

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
Programa de Pós-Graduação em Enfermagem

Amanda Nathale Soares

**EXPERIMENTAÇÕES CORPORAIS E PRODUÇÃO DE OUTROS MODOS DE  
SUBJETIVAÇÃO NO DISPOSITIVO EDUCAÇÃO EM SAÚDE**

Belo Horizonte

2017

Amanda Nathale Soares

**EXPERIMENTAÇÕES CORPORAIS E PRODUÇÃO DE OUTROS MODOS DE  
SUBJETIVAÇÃO NO DISPOSITIVO EDUCAÇÃO EM SAÚDE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Enfermagem.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Flávia Gazzinelli Bethony

Co-orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vânia de Souza

Área de Concentração: Enfermagem

Linha de Pesquisa: Educação em Saúde e Enfermagem

Belo Horizonte

2017

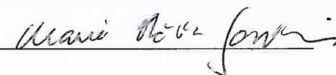
**ATA DE NÚMERO 97 (NOVENTA E SETE) DA SESSÃO PÚBLICA DE ARGUIÇÃO E DEFESA DA TESE APRESENTADA PELA CANDIDATA AMANDA NATHALE SOARES PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE DOUTORA EM ENFERMAGEM.**

Aos 10 (dez) dias do mês de novembro de dois mil e dezessete, às 14:00 horas, realizou-se no Anfiteatro da Pós-Graduação - 432 da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais, a sessão pública para apresentação e defesa da tese "*EXPERIMENTAÇÕES CORPORAIS E PRODUÇÃO DE OUTROS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO NO DISPOSITIVO EDUCAÇÃO EM SAÚDE*", da aluna *Amanda Nathale Soares*, candidata ao título de "Doutora em Enfermagem", linha de pesquisa "Educação em Saúde e Enfermagem". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes professores doutores: Maria Flávia Gazzinelli Bethony (orientadora), Roberta Carvalho Romagnoli, Thiago Ranniery Moreira de Oliveira, João Leite Ferreira Neto e Érica Dumont Pena, sob a presidência da primeira. Abrindo a sessão, a Senhora Presidente da Comissão, após dar conhecimento aos presentes do teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passou a palavra à candidata para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa da candidata. Logo após, a Comissão se reuniu sem a presença da candidata e do público, para julgamento e expedição do seguinte resultado final:

- APROVADA;  
 APROVADA COM AS MODIFICAÇÕES CONTIDAS NA FOLHA EM ANEXO;  
 REPROVADA.

O resultado final foi comunicado publicamente à candidata pela Senhora Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, eu, Andréia Nogueira Delfino, Secretária do Colegiado de Pós-Graduação da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais, lavrei a presente Ata, que depois de lida e aprovada será assinada por mim e pelos membros da Comissão Examinadora. Belo Horizonte, 10 de novembro de 2017.

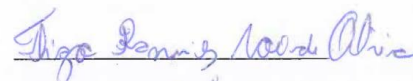
Profª. Drª. Maria Flávia Gazzinelli Bethony  
Orientadora (Esc.Enf/UFMG)



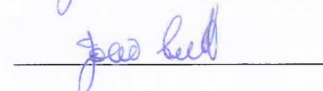
Profª. Drª. Roberta Carvalho Romagnoli  
(PUC/MG)



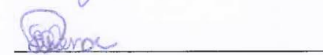
Prof. Dr. Thiago Ranniery Moreira de Oliveira  
(UFRJ)



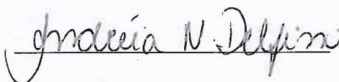
Prof. Dr. João Leite Ferreira Neto  
(Instituto de Psicologia/PUC-MG)




Profª. Drª. Érica Dumont Pena  
(EEUFMG)



Andréia Nogueira Delfino  
Secretária do Colegiado de Pós-Graduação



HOMOLOGADO em reunião do CPG  
Em 04/10/2017

  
Profª. Drª. Adriana Oliveira  
Coordenadora do Colegiado de  
Pós-Graduação em Enfermagem  
Escola de Enfermagem / UFMG

Aos muitos corpos com os quais me  
encontrei para composição desta pesquisa.

## AGRADECIMENTOS

É tempo de deixá-la ir... É tempo de me deixar ir...

Esta pesquisa é a produção mais bela que experimentei em mim. Deixá-la ir é convidar outros corpos a se comporem com suas linhas e com seus fluxos. Deixar-me ir é me permitir empreender outros encontros para constituir novas potências. Deixar-nos ir é dizer quem ficou enquanto, na mais intensa produção desta pesquisa, eu me produzia...

**A Deus**, pela mais límpida presença em minha vida!

**À minha família**, pelas produções diárias, das mais atentas e cuidadosas. **Pai e Mãe**, o amor de vocês é o meu melhor lugar. Muito obrigada por fazerem seus os meus desejos! **Niltinho**, meu amor, quão maravilhosa é a vida que aprendemos juntos a produzir. Obrigada por colocar-entre-nós os meus sonhos e os meus devaneios! **Nanda, Fabrizzinho e Leandro**, a inspiração que vocês me ofertam é um sopro que me movimenta todos os dias! **Vó Iracy** (*in memoriam*), muito obrigada por ser em mim um pedacinho do céu!

**À Flávia Gazzinelli**, pelas interpretações silenciosas que correm entre nossos encontros, uns dos mais belos que experimento na vida! São nossas minhas mais potentes produções! É sua minha maior gratidão!

**À Vânia de Souza**, pelos anos que se acumulam entre nós na mais bela compreensão. Os caminhos que constituímos, entre longos diálogos e breves pausas silenciosas, são intensas alegrias em minha vida!

**Ao Tarcísio Ramos e ao Lucas Emanuel**, pelos ventos artísticos que potencializaram meu corpo, meus caminhos e os encontros que compuseram esta pesquisa. Agradeço também às/aos alunas/os do Teatro Universitário da UFMG, que abriram seus corpos à minha presença!

**À Gestão Municipal e à Secretaria de Saúde do município em que realizamos esta pesquisa**, pela acolhida, pela permeabilidade a este estudo, pela aposta em uma assistência à saúde atenta ao outro e pela disponibilidade em produzirmos uma parceira potente e aberta ao

território!

**Às/aos profissionais de saúde participantes deste estudo**, pela franca abertura às experimentações, por apostarem na potência de seus corpos e por fazerem movimentar belos sentidos e afetos entre nós!

**Às/aos profissionais de saúde e às/aos participantes das práticas educativas em saúde observadas**, por compartilharem comigo seus momentos de educação e seus encontros!

**Às/aos amigas/os da Escola de Saúde Pública do Estado de Minas Gerais (ESP-MG)**, meu lugar de todos os dias, pelos cotidianos que tanto me alegram, me ensinam e me inspiram. Agradeço a vocês por apostarem nos balões que solto por aí e por compreenderem minhas ausências durante o desenvolvimento desta pesquisa!

**Às/aos amigas/os da Pós-Graduação da Escola de Enfermagem da UFMG**, pelos encontros e pelos aprendizados que experimentamos entre corredores e salas de aula. Agradecimento especial à **Fernanda Batista**, à **Angélica Cotta**, ao **Marconi Moura**, à **Gisele Andrade**, ao **Lucas Lobato** e à **Elaine Franco**, pelas belas parcerias que constituímos na academia e na vida!

**Às/aos professoras/es e às/aos funcionárias/os da Escola de Enfermagem da UFMG**, por produzirem comigo o cotidiano de estudos e de desenvolvimento desta pesquisa e por se colocarem disponíveis para as trocas que devêm um aprendizado!

**Às/aos convidadas/os da banca**, por aceitarem ler o meu trabalho e se conectarem com as linhas que empreendi por aqui. **Roberta Romagnoli**, **Thiago Ranniery**, **João Leite Ferreira**, **Érica Dumont**, **Meiriele Tavares** e **Rita de Cássia Marques**, muito obrigada pela disponibilidade, pela atenção e pelas contribuições a este estudo!

**À Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG)**, pelo apoio aos meus estudos, via Programa de Capacitação de Recursos Humanos (PCRH).

*Não é apenas uma questão de música, mas de maneira de viver: é pela velocidade e lentidão que a gente desliza entre as coisas, que a gente se conjuga com outra coisa: a gente nunca começa, nunca se recomeça tudo novamente, a gente desliza por entre, se introduz no meio, abraça-se ou se impõe ritmos.*

Gilles Deleuze

## RESUMO

Esta pesquisa cresce em meio à problematização sobre os modos como têm sido desenvolvidas as práticas educativas em saúde na Atenção Primária à Saúde (APS) e o processo de formação das/os profissionais de saúde, no contexto formal e no trabalho, em relação à educação em saúde. Trata-se de uma proposta que ensejou a produção de outros modos de subjetivação no *Dispositivo Educação em Saúde*, o que significa criar condições para romper com modelizações dominantes no campo da educação em saúde, que tentam produzir determinados modos de agir e de aprender pautados na normatividade e na homogeneização. Apostamos na proposição de experimentações corporais a profissionais de saúde da APS de um município de Minas Gerais para fazer movimentar as linhas de subjetividade que compõem esse *Dispositivo*. Nosso objetivo foi então analisar as possibilidades de experimentações corporais favorecerem a profissionais de saúde da APS a produção de outros modos de subjetivação no *Dispositivo Educação em Saúde*. Para a criação e a proposição das experimentações corporais, percorri três caminhos aproximativos que se entrecruzaram na composição de possibilidades de realização deste estudo: aproximação com realidades da APS, com uns corpos e com o campo. Para o desenvolvimento desta pesquisa, optamos pela Pesquisa-Interferência cartográfica, utilizando a observação, a entrevista e a fotografia para a produção dos dados. Entre as experimentações corporais, observamos exercícios de papéis sociais pré-estabelecidos que, operados por codificações e classificações, tenderam a conformar um modelo universal de agir e de constituir relações. Também observamos linhas de fuga, devires que instauraram rupturas com modos já experimentados de existir e que se compuseram em outras formas de sentir e de experimentar. Há, nos efeitos das experimentações corporais propostas, uma potência subversiva que faz romper com os códigos e as classificações que se impõem no campo da educação em saúde via biomedicina. Constituir um novo plano de apostas exige que instauremos rachaduras nos estratos conceituais-experimentais da educação em saúde para intensificarmos o que há de mais belo em um encontro educativo: a produção de vida. Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – CAAE 44339315.5.0000.5149.

Palavras-chave: Educação em Saúde; Atenção Primária à Saúde; Saúde Pública; Enfermagem; Agentes Comunitários de Saúde.

## ABSTRACT

This research grows amid the problematization of the ways in which health education practices in Primary Health Care (APS) and the process of training health professionals in the formal context and at work in relation to education in health. It is a proposal that led to the production of other modes of subjectivation in the *Health Education Device*, which means creating the conditions to break with dominant models in the field of health education, which attempt to produce certain modes of action and learning based on normativity and homogenization. We bet on proposing bodily trials to APS health professionals from a city of Minas Gerais to move the lines of subjectivity that make up this *Device*. Our objective was to analyze the possibilities of bodily experimentation to favor APS health professionals to produce other modes of subjectivation in the *Health Education Device*. For the creation and proposition of bodily trials, I went through three approximate paths that intersected each other in the composition of possibilities of accomplishment of this study: approximation with realities of the APS, with some bodies and with the field. For the development of this research, we chose Cartographic Interference-Research, using observation, interview and photography for data production. Among corporal experimentations, we observed exercises of pre-established social roles which, operated by codifications and classifications, tended to conform to a universal model of acting and of forming relations. We observed too also lines of escape, which were ruptures with already experienced ways of existing and who have composed themselves into other forms of feeling and experiencing. There is, in the effects of the proposed bodily trials, a subversive power that breaks the codes and classifications that are imposed in the field of health education through biomedicine. Setting up a new betting plan requires us to install cracks in the conceptual-experimental strata of health education to intensify what is most beautiful in an educational meeting: the production of life. This study was approved by the Research Ethics Committee of UFMG - CAAE 44339315.5.0000.5149.

Keywords: Health Education; Primary Health Care; Public Health; Nursing; Community Health Workers.

## LISTA DE FOTOS

FOTO 1	Uma fresta .....	15
FOTO 2	Corpo-gordão .....	28
FOTO 3	Espaço em que realizei entrevistas .....	37
FOTO 4	Balão-interseção .....	52
FOTO 5	Produção conjunta e descentrada .....	54
FOTO 6	Entre-dois que desacelera e que intensifica .....	55
FOTO 7	Corpos-dançantes .....	57
FOTO 8	Permanências .....	58
FOTO 9	O Conselho de Artes .....	69
FOTO 10	Parede sob águas .....	70
FOTO 11	Parede desprendida .....	70
FOTO 12	Maquinaria entre corpos 1 .....	77
FOTO 13	Maquinaria entre corpos 2 .....	78
FOTO 14	Dobrando-me entre .....	81
FOTO 15	Interagindo e compartilhando um cheiro .....	91
FOTO 16	Força centrípeta .....	95
FOTO 17	Experimentação no invisível, do indizível .....	97
FOTO 18	Balões-flor .....	103
FOTO 19	Espaço de produção de saúde .....	107
FOTO 20	Paredes-desenhadas .....	108
FOTO 21	Uma galeria de exposições .....	112
FOTO 22	Um corpo-uniforme .....	116
FOTO 23	Azul-branco .....	117
FOTO 24	Experimentação do vírus .....	120
FOTO 25	Cadeira se fez outra coisa .....	123
FOTO 26	Corpos-animais .....	128
FOTO 27	Objetos guardados e corpos estáticos .....	130
FOTO 28	Experimentações com uma bonequinha-bailarina .....	131
FOTO 29	Movimentos de um aquecimento .....	135
FOTO 30	Mãos na bochecha .....	137
FOTO 31	Mãos em garra .....	137

FOTO 32	Corpos se lançando ao movimento .....	139
FOTO 33	Um corpo e seus limites .....	141
FOTO 34	Um corpo entregue .....	144
FOTO 35	Balão em descanso de voo .....	150

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Características e elementos das práticas educativas em saúde observadas .....	42
----------	---	----

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ACS	Agente Comunitário de Saúde
APS	Atenção Primária à Saúde
CsO	Corpo sem Órgãos
EPS	Educação Permanente em Saúde
MS	Ministério da Saúde
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

## SUMÁRIO

<b>UMA FRESTA, ENCONTROS, UMA PESQUISA .....</b>	<b>15</b>
<b>1 FRONTEIRAS ENTRE EDUCAÇÃO EM SAÚDE, ATENÇÃO PRIMÁRIA E FORMAÇÃO EM SAÚDE .....</b>	<b>21</b>
<b>2 EXPERIMENTAÇÕES CORPORAIS: MODOS DE PRODUZIR INTERFERÊNCIAS, CARTOGRAFAR E CONSTITUIR TESTEMUNHOS FIDEDIGNOS .....</b>	<b>27</b>
<b>3 CAMINHOS APROXIMATIVOS: COMPOSIÇÃO DE POSSIBILIDADES PARA CRIAR E INTERFERIR .....</b>	<b>39</b>
<b>3.1 Aproximação com realidades da APS .....</b>	<b>41</b>
<b>3.2 Aproximação com uns corpos .....</b>	<b>60</b>
<b>3.3 Aproximação com o campo .....</b>	<b>65</b>
<b>3.4 Entre caminhos aproximativos: desenhos iniciais e provisórios das experimentações corporais .....</b>	<b>71</b>
<b>4 ENTRE DISPOSITIVO, EDUCAÇÃO EM SAÚDE E CORPO: CONEXÕES CONCEITUAIS E EXPERIMENTAIS .....</b>	<b>76</b>
<b>4.1 Dispositivo Educação em Saúde: desenredando as linhas de visibilidade e de enunciação .....</b>	<b>84</b>
<b>4.2 Dispositivo Educação em Saúde: desenredando as linhas de força .....</b>	<b>96</b>
<b>4.3 Dispositivo Educação em Saúde: desenredando as linhas de subjetividade ....</b>	<b>101</b>
<b>4.3.1 Experimentações corporais: deslocamentos e resistências .....</b>	<b>106</b>
<b>4.3.2 Entre experimentações corporais: sedimentações e devires .....</b>	<b>116</b>
<b>4.3.3 Experimentações e corpo: sentidos e invenções .....</b>	<b>133</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>146</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>151</b>

<b>ANEXO – APROVAÇÃO DO COEP/UFMG .....</b>	<b>162</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS .....</b>	<b>168</b>
<b>APÊNDICE B – TCLE .....</b>	<b>169</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM .....</b>	<b>171</b>

## UMA FRESTA, ENCONTROS, UMA PESQUISA...

**Foto 1 – Uma fresta**



**Fonte: fotografia da pesquisadora.**

Esta fotografia (Foto 1), produzida durante o desenvolvimento deste estudo, convoca-me a abrir esta tese destacando uma fresta que sustenta um instrumento próprio da biomedicina e que, em outras conexões, mantém-se aberta à invenção de possibilidades, menos permeáveis à ciência e mais convidativas à intensificação da vida e das relações no mundo. Há aí um meio, um caminho entre batente-fixo<sup>1</sup> e folha-movente<sup>2</sup>, que não corresponde a uma coisa ou outra, mas que, de algum modo, diz respeito às duas. Ali, na fotografia, a fresta guarda em si um esfigmomanômetro, um instrumento que, inflado, pressiona o braço, desacelera o fluxo sanguíneo e, à medida que se desinfla, faz andar o ponteiro que permite aferir valores, maior e menor, da pressão arterial. Um esfigmomanômetro parece carregar a onipotência de, em segundos, tocar um membro, produzir dados e outorgar a um outro-especialista a decisão sobre um corpo. Há na onipotência uma força metonímica que opera recortes a todo tempo: de um membro, um corpo; de poucos dados, uma decisão; do corpo de um, um domínio de outro.

Entre movimentos de ares que chegam-saem-inflam-desinflam, circula também um

<sup>1</sup> Batente: perfil retangular que fica preso junto à parede e permite que seja fixada a folha da porta.

<sup>2</sup> Folha: parte mais evidente da porta, que pode ser de diversos modelos.

modo hegemônico de constituir relações entre instrumento e corpo que, produzido pela biomedicina, os reduz mutuamente: de esfigmomanômetro a instrumento biomédico; de corpo a corpo-fisiológico. Há aí modos únicos de existência que se pré-definem, que esterilizam possibilidades e que se capilarizam nos distintos espaços da saúde. Parece-me que a presença de um esfigmomanômetro estabelece um funcionamento dual, inflado ou desinflado, que decompõe a multiplicidade de conexões possíveis entre seres e coisas. A dualidade de um funcionamento, ancorada em um “ou”, convoca a escolha de um estado, sujeito ou predicado, verbo ou outro, desamparando zonas de interseção, encruzilhadas, frestas, entres...

[...] Todo sujeito é livre para conjugar o verbo que quiser  
 Todo verbo é livre para ser direto ou indireto  
 Nenhum predicado será prejudicado  
 Nem tampouco a vírgula, nem a crase, nem a frase e ponto final!  
 Afinal, a má gramática da vida nos põe entre pausas, entre vírgulas [...]

Sintaxe à vontade, O Teatro Mágico

Guardando o esfigmomanômetro em si, aquela fresta mostra a implicação de pessoas que desejavam colocá-lo entre coisas, destituindo, nesta cena, o seu caráter hegemônico de instrumento biomédico. Colocar o esfigmomanômetro em uma fresta, pendente e totalmente desinflado, é chamá-lo a assumir outra condição de existência, menos conectada com a sua operação primeira de pressionar, definir fluxos e aferir valores de um corpo-fisiológico e mais relacionada à potência criativa de empreender desterritorializações, de inventar outros territórios. A fresta pareceu assistir, à espreita, à produção de uma desterritorialização no campo da biomedicina, com a invenção de outras composições que, na forma de um esfigmomanômetro, ganharam força e desestabilizaram a pressão que o infla...

Constituiu-se um modo inventivo que, colocando o esfigmomanômetro em um entre, chamou-o a se compor com uma fresta e não mais com um corpo-fisiológico. Há na operação de propor outras conexões para o esfigmomanômetro um convite para a experimentação de outros modos de ser que não a dualidade do ser-inflado ou do ser-desinflado. Parece-me crescer aí uma bela aposta na ruptura radical com a subserviência à lógica binária, reiterada pela biomedicina, para fissurar rizomas, rachar estratos, fazer andar outras potências... Isso remonta a implicação com aquilo que está no meio, que recusa opostos e contradições, para produzir afirmações, potências afirmativas que se abrem à multiplicidade dos seres e das coisas.

O modo inventivo registrado por esta fotografia produziu-se em um dos dez encontros que propusemos às/aos profissionais de saúde da Atenção Primária à Saúde (APS)

participantes deste estudo. Os encontros constituíram convites para experimentações corporais que buscavam intensificar os encontros-entre-corpos e abrir caminhos para as multiplicidades, a criatividade e a invenção. O convite realizado ali, no contexto da fotografia, era para as/os profissionais empreenderem, em pequenos grupos, movimentos inventivos com os distintos objetos presentes no espaço, como esfigmomanômetro, luvas, estetoscópio, balão, faixas, caneta, chapéus, guarda-chuva. Após duas experimentações que pouco parecerem romper com os modos já conhecidos de funcionamento daqueles objetos e das relações, insistiu-se mais uma vez. O convite então proposto era para as/os profissionais radicalizarem os modos universais de se relacionarem com os objetos, constituindo conexões singulares, modos revolucionários de se implicarem ali, forjando escândalos, intensificando elementos que as/os afetam, fazendo desandar os modelos que as/os atravessam... Daí insurgiram modos inventivos como o registrado na fotografia.

A fresta, a invenção e a implicação constituíram vetores que atravessaram a cena multiplicada por esta fotografia e também o desenvolvimento desta pesquisa. A fresta... o espaço do meio em que esta pesquisa aconteceu; zona de interseções que enseja devires, que produz novidades, que convoca à invenção... Ah, a invenção! Um convite a me manter atenta aos encontros, aos desejos que pedem passagem, às desestabilizações que me tocam, aos movimentos singulares que crescem entre-corpos... Um modo próprio de pesquisar que chama a implicação, o movimento incessante da pesquisa que agencia, que passa pela minha subjetividade, que convoca minha singularidade a produzir sentidos, a irromper afetos...

No meio, a invenção e a implicação arrastaram-me num devir-cartógrafa que intensificou as possibilidades de realização desta pesquisa, cuja intenção, de algum modo, era desacelerar a hegemonia biomédica na educação em saúde, dando passagem às potências inventivas que convocam a vida, o corpo, as relações, as intensidades, as novidades. A proposta era colocar os modos de atuação já sedimentados no campo da educação em saúde entre-coisas, abrindo possibilidades para outras composições, outros modos de se conectar consigo e com o outro, outros fluxos de produção de interseções com um corpo. Constituímos aqui uma tentativa de multiplicar as frestas que podem compor os territórios da educação em saúde... de ampliar as possibilidades de outros esfigmomanômetros ganharem novas expressões... de produzir meios, entres, interseções em que se desenhem outros possíveis, outras condições de possibilidade na educação em saúde.

Este estudo cresceu em meio aos encontros que experimentei nos últimos anos e que intensificaram meus desejos na academia, multiplicaram meus modos de produzir conceitos e expressaram a multidão que se movimenta em mim. Com um desejo de produzir

conhecimentos e experiências no recorte da educação em saúde, esta pesquisa ganhou entradas, inicialmente, em um encontro com o conceito de Dispositivo, experimentado durante a leitura do texto “O que é dispositivo?”, de Gilles Deleuze, indicada por um convidado do nosso grupo de pesquisa sobre educação em saúde para discutirmos em uma reunião. Instalada sobre as linhas do que viria a ser o *Dispositivo Educação em Saúde*, abriu passagem para o desejo de liberar o corpo [sobretudo o meu] de seus domínios biomédicos para propor sua experimentação sob outras condições, talvez mais potentes...

O desejo de liberar o corpo no *Dispositivo Educação em Saúde* adquiriu caminhos neste estudo a partir do encontro com o Role Playing Game (RPG) durante o desenvolvimento da pesquisa de mestrado<sup>3</sup>. O encontro com o RPG, um jogo baseado na interpretação e na imaginação de personagens, e com suas distintas variações, a se destacar o *Live Action*<sup>4</sup>, tangenciou domínios da potência criativa do corpo para a reinvenção de si. Talvez também pelo encontro com o RPG, atentamo-nos, durante esta pesquisa, para as conexões do corpo com o teatro, com as suas fronteiras expressivas que criam fluxos cênicos. Liberar o corpo traz, para o contexto deste estudo, a aposta na produção de frestas nas relações entre-corpos que podem convidá-los a se inventarem, a perfurarem os limites que os induzem a reproduzir modelos, a se experimentarem sob o exercício das afecções que se abrem à produção de outros modos de subjetivação.

Nesta pesquisa, as conexões entre os conceitos de *Dispositivo, Educação em Saúde e Corpo* ganham força e produzem o plano de composições que conforma a aposta na potência de experimentações corporais ensejarem outros modos de subjetivação no *Dispositivo Educação em Saúde*. Para produzir os fluxos deste estudo e intensificar nossa aposta, dividi a tese em cinco capítulos. No primeiro capítulo, escrevo sobre as **fronteiras entre educação em saúde, atenção primária e formação em saúde**, que remontam um contexto de produção subjetiva sedimentada nos espaços de atuação e de formação no campo da educação em saúde. Minha problematização, aí apresentada, é um convite para constituirmos outros espaços de experimentação, que convoquem a intensificação das relações entre-corpos, que deixem vazar multiplicidades e que produzam singularizações coincidentes com a recusa aos modos instituídos de fazer andar a educação em saúde na APS.

---

<sup>3</sup> Para saber mais sobre o encontro com o RPG durante a pesquisa de mestrado: SOARES, A.N.; GAZZINELLI, M. F.; SOUZA, V.; ARAÚJO, L. H. L. Role Playing Game (RPG) como estratégia pedagógica na formação do enfermeiro: relato da experiência de criação do jogo. *Texto Contexto Enferm*, v. 24, n. 2, p. 600-8, 2015. SOARES, A. N.; GAZZINELLI, M. F.; SOUZA, V.; ARAÚJO, L. H. L. Role Playing Game (RPG) na graduação em enfermagem: potencialidades pedagógicas. *Rev. Eletr. Enf.*, v. 18, 2016.

<sup>4</sup> Tipo de RPG que se desenvolve a partir da representação física de um grande número de pessoas por meio de roupas, falas e gestos. Há uma caracterização cenográfica e individual que aproxima o *Live Action* da vivência do mundo ficcional.

No segundo capítulo, apresento sob que referências metodológicas desenvolvemos a pesquisa, expressando nossos **modos de produzir interferências, cartografar e constituir testemunhos fidedignos** que nos permitiram interferir nos modos de pôr em marcha a educação em saúde à medida que a investigação se produziu. Apostamos na Pesquisa-Interferência cartográfica, com o uso da observação, da fotografia e da entrevista, para compormos os mapeamentos e fazermos aparecer os acontecimentos que emergiram dos encontros, das experimentações corporais.

No terceiro capítulo, conto sobre **os caminhos aproximativos que percorri para a composição de possibilidades para criar e interferir** durante esta pesquisa. É um capítulo em que busco ampliar as interseções entre mim e a pesquisa, entre meu corpo e minhas apostas investigativas, entre meus desejos de ruptura e minhas propostas teóricas. Apresento aí minhas aproximações com realidades da APS, com uns corpos e com o campo em que desenvolvemos as experimentações corporais.

No quarto capítulo, apresento minha proposta teórica amparada no *Dispositivo Educação em Saúde* e suas conexões com os elementos reprodutivos e inventivos captados durante as experimentações corporais. **Desenredando as linhas de enunciação e de visibilidade e as linhas de força do Dispositivo Educação em Saúde**, busco produzir, nos subcapítulos 4.1 e 4.2, relações entre conceitos que emergem do campo teórico e elementos que se constituíram e ganharam velocidade nas experimentações corporais. **Desenredando as linhas de subjetividade**, escrevo o subcapítulo 4.3. Produzindo interseções com as linhas inventivas que cresceram, se movimentaram e decodificaram relações de saber-poder durante as experimentações corporais, busco, nos subcapítulos 4.3.1, 4.3.2 e 4.3.3, mapear cenas que testemunharam produções molares e acontecimentos captados durante os encontros, destacando deslocamentos, movimentos de resistência, operações de codificação, devires e composições corporais reproduzidas e inventadas.

Para finalizar, apresento algumas **considerações finais** que, longe de desejarem finalizar as apostas desta pesquisa, intentam inaugurar outros planos de estudo e de experimentação.

A escrita dos capítulos que compõem esta tese constituiu intensos momentos de *felicidade clandestina*, aquela que, nos adiamentos, acelera prazeres, convoca exercícios de invenção e produz o desejo de estar entre... entre a ameaça de o prazer, a invenção e o desejo se efetuarem em linhas escritas e a produção de um novo intervalo, de uma nova clandestinidade. Não eram raras as vezes em que, experimentando o desejo de intensificar o prazer da invenção e de tentar deixá-lo pulsar, mais e mais, em meu corpo, escolhi tirar ou

nem colocar os dedos no computador e me fazer andar entre corredores, sala, copos d'água, telas do celular... O desejo era de tornar inesperada, várias vezes, uma mesma ideia, de reencontrá-la sob distintas condições e de mantê-la no ar até que ganhasse outras formas nestas páginas...

[...] Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada. Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo [...]

Felicidade Clandestina, Clarice Lispector

## **1 FRONTEIRAS ENTRE EDUCAÇÃO EM SAÚDE, ATENÇÃO PRIMÁRIA E FORMAÇÃO EM SAÚDE**

A educação em saúde constitui um campo de teorias e práticas que se ocupa das relações entre o conhecimento e os processos de saúde e doença dos indivíduos e das populações. Esse conhecimento é construído por meio de um possível diálogo entre o saber instituído, produzido pela ciência, e o senso comum, produto da vivência cotidiana e das relações perceptivas e afetivas das pessoas (GAZZINELLI et al., 2013). A educação em saúde é uma prática fundamental do processo de trabalho das equipes da APS (GODINHO, 2011).

Estudos denotam que, em geral, as práticas educativas realizadas na APS são desenvolvidas pelas/os profissionais de saúde com ênfase em adocimentos (DÍAZ-CERRILLO; RONDÓN-RAMOS, 2014; BRASCHINSKY et al., 2014; GARCIA-ORTEG et al., 2013; CHAMBERLAIN et al., 2013) e de modo verticalizado, com enfoque na transmissão de informações e na persuasão, em detrimento da construção dialogada do conhecimento (PINAFO et al., 2011; FERNANDES; BACKES, 2010). Esse modo de desenvolver práticas educativas ancora-se no modelo tradicional de educação em saúde, caracterizado pela ampliação das informações do indivíduo e/ou das coletividades sobre os agravos de saúde, com recomendações de comportamentos considerados certos ou errados, aceitáveis ou não. As críticas ao modelo tradicional envolvem a concepção passiva sobre as/os educandas/os, a desconsideração da sua realidade e dos seus saberes prévios (FIGUEIREDO; RODRIGUES-NETO; LEITE, 2010) e, ainda, o tipo de sujeitos que se busca conformar – sujeitos posicionados na dualidade do saudável e do não saudável, com crescente responsabilidade de seguirem os padrões culturais legitimados socialmente (RENOVATO; BAGNATO, 2010).

As práticas educativas em saúde assim desenvolvidas podem decorrer de duas circunstâncias: são condizentes com a concepção tradicional que as/os profissionais atuantes na APS dispõem sobre a educação em saúde (GAZZINELLI et al., 2013; ALMEIDA; MOUTINHO; LEITE, 2016; PINAFO et al., 2011; FERNANDES; BACKES, 2010; CÂMARA et al., 2012); e/ou denotam dificuldades de as/os profissionais da APS operarem com discursos que apontam para uma nova articulação entre educação e saúde, que valoriza o aprendizado mútuo e os conhecimentos prévios da população (PINAFO et al., 2011).

