apenas na/da assinatura de uma autorização, permite troca, construção, constituindo-se, assim, um interesse mútuo.

Também, destaco que, embora as oficinas ou os encontros não estivessem ocorrendo em uma escola, estavam se dando a partir da educação, como um ato da educação, e este é sempre “uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2020,

p.96). Tecer a partir da dimensão educativa é intervir no(s) mundo(s), e, ainda, o fato de as oficinas estarem vinculadas à extensão universitária, também, colocam as ações em uma via/campo/dimensão que a escola por si só proporciona. Havia a compreensão dos laços e da articulação com a saúde, no entanto partia do lugar da educação. Reitero: poderia (pode!) ser oferecido na escola, mas não como atividade escolar propriamente, entretanto como ação educativa – entendendo que não se trataria de uma formação para as crianças, porém produção de rede, em redes, de cuidado e educação. Além disso, é preciso destacar a importância de o profissional que estiver implicado em propor uma ação nessas perspectivas estar aberto a um fazer múltiplo, quase em uma dimensão *multiprofissional*. A oferta dessa in[ter]venção com as crianças requer um cuidado com a acolhida, a escuta e, ainda, uma certa compreensão das linhas tramadas entre educação e saúde, constituindo-se em uma pista importante para pensarmos sobre a necessidade da educação permanente em saúde para profissionais da educação.

Refletindo sobre questão do “interesse” – no sentido de desejo, curiosidade, vontade de oficinas para e com esta pesquisa – foi muito importante por reconhecer o quanto se faz necessário para dar-se implicação com todo o processo e os movimentos. Por isso, desde as inscrições e as informações disponíveis sobre as oficinas, procurei deixar elucidada que a escolha pela participação, ou não, seria **da criança**, dialogada com ela; e mais: que essa liberdade de escolher participar era tomada como princípio, quase que um critério, à participação. Tais aspectos foram descritos em um novo banner com as demais informações referentes à oficina e,

também, conversado com as famílias que demonstravam interesse. Destaco a seguir as informações enviadas por e-mail para os familiares:

CURSO DE EXTENSÃO PARA CRIANÇAS

**OFICINA EM REDES:
CRIANÇAS EM AÇÃO**

INFORMAÇÕES PARA O RESPONSÁVEL

Critérios de participação:

- Ser criança entre 8 e 12 anos;
- Responsável autorizar;
- Ter interesse em conversar sobre educação e saúde;
- Dispor de internet e dispositivo para os encontros online.

Participação na pesquisa:
Ao participar das oficinas, as crianças estarão contribuindo para uma pesquisa. Todas as informações e termos de consentimento serão esclarecidas junto às famílias/responsáveis em um encontro no dia 28/08/2021.

Materiais Necessários
Os participantes receberão um kit com materiais escolares necessários para a oficina via tele-entrega ou correios no endereço da inscrição.

Inscrição!!
Completar o formulário enviado no e-mail.
As vagas são limitadas, após a inscrição é só aguardar a confirmação.

CURSO DE EXTENSÃO PARA CRIANÇAS

OFICINA EM REDES: CRIANÇAS EM AÇÃO

Programação

28/08 → Encontro com famílias
Esclarecimentos e autorizações.

04/09 → Eu e Nós - Ampliando redes
Apresentação, contação de história e muita arte.

11/09 → Produção de mapa
Seria um mapa do tesouro? Mistério...

18/09 → Rede em linha (ou teia?)
Descobertas e conhecimentos sobre cuidados e aprendizados.

25/09 → Direitos da Criança
Você conhece mesmo seus direitos?

02/10 → Encerramento
Exposição artística e fotográfica.

Figura 49 - Banner de informações e programação enviados após contato

Dentro do prazo estipulado para as inscrições, recebi 32 e-mails demonstrando interesse. Desses, quatro eram pedidos de participação para crianças com idade abaixo de 8 anos. Diante de toda uma articulação da pesquisa com o Comitê de Ética e Pesquisa, e demais implicações previamente discutidas, explicamos e agradecemos o interesse, cabendo, no entanto, uma reflexão sobre as possibilidades futuras de práticas na mesma direção com outras idades, compreendendo-se, principalmente, que encontros presenciais seriam mais acessíveis para outras idades.

Além da surpresa com o interesse e o pedido carinhoso das famílias com crianças fora da faixa etária definida no banner, tive outro pedido não exatamente planejado: uma inscrição de outra cidade, e outra, e outra, e de repente já havia ao menos 5 cidades diferentes do estado do Rio Grande do Sul. Eu devia ter restringido? Aliás, havia de antemão alguma restrição? Existia uma certa dúvida, todavia com todas as pessoas que eu discutia a questão, o retorno era o mesmo: essa é a maior vantagem do online, pessoas de outros lugares acessarem algo da universidade, poderem estar juntas, produzirem umas com as outras. Aspecto que se confirmou fortemente no encontro com as famílias, ou melhor, com as mães.

A nomenclatura “família” foi algo que apareceu com força durante as oficinas. As crianças até sinalizavam diferentes atores dessa rede, e retomarei esse aspecto, mas é necessário dar destaque para o lugar da mãe nesse contexto, principalmente nesse processo inicial. Todos os 32 e-mails de interesse na oficina foram assinados por mulheres, por mães. As tratativas dos 24 inscritos fizeram-se com as mães. No encontro online, o grupo da manhã, ao abrirem suas câmeras, havia somente mães,

aparecendo apenas um pai junto da mãe e que, ao perceber que o grupo se constituía de mulheres, retirou-se; inclusive, uma das participantes comentou: “olha aí, profe Sheyla, já tem um analisador importante, só mães por aqui”, todas riram, e, sim, é analisador, pois, mesmo diante de uma diversidade de configurações familiares constituídas nos dois grupos, a mãe foi a referência das redes. Mesmo quando o pai apareceu, como ocorreu no grupo 2, no qual dois pais se fizeram presentes durante todo o encontro, parece-me que ficavam na borda, complementando, mas não direcionando.

Não há, no tom desta escrita, um julgamento de *bom* ou de *ruim* dessa organização/referência/direção familiar em que a mãe/mulher toma lugar de destaque, mas uma provocação importante à reflexão, um analisador para outras pesquisas, no sentido de questionar o porquê pode soar incomum dizer “mãe de família” ou, “mulher-chefe-de-família” como estudou Fonseca (2004)? Uma das crianças, ao se posicionar na discussão sobre “quem cuida da educação de vocês?”, respondeu “ah, minha educação, quem cuida mais é minha mãe, meu pai me ajuda só quando é coisa de matemática”. Tem-se, aí, mais uma pista do lugar do pai como borda/contorno.

Reconheço como pistas que merecem uma maior investigação ou interlocução com outras pesquisas já realizadas sobre o tema. Cabe, ainda, outras perguntas e pontuações: como já sinalizado, pude observar dois pais presentes na reunião, mas não somente como “figurantes”, eles também estavam durante os encontros, por vezes, lado a lado da criança. Ainda, o padrasto como rede importante de uma das crianças, era sinalizado/recorrido por ela em diferentes momentos quase que na

Assim, começamos a perguntar até que ponto um termo como "mulher-chefe-de-família", cunhado para o estudo de famílias negras no Caribe e na favela norte-americana, corresponde à nossa realidade [...] poderíamos tentar recuperar o termo "mulher-chefe-de-família", mas aí enfrentaríamos novos problemas concernentes à distribuição de poder entre homens e mulheres no âmbito doméstico.

Cláudia Fonseca, 2004, p.32 e 34

mesma intensidade demonstrada pelas demais em relação às suas mães. É claro, então, que a figura masculina pode se fazer presente, pode ser potência. Deveríamos investigar o que esses pais fazem de diferente dos demais? Estariam as mães como contorno para essas crianças? O quanto isso faz/pode fazer diferença nos processos de educação e saúde dos sujeitos? Questões que deixo e que, ao longo da apresentação dos encontros, aparecem de outras formas trazendo outras pistas.

As tessituras com as famílias no primeiro contato com os participantes foi para esclarecer sobre os termos de autorização e participação na pesquisa e, principalmente para acolher e torná-las parte/parceiras desse processo, indicando que poderiam compor enviando fotos e, sempre, que tivessem dúvidas ou algo a contar poderiam ter acesso direto comigo. Essa aludida acolhida não se deu apenas pela palavra, pelo ou pela troca entre as câmeras, mas também pela oferta de uma poesia/escrita de abertura, poesia que, conforme comentei, dizia de uma das direções das oficinas, momento que registrado e enviado por uma das mães, demonstrando, desde então, sua afetação:

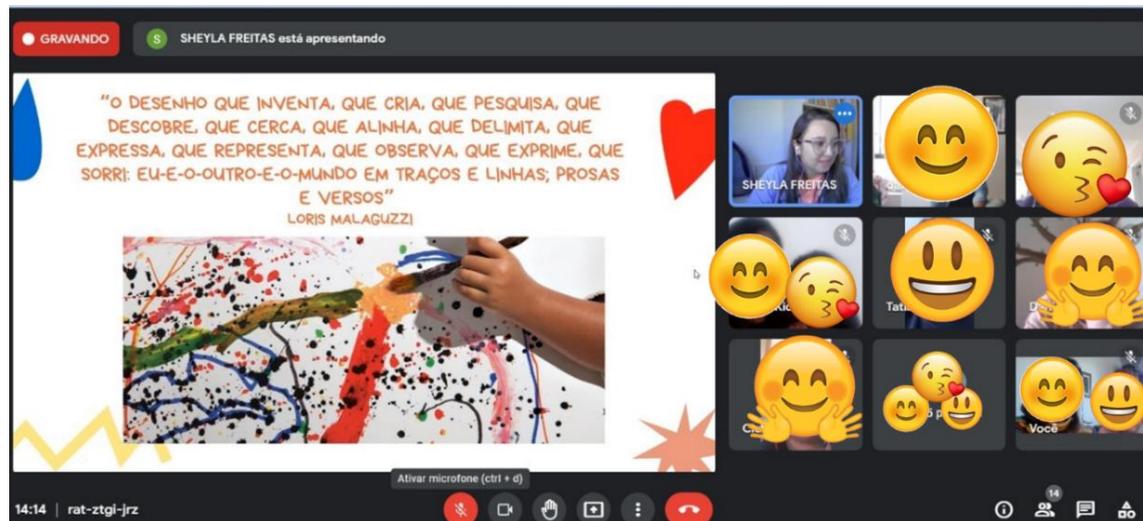


Figura 50 - Registro do encontro com as famílias/mães.

Além do momento de abertura, igualmente, dediquei um tempo para tecer com as mães sobre as expectativas em relação às oficinas, chamei de “desejos”, indicando que seriam para as oficinas, para as crianças com as oficinas, para a pesquisa. Utilizei um recurso de nuvem de palavras online²⁷, que, na medida em que escreviam, um “mapa” desses desejos se montava. Compartilhei com cada um dos grupos o resultado:

²⁷ Recurso pode ser usado/produzido em: <https://www.mentimeter.com/pt-BR>



Figura 51 - Desejos das famílias - Grupo 1

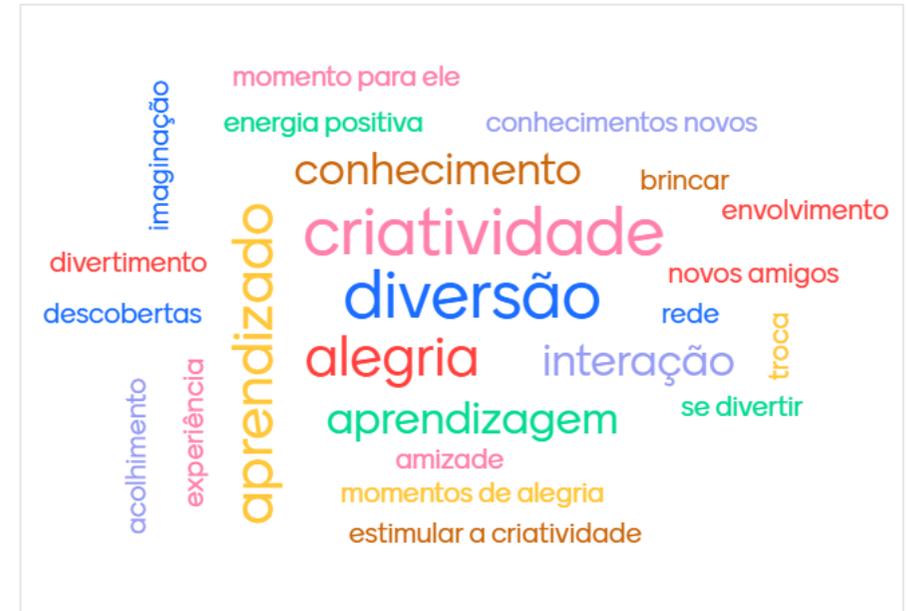


Figura 52 - Desejos das famílias - Grupo 2

Ao observar as palavras de cada grupo, logo é notável que “diversão” e as flexões de “aprendizagem” ganham destaque para os dois grupos. Enquanto educadora, perceber que as famílias têm estabelecido que a aprendizagem está vinculada ao se divertir/brincar é um alívio, pois é uma perspectiva a qual busco empreender em minhas práticas – seja como educadora ou pesquisadora, pois, também, almejava que os encontros/oficinas com as crianças fossem tomados de diversão, de riso, de brincadeira, de levezas e claro, aprendizado mútuo, além de todos os outros aspectos colocados. Dessa forma, vi a pesquisa nas palavras-desejos

das famílias, evidenciando não somente a compreensão da proposta em si, mas, de modo semelhante, dos movimentos possíveis, das linhas de fuga.

5.3. REDE COM AS CRIANÇAS

As trocas e as conexões com as crianças começaram de diferentes formas, desde a divulgação das oficinas até ao primeiro encontro propriamente dito: a experiência *com* cada um foi singular. Para ilustrar melhor esse ponto, escolho começar contando sobre a entrega dos “kits de materiais”. Conforme planejamento da oficina²⁸, montei kits com materiais diversos (folhas brancas, canetinhas, tinta, crepom, linhas, etc); embora acredite ser possível a oficina operar sem esses materiais, eles fizeram diferença em todos os momentos/movimentos: a organização, a entrega para as crianças, a curiosidade na diversidade dos materiais, a oportunidade de proporcionar a experimentação/experiência para todos. Isso proporcionou, principalmente, mais abertura à invenção, à imaginação, às performatividades, pois, junto a Cesar e Caliman (2020, p.176), compreendo “que as crianças encontram modos improváveis de Palavra, performatizando mais que verbalizando o que sentem e o que desejam”.

A entrega dos kits aconteceu de diferentes formas. Em algumas situações,

**Porto Alegre, Caxias, Canoas, Pelotas,
Progresso e São Leopoldo, 27 de agosto
de 2021**

Hoje terminei de embalar todos os kits de materiais. Coloquei tanto esmero que me apeguei a eles, ao mesmo tempo, sou atravessada pelas sensações possíveis do encontro da criança com o kit. Como vai ser? Será que eles vão gostar?

Notas da autora



Figura 53 - Montagem dos kits de materiais



Figura 54 - Kits de materiais

²⁸ Detalhamento pode ser retomado no capítulo 2 - Metodologia, a partir da seção 2.2. Produzir com a GAM

contei com intercessores – deixei na casa de alguém que entregaria à criança; em outras, enviei via correspondência em função da distância entre cidades. Houve momentos, ainda, em que pude entregar pessoalmente, tomando os devidos cuidados devido à pandemia. Mas todos os participantes receberam o kit. Destaco algumas falas e escritos recebidos a partir do encontro das crianças e familiares com os kits, que indicam aspectos que chegaram junto com o kit, que não tem materialidade, mas tem existência:

“aaaaaaa, como eu to ansiosa”, perguntei: ah, mas é uma ansiedade boa?”

Ela responde: “Sim, daquelas que quer iniciar o curso amanhã.”

“Nossa, tem tanta cor aqui dentro”

“O que será que a gente vai fazer com lã?”

“E essa linha tipo um cordão, para que serve?”

“Os kits chegaram, as crianças e as famílias estão enlouquecidas”

“Eles estão A M A N D O”

“Nossa, tem um monte de coisa, tem canetinha, linha e, olha! Até coisa de docinho, será que vamos fazer brigadeiro?”

“Nossa, eu já queria que esse curso fosse de 1 ano”

“Profe, eles enlouqueceram com o kit”

“Precisei esconder porque se não iam usar e espalhar tudo”

“Ele adorou, está bem curioso”

“O que será que a gente vai fazer, hein?!”

Esses e certamente diversos outros comentários que não puderam ser

capturados evidenciam mais uma conexão com as oficinas, colocando de forma ilustrativa a implicação e o envolvimento dos participantes. Refletir sobre a questão da “implicação” ou até mesmo “envolvimento” com determinada proposta foi algo que me enlaçou durante as oficinas. O que é estar implicado ou envolvido com algo? De que forma seria possível observar o envolvimento daqueles que não demarcavam nos relatos, palavras ou fotos a sua *participação*?

Questões importantes e que perpassam também outros espaços e práticas da educação e saúde. Na escola, frequentemente se demanda participação dos estudantes, sendo comum entre os professores mensurar acerca do envolvimento ou não de sujeitos-alunos em alguma atividade ou durante a aula em si, mais do que isso, questionar o interesse, questionar a atenção disposta a algo. Estaríamos definindo “*prestar atenção*” como a ação de olhar, responder, produzir, entregar? Sendo isso, estaríamos/estamos colocando limites e não possibilidades de aprender, trocar, ampliar redes, em nossas crianças.

Robson²⁹, por exemplo, participava por um dispositivo celular. Além de ela ser menor, a câmera – para se mostrar e, quem sabe, mostrar seus feitos – às vezes, funcionava, às vezes, não. Ele também saía mais cedo dos encontros, pois “*tinha consulta*” como ele dizia. Não enviou fotos e, no terceiro encontro, relatou que não conseguiria fazer a proposta, mas esteve ali, respondeu algumas perguntas, comentou sobre algumas produções de outras crianças, a seu modo, participou (!). Como eu poderia dizer algo diferente?

²⁹ Quanto aos nomes atribuídos às crianças, vale relembrar que são fictícios.

Não é objetivo desta pesquisa analisar os modos de ser e estar das crianças (CRISTOFARI, 2014), no entanto faz parte, sendo a intenção maior problematizar conceitos e ações que envolvem a interlocução das crianças com suas redes de educação e saúde, por isso a pertinência da reflexão. Além disso, as próprias crianças trouxeram, em diferentes momentos das oficinas, suas experiências sobre as diversas formas que aprendem e, também, seus incômodos com os limites incompreendidos os quais ainda rondam a escola.

Dessa forma, torna-se interessante o relato inconformado de Betina sobre sua experiência em sala de aula: ela contou que uma das professoras entrava e já queria silêncio absoluto e reclamava muito daquela turma porque “não prestavam atenção em nada e estavam sempre fazendo bagunça”. É claro que há muitos e variados fatores envolvidos no relato, mas coloco minha lupa para essa necessidade do silêncio, mas não o silêncio escolhido pelo sujeito, porém o silêncio imposto... Olho para essa necessidade de corpos que não devem bagunçar, de uma turma “que não presta atenção em nada”, mas que se emprestou em atenção na forma e no dizer da professora. Coloco minha lupa para esse espaço que é a sala de aula e que é de constante disputa de forças, pois, à medida que há esse incômodo verbalizado pela criança na oficina, há força nela também, há uma busca de tessitura por uma rede de compreensão sobre seu olhar quanto à situação.

Essa é mais uma pista da potência das oficinas. A pertinência daquele grupo regido por diversas tecnologias do cuidado dispôs de uma escuta além da palavra dita. Isso se evidenciou repetidas vezes junto a outra participante, a Aline, que criou e

O que se pode tramar entre uns e outros é, rigorosamente falando, inimaginável.

Deligny, 2018, p.39

escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro.

Paulo Freire, 2020, p.117

olhou e escreveu e dançou e riu e mostrou e inventou e observou o tempo todo, quase que sem pausas, sem vírgulas mesmo. No entanto, ela não gostava de falar, sentia-se envergonhada. Ao longo dos encontros, fui entendendo suas diferenças, acolhendo seu jeito de estar sempre à espreita daquela trama, ela também me queria nesse lugar.

Deligny (2018) indica a pertinência da disponibilidade para a produção em rede: “como responsável, fico à espreita, igual à aranha” (p.39), a presença também trama a rede. Estávamos ali, presentes uma para a outra e, também, para os outros. A partir da dimensão de escuta como disponibilidade permanente, como “algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um” (FREIRE, 2020, P.117) busquei me posicionar em todos os encontros das oficinas, sendo presença, atenta aos gestos, aos sorrisos, aos olhares, aos silêncios gritantes e aos silêncios que realmente só queriam evidenciar o seu estar, ou, quem sabe, sussurrar. Pude perceber a potência dessa direção, o quanto estar *com* eles era tão importante como estar *para* eles.

Nesse *estar com eles*, é preciso dizer de outras inquietações que também foram surgindo e sossegando nesta pesquisa. Eu tinha receio de que aquele território oferecido pudesse ser entendido como rígido. Eu me indagava – estaria operando em redes duras? – explico: o território planejado era o encontro online, com horário marcado, cada um em suas telinhas, quase caixinhas, com proposta/produções previamente definidas, e, apesar de estarem envolvendo a arte, parecia-me, de certa forma, pronto demais para ter espaço às cartografias. A dúvida nem sequer persistiu, justamente por, a partir da possibilidade do encontro, estar aberta ao pesquisar e ao

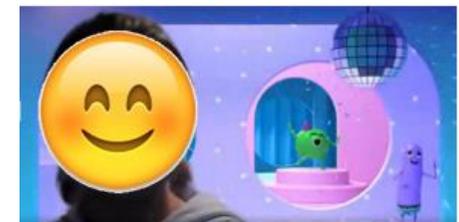


Figura 55 - Telas copiadas da gravação dos encontros

produzir *com* eles, a palavra e os corpos me diziam que estavam em ação, estávamos cartografando. O território online, que parecia pronto e dado, estava em constante desterritorialização desde as caixinhas que ganhavam planos de fundo diversos:

“hoje vou usar esse que parece que estou em outro planeta”

“eu gostei das nuvens”

“como eu faço isso?”

“olhem, o dela está mexendo, vamos fazer aquela dancinha junto”

“profe, vou colocar esse porque é tudo o que eu gosto: natureza e bichinhos”

As propostas planejadas foram incorporando outras ideias e intervenções que só foram possíveis em ato, a partir de um fazer com eles, e diante da temática prevista. A contar de toda essa articulação e abertura para o inesperado, tornou-se possível identificar potências, possibilidades e desafios das redes de educação e saúde das crianças, sendo esse um dos objetivos desta pesquisa. A cada encontro com os grupos, ampliava-se, atrelando/alcançando/desdobrando/articulando-se outros caminhos-objetivos desta pesquisa; alguns inesperados, outros já traçados: desenvolver uma estratégia para mapear a rede de educação e saúde, além de favorecer a ampliação de autonomia de, para e com crianças.

Tomo essas primeiras pistas e pontos, semelhante às conversas que ocorriam ao abrir a sala virtual das oficinas uns minutos antes, são linhas: desde o primeiro encontro, algumas crianças já estavam ali para conversar, para falar de seu cachorro e para ouvir sobre meu gato, para contar da semana e do que estava por vir. Havia ali

a produção de outra rede que escapava da rede das oficinas, eram linhas de fuga. Também houve trocas e tessituras que ocorriam de forma posterior aos encontros. Algumas aconteciam logo após desligarmos as câmeras, com mensagens e fotos enviadas pelas famílias, ou seja, as linhas se ampliavam com suas mães que enviavam as fotos das produções, nas quais comentavam:

“Hoje a bagunça foi grande, mas ela amou”

“Profe, assim que acabou ele veio correndo contar que faltou espaço para fazer tudo”

“Ele até disse ‘ah, mãe, hoje acabou mais cedo’ (risos), ele queria que ficasse mais ainda, ele tá gostando, tá bem envolvido, isso é muito bom, ver ele bem empolgado.”

“profe, nós que agradecemos porque foi muito diferente”

“Ela me disse que tinha um outro que eu achava que não era trabalho e acabei jogando fora, pensa na choradeira, disse que sabe fazer e vai refazer” (comentário após enviar as fotos das produções)

Eu poderia considerar mais pertinente ter apresentado esses relatos na seção anterior “Rede com famílias”, mas elas são linhas que só foram possíveis a partir e com as crianças, com suas convocações, seus relatos, suas produções. Ainda há outras que serão apresentadas na sequência, e, embora eu tenha apreço por essa explanação das intensidades conforme elas me tomam enquanto sujeito-pesquisadora, considereei seguir essa escrita de forma mais sequencial, trazendo as linhas e os acontecimentos como uma contadora de história que precisa explicar o enredo. Dessa forma, a seguir, apresento as produções, trocas, pistas em/de cada

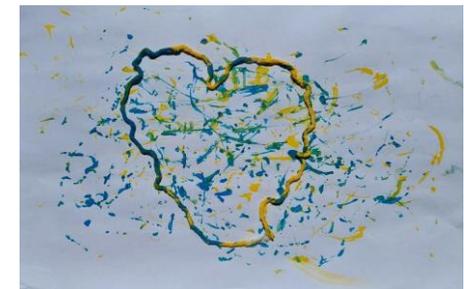


Figura 56 - Cordão, tinta e papel - Produções dos participantes da pesquisa

encontro, bem como as reflexões que se constituíram nessa “expedição ‘científica’ para alguma cidade onde essa corrente coletiva de desterritorialização esteja [esteve] em plena efervescência.” (ROLNIK, 2016, p.77).

Informo que nessa aventura efervescente, a mistura de quem escreve confunde-se entre “eu e nós”, um entre, sendo possível perceber que se trata desta pesquisadora em conjunto com os participantes da pesquisa, as crianças. Igualmente, explico que, nas dobras das páginas, deixo algumas produções das crianças, não sendo exatamente uma ilustração dos ditos, mas outra via de dizer, ou forma de dizer mais, pois foram fundamentais à invenção/organização/desenvolvimento das páginas da estratégia a ser oferecida como instrumento para mapear as redes de educação e saúde, ou seja, serviram de inspiração e de indicação dos caminhos a tomar.

A fim de apresentar tal instrumento nessa conjuntura dos movimentos, também coloco em evidência as páginas construídas, ora explicitando de forma mais direta as pistas daquela produção, ora como linha para apenas ser capturada pelo leitor. Ao fim do capítulo, faço uma retomada, apresentando o instrumento de forma completa.

5.3.1. Alinhavos: Eu e Nós - ampliando redes

No primeiro encontro, iniciei propondo uma experimentação com os materiais, oferecendo liberdade atrelada às orientações que eram esperadas por eles. Dessa forma, pegamos tinta, cordão e papel para uma produção sem forma previamente pensada de forma prévia. Enquanto coloriam suas folhas com o cordão e a tinta,

O desenvolvimento da estratégia, o qual foi inspirado e embasado no Guia da Gestão Autônoma da Medicação, não foi ofertado de forma pronta e dada. Foi desenvolvido, inventado, ao longo de cada encontro, produzindo linhas que constituíram um novo território, um novo guia.

Notas da autora

percebia que tentavam estabelecer uma forma, mas alguns já se mostravam deslumbrados com a possibilidade de não ter forma alguma. Assim, durante a brincadeira, questionei: “O que é rede?” As respostas iniciaram tímidas, mas na medida em que percebiam não haver certo ou errado, conseguiam trazer algumas possibilidades:

“Ah, me lembra rede de internet, nós aqui, estamos numa rede de internet”

“Eu pensei na rede de pescar”

“Tem a rede de balanço, de deitar...”