Embora as/os profissionais de saúde, em geral, possuam uma concepção tradicional ou tenham dificuldades para produzir outros sentidos em uma prática educativa, é possível identificar experiências de educação em saúde na APS que buscam superar o modelo

tradicional (GAZZINELLI et al., 2015). Nelas é descrito o uso de diferentes estratégias pedagógicas, como arte, teatro (UCHÔA, 2009), brinquedos (GOULART; LUCCHESI; CHIARI, 2010) e jogos (GOULART; LUCCHESI; CHIARI, 2010; TORRES; HORTALE; SCHALL, 2003). Essas experiências guardam em comum o objetivo de superar a abordagem focada na patologia e na transmissão de informações, considerando o diálogo e a subjetividade dos indivíduos no processo educativo.

Esse objetivo comum é coerente com a proposta do Ministério da Saúde (MS) para a educação em saúde, a qual é aí considerada um processo de (re)construção do conhecimento que deve ser desenvolvido sob uma perspectiva crítica, dialógica, emancipadora, participativa e criativa. Segundo o MS, a educação em saúde tem por enfoque contribuir para a autonomia das pessoas em seu cuidado, para a cidadania e para o controle social (BRASIL, 2009).

O discurso do MS aproxima-se da proposta educativa de Paulo Freire, segundo a qual a criticidade é desenvolvida por meio de um processo dialógico entre educadores e educandos, no qual se destaca a problematização e a valorização da subjetividade. O diálogo favorece a ampliação da capacidade analítica e um posicionamento mais ativo, participativo e autônomo dos indivíduos, contribuindo para a transformação da realidade social (FREIRE, 2009).

Ainda que observemos a existência de práticas educativas em saúde que buscam superar o modelo tradicional, considerando o diálogo e a subjetividade no processo educativo, denotamos que, na maioria das vezes, essas práticas enfatizam as estratégias pedagógicas e os seus resultados, conferindo menor (GODINHO, 2011) ou nenhuma visibilidade ao método que as sustenta (GAZZINELLI et al., 2015). Nessa direção, a utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas não implica, necessariamente, o comprometimento com o método dialógico e com o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos (CARNEIRO et al., 2012; GODINHO, 2011).

Esses achados sugerem que, embora muitas vezes se denominem como dialógicas, as práticas educativas em saúde desenvolvidas na APS, em geral, mantêm-se fundamentadas no modelo tradicional, buscando preconizar a adoção de comportamentos considerados saudáveis (OLIVEIRA; WENDHAUSEN, 2014). Essas práticas perpetuam uma racionalidade hegemônica, que define bons hábitos de vida e contribui para a constituição de uma matriz identitária que, guiada pelo discurso da autonomia, enfatiza o gerenciamento dos corpos e do autocuidado (RENOVATO; BAGNATO, 2010; SILVA; SENA, 2010).

Aqui, a autonomia é decifrada como novos modos de controle da conduta e da subjetividade, com imposição de prescrições e discurso culpabilizador, a partir do qual se

concebe que o sujeito adoecer porque não realiza escolhas conforme o prescrito (RENOVATO; BAGNATO, 2010). Nas práticas educativas em saúde, a autonomia então sugere uniformização e padronização, sem abertura aos distintos modos de ser, estar, sentir e conhecer (CECCIM, 2007). A educação em saúde, nessa perspectiva, constitui um *Dispositivo* que compõe uma normatividade e é capturado por uma lógica hegemônica, biomédica, pouco inclinada para as experiências e para a singularidade das pessoas.

Nos processos formativos das/os profissionais de saúde, podemos observar que o modelo tradicional de educação em saúde é também reproduzido. Na formação de enfermeiras/os, por exemplo, a abordagem da educação em saúde acontece de modo pontual durante a graduação, com articulação limitada com outras disciplinas e restrito espaço para a discussão e a reflexão sobre os métodos que sustentam as práticas educativas em saúde (ROSA et al., 2006). Muitas vezes, a formação resume-se a experiências curriculares que objetivam instrumentalizar as/os alunas/os para a realização de práticas educativas preventivistas, pautadas em saberes técnico-científicos e com ênfase em mudanças individuais de comportamento (COLOMÉ; OLIVEIRA, 2012). Não à toa que, entre graduandas/os de enfermagem, predominam concepções de educação em saúde que enfatizam o saber biomédico, a transmissão de informações e a persuasão (COLOMÉ; OLIVEIRA, 2012; SOARES, 2013).

Concepções semelhantes são observadas entre outras/os profissionais, como, por exemplo, as/os Agentes Comunitários de Saúde (ACS), que, muitas vezes, concebem a educação em saúde como a transmissão de informações sobre prevenção e controle de doenças. Os saberes e as experiências que as/os ACS dispõem sobre os modos de vida e de trabalho da coletividade em que vivem não são abordados nos contextos temáticos oferecidos pelos cursos de capacitação, quando são realizados (PEREIRA; OLIVERA, 2013). Isso aponta para a necessidade de a formação da/o ACS implicar-se com outros territórios educacionais (NOGUEIRA et al., 2015).

Para além da formação das/os profissionais de saúde circunscrita ao contexto formal, vigoram discussões sobre a formação no trabalho, destacando-se a relevância de disseminar capacidade pedagógica no Sistema Único de Saúde (SUS) para a consolidação de uma rede de ensino e aprendizagem no exercício do trabalho. O conceito de Educação Permanente em Saúde (EPS) nasce para dimensionar essa tarefa (CECCIM; FERLA, 2009; CALEDÔNIO et al., 2012). A EPS, segundo o MS, destina-se à problematização do processo de trabalho e tem por objetivo transformar as práticas profissionais, tomando como referência as necessidades de saúde das pessoas e das populações (BRASIL, 2009).

Entretanto, o que vemos na prática é que, em geral, as ações de EPS, quando realizadas e embora assim denominadas, são insuficientes, assistemáticas, também fundamentadas no modelo biomédico e realizadas por meio de estratégias verticais, descontextualizadas da realidade em que se inserem as/os profissionais (COTTA et al., 2006; SILVA; PEDUZZI, 2011; ABRAHÃO; MERHY, 2014; PEREIRA, 2015). Seus processos são comumente centrados na racionalidade cientificista e realizados por meio de um movimento pedagógico desenvolvido em via única, pouco aberto a outras direções.

O que então consideramos é que no processo de formação das/os profissionais de saúde, no contexto formal e no trabalho, há uma produção subjetiva que se cristaliza em meios institucionalizados de ensinar, com estratégias centradas no saber do educador e propostas metodológicas que pouco se abrem ao exercício criativo. Por outro lado, há autores que demonstram a potência de constituir espaços de aprendizagem em uma nova perspectiva, que inclua a criatividade, agregue outras possibilidades de problematização e saberes e enfatize a formação como experimentação. Pensar a formação como experimentação convida-nos a nos mantermos atentos àquilo que nos acontece, que nos toca quando estamos em um contexto de aprendizagem; convoca-nos a buscar nas experiências anteriores o sentido da situação vivida e a nos lançarmos para outras conexões possíveis de serem identificadas e trabalhadas (ABRAHÃO; MERHY, 2014; CECCIM; FERLA, 2009).

Essa ideia insinua para a necessidade do desenvolvimento de estratégias que “sejam capazes de deixar vaziar as multiplicidades dos sujeitos em um coletivo múltiplo” (ABRAHÃO; MERHY, 2014, p. 318), favorecendo a experimentação do e no acontecimento<sup>5</sup>. Os processos formativos podem transformar-se em um mecanismo de agenciamento coletivo de subjetivação, em que se discute sobre a vida e se entra no exercício das afecções e não somente dos produtos, como a transferência e a aquisição de conhecimentos. Ensejam-se, assim, outros modos de subjetivação, mais permeáveis à entrada de diversos modos de existência (ABRAHÃO; MERHY, 2014).

Modos de subjetivação são os processos e as práticas heterogêneas por meio dos quais as pessoas relacionam-se consigo mesmas e com os outros de determinado modo (FOUCAULT, 1995). Referem-se ao devir das forças, às regras facultativas em relação a si a que corresponde “um trabalho ininterrupto de metamorfoses infinitas” (LOPONTE, 2005, p.96). São dobras que produzem uma relação que nos permite resistir, furtar-nos, fazer a vida ou a morte voltar-se contra o poder (DELEUZE, 1992a).

---

<sup>5</sup> O acontecimento é um atributo incorpóreo, imaterial, que permite o pensar, que permite a ideia, que produz novas configurações e que opera como potência de invenção (DELEUZE, 2000).

No *Dispositivo Educação em Saúde*, concebido como um conjunto operatório multilinear (DELEUZE, 1999) a que pertencem profissionais da APS e no qual elas/es agem, ensinar outros modos de subjetivação significa criar condições para romper com modelizações dominantes no campo da educação em saúde. Trata-se de romper com a produção de determinados modos de agir e de aprender definidos a partir de discursos e sentidos que são mobilizados para prescrever e explicar formas de experienciar hábitos de vida pautados na normatividade e na homogeneização (MARCELLO, 2004). Trata-se de constituir outros modos de sensibilidade, de relação com o outro e de criatividade que produzam uma subjetividade singular (SOARES; MIRANDA, 2009); uma singularização existencial que coincide com um desejo (GUATTARI; ROLNIK, 1999), com uma vontade de resistir e de recusar os modos instituídos e reiterados de produzir práticas educativas em saúde na APS.

Com a intenção de ensinarmos outros modos de subjetivação no *Dispositivo Educação em Saúde*, propusemos, neste estudo, experimentações corporais a profissionais de saúde da APS. A proposta era que as experimentações movimentassem as linhas de subjetividade que compõem esse *Dispositivo*, percorrendo outras vias que não aquelas restritas ao conhecer. Nossa proposta reside na compreensão de que experimentações corporais abrem caminho para o encontro-entre-corpos, liberando forças, promovendo acontecimentos singulares e deslocando subjetividades, como também observado em outras experiências (SANTOS; ROMAGNOLI, 2012; FERRACINI et al., 2014; OLIVEIRA; ROMAGNOLI, 2014). No encontro-entre-corpos, compreendemos que há espaço para as possibilidades, as multiplicidades, a criatividade e a invenção. Isso porque, no exercício que passa pela via corpórea, há corpos-em-ação atravessados pelo sensível e pela afetividade que são chamados a desmontarem seus modos instituídos de funcionamento para que algo possa ser inventado; para que possam percorrer terrenos desconhecidos, fazendo fugir-se dos caminhos habituais para criar gestualidades, posições e relações mais atinentes a si e ao outro (FERRACINI et al., 2014).

Considerando que as experimentações corporais, abertas a distintas possibilidades, não carregaram consigo, previamente, resultados e modos de experiência definidos, a pergunta que norteou este estudo foi: o que podem as experimentações corporais na produção de outros modos de subjetivação no *Dispositivo Educação em Saúde*?

Apostamos que experimentações corporais podem contribuir para que profissionais da APS resistam ao padrão de educar que se quer instituir como verdadeiro, atrevendo-se a engendrar processos de singularização no *Dispositivo Educação em Saúde* a partir de pequenas práticas no cotidiano que ativem criatividade e experiências potentes nas relações

das pessoas com o mundo. Acreditamos que essa contribuição possa favorecer o desenvolvimento de práticas educativas em saúde mais permeáveis à singularidade das pessoas e mais voltadas à produção de vida e de intensidades. Assim acreditamos porque compreendemos que a educação em saúde é um *Dispositivo* que se constitui em um plano poroso de existência, que se produz nos processos, nos fluxos, nos encontros entre corpos.

Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa foi analisar as possibilidades de experimentações corporais favorecerem a profissionais de saúde da APS a produção de outros modos de subjetivação no *Dispositivo Educação em Saúde*.

## 2 EXPERIMENTAÇÕES CORPORAIS: MODOS DE PRODUZIR INTERFERÊNCIAS, CARTOGRAFIAR E CONSTITUIR TESTEMUNHOS FIDEDIGNOS

[...] Eles também ficaram admirado pelo que eu trazia, né... porque é um só que podia sair... aí de vez em quando aqui na hora do almoço eu falava, gente hoje eu aprendi isso... faz também... eles falava cê é doida? Não... Nó, é bom mesmo! Corpo da gente fica super relaxado... entendeu... eu mostrei... igual teve aquela parte do objeto que marcava mais a gente, né... eu levei o relógio... aqui eu também fiz essa brincadeira até com o gerente... eu falei com ele: o que que te marcou mais? Pega um objeto que te marca muito... ele trouxe eu fui e fui falando com ele... foi um tempo que ele tava um pouco estressado, né... até mesmo pelo fluxo de serviço e pouco funcionário... e marcou ele... o que eu aprendi eu transmito [...]

Início este capítulo com um recorte da entrevista realizada com uma participante das experimentações corporais. Com sua intensa e bela participação durante os encontros, desejou-se produzir, em seu espaço de trabalho, movimentos semelhantes ao que experimentou. O desejo de “mostrar”, “falar” e “transmitir” me pareceu compor não a intenção de reproduzir experiências e conexões com um corpo ou com um objeto, ou, ainda, de explicar às/aos colegas o que a afetou, nomeando e representando as sensações experimentadas. O que me pareceu ganhar força foi o desejo de multiplicar as possibilidades de experimentação entre outras pessoas, em outro lugar, e de intensificar os encontros e as potências que, de algum modo, a afetaram durante as experimentações.

Experimentar é um movimento incessante de abertura ao território sensível, com a potência de emergência do singular e com a ativação de sentidos, percepções e atos. A experimentação acontece nos encontros que afetam os sujeitos e, por isso, não se efetua anteriormente àqueles que ali se abrem à vivência dos seus fluxos e das suas intensidades (FERNANDES, 2016). Talvez afetada pelas experimentações corporais, desejou-se convocar outros encontros potentes, convidando colegas a também vivenciarem fluxos e intensidades que emergem das relações entre sujeitos e coisas. O que me pareceu crescer aí, entre participante, colegas e gerente, foi uma aposta na possibilidade de outras pessoas produzirem experiências singulares, compondo novos sentidos sobre si, sobre seu corpo e sobre seus modos de viver o cotidiano de trabalho.

A experimentação constitui o que se torna uma experiência e se abre para a produção de novos sentidos, mas há uma distinção entre o que se experimenta, encontra sentido e toca, como um acontecimento, e aquilo que não conduz a novos campos de sentidos. A experimentação busca engendrar acontecimentos, compreendidos como o que interrompe o fluxo habitual de eventos e situações, criando outros sentidos, outras possibilidades de ser,

outras zonas problemáticas a serem enfrentadas. O acontecimento não é o que acontece, mas é no que acontece. É produto de um processo de troca entre o estado de coisas e o improvável que força o sujeito a produzir sentidos para dar conta do que lhe acontece (FERNANDES, 2016).

o acontecimento não é o que acontece (o acidente), ele é no que acontece, o puro expresso que nos dá sinal e nos espera. [...] ele é o que deve ser querido, o que deve ser representado no que acontece [...] tornar-se digno daquilo que nos ocorre, por conseguinte, querer e capturar o acontecimento, tornar-se o filho de seus próprios acontecimentos e por aí renascer, refazer para si mesmo um nascimento, romper com seu nascimento de carne (DELEUZE, 2003a, p. 152).

As pessoas, ao vivenciarem uma experimentação, pelas relações efetuadas com o outro e com as coisas, estão abertas a se afetarem pelos acontecimentos e a inventarem outros modos de relação. Isso talvez possa ser captado na fala de outra participante, durante uma conversa realizada no último encontro: “Eu faço o gordão e o magrinho com meu filho agora... ele tá fazendo para casa e começa ficar agitado... eu falo, vem cá... deixa eu te mostrar um negócio... vão fazer com a mamãe... aí num instante ele tá sentado fazendo de novo... risos...” A participante refere-se aí à experimentação do corpo-gordão e do corpo-magrinho, proposta para que as/os participantes, profissionais de saúde da APS, experimentassem corpos mais cênicos durante o aquecimento do sexto encontro realizado. Na proposta de experimentação do corpo-gordão, por exemplo, convocou-se a produção de sensações sobre os movimentos, os arranjos e os fluxos corporais de um corpo-obeso-pesado (Foto 2).

**Foto 2 – Corpo-gordão**



**Fonte: fotografia da pesquisadora.**

Parece-me que há inscrito na fala da participante um momento de aparição do novo e da diferença na relação entre mãe e filho que é substrato das transformações dos modos de existência. Com o desejo de produzir interferências em sua casa, deslocando para a relação com o seu filho a sensação daquilo que a afetou, produziu-se um novo modo, agora mais inventivo, de experimentar a relação. Isso porque, propondo a experimentação do corpo-gordão e do corpo-magrinho ao filho quando ele está agitado durante a realização das atividades da escola, pareceu-se desejar que as suas moléculas acelerassem-se de outros modos, talvez mais cênicos, mais sensíveis e mais potentes.

Constituiu-se aí um processo inventivo nas interseções entre mãe e filho que recusa o padecimento do corpo da criança diante da atividade escolar e que busca intensificar suas produções corporais, seus modos de lidar com o próprio corpo e com o seu “para casa”. Um processo de singularização no modo de lidar mãe-filho-atividade que, fruto dos acontecimentos emergidos durante os encontros propostos, atravessou as fronteiras das experimentações corporais compartilhadas entre as/os profissionais de APS para se produzir, sob distintas condições, em outro lugar, com outra pessoa...

A proposta de produzir novos encontros e novas experimentações em outros contextos, com outras pessoas, característica dos dois recortes acima apresentados, é marca da escolha metodológica que operamos. Para o desenvolvimento deste estudo, optamos pela Pesquisa-Interferência, proposta como um modo de pesquisar em acontecimento. A Pesquisa-Interferência constitui uma forma de produção de intercessão e de desvios capaz de ampliar a dinâmica da investigação para além dos limites definidos, repercutindo de outros modos, em outros lugares, em outras pessoas (GOMES; MERHY, 2014).

A interferência é concebida como uma forma de perturbação (GOMES; MERHY, 2014) do caráter de evidência de saberes, fazeres e poderes (VASCONCELOS; MORSHEL, 2009) que produz ondas em todas as direções a partir do ponto de incisão, do ponto primário da pesquisa, neste caso um grupo de profissionais de saúde da APS experimentando corporalmente elementos implicados com a educação em saúde. As ondas produzidas, ao se encontrarem com outros arranjos, produzem novos encontros com potência de causar outras interferências (GOMES; MERHY, 2014), seja em outros espaços da APS, como no próprio local de trabalho, seja em casa com o filho. Interferir é produzir ruídos, fazendo desandar discursos institucionais e pessoais, desconcertando a suposta estabilidade de regimes, identidades e territórios (MOEBUS, 2015).

Esse modo de pesquisar convoca-nos a enfatizar as micropolíticas imanentes e a fazer aparecerem os acontecimentos ruidosos, repetitivos, silenciosos e/ou silenciados que

constituem e atravessam as montagens das práticas educativas em saúde na APS. Trata-se de interferir nos modos de produzir educação em saúde à medida que a investigação se produz, considerando que há uma produção intensa de conhecimento entre pesquisadoras/es e aquelas/es que operam a educação em saúde nos serviços de APS (GOMES; MERHY, 2014).

A proposta de interferência que caracteriza a Pesquisa-Interferência gera alguns deslocamentos, como, por exemplo, em relação à noção de intervenção, quando esta se conecta com uma ação que se pretende orientada por objetivos preestabelecidos (VASCONCELOS; MORSHEL, 2009). Interferir não está a serviço de uma ação que intenciona antecipar o sentido que sua aproximação com o campo de relações constituirá. Interferir é, antes, abrir espaço para deixar-se surpreender com o campo e, nele, com os sentidos produzidos (ALTOÉ, 2004).

Deixar-se surpreender remete à implicação, na Pesquisa-Interferência, da/o pesquisadora/r como parte da produção dos efeitos da pesquisa. A/o pesquisadora/r busca ir além da lógica de apreender os objetos de seu estudo (RODRIGUES, 2011), muitas vezes considerados as/os participantes da pesquisa. Aqui, não compreendemos as/os profissionais da APS na condição de objeto, mas sim na centralidade da produção de seus próprios modos de fazer educação, saúde, relações e existências. Nesse sentido, a/o pesquisadora/r, na Pesquisa-Interferência, forja-se não como aquele que reflete sobre a realidade em que estão os seus objetos, mas como criador no fluxo dos processos; ela/e falseia o campo de pesquisa, produz seus planos possíveis, possibilitando a produção de mundos. Para tanto, torna-se muitas/os (AMADOR; LAZZAROTTO; SANTOS, 2015).

Criar fluxos, falsear campo, produzir planos, tornar-me muitas... verbos infinitivos que passam por mim como uma insistência, como chamados que não se findam, como linhas que, em seus atravessamentos, me fazem operar de outro modo. Saindo de um caminho como pesquisadora que me coloca a serviço de formas, instrumentos e mudanças verificadas em tempo pré e pós, a Pesquisa-Interferência constituiu em mim um contundente chamado a me tornar imundices, in.mundices, pesquisadora in-mundo (GOMES; MERHY, 2014). Em vários mundos, em vários in-mundos, em várias imundices, pesquisar aqui me pareceu ser um exercício intenso de produzir movimentos, desmontes e perturbações diante de um modo de conceber a pesquisa como a descoberta e a estabilização de verdades – um modo muito sedimentado em minha formação e nos distintos espaços acadêmicos, pouco imundos, muito estéreis.

Sobre esse ponto, a perspectiva de pesquisar-interferir conecta-se com a pesquisa-intercessão, que, a partir do diálogo entre Deleuze e Guattari, afirma “uma modulação radical

em relação à própria concepção de ação, tal como proposta no escopo da pesquisa-ação, e de modo mais sutil, em relação à concepção de intervenção, tal como proposta pelos socioanalistas” (AMADOR; LAZZAROTTO; SANTOS, 2015, p. 244). Pesquisar-interceder é pesquisar-interferir com as forças, situando-se como mais uma força na produção de (des)montagens das relações, perturbando a ordem das coisas e afirmando um modo de investigar que visa ao movimento, que o ativa, que o inventa (AMADOR; LAZZAROTTO; SANTOS, 2015).

Neste estudo, para a análise das possibilidades de as experimentações corporais produzirem outros modos de subjetivação no *Dispositivo Educação em Saúde*, apostamos em uma Pesquisa-Interferência cartográfica. A cartografia é uma prática do conhecer trabalhada por Gilles Deleuze, também denominada em outros países de investigação nômade ou rizomática (ST. PIERRE, 2002). Deleuze apropria-se da palavra cartografia, extraída da Geografia, para dizer do traçado de mapas processuais de um território existencial. Um território assim concebido é coletivo, porque é relacional; é político, porque inclui interações entre forças; remete a uma ética, porque envolve um conjunto de critérios e referências para existir; passa por uma estética, porque por meio dela contorna-se esse conjunto, constituindo um modo de dar forma ao próprio território existencial. Cabe então dizermos que a cartografia é um estudo das relações de forças que compõem um campo específico de experiências (FERRACINI et al., 2014; FARINA, 2008).

Esse tipo de estudo, focado na subjetividade, convoca a imanência, a exterioridade das forças que atuam na realidade, buscando conexões e abrindo para os afetos. Aqui, a subjetividade é compreendida como um sistema complexo e heterogêneo, constituído não apenas pelo sujeito, mas também pelas relações que ele estabelece. Essa perspectiva permite-nos compreender a realidade por meio de planos coexistentes de formas e forças. O plano das formas, também chamado de plano de organização, refere-se ao que está instituído socialmente, ordenando o mundo e a subjetividade em segmentos, estratos, homogeneizando as forças, os fluxos heterogêneos da vida. Já o plano de consistência, das forças, é o plano invisível de expansão da vida, composto pelas forças moleculares que atravessam o campo social. Trata-se da dimensão dos encontros que produzem novos sentidos. O plano estratificado guarda a circulação da vida e opera cortes e recortes que produzem o modo de a subjetividade estar no mundo, com o objetivo de hierarquizar e organizar. O plano das forças, fluido, é mutante e criador; corresponde à possibilidade de agenciar, de criar outros territórios (ROMAGNOLI; MAGNANI, 2012).

Podemos considerar a cartografia como um método desde que nos proponhamos a

empreender uma reversão da finalidade metodológica. Isso porque a metodologia define-se por regras estabelecidas previamente e, com isso, a pesquisa é pensada como um caminho pré-determinado por metas dadas. Por outro lado, a cartografia convida-nos a realizar uma reversão metodológica, apostando na experimentação do pensamento, concebendo-a como um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado em uma realidade concreta (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009).

O método cartográfico é uma perspectiva teórico-metodológica utilizada em diferentes campos de saber, como artes, educação e saúde, inclusive na pesquisa científica e, sobretudo, em propostas de metodologia qualitativa. Trata-se de um método que propõe acompanhar e não apenas representar um processo. Afasta-se da definição de um conjunto de regras abstratas, concebido a partir de um caminho linear disposto para um fim específico (FERRACINI et al., 2014). Os procedimentos, os dispositivos e as técnicas cartográficas descrevem processos mais do que estado de coisas, com o objetivo de “dar língua para afetos que pedem passagem” (ROLNIK, 2006, p. 23).

Na cartografia, concebemos uma experiência que aborde o sujeito não como um universal, mas como um produto contingente de diagramas de força e de produção de subjetividades que o atravessam. O que surge como individual é compreendido como resultado de um processo de individuação configurado por um coletivo de forças. O sujeito aparece não como uma realidade identitária, mas como expressão de um processo que lhe é anterior (FERRACINI et al., 2014).

Interessa-nos no processo cartográfico a produção heterogênea do real. Uma heterogênese que surge de encontros em que não importa, especificamente, o respeito à diferença, mas, anteriormente, a vivência da experiência de diferir na diferença. Lançar-se a fazer da diferença o motor de um movimento para que se possa diferir, afirmando a interseção a partir da qual cada um pode ir além de si mesmo e do outro. Cabe, então, ao cartógrafo estar atento às estratégias das formações do desejo em qualquer fenômeno da existência humana e participar da constituição de territórios existenciais, da construção de mundos. Nesse sentido, é importante realizar um atletismo afetivo na pesquisa e na intervenção que se reinvente na amizade à diferença, ao dessemelhante, ao outro. Trata-se de um processo de produzir realidades e zonas de interferência que forcem um pensar e problematizam o que surge como estável e preexistente (FERRACINI et al., 2014).

Com o método cartográfico, pretendemos, neste projeto, desenhar, por meio de planos de análise e de interferência, as possibilidades de experimentações corporais favorecerem a profissionais de saúde da APS a produção de outros modos de subjetivação no *Dispositivo*

*Educação em Saúde*. O plano de análise e o plano de interferência misturam-se, a todo instante, produzindo associações teoria-prática e saber-experiência que agenciam corpo e afeto. O plano de análise constitui um levantamento na literatura sobre os conceitos e os pensamentos operados por Gilles Deleuze, Félix Guattari e Michel Foucault que sustentam esta proposta de Pesquisa-Interferência cartográfica. Deleuze, Guattari e Foucault são aqui meus intercessores, aqueles com quem me encontro e que me mobilizam o pensamento, exercem sobre mim uma violência que faz minhas ideias entrarem em deslocamento, trânsito, criação.

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artista – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso dos meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimem sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê (DELEUZE, 1992a, p. 156).

Produzir intercessões com Deleuze, Guattari e Foucault convidou-me a despojar dos modos de leitura já habituados para compor outras relações com textos e pensamentos. Constituiu um exercício que me chamou, em todos os momentos desta tese, a percorrer caminhos que, sem a marca da interpretação que nos é domesticada, tornaram todo encontro um processo de deslocamento... Senti-me deslocando os efeitos da leitura para outros lugares do corpo. Aquilo que parecia circular na ponta da cabeça foi me atravessando, por todos os lados, produzindo alegrias e me convocando a implicar, mais inventivamente, com as letras que se passaram sob mim, me tocaram e me fizeram experimentar a produção com outros, a criação e a escrita a muitos... Uma produção diária de me tornar várias.

Também me conecto, neste estudo, com autores nacionais que desenvolvem trabalhos inspirados em Deleuze, Guattari e Foucault e com outros pesquisadores cujas produções me ajudam a analisar as questões que vêm sendo levantadas no campo da educação em saúde. Os efeitos das experiências e das questões movimentadas no plano de análise contribuíram para a reflexão sobre as experimentações corporais propostas a profissionais de saúde da APS, que compõem o plano de interferência.

No plano de interferência, em que se arrastam as experimentações corporais, produzimos dados a partir da observação, da entrevista e da fotografia. A observação e a entrevista são procedimentos muito utilizados em pesquisas qualitativas no campo da saúde. A observação é uma técnica baseada na descrição que o pesquisador realiza diante da cena

observada e pode fornecer muitos detalhes (OLIVEIRA, 2010). Já a entrevista é um diálogo entre pesquisador e participantes construído como intercessor, que pode desestabilizar certezas, favorecer a criação de zonas de indagações e promover a emergência de algo novo (ROMAGNOLI; MAGNANI, 2012). A fotografia, por sua vez, constitui uma possibilidade de ampliar a escrita cartográfica para além da escrita formal e da linguagem discursiva, muitas vezes insuficientes na apresentação das pesquisas que se pretendem cartográficas (FERIGATO; CARVALHO, 2011). É aqui compreendida menos por sua potência de documentação, fixação identitária e de memórias, e mais em sua força de expansão, como uma multiplicação de sentidos que não conseguem fixar-se em um único instante. Fotografia como composição de novas e instáveis verdades (WUNDER, 2009).

Essas três estratégias de produção de dados – observação, entrevista e fotografia – foram utilizadas, respectivamente, para captar acontecimentos engendrados nas experimentações corporais; ampliar a escuta da dimensão processual da experiência, apreendida em suas variações; e expandir e multiplicar sentidos produzidos nos encontros. Quando utilizadas de modo inventivo, essas estratégias podem convocar forças e potências. Para isso, não podem integrar o plano de organização, das formas já estabelecidas de conhecer, que tende a empreender descrições e narrativas normatizadas e pouco espontâneas. Ao contrário, é importante que acompanhem o movimento e, mais especificamente, os instantes de ruptura, os momentos de mudança presentes nas falas, observados nas cenas e instituídos nas fotografias (ROMAGNOLI; MAGNANI, 2012).

Não há observação, entrevista ou fotografia cartográfica, mas manejo cartográfico; ou seja, um “*ethos* cartográfico” praticado não apenas na observação, na entrevista ou na fotografia, mas em toda a condução da pesquisa, desde a construção do problema. Isso significa pensar que a observação, a entrevista e a fotografia não puderam ter por objetivo os objetos fixos, ou seja, a coleta de informações referentes a algo pré-existente, nem a representação que pesquisadoras/es e entrevistadas/os fazem de objetos ou estados de coisa, frequentemente privilegiada nas pesquisas em geral (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013).

Em relação à observação, realizei-a durante os dez encontros, acompanhada de um caderno no qual eu anotava os elementos que me afetavam e que me pareciam deslocamentos, rupturas e também sedimentações. Após cada encontro, essas anotações transformavam-se em textos maiores, nos quais eu descrevia mais o que experimentei, conectando afecções, análises e relações. A observação permitiu-me conhecer cada participante, ver o que aconteceu nos encontros, acompanhar os modos de relações no grupo, analisar saberes e poderes que circularam, registrar falas, criar vínculos com as/os profissionais, compreender o que

aconteciam nos cotidianos de trabalho de cada uma/um, bem como propor e discutir outras montagens para as experimentações corporais.