A pergunta só tinha a pretensão de oferecer espaço à fala, para as experiências e a produção artística operava como outro meio de tessitura com eles. Estávamos ali, abrindo a possibilidade à constituição do território da oficina com uma certa direção do trabalho e das reflexões a partir da questão, mas tomada da possibilidade de expressar, reconheço que “há território a partir do momento em que componentes de meio param de ser direcionais para se tornarem dimensionais, quando eles param de ser funcionais para se tornarem expressivos. Há território a partir do momento em que há expressividade do ritmo” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 121). Tratava-se de iniciar um agir onde as expressividades pudessem ser encontradas, produzidas. Era o trabalho vivo em ato (MERHY, 2004), e, mesmo que as dimensões do trabalho morto e do trabalho vivo (matéria-prima, ferramentas, organização, saberes tecnológicos, trabalho em si) estivessem entrelaçadas, o nosso “produto”, era de outra dimensão. Não se tratava da obra artística construída e diversa de cada um, mas o próprio encontro, a produção de território(s) e a abertura para as produções em rede entre



Figura 57 - Cadernetas das oficinas - Produções dos participantes da pesquisa

educação e saúde.

Expliquei às crianças que seguiríamos “fazendo arte” e lancei a ideia da produção de uma caderneta, um caderninho que usaríamos para escrever, desenhar, fazer anotações, criar e guardar ideias. Após orientá-las de que poderiam usar qualquer material para produzir a capa, notei que sentiam necessidade de confirmar se podiam realmente pegar qualquer coisa, tinha que confirmar não haver “pegadinha”, isto é, na escola, fala-se muito para as crianças inventarem, serem criativas, mas são as pequenas indicações aqui e ali, às vezes pela expressão de aprovação da professora que, ao final da atividade, ao socializarem os trabalhos, percebem-se poucas nuances de diferenças entre as produções. Para a proposta das cadernetas, tornou-se possível, e, aos poucos, eles começaram contando e mostrando o que estavam fazendo. As capas foram ganhando formas, cores e até mesmo nomes realmente diversos, pois inventar se tornou possível:

“Eu adorei fazer meu caderninho”

“Pode mesmo pegar o que quiser?”

“Posso mostrar?”

“Profe, eu ainda não terminei, porque não secou, mas depois eu mando foto”



Figura 58 - Produções das Cadernetas

Com o objetivo de seguir apresentando as produções e de colocar em evidência os caminhos possíveis, a caderneta lhes foi importante, ou seja, ter folhas em branco para registros diversos – desenhos, palavras, respostas, mapas – fez-se necessário ao longo de todos os encontros. Em determinados momentos em que eu propunha questionamentos à reflexão, alguns perguntavam: “posso escrever na caderneta?” e, ainda, houve um momento no qual uma das crianças relatou estar desenhando nas páginas da caderneta e comentou gostar muito de desenhar, abrindo espaço para que outros também comentassem suas preferências. Imaginando um instrumento ou até mesmo uma “caderneta” previamente pronta para as crianças, compreendi a necessidade de haver páginas em branco para essas linhas de fuga, para outros mapas, palavras, desenhos que desejassem criar. Ao lado, é possível observar que, ao produzir essas “páginas” para o instrumento, incluo a instrução/orientação/indicação convocada pelas crianças na pesquisa, indicando sobre a possibilidade inventiva do espaço: “utilize as próximas páginas como quiser, para anotar, desenhar, inventar...”.

Enquanto finalizavam, fui organizando o próximo momento, sendo esse mais demarcado e selecionado: uma contação de história. Conforme indicada no planejamento das oficinas (capítulo 2, Metodologia), a história “A lição das Árvores” de Roberto Parmeggiani (2013) foi utilizada e adaptada às oficinas a fim de abrir espaço para novos diálogos. Trata-se de uma história que conta do percurso de

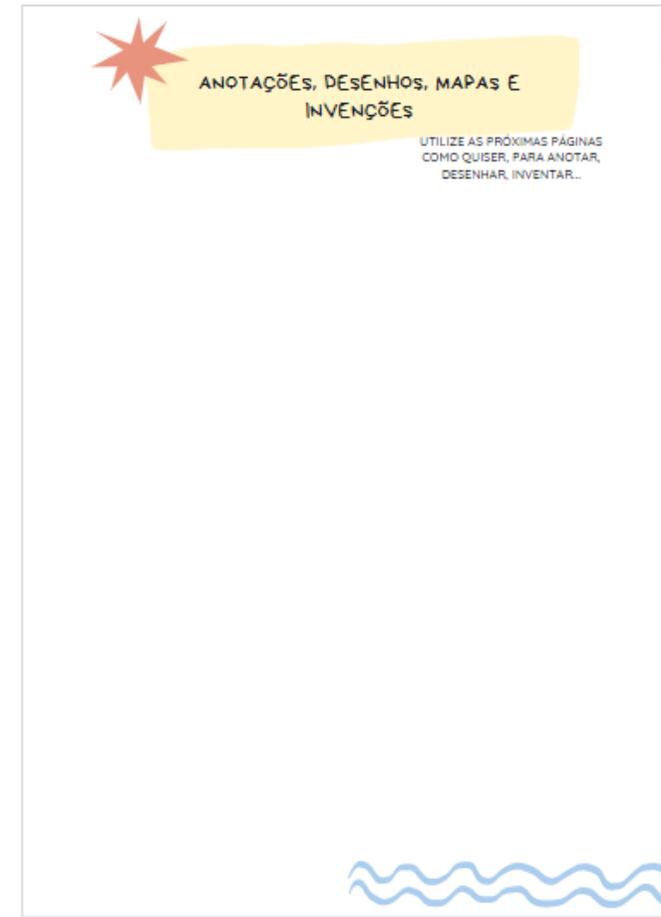


Figura 59 - Momento contação de história - Imagem copiada da gravação dos encontros

Enrico, personagem de 9 anos, o qual faz tessituras com seu professor³⁰ para compreender inquietações; além disso, oferece a valorização da diversidade humana a partir de outra perspectiva, abrindo possibilidade de se reconhecer nas descrições de características aparentemente comuns de cada “sujeito”.

A história foi contada com recursos de luz e sombra, o que, para o modo online, foi de extrema importância. As crianças disseram: “diferente!!”. Produziu-se, assim, uma forma de abrir caminhos à vinculação comigo, pelo brincar com as sombras projetadas, o que tornou possível perceber a admiração e o encantamento de algo que parecia quase tangível, mesmo em uma tela projetada. Esse momento merece destaque, pois identifico nessa proposição todo um cuidado pedagógico, uma produção da educação como forma de acolher e de vincular-se aos participantes.

Eu queria ter visto melhor os olhinhos atentos à história que, a cada nova frase, trazia uma nova surpresa de cor e sombra. Lembro-me de vários não estarem olhando fixamente, lembro de que a preocupação enquanto a história acontecia era em terminar o caderninho, eles não queriam renunciar a produção... pois não se tratava de um fazer para entregar, mas de um fazer para si. De repente, todos pararam, olharam a mudança de cada árvore, suas cores e possibilidades... encanto! Encontro. (Notas da autora)

Para além do recurso escolhido para contar a história, reconheço a potência da narrativa por si só como caminho, identifico a pertinência de ser “acessada”, aspecto que fica ainda mais evidente quando proponho às crianças que criem suas árvores. Foi a partir da história que as crianças se apresentaram umas às outras, já compondo

³⁰ Ao contar, usei “professora”, pois, na realidade das crianças do Brasil, a figura docente é essencialmente feminina.

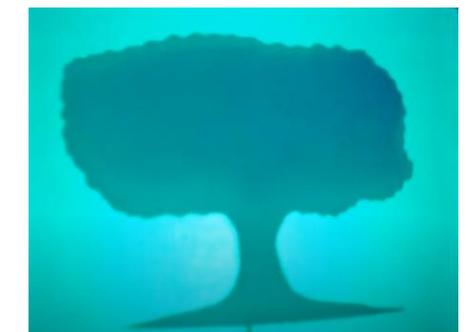
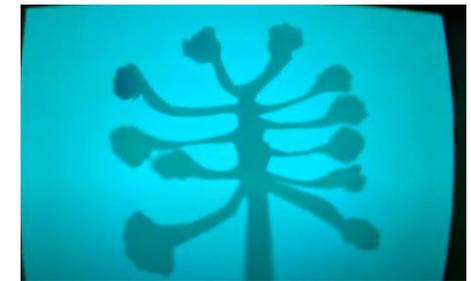


Figura 60 - Árvores da história - Imagens copiadas da gravação dos encontros

a rede da oficina. No entanto, entendo que foi muito mais do que isso, foi a possibilidade de dizerem sobre si mesmas a partir de outra perspectiva. Utilizando folhas e materiais do kit, foram compondo suas árvores:



Figura 61 - - Eu-árvore - Produções dos participantes da pesquisa

Estou certa de que apenas com as produções de alguns participantes já ficou evidente a potência da proposta e do encontro consigo mesmo em outro plano de afeto, na constituição de um território só seu. Mas, também, coloco em destaque as forças de alguns diálogos e afirmações que se deram:

“Minha árvore é assim, quando ela gosta de uma coisa, ela não larga mais. E quando ela vê comida, não para de comer! E ela também gosta de panda!”

Do quê?

“De pandas.”

E tu? Como é tua árvore?

“- A minha árvore é uma árvore que é assim, ela não é muito sociável no quesito de conhecer as pessoas, mas depois que conhece, ela abre a boca e se fechar ela morre, porque minha língua é o músculo mais esforçado meu corpo árvores.”

“Minha árvore é colorida, com vários frutos.”

E o que esses frutos representam pra essa árvore?

“Ah, eu tô colocando várias cores, porque o verde significa alegria, o amarelo significa tristeza e o vermelho significa raiva.”

E em que momento essa árvore tem esses sentimentos?

“Alegria quando alguém tá me ligando, raiva quando chega o inverno, e tristeza quando tipo fica o deserto, e não chove nunca.”

E como apresentam essa árvore?

*“Ah, não sei, **nunca vi ninguém me apresentar.**”*



Figura 62 - Eu-árvore - Produções dos participantes da pesquisa

Durante as trocas e a produção das árvores, conversamos sobre a palavra “apresentar”. Eu tinha imaginado usar as questões do GuiaGAM, mas, junto às crianças, percebemos que, para elas, não “funcionava” a questão tal como estava: “como as pessoas costumam apresentar você?” (GAM, 2012, p.16); dessa forma, reformulamos para algo que todos acolheram e conseguiram dizer:

“O que falam dessa árvore?”

Dentre comentários diversos, em sua maioria confirmando que aquilo falado é bastante semelhante a como eles se sentem, um chama minha atenção por se diferenciar das demais ponderações:

“Ah, tem coisas que falam dessa árvore que eu não gosto”

Eu acolho e ofereço espaço para ouvir mais. Ela, reflexiva, responde:

“Ah, não quero falar, mas que tem, tem.”

Não há, nesta pesquisa, a análise dos motivos pelos quais ela não tenha se sentido à vontade para “dizer mais”. Precisaríamos, talvez, de mais tempo. São muitos fatores envolvidos, mas posso intuir alguns: o primeiro encontro, a modalidade online, a própria inquietação da criança, os tempos, entre tantos outros. Mas importa dizer da possibilidade criada: teve caminho para que ela pudesse ressaltar isso. A discussão me levou a outra intervenção/mudança de outra questão do GuiaGAM, pois,



Figura 63 - Eu-árvore - Produções dos participantes da pesquisa

enquanto na GAM se questiona: “você percebe diferenças na maneira como você se apresenta e como os outros apresentam você?”, entre as crianças, foi importante perguntar “o que falam dessa árvore?” e, ainda “tem coisas que falam e que você não concorda ou não gosta?”, abrindo espaço/possibilidade para criança falar, ou não, sobre isso.

Dessas primeiras tessituras, outras páginas do instrumento foram ganhando materialidade, os trechos e a adaptação da história, o espaço para “criar-se” e as questões reinventadas:



UMA HISTÓRIA PARA COMEÇAR: "A LIÇÃO DAS ÁRVORES"

Trechos da história de Roberto Parmeggiani (2013)
Inserções da autora entre colchetes

Enrico ama chocolate, insetos e o cheiro da primavera.
Paola gosta de grampos de cabelo, de borboletas e de procurar trevos de quatro folhas.

(...)

Enrico tem nove anos, e sempre faz um monte de perguntas. Paola também tem nove anos, mas não fala.

Enrico desenha para ela borboletas coloridas. Paola aceita, sorri, mas nenhuma palavra sai de sua boca. Enrico a olha curioso. Paola olha para trás. Ele sorri. Ela cora. Sempre em silêncio

"-Você não fala nada?" Provocam alguns colegas.

"-O gato comeu sua língua?" Perguntam e todos riem.

Enrico não gosta dessas piadas sem graça.

Paola também se entristece.

(...)

Um dia, Enrico encontra o professor no parque (...)

- Professor, posso te perguntar uma coisa?

- Claro, diga-me

- Somos todas iguais?

- Quem?

- Nós, as crianças! Somos todas iguais?

- Não, claro que não.

- Então, todas nós somos diferentes?

- Bem, não exatamente.

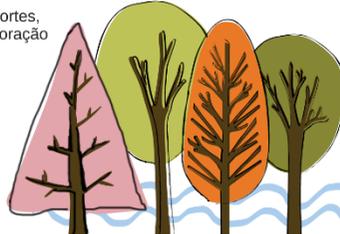
- Mas então... Paola é igual ou diferente de mim?

(...)

- **As crianças são como as árvores.**

Algumas são distraídas, esquecidas e sonhadoras como os álamos com seu pólen, que percorre o ar, soprado pelo vento, até que encontra um lugar para se fixar.

Outras são como os carvalhos: fortes, corajosas, ousadas, mas com um coração tenro dentro de si.



Há crianças delicadas e poéticas como as cerejeiras: cheias de flores coloridas no início e frutas vermelhas e doces depois.

Algumas são como as oliveiras: retorcidas, resistentes e com pequenos frutos que têm de ser espremidos com paciência antes que deles se possa obter um pouco de óleo saboroso.

[Algumas são aventureiras e criativas como os coqueiros: adoram um bom vento, sempre tem alguma novidade para mostrar]

Outras, por sua vez. São como os pinheiros: aparentemente sempre os mesmos, imutáveis. No entanto, na hora certa, quando você menos espera, estão repletos de belas surpresas.

[Tem crianças como as araucárias, com seus vários galhos tomados de amontoados de folhas bem verdes, trazem possibilidades, parecem sempre cheias de ideias e claro, buscando e encontrando companhia onde quer que esteja.]

E há crianças que são como os caquizeiros, seus frutos vêm quando todas as outras árvores já perderam suas folhas e se preparam para o inverno (...) Eles parecem um pouco atrasados, mas estão simplesmente seguindo a sua natureza, são árvores à sua própria maneira.

Grande [e escabelada] ou pequena [e penteada], torta ou reta, de tantos tons de verde [ou colorida]... Enrico teve a sensação de ver as árvores do parque pela primeira vez. Todas iguais e, ao mesmo tempo, todas tão diferentes.

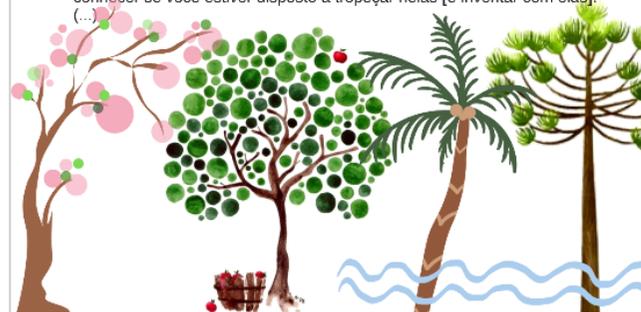
Como as crianças, pensou, iguais e diferentes, cada uma à sua própria maneira.

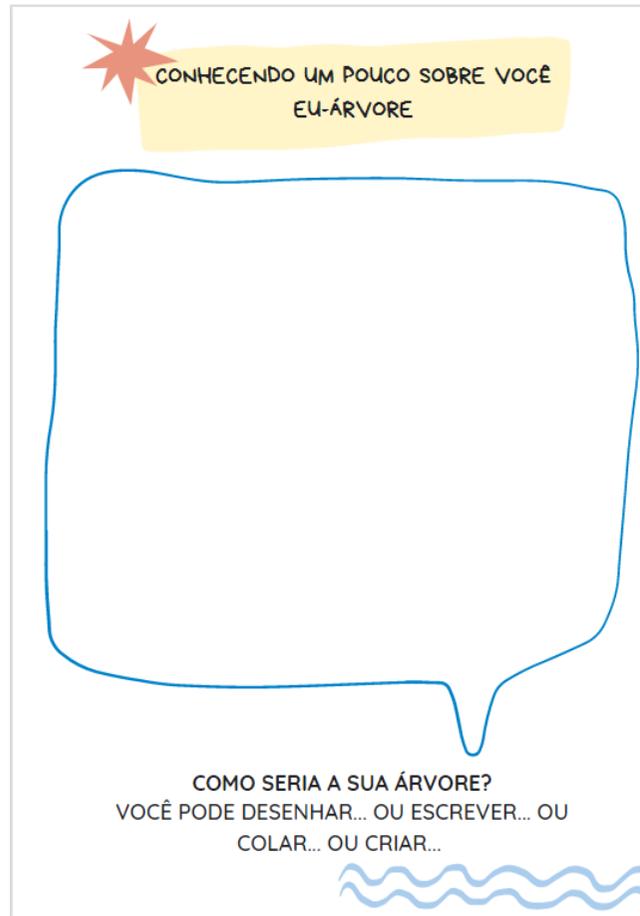
Pensando em tudo isso, distraído, tropeçou numa raiz.

Imediatamente se levantou, limpou os joelhos e verificou se ninguém tinha visto.

Ele olhou para a raiz e sorriu...

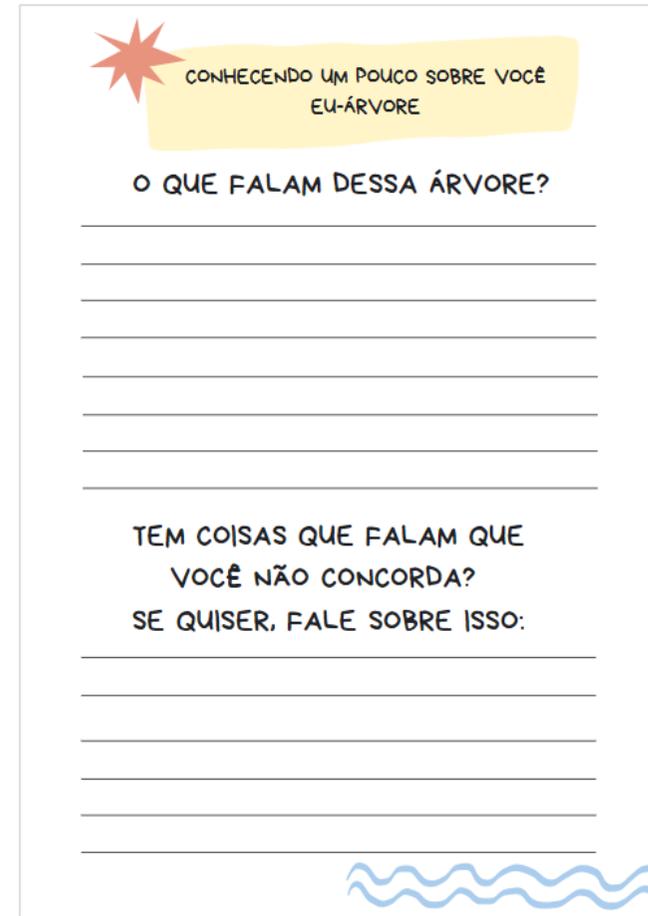
Pensou em Paola e entendeu: como as árvores, até mesmo as pessoas têm uma parte escondida e misteriosa que só é possível conhecer se você estiver disposto a tropeçar nelas [e inventar com elas]. (...)





CONHECENDO UM POUCO SOBRE VOCÊ
EU-ÁRVORE

COMO SERIA A SUA ÁRVORE?
VOCÊ PODE DESENHAR... OU ESCREVER... OU
COLAR... OU CRIAR...



CONHECENDO UM POUCO SOBRE VOCÊ
EU-ÁRVORE

O QUE FALAM DESSA ÁRVORE?

TEM COISAS QUE FALAM QUE
VOCÊ NÃO CONCORDA?
SE QUISER, FALE SOBRE ISSO:

Como é possível observar, há um cuidado em manter as tessituras realizadas com as crianças. O cuidado com aquilo que foi oferecido como força, como caminho pertinente para começar a mapear suas redes a partir de si mesmos e na relação com os outros constitui-se em redes vivas, operando *com* e *como* intercessores (DELEUZE, 1992), como artistas que mostraram seus afectos – inventaram. Percebi

a pesquisa (e esta pesquisadora), abrindo-se à possibilidade de “tornar-se com o outro, transformar-se, produzir mundos que se articulam, se compõem. É a ação do pesquisarCOM” (ARENDR; MORAES; TSALLIS, 2015, p.1156).

O encontro, deixou amarras diferentes nos grupos, mas que acabaram se encontrando nos tempos de alguma forma posteriormente. Com o grupo 2, ao final do encontro, compartilhei as perguntas que iríamos discutir/dialogar, sugeri que escolhessem pelo menos duas delas para conversarmos. Com o grupo 1, essa proposta apareceu depois. Demarcar essa diferença se faz pertinente porque, como já mencionado, eu abria a “sala” de encontro online alguns minutos antes do horário marcado. Já nesses primeiros instantes, as tessituras eram produzidas. Dessa forma, com o grupo 2, algumas crianças as quais entraram antecipadamente no encontro seguinte foram compartilhando suas reflexões não somente acerca de suas respostas, mas das próprias questões, pois comentaram sobre quererem copiar as perguntas para não esquecer – pista que reforça a importância de ter um instrumento-guia para as oficinas. Esse primeiro encontro com as crianças foi forjado nas intensidades necessárias para que as tessituras seguintes fizessem sentido a todos os envolvidos. Esses movimentos iniciais foram alinhavos da rede que se tramava entre educação e saúde – e com crianças.

É de toda a arte que seria preciso dizer: o artista é mostrador de afectos, inventor de afectos, criador de afectos, em relação com os perceptos ou as visões que nos dá. Não é somente em sua obra que ele os cria, ele os dá para nós e nos faz transformar-nos com ele, ele nos apanha no composto.
Deleuze e Guattari,
1992, p. 227-228

5.3.2. Tessituras: Um mapa diferente

Qual é nossa busca? Apontar o reparável – outra “estrutura”, não a que sustenta a linguagem – , que “permite” o agir da iniciativa.*

**Deligny acrescenta em nota: “essa palavra, na falta de outra”.
Deligny, 2018, p.141.*

Contar dos encontros que ocorreram de forma online é apontar o “reparável”, é evidenciar outra “estrutura” de produção de afetos e intensidades. Tive dúvidas de que essa modalidade realmente pudesse *permitir* algo próximo ao que o encontro presencial – encontro dos corpos – proporcionaria por si só. Surpreendi-me. A cada encontro, novas intensidades e aquelas resgatadas (ou engatadas?) do encontro anterior. O segundo encontro com as crianças me permitiu reconhecer/experimentar que propor um pesquisar com crianças é dar garantia da voz, porque algo a dizer, mostrar, criar, elas já têm.

Foi assim no segundo encontro. As crianças tinham muito a dizer, desde os primeiros instantes: No segundo encontro, Renata foi a primeira a entrar na sala. Ela queria conversar, contar de sua semana, nesse dia, comentou sobre gostar muito das aulas de artes, perguntei-lhe em que ano escolar estava, ao que respondeu, oferecendo mais:

“Eu tô no 4º, só tenho uma profe, mas para o ano que vem já estou preocupada, pois vou ter que fazer amizade com vários profes”.

Rimos juntas, e, logo, Emily também falou que ainda estava com apenas uma profe, mas que achava legal ter vários. O diálogo não se estendeu, talvez tivesse se as entradas das outras crianças não atravessassem nossas trocas. E mesmo que eu pudesse entender os atravessamentos como rupturas, as quais fazem parte da rede, reconheço que se estivéssemos presencialmente, talvez tivéssemos mais alguns minutos de troca, ampliando a escuta.

Aos poucos, o grupo estava completo, compartilhei as perguntas que já haviam sido mostradas ao grupo 1 e que se tornaram novidade ao grupo 2:

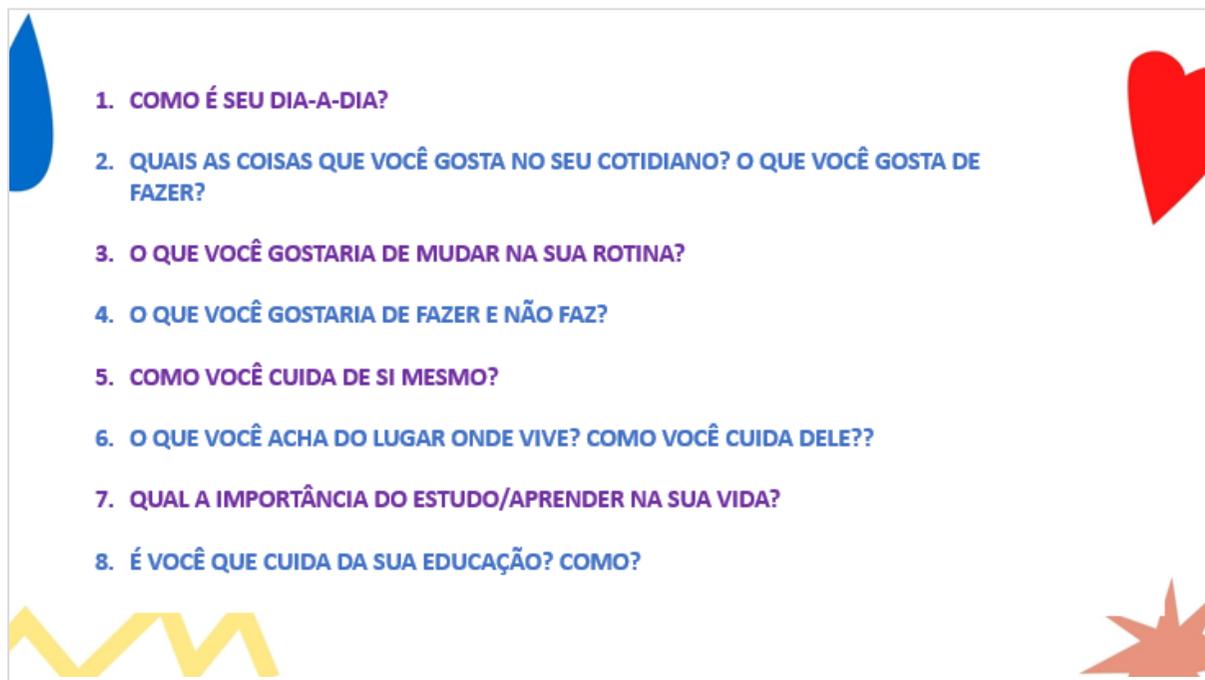


Figura 64 - Perguntas compartilhadas na tela para leitura

Ressalto que eu utilizava um plano de fundo com figuras e cores usadas desde o banner e as informações das oficinas. Além disso, destaco o fato de que as perguntas 7 e 8 foram questões previamente modificadas da GAM (p.22), pois a direção, no documento mencionado, referia-se a dinheiro e a trabalho, no entanto, ao transpor às crianças, fiz enlaces com a rede de educação, produzindo articulação entre as reflexões nas dimensões do cuidado e do aprendizado. Muito embora, ao revê-las, penso ser necessária uma ponderação: se fôssemos discutir as questões com crianças que vivem em realidades nas quais o trabalho e a relação/preocupação com dinheiro é comum, talvez, nesse contexto, fizesse mais sentido deixá-las, ou, acrescentá-las.