A observação que operei durante os dez encontros mantém interseções com a atenção à espreita proposta a um cartógrafo. A atenção à espreita convida à suspensão de inclinações e expectativas próprias a mim e à inibição de uma atenção seletiva que poderia conduzir ao predomínio da reconhecimento e ao fechamento dos elementos de surpresa presentes nos processos observados. A atenção à espreita sugere o trabalho com fragmentos desconexos, a partir da busca de um tónus atencional que evita o relaxamento passivo e a rigidez controlada. Trata-se de uma atenção-performance, que precisa ser desenvolvida como uma política cognitiva do cartógrafo (KASTRUP, 2007).

Há na atenção à espreita um convite ansioso ao acesso às linhas, às matérias e às forças produzidas durante os processos. É um modo de se atentar que sugere receptividade sem passividade e que constitui um tónus esvaziado de tensão (KASTRUP, 2008). Uma atenção que acompanha a fluidez do pensamento e que intenta estabelecer zonas de encontro com os perceptos, em vez das percepções; com os afectos, em vez das afecções; com um plano de signos e de forças que emergem das materialidades. Em outras palavras, trata-se de instaurar processos de atenção-observação que convocam o corpo inteiro a captar as forças do mundo, chamando o cartógrafo à recusa de totalidades perceptivas e ao combate de sua própria estaticidade (AMADOR; FONSECA, 2009).

Movida por uma observação-atenção à espreita, que me convidou a manter em incessante movimento e que me ativou operações com fragmentos que insistiam em se conectar e em inventar, denomino também de cambiante a observação que operei nos encontros. Cambiante porque diz de uma imprecisão de limites entre a observação que se cessa no ato de observar e a observação que se multiplica no ato de propor outros arranjos para o que acontece; observação que vacila, que titubeia entre observar-cessar e observar-propor. Ora eu observava e registrava o que se passava ali, em cada encontro, ora eu observava e fazia conexões para operarmos de outros modos, como, por exemplo, propondo outro exercício, propondo a repetição de um exercício já experimentado, propondo outras sequências.

Após o primeiro encontro, percebemos, por meio da observação, que seria importante promover um espaço de conversa ao final de cada dia para as/os participantes expressarem as questões que as/os afetaram e discutirem aspectos implicados com as experimentações corporais. Assim o fizemos. Também percebemos que a observação poderia ser potencializada para além do momento do meu registro ali. Conversamos com as/os participantes e optamos

por filmar os encontros, de modo a me permitir rever o que se produziu entre as experimentações e as conversas de cada dia. Explicamos às/aos participantes que o conteúdo filmado não seria divulgado e nenhuma/m manifestou incômodo ou objeções em relação a isso. Colocávamos a filmadora em um lugar tangente do espaço, descentrado, para não se tornar um elemento a mais naquelas relações.

A observação conectou-se com as fotografias... eu mesma quem as produzi pelo celular. Acompanhando o que captei de rupturas e sedimentações, as fotografias saíam. Fotografei corpos em movimento, espaços, objetos, relações. Parecia-me que, durante cada fotografia, eu buscava estender o tempo do movimento, ampliar os detalhes do espaço, focalizar os objetos, intensificar as relações. As fotografias sugeriram para mim a possibilidade de trazer mais cores, inserir “sons” e operar com fragmentos soltos, que faziam dos registros fotográficos uma multiplicação atenta e intensa das experimentações corporais. Senti-me compondo sensações de um campo múltiplo que não se cessava no ato de fotografar, mas se expandia, silenciosamente, entre os contornos do que meu celular era capaz de captar.

Considero importante dizer que, em alguns momentos, me percebi fotografando apenas guiada pelo desejo de registro, de fixação de memórias, de espaços-tempo. Penso que isso diz de atravessamentos conceituais: durante minha vida produzi fotografias concebendo-as como registros do vivido, como narrativa de sentidos e memórias. Com a criação e o desenvolvimento deste estudo, pude acessar outros modos de produzir e perceber a fotografia, que ora ganharam força e intensidade na investigação, ora se tornaram concorrente com meu modo já sedimentado de produzi-la e percebê-la.

As entrevistas, desenvolvidas a partir de um roteiro (APÊNDICE A), foram realizadas após o último encontro, com participantes-guia, ou seja, profissionais que apresentaram uma implicação diferenciada com as experimentações corporais. A ideia de “participante-guia” inspirou-se em um estudo no campo da saúde mental em que, para a produção da pesquisa, se escolheu um usuário-guia, que comportava características de um caso traçador do cuidado e que foi como um fio condutor pelo complexo labirinto do cuidado em saúde. A compreensão é a de que o usuário-guia possibilitou cartografar, dar visibilidade a outros territórios existenciais nos serviços de atenção em saúde mental (GOMES; MERHY, 2014).

Nesta pesquisa, a aposta na escolha de participantes-guia atravessou a intencionalidade de colocar em evidência outros elementos, para além daqueles produzidos habitualmente nas experimentações corporais observadas. Portanto, escolhemos duas participantes-guia pela abertura bela e intensa aos seus corpos durante os encontros e também realizamos uma

entrevista com o Lucas<sup>6</sup>, o graduando em artes cênicas que produziu-conduziu as experimentações corporais junto às/aos participantes. Uma participante e o Lucas foram entrevistadas/os no último dia e a outra participante uma semana após, em uma sala do centro de saúde em que trabalha, porque não pôde comparecer ao último encontro. As entrevistas que realizei no último dia aconteceram em um banquinho povoado pela natureza, recorte do amplo espaço da Secretaria Municipal de Saúde (Foto 3). Ali, sentadas/os em uma estrutura de madeira e acompanhadas/os de alguns seres moventes, conversamos sobre o que produziu afecções e rupturas no corpo, sobre as marcas e os sentidos que se movimentaram durante os encontros. Aproveitando a umidade daquele espaço e as verdades ali implicadas, tentávamos fugir da arborescência presente para compormos outras idéias e trazermos outros territórios para a conversa.

**Foto 3 – Espaço em que realizei entrevistas**



**Fonte: fotografia da pesquisadora.**

Por meio dessas três estratégias de pesquisa, buscamos então produzir testemunhos fidedignos que nos permitiram explorar a maneira pela qual operamos a conexão entre os conceitos que atravessam este estudo. A aposta foi captar nas experimentações corporais elementos que nos permitissem testemunhar as conexões aqui fabricadas entre os conceitos de *Dispositivo, Educação em Saúde e Corpo*. A proposta foi demonstrar acontecimentos nas

---

<sup>6</sup> Lucas será melhor apresentado no capítulo seguinte.

experimentações corporais propostas a profissionais de saúde da APS, apontando para a produção de outros modos de subjetivação no *Dispositivo Educação em Saúde*.

A ideia de “testemunho fidedigno” nasce dos escritos de Isabelle Stengers, filósofa e historiadora das ciências. Ela, em seu livro “A Invenção das Ciências Modernas”, constrói uma discussão sobre as ciências e as práticas científicas, defendendo a singularidade das ciências e propondo modos de discutir tanto as ciências quanto as invenções. Stengers propõe tomar as ciências modernas como processo contingente, que nega tanto as explicações fundamentadas nas relações inexoráveis entre fatos, problemas e soluções quanto o arbitrário que tudo atribui ao contexto. Ela destaca um processo no qual outros problemas, outras perguntas e outras respostas vão sendo colocados, produzindo, assim, um campo de invenção (TEIXEIRA, 2004). E os efeitos da invenção são sempre uma possibilidade de variar o que aparecia como dado; uma possibilidade de fazer um fenômeno testemunhar de formas novas, inéditas (STENGERS, 2002).

Nesse sentido, a noção de testemunho fidedigno dá-nos subsídio para nos vincularmos menos à ideia de critérios metódicos objetivos, protocolares e absolutos, e mais à arte de o cientista constituir-se em um híbrido singular, entre poeta e juiz. Cientista-poeta que cria o seu objeto e fabrica uma realidade ainda inexistente e cientista-juiz que deve conseguir que se admita que a realidade por ele fabricada é capaz de prestar um testemunho fidedigno (STENGERS, 2002). O testemunho fidedigno trata-se, portanto, de uma categoria conceitual que tomamos aqui de empréstimo para a aposta metodológica deste estudo.

Esta pesquisa foi conduzida segundo as exigências da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012), que regulamenta a pesquisa envolvendo seres humanos. Esta proposta foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – CAAE 44339315.5.0000.5149 (ANEXO). A produção de dados somente foi realizada mediante a leitura, a compreensão e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Autorização do Uso de Imagem (APÊNDICES B e C) pelas/os participantes.

### **3 CAMINHOS APROXIMATIVOS: COMPOSIÇÃO DE POSSIBILIDADES PARA CRIAR E INTERFERIR**

Para a criação das experimentações corporais e a sua proposição às/aos profissionais de saúde da APS, percorri três caminhos aproximativos que se entrecruzaram na composição de possibilidades de realização deste estudo: aproximação com realidades da APS para situar sob que condições as práticas educativas em saúde têm sido hoje realizadas; aproximação com uns corpos para (re)compor meu corpo a partir de outros corpos; e aproximação com o campo para criar um espaço-tempo das experimentações corporais.

Entre os três caminhos aproximativos, criamos desenhos iniciais e provisórios das experimentações corporais a serem propostas a profissionais de saúde da APS.

Senti-me, durante os caminhos aproximativos, desejando instaurar rupturas com os códigos que insistem em me prender a modos organizativos e orgânicos de observar situações, de experimentar o meu corpo e de compor cenários para uma proposta educativa. Era como se eu tentasse roubar, em cada caminho e em cada encontro, movimentos, conceitos e matérias para uma produção, na tentativa incansável de me compor de outros modos, de me conectar com elementos que invadissem o meu desejo de criar e de me entregar à aposta inventiva de uma pesquisa.

Na potência de um roubo, eu desejava fazer fugirem os muitos códigos que sedimentam as linhas criativas e que, no exercício constante de codificarem e de organizarem, acabam me capturando para a estéril operação de imitação, cópia, plágio. Trazendo referências para um roubo, eu desejava subverter códigos penais, entre tantos outros códigos que, em suas imaterialidades, me arrastam para o perverso caminho do julgamento, do controle e do reconhecimento – caminho que me afasta dos encontros e das suas potências. Minha aposta era decodificar imitações, cópias e plágios para empreender roubos, duplos roubos, roubos múltiplos...

A cada entrada em uma prática educativa em saúde a ser observada, em cada dia de acompanhamento de aulas sobre corpo em um curso de teatro, a cada ida ao município que daria espaço às experimentações corporais, eram roubos criativos que eu desejava... e está aí, ou aqui, a subversão de códigos, de um código penal. Há, no artigo 157 do Código Penal brasileiro, a definição de roubo como a “subtração de coisa móvel alheia, para mim ou para outrem, mediante grave ameaça ou violência à pessoa, ou depois de havê-la, por qualquer meio, reduzido à impossibilidade de resistência” (BRASIL, 2007). Que potências subversivas são possíveis? Subtração, coisa móvel alheia, grave ameaça, violência... Os termos aí presos

na definição do crime de roubo, quando roubados para linhas que buscam intensificar um encontro e uma vida, podem constituir a potência dos roubos que desejei experimentar durante os caminhos...

Em uma produção solitária movida a muitos encontros que experimentei nos três caminhos aproximativos, busquei empreender roubos como ato criativo, como um fenômeno de dupla captura, que não serve a subtrações, a operações subtrativas, mas compõe blocos assimétricos que, longe de nos moverem mutuamente, nos convidam, o tempo todo, a evoluções a-paralelas, sem espelhos, sem correspondências. Há nos roubos um "entre-dois" das solidões, que multiplica as intensidades e a possibilidade de invenção (DELEUZE; PARNET, 1998). Embora a subtração ganhe aqui potência multiplicativa, há algo da coisa móvel alheia, da grave ameaça e da violência...

Os roubos que me afetaram portam algo da mobilidade, daquilo capaz de atravessar meus modos de existir e fazer coisas se moverem aqui. Eles operaram na ordem da imaterialidade, daquilo que do outro, do meu alheio, pede passagem em mim. Há uma produção solitária, mas dependente de encontros, de aposta nas interseções, de captura daquilo que se move no outro e que se faz mover em mim, sem paralelismos. Apesar dos códigos. Sempre apesar deles. E com eles. Atravessada pelos poderes de codificação, quis observar práticas educativas em saúde abrindo-me aos movimentos singulares e imprevisíveis que ali buscavam escapar das operações modelares e pouco potentes da biomedicina; quis ampliar minhas interseções com meu corpo, percebendo como outros corpos podem produzir rupturas com formas e expressões corporais socialmente constrangidas; quis chegar ao município e experimentar o que ele pode, as produções a que ele convida, as potências inscritas em suas duras paredes.

Com o roubo daquilo que do outro – outros seres, outras coisas – se movimentou em mim, senti-me gravemente ameaçada em minhas sedimentações e, sob força de uma violência, senti-me convocada a inventar, a criar. Os roubos levaram-me a um exercício descontínuo de *outramento*, a um convite para me conectar com o fora que me ameaça, que me violenta e que força a me abrir à poesia das coisas e à poética da matéria. Era uma operação aditiva de inserir “e” aos meus caminhos, um “e” que compõe-arranja-articula-conecta-convoca e que, por meio de forças e fluxos, torna possíveis outros modos de ser. Na grave ameaça de me despojar dos organismos que percorrem minha existência e na violência de fazer insurgir múltiplas Amandas, percebi-me buscando, a partir dos roubos que fiz, modos de resistir.

Diferente do Código Penal que relaciona um roubo à impossibilidade de resistência, os roubos que empreendi convocavam modos de resistir, buscavam-nos, desejavam-nos. Há nos

caminhos aproximativos que percorri fios de resistência que buscaram intensificar as produções subjetivas para afirmar rupturas frente aos meus modos hegemônicos de existir, de pesquisar, de observar, de experimentar, de conhecer, de me encontrar com o outro. Resistir também como continuar permanentemente a me tornar o que sou...

Roubando-movendo-ameaçando-violentando, em um severo exercício de despersonalização, abri-me às multiplicidades que me atravessam e pus em marcha três caminhos que me convidaram, ainda que com algumas recusas, a composições mais criativas, mais sensíveis, mais potentes... três caminhos que deram passagem à proposta de produzir interferências no campo da educação em saúde. Seguem por aí.

### **3.1 Aproximação com realidades da APS**

Entre setembro de 2015 e março de 2016, observei cinco práticas educativas em saúde grupais, desenvolvidas no contexto da APS de três municípios da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Eu desejava criar possibilidades para captar elementos que escapavam dos aspectos modelares recorrentes na literatura da área, como, por exemplo, a ênfase na transmissão de informações, a hierarquização estabelecida entre educador e educandos e a tentativa da construção de diálogo nas experiências educativas. Durante as observações, busquei me atentar às afecções que as cenas das situações de educação em saúde produziram em mim, convocando o olhar às sutilezas dos microprocessos relacionais insurgidos no encontro educativo.

Captar os movimentos experimentados nos encontros educativos, deslocando-me daquilo que circulava academicamente, exigiu que eu me abrisse ao imprevisível, àquilo que, sem saber o que era, eu desejava perceber. Sentada discretamente em um canto de cada sala em que observei as práticas educativas, percebi que vazam muitos componentes, que há muito escape às propostas educacionais instituídas na APS. Captar e decifrar o que vaza, o que escapa, e incluir como ênfase dos meus registros produziu a intenção de dar visibilidade mais à intensidade da produção singular dos encontros e menos às repetições que supostamente atribuiriam maior legitimidade aos processos observados.

A observação das cinco práticas educativas em saúde deu entrada a alguns componentes situacionais, conforme colocado no Quadro 1 e descrito a seguir. Compreendemos por componentes situacionais traços intensivos percebidos nas práticas educativas em saúde que guardam em si sua especificidade, pura singularidade, e mantêm zonas de vizinhança com outros traços.

**Quadro 1 – Características e elementos das práticas educativas em saúde observadas**

<b>Prática Educativa em Saúde</b>	<b>01</b>	<b>02</b>	<b>03</b>	<b>04</b>	<b>05</b>
<b>Onde foi realizada?</b>	Sede da Associação São Vicente de Paula	Sala para atividades grupais do Centro de Saúde	Escola Municipal vinculada ao Programa Saúde na Escola	Sala do Centro de Saúde	Espaço da Igreja Adventista da região
<b>Abordou que temática?</b>	Diabetes	Tabagismo	Infecções sexualmente transmissíveis e métodos contraceptivos	Cuidados com o recém-nascido	Tabagismo
<b>Para qual público?</b>	Pessoas com diabetes	Tabagistas	Adolescentes do 8º ano	Gestantes	Tabagistas
<b>Quem desenvolveu?</b>	Enfermeira, médica, farmacêutico e ACS	Enfermeira e médica	Enfermeira	Enfermeira	Enfermeira, médica, dentista e ACS
<b>Componentes situacionais</b>	Distintos modos de operar  Confissão  Reflexão sobre conceito  Questionamento sobre a racionalidade médica hegemônica	Confissão  Grupo clandestino  Criação de estratégias  Dicotomia vida x morte	Relação espaço-corpo  Modos de linguagem  Experimentação corporal	Saberes populares-saberes científicos  Modos de linguagem  Experimentação corporal	Dicotomia vida x morte  Singularização do modo de vida  Modos de linguagem

**Fonte: elaborado pela pesquisadora.**

Na prática educativa em saúde 01, sobre Diabetes, pudemos observar os seguintes componentes situacionais:

- Componente 1: Distintos modos de operar entre profissional e participante

*A médica, dizendo sobre os hábitos alimentares adequados para a pessoa com diabetes, pergunta sobre a quantidade de latas de óleo utilizada por mês na casa das/os*

*participantes. Uma participante responde que utiliza uma lata; a profissional pergunta quantas pessoas moram com ela e, após a resposta, explicita que a quantidade de óleo utilizada está adequada. Logo em seguida, a participante sequencia sua fala dizendo que está sentindo que sua glicose está alta e não é porque está comendo doce; a médica tenta interrompê-la, mas a participante continua sua fala, dizendo que está experimentando sintomas cerca de duas horas depois de tomar o medicamento no horário do almoço. A médica explicita que será necessária uma consulta para rever a medicação e também o que está certo e errado no tratamento e acrescenta que essa condição pode estar relacionada a questões genéticas.*

Profissional e participante pareceram operar de modos distintos durante essa cena da prática educativa: a profissional pareceu operar por convergência, por homogeneidade, captando as falas da participante que convergiam às questões propostas para abordar o tratamento da diabetes – a resposta sobre a quantidade de óleo utilizada e sobre o número de pessoas que moram com a participante. A participante, entretanto, pareceu operar por diferença, buscando traçar linhas de fuga às questões para relatar sua relação com a doença, como está vivenciando-a no corpo.

A distinção nos modos de operar sugere uma forma de organização do grupo que se atravessa por diferentes interesses e intenções na proposta educativa. Há no grupo uma multiplicidade de desejos e de inquietações que criam diferentes vetores na dinâmica grupal.

#### - Componente 2: Confissão

*A enfermeira, dizendo sobre os sinais que o corpo manifesta na condição da doença, conta que, durante o acolhimento, muitas/os pacientes sentem-se constrangidas/os com algumas perguntas realizadas pelas/os profissionais, como, por exemplo, “você está urinando normal? Você já foi à/ao oftalmologista neste ano?” Ela diz da importância de as/os profissionais saberem detalhes da rotina das/os pacientes porque podem estar aí algumas complicações da doença. Em sequência, reforça a relevância de as/os pacientes manterem sempre uma postura verdadeira e de contarem sobre si às/aos profissionais para que possam melhorar a conduta e evitar complicações.*

A confissão sobre a condição de saúde e doença apareceu, nessa cena da prática educativa, como um elemento importante para que profissionais melhor definam as condutas no tratamento. Solicitar a verdade em um encontro terapêutico parece trazer à relação uma suposição prévia do que escutar, uma proposta antecipada do que extrair da subjetividade da/o paciente para entrar no contexto do atendimento.

- Componente 3: Reflexão sobre conceito

*Um participante relata que trabalha à noite e, por isso, passa 12 horas noturnas acordado. Ele explicita que, nos dias em que trabalha, se alimenta à noite e quando amanhece, horário típico do exame, não está em jejum. Ele questiona se jejum é quando a pessoa dorme a noite inteira e levanta; depois acrescenta que essa situação lhe traz dificuldades. A médica pondera sobre o estilo de vida do participante e explicita que o jejum é um período mais longo sem alimentação, esteja a pessoa dormindo ou acordada.*

A proposta de reflexão sobre o conceito de jejum, que circula nos discursos biomédicos referentes ao diabetes, apareceu nessa cena da prática educativa a partir da experiência de trabalho do participante. Essa proposta de reflexão parece tornar mais tênue a distinção, muitas vezes observada, entre a experiência vivida e o conjunto de termos e teorias utilizado na assistência, sugerindo a necessidade de recontextualizações conceituais e teóricas a partir das experiências das pessoas.

- Componente 4: Questionamento sobre a racionalidade médica hegemônica

*Após um momento de explicações sobre os remédios utilizados em casos de diabetes, um participante questionou se poderia utilizar a homeopatia em seu processo de tratamento. As/os profissionais responderam que não se pode substituir o uso de remédios pela homeopatia nos casos de diabetes e que seria necessário investigar o que tem sido utilizado.*

Um movimento de vulnerabilização da racionalidade médica hegemônica, a alopatia, surgiu nessa cena da prática educativa a partir do questionamento sobre a possibilidade do uso da homeopatia. Esse movimento sugere que a experiência com a doença pode ativar interesse por processos terapêuticos fundamentados em uma proposta distinta da biomédica, hegemonicamente oferecida.

Na prática educativa em saúde 02, sobre Tabagismo, pudemos observar os seguintes componentes:

- Componente 1: Confissão

*No início da prática educativa, as profissionais propuseram questões para a apresentação dos participantes que revelariam o modo de uso do cigarro, como, por exemplo, a quantidade de cigarros que fuma por dia e quanto tempo após se levantar acende o primeiro cigarro. Ao final da experiência educativa, as profissionais entregaram às/aos participantes um questionário a ser preenchido e a enfermeira destacou a importância de*

*serem sinceros/as nas respostas.*

A confissão sobre os modos do uso do cigarro no dia a dia das/os participantes apareceu como um elemento importante nessa cena da prática educativa. Solicitar a verdade em uma experiência educativa parece classificar e selecionar as vivências que ganharão validade de escuta, de fala e de controle no espaço educacional.

- Componente 2: Grupo clandestino

*Em um momento da experiência educativa, enquanto as profissionais sequenciavam a proposta, uma participante iniciou uma conversa paralela com as/os participantes que estavam mais próximas/os e começou a contar que já ouviu sobre o uso de substância natural para reduzir o desejo de fumar.*

Nessa cena, participantes criaram um grupo clandestino no qual eram autorizados outros discursos que não o biomédico corrente no grupo maior. Na clandestinidade, a participante pôde compartilhar uma receita natural capaz de auxiliar na redução do desejo de fumar, fazendo circular outras vivências em relação ao uso do cigarro. A criação de um grupo clandestino sugere uma reorganização implícita do grupo capaz de dar entrada aos diferentes interesses de fala.

- Componente 3: Criação de estratégias

*As profissionais apresentaram os métodos indicados para as/os participantes pararem de fumar (parada gradual – redução e adiamento – e parada abrupta) e destacaram a importância de observarem as relações psicológicas que mantêm com o cigarro. Em seguida, uma participante disse da necessidade de se buscar alguma atividade física e explicitou que percebe que enquanto dança não sente vontade de fumar e, por isso, procuraria estender a presença da dança em seu dia a dia.*

Nessa cena, a participante sugeriu a criação de uma estratégia para parar de fumar mais vinculada ao seu modo de existência, para além dos métodos apresentados pelas profissionais. Essa sugestão revela a potência singular de cada pessoa na invenção de alternativas para lidar com as próprias questões, desterritorializando os métodos cientificamente disponíveis.

- Componente 4: Dicotomia vida x morte

*Em um momento de apresentação das mais de 4.000 substâncias presentes no cigarro, as profissionais destacaram as suas consequências no corpo das/os fumantes, citando*

*doenças e condições que potencializam a morte.*

A iminência da morte como consequência vinculada ao tabagismo apareceu nessa cena da prática educativa. O tabagismo parece ser tratado, pelas/os profissionais, como uma linha de morte traçada pelas/os participantes. Na associação entre o cigarro e a morte desconsideram-se os modos de vida de cada pessoa, com tendência a julgar seus desejos e homogeneizar destinos e modos de ser e agir.

Na prática educativa em saúde 03, sobre Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) e métodos contraceptivos, pudemos observar os seguintes componentes:

- Componente 1: Relação espaço-corpo

*Para iniciar a prática educativa, a enfermeira propôs às/aos alunas/os uma dinâmica em que elas/es deveriam conseguir, em um minuto, o maior número de assinaturas das/os colegas de sala em um papel. A proposta era, posteriormente, abordar a ideia da cadeia de transmissão de IST criada a partir dos vários relacionamentos experimentados. Após o início da dinâmica, muitas/os alunas/os permaneceram sentadas/os por um tempo até que uma primeira aluna levantou-se da carteira para pedir mais assinaturas, estimulando as/os demais alunas/os a também se deslocarem pela sala.*

Nessa cena da prática educativa, a insistente permanência das/os alunas/os sentadas/os diante de uma dinâmica que as/os convidava a se movimentarem na sala evidenciou a disciplina dos corpos no espaço das cadeiras. Parece haver uma norma de circunscrição corporal que modeliza comportamentos, restringe movimentos e inibe conexões corporais.

- Componente 2: Grupo clandestino

*Durante um momento da explicação sobre as IST, um grupo de alunos começou a se cutucar e a conversar sobre outros temas relacionados, como a masturbação.*

Nessa cena da prática educativa, participantes criaram um grupo clandestino no qual autorizaram outros temas e outras questões, distintos daqueles vinculados ao biomédico corrente na experiência. Na clandestinidade, pareceram buscar a deslegitimação do tipo de discurso considerado válido para dar entrada e voz aos seus interesses na experiência.

- Componente 3: Experimentação corporal

*Após a explicação sobre os métodos contraceptivos, a enfermeira propôs às/aos alunas/os a experimentação de colocação da camisinha em uma prótese peniana. Com a*

*proposta, as/os alunas/os levantaram-se, reuniram-se ao redor da mesa e começaram a negociar quem iria experimentar a colocação da camisinha. Após muita movimentação, uma menina manifestou o desejo de colocar a camisinha e as/os demais alunos, agitadas/os, permaneceram atentas/os a cada etapa da experimentação.*

Nessa cena, a proposta de vivenciar uma experimentação que convida o corpo ao movimento pareceu produzir maior envolvimento das/os alunas/os com a experiência educativa. A ativação do corpo parece tornar viva a experiência com o conteúdo proposto, estimulando, para além de funções cognitivas, a conexão corporal com objetos e outros seres.

Na prática educativa em saúde 04, sobre Cuidados com o recém-nascido, pudemos observar os seguintes componentes:

- Componente 1: Saberes populares-saberes científicos

*Durante uma conversa sobre a alimentação da mãe que está amamentando, a enfermeira colocou a importância de a mulher ingerir bastante líquido para auxiliar na produção de leite e acrescentou que não há alimentação específica para aumentar essa produção. Ponderou que isso é o que está na teoria, mas que na prática popular circulam discursos que se referem a alguns alimentos como estimulantes da produção de leite. Uma participante falou sobre a canjica e a enfermeira confirmou que é um alimento muito utilizado popularmente e que ela também acredita na sua possibilidade de favorecer a produção láctea.*

Nessa cena da prática educativa, o diálogo entre saber científico e saber popular, favorecido pela enfermeira, deu legitimidade aos saberes que as gestantes expressaram, criando vias para que outros discursos, que não somente o científico, entrassem na prática educativa. Esse diálogo sugere a desmontagem da hierarquização entre os conhecimentos resultantes da produção científica e os saberes provenientes da vivência cotidiana e das relações perceptivas e afetivas das pessoas.

- Componente 2: Modos de linguagem

*Enquanto abordava as implicações da alimentação materna na vida do recém-nascido, a enfermeira disse que é necessário entender que o intestino do bebê até os três meses é preguiçoso e explicou que o intestino é um tanto de tubo em volta do umbigo. Para explicar o movimento que o intestino faz, descreveu a ideia de que, após colocar qualquer coisa dentro de uma mangueira típica de lavar terreiro, é necessário ir apertando-a para*

*tirar o que foi colocado. Relacionou essa ideia com o peristaltismo, explicando que se trata do movimento que o intestino faz para fazer cocô e soltar gases. Complementou que o intestino do bebê, por ser preguiçoso, não realiza muito esses movimentos e relacionou essa questão com a cólica. Em seguida, as participantes começaram a perguntar sobre as consequências do uso de alguns alimentos durante a amamentação, como chá mate e farofa.*

Nessa cena, a linguagem utilizada pela enfermeira com o recurso da metáfora mostrou proximidade com o contexto das gestantes, abrindo caminhos para que participassem, interagissem e se implicassem com a experiência educativa. O uso da metáfora sugere trazer para o plano comunicativo expressões imagéticas que se aproximam da vivência cotidiana das participantes, tornando a relação mais horizontal e a comunicação mais permeável às diferenças.

#### - Componente 3: Experimentação corporal

*Após as explicações, a enfermeira propôs que as gestantes experimentassem com uma boneca o banho do recém-nascido. Uma gestante que esperava o seu primeiro bebê experimentou cada etapa do banho e se arriscou em diferentes posições com a boneca. Ela expressou a importância da experimentação, considerando que ainda não sabia as posições mais adequadas para ela e para o recém-nascido durante o banho.*

Nessa cena da prática educativa, a proposta de experimentação corporal do cuidado produziu maior implicação da participante, mãe de primeira viagem, com a experiência educativa. A experimentação de conexões entre posições corporais a serem vivenciadas com o seu filho durante o banho permitiu a ela, durante a prática educativa, abrir-se à experimentação da ação de si e da intensidade sensorial daí decorrente.

Na prática educativa em saúde 05, sobre Tabagismo, pudemos observar os seguintes componentes:

#### - Componente 1: Dicotomia vida x morte

*A enfermeira, dizendo dos riscos do uso do cigarro para a saúde, citou inúmeras doenças associadas e as relacionou à aproximação das/os fumantes com a morte. Disse também que o tabagismo é a maior causa isolada de morte precoce no mundo e que, portanto, todas/os poderiam evitar a própria morte.*

A iminência da morte como consequência vinculada ao tabagismo apareceu nessa cena da prática educativa. O tabagismo parece ser tratado como uma linha de morte traçada

pelas/os participantes. Na associação entre o cigarro e a morte desconsideram-se os modos de vida de cada pessoa, com tendência a julgar seus desejos e homogeneizar destinos e modos de ser e agir.

- Componente 2: Singularização do modo de vida

*A médica contou o caso de uma pessoa que parou de fumar e começou a economizar os valores gastos com o cigarro para pagar um tratamento dentário. A enfermeira perguntou qual o valor de um maço de cigarros e, após as/os participantes responderem, a médica ponderou tudo que poderia ter sido comprado com o valor gasto até então. Um participante falou que poderia ter comprado um carro; outro, uma casa. Uma participante, entretanto, disse que não se arrepende do tempo que fumou, do valor que gastou e que prefere ter mesmo fumado o que fumou, devido ao prazer sentido. Disse preferir, pelo desejo que sente, o valor gasto com o cigarro do que com um almoço e acrescentou que hoje deseja cessar o uso porque está sentindo prejuízos à sua saúde.*

A manifestação do desejo e da escolha em relação ao uso do cigarro apareceu, nessa cena, em meio a um discurso quase unânime sobre os prejuízos financeiros que o tabagismo impõe. O desejo e a escolha relatados em diferença com o discurso instituído tendem a romper com a culpa que, muitas vezes, se multiplica nos discursos de “hábitos de vida saudável” e também romper com a homogeneização dos modos de ser e sentir das pessoas que fumam.