Junto às crianças, percebemos se tratar de muitas questões e decidimos que cada uma escolheria duas para responder. Imaginei que pudesse haver algum questionamento o qual não seria escolhido pelas crianças, todavia foram anunciadas, todas as perguntas.

1. Como é seu dia-a-dia?

Escolhi essa porque achei legal poder desenhar o que eu faço de manhã, de tarde e de noite.

Ontem eu respondi essa, meu dia a dia é: eu acordo, escovo meus dentes e vou pra escola.

Eu coloquei que é muito legal, me divirto muito, é isso, não tem coisa ruim, não faço muita coisa no meu dia a dia.

Todos queriam responder, todos queriam anunciar e oferecer suas reflexões das duas questões escolhidas... escolhi um recurso de sorteio dos nomes para determinar a ordem, eles adoraram, pois a cada nome sorteado, havia uma expectativa:

“Será que vai ser o meu?”

Chamaram minha atenção alguns comentários:

Betina – Eu tava sentindo que seria eu.

Luca – Finalmente, obrigada, gente, obrigada pra minha família, para meus amigos, obrigada, obrigada, vou responder agora.

Martim: Ai, profe, eu tava torcendo que fosse eu.

Eu sentia que aquele sorteio de nomes movimentava os corpos, as falas, a brincadeira.

Meu dia a dia é muito corrido, cheio de coisas, eu acordo, estudo, faço exercício.

Eu coloquei que eu acordo, às vezes arrumo a cama, às vezes não...às vezes vejo tv, às vezes arrumo meu material. Eu almoço, quando é dia de escola eu vou... eu não botei todo meu dia porque se não ia ficar um monte de folha.

Esse eu vou pra escola, de tarde ajudo minha mãe com as tarefas de casa e brinco.

2.Quais as coisas que você gosta no seu cotidiano? O que você gosta de fazer?

E as coisas que eu gosto é de desenhar e ver Naruto

Eu gosto de brincar com meu cachorro, jogar com meu irmão, assistir tv e etc.

O que eu mais gosto é fazer aula de dança.

Eu não lembro quem disse que gosta de desenhar, mas eu queria mostrar uma coisa.

3.O que você gostaria de mudar na sua rotina?

Eu queria muito acordar mais tarde, porque eu acordo muito cedo.

Bah, eu também queria

Não queria mudar nada, porque eu já acordo tarde, umas 10h

Eu escolhi essa, e o que eu gostaria de mudar é... nada! (risos)

4.O que você gostaria de fazer e não faz?

Eu gostaria de fazer algum esporte, porque eu faço coisa que eu tenho que

fazer e essa oficina. E não sei...

Eu gostaria muito de fazer algum esporte, porque antes da pandemia eu fazia e agora só vou na aula.

A única que eu consegui escolher pra responder foi essa. Eu gostaria de ler antes de dormir todos os dias. (Pergunto então: o que tu achas que te impede de fazer isso?) Ah, eu chego da escola e tem que brincar, jantar, fazer outras coisas e chega a hora de dormir e já é tarde.

Eu adorei essa pergunta, porque eu queria muito ir num parque de diversões.

5. Como você cuida de si mesmo?

Lara logo responde: “Eu não cuido de mim mesma, quem cuida de mim é minha mãe, meu pai, mas eu tenho que me cuidar na escola por causa dessa pandemia agora”.

“Eu concordo com a Lara, mas normalmente em casa eu me cuido. E quando eu vou na rua, eu me cuido tipo assim, passando MUITO álcool em gel, utilizando máscara e fazendo distanciamento.

“Eu me cuido dormindo cedo, estudando bastante, tomando água, comendo coisas saudáveis”

6. O que você acha do lugar onde vive? Como você cuida dele??

Todos falando junto... eu cuido

Eu cuido mais ou menos assim, quando minha mãe me pede, porque senão eu não arrumo nada. E eu tenho que dividir o quarto com o Luiz, que faz uma bagunça enorme e aí a gente tem que dividir as coisas, dividindo quem arruma as bagunças também, um passa pano, o outro varre, vamos fazendo assim.

Eu cuido, mas porque também eu tenho três animais que eu tenho que dar comida e limpar a sujeira.

7. Qual a importância do estudo/aprender na sua vida?

Para no futuro eu conseguir grandes conquistas.

A importância de aprender pra mim é que a gente vai ser mais esperto e quando crescer, conseguir uma profissão.

E essa, eu botei aqui que não só pra conseguir um trabalho, ter uma profissão, mas pra gente aprender o que nos rodeia, o mundo tem tanta coisa, tantos mistérios, que aprender ajuda a gente a fazer parte, entender onde que a gente vive e o que nos rodeia.

A Escola é muito importante (Eu pergunto – é só na escola que a gente aprende?)

Não, a gente aprende em casa de vez em quando, fazendo os temas;

Eu gosto muito de ir pra escola (Pergunto, então, do que vocês mais gostam na escola)

Do recreio!! Tô brincando...

Ah, eu gosto do recreio. Mas também das histórias que a professora conta.

A coisa que eu mais amo na escola é a Educação Física.

A educação física é minha segunda aula favorita.

Eu já prefiro matemática, sou muito bom em matemática.

*“Profe, eu tenho uma coisa pra dizer!
Aquela coisa que a gente fez com tinta, caiu a tampa da tinta no chão e minha cadelinha pegou, e agora ela tá toda vermelha... quando a gente sair daqui já tenho uma tarefa pra fazer!!”*

8. É você que cuida da sua educação? Como?

Essa é uma pergunta média, meio difícil de responder. Eu me cuido, mas não só eu.

Não é eu que cuida da minha educação, é minha mãe. (Eu pergunto: e como ela cuida?) Ah, não sei...

Eu acho que sou eu, organizando os materiais, ajudando a profe nas coisas, respondendo.

*Risos... corpo... movimento...
bagunça... Arte...*

Busquei sinalizar todas as repostas verbalizadas. Não estão nomeadas, pois muitas foram compartilhadas entre eles, às vezes, apenas com um “eu também” ou “eu concordo” e, até mesmo, “coloquei a mesma coisa”, porque teve tessitura. Além disso, houve crianças que ofereceram desenhos, mostrando às demais e, também, aquelas que escolheram não compartilhar ou não responder ao grupo. Mas estavam ali, atentas, envolvidas na trama de reflexões sobre si mesmas.

Identifico as intensidades trazidas e reconheço o quanto as perguntas provocaram reflexões importantes acerca dos processos de educação e saúde, de si e de suas redes, e toda essa relação com o momento atual vivenciado, principalmente quando a vinculação que as crianças fazem do cuidado de si mesmas, aludindo às práticas necessárias para se protegerem do vírus covid-19. Será que outras perspectivas teriam surgido se não estivéssemos nesse momento pandêmico? Será que o cuidado, para as crianças, está relacionado aos cuidados físicos estritamente? Como ampliar essa dimensão junto delas? Algumas questões podem ser retomadas em experiências futuras.

Frente à amplitude e a tantas linhas possíveis, organizei as questões para o dispositivo guia, que passou a ser organizado, mantive as indicações que operaram nas oficinas sobre escolher algumas questões e ter a possibilidade de respondê-las de outras formas que não pela escrita:

 **OBSERVANDO A SI MESMO...**

DICA: BOM, PODE PARECER MUITA PERGUNTA PARA RESPONDER, NÃO É MESMO? ENTÃO, QUE TAL ESCOLHER DUAS OU TRÊS QUE VOCÊ ACHOU MAIS LEGAL?!

1. COMO É SEU DIA-A-DIA?

2. QUAIS AS COISAS VOCÊ GOSTA NO SEU COTIDIANO? O QUE VOCÊ GOSTA DE FAZER?

3. O QUE VOCÊ GOSTARIA DE MUDAR NA SUA ROTINA?

4. O QUE VOCÊ GOSTARIA DE FAZER E NÃO FAZ?



 **OBSERVANDO A SI MESMO...**

DICA: LEMBRE QUE VOCÊ TAMBÉM PODE RESPONDER COM DESENHOS. UTILIZE AS PÁGINAS EXTRAS AO FINAL DO GUIA REDES

5. COMO VOCÊ CUIDA DE SI MESMO?

6. O QUE VOCÊ ACHA DO LUGAR ONDE VIVE? COMO VOCÊ CUIDA DELE??

7. QUAL A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO/APRENDER NA SUA VIDA?

8. É VOCÊ QUE CUIDA DA SUA EDUCAÇÃO? COMO?



Ainda nesse encontro, buscando linhas de continuidade para as reflexões e constituindo as direções oferecidas pelo GuiaGAM, propus aos grupos que fizéssemos uma lista de “pessoas e lugares que fazem parte da sua vida”. Essa ação



Figura 66 - Nuvem de palavras Grupo 1 e 2

Juntos, discutimos sobre as palavras que apareceram bem grandes. As crianças chamavam atenção para algumas que não apareceram (em função de terem sido escritas apenas uma vez na lista) ou que ficaram muito pequenas. Falamos sobre aquelas cuja visibilidade queriam ampliar. Dessa forma, cada uma pôde construir a sua “nuvem de pessoas e de lugares que fazem parte da sua vida”.

Outro momento que gerou encanto foi a proposta de colorir a folha em branco com papel crepom e água. Cada criança pôde, à sua forma, construir a sua nuvem, dando espaço, inclusive, a pessoas e a lugares que não tinham anunciado

anteriormente, abrindo a possibilidade para escolher o tamanho dos nomes e os lugares, não sendo uma reprodução da nuvem coletiva, mas a sua própria nuvem. É notável, a seguir, que alguns escolheram dar essa ênfase ao tamanho das palavras, evidenciando a importância daquele lugar ou daquela pessoa:



Figura 67 - Nuvem de palavras dos participantes da pesquisa

Compreendi que montar as nuvens com as crianças foi importante para que percebêssemos, nessa trama, os movimentos com as pessoas e os locais que habitavam, mas elas também evidenciaram suas trocas consigo mesmas. Betina trouxe ao grupo as conversas que tem com seus brinquedos, incluiu a palavra “brinquedo” em sua nuvem, abrindo a possibilidade dos demais também relatarem sobre objetos de sua história.

Betina: “Prof, temos que pôr brinquedos, porque eu falo com meus brinquedos. Às vezes eu começo e não consigo mais parar... mesmo eu sabendo que... é, não sei... Só não consigo mais parar. Faço isso desde quando eu era criança.”

Recordo de, no momento da fala de Betina, ter estado preocupada com o tempo, em conduzir a proposta, e mesmo dando espaço ao posicionamento dela, posteriormente fiquei me questionando: “porque não ampliei essa conversa?”. Para minha tranquilidade/alegria/surpresa, a ampliação apareceu nas produções com palavras como “bichinhos de pelúcia”, “bonecas” e também seus animais de estimação. Esse espaço à fantasia, ao imaginário e aos afetos de outras dimensões que a “adultês” vai nos tirando pode ser/é uma rede importante para as crianças. O que respondem os brinquedos de Betina quando ela conversa com eles?

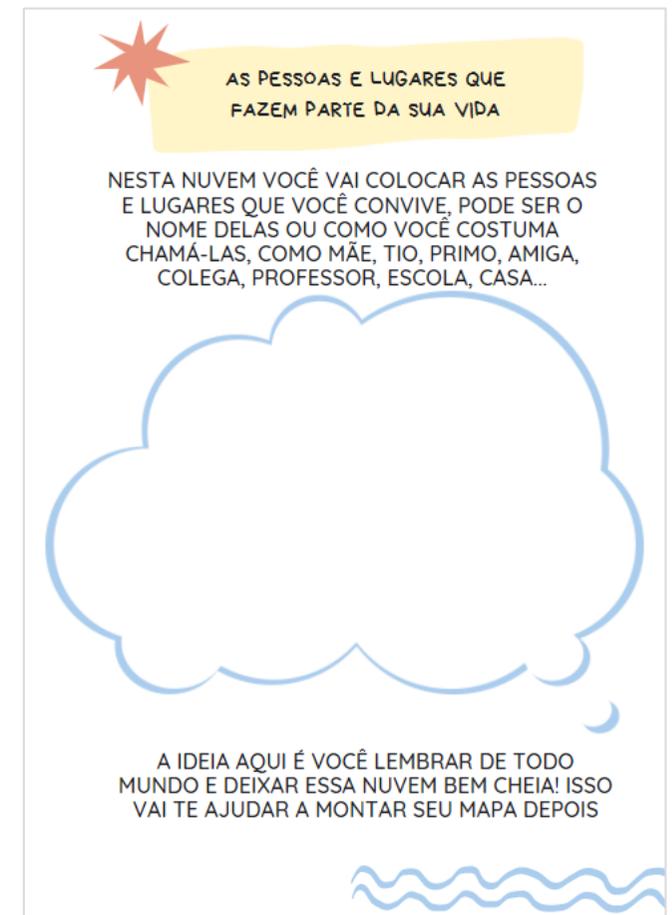
Confesso que eu esperava uma presença maior da escola e das professoras nas produções das crianças mesmo que elas apareçam de outras formas e em outros momentos durante as oficinas. Nas nuvens, não ganharam visibilidade, mas a casa,

os familiares, os amigos e os colegas estão demarcados, lembrados por todos, detalhados por alguns. A família é rede!

Que outros locais podem surgir com crianças de outras realidades? Como seria propor essa ação às crianças que, no contraturno escolar, estão sendo acompanhadas no Atendimento Educacional Especializado, por exemplo? Será que a sala de recursos apareceria nessa nuvem? De que forma essa nuvem poderia se montar a partir de crianças não alfabetizadas? São questões para pensar, são provocações.

Ressalto o potencial de oferecer espaço para as crianças mencionarem os territórios nos quais habitam e as pessoas com quem convivem sem oferecer uma direção/definição/prévia do que precisavam dizer, do que era certo ou errado, do que era *esperado*. Ao deixá-las apenas evocarem os laços a partir de suas afetações e percepções, fez-me entender a necessidade de abrir espaço, igualmente, nesse formato, no dispositivo inventado – em invenção – o qual coloco à borda.

Ao perceber as pistas do quanto a escola e quaisquer serviços ou profissionais de saúde não apareceram com intensidade nos discursos das crianças que participaram desta pesquisa, notei o quão essa proposição foi importante para dar sequência às ações que visavam a *identificar as potências e as possibilidades da produção em rede entre educação e saúde*, pois funcionou como deslize para a produção do “Mapa da Rede Social” (GAM, 2012, p.25 e26), que foi realizado com as crianças.



Todas as propostas na Oficina Redes envolveram alguma produção artística, aspecto que realmente tomava o tempo. Provavelmente em encontro presencial, a fluidez seria maior com os recursos, as dúvidas rapidamente sanadas, podendo perguntar ao colega ao lado. Sendo encontros online, os ruídos eram maiores, dessa forma, para que entendessem o *desenho* do mapa da rede social e os caminhos pensados, mostrei-lhes pelo compartilhamento da tela. E, assim como já havia se dado na experiência com os jovens, na qual produzimos um mapa de um personagem fictício, fato esse lhes permitiu compreender a proximidade e o distanciamento da rede do personagem (WERNER, 2018), também, propus, junto das crianças, um mapa do personagem “Enrico”, personagem da história “A Lição das Árvores”.

Antes de iniciar, questionei sobre o que parecia a imagem reproduzida na tela, ao que Martim respondeu: “parece uma dobradura, com linhas...”; Anita escreveu, no chat: “parece uma arena”. Outros lembraram de alvo. Bem, parece um alvo, mas, a partir do momento em que nomeei como “mapa da rede social”, as crianças logo incorporaram essa nomenclatura.

Então, primeiramente, de forma coletiva, cada grupo foi discutindo sobre as pessoas que apareceram na história junto com o Enrico e, igualmente, sobre as pessoas que precisavam ser inventadas, pois Enrico tinha uma família, só não apareceu na história. Após a compreensão do mapa, a sugestão foi para que cada criança produzisse o seu mapa. A partir de um pedaço de tecido do kit de materiais e

Rebeca: O profe, na nuvem, dá pra colocar a casa da vó e também a vó?

Alice: O meu ficou muito cheio (risos) já nem cabe mais ninguém.



também uma cd, criaram os seus próprios mapas. Os movimentos de um grupo e de outro foram bem distintos: no grupo 1, os participantes montaram seus mapas e precisaram muito de uma condução no sentido de refletir sobre “onde colocar as pessoas”, pois passavam a ideia de que todos eram bem próximos deles. Então fui compondo com eles e questionando sobre seus sentimentos em relação às pessoas. Perguntas como: “ah, mas na família tem alguém de quem vocês se sentem mais próximos? Será que essa pessoa pode ficar do lado de outra?” “Tem pessoas que gostaríamos de ter mais perto, mas que estão longe?”. “E os vizinhos, precisam estar no mapa?”. “Além do médico, o que mais pode ir pra área da saúde?” Essas são algumas das perguntas que contribuíram para que montassem mapas diversos.

Diante das questões, também foram inventando outras perguntas, como: “tenho um amigo da escola, mas que também é meu amigo fora dela, posso pôr nos dois lugares?”, sendo uma provocação ou indicação mesmo da união de mapas, ampliação de redes. Ainda nessa possibilidade, o grupo também problematizou as divisões do mapa indicando que prescindia das linhas tracejadas, ou que poderia haver outras divisões. Betina, por exemplo, reinventou seu mapa, colocando sua relação com os brinquedos e com a natureza.

Profe, aqui na área da saúde, eu coloquei as três médicas que eu já fui. A primeira fez uma coisa de mau em mim, a segunda foi mais ou menos e aquele ali que tá perto, é muito legal comigo.

Profe, na parte da escola, eu coloquei tu também!

Sora, na parte da escola, eu não coloquei todos os professores, porque eu já tenho muitos, mas representei com o professor de matemática que eu mais gosto.

Eu coloquei meu irmão nos amigos, porque ele é meu amigo também.

Eu queria colocar um gato, bem longe de mim, porque sempre que eu vejo um, ele sai correndo. Vou pôr fora do mapa...

Já no grupo dois, após a explanação sobre o mapa do personagem, os participantes foram criando seus mapas com maior tranquilidade. Talvez essa tranquilidade tenha sido passada por mim mesma, pois eu já havia experimentado com o grupo anterior, já entendia o caminho para percorrer e oferecer. No entanto, esta pesquisa trata-se de um cartografar com crianças, ou seja, os caminhos são múltiplos. Gabriela trouxe uma reflexão importante para a pesquisa e para o grupo: sugeriu escrever o nome em papéis separados, pois, assim, poderia mudar de lugar. Foi a abertura para a produção de um mapa móvel, permitindo que Lara também o fizesse. Alice, comentou que colaria, mas que, realmente, às vezes está mais próxima do avô, às vezes não.

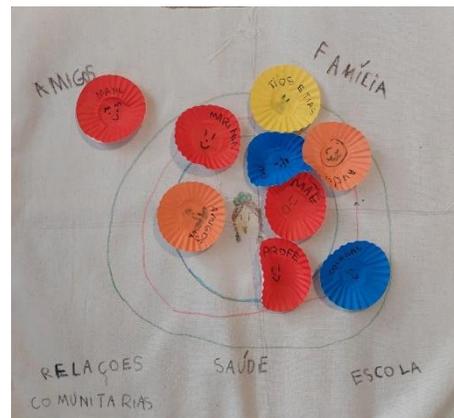
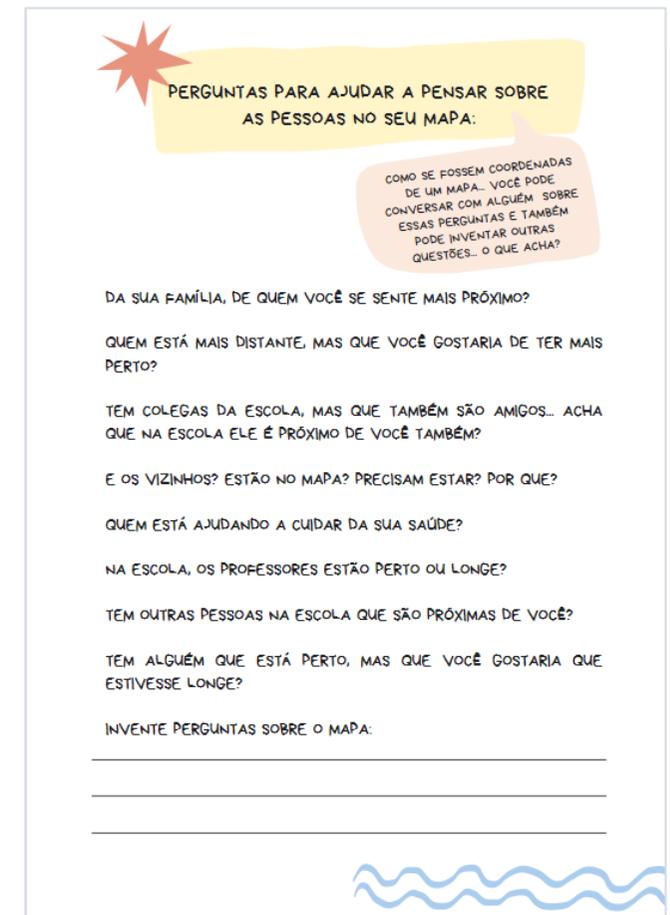
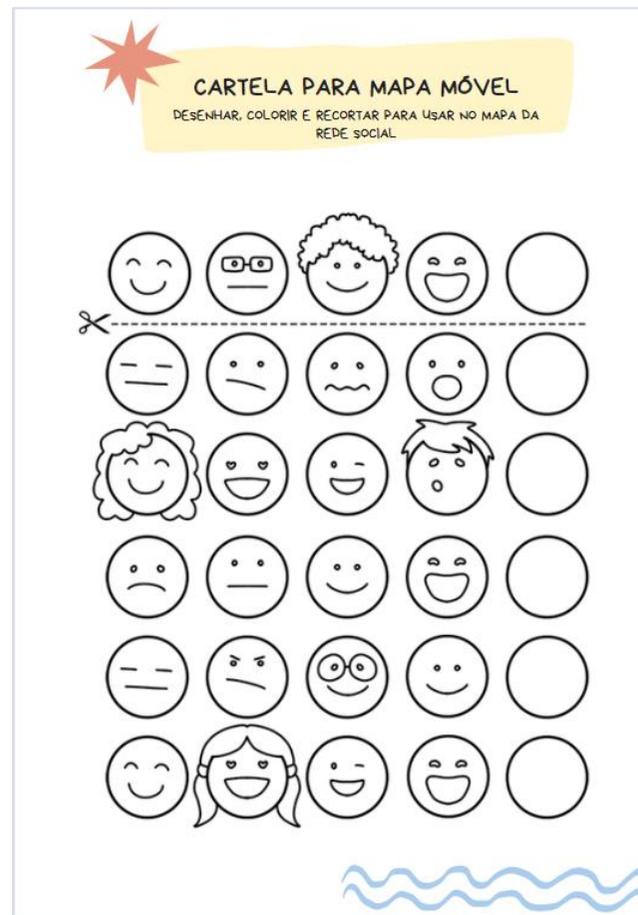
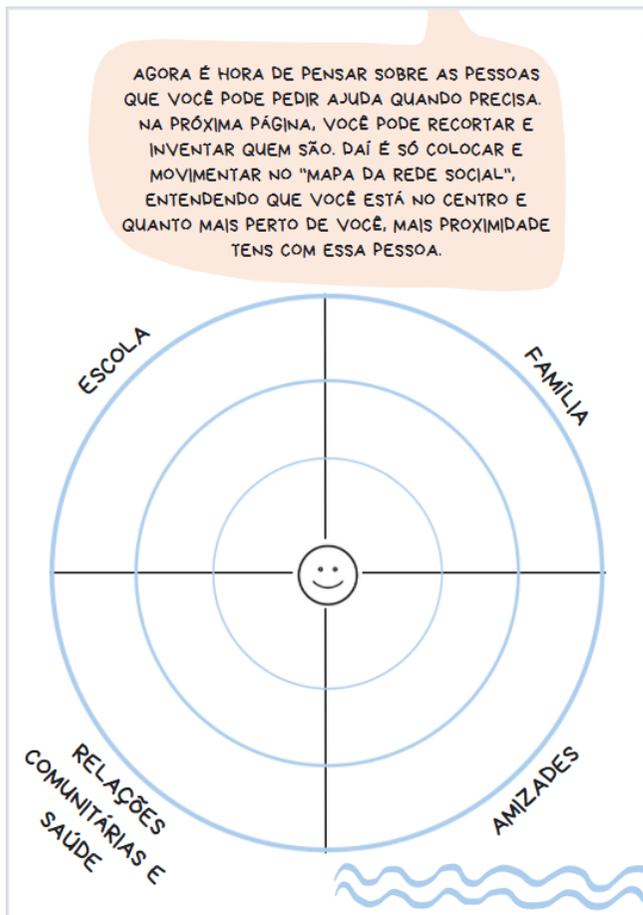


Figura 69 - Mapas da Rede Social dos participantes da pesquisa

Se crianças movimentam suas redes e, ao refletir/discutir/produzir um “mapa da rede social”, esse também não “deve” ter abertura/possibilidade para que seja movimentado? Mais uma provocação cuja intenção era pensarmos sobre as páginas do instrumento guia para a reflexão das redes. Dessa forma, o mapa da rede social se desdobrou em três páginas:



Três páginas as quais, cada vez que eu revisito, penso que algo poderia ser diferente. Certamente, outros profissionais vão querer fazer diferente, e há provocação, espaço e abertura para tal. Mais do que isso: a cada criança que se dispôs a produzir seu mapa da rede social, vai colocar exatamente o que, para ela, precisa ser diferente, o que precisa de movimento ou de pouso, entre linhas... de mais redes. Foi assim nas oficinas. Foi assim com cada um. Foi assim com Alice que levou seu mapa ao avô, “ensinando-o” como funcionava, convidando-o a montar o mapa dele e o dela. A mãe, como rede para e com a oficina, filmou alguns dos movimentos e me enviou o vídeo... Tessituras... Linhas que seguiram, que ampliaram. Redes vivas, operando em um trabalho vivo em ato.



Figura 70 - Tessituras com o Avô - Registro da participante da pesquisa

5.3.3. Costuras: Rede em Linhas

Sendo tarefa do cartógrafo dar língua para afetos que pedem passagem se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias.

Suely Rolnik, 2006, p.23

O terceiro encontro foi marcado por dar a sensação de que ocorreu “mais rápido”, assim definido no dizer das crianças. Mas o tempo, em medidas, foi o mesmo. Talvez tenha sido por estarmos mais envolvidos, ou, talvez por eu estar comovida com as reflexões sobre a necessidade de dar mais tempo aos tempos – o das crianças, de suas falas, de seus assuntos... Dar tempo aos movimentos daqueles territórios. Abrindo um espaço maior à escuta, às costuras, compondo, assim, as cartografias necessárias.

Conversamos, abrimos o terceiro encontro perguntando sobre como havia sido a semana, o que fora bom e o que gostariam de fazer até que Alice questionou: “se esse é o terceiro encontro, tem só mais dois, não é?” Afirmei que sim, e ela emendou: “então vamos começar logo... o que a gente vai fazer hoje?” Celina também mostrou curiosidade e queria saber qual material devíamos pegar. Aline pulou na cadeira como quem estivesse esperando ansiosa. Luiz, junto com Lara, chamaram os primos que os estavam visitando: “eles podem assistir aqui do lado?”. Redes vivas, redes em movimento. Era preciso começar de outro jeito. Elas aguardavam.