- Componente 3: Modos de linguagem

*Ao dizer sobre as substâncias presentes no cigarro, a enfermeira citou muitos termos técnicos e relacionou os nomes “estranhos” à malignidade das substâncias. Também apresentou as condições associadas ao uso de cigarro, citando termos que circulam na biomedicina, como, por exemplo, aterosclerose e adesividade plaquetária.*

Nessa cena, o uso de muitos termos técnicos durante a prática educativa sugeriu revelar um distanciamento entre profissionais e usuárias/os. Parece haver uma inacessibilidade nas informações e uma relação sustentada por uma lógica mais cientificista. A predominância do uso de termos científicos sugere a seleção do tipo de discurso considerado legítimo para entrar na prática educativa, limitando a abertura a outros discursos, mais atentos às experiências e às singularidades das/os participantes.

Os componentes situacionais percebidos durante a observação das cinco práticas

educativas constituem um campo de estratos e de forças que, heterogeneamente, demonstram movimentos de homogeneização e de captura e também fluxos produtores de diferença, efeitos de linhas de fuga aí empreendidas. Como operação de estratos, podemos destacar, por exemplo, os componentes situacionais que definem a confissão, o uso de termos médicos, a homogeneização de modos de vida, a norma de circunscrição corporal. Como operação de forças, podemos intensificar os componentes situacionais que, por exemplo, instauram a criação de grupo clandestino, a invenção de estratégias singulares, a experimentação corporal potente, a articulação entre saber científico e saber popular.

Sem a contundente intenção de categorizar os componentes situacionais produzidos na observação das práticas educativas em saúde, buscamos traçar as zonas de vizinhança em que percebemos maior movimentação dos componentes em suas composições heterogêneas. Essas zonas, embora com abordagens distintas, foram aqui concebidas como fluxos conceituais e experimentais que se entrecortam e multiplicam sentidos nas conexões que produzem entre si. As práticas educativas em saúde observadas foram compreendidas como produtoras do plano de composição que vetoriza componentes e zonas de vizinhança e que contribuiu para orientarmos o processo de criação das experimentações corporais a serem propostas a profissionais da APS.

Compreendemos o plano de composição como um plano que ignora substâncias e formas, que se produz desatento a princípios e finalidades e que não tem pretensões de unificação ou de totalização. Trata-se de um plano que constitui modos de individuação e que ganha potência em relações de velocidade e de lentidão entre elementos não formados e em composições de afectos intensivos que crescem entre elementos heterogêneos (DELEUZE; GUATTARI, 1997a). Em um plano de composição, como o produzido com a observação das práticas educativas em saúde, produz-se a diferença e aqui apostamos que a aparição da diferença não é efeito do educador nem do educando, mas efeito dos encontros que experimentam. Portanto, nas cinco zonas aqui propostas não identificamos ou qualificamos “remetentes” e “destinatários”; apenas descrevemos fluxos e movimentos observados no entre-relações.

A descrição dos fluxos e dos movimentos ganha intensidade entre as conexões que operamos com as experimentações corporais que propusemos a profissionais de saúde da APS. No entre-relações produzido nas zonas de vizinhança, aparecem cenas e produções captadas durante os encontros que compuseram este estudo, demonstrando as relações que se conectam e que se implicam nas práticas educativas observadas e nas experimentações corporais propostas. Há, portanto, na descrição das zonas, elementos que, crescidos durante a

observação das práticas educativas, se (re)produziram e se intensificaram durante a observação das experimentações corporais posteriormente propostas.

- Zona de fluxos conceituais

Remontada pelos componentes “reflexão sobre conceito”, “questionamento sobre a racionalidade médica hegemônica” e “saberes populares-saberes científicos”, esta zona confere movimento à aproximação entre experiências e propostas teórico-conceituais. Coloca em encontro a experiência vivida e o discurso biomédico, produzindo entrecortes que desaceleram a hierarquização entre o científico e o vivido nas práticas educativas em saúde.

A zona de fluxos conceituais opera nas fronteiras, nos espaços fronteirços que crescem entre discursos biomédicos e experiências afetivas e perceptivas das pessoas. Nas fronteiras, há intensas possibilidades de subversão e de ruptura que podem fazer proliferar, nos encontros entre educador e educando, produtos híbridos, impuros, que não dizem respeito a um ou a outro, mas que se contagiam nas simbioses que os colocam em jogo. As fronteiras são lugar de devir que convocam a evoluções por alianças – composição por linhas intensivas abertas (rizoma), e não por filiação – composição por hierarquias (árvore) (DUARTE, 2005). Isso torna vulneráveis os modos instituídos de relação entre o científico e o vivido, muitas vezes compreendidos mais como bifurcações de um axioma propriamente biomédico do que como encontro rizomático que se compõe por distintas conexões, talvez mais potentes.

Fronteiras são lugares de deslizamentos, em que se escorregar por linhas de fuga torna-se um exercício mais atento aos agenciamentos e aos acontecimentos e menos às abstrações e às essências. É um modo de fazer escorregarem as sedimentações e as opressões inscritas nos discursos biomédicos para fazer proliferarem as coexistências, os entres, as zonas de interseção, ao invés da identidade, da sucessão e da correspondência (DUARTE, 2005). Trata-se de destituir a hierarquização entre a experiência e o discurso científico nas práticas educativas em saúde para empreender conexões entre outras linhas, que não se bifurcam, mas se movimentam nas interseções.

A produção de entres e zonas de interseções cresce em um balão, que parece suportar um lugar entre-dois sob as intensidades que se produzem na relação. O balão está fora de cada uma/um, em suas exterioridades, mas permanece inflado e suspenso sob a porosidade das mãos que ali se unem e dos corpos que ali se modificam para mantê-lo na interseção, como interseção. Em suas exterioridades, o balão produz uma interioridade, que não pertence a uma ou a outro, mas aos dois. O balão constitui ali a exterioridade de um e a interioridade de dois (Foto 4).

**Foto 4 – Balão-interseção<sup>7</sup>**



**Fonte: fotografia da pesquisadora.**

Em outras palavras, pode-se dizer que a zona de fluxos conceituais produz peles, fronteiras porosas que, ao mesmo tempo, são interior e exterior, são interface entre o espaço interior e o exterior. Nas interseções, o mais profundo é a pele, porque todo conteúdo do interior está em contato com o conteúdo do espaço exterior sob os limites do vivo. Logo, fazer parte do meio de interioridade não significa somente estar dentro, mas estar do lado de dentro do limite. Operando em limites, essa zona nos convida a modos porosos de movimentar os fluxos conceituais, experimentando uma pele perfurada por uma infinidade de buracos (DELEUZE, 2003a) e produzindo balões que, nas interfaces de corpos, são entre-fora-dentro.

#### - Zona de fluxos grupais

Atravessada pelos componentes “distintos modos de operar” e “grupo clandestino”, esta zona diz do modo de (des)organização dos grupos nas experiências educativas. Coloca em movimento como os corpos e os pensamentos se projetam no encontro com outros corpos e outros pensamentos no contexto da educação em saúde.

A zona de fluxos grupais faz produções associativas que descolam das relações a

---

<sup>7</sup> Propusemos uma experimentação com balões durante o terceiro encontro, com o convite para que as/os participantes experimentassem corporalmente relações com o balão a partir do encontro com o outro e das suas experiências no campo da educação em saúde.

imagem de um pai ou a imagem de uma mãe que ignora o múltiplo e que reduz a modelos familiares uma produção desejante, uma matilha. Há aí uma aposta na multiplicidade de matilha, que foge da multiplicidade de massa, muitas vezes presente nas práticas educativas em saúde. Essa zona traz, em seus distintos modos de operar e em sua clandestinidade, uma produção de relações que insiste em fugir dos caracteres de massa, que se assentam na quantidade, na divisibilidade, na igualdade dos membros, bem como na unicidade da direção hierárquica e na organização da territorialização (BAÊTA, 2014).

Funcionando sob outras lógicas, a zona de fluxos grupais faz crescer uma matilha, faz associarem periferias, faz aparecer a dispersão, as metamorfoses qualitativas, a impossibilidade de uma hierarquização fixa, as linhas de desterritorialização, a movimentação de partículas. São caracteres que abandonam a figura da/o profissional ali na frente como uma/um chefe que consolida uma massa. São caracteres que intensificam as próprias pessoas, participantes da prática educativa, como chefes da matilha, que se arriscam em linhas de fuga para decompor as segmentarizações e os bloqueios que desejam capturá-las (BAÊTA, 2014).

Em uma matilha, há uma solidão na presença de outros, há ações próprias, singulares, na participação de um bando. Há uma participação cambiante que constitui caminhos sempre marginais. Há uma andança pela vizinhança, pelas periferias, pelas linhas que fraturam as centrais de poder. Há uma produção conjunta, mas descentrada; uma produção que pertence a todas/os, mas que se liga a cada uma/um por extremidades, por ritmos próprios, por montagens abertas, imprevisíveis e móveis. Há uma movimentação que, nas bordas, não produz centros de confusão, mas se vetoriza em muitas direções (Foto 5).

**Foto 5 – Produção conjunta e descentrada<sup>8</sup>**



**Fonte: fotografia da pesquisadora.**

- Zona de fluxos comunicacionais

Criada a partir do crescimento dos componentes “modos de linguagem” e “confissão”, esta zona dá entrada aos modos de comunicação produzidos entre educadores e educandos, na via da oralidade e da escuta. Refere-se ao modo como os discursos multiplicam-se nos encontros e ao modo como se concebe a possibilidade de fala e de escuta nas experiências educativas.

A zona de fluxos comunicacionais chama atenção para os agenciamentos entre educador e educando, agenciamentos a dois. Agenciamentos são fenômenos físicos e para que aconteçam é necessária uma diferença de potencial. Para que haja uma diferença de potencial, são necessários dois níveis. E algo se passa aí, entre dois... Nessa zona, entre educador e educando, passam elementos que compõem modos heterogêneos de ouvir, de falar e de abrir componentes para a relação (DELEUZE, 2001). Há, no entre-dois, a composição de desejos que se conectam com o outro, ora como modo de desacelerá-lo em seus passos, para colonizar e capitalizar as relações, ora como modo de chegar perto, de tocá-lo, de facear o seu corpo, para intensificar as relações, torná-las mais potentes. Um jogo de proximidade e de distância que liga duas (Foto 6).

---

<sup>8</sup> Produzi esta fotografia durante o sétimo encontro, em que as/participantes foram convocadas/os a intensificarem a liberdade de seus corpos no espaço, experimentando múltiplos movimentos e explorando distintos planos de si.

**Foto 6 – Entre-dois que desacelera e que intensifica<sup>9</sup>**



**Fonte: fotografia da pesquisadora.**

O agenciamento sempre faz passar algo do desejo. Cada vez em que há um desejo, há em andamento a constituição de um agenciamento. Todo agenciamento comporta quatro componentes: estados de coisas, enunciações, territórios e movimentos de desterritorialização. É por aí que o desejo corre... Um estado de coisas que convém, um estilo ou um modo de falar, um lugar onde se sente melhor e um modo de sair do território (DELEUZE, 2001). Entre esses componentes, na zona de fluxos comunicacionais, há uma multiplicidade de desejos se movendo, agenciando, produzindo conexões, circuitos, curtos-circuitos.

Nessa zona, os agenciamentos entre educador e educando, atravessados por distintos modos de linguagem e pelo pretense desejo de confissão, são constituídos heterogeneamente. Fazem-se mover tanto processos de captura, de obediência, de poder reprodutivo e de disjunção das potências criativas, quanto processos de descodificação das formas próprias dos regimes do corpo e da linguagem para conjugar potências afirmativas, que se ativam nos caminhos de desterritorialização e de fuga aos territórios obedientes.

---

<sup>9</sup> A cena registrada por esta fotografia remonta nosso quarto encontro, em que as/os participantes, em duplas, foram convidadas/os a tocarem partes do corpo da/o outra/o e a moverem a parte tocada: uma toca uma parte do corpo da outra e esta projeta a parte tocada no espaço; uma toca uma parte do corpo da outra e esta intensifica o toque, mantendo em movimento a parte tocada; uma toca uma parte do corpo da outra e esta resiste ao movimento, colocando o movimento da parte tocada em sentido contrário.

- Zona de fluxos corporais

Configurada com os componentes “relação espaço-corpo” e “experimentação corporal”, esta zona intensifica as possibilidades de conexão entre corpos, ainda que diante da disciplina que tende a desacelerá-los. Confere movimento às experimentações corporais e à potencialização dos encontros.

A zona de fluxos corporais coloca em evidência o poder de um corpo, não como a capacidade de produção mecânica e estéril, mas como a potência de afetar e de ser afetado. Há aqui uma decomposição da lógica que faz equivaler a relação mente-corpo com a relação ação-paixão ou, ainda, da lógica cartesiana de ação recíproca do corpo sobre a mente e vice-versa. Nessa zona, o corpo produz afetos e constitui instância de intensificação da existência. É um corpo espinosiano e, portanto, relacional, constituído por relações com outros corpos e por afecções... um corpo como sistema complexo de movimentos externos e internos que se definem por processos de (de)composição, conforme maior ou menor conveniência (PEIXOTO JUNIOR, 2013).

Essa zona convida-nos a perceber os corpos de outros modos nas práticas educativas em saúde, agora como um corpo que constitui um plano de imanência, sempre variável, que não cansa de ser remanejado e (re)composto pelas pessoas e pelas coletividades. Um corpo atento aos encontros que experimenta, os quais podem afetá-lo, aumentando ou diminuindo sua potência de ação, sua força de existir. O afeto constitui todo modo de pensamento que não seja representativo e ele pressupõe uma ideia, então chamada de afecção. A afecção sempre envolve um afeto. Afeto e afecção “são duas espécies de modos de pensamento que diferem em natureza, irreduzíveis um ao outro, porém apanhados em uma relação em que o afeto pressupõe uma ideia por mais confusa que ela seja” (DELEUZE, 1978, p. 5). No caso dos encontros experimentados, os afetos não assinalam as diminuições e os aumentos de potência; os afetos exprimem a transição de um estado a outro, são as próprias “diminuições e aumentos de potência vividos”, tanto no corpo afetado como no corpo afetante (DELEUZE, 1978, p. 60).

Operando mudanças nos modos como concebemos as relações nas práticas educativas em saúde, a zona de fluxos corporais remonta as relações como um encontro-entre-corpos, que produz alegria, afetos ativos, ou tristeza, afetos passivos. Trata-se de um convite para percebermos os elementos que sedimentam e constroem os corpos e intensificarmos modos mais potentes de produzirmos as relações e os encontros. É um chamado para sairmos das perspectivas mecanizadas e biomédicas dos corpos para produzi-los dançantes, para abri-los a outros campos de experimentação, menos disciplinadores e mais alegres, menos solitários e

mais em-encontro, menos docilizados e mais soltos na esperança de se ritmar com um outro (Foto 7).

**Foto 7 – Corpos-dançantes<sup>10</sup>**



**Fonte: fotografia da pesquisadora.**

#### - Zona de fluxos existenciais

Atravessada pelos componentes “criação de estratégias”, “dicotomia vida x morte” e “singularização dos modos de vida”, esta zona abre caminhos aos distintos modos de existência experimentados pelas pessoas e às suas relações com a sociedade de controle e de disciplina.

A zona de fluxos existenciais confere visibilidade aos modos de existência, modos singulares de se relacionar consigo e com o outro, de amar, de comunicar, de se compor no mundo... Modos de existência aqui se referem à subjetividade em sua materialidade, considerando seu caráter processual, parcial, imanente, pré-pessoal (antecede qualquer sujeito individuado), coletivo e maquínico. Ou seja, não há uma subjetividade em que se depositam elementos exteriores para serem interiorizados, mas todos os elementos intervêm na

---

<sup>10</sup> Produzi esta fotografia durante uma experimentação no sexto dia, em que as/os participantes não poderiam deixar a roda desocupada. A cada momento, uma/um participante ia ao centro da roda e era convidada/o a produzir movimentos que expressassem sentidos atribuídos à educação em saúde. Na cena fotografada, uma participante levantou-se, chegou ao centro da roda e convidou outra participante para com ela dançar.

subjetivação, nos modos próprios de existir (SOARES; MIRANDA, 2009). O que há são produções das quais participam múltiplos componentes, resultantes da apreensão parcial que cada um realiza, permanentemente, a partir de uma heterogeneidade de elementos presentes no contexto social (MANSANO, 2009).

Nesse sentido, a zona de fluxos existenciais destaca as produções de subjetividades das quais o sujeito é um efeito provisório, que se mantém em aberto, se afeta pelos componentes de subjetivação que circulam e também os emite, constituindo uma intensa produção coletiva, produzida e produtora. Entretanto, a constituição de subjetividades, de modos de existência, não acontece sem tentativas incessantes de fixação. Há sempre o risco de as forças subjetivas serem capturadas e transformadas nas mesmas referências (MANSANO, 2009). Há o risco de o chapéu permanecer na cabeça, de a sombrinha permanecer protegendo o corpo e de a faixa permanecer segurando uma lesão. Há o risco de eternas permanências, que fixam as múltiplas possibilidades dos seres e das coisas e que os impõem a invariação, modelando cabeças, segurando produções naturais e estancando vazões (Foto 8).

**Foto 8 – Permanências<sup>11</sup>**



**Fonte: fotografia da pesquisadora.**

---

<sup>11</sup> Esta fotografia, produzida durante o nono encontro, remonta uma cena criada pelas/os participantes após o convite para constituírem um cenário com os objetos dispostos no espaço.

O convite então proposto pela zona de fluxos existenciais é para produzirmos fugas nas práticas educativas em saúde; para fugirmos dos abafamentos impostos aos processos de singularização, compreendidos como desvios, como frustrações aos mecanismos de interiorização que, de tão organizados, hierarquizados e dominantes, desqualificam as ações que colocam a vida em movimento (GUATTARI; ROLNIK, 1999; MANSANO, 2009). Trata-se de colocar em franca mobilidade outras apostas, que nos convocam a subverter funcionalidades prontas e a empreender outras rotas, outros funcionamentos, que talvez façam chapéu, sombrinha e faixa resistirem e terem medo da eternidade.

Quando eu era muito pequena ainda não tinha provado chicles e mesmo em Recife falava-se pouco deles. Eu nem sabia bem de que espécie de bala ou bombom se tratava. Mesmo o dinheiro que eu tinha não dava para comprar: com o mesmo dinheiro eu lucraria não sei quantas balas.

Afinal minha irmã juntou dinheiro, comprou e ao sairmos de casa para a escola me explicou:

- Como não acaba? - Parei um instante na rua, perplexa.

- Não acaba nunca, e pronto.

- Eu estava boba: parecia-me ter sido transportada para o reino de histórias de príncipes e fadas. Peguei a pequena pastilha cor-de-rosa que representava o elixir do longo prazer. Examinei-a, quase não podia acreditar no milagre. Eu que, como outras crianças, às vezes tirava da boca uma bala ainda inteira, para chupar depois, só para fazê-la durar mais. E eis-me com aquela coisa cor-de-rosa, de aparência tão inocente, tornando possível o mundo impossível do qual já começara a me dar conta. Com delicadeza, terminei afinal pondo o chicle na boca.

- E agora que é que eu faço? - Perguntei para não errar no ritual que certamente deveria haver. - Agora chupe o chicle para ir gostando do docinho dele, e só depois que passar o gosto você começa a mastigar. E aí mastiga a vida inteira. A menos que você perca, eu já perdi vários.

- Perder a eternidade? Nunca.

O adocicado do chicle era bonzinho, não podia dizer que era ótimo. E, ainda perplexa, encaminhá-vamos para a escola.

- Acabou-se o docinho. E agora?

- Agora mastigue para sempre.

- Assustei-me, não saberia dizer por quê. Comecei a mastigar e em breve tinha na boca aquele puxa-puxa cinzento de borracha que não tinha gosto de nada. Mastigava, mastigava. Mas me sentia contrafeita. Na verdade eu não estava gostando do gosto. E a vantagem de ser bala eterna me enchia de uma espécie de medo, como se tem diante da ideia de eternidade ou de infinito. Eu não quis confessar que não estava à altura da eternidade. Que só me dava aflição. Enquanto isso, eu mastigava obedientemente, sem parar.

Até que não suportei mais, e, atravessando o portão da escola, dei um jeito de o chicle mastigado cair no chão de areia.

- Olha só o que me aconteceu! - Disse eu em fingidos espanto e tristeza. - Agora não posso mastigar mais! A bala acabou!

- Já lhe disse - repetiu minha irmã - que ela não acaba nunca. Mas a gente às vezes perde. Até de noite a gente pode ir mastigando, mas para não engolir no sono a gente prega o chicle na cama. Não fique triste, um dia lhe dou outro, e esse você não perderá.

- Eu estava envergonhada diante da bondade de minha irmã, envergonhada da mentira que pregara dizendo que o chicle caíra na boca por acaso. Mas aliviada. Sem o peso da eternidade sobre mim?.

### 3.2 Aproximação com uns corpos

A aproximação com uns corpos aconteceu no acompanhamento semanal, de março a julho de 2016, da disciplina “Expressão Corporal, Consciência e Preparação Corporal” desenvolvida por um professor do Teatro Universitário da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Tarcísio dos Santos Ramos, para alunas/os do curso técnico de teatro. Todas as quartas-feiras, de 19h às 22h40, eu me punha sentada num canto daquele espaço amplo que se aquecia e me aquecia em cada encontro.

À espreita, eu fui conhecendo corpos, seus registros e suas composições, e me encantando com a potência das formas que criam quando se tocam, se aquecem, dançam e se paralisam. Entre o repouso aparente das partes do meu corpo ali sentado, as suas partículas adquiriam movimentos únicos, intensificavam suas velocidades, suas relações, afetadas por aqueles encontros-entre-corpos, que oram buscavam acordos e composições convergentes, ora se colocavam em francas decomposições, criando movimentos sem similitudes.

Algo parecia se passar em mim, arrastando meu corpo a outros sentidos... como eu estava percebendo aqueles corpos? Longe de uma definição pura e pequena de um corpo concebido como unidade fisiológica, como um organismo, ali, sob a atenção à espreita, o corpo não mais se definiria por sua morfologia, espécie, gênero, nem por seus órgãos e suas funções, mas pelo poder de ser afetado, pela potência de suas afecções – de suas ações e de suas paixões (FRAGA JUNIOR, 2013).

Um corpo exprime uma afecção e não a perfeição de modelos ideais e abstratos (SPINOZA, 1992). Isso, por vezes, pareceu mobilizar alguns modos de produzir um corpo durante as aulas, sobretudo nas experiências com a nudez. Algo das modelizações sobre um corpo, idealizadas e abstratas, pareceu atravessar as/os alunas/os nas primeiras aulas em que a nudez se apresentou naquele espaço. Entretanto, durante o semestre, quase todas/os permitiram-se experimentar seu corpo nu, fazendo-o encontrá-lo com elementos que fogem das caricaturas idealizadas para um corpo que se admite nu diante de outro.

A experiência com a nudez convocou-me a pensar em uma rede de forças que afetou as/os alunas/os e, violentamente, as/os provocou a despirem seus corpos, a encontrarem outros modos de relação com o seu e com os outros corpos-nus, outros limiares de si com o mundo. Parecia-me que ali se produziam afirmações de suas formas corporais, despojando-as/os das roupas que, por vezes, as/os assemelham, as/os definem, as/os contêm e as/os representam. Percebi como um modo de resistir à inscrição de poderes sobre seus corpos, como um modo de recriar o seu corpo, liberando-o dos pesos que os determinam.

O corpo é um modo finito da substância sob o atributo *extensão*, ao passo que o espírito é um modo da substância sob o atributo *pensamento*. Toda coisa é corpo e espírito simultaneamente, coisa e ideia (DELEUZE, 2002). As ações e as paixões do corpo são as mesmas ações e paixões do espírito, ou seja, o modo de extensão e o modo de pensamento são uma única e mesma coisa, expressa de duas maneiras diferentes, conforme os atributos que expressam (SPINOZA, 1992).

Cabe então pensarmos que o que move um corpo é outro corpo, não a alma; o que afeta uma ideia é outra ideia, não o corpo. O corpo e o espírito são, portanto, autônomos entre si: o corpo não determina a alma a pensar, nem a alma determina o corpo ao movimento ou ao repouso. Contudo, são expressões de uma mesma coisa, compreendidos em diferentes atributos. Importante aqui desmontarmos o que é, praticamente, uma unanimidade: o corpo não é melhor ou pior que o espírito, mais forte ou mais fraco; o espírito não move o corpo, nem o corpo restringe o espírito; é a mesma coisa percebida de maneiras diferentes – a coisa e a ideia da coisa (FRAGA JUNIOR, 2013).

Forças moventes corpo-a-corpo foram se produzindo durante a experimentação do “vai-e-vem entre cadeiras”, denominação que diz mais dos efeitos da experimentação em mim do que propriamente do nome que circulou durante a aula. “Vai-e-vem entre cadeiras” constituiu uma proposta silenciosa, em que os corpos, em cima de cadeiras, eram chamados a mover outros corpos na tentativa de darem uma volta na sala, deslocando as cadeiras e criando estratégias para que cada aluna/o as atravessasse e sobre elas permanecesse durante todo o trajeto. O detalhe é que, sucessivamente, o professor retirou cadeiras de modo que a quantidade ficasse cada vez menor em relação ao número de alunas/os.

Talvez tenha sido a cena mais bela que ali presenciei... a que mais movimentou minha composição de afetos. O que ali percebi foi um conjunto de corpos movendo-se, maquinariamente; agentes produtivos que, em conexões com outro corpo, estavam em sucessivas desterritorializações. Uma aluna, particularmente, transitou por várias cadeiras para compor montagens que, movimentando os demais corpos, davam possibilidade ao trajeto. Não havia vozes... o que acontecia ali eram convocações sucessivas entre um corpo e outro, um vai-e-vem de forças que se compunha para chamar os corpos ao movimento, às desterritorializações.

Deleuze expressa que o corpo é um composto ao infinito de relações de movimento e de repouso e que a sua individualidade é a relação complexa, muito complexa, de movimento e repouso que permanece, mesmo com mudanças. Cada partícula é um corpo com suas velocidades e lentidões próprias e milhões de partículas compõem um corpo quando entram

em uma mesma relação de movimento e repouso, velocidade e lentidão (DELEUZE, 1978).

Sobre o corpo, Deleuze também destaca a questão – o que pode um corpo?

Quando Spinoza diz: o surpreendente é o corpo... ainda não sabemos o que pode um corpo... ele não quer fazer do corpo um modelo e da alma uma simples dependência do corpo. Sua empreitada é mais sutil. Ele quer abater a pseudo-superioridade da alma sobre o corpo. Há a alma e o corpo, e ambos exprimem uma única e mesma coisa: um atributo do corpo é também um expresso da alma (por exemplo, a velocidade). Do mesmo modo que você não sabe o que pode um corpo, há muitas coisas no corpo que você não conhece, que vão além de seu conhecimento, há na alma muitas coisas que vão além de sua consciência. A questão é a seguinte: o que pode um corpo? De que afetos você é capaz? (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 74-75)

Podemos assim considerar que um corpo se define, também, pelos afetos de que é capaz, pelo poder de afetar e ser afetado. Um corpo existe em relação com outros corpos exteriores que o afetam e são afetados por ele, de várias maneiras, produzindo nele efeitos diversos, de acordo com a sua natureza e com a natureza do corpo afetante. Portanto, duas são as maneiras pelas quais se define um corpo: (1) pelas relações de movimento e repouso que o compõem; as velocidades e as lentidões que caracterizam as complexas relações de suas partes, de suas partículas, que são outros tantos corpos compostos ao infinito; (2) pelos afetos de que é capaz, ou seja, pelo poder de afetar e de ser afetado por outros corpos com os quais entra em relação; suas paixões e suas potências de agir (FRAGA JUNIOR, 2013).

Considerando esses modos de definição, podemos dizer que os modos de existência são produtos das modalidades de composição entre os corpos. Há uma ordem de composição e de decomposição no encontro-entre-corpos da qual decorrem duas modalidades de relação: quando os corpos se compõem para formar um todo mais potente e quando um decompõe o outro e destrói a coesão de suas partes. Aí não existe o Bem e o Mal, mas sim o que convém e o que não convém a cada corpo. Se um corpo compõe com um outro potencializando-o, é considerado um bom encontro; se um corpo se conecta com outro decompondo sua potência, despotencializando-o, qualifica-se como um mau encontro. Na composição entre corpos, há o afeto correspondente da alegria. Na experiência de decomposição, há tristeza (DELEUZE, 2002).

A experimentação “encaixes corporais” constituiu modos de composição entre os corpos que ali observei por meses durante as aulas do teatro... Na mais franca decomposição das formas já habituais de se encaixarem, os corpos pareciam buscar composições mais potentes, mais alegres. Distantes de buscarem sua essência, aqueles corpos, em encaixes, constituíram espaços criativos e sensíveis, afetaram e deixaram ser afetados por suas histórias, por seus desejos e por outros corpos.

Os “encaixes corporais” integraram uma proposta de conexão corpo-história de vida. As/os alunas/os foram convidadas/os a conversarem em duplas e a contarem para o outro um pouco sobre si, sobre seus desejos e seus modos de vida. Após a conversa, criaram, também em duplas, distintos encaixes corporais que foram ali produzidos a partir das histórias compartilhadas. A cada encaixe, a fala de um sobre o outro. Embora eu tenha denominado de encaixe, o que eu percebi ali, em muitos momentos, foram os esforços para fazerem tocar partes distintas e pouco lembradas do corpo, sobretudo dando vida a formas pouco ou nunca experimentadas – para além de encaixes entre partes que admitem superfícies complementares, autoajustáveis, como, por exemplo, braços abraçados num tórax. O que francamente senti foi a busca incessante por encontros díspares que, na busca por contato, se diferenciavam e produziam sentidos singulares. Formas socialmente constrangidas, posições muitas vezes ocultadas, mas que ali se recompunham em produções desejantes: formas que davam visibilidade a encontros genitálias-bocas-glúteos-seios-olhos-corpos.

A experimentação, ali-sentada, de cada um daqueles encontros nas aulas de teatro e, especialmente, das três composições acima descritas (experiência com a nudez, vai-e-vem entre cadeiras e encaixes corporais), permitiu-me, de alguns modos, ampliar as zonas de interseção com meu corpo e produzir outros sentidos sobre o que seria propor experimentações corporais a profissionais de saúde da APS – pessoas muitas vezes atravessadas por elementos que representam, modelizam e uniformizam. Entretanto, senti, em alguns momentos, dificuldades de abertura dos meus campos de experimentação para territórios mais atinentes ao (meu) corpo e às conexões com outros corpos, sobretudo quando percebi que a observação das práticas educativas em saúde, realizada previamente, parecia produzir os tons das minhas observações nas aulas do teatro.

Penso que assim operei quando, sob força de um pensamento linear, supus que determinados exercícios corporais dirigissem respostas diretas aos componentes observados nas práticas educativas em saúde. Com isso, em alguns momentos das aulas do teatro, eu me atentei mais a registrar exercícios possíveis de se relacionarem com os produtos da observação das práticas educativas e menos a me abrir à composição de afetos com aqueles corpos. Registrei exercícios que pudessem compor nossos encontros com as/os profissionais da APS a partir de cada zona de vizinhança produzida na observação das práticas educativas, conforme se segue.

- Exercícios para a zona de fluxos conceituais: propor movimentos para dentro e para fora de um círculo acompanhados de falas breves sobre o conceito de educação em saúde; usar uma

bola que passará de participante a participante, junto à fala sobre o conceito.