Eu imaginava para esse encontro uma grande roda, uma ágora. Fizemos, de forma online, a partir da representação de bichinhos que pudessem representar cada um e a todos. Mostrei-lhes a imagem e cada uma escolheu um para chamar de seu – ou de si. Propus que desenhassem/reproduzissem essa grande roda. Elas observaram, gostaram muito de que, desta vez, havia um modelo, algo a seguir, algo a copiar. Enlaces com a vida escolar, com o quadro, com os moldes, com as formas. Cada uma escolheu um bichinho para “ser” naquela roda e expliquei que iríamos responder a uma pergunta e depois cada uma responderia e enviaria o questionamento a outra criança. Como quem joga um novelo de lã. Quem pegasse o novelo – a linha – daria sequência às respostas. Peço desculpas por fazer mistério com a questão colocada em xeque/discussão, mas também fiz assim com eles. O mistério é motivador de atenção, de curiosidade e de encanto.

A roda funcionou de um jeito muito melhor do que eu esperava, eles chamaram os participantes ora pelo nome, ora pelo bichinho ali representado. Percebi que, nesse formato de encontro, as trocas entre eles se intensificaram. Ou era por já se conhecerem melhor? Estar em roda permite compartilhar o olhar, ampliar. Permite que a contribuição oferecida seja acolhida por todos, mesmo que direcionada a apenas uma, a linha pode ser capturada por qualquer outra ali presente.

Assim, nos dois grupos, as linhas tiveram caminhos e trocas distintas, mas em teia, em rede e em trama única:

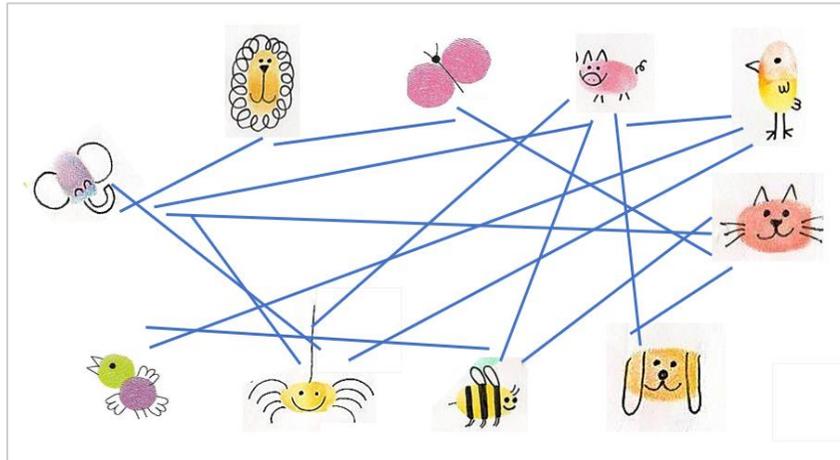


Figura 71 - Trama do grupo 1

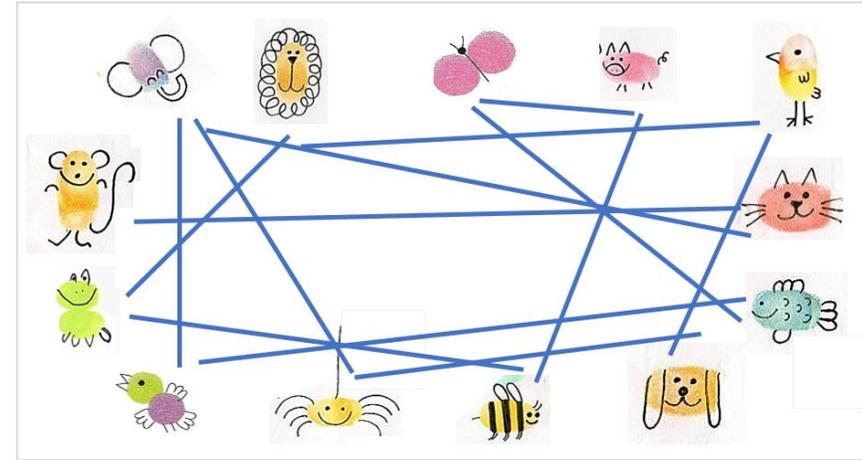


Figura 72 - Trama do grupo 2

Em cada grupo, a rede tramou-se de forma diferente: no grupo 1, notei um movimento de, inicialmente, chamar o colega ao lado, o mais próximo, quase que tecendo bordas. Depois, foram se permitindo convocar o outro que estava mais distante, que precisava ser chamado para seguir/ampliar a trama. Entretanto, nos dois grupos, foram “jogando, pegando e tecendo” a linha mais de uma vez. A questão convocava a pensar mais, ampliar, eles queriam que a linha voltasse para si mesmos, pois tinham mais a dizer, a listar.

Ainda sobre as tramas, as crianças, foram convidadas a produzir as suas. Criar essa “roda de conversa” com os recursos e materiais do guia, e, conforme salientei, elas viram amparo no modelo projetado, no entanto, suas invenções foram aparecendo, em nuances (como na escola). Assim, Alice quis representar outros

animais, como a cobra, da qual ela disse que gostar muito. Pedro não quis desenhar todos. Escolheu alguns. Olívia pediu para ver os desenhos diversas vezes, pois queria aprender a fazer igual ao projetado pela professora. Aline solicitou ajuda à família – que estava sempre por perto nos sábados à tarde – pois não conseguia colar as linhas. Laura reclamou sobre ser muito difícil e contou que acabou fazendo muita meleca com a cola. De toda – e diversa – forma, eles (re)produziram a rede de conversa:

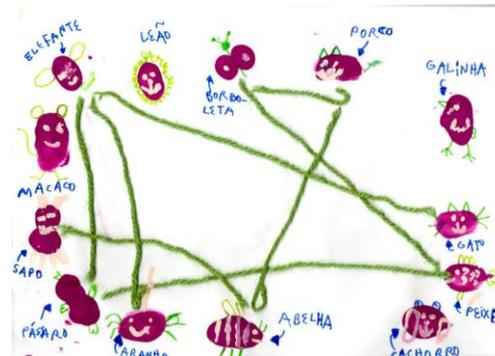
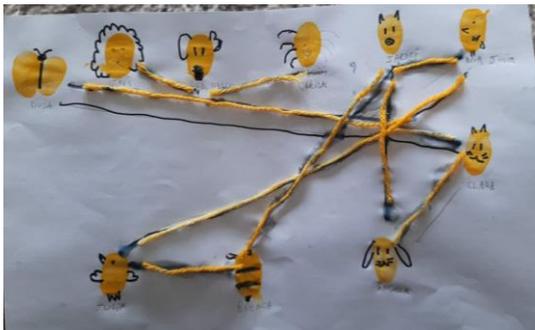


Figura 74 - Rede de conversa - Produção dos participantes da pesquisa

A pergunta para o momento foi “O que você precisa para viver?” (GAM, 2012, p.38). Refletir sobre essa questão permite ao sujeito pensar não somente em que ele gosta, mas contrapõe a relação com aquilo do que precisa/necessita. Cada grupo compôs a sua lista, mas as palavras se repetiram nos grupos:

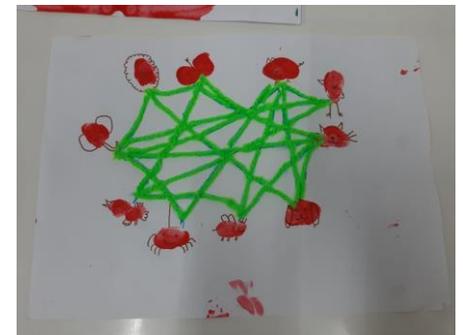


Figura 73 – Rede de conversa - Produção dos participantes da pesquisa

GRUPO 1

ALEGRIA
PESSOA PARA AJUDAR
ÁGUA
ESTUDO/ESCOLA
FAMÍLIA
AMIGOS
ALIMENTOS
AR PURO
MÚSICA
DANÇA
MELHOR AMIGO(A)
MÃE
PAI
TECNOLOGIA
ELETRICIDADE
NOSSA ENERGIA
DORMIR
MATERIAIS DE ARTES
PLANTAS
CRIATIVIDADE

GRUPO 2

COMIDA
BRINQUEDOS
CASA/ABRIGO
ROUPAS
AMOR PRÓPRIO
FAMÍLIA
CHOCOLATE
ÁGUA
NATUREZA
ANIMAIS
TECNOLOGIA
SAÚDE
AR
MÃE
PAI
CALÇADO
ESPORTE
DIVERSÃO
ESTUDAR

As palavras são carregadas de força, de intensidade. As crianças compreendem as diferentes dimensões que envolvem a vida, elencando as subjetividades e o que é básico aos sujeitos, apontando a necessidade das redes. Também questionei sobre o que era mais difícil de conseguir, e eles deixaram pistas:

“Olha, diversão nem sempre é uma coisa fácil, porque na pandemia eu não podia brincar com meus amigos, e tem brincadeiras que só é legal junto.”

“A natureza pode se tornar difícil se as pessoas continuarem poluindo.”

“Acho que criatividade pode ser fácil pra uns, mas pra mim é difícil, porque meus desenhos não são bons.”

“Melhor amigo pode ser difícil, porque tem que ter confiança.”

“Saúde é difícil, porque tem que comer bem, dormir, fazer esportes...”

“Isso, mas saúde tá mais difícil agora também, porque a gente precisa se proteger da covid.”

“Eu acho a saúde bem difícil, quer dizer, não é tanto, mas porque eu já aprendi, mas eu tenho que cuidar um monte de coisa porque eu tenho diabetes.”

Quando propus a discussão, imaginei que seria como uma forma de facilitar – de operar como deslize – para a compreensão da questão proposta na sequência: “O que você precisa para aprender?”, entretanto percebi que operou não somente como facilitadora, mas como potência para a reflexão das redes. Gabriela trouxe sua

experiência com o viver com diabetes de forma intensa, explicou que precisa da insulina para viver e precisa, ainda, cuidar de outros fatores que envolvem essa questão. Vi, nessa proposta, as costuras para a provocação da ampliação da autonomia a respeito de suas redes de educação e saúde.

Capturei a proposta para o instrumento em construção, incluindo, assim como na GAM, uma reflexão sobre essa produção de autonomia a qual se desencadeia na relação com os outros e o mundo. Na lista do grupo 1, por exemplo, temos como essencial à vida uma “pessoa para ajudar”. Nos dois grupos, a família e os amigos foram apontados. “Mãe” e “pai” foram ressaltados, ou seja, para as crianças desta pesquisa, a relação com os outros se mostrou necessária para viver.

Tentei organizar o dispositivo de forma a provocar a criança a refletir sobre essas questões junto com outras pessoas. Isso se deu conforme fizemos na oficina, na qual cada uma foi trazendo suas linhas e compondo uma lista coletiva que atravessa a todos nós. Utilizei balões de fala como um recurso visual a fim de remeter a ditos de várias pessoas.



O QUE VOCÊ PRECISA PARA VIVER?

ESSA PERGUNTA É PARA RESPONDER JUNTO COM OUTRAS PESSOAS. PRIMEIRO PENSE EM QUALQUER COISA QUE VOCÊ ACHA QUE NÃO PODE VIVER SEM! DEPOIS, PERGUNTE PARA OUTRAS PESSOAS QUE VOCÊ CONVIVE E VAI ANOTANDO OU DESENHANDO NOS BALÕES:



REFLITA COM OUTRAS PESSOAS SOBRE ESSAS QUESTÕES:
DAS COISAS QUE PRECISAMOS PARA VIVER, O QUE É MAIS DIFÍCIL DE CONSEGUIR... PORQUE É MAIS DIFÍCIL? COMO PODEMOS TORNAR MAIS FÁCIL?




UM RECADO PARA CONTINUAR:

PENSAR SOBRE O QUE PRECISAMOS PARA VIVER E O QUE É MAIS DIFÍCIL DE CONSEGUIR É IMPORTANTE PARA PERCEBER QUE MUITAS DESSAS COISAS SÓ CONSEGUIMOS JUNTO COM OUTRAS PESSOAS. E ISSO TEM A VER COM AUTONOMIA.

VOCÊ SABE O QUE É AUTONOMIA?

NÃO É "SABER SE VIRAR SOZINHO", A AUTONOMIA A GENTE DESENVOLVE AO PROCURAR ESSAS PESSOAS OU LUGARES, TER AUTONOMIA É CRIAR E MANTER LAÇOS ENTRE AS PESSOAS.

E ISSO É MUITO IMPORTANTE QUANDO PRECISAMOS DE AJUDA, QUANDO TEMOS ALGUMA DIFICULDADE, QUANDO QUEREMOS ALGO OU FAZER ALGO QUE É DIFÍCIL.

PENSANDO NISSO, NA PRÓXIMA PÁGINA TEMOS MAIS UMA PERGUNTA PARA VOCÊ.



Conforme a página “Um recado para continuar” antecipa, dei sequência à oficina propondo outra pergunta: “O que você precisa para aprender?”

Esta tese toma a educação como um dos pontos de partida, considerando os percursos de aprender e a produção de conhecimento como linhas importantes e articuladas para a produção de cuidado, ou seja, educação e saúde estão, são e podem ser articulados. Dessa forma, refletir sobre o que se precisa para aprender foi necessário e potente. Para esse momento, utilizei um recurso que já havia experienciado em outro contexto: a escrita tendo como base um CD, o qual se configura como suporte de escrita incomum (foge-se da ideia da folha retangular e do uso estrito do lápis) e como forma de se ver/enxergar/perceber/sentir no próprio CD, pois um lado é espelhado, refletindo aquele que o observa.

Mantendo a dinâmica das oficinas para, num primeiro momento, ter uma discussão coletiva e posteriormente ampliar para as cartografias de cada um, montei virtualmente o “CD” com cada grupo, incluindo todas as respostas compartilhadas:



Percebi um movimento interessante acontecendo. A partir das narrativas, uma criança “puxava a outra”: quando contavam de amigos, lembravam de diversão; ao se referirem a materiais, outro indicava um livro... Estavam estabelecendo rede-grupo entre eles. Interessante pontuar que Luca demarcou bem ser necessário “alguém”, não exatamente um profissional, um professor ou especialista. Luca, ainda, explicou o que ele quis dizer sobre “vivências com a maturidade”:

“É que tipo, quando a gente vai vivendo, a gente vai aprendendo várias coisas, mesmo que alguém diga e me ensine, tipo, assim falando ou mostrando sobre alguma coisa, só quando a gente vive e experimenta aqui que a gente aprende.”

A partir da fala de Luca, outros foram contando sobre coisas que aprenderam dessa forma, inclusive Ana, a irmã mais nova dele, a qual trouxe o exemplo que muitos já haviam experimentado: subir na árvore. As falas de um iam “complementando” a palavra de outro. A fala conclusiva de uma das crianças oferece o bordado tramado:

“Mesmo que alguém te diga que subir na árvore pode ser perigoso ou que te ensine a subir com cuidado, é só vivenciando essa experiência várias vezes que se aprende”.

Martin reforçou sobre ter a palavra “experiências” no CD, trazendo outra perspectiva, porque, na escola ou em casa, aprende muito mais quando tem um “experimento científico”, reforçando o quanto gosta de ciências. Outro momento no

qual puderam trazer “o que mais gostam de aprender” na escola, evidenciando a diversidade de preferências e, ao mesmo tempo, o quanto eles se encontraram uns com os outros.

Destaco a palavra indicada por Aline: “perguntar”, sugerindo que se acrescentasse essa “ação” como forma de aprender. Ela tinha uma posição muito mais “observadora” durante os encontros, pois escolhia muitas vezes não responder verbalmente. Notei a proposição feita em tessitura com a mãe que estava por perto. Estaria essa sugestão “colada” com indicações, como contei anteriormente, da escola ou dos professores que sinalizam em pareceres e reuniões: “precisar participar mais”; “envolver-se nas atividades”; “perguntar”?

Questionei, logo em seguida, num movimento rápido e articulado com as reflexões do guia: “Aline, perguntar é fácil ou difícil?” Sorriu, sua mãe também começou a rir ao fundo do áudio, e ela afirmou:

“É difícil. Porque às vezes dá vergonha e eu não quero.”

Pedro acrescentou na conversa, como quem estivesse à espreita, buscando...

“Participação!”

Eu reforcei a provocação: “Bem, mais uma coisa pra gente pensar: é fácil ou é difícil participar?”

Lívia abriu seu microfone com espontaneidade:

Comentários de bordo, na borda:

Porque ainda sinto que buscamos um aluno “entre”? Tanto ouvi... tanto ainda ouço:

“É muito bom aluno, mas fala demais”

“Faz tudo certo, mas se tá com dúvida, não pergunta”

“Nunca levanta a mão para participar, tem sempre que chamar”

Notas da lembrança da autora.

“Bem, pra mim é muito, muito, muito fácil.”

“Pra mim é mais ou menos” acrescenta Pedro.

Entre outras palavras anunciadas, Aline pareceu reflexiva e, em um novo movimento, acrescentou:

“Silêncio”

Silêncio... Talvez, agora, Aline tenha respondido para si e para o grupo realmente “do que ela precisa para aprender”. Na tessitura, Aline, junto com sua mãe, evidenciou que há modos singulares de aprender também na escola. Aline era reconhecida muito mais como “observadora” do que “participativa”, mas anunciou, de forma sutil, seu incômodo com a prescrição educativa de que, para aprender, era preciso “participar”, “perguntar”, “levantar a mão”. Ela aprende de outras formas. Aprende com a observação, nos livros, com música, com o silêncio, às vezes o seu silêncio, assim como tantas outras formas e dispositivos que poderiam fazer outra lista.

Reflico sobre como é emergente discutirmos – pela via da acolhida, da escuta – com as crianças sobre suas formas de aprender e sobre as formas que as redes de educação oferecem/produzem/esperam/imaginam que as crianças aprendem. Tornando-se fundamental que, a partir dessa tessitura, possa haver uma bifurcação, para outra discussão, daí, entre profissionais da educação – compondo também com a saúde – a fim de discutir, criar, inventar linhas de produção de conhecimento, de

autonomia e de cuidado que não sejam prescritivas. Pedro e Livia trouxeram mais uma pista acerca disso:

Pedro: "Profe, acho que precisa levantar a mão para aprender"

Eu retomo a proposta: "Tá, mas tu achas que para ti, pensando em como tu, Pedro, aprende, tu precisas levantar a mão?"

Livia que responde: "Olha, isso deixa a aula mais organizada, mas eu não preciso levantar a mão pra aprender".

Pedro concordou e pediu para não colocar no CD coletivo a indicação "levantar a mão". Mais uma vez, rede entre eles. Possibilidade/espaco de dizer que "não é necessário, eu não preciso". Colocaram para si e para os demais "os seus modos de aprender". Após a discussão coletiva, puderam criar, com desenhos e escritas, os seus próprios CD's, dando visibilidade à discussão e àquilo que era "mais seu":

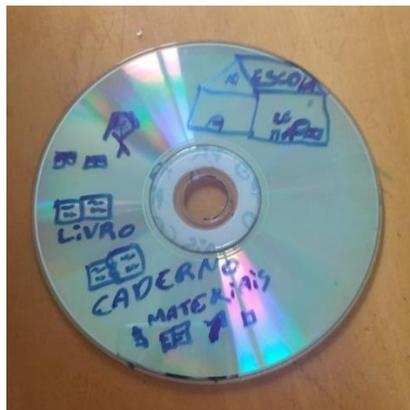


Figura 75 - Registro da questão "O que eu preciso para aprender?"

Nesse formato, tornou-se possível observar que, embora houvesse “um modelo”, projetado e construído por e com eles, cada um, à sua maneira, foi selecionando o que, para si, era mais importante, justamente porque, como disse Alice, uma das participantes:

“Não cabe tudo, então de um lado eu coloquei um monte de coisa, tudo espremidinho”.

Quando “não cabe tudo”, o movimento que se faz é selecionar, é indicar o que é mais importante, o que faz diferença. Pensando nisso, ao compor a página do Guia das oficinas, destacado à borda, optei por usar “adesivos” em lista, sendo dez espaços para utilizar a partir de “prioridades”.

“O que é mais difícil conseguir?” Mantive a pergunta GAM para o instrumento em invenção. Afinal, os diálogos mostraram que o desafio é de cada criança, e os caminhos, para torná-los “mais fáceis”, são singulares e não são os mesmos, mas podem provocar movimentos quando pensados em voz alta, em partilha com os outros. O encontro ofereceu pistas do quanto as provocações/questões/listas e linhas oferecidas por uns e por todos produzem movimentos que impulsionam o protagonismo, promovendo linhas para contribuir no desenvolvimento da autonomia. Foram os deslizos necessários para o próximo encontro, mesmo que tenham ficado assim: “espremidinhos”.

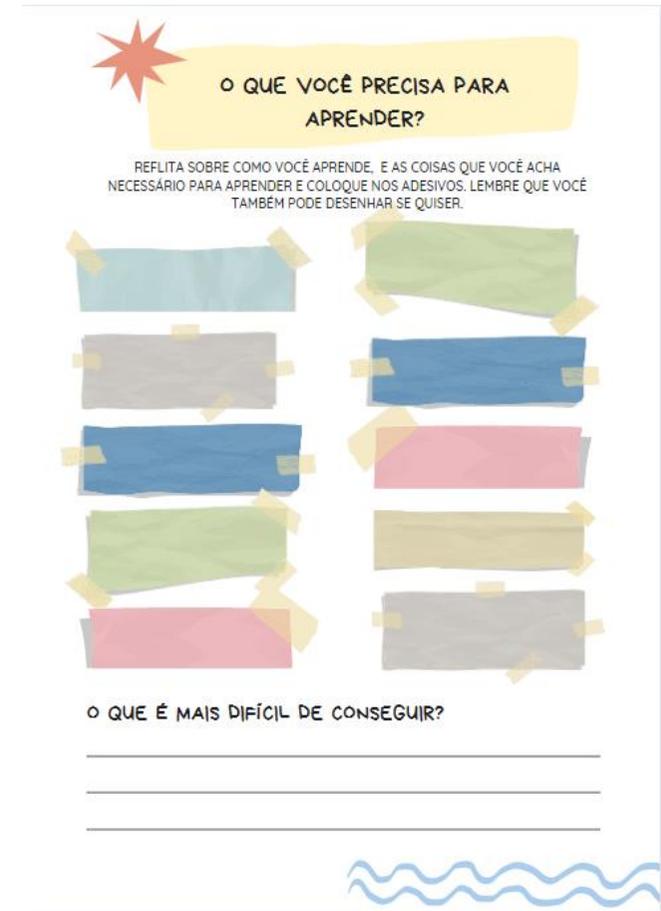


Figura 76 - CD com registro "o que você precisa para aprender" - Produção dos participantes da pesquisa

5.3.4. Bordados: Direitos das Crianças

“Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário e, jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido.”

Maria Colasant, 2003, s.p.

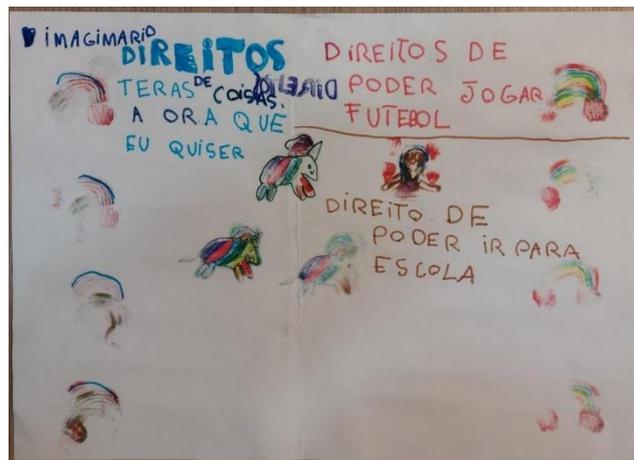


Figura 77 - Registro sobre "Direitos" - Produção dos participantes da pesquisa

Se antes fiz mistério, desta vez apresento o bordado inteiro de antemão, ou um bordado desfeito, como conta Colasanti (2003) na história de “A moça tecelã”, destacada como epígrafe. A produção anterior colocou em evidência que, no 4º encontro, conversamos sobre “Direitos”. Direitos das crianças. Tomei como objetivo dar uma certa continuidade às tramas do encontro anterior a fim de produzir com eles os caminhos para garantir que seus devires fossem acolhidos.



Não entrarei nos meandros dos diálogos sobre a definição do que é direito levantada pelas crianças, pois os dois grupos tinham uma compreensão aproximada às definições genuínas. Fico com a mais próxima das que encontramos nos dicionários e que se produziu por um dos grupos:

“É algo ou um benefício que a gente tem e que tá escrito em alguma lei, tipo o direito a escola.”

Ao levantarmos pontos sobre quais direito eles tinham, Renata foi a primeira a contribuir: “Direito de brincar e de estudar”. Ana trouxe “Direito à escola”, e questioneei se é ao estudo ou ao espaço da escola. Ela reforçou, ao espaço, de ter uma escola. Apareceu bastante o “direito a brincar” e, por fim, o “direito a moradia”.

A partir do levantamento, compartilhei uma lista com os princípios dos direitos das crianças dando ênfase às semelhanças com as contribuições organizadas pelo grupo. A partir dessa lista, discutimos a importância que cada um desses direitos tinha para cada um e em outros contextos – ampliando as redes – refletindo sobre a probabilidade de esses direitos não serem respeitados/garantidos. Foi aí que a pesquisa em movimento operou em novas tessituras: as crianças apontaram diversas situações nas quais os direitos não parecem estar sendo cumpridos ou atendidos:

“Quando uma família mora na rua, porque infelizmente tem família que não tem casa e devia ter algum lugar “

“Ah, uma vez fechou uma escola perto da minha casa, daí tinha que ir bem longe pra poder ir na escola. Se não tivesse como?”

- Direito à **SAÚDE**: receber assistência médica de qualidade e gratuita nos hospitais públicos sempre que necessário.
- Direito à **EDUCAÇÃO e CULTURA**: estar matriculado em uma escola de boa qualidade, recebendo uma boa formação e ter acesso à cultura, conhecimentos e informações para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social.
- Direito ao **LAZER**: poder brincar, passear e se divertir.
- Direito ao **RESPEITO**: ser respeitado em sua condição, independente de sua etnia, classe social ou credo.
- Direito à **PROTEÇÃO**: ser protegido por uma família amorosa ou por lares oferecidos pelo Estado quando for o caso. Direito de ser protegido contra abusos, agressões físicas ou psicológicas, exploração do trabalho infantil e abandono.
- Direito à **DIGNIDADE**: ter uma vida digna, com direito à um nome, uma nacionalidade, alimentação e moradia.
- Direito à **LIBERDADE**: ser livre para ir e vir, expressar seus sentimentos e ideias e conviver em sociedade.
- Direito ao **AMOR**: todo jovem tem o direito de ser amado e compreendido pelos pais, familiares e sociedade.
- Direito à **CONVIVÊNCIA**: conviver com os familiares e a comunidade em um ambiente de justiça, amor, amizade e solidariedade entre os povos.

“Sobre o direito do lazer ali, pode ser que não seja respeitado se ninguém brincar com a gente.”

Eu segui provocando: vocês já passaram por alguma situação em que alguns desses direitos não foram atendidos e gostariam de compartilhar? Ficaram reflexivos... Entendi que, nesse primeiro instante, foram trazendo aspectos de suas observações e lembranças. Na sequência, perguntei: o que pode ser feito quando um direito não é respeitado? Nesse instante, cada grupo bifurcou para rumos distintos, mas, nos dois se fez necessário o desenho de um caminho – produzido coletivamente, primeiro em lista, e aqui, ofereço em rede:



Figura 78 - Rede de apoio possível - Situação Grupo 1



Figura 79 - Rede de apoio possível - Situação Grupo 2

São desenhos, caminhos, percursos, escolhas e possibilidades inventadas nesta pesquisa, a partir da extensão, “oficina em redes”, que permitiu olhar através das lentes dessas crianças, indicações de hipóteses pensadas com elas. Importante dizer que eu também dei sugestões e me incluí nos percursos. Pensar com. Além disso, tal momento permitiu saber da diversidade de escolas que as crianças habitam e também de suas experiências: cada um foi oferecendo elementos que fazem parte de suas instituições, de suas redes – pessoas, espaços, serviços – constituindo-se, assim, uma gama de apontamentos que montam uma “Rede de Apoio” (GAM, 2012, p.44). Essa viabilidade de troca entre eles (entre nós!) ofereceu espaço para que

podéssemos conhecer outras linhas possíveis como quando Isabela disse: “na minha sala tem monitora. É da minha colega, mas ela sempre me ajuda”, Luiz recorda de anos anteriores, trazendo experiência semelhante. Outros comentaram que não conheciam monitores de sala, só de pátio. O desenho da rede inventada ofereceu novos caminhos.

Além desses aspectos, também, destaco a potência da experiência sobre “garantir o brincar”, quando uma das meninas, junto a outra – pois são colegas – relataram sobre chegar na quadra e os meninos não as deixarem jogar. Com isso, evidenciaram o quanto já lidam com a necessidade de buscar redes para sustentar suas performatividades, escolhas e direitos.

Os grupos produziram e escolheram linhas, algumas já tecidas, outras em vias ou necessidade de serem (inventadas ou garantidas). Ressalto não se tratar de uma escola (ainda) em que os discursos e os bordados foram feitos, mas de toda uma trama produzida: uma rede – em redes, fazendo-me refletir sobre como seria se essas proposições fossem com crianças de uma mesma escola, com grupos de uma mesma turma ou, ainda, operando entre turmas do mesmo ano. Compreendo haver abertura para ramificações de perspectivas, ocorrendo outras redes viáveis e a serem tramadas.

Diante da potência das produções e das reflexões com as crianças, ofereço mais algumas páginas fundamentais do instrumento que vem sendo tecido, inspirado nas ofertas da GAM, em que propõe, em um círculo “alguns recursos que podem

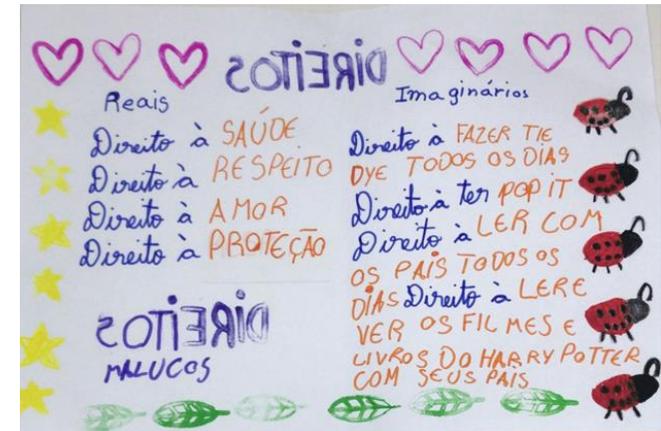


Figura 80 - Direitos da Lei e Direitos "inventados" - Produção dos participantes da pesquisa

compor uma rede de apoio” (GAM, 2012, p.43), mas, para pensar as redes de educação e saúde foi ampliado a partir e com as crianças desta pesquisa.



DIREITOS DAS CRIANÇAS

- Direito à **SAÚDE**: receber assistência médica de qualidade e gratuita nos hospitais públicos sempre que necessário.
- Direito à **EDUCAÇÃO** e **CULTURA**: estar matriculado em uma escola de boa qualidade, recebendo uma boa formação e ter acesso à cultura, conhecimentos e informações para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social.
- Direito ao **LAZER**: poder brincar, passear e se divertir.
- Direito ao **RESPEITO**: ser respeitado em sua condição, independente de sua etnia, classe social ou credo.
- Direito à **PROTEÇÃO**: ser protegido por uma família amorosa ou por lares oferecidos pelo Estado quando for o caso. Direito de ser protegido contra abusos, agressões físicas ou psicológicas, exploração do trabalho infantil e abandono.
- Direito à **DIGNIDADE**: ter uma vida digna, com direito a um nome, uma nacionalidade, alimentação e moradia.
- Direito à **LIBERDADE**: ser livre para ir e vir, expressar seus sentimentos e ideias e conviver em sociedade.
- Direito ao **AMOR**: todo jovem tem o direito de ser amado e compreendido pelos pais, familiares e sociedade.
- Direito à **CONVIVÊNCIA**: conviver com os familiares e a comunidade em um ambiente de justiça, amor, amizade e solidariedade entre os povos.




QUESTÕES PARA PENSAR E CONVERSAR JUNTO COM ALGUÉM:

LENDO SEUS DIREITOS... O QUE VOCÊ PENSA SOBRE ELES?

TEM ALGUM DIREITO QUE VOCÊ NÃO CONHECIA? VOCÊ ACHOU IMPORTANTE? PORQUE?

VOCÊ JÁ PASSOU POR ALGUMA SITUAÇÃO QUE ALGUM DOS TEUS DIREITOS NÃO FOI RESPEITADO? FALE SOBRE ESSA EXPERIÊNCIA...



SE LIGA!

COMO VOCÊ VEM PERCEBENDO, VOCÊ TEM TODA UMA REDE QUE FAZ PARTE DA SUA VIDA. A SEGUIR VOCÊ ENCONTRA OUTROS RECURSOS, PESSOAS E LUGARES QUE TAMBÉM PODEM TE AJUDAR E QUE VOCÊ PODE PROCURAR QUANDO VOCÊ TIVER ALGUMA DIFICULDADE OU QUANDO ALGUM DOS TEUS DIREITOS NÃO FOR RESPEITADO.





PARA PENSAR...
PARA CONVERSAR!

VOCÊ SE LEMBRA DE OUTROS RECURSOS QUE NÃO APARECEM NESTA REDE? COMPLETE... ACRESCENTE... AMPLIE...

CIRCULE NA REDE OS RECURSOS QUE VOCÊ SABE QUE TEM NA ESCOLA E NA SUA COMUNIDADE.

QUE TAL CONVERSAR E PESQUISAR SOBRE ISSO PARA ENCONTRAR OUTRAS POSSIBILIDADES?



O QUE MAIS VOCÊ QUER EXPRESSAR SOBRE SUAS REDES DE EDUCAÇÃO E SAÚDE?



Com as crianças desta pesquisa, não ofereci de antemão a alternativa de observar essas linhas dadas, mas produzi com elas. À medida que discutimos os

direitos que lhes deveriam ser garantidos, bem como o quanto podem ter momentos de enfrentamentos nos espaços que habitam – principalmente na escola – compreendi a necessidade de que reconhecessem os recursos disponíveis. Para experiências futuras, este suporte pode operar como uma direção, mantendo recursos que não foram mencionados nos grupos participantes desta pesquisa, prevendo a constituição/discussão/produção em e com outros contextos. Entretanto reitero: assim como o GuiaGAM abre a probabilidade de que essa direção possa ficar à espreita e novas invenções/proposições sejam constituídas, nesse instrumento também há abertura para tal, principalmente por compreender que foram linhas elaboradas na presente experiência que outras podem ser inventadas?

5.3.5. Composição Rede: encerramento ou Guia para continuar?

“Profe, tem certeza que hoje tem que ser o último encontro?”

O último encontro parecia muitos. Essa multiplicidade evidenciou-se durante a avaliação das crianças sobre as oficinas e durante a articulação dos alinhavos que faltavam para o guia em invenção/invento. É sobre isso que tratarei nesta seção.

Para o momento de avaliação, realizei uma retomada com cada um dos grupos, deixando que as crianças indicassem as temáticas, discussões e feitura das oficinas. Montando certa linha do tempo das oficinas. Alguns traziam detalhes, como:

“No primeiro dia, começamos com a obra do cordão, que tinha tinta, folha e podia usar duas cores, depois...”

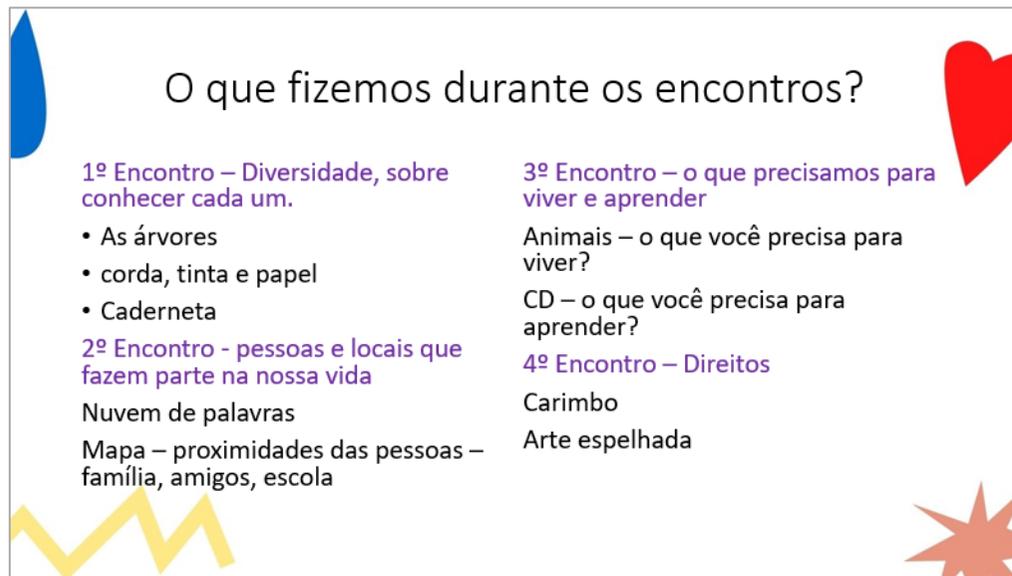
Outros falavam de forma mais ampla:

“ah no primeiro dia fizemos o caderno e a árvore”.

É interessante destacar que montamos essa “linha do tempo” juntos. Eu compartilhei minha tela e, à medida que iam falando, eu ia escrevendo. Esse constituiu-se em um momento de muita troca, pois interviam nas falas dos colegas, corrigiam, comentavam: “ah, esse dia foi legal”.

É evidente a importância da articulação com a produção artística e com os suportes para as escritas e os desenhos, ou seja, um suporte, um modo de retomar o caminho... talvez um guia? A lembrança das crianças estava bastante vinculada às suas produções. Ter um instrumento/dispositivo/estratégia que ofereça espaço e condução às criações e às reflexões se faz necessário. O “kit encantado” (como uma das mães nomeou) ajudou nessa condução. As marcas eram vívidas a partir do que haviam construído.

Observe, nas imagens a seguir, as quais cada grupo organizou à sua forma, bem como escolheu os títulos para cada encontro, a forma de resumo ou o tema desenvolvido. Minha posição foi de provocadora, de fazê-los pensar, de conduzir e de garantir a participação de todos para que as ideias tomassem rumos no coletivo.



O que fizemos durante os encontros?

1º Encontro – Diversidade, sobre conhecer cada um.

- As árvores
- corda, tinta e papel
- Caderneta

2º Encontro - pessoas e locais que fazem parte na nossa vida

Nuvem de palavras
Mapa – proximidades das pessoas – família, amigos, escola

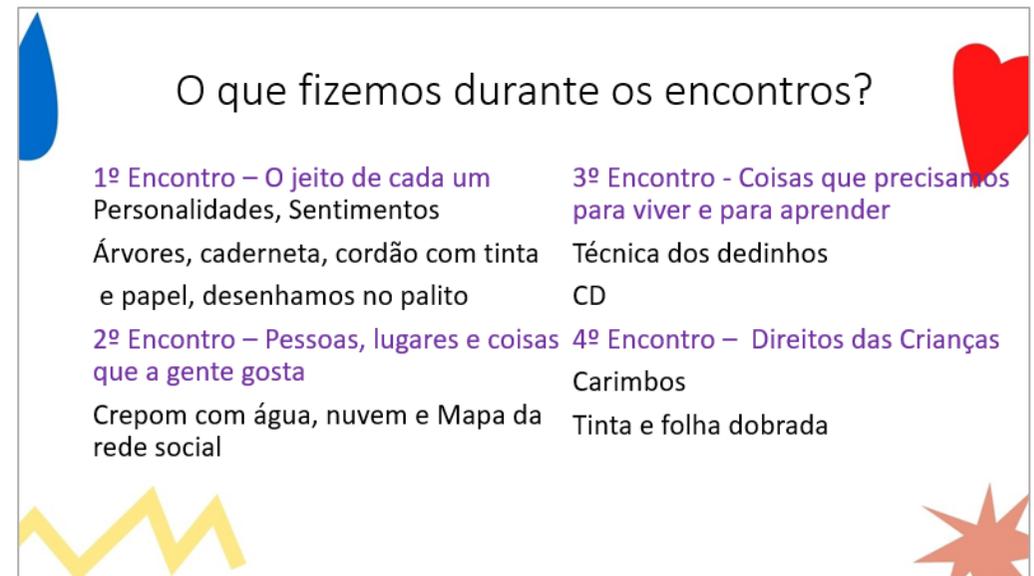
3º Encontro – o que precisamos para viver e aprender

Animais – o que você precisa para viver?
CD – o que você precisa para aprender?

4º Encontro – Direitos

Carimbo
Arte espelhada

Figura 81 - Retomada dos encontros - Grupo 1



O que fizemos durante os encontros?

1º Encontro – O jeito de cada um
Personalidades, Sentimentos

Árvores, caderneta, cordão com tinta e papel, desenhamos no palito

2º Encontro – Pessoas, lugares e coisas que a gente gosta

Crepom com água, nuvem e Mapa da rede social

3º Encontro - Coisas que precisamos para viver e para aprender

Técnica dos dedinhos
CD

4º Encontro – Direitos das Crianças

Carimbos
Tinta e folha dobrada

Figura 82 - Retomada dos encontros - Grupo 2

Para além das tessituras coletivas, a retomada dos encontros operou-se como uma forma de percebermos o território produzido, as linhas que vinculavam um encontro ao outro, além de outras afetações que poderiam ser resgatadas.

Após esse momento, convidei as crianças para fazerem uma avaliação individual. Tendo em vista termos lembrado e organizado tudo o que fizéramos, poderiam avaliar com mais tranquilidade cada encontro, usando emojis que indicavam, de alguma forma, o quanto gostaram ou não das propostas, tal qual sinalizado na metodologia e ilustrado à borda. Utilizei um formulário online, vinculado ao e-mail da pesquisa. Tal documento oferecia um gráfico com as participações e as respostas as quais apresento a seguir. Uma criança de cada grupo não estava presente, fechando assim, 22 avaliações.

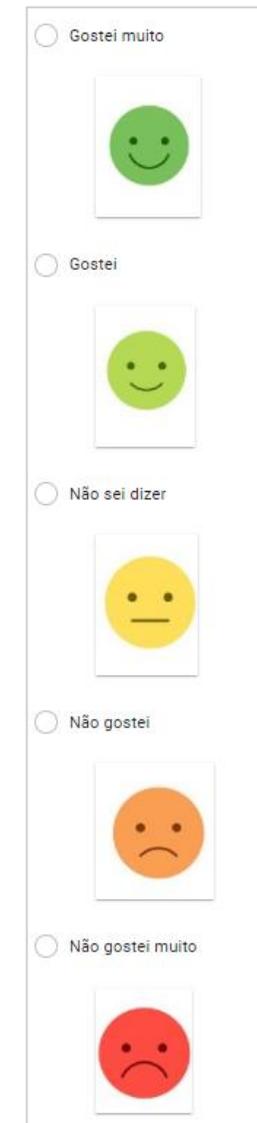
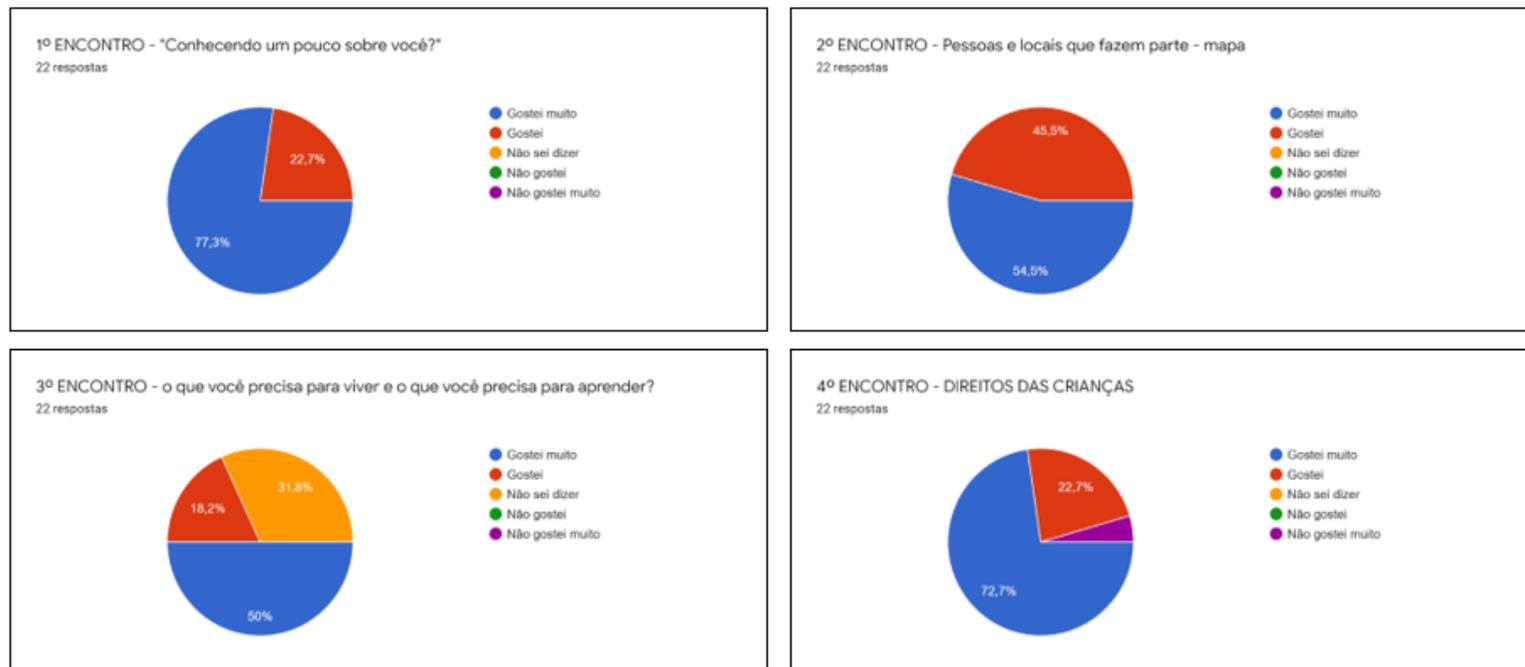


Figura 83 - Emojis para avaliar cada encontro

Figura 84 - [carto]Gráficos da avaliação dos encontros

As indicações dos gráficos evidenciam o quanto gostaram dos encontros e da proposta – sendo mais uma pista da importância de propor espaços de encontro na perspectiva trazida por este estudo. Ao fim do formulário, deixei um espaço livre para escrita de comentários, os quais transcrevo na íntegra, suprimindo os nomes daqueles que os redigiram:

Deixe um comentário sobre as oficinas: podem ser sugestões ou apenas como você se sentiu!

- *Gostei muito da oficina de redes. 😊*
- *Eu me senti muito feliz fazendo as oficinas, pois adorei aprender as coisas que a prof ensinou.*
- *Essas oficinas me fizeram pensar bastante.*
- *Achamos essa oficina em rede INCRÍVEELL!!!*
- *Sinceramente, queria que não acabasse!*
- *Gostei bastante... vou refazer mais vezes o carimbo, pois foi o que eu mais gostei.*
- *Eu adorei as oficinas e também me senti feliz.*
- *Eu gostei bastante da oficina e me diverti muito.*
- *Gostei muito!*
- *Queria que não acabasse.*

- *Eu adorei as oficinas .*
- *Adorei.*
- *Amei isso, me apaixonei, sora, muito obrigada por me convidar para participar.*
- *Adorei!*
- *Eu adorei essa oficina, mesmo não tendo participado de algumas partes eu amei! Quero que tenha de novo para eu poder participar mais!*
- *Eu amei a maior parte do curso! Só o terceiro não sei porque faltei.*
- *Fiquei muito feliz por participar. Aprendi coisas novas, conheci pessoas e aprendi atividades novas e amei ficar com a Prof. Sheyla.*
- *Adorei conhecer a Alice.*
- *A prof. Sheila foi super simpática. Super amei todas as aulas. Esses 4 encontros foram super hiper mega mais divertido que o meu colégio.*
- *Eu gostei da profe Sheila. e das oficinas.*

As palavras das crianças são indícios das forças produzidas. Indicam a possibilidade de divergir, de pôr ideias em suspensão e de compartilhar a viabilidade de viver esse processo. Esta pesquisa coloca essa direção como tese – como tecer – sendo linha tramada, fortalecida, inventada com redes vivas, operando na dimensão educativa e da produção de cuidado, produção em rede – entre educação e saúde, ou seja, a pertinência de oferecer (produzir!) espaços de encontro e de tessituras com as crianças, colocando em discussão (produção!) seus mapas, suas redes de

educação e saúde, essas que habitam o/um entre, possibilitando assim, uma produção em rede entre educação e saúde a partir do cartografar com crianças.

Também destaco o bordado-rede que foi sendo produzido – esse que pode ser desfeito, feito ou compor com outras tessituras, com outros feitos – um guia (uma rede?). Um guia que, no último encontro, ganhou novos alinhavos – um nome! – discutido, inventado, com as crianças. Ofereci, inicialmente, uma sugestão de nome: “Guia da Gestão Autônoma das Redes de Educação e Saúde”, nome longo. No entanto, esse não foi o problema identificado pelas crianças. A questão que surgiu foi sobre a palavra “gestão”. Para as crianças era uma “palavra estranha”. Diante do estranhamento, perguntei: como podíamos nomeá-lo? Muitas sugestões, dentre elas, uma que garantiu consenso: Guia Redes. Guia das Redes entre Educação e Saúde.

Apresento, a partir do link abaixo, o Guia Redes. (Re)inventado, adaptado, a partir de muitos começos, de uma produção em rede entre educação e saúde – desde a conceituação e o encontro com o GuiGAM, estratégia base desse invento. Entendo nosso “novo” guia, meu, das crianças da pesquisa e de quem for acessá-lo na mesma perspectiva da GAM: “flexível, adaptável, e partindo sempre do diálogo com os participantes do Grupo” (GAM, 2014, p.9). Carregando em suas páginas, suas linhas, letras, palavras, cores e formas, toda a composição tecida no cartografar com crianças.

Link para acessar o guia completo:

<https://flipbookpdf.net/web/site/efafa7f667e9011e61ebed40df5a16f803965437202203.pdf.html>



6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O olhar não é do tipo que se debruça **sobre** as mutações vividas nesse processo, mas daquele que se constrói junto **com** elas e como **parte** delas.
Um olhar vibrátil impregnado das forças que se agitam [...] Sueli Rolnik, 2006, p.15, grifos da autora*

Processo. Construído com. Sendo parte. Olhares. Corpos. Vibráteis. Impregnado das forças. Agitação. Redes. As palavras finais desta tese constituem-se na mesma dimensão de todo o processo de produção dos tempos, espaços e tessituras da pesquisa aqui apresentada: cartográfica, rizomática, aracniana, tecida e agenciada com o outro e no *entre* educação e saúde. Dessa forma, retomarei alguns bordados-rede, que podem ser vistos como platôs, “sempre no meio, nem início, nem fim” (DELEUZE; GUATTARI; 1995, p.44).

Ressalto que a “Cartografando com crianças: Produção em Rede entre Educação e Saúde”, título deste trabalho, já indica, em planos gerais, os seguintes elementos fundamentais: o tema – Redes entre educação e saúde; o objetivo geral – cartografar com crianças a produção em rede entre educação e saúde, identificando potências e possibilidades; e os caminhos metodológicos – caminho rede, tecido pelo produzir com em movimentos cartográficos. Compreendo que tais fatores apontam a direção e é preciso adentrar nessa trama.



Figura 85 - Produção dos participantes da pesquisa

Desse modo, conto de meus movimentos nessa e com essa rede de diferentes formas em linhas finais, não se tratando de oferecer uma obra pronta, porém as tramas. Considero necessário sinalizar/reforçar/retomar com a atenção de um cartógrafo alguns pontos/tempos: as discussões acerca das problematizações conceituais como sendo os **alinhavos-sustentação** da trama. As oficinas em rede: crianças em ação, sinalizando os **bordados-rede** constituídos pelas e com as crianças, famílias e dispositivos envolvidos. A **tessitura-tese**, reafirmando a pesquisa e sua potência para a educação e saúde. E, por fim, as **linhas-considerações** que a pesquisa oferece como caminhos para continuar e ampliar a rede.

6.1. ALINHAVOS-SUSTENTAÇÃO: CONCEITOS E REDES

O que é rede? Aliás, o que são redes? Essas foram algumas das questões que sustentaram os movimentos da pesquisa. Tendo como um dos objetivos específicos “problematizar conceitos e ações que envolvem a interlocução das crianças com suas redes de educação e saúde”, mostrava-se necessário um rastreo prévio dos conceitos envolvidos: redes, rede de educação, rede de saúde, educação, saúde, cuidado, produção em rede. Como uma espécie de borda-rede para que as provocações e as problematizações dos conceitos pudessem deslizar entre e com as crianças e suas cartografias.



Figura 86 - Produção com linha dos participantes da pesquisa

Nesse rastreio, vi-me compondo, com autores diversos, pesquisas, normativas e práticas, produzindo sustentações para as palavras-chave que abriam a pesquisa “redes”, “redes de educação e saúde” e “produção em rede”. Além desses fios fundamentais, incorporaram-se na pesquisa: “redes vivas”, “tecnologias do cuidado” e “trabalho vivo em ato”. A pesquisa forjada com esses fios teórico-conceituais sustentou as forças e a abertura das interlocuções existentes – e inventadas – entre os campos da educação e saúde.

Com a intenção de “desenvolver uma estratégia para mapear a rede de educação e saúde e favorecer a ampliação de autonomia de, para e com crianças”, outro objetivo específico desta pesquisa, encontrei amparo/base/ensejo no Guia da Gestão Autônoma da Medicação. Ressalto: esta pesquisa não trata de medicação e lembro, ainda, que a GAM, desde sua constituição, não tem enfoque exclusivo *na* medicação, mas também na produção de caminhos e mapeamento das redes de cuidado. Dessa forma, foi possível ter o guia como território para (re)conhecer, agir e habitar em movimentos de desterritorialização. Com isso, viabilizou-se utilizá-lo não somente como propulsor ou disparador das ações do pesquisador com as crianças, mas como ferramenta a qual foi sendo adaptada, desmontada, reinventada, associando a ela outras práticas, respeitando/provocando/convocando as multiplicidades. Esses e outros aspectos vinculados ao desenvolvimento de uma estratégia serão retomados em seguida.



Figura 87 - Em produção - Imagem copiada da gravação dos encontros

6.2. BORDADOS-REDE: CARTOGRAFANDO COM CRIANÇAS

Com os fios de sustentação pontuados, chego ao momento de dizer acerca da “Oficina em Redes: Crianças em Ação”, oferecida e sustentada pelo programa de extensão universitária da UFRGS; inventada, planejada, feita e desfeita com as direções oferecidas pela GAM; tramada não somente com as crianças, participantes da pesquisa, mas com suas famílias e com toda a afetação e afecções que cada encontro produziu. Para dizer de tudo isso, mas também das intensidades, organizo uma retomada de alguns pontos dos encontros e das tramas. Convido o leitor para acessar uma apresentação/composição das fotos das produções enviadas pelas famílias e crianças. Esse arranjo é acompanhado de uma narrativa construída para o momento final das oficinas: a “exposição” da(s) rede(s). Esse ensejo foi compartilhado com as famílias, aliás, foram convidadas para comporem/assistirem/prestigiarem junto às crianças.