- Exercícios para a zona de fluxos grupais: percorrer, com distintas velocidades, o espaço; fechar os olhos e ter que apontar para a localização de um colega – percepção do outro; propor movimentos no espaço cujo início e término devam ser sentidos na dinâmica do grupo – iniciar quando o outro inicia; parar quando o outro para.
- Exercícios para a zona de fluxos comunicacionais: realizar movimentos sem perder a conexão com o colega, a sua dupla – no mesmo ritmo; escutar o que o outro pensa sobre educação em saúde e apresentar a conversa a partir de encaixes corporais – escutar o corpo do outro; guiar o outro pelo toque – orientar o movimento do outro que, de olhos fechados, perceberá o ambiente a partir do toque em diferentes lateralidades do corpo.
- Exercícios para a zona de fluxos existenciais: cada participante se apresentar com uma forma corporal criada a partir de uma característica pessoal iniciada com a mesma letra que inicia o nome; criar formas mais atinentes ao seu corpo a partir da descrição de uma cena de educação em saúde.
- Exercícios para a zona de fluxos corporais: essa zona parece ser transversal às demais, cabendo todas as experimentações corporais propostas.

Sentir que os componentes produzidos na observação das práticas educativas em saúde, por vezes, ganharam posição primeira em relação à composição do meu corpo com outros corpos pareceu-me secundarizar a intensidade dos encontros-entre-corpos em si, a sua potência de produzir conexões múltiplas, colocando-os a serviço de um conjunto de componentes já observados, sob outras condições, com outras intenções. Hoje, penso que as relações lineares que eu tentava produzir entre as observações das práticas educativas e das aulas do teatro tornaram-se ressonantes e escaparam às lógicas lineares com as quais eu mesma operei. Ainda que eu tenha buscado exemplos de exercícios que respondessem ao que observei nas práticas educativas, fui percebendo que a proposição de experimentações corporais cria rachaduras nas sedimentações que ora aparecem em pensamentos lineares e escapa à lógica de reprodução de efeitos, crescendo em um campo de ação singular. A repetição e a diferença começaram a ganhar força...

Com o professor do Teatro Universitário, fizemos uma parceria. Ele indicou um aluno, Lucas Emanuel Silva Araújo, egresso do curso técnico de teatro e que estava cursando o último período da graduação em artes cênicas, na UFMG, para também assistir às aulas e contribuir com o processo de criação das experimentações corporais. Lucas, orientado pelo professor e em conexão conosco, protagonizou o desenho das experimentações corporais a

serem propostas e também conduziu as experimentações no campo.

Ah, o Lucas! Assim como Deleuze, Guattari e Foucault constituíram meus intercessores no plano de análise deste estudo, posso dizer que Lucas foi um intercessor no plano de interferências. Com o Lucas experimentei um belo encontro, um encontro potente. Encontrei-me com o Lucas na pressa de uma necessidade e com ele fui criando vagarosas fronteiras... Lucas foi um intercessor que me fazia acelerar interseções entre os meus caminhos na vida e a potência inventiva e corporal do teatro... Nossos encontros se davam aí, nessas fronteiras habitadas pelas diferenças.

Lucas já teve outras experiências na proposição de experimentações corporais-vocais-teatrais junto a pessoas de distintas idades, mas só então se encontrou com pessoas com formação na área da saúde. E isso marcou a potência de nossas fronteiras. Nas viagens de idas e vindas pelo município em que realizamos este estudo, soltávamos na estrada muitos elementos que nos compunham individualmente e que passavam pelas diferenças de uma vida marcada pelo pouco contato com a potência de um corpo e de uma vida marcada pelas invenções corporais experimentadas no teatro. Em nossos encontros, fomos nos descobrindo, fomos abrindo brechas em nossas realidades que, nas mais distintas trajetórias, se encontraram em aspectos pouco imagináveis – nos desejos de fazer estrada pelas marginais?

Lucas é aquele que aparece em muitos momentos desta tese fazendo convocações a mim, às/aos participantes dos encontros, aos modos um tanto quanto sedimentados de atuarmos no campo da saúde... Sem dominações ou denominações, ele intensifica a potência da teatralidade neste estudo e, com isso, me abre belos caminhos de apostas e de experimentações.

[...] A gente passa pela musicalidade, teatralidade, corporalidade, espacialidade que é uma coisa que a gente tanto trabalhou nos encontros... mas que não é, não é cena, não é um curso de teatro, uma oficina de teatro, né... que a gente tá em cena o tempo inteiro, né... quando a gente vê isso a gente esquece de precisar dominar, denominar o que é, o que não é, né... acho que é isso [...]

Lucas, na entrevista

### **3.3 Aproximação com o campo**

Concomitante às aproximações com realidades da APS e com uns corpos, fomos nos aproximando do campo que abriria canais para nossa proposta. Um município de Minas Gerais, situado a 25 quilômetros de Belo Horizonte, capital mineira. A aproximação inicial com o campo deu-se pela experiência corrente da co-orientadora desta pesquisa na APS do

município, por meio do acompanhamento do estágio de alunas/os da disciplina Internato Rural da graduação em Enfermagem da UFMG, que acontece durante o semestre em unidades da APS de Belo Horizonte e de outras cidades mineiras.

Com essa experiência, pudemos nos aproximar um pouco das dinâmicas da educação em saúde na APS do município e também das lógicas de gestão ali operadas. Captamos alguns aspectos educativos que se entrecruzavam com o que também observamos previamente em outras realidades da APS, como, por exemplo, o desenvolvimento de práticas educativas ancoradas em perspectivas mais tradicionais de educação. No primeiro semestre de 2016, entre informalidades, a proposta de interferência junto a profissionais de saúde da APS do município já havia sido apresentada à secretária municipal de saúde e à coordenadora da APS. Na informalidade, os canais da parceria já pareciam muito permeáveis à proposta. Para formalização, em agosto de 2016, agendamos um encontro do qual participaram, além de mim, a co-orientadora, o Lucas, a estagiária da UFMG que estava atuando em uma unidade da APS do município, a secretária municipal de saúde, a coordenadora e a superintendente da APS e uma trabalhadora da atenção domiciliar, também do município.

Durante o encontro, conversamos sobre a perspectiva sob a qual pensamos a educação em saúde, a experimentação com o corpo e as suas potências para engendrar outros modos de atuação na APS. Além disso, pactuamos a liberação das/os profissionais em uma carga horária de 20 horas, distribuídas semanalmente em 10 encontros de 2h, que começariam no dia 13 de setembro e aconteceriam às terças-feiras no turno da tarde. Sobre quem participaria, nossa ênfase, desde o início, era em enfermeiras/os, quem, mais comumente, assume o desenvolvimento das práticas educativas em saúde na APS. Isso foi corroborado pelas pessoas do município que estavam presentes. Pactuamos também que o convite poderia ser estendido a 20 profissionais-enfermeiras/os, número que consideramos adequado para os encontros a serem experimentados.

Também conversamos sobre o lugar em que poderíamos realizar os encontros. O Lucas sugeriu que, caso fosse possível, poderia ser um local com piso de taco, que traz uma energia interessante para composições corporais. Foi levantada a possibilidade de utilizarmos o Conselho de Artes, um lugar que, segundo a superintendente de APS do município, atenderia bem à nossa proposta, pela amplitude, pela disponibilidade de água e por ser de taco, embora necessitasse de limpeza. Combinamos que nós providenciaríamos a limpeza do espaço. Outro combinado é que enviaríamos um convite a ser encaminhado às/aos enfermeiras/os explicando a proposta e as/os convidando a participar. A secretária de saúde sugeriu que inseríssemos uma ficha de inscrição solicitando alguns dados das/os profissionais

que desejassem participar. Assim fizemos, conforme segue abaixo.

*Prezadas/os Enfermeiras/os,*

*Apostando na potência dos encontros e na criatividade das relações vivenciadas na Atenção Primária à Saúde (APS), gostaríamos de convidá-la/os a participar de Oficinas sobre Educação em Saúde na APS. As Oficinas são parte de uma tese de doutorado, realizada com uma parceria entre a Escola de Enfermagem e o Teatro Universitário, ambos da Universidade Federal de Minas Gerais.*

*A participação nas Oficinas consiste em se abrir para romper com territórios estáticos que já estamos habituados a experimentar no campo da educação em saúde para criar novos modos de se pensar a educação em saúde... modos mais atinentes a si, aos usuários e aos territórios em que se inserem.*

*Nas Oficinas, proporemos a criação de espaços sensíveis, com o intuito de vivenciarmos a educação em saúde a partir de caminhos que convocam ao encontro consigo mesma/o, com o próprio corpo e com o outro.*

*As Oficinas foram planejadas para 10 encontros, às terças-feiras, de 15h às 17h. A proposta é iniciarmos no dia 13 de setembro, utilizando o espaço do Conselho de Artes (ainda a confirmar).*

*Caso deseje participar – e este é o nosso maior desejo – solicitamos o preenchimento da Ficha de Inscrição abaixo.*

*Contamos com a sua participação e nos colocamos à disposição para quaisquer dúvidas!*

#### *SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE*

#### *OFICINAS SOBRE EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA ATENÇÃO PRIMÁRIA*

#### *FICHA DE INSCRIÇÃO*

*NOME:* \_\_\_\_\_

*IDADE:* \_\_\_\_\_

*UNIDADE DE SAÚDE EM QUE ATUA:* \_\_\_\_\_

*TEMPO DE ATUAÇÃO NA ATENÇÃO PRIMÁRIA:* \_\_\_\_\_

*TIPO DE VÍNCULO COM A PREFEITURA:* \_\_\_\_\_

Após o nosso encontro com as representantes da gestão municipal de saúde, no intervalo entre a formalização da parceria e o início das experimentações corporais, duas questões abriram rachaduras nos territórios ali constituídos: a categoria profissional em que demos ênfase – enfermeiras/os; e o espaço em que realizaríamos esta proposta.

Sobre a categoria profissional, a superintendente da APS do município entrou em contato comigo perguntando se a nossa proposta envolvia, necessariamente, só enfermeiras/os ou se outras/os profissionais da APS, com outras formações, também poderiam participar. Ela disse que as/os demais profissionais a questionaram sobre isso, desejando participar dos encontros. Essa questão, de início, trouxe uma pergunta: por que não? Essa pergunta trouxe consigo outros atravessamentos, relacionados ao modo de pensamento, ao desejo e ao que captei do que eu mesma observei.

Parece-me que, na definição de enfermeiras/os como participantes exclusivos desta proposta, há um pensamento categorial que nos captura em operar recortes formais preliminares dos movimentos dos seres, ao invés de apostar em apenas uma voz do ser, que se multiplica e se diferencia em múltiplas tonalidades, sem categorias, sem generalidades (GALLO, 2007). Por que não? A aposta inicial na participação somente de enfermeiras/os decorreu da compreensão de que, distintamente de outras/os profissionais, elas/es acumulam mais conhecimentos na realização de práticas educativas em saúde. Isso logo se desmontou, primeiro em decorrência da minha lembrança, só então vinda, de algo que li em Deleuze, em algum dia: uma pessoa busca determinado curso não em função do conhecimento que tem, mas em função direta da sua preocupação, o que significa matérias e materiais dos quais já tem um certo domínio. Ou seja, há alguma coisa já consolidada em cada pessoa que busca por algo e esse "alguma coisa" não passa pelo conhecimento que ela tem. Por que não? Outra perspectiva que desmonta nossa intenção inicial de privilegiar enfermeiras/os é relativa ao que eu mesma observei nas práticas educativas em saúde: há outras/os profissionais participando e ocupando territórios da educação em saúde na APS. Vi, em três das cinco práticas educativas em saúde observadas, que, além de enfermeiras/os, médica, farmacêutico e ACS também participaram (como já apresentado no Quadro 1). Por que não? Com essas questões, conversamos, eu, orientadora e co-orientadora, e apostamos na possibilidade de todas/os profissionais de saúde da APS participarem dos encontros.

Sobre o espaço em que realizaríamos os encontros, com a confirmação da liberação do Conselho de Artes, outras aproximações com o campo foram possíveis e importantes para a

limpeza do espaço e para a experimentação do que ele pode. Nós fomos até lá três vezes antes dos encontros para experimentá-lo e perceber suas potências. No dia da limpeza, contratamos duas profissionais para nos ajudarem, em função da amplitude do local e da necessidade de limpeza e organização de todo o espaço. O desejo não era enfeitá-lo nem mimetizar as histórias ali acontecidas, mas potencializar seu convite à abertura de si e às composições corporais a que ali se poderia assistir (Foto 9).

**Foto 9 – O Conselho de Artes**



**Fonte: fotografia da pesquisadora.**

Durante a limpeza, uma cena me captou: sob as águas que corriam pela parede, apareceram mapas, marcas que me diziam que aquela estrutura, por mais concreta que fosse, mapeia afetações e acontecimentos, ganha intensidades, formas e se modifica com os encontros que ali acontecem. Aquela parede molhada ganha linhas tortuosas que se encontram, produzem uma multiplicidade de caminhos para as águas que a percorrem; aquela parede molhada mostra que, em si, há histórias ali sendo contadas (Foto 10).

**Foto 10 – Parede sob águas**



**Fonte: fotografia da pesquisadora.**

Em outra parede (Foto 11), as marcas pareciam querer dizer que aquela estrutura acompanha a repetição dos encontros que ali acontecem e que deseja, por vezes, se desprender dali para compor novas formas, outros campos de experimentação, que se abalam, se fragmentam, se despedaçam, sem mais permitir encaixes e maquiagens.

**Foto 11 – Parede desprendida**



**Fonte: fotografia da pesquisadora.**

### **3.4 Entre caminhos aproximativos: desenhos iniciais e provisórios das experimentações corporais**

Em vários momentos de conversas entre mim, o professor do teatro, o Lucas, a orientadora e a co-orientadora desta pesquisa, fizemos desenhos iniciais da proposta das experimentações corporais, considerando os três caminhos aproximativos percorridos. Entretanto, nos era clara a ideia de que se tratava de caminhos fragmentados, provisórios, que poderiam se (de/re)compor com as experiências do grupo e com as conexões com o Lucas, quem se movimentou nas experimentações junto às/aos participantes. Tratava-se somente de um plano inicial que se comporia nas interseções, nos encontros a serem experimentados. Seguem nossos desenhos iniciais.

#### 1º Encontro – Encontro com as/os Participantes

1. Apresentação da Proposta de Interferência e da Pesquisa e assinatura do TCLE.
2. Apresentação das/os participantes:
  - Dizer o nome e uma característica pessoal cuja letra inicial coincida com a letra inicial do próprio nome.
  - Criar uma forma corporal que multiplique os sentidos sobre si e apresentá-la para o grupo.
  - Todas/os repetem a forma corporal criada pela/o participante.
3. Exercício do “vírus”: com uma bolinha, o objetivo é “contaminar” todas/os do grupo (encostar a bolinha no outro), enquanto as/os demais, que ainda não foram contaminadas/os, tentam fugir. Lucas inicia com a bolinha, sendo o único contaminado no início da atividade. Depois de encostar a bolinha no corpo das/os participantes, elas/es, já contaminadas/os, passam a lançar a bolinha umas/uns para as/os outras/os, buscando estratégias para encostar a bolinha em todas/os. Quem está com a bolinha, ou seja, que já foi contaminada/o, não pode deslocar no espaço, apenas estender o braço na tentativa de alcançar as/os demais e de contaminar mais pessoas. O exercício finaliza com todas/os contaminadas/os.

#### 2º Encontro - Encontro com meu corpo

1. Meditação e imaginação (deitados, sentados ou em pé): exercícios com ênfase na respiração e na autopercepção dos sentidos (por exemplo, se imaginar em determinado cenário em descrição; olhar diferentes planos do espaço – mais próximo, mais longe).
2. Organização corporal: exercícios de alongamento e de articulação, com comandos teatralizados variados, como: modos de andar e de sentar (por exemplo, se imaginar

mergulhando em uma lagoa, ao invés de solicitar que projete a coluna para baixo; se imaginar caminhando por um campo aberto e amplo).

3. O meu corpo no espaço: exercícios de velocidade – comandos para salto, para contato com o chão, jogos com os planos (por exemplo, explorar o corpo próximo ao chão, o corpo em altura normal e para o alto).

4. Início das conexões com o outro: exercícios de percepção do outro (por exemplo, andando rapidamente pelo espaço, solicitar que parem, fechem os olhos e que todo o grupo aponte para o espaço em que se encontra um determinado colega. Repetir a proposta algumas vezes). Exercícios de contato com o outro (por exemplo, andando pelo espaço em diferentes direções e velocidades e, ao cruzar com a primeira pessoa que encontrar, dar um abraço, olhar nos olhos, cumprimentar, reparar o corpo do outro).

### 3º Encontro - Encontros com o outro

1. Aquecimento: andar pelo espaço em duplas com diferentes velocidades. Exercícios de confiança (por exemplo, um com olhos fechados ser direcionado a distintas direções pelo outro).

2. Conexões com o outro agindo e reagindo: em duplas, encostar em alguma parte do corpo do outro e este fazer fugir essa parte tocada; encostar em alguma parte do corpo do outro e este fazer dançar essa parte tocada; encostar em alguma parte do corpo do outro e este projetar no espaço essa parte tocada; encostar em alguma parte do corpo do outro e este fazer movimentar essa parte tocada em um movimento contrário (de resistência) ao toque daquela parte.

3. Conexões com o outro: diagonais – em duplas, propor rodadas de movimentos em conexão com o movimento do outro. Por exemplo, lado a lado, duas/dois participantes saltam juntas/os, andam juntas/os, batem palmas juntas/os.

### 4º Encontro - Encontros com o balão e a educação em saúde

Previamente: distribuir balões pelo espaço.

1. Aquecimento: solicitar às/aos participantes que cada um encontre um balão no espaço.

2. Diálogo com o balão: como dialogar corporalmente com um balão? (comando para a criação de movimentos).

3. Momento de conversa: que conexões podem ser feitas entre o diálogo corporal com o balão e as experiências educativas em saúde já vivenciadas?

4. Produção de outros sentidos: propor que os participantes pensem e façam outros

diálogos/movimentos corporais com o balão.

5. As/os participantes observarão os movimentos das/os colegas.

#### 5º Encontro - Encontro com objetos

Seleção prévia de alguns objetos para serem disponibilizados às/aos participantes.

1. Aquecimento: solicitar que cada participante escolha um objeto.
2. Invenção para o objeto: propor que cada uma/um imagine ser aquele objeto, dando movimento e som para ele.
3. Compartilhamento da escolha: em duplas, contar para a/o outra/o o porquê da escolha daquele objeto.
4. Invenção corporal para o compartilhamento: a pessoa que escutou a explicação contará corporalmente para o grupo o que ouviu do outro.
5. Solicitar para que levem um objeto de afeto no próximo encontro.

#### 6º Encontro - Encontro com objeto de afeto e educação em saúde

1. Aquecimento: em duplas, pedir para que uma/um conduza o outro com o próprio objeto (o outro fará, corporalmente, o mesmo movimento proposto com o objeto).
2. Aproximações com a educação em saúde: com as/os participantes em círculo, solicitar que pensem no último tema que abordaram em uma prática educativa em saúde no serviço em que atuam.
3. Entre objeto e educação em saúde: individualmente, propor: como abordariam esse tema usando a corporalidade e o objeto que levou?
4. As/os participantes observarão as criações das/os colegas.
5. Preparação do último encontro: conversar com as/os participantes sobre o dia do encerramento – cenas e experimentações possíveis.

#### 7º Encontro - Autobiografia e educação em saúde

1. Aquecimento: gira (5min dançando livremente, 5min quicando, 5min parado, 5min deitado).
2. O nome e a educação em saúde: propor que cada participante crie corporalmente as letras de seu nome (partitura corporal). Posteriormente, propor que insiram falas, dizendo ora sobre sua vida, ora sobre experiências de educação em saúde vivenciadas.
3. As/os participantes observarão as criações das/os colegas.
4. Preparação do último encontro: conversar com as/os participantes sobre o dia do

encerramento – cenas e experimentações possíveis.

### 8º Encontro - Composição e descrição no espaço

1. Desterritorialização: propor que as/os participantes se desloquem para um espaço fora da sala em que se dão os encontros.
2. Aquecimento: propor massagem em grupo (em círculo, uma/um atrás do outro fazendo massagem na região dos ombros).
3. Criação de composições: propor que façam uma composição no espaço (em cada momento uma/um agregando à cena), criando paisagens a partir das seguintes questões:
  - Como ficar invisível na paisagem?
  - Como revelar o que não está visível na paisagem?
4. Descrição de paisagens: propor que algumas/uns participantes escolham uma paisagem e que descrevam, oralmente, como a enxergam.
5. Invenção de paisagens: propor que as/os participantes façam narrativas ficcionais, criando imagens/cenas fictícias para aquele espaço, primeiro livremente e depois aplicadas à educação em saúde.
6. Preparação do último encontro: conversar com as/os participantes sobre o dia do encerramento – cenas e experimentações possíveis.

### 9º Encontro - Composições e resgates

Previamente, preparar três caixas com objetos próprios da saúde e outros objetos já utilizados nos encontros anteriores.

1. Aquecimento: massagem em grupo (participantes em círculo fazendo massagem na região dos ombros do participante à sua frente); jogos em grupo (por exemplo, todas/os distribuídas/os no espaço encostar em uma pessoa que está andando e a pessoa parar; encostar na pessoa parada e ela voltar a caminhar).
2. Divisão do grupo: propor a subdivisão do grupo em três subgrupos e entregar uma caixa para cada um.
3. Ambientação: propor que cada grupo crie uma ambientação com os objetos entregues.
4. Composição: propor que um grupo crie uma composição corporal no espaço de ambientação criado pelo outro grupo, resgatando movimentos e exercícios já experimentados em outros encontros.
5. Preparação do último encontro: conversar com as/os participantes sobre o dia do encerramento – cenas e experimentações possíveis. Conversar sobre o desejo do grupo em

resgatá-las e compartilhá-las com convidadas/os, familiares e/ou pessoas do serviço.

### 10º Encontro – Resgate poético do espaço

Preparação prévia do espaço, com o resgate de objetos utilizados em outros momentos pelas/os participantes, como balões, chapéu, sombrinha, esfigmomanômetro.

1. Desenvolvimento da proposta planejada, com o resgate de experimentações envolvendo convidadas/os (por exemplo, gestores do município, outras/os enfermeiras/os e amigas/os).
2. Roda de conversa com as pessoas presentes sobre a experiência.

Esses desenhos iniciais ganharam distintas expressões, a partir dos interesses que circularam durante os encontros. Em alguns momentos, repetíamos algumas experimentações, inovávamos com a introdução de alguma ferramenta, incluíamos alguns exercícios, subvertíamos alguma ordem aí prevista, adequávamos alguma experimentação à composição do grupo no dia... Como exemplos de experimentações que incluimos durante os encontros, podemos citar: exercícios de projeção de voz, que, com o auxílio da escaleta, repetimos algumas vezes durante os dias; experimentação de corpos mais cênicos, como um corpo-gordão, um corpo-magrinho, um corpo-gato e um corpo-vaca; experimentação “procuro alguém que gosta de”, em que uma/um participante completa a frase e quem se identificar com o complemento levanta-se da cadeira e procura outra para sentar; composição de máquinas, em que as/os participantes são convidadas/os a produzirem com seus corpos uma máquina de movimentos e sonoridades.

Com distintas atualizações, em geral, as propostas implicadas na criação dos desenhos iniciais foram operadas nos dez dias de encontro.

#### **4 ENTRE DISPOSITIVO, EDUCAÇÃO EM SAÚDE E CORPO: CONEXÕES CONCEITUAIS E EXPERIMENTAIS**

Tudo é máquina. Uma máquina é uma organização de fluxos e de forças múltiplas e heterogêneas. É uma série de acoplamentos heterogêneos que agenciam, agregam pedaços plurais, articulam seus elementos e lhes conferem a potência da transformação (OLIVEIRA, 2005; SOARES; MIRANDA, 2009). Em outras (e minhas) palavras, uma máquina é um modo produtivo que insiste em conexões que se diferenciam e que desmontam linearidades; são produções que deixam passar fluxos, que operam cortes, que produzem sem cessar, que se conectam ao infinito, que se vetorizam em todas as direções.

Uma máquina não constitui uma unidade estruturada, inserida em um complexo organizador e estruturante. Compõe-se por componentes nômades, que não se definem pelo que são em si, mas pela condição de relação com outros elementos. Em um plano anárquico, os elementos heterogêneos de uma máquina dispensam a ação de qualquer agente transcendente para animá-los ou para lhes atribuir princípios e finalidades. Com um desejomotor, os elementos de uma máquina agenciam arranjos maquínicos que funcionam por si próprios, sem nenhuma inteligência comandando o seu funcionamento. As máquinas são criadas por outras máquinas, em uma corrente infinita de produção. Elas estão completamente investidas no processo produtivo (SANCHES, 2008).

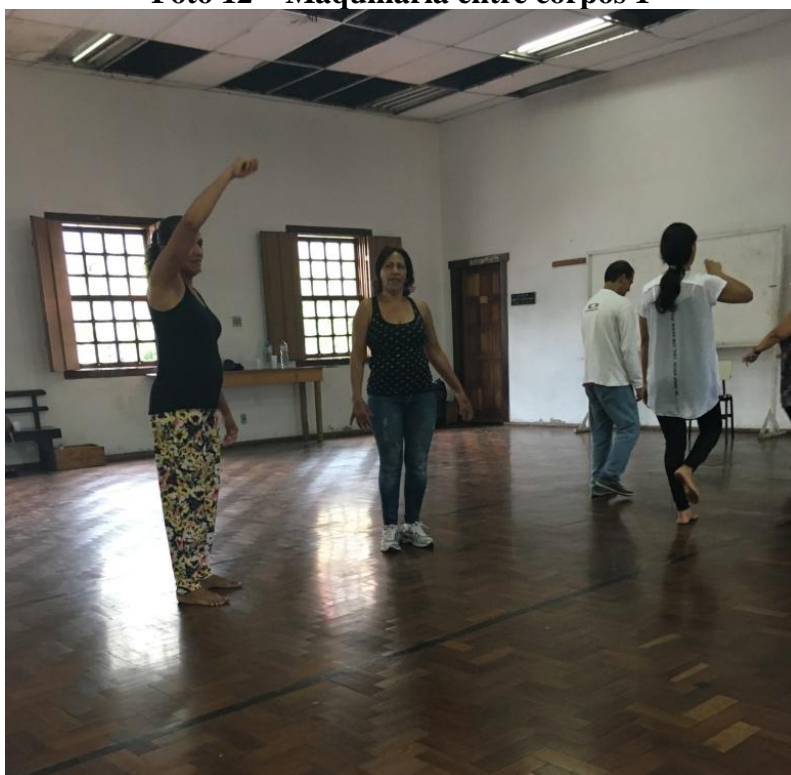
A concepção de máquina que aqui se movimenta não constitui um desenho metafórico da realidade; é a própria realidade em sua produção indiscriminada. Na produção do real e da realidade, só há maquinações. Trata-se de uma concepção que rompe com a compreensão de máquina como algo não natural, destituído de subjetividade. O termo máquina cresce para afirmar a produtividade do ser, compondo em si uma produção material, distante de um aparato idealista. São produções incessantes que pertencem ao regime molecular e que podem arrastar fragmentos de formações molares, desestruturando toda uma organização (SANCHES, 2008).

Encontrar-me com um conceito de máquina que produz outros territórios de decifração, distantes da constituição de um espaço purificado das técnicas e dos objetos mecânicos (LATOURET, 1994), faz-me apostar em uma experimentação que arrasta em si a lúcida composição de máquinas entre corpos. Nessa aposta, há um convite para os corpos, que funcionando como máquinas desejantes – agentes produtivos sem sujeito – podem desterritorializar em seus fluxos a concepção de sujeito caracterizado, idealistamente, como agência ou instância pura (OLIVEIRA, 2005). Há aqui um repúdio à ontologia fundacional,

que privilegia o ser como sujeito racional que habita uma biosfera e uma realidade estruturalista. Aposta-se na mecanosfera como ambiente maquínico do mundo e sublinha-se não o que o sujeito é, mas o que ele faz, produz, agencia (SOARES; MIRANDA, 2009).

Sob a força dessa aposta, propusemos às/aos participantes das experimentações corporais a produção de uma maquinaria entre seus corpos, durante o quarto encontro. A proposta colocada pelo Lucas era para que criassem entre si uma grande máquina que acoplasse movimentos e sonoridades. Com a proposta, uma participante iniciou sua composição de sons e movimentos e, em seguida, as/os demais foram se inserindo no espaço e compondo suas produções (Foto 12).

**Foto 12 – Maquinaria entre corpos 1**



**Fonte: fotografia da pesquisadora.**

Na criação da maquinaria entre as/os participantes, pareceu-me acontecer um processo de individuação maquínico, com a composição de distintos corpos produtivos, distantes entre si e com produções independentes. Sem a intenção de unificar nem totalizar, as/os participantes pareceram constituir elementos operativos dispersos de uma máquina também dispersa. Percebendo esse modo produtivo e parecendo desejar outras composições, Lucas fez outra proposta às/aos participantes, convidando-as/os a produzirem novas máquinas, considerando campos de possibilidades a partir do encontro com o outro: “Somos máquinas,

peças diferentes; vamos pensar o mais variado possível. Vamos construir uma máquina juntos, uma nova máquina a partir do encontro de um com outro”.

Com o convite, as/os participantes arriscaram-se em outras composições, com os corpos mais próximos entre si. Uma participante, inclusive, lançou-se para outro plano de experimentação, mantendo-se no chão durante a composição da maquinaria (Foto 13). Entretanto, pareceu-me acontecer aí uma rápida captura... Sob a lógica da identidade, as produções de movimentos e sons logo se tornaram semelhantes entre si e idênticas a movimentos e sons já habitualmente experimentados – membros girando, sons de máquinas-mecânicas em funcionamento. As/os participantes pareceram produzir uma representação maquínica, ou seja, uma composição representativa de corpos que mais intentou metaforizar o funcionamento de uma máquina-mecânica e menos experimentar uma realidade produtiva a partir do encontro entre seus corpos.

**Foto 13 – Maquinaria entre corpos 2**



**Fonte: fotografia da pesquisadora.**

A fala de uma participante ao final do encontro remonta, sob uma lógica própria, tanto a independência com que operaram a maquinaria no primeiro momento quanto a lógica identitária que as/os capturou com o segundo convite.

[...] aqui eu senti na hora de montar essa máquina não poderia ter gestos tão

diferentes... tem que falar a mesma língua... a mesma, uma voz, uma palavra só, igual pra todo mundo... entendeu... porque se você usar uma diferente pode estragar tudo... na hora que ele pediu pra montar a máquina eu senti que nós estava montando máquina tudo esparramado... como que monta uma máquina se uma peça tá lá longe outra tava aqui... então eu parei um pouco... eu comecei montando minha máquina com realmente movimentos que não tinha como me pegar... não tinha como encaixar... quando eu percebi o que ele falou, onde ele queria chegar, eu parei meus movimentos.. como que você encaixa em mim se eu tô totalmente deslocada de você? Entendeu?! [...]

Essa fala revela a homogeneidade e a complementaridade como elementos necessários à produção de uma máquina. Há aí uma conceituação que coloca em evidência uma máquina-humana-mecânica, autoajustável, que funciona sob o encontro linear entre partes dos corpos que se assemelham e se complementam. O que me parece subjacente aí é uma noção de sujeito como centro e possibilidade para ação; um sujeito que, em seu exercício racional, deve se ajustar ao outro, formatando-se e formatando a relação com o outro (OLIVEIRA, 2005). Entretanto, uma máquina é composta por peças autônomas, denominadas de objetos parciais, que não são parciais por necessitarem de um complemento. Tal como observado durante a primeira experimentação da máquina entre as/os participantes (Foto 12), os objetos parciais são independentes, ou seja, são caracterizados por uma independência em relação aos outros objetos e compõem um plano disperso e anárquico (SANCHES, 2008).