Acesse o link³¹ com a apresentação: <https://youtu.be/6cuW4ywOS7g>

O texto articulado às imagens do vídeo está transcrito a seguir, em itálico, para que possa ser retomado:

³¹ O link está hospedado em minha conta pessoal da plataforma Youtube, o acesso está como “não listado”, ou seja, disponível somente para quem dispõe do link.



Figura 88 - Produções reunidas de um dos participantes da pesquisa

Bem, todo mundo sabe que as oficinas começaram muito antes do primeiro encontro com as crianças. Começaram no desejo de invenção de uma professora pesquisadora, da aposta em uma dimensão educativa articulada com os princípios do cuidado e da autonomia, da educação e da saúde.

Então, as oficinas tiveram muitos começos. Um deles diz de toda a preparação, da alegria e da amorosidade colocado nos “kits encantados”, do deslumbramento na entrega de cada um deles, do brilho nos olhos ao receber, espiar, olhar e usar o que havia dentro, da curiosidade e desejo não somente de usar os materiais, mas de criar, inventar com eles.

No primeiro encontro, abrimos a possibilidade para essa invenção, sem estabelecer forma, cor ou jeito. A partir da pergunta “o que é rede?”, começamos a tecer a nossa, ou seria colorir? Inventar? Tramar?

Não sei... Das possibilidades de definição gosto da ideia de uma rede de balançar como uma das crianças referiu. Enquanto dialogávamos, os cordões misturados com a tinta, deslizaram sobre o papel, não ofereceram forma definida, não a que os olhos consigam ver, muito embora a imaginação sempre oferece caminhos. Ali iniciava as nossas conexões. A nossa rede.

Para guardar alguns registros do processo, construímos cadernetas, na qual foram sendo tecidos os registros que expressavam e garantiam o jeitinho e as escolhas de cada um. Cada palavra e forma era permitida, acolhida e incentivada.

Enquanto faziam os ajustes finais, os olhinhos passaram a ficar vidrados na história que oferecia momentos intensos de luz e sombra... Veja só, encantava. E, de repente, tinha mais: tinha cor, tinha jeitos diferentes, tinha possibilidades e, por causa da história, pareceu ser possível que apresentássemos como árvores. As diferenças ganharam espaço, ganharam possibilidade. Que árvore você é? O que falam dessa árvore? Do que essa árvore gosta? Do que ela não gosta? Quais as cores que podem representar nossos sentimentos? Mas afinal, o que essa árvore sente? O que essa árvore gostaria de fazer e não faz? Como essa árvore cuida de si mesma? Quem cuida da educação dessa árvore? Muitas perguntas... só sei dizer, que cada árvore, realmente é única.

Das árvores, voamos para as nuvens, nuvens de um e de todos, elas são parecidas, mas cada uma carrega consigo as pessoas e os lugares que fazem parte da vida delas. Com elas reunidas, foi possível organizá-las em um mapa: Mapa da rede social! Ali, vimos pessoas mais distantes, outras mais perto, algumas com lugares definidos, outras com a possibilidade de movimentar, de aproximar e de distanciar. Para alguns, o mapa tem muito espaço, para outros parece apertado. Mas o que fica é sempre a possibilidade de troca, de partilha, de ser feito e desfeito. Ou de ser inventado em companhia.

Conectados. Pode ser que, num primeiro momento, virtualmente, depois com as próprias criações. Mas, mesmo tão longe, fomos dando nosso jeito de realmente criar laços, de oferecer ao outro uma linha, uma resposta, uma pergunta, mais uma possibilidade. Pensamos juntos: do que precisamos para viver? A lista ficou longa, as conexões também.

Na sequência, mais uma pergunta “o que precisamos para aprender?” Existe uma única resposta? Também conhecemos nossos direitos! Descobrimos caminhos diferentes para trilhar quando esses direitos não forem respeitados. E, claro, brincamos com algumas possibilidades. Operamos com

Vocês gostam de histórias? Porque eu sou apaixonada por histórias!

Notas da autora

a palavra de uns e de todos.

Finalizamos as oficinas do jeito que começamos: inventando, sem a necessidade de estabelecer uma forma, porque, afinal, podemos criar muitas, imaginar outras, tudo com autonomia.

Mas ao contrário do que muita gente pensa, autonomia não é saber se virar sozinho; autonomia tem a ver com a capacidade de criar e manter laços entre as pessoas, com nossos familiares, amigos, professores e tantos outros que vocês foram trazendo ao longo de nossos encontros. A vida é feita disso, de relações, de parcerias, que são recursos valiosos com os quais podemos contar para aprender, para nos cuidar, para nos ouvir, para brincar, para ajudar a garantir direitos, para inventar, e, nitidamente, para ser rede, rede de apoio, rede quente, rede viva!

Mas afinal, o que é rede mesmo?

Pergunta que finda, que fica e que segue.

Diante das intensidades percebidas nesse cartografar das crianças, retomo alguns aspectos de análise apresentados e desdobrados em cada encontro, os quais foram tecidos no capítulo 5, “Produção em redes”, e que dispõem dos indícios, oferecendo foco no “identificar as potências, as possibilidades e os desafios da organização e da articulação das redes de educação e saúde para, de e com crianças entre 8 e 12 anos de idade”, ou melhor, objetivo específico da pesquisa.

Reitero que as oficinas proporcionaram às crianças se reafirmarem como sujeitos, não como alunos, não como infantes, não como qualquer outro termo que possa estabelecer limites. Sujeitos. Nesse contexto, compreendeu-se, nesta pesquisa, que “quanto mais me torno capaz de me afirmar como *sujeito* que pode conhecer, tanto melhor desempenho minha aptidão para fazê-lo” (FREIRE, 2020, p.121). As crianças mostraram, tiveram espaço para serem e estarem com suas performatividades. Foram provocadas para tal. Ofereceram pistas que me levam a afirmar o quanto as oficinas favoreceram a ampliação de autonomia dos participantes, aliás, colocaram em discussão – problematização – as possibilidades, jeitos, escolhas,

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure “entrar” no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou.
FREIRE, 2020, p.115

[...] as crianças encontram modos improváveis de Palavra, performatizando mais que verbalizando o que sentem e o que desejam.

CALIMAN; CÉSAR; 2020, p.176

discursos, invenções das crianças participantes.

É importante destacar sobre as diversas formas de aprender salientadas pelas crianças. Envolveu uma longa lista dos aspectos necessários ao aprender. Primeiramente, a lista coletiva, atravessando a todos e a cada um. Depois, na seleção singular, a diversidade ficou evidente: cada um tem as suas formas, recursos necessários, caminhos particulares para aprender. Será que estamos acolhendo essa diversidade? Dialogando sobre o tema, as crianças apontam a *necessidade* de serem escutadas nas suas singularidades no dizer e no participar. O silêncio também pode ser uma possibilidade de comunicar-se. Os gestos. A observação. O estar à espreita, como a aranha em sua teia. Porque, afinal, quem é que define a “atividade”, as formas de se “expressar”, de se “comunicar”, de *aprender* das crianças? A pesquisa deixa indícios suficientes para apostarmos em uma tessitura *com* a criança, *com* sua escola, *com* seus familiares, *com* recursos e serviços. Ou seja, em rede.

A fim de contribuir com experiências e pesquisas futuras, ofereço outras indicações que podem ter ficado como linhas de fuga dos deslizamentos do cartografar com as crianças: ao compor as oficinas, compreendia minha posição no pesquisar com as crianças e as implicações que acarretam essa composição. Entretanto, igualmente, identifiquei meu lugar como professora naqueles encontros. Era assim que eles me chamavam – sôra, profe, prô, professora (!). Essa é a referência que as crianças tiveram mesmo em uma proposta constituída para ser pensada em conjunto. Eu não estava ali como professora, mas pesquisadora. Eles não estavam como alunos, mas sujeitos/participantes da pesquisa, buscando

estabelecer uma relação de grupalidade, em um manejo cogestivo.

Além disso, no decorrer dos encontros e, ao rever as gravações, percebi que a oferta das oficinas exige do profissional que a conduz abertura para o fazer múltiplo, não só das multiplicidades de recursos, caminhos e sujeitos, mas do múltiplo como profissional, um fazer multiprofissional. Diante desses aspectos, desdubro três pontos:

1º Sobre “Pesquisar, fazer, pensar, observar *com*” – a pesquisa tomou como um dos embasamentos metodológicos o “pesquisar com”, apoiado nas perspectivas de Moraes e Kastrup (2010) e entrelaçado a experiências e pesquisas diversas, inclusive a pesquisa multicêntrica de composição da GAM. O destaque é para dizer que, nessa *forma* de pesquisar, há/houve produção de novos sentidos a tal atividade. Um deles é sobre compreendê-la como forma de *garantia* da voz e vez dos participantes, produzindo-lhes um território próprio. O outro aspecto diz de minhas “intervenções” como pesquisadora. Na tessitura com as crianças participantes, eu procurava “intervir” como *provocadora*, levando as questões, propondo as produções artísticas, impulsionando-os a compor, buscando, em muitos momentos, observar mais, ouvir, e acolher. Isso poderia ser interpretado como uma forma de “não intervir” na pesquisa. É um equívoco. Mesmo apenas observar é uma intervenção, há um corpo vibrátil (ROLNIK, 2016) ali que os demais percebem, olham, sentem, mexendo com todo o espaço, com toda a pesquisa. Dessa compreensão, reforço duas linhas: uma evidencia os meus momentos de observ[ação] também como um modo de fazer e pesquisar com; outra justifica uma das escolhas desta pesquisa em não contar com outros participantes que pudessem “apenas observar” as oficinas – as quais



Figura 89 - Produção dos participantes da pesquisa

ocorreram de forma virtual – a fim de auxiliarem na direção ou nas anotações que escapam, pois a tela, em alguns momentos, quase não comportava as 13 janelinhas...

2º Sobre a posição “professora” – conforme já apontado, as crianças me viam como *professora*, embora meu papel ali fosse (muito mais) na dimensão de pesquisadora. Diante dessa posição pré-disposta, compreendi que as oficinas exigiram um cuidado permanente de minhas colocações e condução, por operar, ali, uma tessitura a qual envolvia, em alguns momentos, disputas, forças, e, ainda, por perceber que as crianças esperavam e perguntavam sobre meu posicionamento acerca das discussões. Afinal, estávamos juntas, e professora media. Põe ponto (quase sempre). Dessa forma, entendo que minha posição é a de quem se dispôs a conduzir oficinas também nessa dimensão. Montar vírgulas. Aliás, é esperado (almejado) que a oferta de experiências futuras possa ocorrer sob a condução de professores. Porém, mesmo que não o sejam, tomarão esse lugar diante das crianças(?). Com isso, a presença do professor

[...] não pode passar despercebida [...] é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper (FREIRE, 2020, p.96)

Ao revelar nossas capacidades às crianças, abrimos caminhos para que ofereçam a delas, produzam na tessitura com a nossa. Mas é necessário cautela, como já salientado, para que, ao agir, posicionar-se, analisar, decidir, optar (...) o “professor” não se mostre prescritivo, indicando suas opções como sendo as melhores

ou únicas.

3º Sobre atuação “multiprofissional” ou apenas “multi” – para desdobrar esse aspecto “parto do princípio que somos em certas situações, a partir de certos recortes, sujeitos de saberes e das ações que nos permitem agir protagonizando processos novos como força de mudança” (Mehry, 2014, p.13). Reconheço que minha trajetória e formação contribuiu diretamente para que minha condução, nesta pesquisa, abrisse (mais) espaço à produção em rede entre educação e saúde visto que tenho um percurso constituído com e nesses dois campos, visto que, inclusive, já atuei e tive formação na perspectiva multiprofissional. Para os profissionais da saúde, parece-me haver uma aproximação e compreensão das necessidades e dos princípios que regem um trabalho multiprofissional. Na educação, em uma dimensão macro, há, até mesmo, o entendimento de não ser necessário oferecer vagas para formações como residências multiprofissionais em saúde (WERNER, FREITAS, CECCIM, 2019). Diante dessas impossibilidades, reflito sobre as possibilidades: será que não há como pensarmos na proposição de uma “educação permanente entre educação e saúde” para professores? Questão essa deixo como provocação (e vontade de propor). De todo modo, quero salientar que não há impedimentos de professores (“sem formação multiprofissional”) de conduzirem as práticas, oficinas e propostas com o Guia Redes, pois o “multi” fundamental para a proposição do cartografar com crianças é da ordem dos movimentos da vontade de encontros e do trabalho. No encontro com as crianças, estabelece-se um “espaço intercessor que sempre existirá nos seus encontros, mas só nos seus encontros, e em ato” (MERHY, 2014, p.57), ou seja, há

É como a história do recanto da parede e da aranha que acabam por se encontrar; se de fato a aranha o procurou, pode-se dizer também que o recanto da parede aguardava.

Deligny, 2018, p.15

caminhos/possibilidades, desde que haja vontade do encontro, desde que haja tessituras produzidas em ato.

Por fim, mesmo entendendo que haveria uma infinidade de outros pontos possíveis a serem retomados sobre as oficinas, considero pertinente ressaltar sobre o conceito de família pensado nesta pesquisa. A “família” apareceu nos discursos, escritos e produções das crianças de forma recorrente. Essa que é entendida como *diversa* não somente em suas configurações, mas nas conduções, nas experiências, nas escolhas e nas culturas. Mas que dividem um comum: a importância para os que dela fazem parte, para as redes de educação e cuidado dos sujeitos. Crianças e jovens vêm colocando em evidência que não há – talvez nunca se teve – “famílias desestruturas” como ainda encontramos em alguns discursos (WERNER, 2018), mas sim, famílias como potência, que são redes. Família é rede.

6.3. TESSITURAS-TESE

“Esta rede já chegou a inventar instrumentos que lhe fossem próprios, ou seja, a utilizar outra coisa, a fiar-se noutra coisa [...]”
 DELIGNY, 2018, p.102

Durante os movimentos de composição desta tese, que pode ser vista como rede, foi (re)inventado um instrumento: o Guia Redes. Um guia para o cuidado compartilhado das redes de educação e saúde. Antes de seguir a retomada das

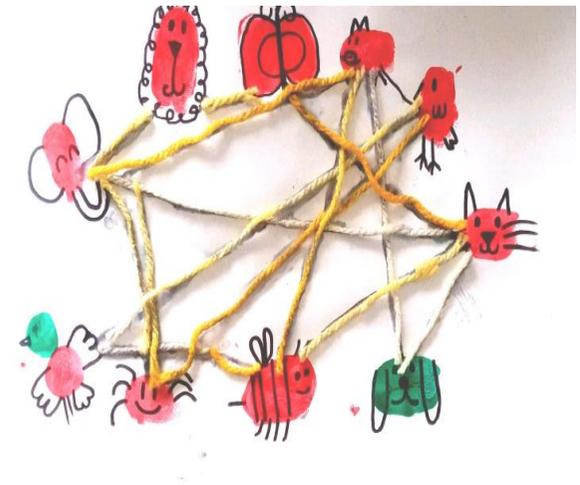


Figura 90 - Movimentos em Linha - Produção dos participantes da pesquisa

tessituras acerca desse invento, indico o link de acesso a ele:

<https://flipbookpdf.net/web/site/efafa7f667e9011e61ebed40df5a16f803965437202203.pdf.html>

A produção do guia entra como alinhavo para desenhar mais um dos objetivos específicos desta tese: “desenvolver uma estratégia para mapear a rede de educação e saúde e favorecer a ampliação de autonomia de, para e com crianças”. É pertinente reiterar três importantes eixos desenvolvidos ao longo do estudo em questão:

1º eixo: a invenção em articulação e inspiração com e no GuiaGAM;

Se nos primeiros movimentos de tessitura com a GAM, pensando-a como mapa e estratégia para a pesquisa com crianças, eu imaginava certa *traição* à GAM, foi um equívoco. Quanto mais buscava trair a GAM, mais me apaixonava por ela, pois compus com ela um “casamento” cujos princípios de um e de outro foram respeitados/garantidos. E, ainda, ao produzir as páginas do Guia Redes, mantive certa semelhança aos fios da GAM.

2º eixo: compreensão do Guia Redes como mapa em movimento;

As páginas do Guia Redes carregam linhas, letras, palavras, cores e formas tecidas a partir do olhar da educação e saúde, mas, principalmente, com as crianças participantes desta pesquisa, as quais vivenciaram, validaram e propuseram alternativas às propostas. A partir dos encontros com as crianças pude sistematizar o Guia Redes. Fortalecendo a ideia (entendida desde a GAM) sobre o quanto é

um dispositivo de intervenção que se faz com o outro na medida em que é construído em articulação com aquilo que interessa ao outro.

MORAES, 2010 p.30

fundamental considerar as possibilidades de movimentar, adaptar, desdobrar e inventar com e no instrumento.

3º eixo: definição do instrumento como parte e produto da tese.

Embora possa ser considerado como produto desta tese, reforço o que está tramado intrinsecamente no decorrer da pesquisa: o Guia Redes operando como possibilidade, caminho, mapa, ferramenta, para a produção em rede entre educação e saúde com crianças.

Ao longo de todos os movimentos desta pesquisa, procurei evidenciar a potência dos encontros. Sejam aqueles subjetivos, teóricos ou dos corpos. O que é possível observar é que reuni indícios suficientes para afirmar a pertinência e a necessidade de oferecer e de produzir espaços de encontro para tessituras *com* crianças. Para discutir, produzir, mapear e ampliar suas redes de educação e cuidado, isto é, para inventar, resgatar e garantir seus mapas. Contribuindo e *garantindo* direta e indiretamente a ampliação da autonomia dos sujeitos, a respeito de seus processos, percursos, potências e desafios de sustento da educação e saúde.

Acrescento, ainda, que produzir encontros na dimensão e com as direções propostas nesta pesquisa é garantir a oportunidade para reconhecer com maior propriedade a si mesmo, não de forma individual, mas na relação com outros. Isso é produção de autonomia e espaço para o protagonismo. Os rumos apontados, tomados como tese desta pesquisa, são, também, o caminho para “identificar as potências, possibilidades e desafios da articulação das redes de educação e saúde”. Por isso que o Guia Redes ganha espaço nessa tessitura-tese, pois ele pode ser instrumento

que opera *entre*, para garantir, possibilitar e facilitar a produção em rede entre educação e saúde, tecida com as crianças, a partir de um cartografar com elas.

6.4. LINHAS-CONSIDERAÇÕES

As linhas-considerações desta tese foram anunciadas. Algumas me parecem, inclusive, bastante evidentes, mesmo que colocadas no entremeio. Refiro-me à necessidade de produção de um “guia” para futuros mediadores do Guia Redes, tal qual encontramos para o GuiaGAM, onde temos o “Guia do Moderador”³² (GAM, 2014). Ter pistas para operar com o Guia Redes possibilitaria para profissionais da educação e da saúde e pesquisadores que desejarem utilizá-lo, compreender melhor não só os princípios e os caminhos que o regem, mas também as possibilidades inventivas que as propostas e as perguntas selecionadas oferecem. Dessa forma, deixo esta ideia como linha que escapa e que pode ser capturada.

Esta pesquisa teve espaço e sustentação na extensão universitária, sendo um recurso o qual identifico como aberto e necessário de se ampliar para outras experimentações e tessituras com crianças. Mas que outros espaços são potentes

³² Guia do Moderador GAM disponível em: https://www.fcm.unicamp.br/fcm/sites/default/files/paganex/guia_gam_moderador_-_versao_para_download_julho_2014.pdf



APRESENTAÇÃO

O nosso Guia Redes foi inspirado em outro: o Guia da Gestão Autônoma da Medicação (GAM, 2012). Mas calma! Não é sobre medicação de que vamos tratar aqui. Será sobre “redes”, como o próprio nome diz. Sendo assim, o objetivo deste guia é oferecer possibilidades para as crianças, em conjunto com profissionais da educação e/ou da saúde, encontrarem caminhos para mapear, refletir e ampliar suas redes de educação e cuidado, refletindo sobre sua autonomia com os espaços, os recursos e as pessoas dos territórios que habitam.

O Guia Redes construiu-se a partir de uma pesquisa com 24 crianças as quais vivenciaram essa estratégia em forma de oficinas em grupos. Destaca-se que este guia toma como princípio de sua utilização partir sempre do diálogo entre os participantes. Mas as propostas e questões são flexíveis, adaptáveis e podem envolver produções artísticas e outras invenções não indicadas aqui.

Acreditamos na potência e na importância de oferecer (produzir!) espaços de encontro com as crianças para colocar em discussão seus processos e percursos, sendo um caminho para fortalecer e ampliar a produção em rede entre educação e saúde. O Guia Redes pode ajudar na condução dos encontros.

Convidamos, crianças, famílias e profissionais da educação e da saúde para seguir compondo este guia.

Vamos?



para práticas dessa dimensão? Estou certa de que a escola é. Mas indico o quanto deve-se tomar essa proposta na dimensão *educativa*, não pela via *escolar*. O que pode ser um desafio aos professores e aos demais profissionais que compõem a escola, por isso indico a linha de pensarmos, em conjunto com a saúde, uma educação permanente. Inclusive, pode a escola ser o próprio espaço/serviço que convoca, aciona, articula. Além desses espaços, igualmente, deixo o convite para que serviços e profissionais da saúde tramem redes com o Guia Redes, afinal identifico a potência da produção de cuidado regida pelos princípios do SUS, então, como seria para eles forjarem a produção de educação e cuidado?

Reconheço que muitos dos conceitos e inventos trazidos nesta pesquisa não são identificados ou reconhecidos pela educação como possibilidade de ser e de fazer *parte* dela. Penso ser potente a possibilidade de levar esses desdobramentos ao ambiente escolar através de outras pesquisas, como a produção de um guia mediador do Guia Redes, tecido a partir do cartografar com as professoras. Aspectos e questões que findam, ficam e que, desejo, fortemente, que sigam.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Luiz Odorico Monteiro. A Saúde e o Dilema da Intersetorialidade. Tese de Doutorado, Campinas, 2004.

ANGELUCCI, Biancha. A patologização das diferenças humanas e seus desdobramentos para a educação especial. In **37ª Reunião Nacional da ANPED** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Trabalho Encomendado GT15 – Educação Especial. 2015.

ANGELUCCI, Biancha. Atividade de Ensino e Curso de Extensão “Fármacos, Remédios e Medicamentos I: O que a Educação tem com isso?” do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS. **Aula ministrada em 10 de outubro de 2020**. Gravação autorizada. 2020.

ABRAHÃO, A. L. MERHY, E.; GOMES, M.P.; TALLEMBERG, C.; CHAGAS, M. ROCHA, M. SANTOS, N.; SILVA, E. VIANNA, L. **O pesquisador *in-mundo* e o processo de produção de outras formas de investigação em saúde**. Lugar Comum nº 39, 2013.

ALVES, Rubem. **O amor que acende a lua**. 8ª edição. Ed: Papyrus. 214 p., 1999

ARALDI, E. PICCOLI, L. DIEHL, R. TSCHIEDEL, R. Oficinas, TIC, e Saúde Mental: um roteiro comentado. In: PALOMBINI, Analice. MARASCHIN, Cleci. MOSCHEN, Simone (org.). **Tecnologias em rede: oficinas de fazer saúde mental**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

ARANTES, SHOLZ, FREITAS. **Tecendo redes, construindo lugares**: as interfaces entre Saúde Mental Coletiva e Educação Especial na perspectiva Inclusiva. In: Redes de cuidado e aprendizagem na saúde mental e na educação. Ijuí: Editora Unijui, 2017.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. A Inclusão e seus Sentidos: Entre Edifícios e Tendias. In: BAPTISTA, Cláudio R. (Org.) **Inclusão e Escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Educação Inclusiva**. Entrevista com Cláudio Roberto Baptista. Ponto de Vista, Florianópolis, nº 3/4, 2002, p. 161-172.

BARROS, Manuel de. **Biblioteca Manoel de Barros [coleção]**. São Paulo: Le Ya, 2013.

BARROS, Manuel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BARROS, Manuel de. **Tratado geral das grandezas do ínfimo**. Record; 2001.

BARROS, Manuel de. **O Livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2016.

BARROS, L. P., KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In E. Passos, V. Kastrup, & L. Escóssia (Orgs.), **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade (pp. 52-75). Porto Alegre: Sulina. 2015.

BORGES, R. L. CECCIM, R. B. **O cartografar da grande saúde das ruas em “ir vir permanecer”**. Saúde em Redes, 2017.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Coordenação Geral de Saúde Mental. **Reforma psiquiátrica e política de saúde mental no Brasil**. Documento apresentado à Conferência Regional de Reforma dos Serviços de Saúde Mental: 15 anos depois de Caracas. OPAS. Brasília, novembro de 2005.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Lei 13.146/2015), Brasília: 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____. **LEI Nº 10.216**, DE 6 DE ABRIL DE 2001. Brasília, 2001.

_____. **LEI Nº 13.005**, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Brasília, 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Saúde, **Portaria Nº 336**, de 19 de fevereiro de 2002.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Princípios e diretrizes para a gestão do trabalho no SUS** (NOB/RH-SUS) Brasília: 2005a.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Coordenação Geral de Saúde Mental. **Reforma psiquiátrica e política de saúde mental no Brasil**. Brasília: 2005b.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Glossário temático: promoção da saúde**. Brasília: 2012.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **PNPS: revisão da Portaria MS/GM nº 687, de 30 de março de 2006**. Brasília: 2015.

_____. **Resolução Nº 510**, de 07 de abril de 2016. Brasília, 2016.

_____. **Política Nacional da Assistência Social** 2004. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília, Inep: 2007.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: INEP, 2001.

CALIMAN; Luciana. CÉSAR, Janaína. **A GAM no ES: invenções com crianças, familiares e trabalhadores**. In Rev. Polis e Psique, 2020.

CALIMAN; Luciana. Atividade de Ensino “Fármacos, Remédios e Medicamentos I: O que a Educação tem com isso?” do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS. **Aula ministrada em 19 de setembro de 2020**. Gravação autorizada.

CALIMAN, L.; PRADO, M. R. **Prise de psychostimulants et attention: l’expérience de deux adolescents diagnostiqués TDAH au Brésil et en France**. La nouvelle revue, Éducation et société inclusives , 85, p. 261-276, abril, 2019.

CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa. **Um Método para Análise e Co-gestão de Coletivos**. Tese. São Paulo, editora HUCITEC; 2000

CHAVE, Felipe Alan Mendes; CALIMAN, Luciana Viera. **Entre Saúde Mental e a Escola: a Gestão Autônoma da Medicação**. Rev. Polis Psique vol.7 no.3 Porto Alegre set./dez. 2017

CECCIM R. B. PALOMBINI A. L. **Imagens da infância, devir-criança e uma formulação à educação do cuidado**. Psicologia e sociedade, v. 21, n. 3, p. 301-312, 2009.

CECCIM, Ricardo; MERHY, Emerson. Um agir micropolítico e pedagógico intenso: a humanização entre laços e perspectivas. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação. Interface (Botucatu)** vol. 13, Botucatu, 2009.

COLASANTI, Marina. **A Moça Tecelã**. Editora Global, 2003.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Questões éticas na pesquisa com crianças, adolescentes ou pessoas em situação de diminuição de capacidade de decisão. In: **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

DELEUZE, G. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. **O que é filosofia?** Trad. Bento Prado Júnior e Alberto A. Muños. Rio de Janeiro. Editora 34, 1991.

_____. Para dar um fim ao juízo. In: **Crítica e clínica**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, Vol. 1, São Paulo: Editora34, 1995.

_____ **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, Vol. 3, São Paulo: Editora34, 1996.

_____ **Mil Platôs**. Capitalismo e esquizofrenia, Vol. 4. São Paulo: Editora34, 1997.

DELIGNY, Fernand. **O Aracniano e outros textos**. São Paulo: n-1 edições, 2ªedição, 2018.