A dispersão das/os participantes durante a primeira experimentação não parece ter relação com uma falta de ajustes ou de conexões, mas pode constituir um modo de presença que, em sua multiplicidade, não buscou a unificação nem a totalização. Não parecia circular ali um organismo que funcionaria como um organizador das produções maquinicas ou como uma unidade que proporia ligações a si; o que havia em circulação eram objetos parciais destituídos de significados prévios e desprovidos de objetivos e intenções. Os objetos parciais não possuem memórias nem registros e entre eles não há hierarquia, nem lugares fixos, tampouco identidades. Um objeto parcial é apenas uma intensidade e uma potência (SANCHES, 2008).

Esse modo de compreender uma máquina e suas composições produtivas traz outros territórios para pensarmos a subjetividade, distantes de uma lógica de sujeito racional, que se coloca como agência pura e que se define pelo que é e não pelo que produz e agencia. Há em uma produção maquinica movida pelo desejo – máquina desejanter – uma ruptura com elementos que mostram identidades fixas e modelos representativos, como aqueles que apareceram durante a segunda experimentação da maquinaria entre corpos (Foto 13), quando as/os participantes produziram movimentos e sons simétricos entre si e representaram, metaforicamente, o funcionamento de máquinas-mecânicas.

Uma produção maquínica recusa uma subjetividade pensada a partir de modelos identificatórios representativos. Não há um eu que se identifica com o pai ou com a mãe em uma cena de representação. O que existem são campos de intensidades, uma multiplicidade pura, elementos heterogêneos em constante movimento, funcionando e produzindo, compondo máquinas (SANCHES, 2008). Máquina, portanto, é uma tentativa de rejeitar o vocabulário que relaciona sujeito e agência para substituí-lo por uma linguagem nova, que enfatiza acoplamentos heterogêneos que produzem efeitos. A linguagem idealista é substituída por uma materialista, mais vinculada às práticas e aos agenciamentos de distintos elementos (SOARES; MIRANDA, 2009).

A subjetivação pode então ser pensada como processos de agrupamento, composição, agenciamentos heterogêneos de corpos, práticas, juízos, técnicas. Trata-se de descentrar a questão do sujeito para a subjetividade, considerando que há muitos componentes que não passam necessariamente pelos indivíduos, mas que podem, em um cruzamento, instaurar uma dobra (OLIVEIRA, 2005). A subjetivação é então um processo que constitui um "dentro" que é "a dobra do fora" e cada dobra é o surgimento de uma singularidade (LÉVY, 2017). O sujeito passa a ser pensado como um espaço de montagem contínua, como um processo de subjetivação, que, concebido como dobra do exterior, produz uma superfície descontínua, um dobramento da exterioridade (OLIVEIRA, 2005).

A dobra convida a uma proposta em que não se opõe interior e exterior e em que não há uma parte interna que sou "eu" e uma parte externa correspondente ao "mundo". Uma dobra permite perceber a subjetividade agindo sobre si mesma, como uma força dobrada sobre si mesma, que pode produzir resistências diante dos poderes e dos saberes estabelecidos (OLIVEIRA, 2005). A dobra constitui um território subjetivo que exprime o próprio caráter coextensivo do dentro e do fora. Trata-se de relação de forças, em que se produz uma curvatura produzida pelos processos de subjetivação. É nesse campo de relação de forças que se produz a subjetividade, a constituição da relação consigo e com o mundo (COSTA, 2010). Produz-se aí um itinerário movido pela "indissociabilidade inconciliável entre o fora e o dentro" (COSTA, 2010, p, 30).

Já me lançando sem direções no plano de composições heterogêneas que tento produzir neste capítulo, sinto-me cambaleando ali, nos interstícios de uma extremidade que está entre o fora e o dentro. Dobrando-me... Entre os sapatos vermelhos daquela participante (Foto 14), entre os seus pés que, simultaneamente, a mantêm dentro e fora, sinto-me aberta às possibilidades de criação, às forças que se dobram sobre mim. Entre os incessantes movimentos de dentro, que desintensificam o movimento das forças do fora, e os movimentos

de fora, que, em sua permanente agitação, acabam desfazendo as dobras e o seu dentro (ROLNIK, 1997), experimento meus movimentos cambiantes, que fazem crescer, a todo tempo, outros desenhos da minha subjetividade. Uma multiplicidade. Uma dobra-em-desenvolvimento, uma obra-em-andamento. É na fronteira dentro-fora, constituída entre portas verdes, entre luzes e sombras, entre cimentos e ardósias, que ora me produzo, nas hibridizações que aí se aquecem e se iluminam... Em um entre que não é traço que separa coisa ou outra, lá ou cá, mas que constitui potência e me faz fugir num fluxo que, sem início e fim, me arrasta sem destinos, me produz sem intenções.

**Foto 14 – Dobrando-me entre**



**Fonte: fotografia da pesquisadora.**

Um entre...

Um *entre* que me parece convite e convocação

Preposição e verbo

Convite para estar entre-coisas e convocação para entrar

Um entre que me arrasta e não me mantém no mesmo lugar

Um entre que em meio a máquinas e subjetividades me fez entrar

Um entre potente que me faz agora explicar

Os trânsitos entre máquina e subjetividade constituíram os meus modos de entrada nesta pesquisa, entrada que se faz meio por aqui. Máquina e subjetividade foram os componentes que mais me afetaram durante o encontro com o conceito de *Dispositivo* fabricado por Deleuze: o dispositivo como máquina e as suas relações com a produção de subjetividade – que me fez conectar com o conceito de modos de subjetivação. Cresceu entre máquina e subjetividade a proposta de produzir uma pesquisa que aposta nas interseções entre Dispositivo, Educação em Saúde e Corpo e na potência de experimentações corporais produzirem outros modos de subjetivação no *Dispositivo Educação em Saúde*.

Um dispositivo é máquina de fazer ver e de fazer falar. Isso porque no dispositivo há linhas de visibilidade e de enunciação, que fazem ver e dizer. E há outras linhas. Deleuze define o dispositivo como um conjunto operatório multilinear composto por linhas de natureza diferente. Além das linhas de visibilidade e as linhas de enunciação, há as linhas de força, invisíveis, que movimentam o ver e o dizer; e as linhas de subjetividade, que agem sobre si mesmas. Todas essas linhas que compõem e atravessam um dispositivo não possuem coordenadas constantes e, portanto, mapear um dispositivo não garante a existência de uma forma prévia que poderia ser assumida; ao contrário, o dispositivo tem necessidade de se refazer, de fazer produzir incessantemente (DELEUZE, 1999).

As linhas de um dispositivo traçam processos que estão sempre em desequilíbrio e essas linhas, qualquer uma delas, são submetidas a variações de direções e a derivações. Nesse sentido, em um dispositivo, os objetos visíveis, os enunciados formuláveis, as forças em exercício e os sujeitos em uma determinada posição são como vetores ou tensores. Por isso, as três grandes instâncias que Foucault distinguiu – saber, poder e subjetividade – não possuem contornos definidos (DELEUZE, 1999).

Em uma busca por estudos que operam com o conceito de dispositivo, pudemos observar sua conexão com temáticas que tratam, por exemplo, da maternidade (MARCELLO, 2004), da terceira idade (BARROS; CASTRO, 2002), da mídia (FISCHER, 2002), da diferença sexual (ARÁN, 2009), da sustentabilidade (SAMPAIO; GUIMARÃES, 2012) e do jogo (SOUZA et al., 2017). No dispositivo maternidade, busca-se produzir, continuamente, objetos discursivos expressos em sujeitos-mãe e modalidades maternas, como maternidade homossexual, adolescente e solteira, que adquirem velocidade na reduplicação discursiva operada pela mídia, que reorganiza e constrói novos e outros discursos (MARCELLO, 2004). No caso da terceira idade, também com atravessamentos midiáticos, discute-se sobre dispositivos que ora legitimam as especialidades científicas e os objetos-sujeitos frente ao envelhecimento, ora ratificam a sociabilidade, o lazer e a educação como vetores que rompem

com estereótipos, não sem destacar os vieses capitalistas aí implicados (BARROS; CASTRO, 2002).

Sobre o dispositivo pedagógico da mídia, aborda-se de que modo a mídia, com destaque para a televisão, opera na configuração de sujeitos e subjetividades na sociedade contemporânea, por meio da produção de imagens, significações e saberes que buscam definir formas de as pessoas serem e estarem na cultura (FISCHER, 2002). A diferença sexual, por sua vez, a partir da psicanálise, é considerada um dispositivo constituído na modernidade por meio da legitimação de sistemas normativos de sexo-gênero, que limita a noção de diferença a uma matriz binária imposta e que, por exemplo, exclui a transexualidade das possibilidades aceitas como normalidade (ARÁN, 2009).

No caso do dispositivo sustentabilidade, discute-se sobre as pedagogias que circulam a partir desse dispositivo, por artefatos como textos jornalísticos e capas de revistas, argumentando-se que um dos seus efeitos é a penetrabilidade nos modos como a vida é vista e narrada (SAMPAIO; GUIMARÃES, 2012). Já no dispositivo jogo, aposta-se em um jogo, chamado de *Papo Reto*, como dispositivo pedagógico que, ao propor a simulação de realidades e a interação virtual, produz inovações nos modos de lidar com a sexualidade e potencializa a aprendizagem inventiva entre adolescentes (SOUZA et al., 2017).

Nessas diferentes operações com o conceito, denotamos a relação entre o dispositivo e a produção de modos de subjetivação. Modos de subjetivação são os processos e as práticas heterogêneas por meio dos quais as pessoas relacionam-se consigo mesmas e com os outros de determinado modo (FOUCAULT, 1995). Constituem as práticas de constituição do sujeito e consistem em ferramentas de fabricação, que envolvem modos de se fazer a experiência de si. Os modos de subjetivação referem-se, portanto, às formas de atividade sobre si, aos procedimentos e às técnicas por meio dos quais se produzem as formas da relação consigo mesmo, aos exercícios pelos quais o sujeito se constitui como objeto de conhecimento e às práticas que permitem ao sujeito transformar seu próprio ser (FOUCAULT, 1984).

O dispositivo, qualquer um deles, enseja aos sujeitos discursos sobre si, produzindo e disseminando saberes sobre eles próprios e sobre os seus modos confessados e adquiridos de se relacionarem com o outro e de se implicarem no contexto em que vivem (FISCHER, 2002). Há nos dispositivos a constituição de um processo de individuação massivo por meio da oferta de modos de existência homogêneos e homogeneizantes, mas há também a possibilidade de linhas de fuga, a expressão de uma individuação singular que opera rompimentos com as verdades assumidas como tal (LEONARDI; ANTOUN, 2012).

Considerando a leitura deleuziana do conceito de dispositivo e as suas implicações na produção de modos de subjetivação, a proposta aqui desenhada é para nos instalarmos sobre as linhas que compõem o *Dispositivo Educação em Saúde* – as linhas que o atravessam, conduzem-no, do norte ao sul, de leste e a oeste, em diagonal (DELEUZE, 1999). Desenredaremos as suas linhas de visibilidade e de enunciação, que habitam cenas e discursos híbridos, impuros, que se constroem a partir de distintas conexões entre conceitos de saúde, de educação e de educação em saúde; as linhas de força, que revelam que as práticas educativas em saúde são ora expressão do poder disciplinar, ora da biopolítica; e as linhas de subjetividade, que podem forjar outros modos de fazer educação em saúde, convidando as pessoas e as coletividades a traçarem linhas de fuga, a inventarem outros modos de existência. Ao buscarmos desenredar as linhas desse dispositivo, propomos construir um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas, traçar outros territórios da educação em saúde.

#### **4.1 Dispositivo Educação em Saúde: desenredando as linhas de visibilidade e de enunciação**

As primeiras duas dimensões de um dispositivo são as chamadas linhas ou curvas de visibilidade e linhas ou curvas de enunciação. Isso porque os dispositivos são máquinas de fazer ver e de fazer falar. A visibilidade é feita por linhas de luz e cada dispositivo tem seu regime de luz, ou seja, sua maneira como cai a luz e distribui o visível e o invisível. Se há uma historicidade dos dispositivos ela é a dos regimes de luz e, também, é a dos regimes de enunciado. Os enunciados, por sua vez, remetem a linhas de enunciação, que são curvas que distribuem posições diferenciais dos elementos do dispositivo (DELEUZE, 1999).

Essas linhas, de visibilidade e de enunciação, dizem do que é visível e do que é dizível do dispositivo, o que, por si só, remete à existência de algo invisível e indizível. São essas linhas que produzem objetos discursivos e que, no campo da educação em saúde, permitem que sujeito-educador e sujeito-educando entrem na ordem do discurso, adquirindo formas, cores e detalhes diferenciados. É importante destacarmos que as curvas de visibilidade não podem ser confundidas com as imagens e as cenas imediatamente vistas e as linhas de enunciação não se referem imediatamente aos ditos, às falas proferidas ou escritas (MARCELLO, 2004). São trovões que subsistem somente a partir de condições específicas de luminosidade e sonoridade, positivadas pelas relações de poder e por outras formas de saber correlatas (DELEUZE, 2005).

Assim, as curvas de visibilidade não se referem à forma específica de ver um sujeito. Isso porque o sujeito é um lugar na visibilidade e as formas de ver são anteriores à vontade individual de um sujeito, que, aqui, na verdade, é objeto; é uma variável da própria visibilidade. Já os regimes de enunciação não são meramente aquilo que se fala, mas aquilo que se torna possível e justificável falar. São as múltiplas e proliferantes enunciações que encontram condições de entrar na ordem do discurso. São regimes ligados à vontade de verdade (MARCELLO, 2004). É a partir deles que se desvenda, por exemplo, a educação em saúde para o profissional e o usuário – para eles ou deles.

A partir dessas linhas, por exemplo, fixa-se o sujeito-educador e o sujeito-educando neste ou naquele discurso que os tornou objetos; legitimam-se aí quais discursos são possíveis de circularem e de capturarem os sujeitos no campo da educação em saúde. Sujeito-educador e sujeito-educando tornam-se então objetos específicos, ganham enunciados e visibilidades que os conformam de determinados modos, tornando cada vez mais eficaz a combinação meticulosa entre palavras, frases e proposições que atua sobre a forma mesma de ser sujeito-educador e sujeito-educando. Portanto, constituem-se, em torno das formas de visibilidade e de enunciação, práticas específicas de educação em saúde (MARCELLO, 2004).

Ao desenredarmos as linhas de visibilidade e de enunciação do *Dispositivo Educação em Saúde*, podemos perceber que elas se instalam em campos discursivos híbridos, impuros, que se constroem a partir de conceitos produzidos em dois campos: saúde e educação. Em nossas aproximações com a educação em saúde durante os encontros com as/os profissionais da APS participantes deste estudo, as produções distintas entre os campos da educação e da saúde apareceram, algumas vezes, nas falas de uma participante, que, em suas reflexões, destacava: “[...] Tanto na educação quanto na saúde [...]”. Um exemplo pode ser observado na seguinte fala: “Tem hora que não dá pra você pensar não... cê tem que agir rápido... sinceramente... se cê for ficar pensando muito tem hora... tanto na educação quanto na saúde não dá certo... às vezes é tarde demais [...]”

Parece-me que se situou aí a compreensão de que ambos os campos guardam em si alguns modos semelhantes de funcionamento, tal como observamos ao desenredar as linhas de visibilidade e de enunciação no *Dispositivo Educação em Saúde*. Entretanto, compreende-se a educação e a saúde como campos fragmentados que não se conectam na composição de um plano da educação em saúde. Parece-me que a tentativa de aproximar os campos, destacando suas semelhanças, revela mais a ruptura com os fluxos que os conectam e menos a aposta nas infinitas possibilidades de seus componentes experimentarem montagens imprevisíveis em um solo conceitual fluido e intenso.

Distintamente, aqui apostamos que a educação em saúde constitui um conceito em conexão, híbrido, impuro, que cresce e se movimenta entre os conceitos de educação e de saúde. Como uma multiplicidade, uma singularidade, os conceitos de educação, saúde e educação em saúde operam aqui novos cortes, assumem novos contornos e adquirem velocidade em um plano sobre o qual são criados (DELEUZE; GUATTARI, 2010). Nesse plano, os conceitos percorrem, em distintas velocidades, somente seus próprios componentes e produzem arranjos conceituais que se imbricam, simultaneamente, nos discursos e nas práticas educativas em saúde.

Ao tentarmos desmembrar os conceitos implicados no campo da educação em saúde, em geral, é possível destacarmos, pelo menos, dois conceitos de saúde, de educação e, também, de educação em saúde que se tornam possíveis e justificáveis nesse *Dispositivo*. Embora sejam possíveis distintas conexões entre esses conceitos, podemos inferir duas conexões conceituais saúde-educação-educação em saúde observáveis no *Dispositivo Educação em Saúde*.

Uma primeira conexão conceitual saúde-educação-educação em saúde destacável no *Dispositivo Educação em Saúde* recompõe a lógica cartesiana, que, desenhada a partir do século XVII, contorna as noções de mecanicismo, biologicismo e dualismo e contribui para a orientação epistemológica das práticas em saúde. A saúde, nessa lógica, é compreendida como ausência de doença (PRATTA; SANTOS, 2009) e daí decorrem, quase que inevitavelmente, teorias não da saúde, mas da doença. Como consequência, observamos uma ênfase nos níveis subindividual e individual, em que operam os processos patológicos e vivenciais (ALMEIDA FILHO, 2011).

Esse conceito de saúde conduz à classificação de estados humanos como saudáveis ou doentes, a partir de uma análise objetiva (ALMEIDA FILHO, 2011), além de definir um sistema classificatório das doenças de modo ordenado e sistematizado (PRATTA; SANTOS, 2009). Esse sistema é arbitrário em seu ponto de partida, porque negligencia, reguladamente, toda diferença que não se incorpora a uma estrutura privilegiada, e também é relativo, porque pode funcionar conforme a precisão desejada (FOUCAULT, 2007). Portanto, podemos dizer que o conceito de saúde como ausência de doença conduz-nos a legitimar um modo de atuação em saúde que procura o homogêneo sobre a diversidade, que define algo pelo limite daquilo que o distingue, por aquilo que o outro não é; pela via da negatividade e não por uma afirmação do que se possui.

Nessa conexão conceitual, articulada a esse conceito de saúde, ressaltamos a noção tradicional de educação (BEHRENS; OLIARI, 2007), que pressupõe uma prática pedagógica

em que o educador se coloca como sujeito superior que ensina a um “ignorante”, a um mero espectador. Aqui, os objetivos educacionais são de preencher os educandos de conteúdos, realizando depósitos de comunicados e criando mecanismos que os levem a reproduzir o conhecimento passado como verdade absoluta (AYRES, 2007, 2009; FREIRE, 2009; BEHRENS; OLIARI, 2007).

Nessa noção de educação, há uma subordinação da singularidade às formas do mesmo e do semelhante, do análogo e do oposto. Privilegia-se a adequação, em vez da produção, e o formalismo lógico, em vez de uma condição de possibilidade da produção de verdade. Há um mundo de transcendências, sempre este ou aquele mundo; um mundo de indivíduos, este ou aquele educando. A educação, nessa radicalidade, supõe uma ontologia moralizante, transcendente, individual. É a negação da vida singular, o reino dos dualismos, dos modelos, da disciplina e do controle (KOHAN, 2002).

Em uma coerência linear com esses dois conceitos, de saúde e de educação, uma perspectiva de educação em saúde destacável é a que se refere a práticas prescritivas de comportamento e de ideias. O educando é aí compreendido como carente de informações em saúde, como objeto do processo de ensino e aprendizado, ou seja, como alguém que precisa aprender sobre hábitos saudáveis. Elementos dessa perspectiva apareceram durante a conversa final realizada no terceiro encontro, em que se destacou:

A educação eu acho muito difícil... a pessoa não entende às vezes... então às vezes a gente tem que falar uma linguagem mais clara, tudo, mas a população não aceita muitas vezes... tem um problema sério é diabetes... diabético nenhum admite que tem diabetes e ele come açúcar e aí você fala pra ele, não meu amigo, vamo né... tal... então... é, é difícil... é é complicado [...]

Essa fala reafirma a perspectiva de que o educando carece de entendimento e que precisa seguir as recomendações prescritas pelas/os profissionais de saúde para produzir um modo de viver saudável. Isso aponta para uma estreita relação entre a educação em saúde e a biomedicina, a qual possui caráter generalizante e, portanto, não se ocupa das singularidades. O modelo biomédico tem por intuito a objetivação do corpo, das lesões e das doenças, a partir de suas verdades e de sua teoria instrumental. A legitimação de suas verdades e de sua teoria na sociedade, nas universidades e nos serviços de saúde conduz à desautorização de outros discursos e de outras práticas inscritas no cotidiano, conferindo ao outro-especialista o controle sobre os corpos. É por isso que o educando é considerado como aquele desprovido de conhecimentos e experiências, com necessidade de ser regulado em seus hábitos de saúde (RENOVATO; BAGNATO, 2010).

Nesse sentido, as práticas educativas em saúde, muitas vezes, reproduzem os discursos da biomedicina, visando à manutenção do corpo saudável, sem doenças, por meio de uma prática coercitiva, coerente com o modelo tradicional de educação. Afirmam a dicotomia entre a doença do ponto de vista do profissional e a doença na perspectiva do doente que, não enquadrada na objetividade diagnóstica, é permeada por vivências, sensações e sentidos. Nessa abordagem dicotômica, a racionalidade médica, também por meio de práticas de educação em saúde, institui e normaliza estruturas de relações sociais a partir de enunciados naturais próprios ao seu campo de objetivações (RENOVATO; BAGNATO, 2010), como podemos observar em outra fala que surgiu no terceiro encontro:

Igual o paciente com o hipertensão... ela falou do diabético, né... e o hipertensivo? A gente faz lá, a gente tem lá quinta-feira o hiperdia... a gente senta lá pra preencher os negócio e ficar ouvindo o paciente falando com o médico... a médica chega pra eles e fala assim: você tomou os remédios? ah, não tomei hoje não... mas você tá tomando? Não, tô esquecendo de tomar os remédios... a médica fala ah, mas você tem que tomar, se não sua pressão não vai parar de subir... tá numa dieta boa? Não... tá fazendo caminhada? Não... Então como que cê quer melhorar? O médico tem que virar pra ele e falar assim: não sou que eu salvo sua vida não... quem salva sua vida é você [...]

A educação em saúde implicada na relação profissional-paciente aparece nessa fala como um instrumento de reprodução do discurso científico, que tende a delinear meios de individuação massiva, sem considerar as singularidades, os distintos modos de existência e de produção de saúde. Há aí uma afirmação da autonomia do paciente que serve para colocá-lo como responsável pela salvação de sua vida. A autonomia pode ser aí decifrada como um modo de controlar a subjetividade e de impor prescrições e culpas, definindo que o sujeito adoce porque não realiza escolhas consideradas corretas, tal como prescritas (RENOVATO; BAGNATO, 2010).

Como instrumento reprodutor do discurso científico, a educação em saúde cresce como caminho de restrição e de negação de outros modos de viver e de produzir saúde. Há um discurso que valoriza regras e disciplina e que legitima um processo de condução do comportamento individual e do ordenamento social por meio da prática biomédica. Há, igualmente, um modo de domínio sobre a sociedade e o seu cotidiano que alimenta dependência e reivindica submissões, criando necessidades e controles (RENOVATO; BAGNATO, 2010). Sobre isso, destaco abaixo um trecho do diálogo que compôs nossas conversas ainda no terceiro encontro:

[...]

- Eu não sei, eu não sei que ponto que vocês tão perguntando, porque eu acho muito complicado você falar assim... você tem que aprender como, como fazer isso... eu não sei, sinceramente... tinha que ter as fotinho no maço de cigarro, apesar que muita gente parou de fumar... mas não mudava... cê vê campanha de acidente de carro aí... e continua acontecendo, né... cê vê falando... então... não sei...

- Uma pergunta... Por que será que as pessoas foram parando de fumar? Não foi pelos desenhos no maço...

- Porque a lei proibiu... os locais foram, foram ficando restritos... né... então assim, o ambiente foi fechando... o cerco foi fechando...

- E um monte delas já morreu...

- É...

- Risos...

- Acho que não foi nem pela morte mesmo... foi pelo cerco mesmo... antes cê fumava um do lado do outro, hoje não pode mais... cê tem que ir na rua fumar...

- Dificultou mais...

- Foi dificultando...

- Será que a gente conseguiria a educação em saúde fechando o cerco?

- Ah, não sei...

- Numa lógica eu acho que sim... como lei... umas leis eu acho que pra uma lógica sim...

- Eu ia amar se tivesse que pagar multa pra quem tivesse pressão alta.

[...]

Esse diálogo convoca a relação entre a biomedicina e os dispositivos legais, que, constituindo mecanismos de poder, intentam garantir uma intervenção que regula modos de viver, produzir, desejar e experimentar. Há aí uma estratégia de jogar com as liberdades das pessoas para definir a proibição, a disciplina e a segurança. Entre o diálogo, parece-me circularem modos microfascistas de compor as relações no campo da educação em saúde, que fazem amar o poder e desejar essa mesma coisa que nos domina e nos explora. O desejo pelo “pagamento de uma multa por pessoas com pressão alta”, por exemplo, parece constituir um operador de agenciamentos fascistas, que busca perseguir e taxar a produção da diferença e modular a vida pelas regulações legitimadas no campo da saúde, inclusive por meio da educação em saúde (LEMOS; REIS JUNIOR, 2016).

A primeira conexão conceitual saúde-educação-educação em saúde aqui destacada então fundamenta as práticas educativas em saúde que, guardando estreitas relações com a biomedicina, eliminam a investigação de realidades, o levantamento de questões e a invenção de novidades. Focalizando a análise e a prescrição de comportamentos, as práticas educativas em saúde assim concebidas priorizam modos de subjetivação homogeneizados, configurações estabilizadas que, fundamentadas nos discursos biomédicos, apostam na aprendizagem como operação de acúmulo de informações, que nega afetos, atores envolvidos e outros modos de ver e viver o/no mundo (CECCIM; FERLA, 2009).

Outra conexão conceitual saúde-educação-educação em saúde possível e justificável no *Dispositivo Educação em Saúde* remonta uma ruptura epistemológica que desterritorializa

a concepção essencialmente biologicista, mecanicista e dual da saúde, da educação e, por conseguinte, da educação em saúde. Nessa conexão, a saúde, numa proposta conceitual constituída como efeito da Reforma Sanitária, é considerada um direito de todos e dever do estado. É resultado das formas de organização social da produção, considerada para o desenvolvimento de estratégias que buscam a redução da vulnerabilidade e a criação de situações que defendam a equidade e a participação social (BATISTELLA, 2007; HORTA et al., 2009; BRASIL, 2006).

Esse conceito de saúde cria abertura para considerar diferentes fatores determinantes do processo saúde-doença, como, por exemplo, violência, desemprego, subemprego, desigualdade de gênero, falta de saneamento básico, habitação inadequada e/ou ausente, dificuldade de acesso à educação, fome, urbanização desordenada, qualidade do ar e da água ameaçada, bem como as influências histórico-sociais e geracionais dos grupos e das comunidades. Quando comparado ao conceito de saúde anterior, ausência de doença, podemos perceber que aqui também está presente o binômio saúde-adoecimento; não como submissão de um ao outro, mas agora como uma íntima relação entre os termos, saúde e doença (COSTA; BERNARDES, 2012).

Associada a esse conceito de saúde, é também possível evidenciarmos, no *Dispositivo Educação em Saúde*, a noção de educação pautada na construção dialogada do conhecimento. Nessa noção, a educação é considerada como promotora da autonomia do sujeito e da sua consciência como cidadão crítico do mundo. O educador é considerado um mediador do processo de construção do conhecimento e o educando um participante ativo do processo de ensino e aprendizagem. Ambos participam, conjuntamente, da produção de conhecimento (FREIRE, 2009; BRASIL, 2009).

Essa perspectiva fundamenta-se na concepção problematizadora e libertadora de educação desenvolvida por Paulo Freire, que concebe o sujeito educando como um ser histórico e social, consciente de sua potência transformadora no mundo. Freire acredita que ensinar não se resume à transmissão de conhecimento, mas envolve a criação de possibilidades para a sua construção e para o desenvolvimento da criticidade. Segundo Freire, a criticidade é desenvolvida por meio de um processo dialógico entre educadores e educandos, que favorece a ampliação da capacidade analítica e um posicionamento mais ativo, participativo e autônomo dos indivíduos, contribuindo para a transformação da realidade social (FREIRE, 2009).

Nessa conexão conceitual, conectada aos últimos conceitos de saúde e de educação, ressaltamos a educação em saúde sob o enfoque da participação social, em que se considera a

construção compartilhada dos saberes que fundamentam as visões de mundo das pessoas. Utilizam-se, nessa perspectiva, estratégias que criam possibilidades de despertar no sujeito o pensamento crítico e reflexivo, de forma a levá-lo a construir conhecimentos sobre sua vida e sua saúde. Articulam-se, para tanto, saberes técnicos e populares, considerando, nas práticas educativas em saúde, os valores de vida, solidariedade, democracia, desenvolvimento e cidadania (BUSS, 2003; AYRES, 2009).

Nessa concepção de educação em saúde, há, portanto, uma valorização do diálogo como caminho para a construção do conhecimento em saúde e uma aposta no compartilhamento de saberes e de experiências entre as pessoas para a construção de um posicionamento mais crítico e reflexivo sobre a saúde, a vida e o contexto social em que se vive. Aqui, profissional de saúde e pessoas/comunidade investem em uma relação recíproca e interagem entre si para a constituição de um processo de saúde que se constrói, dialeticamente, no cotidiano. Aspectos dessa concepção apareceram durante uma experimentação proposta no sexto encontro, para o qual as/os participantes levaram objetos que as/os afetam. Após experimentarem algumas relações corporais com o objeto, as/os participantes foram convidadas/os a pensarem em um episódio marcante que vivenciaram no campo da educação em saúde e a também o expressarem corporalmente com o objeto.

Com o convite, aparentou-se dificuldade para produzir outros modos de se compor corporalmente com o objeto, distintos daqueles até então experimentados. Até que uma participante começou a se aproximar das/os demais, compartilhando o cheiro presente em seu sachê com cada pessoa (Foto 15).

**Foto 15 – Interagindo e compartilhando um cheiro**



Fonte: fotografia da pesquisadora.

Ao propor o compartilhamento do cheiro presente no objeto, deslocou-se de uma relação amparada na verticalidade para a proposição de outro arranjo, menos assimétrico e mais horizontal. Aqui, se aposta menos em um educador que ensina a um “ignorante” e que deseja depositar conteúdos em um educando e se vincula mais à construção de uma relação que pressupõe aproximação, diálogo entre experiências olfativas e produção de um modo de interação com o outro movido pela experiência compartilhada de sentirem o cheiro do objeto.

Há no compartilhamento do cheiro uma proposta de relação recíproca, construída por um ato em que uma atua sobre a outra reciprocamente. Nessa relação, marca-se a existência de uma participante-educadora e de uma participante-educanda que, ancoradas em uma matriz interacionista, tornam-se sujeitos no processo vivido, afetadas uma pela outra. Há na experiência compartilhada, a possibilidade de cada participante construir suas próprias percepções sobre o cheiro e sobre a relação, conformando um espaço de coprodução, em que as compreensões derivam da ação de cada uma na transformação da experiência vivida.