DINIZ, Débora. **Ética na pesquisa em ciências humanas: novos desafios**. Ciênc. saúde coletiva 13, Abr. 2008.

DINIZ, Débora, **Narrativa postada em página pessoal**. 2020. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CJQ1DhWixUX/?utm_source=ig_embed&utm_campaign=loading

DI PASQUALE, Giovanna; MASELLI, Marina. Pessoas com deficiência e escola: principais mudanças na experiência italiana. In **Educação & Realidade**; Vol.39 no.3 Porto Alegre July/Sept. 2014.

ECO, Humberto. **A Vertigem das listas**. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2010.

_____. **Confissões de um jovem romancista**. Tradução de Clóvis Marques. 1ª Ed., Rio de Janeiro: Record, 2018.

EIZIRIK, Marisa Faermann. Dispositivos de Inclusão: invenção ou espanto? In: BAPTISTA, Claudio (org). **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas** 2ªed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

FERREIRA, Joyce Paula de Souza. **Memórias de uma Viagem Cartográfica: A Gestão Autônoma da Medicação e o Exercício do Cuidado No Capsi de Vitória**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Do Espírito Santo; Centro De Ciências Humanas E Naturais; Programa De Pós-Graduação Em Psicologia Institucional. 2016.

FERRER, A. L., PALOMBINI, A. & AZAMBUJA, M. Gestão Autônoma da Medicação: um olhar sobre dez anos de produção participativa em saúde mental a partir do Brasil. **Rev. Polis e Psique**, 2020.

FONSECA, Cláudia. **Família, Fococa e Honra**. UFRGS editora, 2ª edição, 2004.

FRANCO, Túlio Batista. As Redes na Micropolítica do Processo de Trabalho em Saúde. In: Pinheiro, R. & Matos, R.A. "**Gestão Em Redes**", LAPPIS-IMS/UERJ-ABRASCO, Rio de Janeiro, 2006.

FRANCO, Túlio Batista; MERHY, Emerson Elias. O reconhecimento de uma produção subjetiva do cuidado. Disponível em: <<http://www.professores.uff.br/tuliofranco/wp-content/uploads/sites/151/2017/10/10reconhecimento-producao-subjetiva-cuidado.pdf>> Acesso em 18 de setembro de 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Objetiva, 2011b.

FREITAS, Cláudia. BAPTISTA, Claudio. A atenção, a infância e os contextos educacionais. **Psicol. Soc. vol. 29**, Belo Horizonte, 2017, Epub Mar 23, 2017.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. 1991

GAM, **GESTÃO AUTÔNOMA DA MEDICAÇÃO** – Rosana Teresa Onocko Campos; Eduardo Passos; Erotildes Leal; Analice Palombini; Octavio Serpa et AL. DSC/FCM/UNICAMP; AFLORE; DP/UFF; DPP/UFRGS, 2012.

GAM, **GESTÃO AUTÔNOMA DA MEDICAÇÃO – Guia de Apoio a Moderadores**. Rosana Teresa Onocko Campos; Eduardo Passos; Analice Palombini et AL. DSC/FCM/UNICAMP; AFLORE; DP/UFF; DPP/UFRGS, 2014. Disponível em: <http://www.fcm.unicamp.br/fcm/laboratorio-saude-coletiva-e-saudemental-interfaces>

JAFFE, Noemi. **Livro dos começos**. São Paulo: SESI, 2018.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Aprendizagem, Arte e Invenção.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

_____. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 32-51.

KASTRUP, V. ; PASSOS, E. Cartografar é traçar um plano comum In: PASSOS, E., KASTRUP, V. e TEDESCO, S. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia:** a experiência da pesquisa e o plano comum. Vol. 2, Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 15-41.

KROEFF, Renata; BAUM, Carlos. MARASCHIN, Cleci. **Oficinas como estratégia metodológica de pesquisa-intervenção em processos envolvendo videogames.** Mnemosine Vol.12, nº1, p. 252-266, 2016.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela.** 23ª ed. Rio de Janeiro, 1995.

MERHY, Emerson Elias. **Saúde:** a cartografia do trabalho vivo. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. **Conferência sobre Redes aranha e pescador.** Uma conversa sobre a produção das existências. Vídeo visto no blog <http://saudemicropolitica.blogspot.com.br/> em maio 2014.

MERHY, E. E. Em busca do tempo perdido: a micropolítica do Trabalho Vivo em saúde. In: MERHY, E. E.; ONOCKO, R. (Org.), **Agir em saúde: um desafio para o público.** São Paulo: Hucitec, 1997.

MERHY E. *et al.* Redes vivas: multiplicidades girando as existências, sinais da rua. In: **Avaliação compartilhada do cuidado em saúde:** surpreendendo o instituído nas redes Merhy E. *et al.* (orgs.) Rio de Janeiro: Hexis, 2016.

MERHY, E.E. & FRANCO, T.B., Por uma Composição Técnica do Trabalho Centrada nas Tecnologias Leves e no Campo Relacional. In **Saúde em Debate**, Ano XXVII, v.27, N. 65, Rio de Janeiro, Set/Dez de 2003.

MORAES, Marcia. KASTRUP, Virgínia. (org.) **Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual**. Rio de Janeiro: Nau, 2010.

ONOCKO-CAMPOS, R. T. O.; PALOMBINI, A. L.; SILVA, A. E.; PASSOS, E.; LEAL, E. M.; SERPA JÚNIOR, O. D.; MARQUES, C. C; GONÇALVES, L. L. M.; SANTOS, D. V. D.; SURJUS, L. T. L. S.; ARANTES, R. L.; EMERICH, B. F.; OTANARI, T. M. C.; STEFANELLO, S. **Adaptação multicêntrica do guia para a gestão autônoma da medicação**. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v.16, n. 43, 2012, p. 967-980.

PALOMBINI, Analice. **Entrevista-conversa em 15 de outubro de 2020**. Gravação autorizada. 2020.

PALOMBINI, Analice. MARASCHIN, Cleci. MOSCHEN, Simone (org.). **Tecnologias em rede: oficinas de fazer saúde mental**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PARMEGGIANI, Roberto. **A Lição das árvores**. Ilustrações de Atílio Palumbo. São Paulo: Editora DSOP, 2013.

_____. **Felicidade submersa**. São Paulo: Editora Nós, 2017.

_____. **Desabilidade**. São Paulo: Editora Nós, 2018.

PASSOS, E., KASTRUP, V. e ESCÓSSIA. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSOS, E., KASTRUP, V. e TEDESCO, S. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum** vol 2. Porto Alegre; Sulina, 2014.

PASSOS, E. SADE, C. MACERATA I. **Gestão Autônoma da Medicação: inovações metodológicas no campo da saúde pública.** Saúde e Sociedade. vol.28 no.4 São Paulo Out./Dec. 2019

PRESOTO, Rodrigo. SILVEIRA, Marília. DELGADO, Pedro Gabriel. VASCONCELOS, Eduardo. **Experiências brasileiras sobre participação de usuários e familiares na pesquisa em saúde mental.** Ciência & Saúde Coletiva. vol.18 no.10 Rio de Janeiro Oct. 2013

RODRIGUEZ, Elizandro; DAMICO, José Geraldo Soares. **Dispositivos pedagógicos de educação em Saúde Coletiva.** Interface: comunicação, saúde, educação. 2018.

RODRIGUEZ, Elizandro. **Pedagogia dos Pormenores:** rendi[o]lhando fo[car]tografias de formação. Porto Alegre, EducaSaúde – UFRGS, 2012.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental, Transformações contemporâneas do desejo,** Porto Alegre, Editora UFRGS, 2016.

SANTOS, Déborah Grasyella Pachêco de Moraes Lins. **Repercussões da Gestão Autônoma da Medicação para Usuários de um Centro de Atenção Psicossocial.** Dissertação de Mestrado, 2018.

SILVEIRA, Marília. **A formação na Gestão Autônoma da Medicação:** políticas e práticas de cuidado em saúde mental. Tese de Doutorado. 2016.

SOARES, Gisele Rodrigues. **Narrativas vivas de memórias de/na infância :** as crianças que (se) narram e suas experiências sociais em família. Dissertação de Mestrado. UFRGS, 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394> acesso em 30/10/2020.

WERNER, Sheyla. **Jovens E[m] Medidas Socioeducativas de Internação: Entre Normativas, Contextos e Notícias.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. UFRGS, 2018.

WERNER, Sheyla. **Colorindo cenários, emprestando cores: a pedagogia na saúde mental coletiva a partir do vivo.** Trabalho de Conclusão de Residência. Especialização. UFRGS, 2016.

WERNER, Sheyla.; FREITAS, Cláudia Rodrigues de; BEDIN-DA-COSTA, Luciano. **O hospício e o fora: um olhar pedagógico entre dores e amores.** In: FERLA, A.A. et al. (Org.). Residências em saúde e o aprender no trabalho: mosaico de experiências de equipes, serviços e redes. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2017. p. 35-54.

WERNER, Sheyla; FREITAS, Cláudia Rodrigues de e CECCIM, Ricardo Burg. **“Menores infratores”?** Educação, psicologia política e discursividades na mídia. *Rev. psicol. polít.* [online]. 2019, vol.19, n.46, pp. 489-508. ISSN 2175-1390. 2019.

WERNER, Sheyla; FREITAS, Cláudia Rodrigues de; CECCIM, Ricardo Burg **Residência de pedagogia na Saúde Mental Coletiva – educação como saúde.** In: Revista UFSM. V.44, 2019b.

WERNER, Sheyla. FREITAS, Cláudia Rodrigues de. GONÇALVES, Anderson Luiz Fernandes. PRATES, Camila. **Aprender em Rede: Olhares da Educação Inclusiva.** Ceccim, Ricardo Burg; Freitas, Cláudia Rodrigues de (orgs.). Fármacos, remédios, medicamentos : O que a educação tem com isso? [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2021. P. 26-38

ZAMBILLO, Marciana. **Autonomias errantes:** entre modos de ser autoimpostos e possibilidades de invenção de si. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional. UFRGS, 2015.

ZAMBILLO, Marciana. PALOMBINI. Analice de Lima. Autonomias errantes: Processos de autonomização em saúde mental. In: **Estudos de Psicologia**. Vol. 22, nº 1, Natal, mar. 2017.

ANEXOS

Anexo I – Termo de Consentimento Livre e Informado – Pais e/ou responsáveis

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
COMISSÃO DE PESQUISA
Av. Paulo Gama, s/n, sala 918, Centro Histórico, Porto Alegre, RS – Cep: 90046-900
– Fone: 3308.3098 – Contato: compesq@ufrgs.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO PAIS E/OU RESPONSÁVEIS

Pesquisa: Produção em Rede entre Educação e Saúde: Cartografando com Crianças
Coordenação: Prof^a Dr^a Cláudia Rodrigues de Freitas
Doutoranda: Sheyla Werner

Apresentação: A presente pesquisa faz parte do projeto de tese “Produção em Rede entre Educação e Saúde: Cartografando com Crianças” da estudante Sheyla Werner Freitas, sob orientação da Prof.^a Dr^a. Cláudia Rodrigues de Freitas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PGEDU/UFRGS) da linha de pesquisa “Educação Especial, Saúde e Processos Inclusivos”.

Estamos convidando o(a) _____ a participar de uma pesquisa. A seguir, esclarecemos e descrevemos as condições e objetivos do estudo:

Natureza da pesquisa: Esta é uma pesquisa que tem como objetivo saber sobre a participação e interlocução das redes entre educação e saúde a partir de oficinas sobre a temática redes entre educação e saúde.

Participantes da pesquisa: Participarão desta pesquisa 24 crianças entre 8 e 12 anos, sendo 12 em cada grupo.

Envolvimento na pesquisa: A criança será convidada a participar de um Curso de Extensão Universitária, configurada em oficinas, junto com outras crianças que aceitem

participar da pesquisa. É previsto 5 encontros de 2h cada, sendo um por semana. Havendo uma reunião inicial com as famílias para esclarecimentos. Ao fim dos encontros, será proposta uma atividade com as famílias, a ser definida sua efetividade ou não, pelo grupo de crianças participantes. A atividade é uma reprodução de alguma proposta vivenciada pelas crianças.

Sobre as atividades propostas: Não serão solicitadas informações pessoais dos participantes, nem se aplicará questionários individuais, a produção de dados se dará sempre de forma coletiva a partir de histórias, conversas coletivas e produções artísticas. Estas propostas ocorrerão em formato online, usando suporte e plataformas da UFRGS.

Riscos e desconforto: Os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na pesquisa, conforme a Resolução 466/2012 e a Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde. É uma pesquisa de risco mínimo, sendo possível ocorrer desconfortos durante os diálogos ou atividades, a criança pode optar por não participar ou não falar em grupo se não se sentir confortável e, ainda, se retirar da pesquisa a qualquer momento. Lembrando que tais riscos serão resolvidos com encaminhamentos que garantam cuidados e respeito de acordo com a manifestação da criança.

Benefícios: A criança poderá se beneficiar com os encontros que buscam acolhimento, bem-estar e ludicidade, ao identificar com maior clareza e autonomia suas redes de apoio na educação e saúde, além disso, será oportunizado a produção de conhecimento acerca dos direitos das crianças.

Confidencialidade: Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Trataremos todas as informações sem que haja identificação de particularidades da criança. Ou seja, os dados e resultados individuais desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito, que venha a ser publicado.

Desistência: Se, no decorrer da pesquisa o(a) participante resolver não mais continuar ou se a família decidir que ele(a) não irá mais participar, terão toda a liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo.

Despesas e pagamento: Além da utilização de recursos próprios para acessar a plataforma online, as famílias não terão nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Ao recolhermos o presente termo assinado, os participantes receberão gratuitamente um kit de materiais

escolares considerados seguros para manuseio (folhas, canetas hidrocor, cordão, cola...) que poderão ser utilizados na pesquisa. Ao fim da pesquisa, esses materiais não precisarão ser devolvidos.

As pesquisadoras responsáveis por esta pesquisa comprometem-se a esclarecer adequadamente qualquer dúvida ou necessidade que eventualmente o participante e/ou responsável legal venha a ter no momento da pesquisa, durante ou posteriormente por intermédio dos telefones [REDACTED] ou pelo e-mail [REDACTED] ou [REDACTED] e pelo telefone (51) 3308.3738, do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS.

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu,, CPF....., autorizo a criança, a qual sou responsável, a participar desta pesquisa.

Assinatura responsável pela criança

Assinatura Pesquisador(a)

Local e data

Dados do Comitê de Ética e Pesquisa da UFRGS

Endereço: Av. Paulo Gama, 110, Sala 311- Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro - Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060 Contato: +55 51 3308 3738

E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

Dados das Pesquisadoras

Cláudia Freitas – [REDACTED]

Sheyla Werner – [REDACTED]

Anexo II – Termo de Assentimento Livre e Informado para Crianças

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

COMISSÃO DE PESQUISA

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO PARA CRIANÇAS

- VOCÊ ESTÁ SENDO CONVIDADO A PARTICIPAR DA PESQUISA “PRODUÇÃO EM REDE ENTRE EDUCAÇÃO E SAÚDE: CARTOGRAFANDO COM CRIANÇAS”
- ESSA PESQUISA SERÁ FEITA PELA SHEYLA JUNTO COM VOCÊ E OUTRAS CRIANÇAS A PARTIR DE OFICINAS LÚDICAS SOBRE REDE DE EDUCAÇÃO E SAÚDE.
- SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS JÁ SABEM SOBRE ESSA PESQUISA E AUTORIZARAM QUE VOCÊ PARTICIPASSE JUNTO COM OUTRAS CRIANÇAS.
- A OFICINA ACONTECERÁ EM UMA PLATAFORMA ONLINE DA UFRGS, IREMOS TE AJUDAR SE VOCÊ ENCONTRAR QUALQUER DIFICULDADE.
- NA OFICINA TERÁ HISTÓRIAS, PRODUÇÕES ARTÍSTICAS, RODAS DE CONVERSA E ATIVIDADES UTILIZANDO MATERIAIS ESCOLARES, QUE SÃO CONSIDERADOS SEGUROS.
- SERÃO 5 ENCONTROS DE 2 HORAS CADA, UMA VEZ POR SEMANA.
- NÃO TEM PROBLEMA SE VOCÊ, EM QUALQUER MOMENTO, DISSER QUE NÃO QUER MAIS PARTICIPAR DESSA PESQUISA, NINGUÉM FICARÁ CHATEADO CONTIGO.
- CASO ACONTEÇA ALGUM DESCONFORTO, É SÓ AVISAR OS RESPONSÁVEIS.

- NOS ENCONTROS DA OFICINA, NAS CONVERSAS E PROPOSTAS VOCÊ PARTICIPA APENAS SE QUISER.
- QUALQUER DÚVIDA, VOCÊ PODE PERGUNTAR SEMPRE QUE QUISER.

EU _____

ACEITO PARTICIPAR DESTA PESQUISA. ENTENDI TUDO O QUE PODE ACONTECER. ENTENDI QUE POSSO DIZER “SIM” E PARTICIPAR, MAS QUE, A QUALQUER MOMENTO, POSSO DIZER “NÃO” E DESISTIR E QUE ESTARÁ TUDO BEM. RECEBI UMA CÓPIA DESTE TERMO DE ASSENTIMENTO.

PORTO ALEGRE, _____ DE _____ DE _____.

DADOS DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA DA UFRGS

ENDEREÇO: AV.PAULO GAMA, 110, SALA 311- PRÉDIO ANEXO I DA REITORIA -
CAMPUS CENTRO - PORTO ALEGRE/RS - CEP: 90040-060 CONTATO: +55 51
3308 3738 E-MAIL: ETICA@PROPESQ.UFRGS.BR

CONTATO DAS OFICINAS: [REDACTED]

CONTATO DA PESQUISADORA SHEYLA WERNER: [REDACTED]

CONTATO DA PROFESSORA CLÁUDIA FREITAS: [REDACTED]

Anexo III – Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP)



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL -
PROPESQ UFRGS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRODUÇÃO EM REDE ENTRE EDUCAÇÃO E SAÚDE: CARTOGRAFANDO COM CRIANÇAS

Pesquisador: Cláudia Rodrigues de Freitas

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 48516621.3.0000.5347

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.835.822

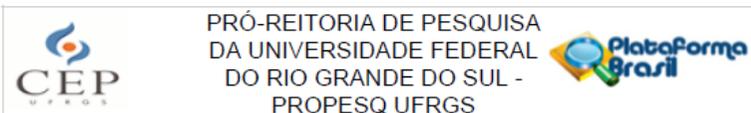
Apresentação do Projeto:

Trata-se do projeto de pesquisa de Sheyla Werner, intitulada Produção em Rede entre Educação e Saúde: Cartografando com crianças, orientada pela Prof.a Dr.a Cláudia Rodrigues de Freitas do Curso de Pós-Graduação em Educação da UFRGS cujo objetivo é: "Cartografar com crianças, de 8 a 12 anos de idade, a produção em rede entre educação e saúde, identificando potências e possibilidades", entendendo-se por rede as relações intersetoriais (saúde, educação e assistência) que se produzem entre pessoas e serviços vistas como essenciais para a saúde mental e física, para o cuidado de si e do outro, para a escolarização, para o aprender.

Metodologicamente é caracterizada como uma pesquisa-intervenção que se apoia na cartografia de inspiração Deleuziana e pela qual considera-se possível "mapear" experiências através de movimentações possíveis entre falas, escutas, gestos, processos de escrita. Propõe como ferramenta de produção de dados oficinas lúdicas, nas quais os participantes (crianças) irão criar, brincar, experimentar recursos, estratégias e histórias.

O Cronograma prevê o início da pesquisa de campo no segundo semestre de 2021, desde o planejamento, organização e divulgação das oficinas assim que aprovado pelo CEP-UFRGS - sendo que efetivamente as oficinas lúdicas devem acontecer a partir da terceira semana de agosto.

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 311 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha **CEP:** 90.040-060
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 4.835.822

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, este CEP/UFRGS é de parecer favorável à aprovação do projeto de pesquisa de doutorado de Sheyla Werner, intitulada Produção em Rede entre Educação e Saúde: Cartografando com crianças, orientada pela Prof.a Dr.a Cláudia Rodrigues de Freitas no Curso de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

Considerações Finais a critério do CEP:

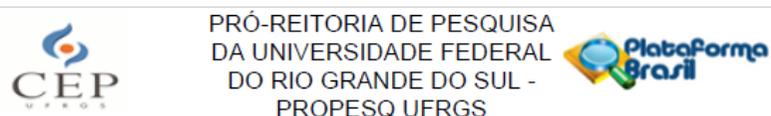
O CEP/UFRGS é favorável a aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1750464.pdf	24/06/2021 16:45:58		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_ok.pdf	24/06/2021 16:45:24	SHEILA WERNER FREITAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	_Projeto_Completo_Sheyla_.pdf	27/05/2021 11:09:16	SHEILA WERNER FREITAS	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	27/05/2021 11:06:59	SHEILA WERNER FREITAS	Aceito
Outros	Desenho_extensao.pdf	27/05/2021 11:06:49	SHEILA WERNER FREITAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_imagem_OK.pdf	27/05/2021 11:05:20	SHEILA WERNER FREITAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Crianca.pdf	27/05/2021 11:03:03	SHEILA WERNER FREITAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLI_Responsaveis.pdf	27/05/2021 11:02:32	SHEILA WERNER FREITAS	Aceito
Cronograma	Cronograma_Geral.pdf	27/05/2021 11:00:02	SHEILA WERNER FREITAS	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 311 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
 Bairro: Farroupilha CEP: 90.040-060
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE
 Telefone: (51)3308-3738 Fax: (51)3308-4085 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 4.835.622

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO ALEGRE, 08 de Julho de 2021

Assinado por:
LUCIANA GRUPPELLI LOPONTE
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 311 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha CEP: 90.040-080
UF: RS Município: PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 Fax: (51)3308-4085 E-mail: etica@propeq.ufrgs.br

Anexo IV – Adequações das perguntas planejadas

KASTRUP, BARROS, 2014, p.74

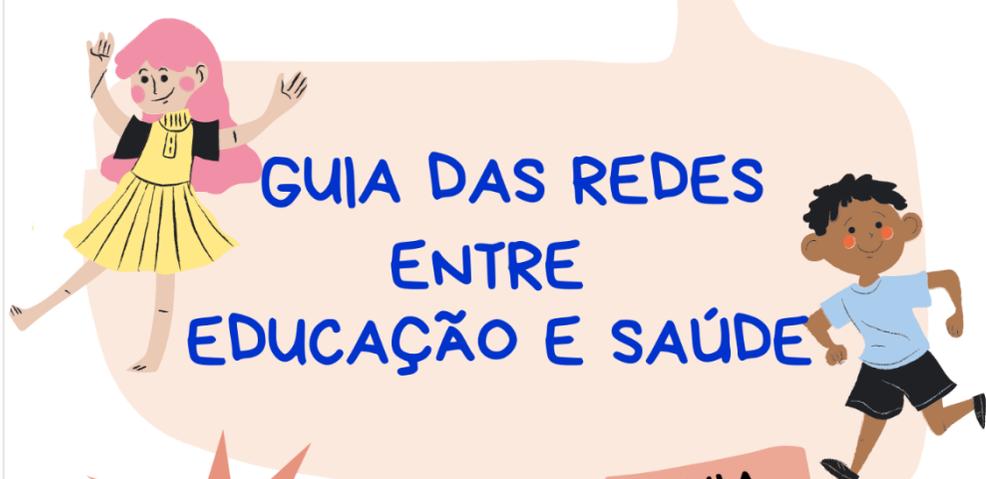
Sem as alterações realizadas na tessitura com as crianças.

Perguntas do Guia GAM	Possibilidades para pensar na Oficina em Rede
Primeiro passo – Conhecendo um pouco sobre você	Conhecendo uns aos outros
Como você se apresenta para quem quer conhecer um pouco de você?	Como eu sou? Qual meu jeito de ser?
Como as pessoas que lhe conhecem costumam apresentar você?	O que falam sobre mim?
Você percebe diferenças na maneira como você se apresenta e como os outros apresentam você?	Quais as diferenças entre o que sou e o que falam de mim?
“Eu sou uma pessoa, não uma doença!” O que você pensa sobre essa frase?	“Eu sou uma criança, não um(a).....” Refletir necessidade
Segundo Passo – Observando a si mesmo...	Observando minha vida
Como é o seu dia-a-dia?	* Asterisco indica que é possível usar a mesma questão
Quais as coisas que você gosta no seu cotidiano? O que você gosta de fazer?	*
O que você gostaria de mudar na sua rotina?	*
O que você gostaria de poder fazer e não faz?	*
Como você cuida de si mesmo?	*
Você trabalha? Qual a importância do trabalho na sua vida?	Qual a importância do estudar na sua vida? Você estuda/aprende só na escola?
Você recebe algum dinheiro? Como?	Você está aprendendo? O que?
É você que cuida do seu dinheiro? Como?	*
O que você acha do lugar onde vive? Como você cuida dele?	

As pessoas à sua volta – Você convive com outras pessoas? Onde? (família, vizinhos, grupo religioso, trabalho, diversão, esporte etc.)	*
Como você se sente na relação com as pessoas com quem convive? (família, pessoas próximas, amigos, colegas...)?	*
De quem você se sente mais próximo?	*
Como se sente em relação às pessoas que te ajudam?	*
Quem são as pessoas com quem você conta?	*
Mapa da rede social	Mapa da rede social – com cores e formas, maleável, produzido pela criança com recortes e colagem – Observar anexo 5.
Sua saúde - Como está sua saúde?	*
Em quais pontos sua saúde é boa?	*
Em quais pontos sua saúde não é boa?	*
Que coisas você faz para cuidar da sua saúde?	*
Terceiro Passo – ampliando sua autonomia	Ampliando sua Autonomia
O que você precisa para viver?	O que você precisa para viver? E para aprender?
Das coisas que você precisa para viver, quais são mais difíceis de conseguir?	Das coisas que você precisa para viver, quais você acha que são mais difíceis de conseguir?
Rede de Apoio	Pessoas e lugares onde posso pedir ajuda
	*
Os direitos de quem faz tratamento	Os direitos das crianças
O que você conhece sobre os seus direitos?	*
O que você conhece sobre os seus direitos no uso de medicamentos?	O que você conhece sobre os seus direitos na escola e na saúde?
Na sua opinião, quais são os seus compromissos em relação ao seu tratamento medicamentoso?	Na sua opinião, qual o teu papel na relação com seu aprendizado? E com sua saúde?

APÊNDICE

Guia Redes – Guia das Redes entre Educação e Saúde



GUIA DAS REDES ENTRE EDUCAÇÃO E SAÚDE

GUIA
REDES

ESTE GUIA PERTENCE A:

GUIA PARA O
CUIDADO
COMPARTILHADO DAS
REDES DE EDUCAÇÃO
E SAÚDE



GUIA DAS REDES ENTRE EDUCAÇÃO E SAÚDE

GUIA
REDES

Como citar esse guia:

WERNER, Sheyla. **Guia Redes**: Guia das Redes entre Educação e Saúde para Crianças. In WERNER, Sheyla. Cartografando com Crianças: Produção em Rede entre Educação e Saúde. Tese de Doutorado, 2022.

APRESENTAÇÃO



O nosso Guia Redes foi inspirado em outro: o Guia da Gestão Autônoma da Medicação (GAM, 2012). Mas calma! Não é sobre medicação de que vamos tratar aqui. Será sobre “redes”, como o próprio nome diz. Sendo assim, o objetivo deste guia é oferecer possibilidades para as crianças, em conjunto com profissionais da educação e/ou da saúde, encontrarem caminhos para mapear, refletir e ampliar suas redes de educação e cuidado, refletindo sobre sua autonomia com os espaços, os recursos e as pessoas dos territórios que habitam.