Podemos observar, atualmente, muitos estudos fundamentados nessa perspectiva de educação em saúde (ABREU et al, 2014; SÁ et al, 2013; FINK et al, 2012; RODRIGUES et al, 2012; CASARIN; PICCOLI, 2011; MENEZES JUNIOR et al, 2011; PINTO et al, 2013; GODINHO et al, 2013). Em geral, são desenvolvidos para a abordagem de temas específicos, como tuberculose (SÁ et al, 2013), câncer cérvico-uterino (RODRIGUES et al, 2012; CASARIN; PICCOLI, 2011), doenças cardiovasculares (ABREU et al, 2014) e hábitos de vida saudáveis (FINK et al, 2012), junto a públicos delimitados, como usuários de substâncias psicoativas (ABREU et al, 2014), hipertensos (MENEZES JUNIOR et al, 2011), profissionais do sexo (GODINHO et al, 2013) e portadores de transtorno mental (FINK et al, 2012).

Esses achados permitem-nos dizer que há uma abordagem, sobretudo, de temas vinculados a doenças, com públicos definidos com base em componentes comuns. Podemos inferir aqui uma referência à ciência moderna, que institui um corte de precisão, uma delicada e metódica operação que se encerra na delimitação de um determinado objeto apreensível e controlável. O corte e a precisão outorgam uma taxonomização dos fenômenos da vida e dos sujeitos, tornando-os ordenáveis (COSTA; BERNARDES, 2012). Dizemos isso porque a abordagem de doenças como temas das ações educativas insinua uma centralidade naquilo que se coloca em um legitimado sistema ordenado e classificado de doenças, que, muitas vezes, limita o sujeito que a tem e define os hábitos então considerados corretos. Quanto aos públicos definidos, observamos um intento em pensá-los a partir de uma noção identitária, que identifica pessoas para, em seguida, agrupá-las, procurando uma uniformização via classificação.

Nesse sentido, podemos considerar que tanto as práticas educativas em saúde pautadas em uma perspectiva tradicional quanto aquelas orientadas pelo diálogo fundamentam-se em pressupostos racionalistas, em que o sujeito só se emancipa se dominar ferramentas de uma consciência organizada na estrutura do conhecimento formal. Há subjacente aí uma relação dual e totalizante, marcada pela acentuação do poder da razão como objeto de conhecimento que leva as pessoas a pensarem com autonomia e objetividade. As práticas educativas em saúde assim concebidas pautam-se na consciência plena, adquirida pela compreensão do conhecimento que se assenta na autonomia e no domínio das faculdades e da razão (FERNANDES, 2016).

Sobre isso, há uma falsa imagem de autonomia que contribui para constituir um “mecanismo de captura, uniformização e padronização [...] em que não há abertura aos modos de ser, estar, sentir ou conhecer, mas a subordinação aos modos dados e ao controle da realidade pelas racionalidades hegemônicas” (CECCIM, 2007, p. 358). Nesse sentido, as práticas educativas em saúde, por meio do discurso da racionalidade e da autonomia, acabam perpetuando uma racionalidade hegemônica que define bons hábitos de vida, para grupos específicos, e contribuindo para a constituição de uma matriz identitária que enfatiza o gerenciamento dos corpos e do autocuidado (RENOVATO; BAGNATO, 2010).

Cumpramos ressaltarmos que os diferentes conceitos de saúde e de educação aqui destacados como possíveis e justificáveis para pensarmos a educação em saúde não necessariamente se articulam linearmente no *Dispositivo Educação em Saúde*. Esse dispositivo, ao contrário, dispõe de campos discursivos híbridos, que admitem encontros rizomáticos entre diferentes conceitos.

Paralelamente às linhas de enunciação, é também importante discorrermos sobre as linhas de visibilidade do *Dispositivo Educação em Saúde*, aquilo que se inscreve em cenas de educação em saúde. Cenas como cadeiras dispostas linearmente e em círculos, grupos organizados em rodas e em fileiras, cartazes dispostos nas paredes e sendo manipulados pelos participantes, educador ao centro e inserido no círculo (GODINHO, 2011), por exemplo, apontam para as noções impuras e híbridas já observadas no campo discursivo, nas linhas de enunciação. Isso porque as diferentes configurações espaciais dizem de espaços circunscritos e abertos, disposição espacial que dociliza ou que se abre aos corpos e que revelam os métodos e as estratégias pedagógicas ora correspondentes.

Destacando, por exemplo, a organização de cadeiras dispostas linearmente ou em círculos, arranjos comuns em práticas educativas em saúde (GODINHO, 2011), é importante pensarmos o que não se confunde com as imagens imediatamente vistas, ou seja, cumpre

mapearmos sob que condições de luminosidade essas cenas acontecem (DELEUZE, 1999). A disposição de cadeiras em fileiras é considerada uma organização tradicional, na qual a posição fixa, linear, constitui um arranjo de pessoas em unidades coletivas acessíveis à vigilância constante. Por meio da disposição em fileiras, com todos os olhos voltados para frente, confrontando diretamente a nuca do colega e encontrando apenas o olhar do educador, a disciplina é estabelecida pela ação do olhar, ou seja, a observação é considerada uma estratégia de dominação. Já a disposição em círculo é frequentemente utilizada em propostas pedagógicas dialógicas para afastar a interação do controle direto do educador. É considerada um contraponto à organização tradicional e abre a possibilidade para que todos emitam sua opinião e sejam ouvidos (GORE, 2011).

Embora essas disposições espaciais traduzam as respectivas intenções, consideramos que não há nada inerentemente libertador nos círculos e nada inerentemente opressivo nas tradicionais fileiras. Por um lado, o círculo pode exigir dos educandos maior autodisciplina, porque assumem a responsabilidade de se comportarem apropriadamente, sem o olhar direto do educador. Por outro lado, a privacidade parcial permitida pelas fileiras, nas quais se está sob vigilância, pode desaparecer à medida que os educandos ficam cada vez mais diretamente também sob a supervisão dos demais colegas. Um educando que prefere não se manifestar fica menos evidente quando todas as carteiras estão voltadas para frente, da mesma forma que um educando que é tímido ou que está entediado, por exemplo (GORE, 2011).

As noções impuras e híbridas observadas nas diferentes configurações espaciais também se misturaram durante as experimentações corporais. Em muitos momentos, as/os participantes, movidas/os pelo convite para experimentarem diferentes movimentos e para explorarem mais amplamente o espaço, lançavam-se pela sala livremente e, de modo mais desordenado, buscavam se conectar com seu corpo e com aquele território. Tão logo se lançavam na experimentação de si e do espaço, as/os participantes eram capturadas/os por uma força centrípeta que reorganizava os seus corpos e os colocava em círculo, em uma mesma direção (Foto 16).

**Foto 16 – Força centrípeta**



**Fonte: fotografia da pesquisadora.**

A força centrípeta que capturava aqueles corpos, retirando-os de uma experimentação mais livre para organizá-los em uma única fileira circular, agia silenciosamente; parecia percorrê-los em diferentes direções na busca de um ponto de encontro que os fazia caminhar em um único eixo, os homogeneizando e tornando mais linear a experiência de si e do espaço. Parecia-me que se tratava de uma força poderosa que agia com duas intenções: a centralização e a unidirecionalidade... aqueles corpos, com o pretense desejo de experimentarem a liberdade de suas entranhas, pareciam, segundos depois, fortemente movidos ao centro e à composição frente-trás, dando relevo à disciplina e ao controle que pairaram ali e os pararam em si.

Parecia-me que a força centrípeta aí habitava um campo numérico, um número numerado, que marcava, de antemão, o caminho circular a ser percorrido, definindo um espaço estriado com seus números correspondentes. Distintamente, o que me parecia circular mais autenticamente entre aqueles corpos era uma potência de número numerante, algo de uma cifra que inventa uma contagem autônoma e imanente. Corpos que gozam movimentos móveis, que ganham velocidades e que, na aposta de se desterritorializarem, dispensam pontos de chegada, pontos homogêneos e territorializados. Mas eles foram ganhando pesos e sendo dominados pela força centrípeta que os capturou entre as estrias de poderes silenciosos (ONETO, 1990).

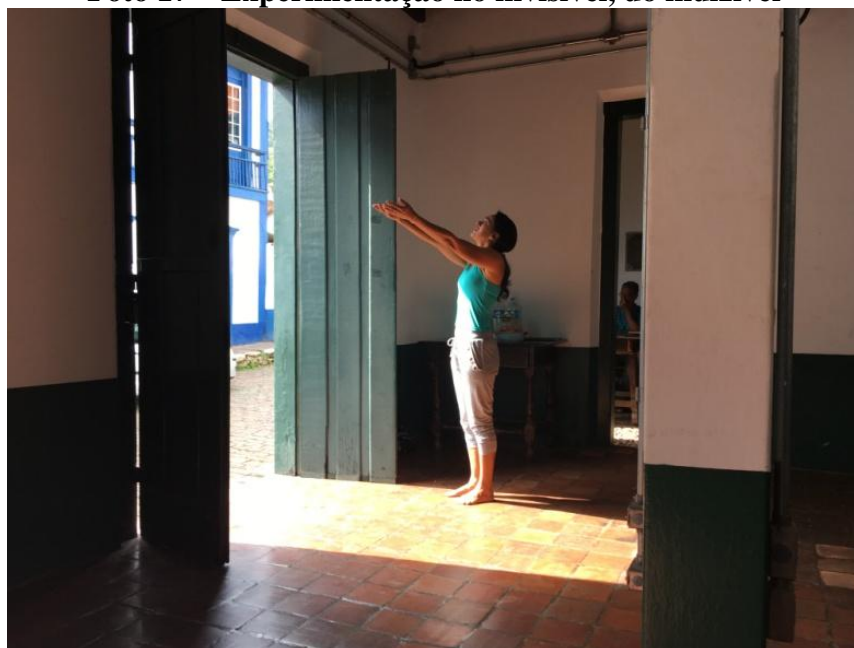
Essa cena e esses aspectos convocam-nos a analisar o que atravessa, de modo indizível e invisível, as cenas de educação em saúde, enfatizando agora as relações de poder aí

implicadas. Trata-se de desenredar as linhas de força do *Dispositivo Educação em Saúde*, uma tarefa política permanente, inerente a toda existência social (FOUCAULT, 1983).

#### **4.2 *Dispositivo Educação em Saúde*: desenredando as linhas de força**

Um dispositivo também comporta linhas de força. Essas linhas retificam as curvas de visibilidade e os regimes de enunciação, delineiam suas formas, delimitam seus trajetos, traçando os caminhos que irão percorrer. As linhas de força estabelecem o vaivém entre o ver e o dizer, entrecruzam as palavras e as coisas, passam por todos os lugares do dispositivo. São linhas invisíveis e indizíveis. Estão estreitamente enredadas nas outras e são totalmente desenredáveis. São linhas intimamente relacionadas à dimensão do poder, pois fixam os jogos de poder e as configurações de saber que nascem do dispositivo e que o condicionam (DELEUZE, 1999).

Algo do invisível e do indizível apareceu durante o nosso oitavo encontro, dia em que as/os participantes foram convidadas/os a inventarem paisagens para o espaço, descrevendo imagens e criando narrativas ficcionais, livremente e também relacionadas à educação em saúde. Após a composição de cenas que invocaram muitos sentidos, como, por exemplo, os de “ombro amigo, união, apoio, simpatia, amor, profundidade, velocidade”, quando já se encerrava o encontro, uma participante lançou-se a uma experimentação que a conectava com um ser invisível. Sem dizer o que a movia ali, olhou-se para as luzes que se anunciavam, ergueram-se as mãos aos céus e começou a gritar: “Desce daí; falei para não subir, desce, por favor; você vai cair. Pula, vem nos meus braços”. Fazendo o movimento de pegar o ser que se escorria pelos ares, ela disse “Ah, que bom! Salvei!” Dizendo isso, ela chorou (Foto 17).

**Foto 17 – Experimentação no invisível, do indizível**

**Fonte: fotografia da pesquisadora.**

Naquele momento, emocionei-me com aquela mulher, com aquela cena. Agora escrevendo sobre aquele corpo que clama no invisível, que chama no indizível, emocionoo-me novamente. Aqueles braços esticados ao sol e aqueles olhos agarrados no infinito deram forma a uma relação composta na invisibilidade de um ser e na indizibilidade de uma potência, de uma força cênica. Ali se constituiu uma criança sujeita à força criativa, sujeito de uma pura criação. E que bela criação! Diante da invenção mais inesperada e do mais profundo silêncio de um corpo, o que se passou em mim foi o desejo de, com ela, levantar os meus braços, lançar meus olhos e chorar.

Eu parecia assistir a um jogo de poderes... No mais comovente corpo e no mais contundente chamado, a criança era invocada a descer dos ares pelos quais subiu. Ela era um objeto do discurso de proteção, cuidado e vida; um objeto do discurso de salvação da vida. A criança, que escapou da vigilância para subir aos ares, era ali objeto de uma força cênica e também objeto de uma norma, que definia a proibição da subida e o chamado para a descida; uma norma que agia ali sobre aquela criança, sobre o seu corpo individual, invisível. Mas era *uma* criança. A norma parecia aplicar-se a qualquer uma. Na cena registrada pela fotografia, lançou-se mão de estratégias persuasivas para dar conta da ação de uma criança-sujeito, criança-sujeita, que, em um ato criativo, cresceu como objeto de uma força normativa; criança-sujeito que obedeceu, desceu e foi salva; criança-sujeita à norma que age sobre si, sobre *uma* criança.

No *Dispositivo Educação em Saúde*, sujeito-educador e sujeito-educando são objetos das linhas de força. Esses sujeitos recompõem e são recompostos por modulações configuradas nas esferas do poder e do saber. Na verdade, se a educação em saúde constitui um domínio a ser desenvolvido, isso se atribui a relações e a práticas cada vez mais ardilosas de poder que lançam técnicas de saber e procedimentos discursivos cada vez mais perspicazes (MARCELLO, 2004). No processo de produção de sujeito-educador e de sujeito-educando, há uma multiplicidade discursiva que entra em cena para jogar com estratégias diferenciadas, com finalidades distintas. Faz-se então pertinente evidenciarmos que relações de poder a educação em saúde integra em torno de si.

Desenredar as linhas de forças do *Dispositivo Educação em Saúde* é perguntar o que a ciência e, preferencialmente, a biomedicina diz sobre a educação em saúde, ou seja, quais efeitos de verdade podem ser capturados nos discursos produzidos. Mas não é só isso. É também questionar por que a educação em saúde é adotada como uma prática de saúde (MARCELLO, 2004).

Considerando as linhas de enunciação e de visibilidade delineadas, ao pensarmos nos efeitos de verdade possíveis de serem capturados nos discursos e nas cenas que atravessam a educação em saúde, podemos observar uma convergência para a racionalidade da medicalização, compreendida como um processo de ampliação crescente das intervenções biomédicas por meio da definição de experiências e modos de ser humanos como problemas médicos (TESSER, 2006). A tendência de as práticas educativas em saúde reproduzirem elementos da biomedicina, com ênfase na essência funcionalista de saúde e na imposição de hábitos de vida considerados saudáveis, sem considerarem os modos de ser e viver dos indivíduos e das coletividades, revela, especificamente, o poder disciplinar da medicina como parte integrante do poder na sociedade.

O poder disciplinar atua sobre os corpos individuais, por meio de um conjunto de dispositivos de saber e poder que se fundamenta na vigilância permanente e na normalização de comportamentos. As técnicas disciplinares intentam assegurar um campo de visibilidade, marcado pela distribuição espacial dos corpos (sua separação, seu alinhamento, sua colocação em série e em vigilância) e pelo aumento da sua força, da sua utilidade e dos seus rendimentos. Trata-se da constituição de um sistema de vigilância, hierarquias, inspeções e relatórios sustentado pela racionalidade e pela cientificidade da sociedade moderna (FOUCAULT, 2004; FOUCAULT, 1999).

Uma técnica disciplinar produz efeitos individualizantes e manipula o corpo como foco de forças que precisam se tornar úteis e dóceis ao mesmo tempo. Os efeitos e a

manipulação sobre o corpo podem ser exercidos pela possibilidade da vigilância. Basta que as pessoas submetidas ao poder disciplinar saibam que são vigiadas ou potencialmente vigiadas para que se disciplinem a si mesmas (FOUCAULT, 2004). Há, portanto, no poder disciplinar, a padronização de condutas a partir das disciplinas que evidenciam um discurso de verdade (FOUCAULT, 2005).

Embora a medicalização, então predominante, revele o poder disciplinar, podemos dizer que as práticas de educação em saúde atualmente desenvolvidas são mais expressão do biopoder, que pode ser definido como um "[...] poder que se incumbiu tanto do corpo como da vida, ou que se incumbiu, se vocês preferirem, da vida em geral, com o polo do corpo e o polo da população" (FOUCAULT, 1999, p. 302). Incidindo tanto sobre o indivíduo quanto sobre a espécie humana, o biopoder possui dois vetores, o poder disciplinar e a biopolítica, que, em simultâneo e respectivamente, ratificam uma sociedade disciplinar e afirmam uma sociedade normalizada e regulada.

A biopolítica é uma tecnologia de poder que não exclui o poder disciplinar, mas o integra, o modifica parcialmente e, sobretudo, o utiliza. É de outro nível, está em outra escala, tem outra superfície de suporte e é auxiliada por instrumentos distintos. A biopolítica não incide sobre o homem-corpo, como o poder disciplinar, para vigiá-lo, treiná-lo, utilizá-lo e, eventualmente, puni-lo. A biopolítica atua sobre a multiplicidade dos homens e é afetada por processos que são próprios da vida, como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc. Trata-se de focalizar fenômenos coletivos que aparecem com seus efeitos econômicos e políticos e somente se tornam pertinentes no nível da massa (FOUCAULT, 1999).

Com a constituição da biopolítica, o poder é cada vez menos o direito de fazer morrer e cada vez mais o direito de intervir para fazer viver, atuando sobre o modo como se vive a vida e intervindo para aumentá-la, para controlar seus acidentes, suas eventualidades e suas deficiências. Constituem-se aí dispositivos que marcam a entrada dos fenômenos próprios à vida na ordem do saber e do poder (MARTINS, 2007) e que dispõem de um alcance mais extenso, intervindo nos fenômenos coletivos que podem atingir toda a população (BENEVIDES; MUNIZ NETO, 2012).

O biopoder expressa, portanto, duas tecnologias de poder, uma disciplinar e outra regulamentadora, que se sobrepõem, atuam em níveis distintos e se articulam na composição de um conjunto orgânico institucional, a organo-disciplina da instituição, e de um conjunto biológico e estatal, a bio-regulamentação pelo Estado. Entre os vetores do poder disciplinar e da biopolítica, a norma circula como elemento que se aplica, da mesma forma, sobre o corpo e a população e que permite controlar, simultaneamente, a ordem disciplinar do corpo e os

acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica. A norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar. A sociedade de normalização é, portanto, uma sociedade em que se cruzam a norma da disciplina e a norma da regulamentação e na qual cresce o jogo duplo das tecnologias de disciplina, de uma parte, e das tecnologias de regulamentação, de outra (FOUCAULT, 1999).

O biopoder e a sociedade de normalização, descritos por Foucault, encontram ressonância nas formas de dominação esboçadas por Deleuze (1992b), quando descreve o funcionamento do poder na configuração das sociedades de controle (BENEVIDES; MUNIZ NETO, 2012). Isso significa compreender a substituição da sociedade disciplinar pela sociedade de controle e também compreender como o espaço estriado das instituições da sociedade disciplinar cede lugar ao espaço liso da sociedade de controle. A emergência da sociedade de controle implica amplas modificações, como a substituição da fábrica pela empresa, da escola pela formação permanente, do exame pelo controle contínuo. Trata-se, efetivamente, de pensar as relações de poder e saber sob outras regras. Essas regras já não são mais encontradas nos limites normalizantes que formavam um "poder estriado". Nas expressões de poder mais contemporâneas, conformam-se geometrias variáveis, por vezes invisíveis, que assinalam para novos controlatos. A imponente estrutura arquitetônica dos confinamentos pulveriza-se em formas ultrarrápidas de controle ao ar livre. Eis um controle de indivíduos, modulados e moduláveis. Modulação e controle por vias que atravessam os sujeitos; por entre rotas que se limitam ao infinito, que penetram nas singularidades (DELEUZE, 1992b).

Nas configurações das sociedades de controle, podemos inscrever e compreender a autonomia, considerada a marca das práticas educativas em saúde atualmente desenvolvidas, conforme observamos no mapeamento das linhas de enunciação e de visibilidade. A característica básica das sociedades de controle é dar a ilusão de uma maior autonomia, precisamente por serem elas mais totalitárias que as anteriores. Nesse sentido, em função da ilusão de que experimentamos maior liberdade, muitas vezes agimos conforme, e não contra, os mecanismos de poder aí configurados, que nos controlam para agirmos de determinados modos que julgamos serem livres e espontâneos (GALLO, 2007).

Nessa direção, dependendo de como são desenvolvidas, as práticas educativas em saúde podem tornar-se estratégias de vigilância que limitam as liberdades individuais, em um discurso de medicalização da vida, e podem ser conformadas sob outras estratégias de controle, mais silenciosas e invisíveis, que operam à espreita, sob força de uma suposta autonomia. Assim, simultaneamente, a educação em saúde, como prática individual, coloca os

sujeitos sob vigilância constante e, como prática coletiva, controla, regulamenta e normatiza condutas consideradas saudáveis.

É importante distinguirmos, em todo e qualquer dispositivo, aquilo que somos e que não seremos mais, o que é arquivo, e aquilo que somos em devir, o que é atual (DELEUZE, 1999). Nessa direção, cumpre falarmos que, embora se observe um predomínio de ações educativas que, em geral, limitam as liberdades individuais por meio da disciplina, pode-se dizer que a atualização do *Dispositivo Educação em Saúde*, ou seja, sua novidade, tende a apontar para um controle aberto e contínuo, em que a noção de poder envolve não tanto mais a disciplina, mas a ação que se exerce sobre outra ação. Assim, o exercício de poder não age direta e imediatamente sobre os outros: trata-se de uma ação sobre a conduta. Nesse deslocamento, parece que a atualização do dispositivo tende a produzir nem tantos mais sujeitos docilizados, passivos e dominados, mas cede espaço ao sujeito “ativo”, que é autônomo e capaz de cuidar de si (RENOVATO; BAGNATO, 2010). Aqui então se aproximam as linhas de subjetivação que compõem e atravessam o *Dispositivo Educação em Saúde*.

#### **4.3 Dispositivo Educação em Saúde: desenredando as linhas de subjetividade**

Finalmente, têm-se as linhas de subjetividade do dispositivo. Essas linhas são aquelas que atuam sobre si mesmas e afetam a si mesmas. Constituem a dimensão do si próprio e, como tal, não há uma determinação preexistente que se possa encontrar já acabada. A linha de subjetividade é um processo, uma produção de subjetividade no dispositivo; está para se fazer, na medida em que o dispositivo deixe ou torne possível. É uma linha de fuga; uma linha que escapa às outras linhas. Não é nem um saber nem um poder, mas sim um processo de individuação que diz respeito a grupos ou pessoas e que escapa às forças estabelecidas e aos saberes constituídos. Aqui, nessas linhas, se assiste a uma tipologia das formações subjetivas, em um dispositivo que não é fixo (DELEUZE, 1999).

Como anteriormente referido, parece-nos possível dizer que a atualização do *Dispositivo Educação em Saúde* tende a formações subjetivas ativas. E, nessa direção, enfatiza-se o gerenciamento de si, o autogoverno dos corpos e o autocuidado em saúde como elementos da autonomia, contribuindo para a formação de novas matrizes identitárias, como a constituição de sujeitos ativos. A liberdade do sujeito aparece como uma condição para a sua sujeição, porque o exercício pleno da autoridade pressupõe a existência de um sujeito livre, favorecendo a conformação de matrizes identitárias que possibilitam aos sujeitos exercitarem

sua liberdade. Por meio da liberdade, abre-se um campo de possibilidades, permitindo que condutas, reações e comportamentos aconteçam e que o poder exista. Sem a liberdade não existe espaço para o exercício das relações de poder (RENOVATO; BAGNATO, 2010).

Isso também significa que a fabricação do sujeito ativo, autor de suas próprias escolhas, aponta para a conformação de um sujeito que se responsabiliza pelos riscos que as suas escolhas implicam. Trata-se de estratégias de autonomização de sociedades, práticas de liberdade que se materializam em formas ativas, como a mudança de estilo de vida, norteadas por um conjunto de regras, normas, indicadores e conselhos de especialistas. Nessa direção, mais liberdade e mais autonomia significam, igualmente, mais controle da conduta e mais cidadania significa, ainda, mais regulação (RENOVATO; BAGNATO, 2010).

Nesse sentido, a perspectiva de sujeitos ativos diz de uma relação sobreposta que cresce entre as pessoas e os mecanismos de sujeição, formas de poder aplicadas à vida cotidiana que marcam individualidades e impõem efeitos de verdade. As condutas das pessoas são aqui derivadas de códigos e prescrições que lhes são impostos; ou seja, os sujeitos ativos são fabricados por meio de práticas de si, o que não significa que os próprios sujeitos as inventem. São esquemas que encontram na cultura e que lhes são propostos e impostos no contexto social em que vivem (RENOVATO; BAGNATO, 2010). À medida que um maior número de pessoas faz ligações entre a sua conduta e a de outros, a rede de ações vai se organizando de modo mais contundente, baseada em uma economia de autocoações. Logo, as decisões de cada um são orientadas por componentes inteligíveis para si e para os outros – uma busca universal por valores definidos pelas sociedades contemporâneas que garantem realização para si (RENOVATO, 2009).

Entretanto, é importante ressaltar que todo esse processo não acontece sem resistência. Uma coisa é resistir ao poder; outra coisa é dele escapar. Resistir dá à fuga condição de possibilidade (DELEUZE, 1999). A resistência é aqui compreendida não como movimento de recusa e de oposição direta às forças em jogo, mas como produção de dispositivos singulares que escapam aos processos de reprodução (ALVIM, 2009). Em Foucault, nas relações de poder, a resistência cresce como lutas em defesa da liberdade e da autonomia da subjetividade, exigindo um trabalho contínuo contra as técnicas de normalização. O convite da resistência em Foucault é para que se produzam, se criem e se inventem novos modos de subjetivação, novos estilos de vida, distintos daqueles instituídos pelas modernas técnicas e pelas relações de poder (BRANCO, 2001).

Em Deleuze, a resistência cresce como processo coletivo de experimentação, colocando-se como matéria desterritorializada, nômade e molecular. Diferente do poder, que é

obrigado a permanecer em um só plano, o da totalidade, a resistência opera linhas de fuga, é movente, está constantemente desterritorializando-se e se reterritorializando e não deixa de captar uma potência que é da ordem da criação e do movimento (ALVIM, 2009). Conduzindo ao intensivo e à invenção, a resistência nos força a sair de nós mesmas/os e nos chama a seguir o fluxo da matéria, a traçar e a conectar o espaço liso. Os movimentos de resistência envolvem deslocamentos da subjetividade, variações de modos de vida, criação de outros territórios existenciais por meio das relações com forças externas que nos forçam a ser de outro modo. Trata-se de processos de subjetivação que se conectam com a vida (ROMAGNOLI, 2007).

A criação é a mais intensa energia das resistências. É no ato de criação que se intensifica a força da resistência (ALVIM, 2009). Resistindo aos seus traços esticados e às suas formas já definidas, balões usados em nosso terceiro encontro criaram-se de outros modos; puseram-se ao chão, buscando fragmentar-se... De onde (se) partiram? Sem origens. Após a queda, já não tinham mais opostos pelos quais se infla e se segura; transformaram-se em fragmentos-flor produtores de falas. Balões que antes voavam solitários entre mãos, agora se misturavam, se variavam, se produziam flor para inventarem outros movimentos (Foto 18).

**Foto 18 – Balões-flor**



**Fonte: fotografia da pesquisadora.**

Entre mãos, os balões-flor passaram ao final do terceiro encontro de mão em mão produzindo vozes que expressavam sentidos sobre as experimentações do dia. “Conexão, teimosia, desafio, aprendizagem, incômodo, problema” foram alguns sentidos que circularam

entre balões-flor. Há nos sentidos aí produzidos movimentos que se conectam, que insistem, que se sentem convocados, que aprendem, que saem dos cômodos lugares, que se convidam à problematização. Resistindo às suas formas e às suas funções mais previsíveis, balões-flor colocaram em circulação sentidos que demonstram movimentos mais inventivos durante as experimentações e que intensificam as linhas de subjetividade.

São pelas linhas de subjetividade que se delineiam novas configurações dos regimes e novas formas de produção de subjetividades. Aqui, pensa-se que os projetos de cada sujeito podem, em vez de entrar em relação linear com outra força, predispor a linhas de fratura; podem conduzir a produções de subjetividades que saem dos poderes e dos saberes de um dispositivo para se reinventar noutro, sob outras formas que hão de nascer. Pode-se então assistir à atuação de linhas de criatividade ou de atualização (DELEUZE, 1999).

Buscando pensar nas linhas de criatividade ou de atualização do *Dispositivo Educação em Saúde*, que enfatizam linhas de rupturas, é importante destacarmos que a formação das/os profissionais de saúde tem se configurado como um relevante reservatório da resistência contra a consecução de outros modos de produzir saúde, que inclui outros modos de fazer educação em saúde. Isso porque a formação profissional na área da saúde ainda é orientada por uma concepção pedagógica que define como centralidade os conteúdos, além de hierarquizar os adocimentos em critérios biologicistas e de dissociar clínica e política (CECCIM; FERLA, 2009).

Para predispor linhas de fratura no *Dispositivo Educação em Saúde*, apostamos em outros modos de fazer educação em saúde, que convidem as pessoas e as coletividades a traçarem linhas de fuga, a inventarem outros modos de existência, a fazerem novas dobras no mundo, produzindo outros modos de subjetivação. Referimo-nos a modos de fazer educação em saúde que não entrem em relação linear com conceitos e noções repousados na biomedicina, mas que empreendam encontros potencializadores, que convoquem forças, que operem por multiplicidade.

Nesse sentido, a aposta lançada nesta pesquisa convida-nos à constituição de processos formativos que possibilitem às/aos profissionais assumirem, em suas práticas educativas em saúde, posturas criativas de produção do conhecimento, pensando não o que é ou o que deve, mas o que pode uma educação: buscar a potência, levantando questões, investigando realidades e interrogando paisagens, na perspectiva de uma aprendizagem de si, dos entornos e das potências profissionais. É importante nos abirmos à concepção de educação como processo de formação capaz de acionar movimentos de estranhamento, de desacomodação, de

‘perguntação’ e de implicação, potência para um coletivo diferir de si mesmo e de dobrar novas práticas (CECCIM; FERLA, 2009).

Despojando-nos dos fixos territórios pré-organizados ou da inércia de quem já desistiu de desejar, propusemos experimentações corporais para deixar “vazar as multiplicidades dos sujeitos em um coletivo múltiplo” (ABRAHÃO; MERHY, 2014, p. 318), favorecendo a experimentação do e no acontecimento. Nesta pesquisa, apostamos nas experimentações corporais como estratégia para permitir o contato com a alteridade, possibilitar o expor-se, o deixar-se afetar e criar condições para que um conceito e um afeto constituam território em si mesmo e num entorno (CECCIM; FERLA, 2009).

Parece-nos que as experimentações corporais propostas durante os dez encontros ora serviram a processos reprodutivos que reiteraram estratos, normas e modelos, ora favoreceram a constituição de espaços criativos e sensíveis, contribuindo para que profissionais de saúde da APS pudessem quebrar o que está dado, experimentar encontros e se abrir à possibilidade de afetarem e serem afetadas/os. As experimentações corporais fizeram movimentar as linhas de subjetividade do *Dispositivo Educação em Saúde*, predispondo fraturas, forjando linhas de fuga e ensejando outros modos de subjetivação.