O Guia Redes construiu-se a partir de uma pesquisa com 24 crianças as quais vivenciaram essa estratégia em forma de oficinas em grupos. Destaca-se que este guia toma como princípio de sua utilização partir sempre do diálogo entre os participantes. Mas as propostas e questões são flexíveis, adaptáveis e podem envolver produções artísticas e outras invenções não indicadas aqui.

Acreditamos na potência e na importância de oferecer (produzir!) espaços de encontro com as crianças para colocar em discussão seus processos e percursos, sendo um caminho para fortalecer e ampliar a produção em rede entre educação e saúde. O Guia Redes pode ajudar na condução dos encontros.

Convidamos, crianças, famílias e profissionais da educação e da saúde para seguir compondo este guia.

Vamos?



SUMÁRIO



Apresentação.....	3
Uma história para começar.....	5
Conhecendo um pouco sobre você	7
Observando a si mesmo(a).....	9
Observando ao seu redor.....	11
Conhecendo os Direitos das Crianças.....	19
Ampliando sua Rede de apoio.....	21
Anotações, desenhos, mapas e invenções....	23
Referências.....	35





UMA HISTÓRIA PARA COMEÇAR: "A LIÇÃO DAS ÁRVORES"

Trechos da história de Roberto Parmeggiani (2013)
Inserções da autora entre colchetes

Enrico ama chocolate, insetos e o cheiro da primavera.
Paola gosta de grampos de cabelo, de borboletas e de procurar trevos de quatro folhas.

(...)

Enrico tem nove anos e sempre faz um monte de perguntas. Paola também tem nove anos, mas não fala.

Enrico desenha para ela borboletas coloridas. Paola aceita, sorri, mas nenhuma palavra sai de sua boca. Enrico a olha curioso. Paola olha para trás. Ele sorri. Ela cora. Sempre em silêncio

"-Você não fala nada?" Provocam alguns colegas.

"-O gato comeu sua língua?" Perguntam e todos riem.

Enrico não gosta dessas piadas sem graça.

Paola também se entristece.

(...)

Um dia, Enrico encontra o professor no parque (...)

- Professor, posso te perguntar uma coisa?

- Claro, diga-me

- Somos todas iguais?

- Quem?

- Nós, as crianças! Somos todas iguais?

- Não, claro que não.

- Então, todas nós somos diferentes?

- Bem, não exatamente.

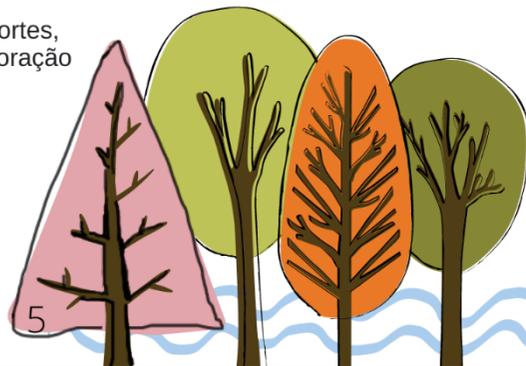
- Mas então... Paola é igual ou diferente de mim?

(...)

- **As crianças são como as árvores.**

Algumas são distraídas, esquecidas e sonhadoras como os álamos com seu pólen, que percorre o ar, soprado pelo vento, até que encontra um lugar para se fixar.

Outras são como os carvalhos: fortes, corajosas, ousadas, mas com um coração tenro dentro de si.



Há crianças delicadas e poéticas como as cerejeiras: cheias de flores coloridas no início e frutas vermelhas e doces depois.

Algumas são como as oliveiras: retorcidas, resistentes e com pequenos frutos que têm de ser espremidos com paciência antes que deles se possa obter um pouco de óleo saboroso.

[Algumas são aventureiras e criativas como os coqueiros: adoram um bom vento, sempre tem alguma novidade para mostrar]

Outras, por sua vez. São como os pinheiros: aparentemente sempre os mesmos, imutáveis. No entanto, na hora certa, quando você menos espera, estão repletos de belas surpresas.

[Tem crianças como as araucárias, com seus vários galhos tomados de amontoados de folhas bem verdes, trazem possibilidades, parecem sempre cheias de ideias e, claro, buscando e encontrando companhia onde quer que esteja.]

E há crianças que são como os caquizeiros, seus frutos vêm quando todas as outras árvores já perderam suas folhas e se preparam para o inverno (...) Eles parecem um pouco atrasados, mas estão simplesmente seguindo a sua natureza, são árvores à sua própria maneira.

Grande [e escabelada] ou pequena [e penteada], torta ou reta, de tantos tons de verde [ou colorida]... Enrico teve a sensação de ver as árvores do parque pela primeira vez. Todas iguais e, ao mesmo tempo, todas tão diferentes.

Como as crianças, iguais e diferentes, cada uma a sua própria maneira, ele pensou.

Pensando em tudo isso, distraído, tropeçou numa raiz.

Imediatamente se levantou, limpou os joelhos e verificou se ninguém tinha visto.

Ele olhou para a raiz e sorriu...

Pensou em Paola e entendeu: como as árvores, até mesmo as pessoas têm uma parte escondida e misteriosa que só é possível conhecer se você estiver disposto a tropeçar nelas [e inventar com elas].

(...)





CONHECENDO UM POUCO SOBRE VOCÊ
EU-ÁRVORE

COMO SERIA A SUA ÁRVORE?
VOCÊ PODE DESENHAR... OU ESCREVER... OU
COLAR... OU CRIAR...



CONHECENDO UM POUCO SOBRE VOCÊ
EU-ÁRVORE

O QUE FALAM DESSA ÁRVORE?

TEM COISAS QUE FALAM QUE
VOCÊ NÃO CONCORDA?
SE QUIZER, FALE SOBRE ISSO:





OBSERVANDO A SI MESMO...

DICA: BOM, PODE PARECER MUITA PERGUNTA PARA RESPONDER, NÃO É MESMO? ENTÃO, QUE TAL ESCOLHER DUAS OU TRÊS QUE VOCÊ ACHOU MAIS LEGAL?!

1. COMO É SEU DIA-A-DIA?

2. QUAIS AS COISAS QUE VOCÊ GOSTA NO SEU COTIDIANO? O QUE VOCÊ GOSTA DE FAZER?

3. O QUE VOCÊ GOSTARIA DE MUDAR NA SUA ROTINA?

4. O QUE VOCÊ GOSTARIA DE FAZER E NÃO FAZ?



OBSERVANDO A SI MESMO...

DICA: LEMBRE QUE VOCÊ TAMBÉM PODE RESPONDER COM DESENHOS. UTILIZE AS PÁGINAS EXTRAS AO FINAL DO GUIA REDES

5. COMO VOCÊ CUIDA DE SI MESMO?

6. O QUE VOCÊ ACHA DO LUGAR ONDE VIVE? COMO VOCÊ CUIDA DELE??

7. QUAL A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO/APRENDER NA SUA VIDA?

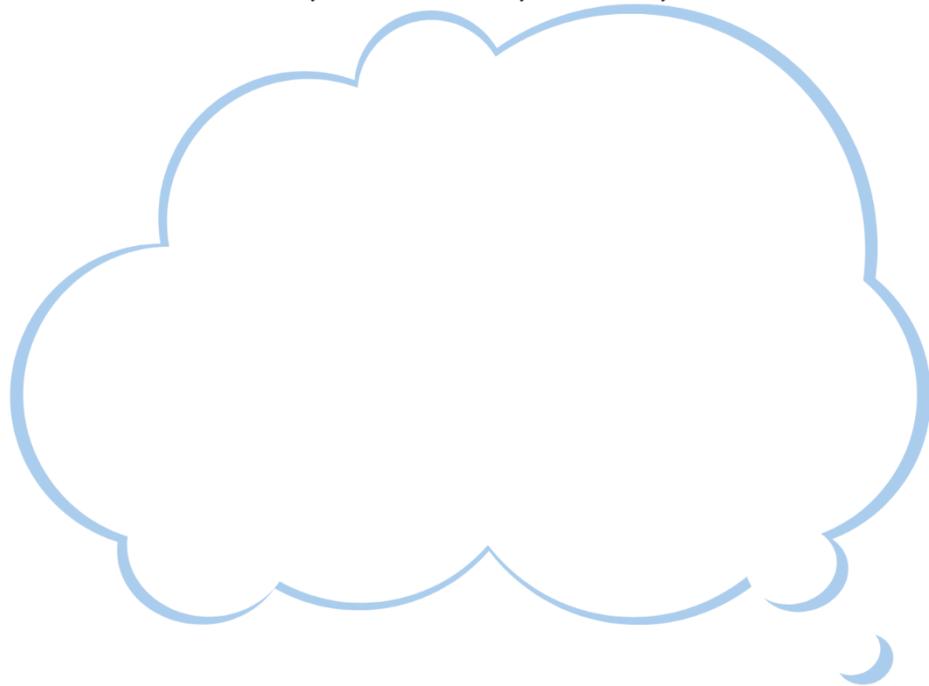
8. É VOCÊ QUE CUIDA DA SUA EDUCAÇÃO? COMO?





OBSERVANDO AO SEU REDOR
AS PESSOAS E OS LUGARES QUE
FAZEM PARTE DA SUA VIDA

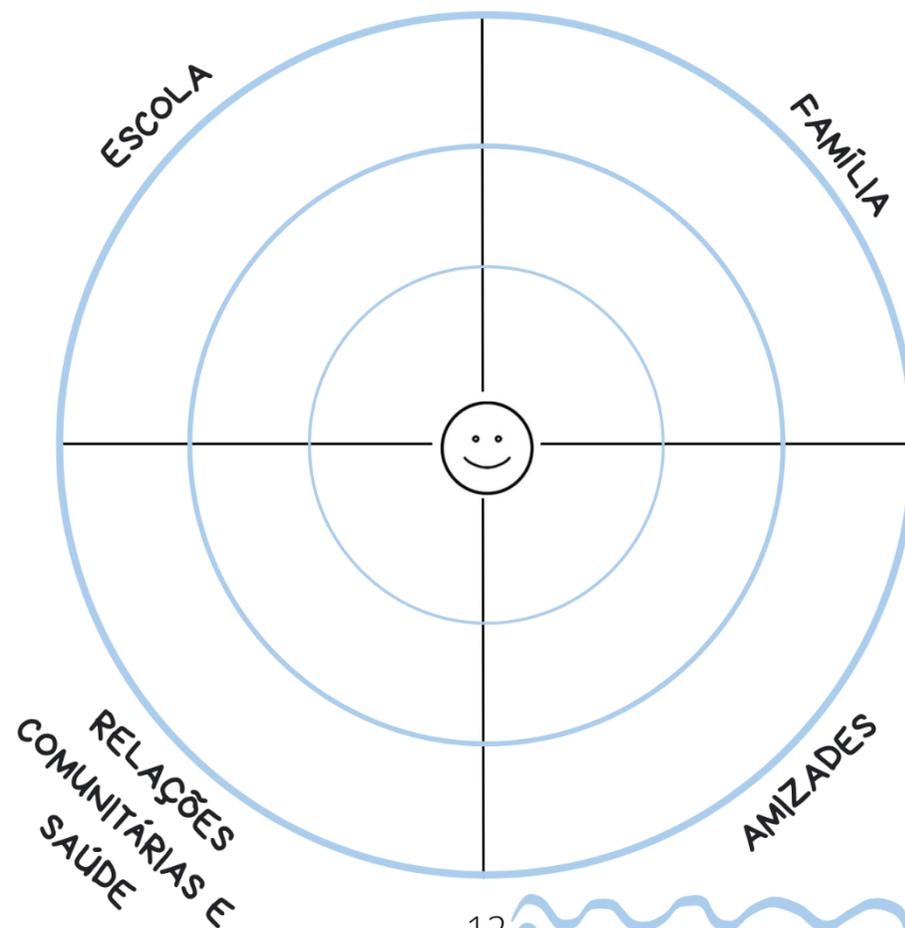
NESTA NUVEM VOCÊ VAI COLOCAR AS PESSOAS
E OS LUGARES QUE VOCÊ CONVIVE, PODE SER O
NOME DELAS OU COMO VOCÊ COSTUMA
CHAMÁ-LAS, COMO MÃE, TIO, PRIMO, AMIGA,
COLEGA, PROFESSOR, ESCOLA, CASA...



A IDEIA AQUI É VOCÊ LEMBRAR DE TODO
MUNDO E DEIXAR ESSA NUVEM BEM CHEIA! ISSO
VAI TE AJUDAR A MONTAR SEU MAPA DEPOIS



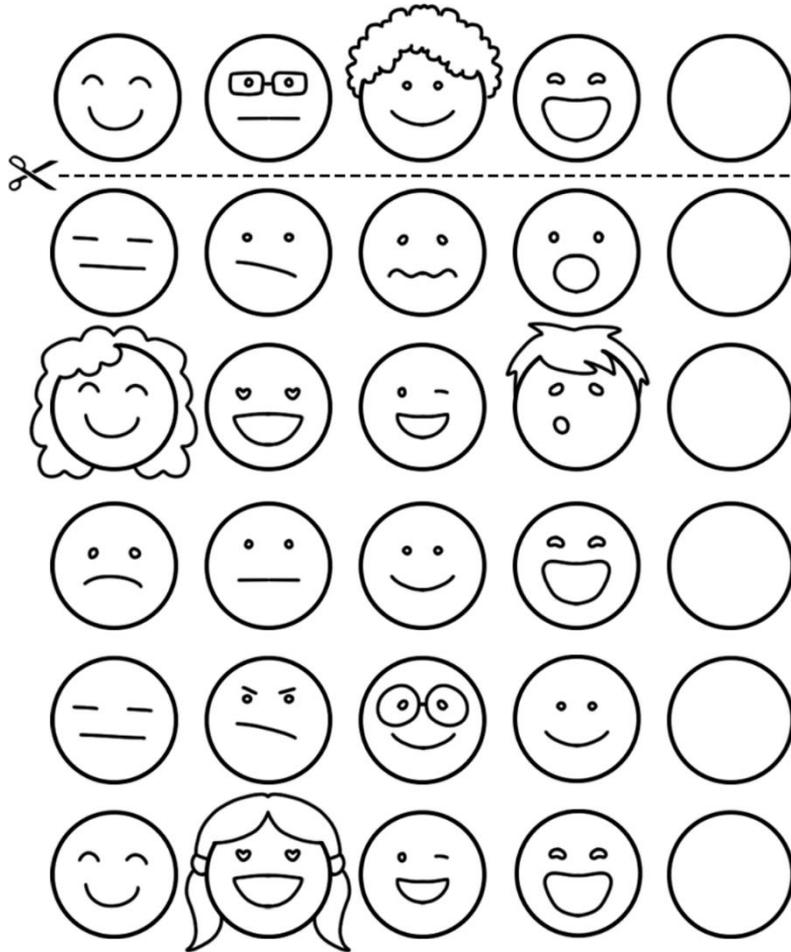
AGORA É HORA DE PENSAR SOBRE AS PESSOAS PARA
QUEM VOCÊ PODE PEDIR AJUDA QUANDO PRECISA.
NA PRÓXIMA PÁGINA, VOCÊ PODE RECORTAR E
INVENTAR QUEM SÃO. DAÍ É SÓ COLOCAR E
MOVIMENTAR NO "MAPA DA REDE SOCIAL",
ENTENDENDO QUE VOCÊ ESTÁ NO CENTRO E QUANTO
MAIS PERTO DE VOCÊ, MAIS PROXIMIDADE TEM COM
ESSA PESSOA.





CARTELA PARA MAPA MÓVEL

DESENHAR, COLORIR E RECORTAR PARA USAR NO MAPA DA REDE SOCIAL



Verso da cartela móvel 😊





PERGUNTAS PARA AJUDAR A PENSAR SOBRE AS PESSOAS NO SEU MAPA:

COMO SE FOSSEM COORDENADAS DE UM MAPA... VOCÊ PODE CONVERSAR COM ALGUÉM SOBRE ESSAS PERGUNTAS E TAMBÉM PODE INVENTAR OUTRAS QUESTÕES... O QUE ACHA?

DA SUA FAMÍLIA, DE QUEM VOCÊ SE SENTE MAIS PRÓXIMO?

QUEM ESTÁ MAIS DISTANTE, MAS QUE VOCÊ GOSTARIA DE TER MAIS PERTO?

TEM COLEGAS DA ESCOLA, MAS QUE TAMBÉM SÃO AMIGOS... ACHA QUE NA ESCOLA ELE É PRÓXIMO DE VOCÊ TAMBÉM?

E OS VIZINHOS? ESTÃO NO MAPA? PRECISAM ESTAR? POR QUÊ?

QUEM ESTÁ AJUDANDO A CUIDAR DA SUA SAÚDE?

NA ESCOLA, A PROFESSORA ESTÁ PRÓXIMA OU DISTANTE?

TEM OUTRAS PESSOAS NA ESCOLA QUE SÃO PRÓXIMAS DE VOCÊ?

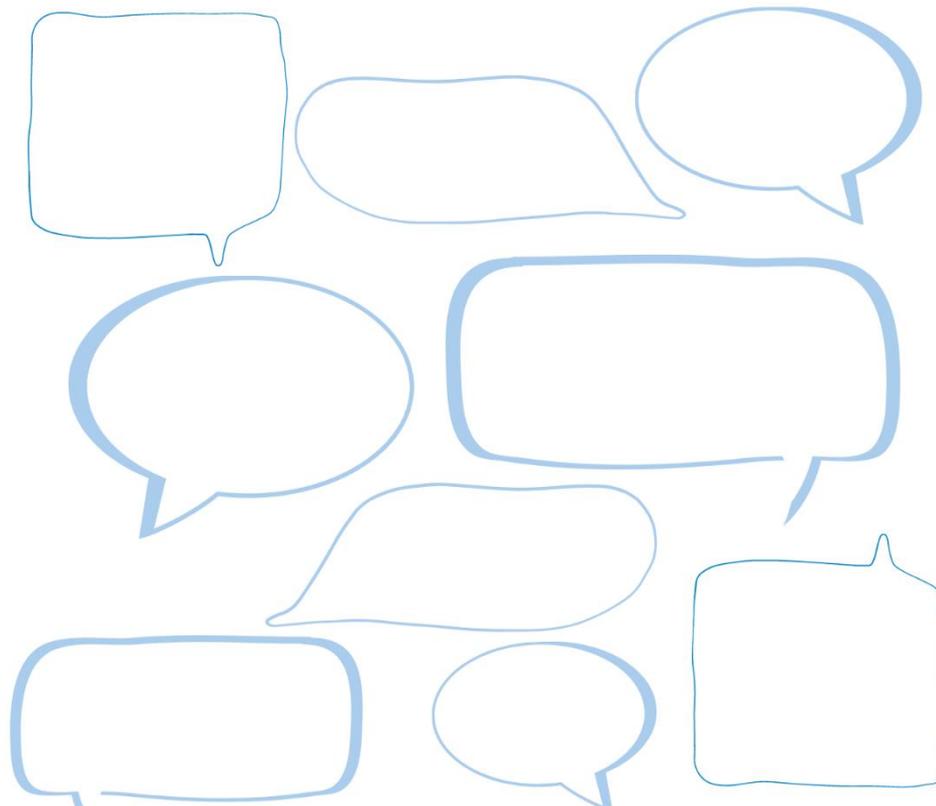
TEM ALGUÉM QUE ESTÁ PERTO, MAS QUE VOCÊ GOSTARIA DE QUE ESTIVESSE LONGE?

INVENTE PERGUNTAS SOBRE O MAPA:



O QUE VOCÊ PRECISA PARA VIVER?

ESSA PERGUNTA É PARA RESPONDER JUNTO COM OUTRAS PESSOAS. PRIMEIRO, PENSE EM QUALQUER COISA A QUAL VOCÊ ACHA QUE NÃO PODE VIVER SEM! DEPOIS, PERGUNTE PARA OUTRAS PESSOAS COM QUEM VOCÊ CONVIVE E VAI ANOTANDO OU DESENHANDO NOS BALÕES:



REFLITA COM OUTRAS PESSOAS SOBRE ESSAS QUESTÕES: DAS COISAS QUE PRECISAMOS PARA VIVER, O QUE É MAIS DIFÍCIL DE CONSEGUIR? POR QUE É MAIS DIFÍCIL? COMO PODEMOS TORNAR MAIS FÁCIL?





UM RECADO PARA CONTINUAR:

PENSAR SOBRE O QUE PRECISAMOS PARA VIVER E O QUE É MAIS DIFÍCIL DE CONSEGUIR É IMPORTANTE PARA PERCEBER QUE MUITAS DESSAS COISAS SÓ CONSEGUIMOS JUNTO COM OUTRAS PESSOAS. E ISSO TEM A VER COM **AUTONOMIA.**

VOCÊ SABE O QUE É AUTONOMIA?

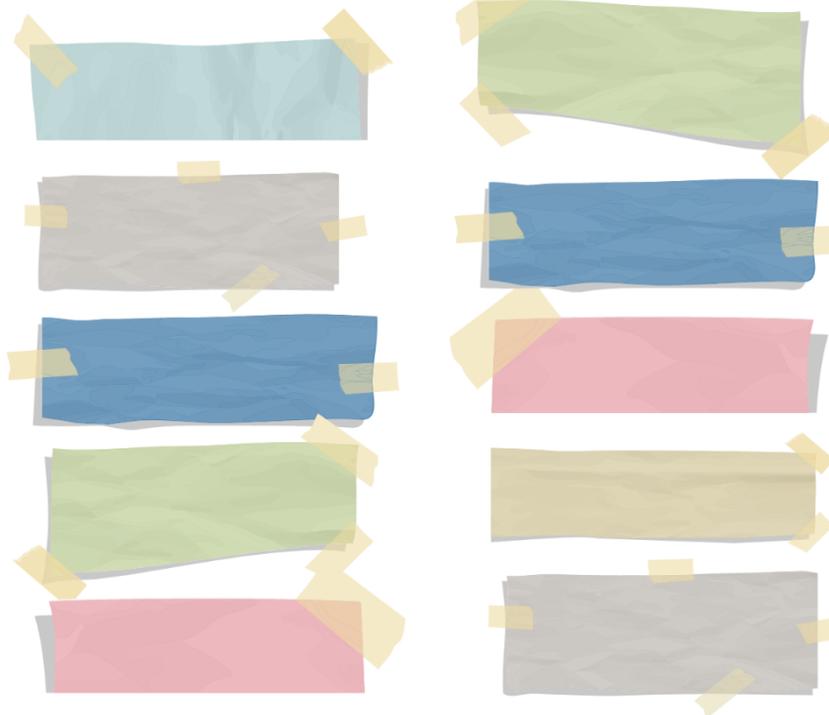
NÃO É "SABER SE VIRAR SOZINHO". A AUTONOMIA A GENTE DESENVOLVE AO PROCURAR ESSAS PESSOAS OU LUGARES, TER AUTONOMIA É CRIAR E MANTER LAÇOS ENTRE AS PESSOAS.

E ISSO É MUITO IMPORTANTE QUANDO PRECISAMOS DE AJUDA QUANDO TEMOS ALGUMA DIFICULDADE, QUANDO QUEREMOS ALGO OU FAZER ALGO QUE É DIFÍCIL. PENSANDO NISSO, NA PRÓXIMA PÁGINA TEMOS MAIS UMA PERGUNTA PARA VOCÊ.



O QUE VOCÊ PRECISA PARA APRENDER?

REFLITA SOBRE COMO VOCÊ APRENDE, E AS COISAS QUE VOCÊ ACHA NECESSÁRIO PARA APRENDER E COLOQUE NOS ADESIVOS. LEMBRE QUE VOCÊ TAMBÉM PODE DESENHAR SE QUISER.



O QUE É MAIS DIFÍCIL DE CONSEGUIR?



DIREITOS DAS CRIANÇAS VOCÊ CONHECE SEUS DIREITOS? LEIA A SEGUIR E FIQUE LIGADO(A)!

- Direito à **SAÚDE**: receber assistência médica de qualidade e gratuita nos hospitais públicos sempre que necessário.
- Direito à **EDUCAÇÃO** e **CULTURA**: estar matriculado em uma escola de qualidade, recebendo uma boa formação e ter acesso à cultura, conhecimentos e informações para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social.
- Direito ao **LAZER**: poder brincar, passear e se divertir.
- Direito ao **RESPEITO**: ser respeitado em sua condição, independente de sua etnia, classe social ou credo.
- Direito à **PROTEÇÃO**: ser protegido por uma família amorosa ou por lares oferecidos pelo Estado quando for o caso. Direito de ser protegido contra abusos, agressões físicas ou psicológicas, exploração do trabalho infantil e abandono.
- Direito à **DIGNIDADE**: ter uma vida digna, com direito a um nome, uma nacionalidade, alimentação e moradia.
- Direito à **LIBERDADE**: ser livre para ir e vir, expressar seus sentimentos e ideias e conviver em sociedade.
- Direito ao **AMOR**: todo jovem tem o direito de ser amado e compreendido pelos pais, familiares e sociedade.
- Direito à **CONVIVÊNCIA**: conviver com os familiares e a comunidade em um ambiente de justiça, amor, amizade e solidariedade entre os povos.



QUESTÕES PARA PENSAR E CONVERSAR JUNTO COM ALGUÉM:

LENDO SEUS DIREITOS... O QUE VOCÊ PENSA SOBRE ELES?

TEM ALGUM DIREITO QUE VOCÊ NÃO CONHECIA? VOCÊ ACHOU IMPORTANTE? POR QUÊ?

VOCÊ JÁ PASSOU POR ALGUMA SITUAÇÃO NA QUAL ALGUM DOS TEUS DIREITOS NÃO FOI RESPEITADO? FALE SOBRE ESSA EXPERIÊNCIA...



SE LIGA!

COMO VOCÊ VEM PERCEBENDO, EXISTE TODA UMA REDE QUE FAZ PARTE DA SUA VIDA, A SEGUIR VOCÊ ENCONTRA OUTROS RECURSOS, PESSOAS E LUGARES QUE TAMBÉM PODEM TE AJUDAR E QUE VOCÊ PODE PROCURAR QUANDO TIVER ALGUMA DIFICULDADE OU QUANDO TEUS DIREITOS NÃO FOREM RESPEITADOS.





REDE DE APOJO



PARA PENSAR...
PARA CONVERSAR!

VOCÊ SE LEMBRA DE OUTROS RECURSOS QUE NÃO APARECEM NESTA REDE? COMPLETE... ACRESCENTE... AMPLIE...

CIRCULE NA REDE OS RECURSOS QUE VOCÊ SABE QUE TEM NA ESCOLA E NA SUA COMUNIDADE.

QUE TAL CONVERSAR E PESQUISAR SOBRE ISSO PARA ENCONTRAR OUTRAS POSSIBILIDADES?



O QUE MAIS VOCÊ QUER EXPRESSAR SOBRE SUAS REDES DE EDUCAÇÃO E SAÚDE?





**ANOTAÇÕES, DESENHOS, MAPAS E
INVENÇÕES**

UTILIZE AS PRÓXIMAS
PÁGINAS COMO QUISER...
PARA ANOTAR,
DESENHAR, INVENTAR...















REFERÊNCIAS

GAM, GESTÃO AUTÔNOMA DA MEDICAÇÃO – Rosana Teresa Onocko Campos; Eduardo Passos; Erotildes Leal; Analice Palombini; Octavio Serpa *et al.* DSC/FCM/UNICAMP; AFLORE; DP/UFF; DPP/UFRGS, 2012, disponível em: https://www.fcm.unicamp.br/fcm/sites/default/files/paganex/guia_gam_para_download_com_correcoes.pdf

PARMEGGIANI, Roberto. A Lição das Árvores. São Paulo: editora DSOP, 2013. História disponível para aquisição em: <https://www.estantevirtual.com.br/editora/dsop>

WERNER, Sheyla. Cartografando com Crianças: Produção em Rede entre Educação e Saúde. Tese de Doutorado. UFRGS. 2022.