Para darmos mais visibilidade aos processos reprodutivos observados e às linhas de fuga experimentadas durante a produção dos dez encontros, apresentamos os três subcapítulos que se seguem. Longe de guardar em si lógicas categoriais que limitariam conexões entre as muitas cenas que observei, que me tocaram e sobre as quais escrevo, cada um dos subcapítulos intensifica componentes que constituíram caminhos de experimentação desta pesquisa e apresenta testemunhos fidedignos que demonstram acontecimentos, apontando para a produção de outros modos de subjetivação no *Dispositivo Educação em Saúde*.

Não são subcapítulos puros, que mantêm em si zonas pouco porosas. O que há por aí são escritas que foram me chamando, se desenhando e produzindo um plano intenso de conexões... No primeiro subcapítulo (4.3.1), intensifico, entre outras apostas, os deslocamentos, físicos e subjetivos, que o desenvolvimento dos encontros exigiu e também movimentos de resistências que se constituíram para operarmos com a proposta no município. No segundo subcapítulo (4.3.2), destaco cenas produzidas durante os encontros em que pude observar, entre outros elementos, exercícios de papéis sociais pré-estabelecidos e também linhas de fuga inventadas, devires que instauraram rupturas com modos já sedimentados de existência. E, no terceiro subcapítulo (4.3.3), intensifico as produções corporais durante as experimentações, os sentidos atribuídos a um corpo e as invenções corporais empreendidas durante os encontros.

### 4.3.1 Experimentações corporais: deslocamentos e resistências

O percurso de aproximados 25 quilômetros entre Belo Horizonte e o município em que realizamos os encontros, município-vizinho, produziu viagens que me permitiram atravessar a fronteira entre as cidades vizinhas, anunciada em uma curva que insistia em estreitar a via pela qual passaria. Entre estreitamentos e larguras, linhas retas e curvas, buracos e lisuras, entre carros, pessoas e animais, percorri o mesmo trajeto várias vezes. Foram viagens que exigiram um trânsito, que pediram passagem; viagens móveis que me conectaram com a proposta de produzir interferências nos modos de fazer andar a educação em saúde na APS do município-vizinho.

Deleuze apresenta antipatia pelas viagens móveis, porque acredita que podem expressar falsas rupturas, que não são realizadas por prazer e que, se se tratarem de intelectuais, exigem falar demais. Ao contrário, Deleuze aposta mais em viagens imóveis, como as dos nômades, realizadas sem sair do lugar (DELEUZE, 2001). Há nelas disposição subjetiva e intensidade. Disposição subjetiva refere-se ao campo de individuação em que cada coisa se descentra de si e se abre ao infinito dos predicados pelos quais ela passa. E “se a viagem é mais uma disposição subjetiva do que um deslocamento físico, ela é, por consequência, mais da ordem das intensidades do que da extensão” (SILVA, 2007, p. 133).

Disposição subjetiva e intensidade remontam as relações que afetam os corpos molecularmente e os arrastam em devires de todos os tipos. Cabe então conceber a viagem como um devir, que não exige o movimento, mas a velocidade ou a lentidão com que os afetos constituem as terras estrangeiras em si (SILVA, 2007). Parece-me que minhas viagens ao município-vizinho produziram vetores móveis e imóveis que, em suas composições heterogêneas, abriram condições para o meu deslocamento físico e para a constituição de um devir-cartógrafa. Buscando não me mexer muito para não espantar os devires (DELEUZE, 1992a), eu desejei criar e habitar aí uma zona de vizinhança, uma zona de indiscernibilidade, que cresceu na constituição de uma pesquisa que se deu entre a produção de meus modos de existência e a intensidade das relações que se produziram no encontro-entre-corpos.

Entre vetores de mobilidade-imobilidade, nas durações dos trajetos e da minha permanência no município, eu me arrastei em uma abertura afetiva ao território existencial, convocando-me, sem medo de perder tempo, “a encontrar o que não procurava ou mesmo a ser encontrada pelo acontecimento” (ALVAREZ; PASSOS, 2009, p. 137). Tal como Deleuze caracterizou como uma viagem verdadeira, eu fui verificar se aquela cor com que eu sonhava estava lá (DELEUZE, 2001): a cor da potência do encontro-entre-corpos produzir fraturas nos

modos reiterados e instituídos de se produzir educação em saúde, logo ali, no município-vizinho.

Em uma das viagens que fiz ao município-vizinho, antes do início dos encontros com as/os profissionais de saúde da APS, caminhei pelo seu centro histórico. Sob um céu azul, sentei-me em um banco da praça e comecei a observar um coreto em que senhores jogavam baralho e degustavam picolés (Foto 19). Lá sentada pude perceber que, para além dos 57 estabelecimentos de saúde e das 18 unidades de APS localizados no município, há outros espaços em que a saúde ganha força ali.

**Foto 19 – Espaço de produção de saúde**



**Fonte: fotografia da pesquisadora.**

Perceber o coreto da praça como espaço de produção de saúde convocou-me a pensar as relações que o Conselho de Artes, espaço em que realizamos os encontros, produz em torno de si. A saúde produzida em outros lugares, conectada com outros elementos, menos biomédicos e mais existenciais, fez-me pensar na educação em saúde promovida em outros espaços, em conexão com outros elementos, menos disciplinadores e mais sensíveis. Talvez seja possível pensarmos que o Conselho de Artes, trazendo a arte em si, em seu nome-predicado, em suas paredes-desenhadas, em seu chão-aquecido, produziu relações que aproximaram a arte e as experimentações corporais que propusemos. As paredes-desenhadas, por exemplo, pareceram ativar, entre a opacidade de suas cores, elementos que multiplicam os contornos singulares da cidade naquele espaço e que destacam suas pinturas não como obras estáticas, mas como plano estético, que, em conexões com a arte, compôs as experimentações

corporais que propusemos (Foto 20). Entendemos o plano estético como o plano de afetos com potência para produzir sensibilidades e fazer emergir subjetividades.

**Foto 20 – Paredes-deseñadas**



**Fonte: fotografia da pesquisadora.**

Aspectos da relação entre as experimentações corporais e a arte apareceram em alguns momentos dos encontros, como, por exemplo, durante falas de uma participante, que, em dois encontros distintos, colocou-se como alguém que se constituía artista e que poderia fazer apresentações em outros espaços implicados com a arte. Essa participante, que insistiu em se definir como tímida, no segundo encontro, após um convite para andarem pelo espaço produzindo conexões entre olhares, perguntou: “nós vamos nos apresentar aonde? No palácio das artes?”. Já no quinto encontro, após uma experimentação proposta para criarem movimentos e sons para um objeto, a mesma participante disse: “Somos artistas. Podemos fazer apresentação no palácio das artes”.

As conexões entre as experimentações corporais e a arte pareceram atravessar as intenções de se estar em outros espaços conhecidos pela produção artística e de se produzir artista ali, reinventando sua timidez e seus modos habituais de experimentar seu corpo. Os modos duvidosos expressos nas perguntas no segundo encontro deram lugar, no quinto dia, a afirmações de um ser-artista com potencial de multiplicar suas conexões com a arte em outros espaços. Experimentar a arte, por meio de experimentações corporais, abre caminhos para

afecções não ditas, mas movimentadas na invenção de novos modos de subjetivação. O mundo da arte é um mundo de signos, entendidos como tudo aquilo que exerce ação direta sobre a subjetividade. Os signos da arte, desmaterializados, encontram seu sentido em uma essência ideal e reagem sobre todos os outros tipos de signos – mundanos, do amor e signos sensíveis (DELEUZE, 2003b).

Os signos mundanos são os substitutos de uma ação ou de um pensamento. Trata-se de signos vazios que não remetem a nenhuma outra coisa, significação transcendente ou conteúdo ideal, mas que pretendem valer por seu sentido. Implicam um tempo que se perde, provocam-nos uma exaltação nervosa, exprimindo sobre nós o efeito das pessoas que sabem produzi-los. Diferentemente, os signos amorosos não são vazios, não substituem o pensamento e a ação. São mentirosos, provocam sofrimento, dirigem-se a nós ocultando o que realmente exprimem. É o desconhecido que lhes dá sentido. Já os signos sensíveis são materiais, verdadeiros, do mundo das impressões ou das qualidades sensíveis. Fazem-nos redescobrir o tempo, provocam-nos uma alegria incomum (DELEUZE, 2003b).

Sem a arte, não é possível compreender esses outros tipos de signo. Todos eles convergem para a arte, são por ela transformados. Todos os aprendizados, por quaisquer vias que sejam, são aprendizados inconscientes da própria arte. No nível mais profundo, o essencial está nos signos da arte. Os signos da arte trazem-nos um tempo original absoluto que compreende todos os outros e é no tempo absoluto da arte que todas as outras dimensões se unem e encontram a verdade que lhes corresponde (DELEUZE, 2003b).

Nesse sentido, podemos dizer que experimentações corporais podem promover o encontro com o signo verdadeiro, que não é fruto da expressão da subjetividade, tampouco da representação da realidade. No encontro com a arte, com os signos da arte, consideramos que as/os profissionais de saúde da APS podem ser forçadas/os a querer interpretar, decifrar, traduzir, encontrar o sentido do signo da experiência educativa. Entretanto, considerando que cada signo tem duas metades – designa um objeto e significa alguma coisa diferente – é importante destacar que, muitas vezes, confundimos o significado do signo com o ser ou o objeto que ele designa e então reconhecemos as coisas sem verdadeiramente as conhecermos. Logo, passamos pelos mais belos encontros nos esquivando das exigências que colocam: ao invés de os aprofundarmos, preferimos a facilidade das recognições (DELEUZE, 2003b).

Observamos a afinidade pela recognição em alguns questionamentos do grupo sobre o objetivo dos encontros/das experimentações corporais. Os questionamentos pareceram enfatizar mais a que servem as experimentações e menos o que elas podem. No quarto encontro, por exemplo, surgiu um pequeno diálogo, em nossa conversa final, sobre os

objetivos ali implicados:

[...]

- Igual eu tô aqui, eu tava preocupada... será que é isso mesmo? Será que estamos atingindo o objetivo? A todo momento eu venho pra cá eu penso nisso...

[Silêncio]

- E qual seria o objetivo?

- Risos...

- Pois é... qual seria o objetivo?

- Risos...

[...]

No sexto encontro, ativou-se outro diálogo, durante a conversa final, sobre o objetivo dos encontros/das experimentações corporais:

[...]

- É como... é como eu já falei... a gente quer saber se tá conseguindo atingir o seu objetivo...

- O seu objetivo...

- Qual objetivo?

- É... O nosso...

- Eu acho que é seu objetivo...

- Nós estamos aqui fazendo... aprendendo um pouco do teatro, aprendendo um pouco de cada coisa... você... eu acho que seu objetivo aqui é nos ensinar né... aí assim... trazendo educação na saúde, mas de uma forma mais...

[...]

Os questionamentos sobre os objetivos dos encontros/das experimentações corporais, parecendo expressarem um reconhecimento dos momentos das experimentações, mas sem o desejo de neles se aprofundar, colocam a arte em um plano de definições e de soluções que valorizam mais “por que o homem faz arte”, “no que se constitui a arte” e “qual o teor da arte”. Distintamente, a arte constitui uma prática que não se preocupa em emitir juízos de valor, em dizer que a arte é isso e não aquilo, que isso é ou não é original, que é ou não é belo. A arte é uma prática que compõe paisagens existenciais, cria um território e constitui um plano de imanência cujos elementos produzem potências caóticas. O plano da arte é constituído por um território virtual, povoado por afectos (novas maneiras de sentir) e perceptos (novas maneiras de ver e ouvir). As sensações, compostas por forças que atravessam os corpos e os distanciam do organismo, é um corte na consciência absoluta que anima a matéria com as virtualidades que a compõem (ZORDAN, 2005).

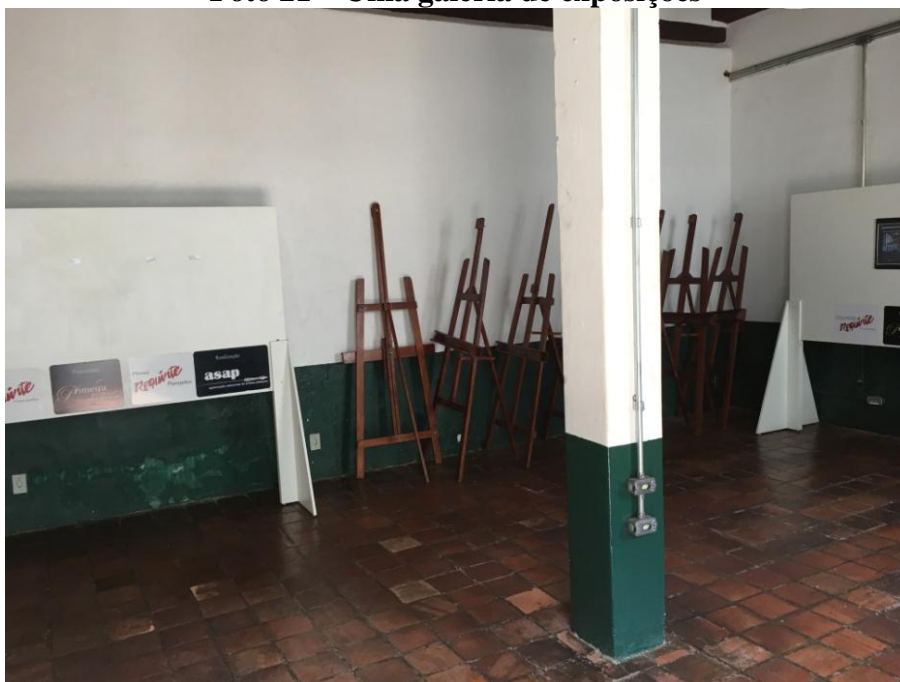
Parecendo operar com um corte na consciência, valorizando menos as recognições e se abrindo para aprofundar as experimentações, uma participante, no sexto dia, em nossa conversa final, trouxe outros efeitos do que vivenciou, outros modos de lidar com a busca de objetivos e com o seu corpo, agora mais potentes.

Hoje eu achei uma coisa interessante... eu fiquei um pouco perdida... até comentei com você... mas eu num fiquei pensando o que que eu tenho que passar, nem que objetivo eu tenho que atingir... e eu me senti mais leve... só ficava vindo as lembranças na minha mente... eu tentava demonstrá-las, mas eu num fiquei preocupada igual na vez anterior... será que tá certo? Não pensei em certo e errado dessa vez e eu me senti bem mais leve... muito mais leve... nossa... apesar de ter ficado perdida e mais tímida... mas me senti mais leve...

Essa fala transita nas fronteiras de um corpo-desejante, que buscava escapar de uma lógica de reconições e de esterilização dos sentidos para então liberar suas forças, experimentar suas levezas, potencializar seus movimentos. Parece-me que outros modos de experimentar o corpo foram aí ativados, agora fugindo de uma organicidade que o organizava, o coagia e o comandava para constituir em si uma abertura à composição de desejos e de afetos que intensificam a criação de singularidades e a produção de sentidos.

Os efeitos experimentados e aí relatados foram produzidos durante as experimentações corporais propostas no sexto encontro, que aconteceu em outro espaço, que não o Conselho de Artes. Isso porque, no quinto encontro, quando o Lucas e eu chegamos ao município-vizinho, nos deparamos com o Conselho de Artes ocupado por muitas caixas de arquivos provenientes da Prefeitura. Aquele espaço, com a arte em seu nome-predicado, em suas paredes-desenhadas, em seu chão-aquecido, havia se transformado em um depósito, estancando nossas possibilidades de ali fazer movimentar encontros e corpos. Um dos homens que acompanhava o deslocamento das caixas para o Conselho de Artes levou-nos até a Secretaria Municipal de Cultura, localizada no quarteirão de cima, e sugeriu que conversássemos com o secretário. Entrando na Secretaria, logo vimos a Galeria de Exposições, um espaço menor, com uma pilastra ao centro e muitos tripés encostados na parede (Foto 21). Em conversa com o secretário de Cultura e também com a equipe da Secretaria de Saúde, definimos que aquele seria o novo espaço, ainda que provisório, para emprendermos nossos encontros.

**Foto 21 – Uma galeria de exposições**



**Fonte: fotografia da pesquisadora.**

Embora tenhamos nos deslocado, a arte parecia de algum modo permanecer ali no espaço, mantendo a possibilidade de produzirmos educação em saúde em outros contextos que não aqueles vinculados à saúde em si. Uma Galeria de Exposições, em suas implicações com a arte, pode operar afetos, perceptos e devires, constituindo composições criativas e singulares. Entre tripés, quadros e pilastra, as conexões do novo espaço também com a cultura entram no nome do lugar em que se localiza, Secretaria de Cultura, mas se produzem, sobretudo, em meio aos desejos de experimentar encontros. Deleuze expressa que não acredita na cultura; ele acredita, de certo modo, em encontros, na possibilidade de se manter à espreita para se esbarrar com matérias para um encontro (DELEUZE, 2001). Ali, na Galeria de Exposições, afastamos os tripés, arrastamos os quadros e abrimos espaço para que, nas interseções com a arte e com a cultura, as experimentações corporais pudessem ensinar encontros-entre-corpos potentes.

Com a mudança do espaço, fiquei de confirmar a disponibilidade da Galeria de Exposição para a realização dos encontros seguintes e me comprometi a enviar uma mensagem às/aos participantes informando o local em que nos encontraríamos na semana posterior. Após confirmação da disponibilidade da Galeria, pus-me a escrever a mensagem... Enquanto a escrevia, percebi que eu não sabia como me identificar. Parecia-me estranho escrever o meu nome ali, naquela mensagem, assinando como uma remetente pouco nominada durante os encontros. Amanda? Amanda de quê? Amanda de onde? Acabei

escrevendo “Amanda da Oficina sobre Educação em Saúde”, como colocamos no e-mail-convite enviado às/aos profissionais antes do início das experimentações corporais. Isso produziu estranhezas e me pareceu pouco sintonizado com o que experimentamos nos encontros. A estranheza talvez tenha relação com a pouca importância que demos aos nomes durante as experimentações. Estranheza porque, não raro, os nomes são usados em espaços coletivos como modo de acolhimento e ali, em nosso espaço, os corpos e as suas potências chegavam primeiro... Pouco nos atentamos aos nomes das/os participante e, inclusive, pouco me atentei ao meu próprio nome ali. Outras coisas pareceram circular nos encontros, talvez mais os efeitos dos nomes do que eles próprios...

Os nomes próprios, durante os encontros, pareciam palavras provisórias e ligeiras que convocavam outros elementos que não a marca de um sujeito. Na verdade, o nome próprio não designa uma pessoa ou um sujeito e, portanto, não é em função de uma forma ou de uma espécie que um nome pode tomar um valor de nome próprio (DELEUZE; GUATTARI, 1997b). O nome próprio designa um efeito, um zigzague, alguma coisa que se passa, sob diferença de potencial, ao menos entre dois termos que não são sujeitos, mas agentes, elementos (DELEUZE; PARNET, 1998). “Os nomes próprios não são nomes de pessoa, mas de povos e de tribos, de faunas e de floras, de operações militares ou de tufões, de coletivos, de sociedades anônimas e de escritórios de produção” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 65).

Os nomes próprios marcam acontecimentos, operam uma individuação por heciedade, e não por subjetividade. Heciedade é um modo de individuação sem sujeito; um modo de individuação imanente, que se difere das formas individuais orgânicas, do referenciamento de um indivíduo por meio de características identificantes. Isso denota que, ao nos implicarmos menos com os nomes e mais com os movimentos ali experimentados, nos importamos menos com a síntese de uma subjetivação e mais com a composição de potências e de afetos não subjetivados. Aqui está um plano que só experimenta longitudes e latitudes, o plano de consistência ou de composição. Não há mais formas e desenvolvimento de formas, nem sujeitos e formação de sujeitos. Há apenas relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão entre elementos não formados... Há apenas o poder de afetar e de ser afetado (DELEUZE; GUATTARI, 1997b).

Enfatizar algo da ordem do acontecimento, dos afetos, da longitude e da latitude, fugindo de nomações que intentam sedimentar formas e sintetizar sujeitos, coloca em produção outros sentidos para os nomes próprios, não mais em razão dos denominadores genéricos e específicos que caracterizam uma pessoa, mas das velocidades e dos afetos que compõem suas relações (DELEUZE; GUATTARI, 1997b). Trata-se de destacar o que se

produz entre corpos, sempre no meio, e não o que se origina e se finaliza em um sujeito, em uma forma. Isso convoca-nos a pensar mais em coletivos, em jogos de afetos que circulam em uma matilha, e menos no indivíduo, na sua forma orgânica e individual, que compõe um grupo.

Essa compreensão conecta-nos com as produções que os coletivos empreenderam em cada encontro, fazendo-nos fugir da obstinada contagem diária de quantos/as participantes estiveram presentes durante os dez dias das experimentações corporais – 16, 10, 8, 5, 7, 5, 7, 6, 6, 7. Embora inevitável a atenção ao número de participantes por encontro, a novidade diária ali era o que se movia, se reproduzia, se (des)montava entre aqueles corpos em encontro, em movimento, em repouso, em busca de se reproduzir e de se inventar. Não utilizamos registro de presença e, embora tenha sido solicitado em um dia inicial pela Secretaria de Saúde, demos lugar a outras intenções, mais conectadas com as potências daquele grupo, com os seus corpos moventes, com as formas que compunham juntos, com as linhas de fuga que inventavam.

Junto a outras situações que aconteceram durante o período de realização dos encontros, como a ocupação do Conselho de Artes por caixas e mais caixas da Prefeitura, as eleições municipais e a mudança da Secretária de Saúde do município, a participação reduzida de profissionais da APS, em relação ao número pactuado previamente com a gestão municipal de saúde, constituiu um elemento que subsistiu como resistência. A continuidade dos encontros mapeou um caminho de resistência em meio aos desmontes que aconteceram no final do mandato da gestão do município. As ausências nos encontros foram justificadas, inúmeras vezes, como produtos da inexistência de outro profissional da mesma categoria para cobrir as necessidades do serviço. Eram frequentes os comentários sobre a quantidade insuficiente de profissionais que então permaneceram nos serviços de saúde e aquelas/es que insistiram e conseguiram participar dos encontros traziam questões sobre os seus modos de resistir. Uma participante, por exemplo, disse no sétimo encontro: “O gerente de minha unidade disse que eu não viria no encontro hoje. Mas eu disse ‘oh, vou sim’ e vim”.

Essa fala mostra conexões da participante com componentes que estão “fora” dos acontecimentos que ali circulavam; demonstra sua implicação com a criação de possibilidades para dar entrada ao seu desejo de participar dos encontros. Pareceram acontecer aí movimentos de resistência aos elementos que intentavam desacelerar as suas possibilidades de participar. Movimentos de resistência apontam para uma tempestade de forças, uma linha do fora que inventa possibilidade de sair dos limites do poder. O fora é o reino do devir, do não estratificado, das figuras de resistência que podem alterar relações estratificadas; é um não-

lugar que está sempre resistindo, não como limite fixo, mas como matéria móvel que põe em questão os poderes estabelecidos. A força do lado de fora não cessa de subverter e derrubar diagramas (STREVA, 2016).

Há intensas relações entre a linha do fora e a subjetividade. A subjetivação é o processo de dobra da linha do fora, uma maneira de curvar a linha de forma a permitir que uma vida nela seja possível. A vida é potência do lado de fora e o ponto mais intenso das vidas é aquele em que elas se chocam com o poder, tentam utilizar suas forças ou escapar de suas armadilhas. Ao criar mecanismos de resistência, constituindo linhas do fora, produziu-se um forro que permite a relação consigo, construiu-se um lado de dentro, invaginou-se a linha do fora e criou-se um espaço de afetar a si mesma, um afeto de si por si (STREVA, 2015). A criação está a serviço da resistência e exige uma disposição para a experimentação e para o deslocamento de si. Não há criação na ausência do desejo de se tornar algo diferente do que se é. A dimensão política do exercício criativo enseja a invenção de linhas de fugas, que são deslocamentos e desterritorializações que rompem com o esperado e que desmontam as arquiteturas constituídas pelo poder e pela normatividade, favorecendo a produção de afectos e modos de existência que pelem no que vem de fora (ROSA, 2010).

A insistência em resistir e permanecer participando dos encontros apareceu, sobretudo, entre as/os ACS e uma participante que ocupava o cargo de técnico-administrativa na unidade básica de saúde – categorias profissionais não pensadas inicialmente como público participante das experimentações corporais. Do público não pensado ao público participante, presente, ativo, que insistiu e resistiu... A inclusão de outras categorias profissionais que não enfermeiras/os, pensada a partir de um questionamento realizado antes do início dos encontros, já trazia, por si só, uma potência às experimentações. O desejo pela inclusão de profissionais com qualquer formação já nos anunciava uma disposição para o dissenso e para a experimentação múltipla... o desejo apresentado e o questionamento realizado deslocaram nossas pretensões iniciais, romperam com o planejado e despedaçaram as geografias desenhadas pela norma da formação, pela necessidade de uma determinada formação. Foram as/os participantes, em sua maioria não-enfermeiras/os, que se produziram, se abriram à produção de muitas apostas e que, entre sedimentações e operações de codificação e classificação, se reinventaram, instauraram devires e se compuseram em outras formas de sentir e de experimentar.

### 4.3.2 Entre experimentações corporais: sedimentações e devires

No primeiro encontro, misturado às 16 pessoas que participaram, avistei um uniforme. Um corpo-uniforme. Uma blusa azul sobre uma blusa branca, uma calça branca, um calçado branco (Foto 22). A blusa azul, típica de profissionais de saúde que trabalham em hospitais, parece produzida de um tecido mais duro, que se arma sobre o tronco e o mantém mais reto, sem suas formas e flexibilidades próprias. Na blusa azul há dois bolsos, que parecem sugerir que há também materiais próprios a serem guardados ali, ferramentas específicas que são operadas por aquele corpo-uniforme. Há, ainda, a cor branca que compõe o uniforme, que lhe dá a marca de uma/um profissional de saúde. Um corpo-uniforme que parece destituir singularidades, modos próprios de ser-corpo, para territorializá-lo em uma identidade fixa, codificada, estratificada.

**Foto 22 – Um corpo-uniforme**



**Fonte: fotografia da pesquisadora.**

Um uniforme, operador de territorialização em uma identidade profissional, constitui um dispositivo de poder. Nos hospitais, assim como nas escolas, nas prisões, nos exércitos, há a constituição de relações de poder do tipo disciplinar com o uso de uniforme, que descaracteriza indivíduos e institui vigilância (FOUCAULT, 2008). Revestido de conotações de limpeza, assepsia e controle da infecção hospitalar, o uniforme usado por profissionais de saúde uniformiza, padroniza, equaliza diferenças, reúne semelhantes e outorga domínios

diante do outro. Há implicados em um uniforme processos de controle e de manutenção de identidade e de práticas (LEÃO, 2010).

Um uniforme azul-branco, assim como as ferramentas que ele convida a guardar em seus bolsos, institui posições distintas em relação a um outro. A blusa azul multiplica em cada linha dura que a tece relações de saber-poder que define lugares, marca campos de conhecimento e sugere modos de falar e agir. Há domínios que se pré-definem em uma roupa. No grupo que compôs os nossos encontros, havia profissionais com distintas formações e, como trabalhadoras/es de unidades de APS, não utilizavam roupas próprias de um hospital. O uniforme azul-branco destacou-se em meio às cores que ali se misturaram (Foto 23).

**Foto 23 – Azul-branco**



**Fonte: fotografia da pesquisadora.**

Penso que há questões importantes aí implicadas. Muitas/os participantes chegaram ao primeiro encontro perguntando se era “ali mesmo que aconteceria a capacitação”, se era “ali mesmo que aconteceria o curso”. Talvez as concepções atravessadas nos termos “capacitação” e “curso” remontem situações educacionais mais corporificadas em relações de poder e mais marcadas pela hierarquização de saberes, pela fixação de discursos e pela constituição de verdades a partir de critérios puramente técnicos e científicos. Acreditando que essas marcas podem aparecer em diferentes arranjos educacionais e não me esquecendo de que o poder pode se ligar tanto a estratégias de dominação quanto a estratégias de resistência, pode acontecer de propostas de “capacitação” e “curso”, se ancoradas em uma perspectiva mais

tradicional da educação, destacarem mais “qual saber é válido, qual saber é produzido, o saber de quem” (GORE, 2011).

Em situações educacionais assim conformadas, um uniforme, ou um corpo-uniforme, adquire relevância e pertinência; entra em relação com os saberes-poderes que ali circulam, em tentativas de sedimentação, hierarquização e dominação. Entretanto, em nossa proposta de produção de interferências, a ênfase não recaiu sobre formações, níveis de conhecimento ou hierarquizações. O que ali nos movia era a possibilidade de rompermos com os modos já reiterados de experimentar a educação e a possibilidade de criarmos condições para a invenção de outros modos de relação, movimento e expressão no grupo (YONEZAWA; SILVA, 2013). Talvez por conexões com as intenções e as vivências experimentadas ali, nos demais dias em que a participante esteve presente, outras roupas, menos territorializadas, foram utilizadas.

Desejo dar um pouco mais de sequência ao corpo-uniforme. A participante-corpo-uniforme, no primeiro dia e nos demais em que participou, negou gostar de teatro e disse ter dificuldades em experimentá-lo. Por exemplo, ao final do primeiro dia, quando perguntamos se alguém gostaria de falar algo sobre o que experimentou, ela disse: “acho muito difícil trabalhar com teatro. Tenho timidez, não consigo. Vai ser complicado, difícil”. No terceiro dia, o Lucas propôs que experimentassem exercícios de projeção da voz. Em um deles, as/os participantes foram convidadas/os a trazerem energia para a voz, produzindo sentidos por meio do som emitido com as vogais – voz mais festiva, mais tenebrosa, mais dramática. Começou-se a experimentar as potências vocais, em conexão com o som das vogais, e o Lucas as/os chamou novamente, pedindo que intensificassem as energias implicadas na voz. Quando desse pedido, a participante-corpo-uniforme disse: “você fez teatro, meu bem!”, insinuando que para ela, que não faz teatro, o exercício proposto era difícil. Lucas respondeu: “todos nós fazemos, somos cheios de máscaras!”.

A repetição de falas referentes à dificuldade em fazer teatro parece insinuar a resistência com outros modos de ser-ali, para além do que o corpo-uniforme buscasse definir e sedimentar. Lucas, quando disse que “todos somos cheio de máscara”, parece ter trazido para a cena a possibilidade inerente a cada uma/um de ser várias/os, múltiplas/os. Parece ter indicado a possibilidade de o teatro constituir um dispositivo de produção e (re)invenção de subjetividades potente para romper com modos hegemônicos, marcados por modelos imperativos (OLIVEIRA; ROMAGNOLI, 2014), como ser-profissional-de-saúde com corpo-uniforme e com modos definidos de ser-agir-expressar-relacionar.

O teatro não se compõe de uma função representativa, de representar um profissional-

de-saúde, por exemplo; ao contrário, constitui um espaço cênico, composto por seu vazio, e também um modo como é preenchido, atravessado por signos e máscaras, por meio dos quais se desempenha um papel ou papéis (DELEUZE, 2006). Nesse sentido, a função antirrepresentativa do teatro supera o limiar representativo de um padrão majoritário, que supõe um estado de poder ou de dominação, rompendo com modelos e constituindo uma figura de consciência minoritária. A minoria refere-se à potência e o maior diz respeito ao poder. Há na arte a possibilidade da constituição de uma consciência minoritária, que se remonta em potências do devir pertencentes à fuga de sistema maior e não a uma dimensão do domínio do poder e da representação padrão (OLIVEIRA; ROMAGNOLI, 2014).

Outra fala sobre a não afinidade com o teatro apareceu no quinto encontro, no qual, ao contar para uma participante ausente no encontro anterior o que haviam vivenciado, a participante-corpo-uniforme disse: “[...] aqui aprendemos técnicas de teatro, que eu não curto, mas que são bem legais”. Além disso, ainda no quinto encontro, apareceu uma conexão de seu ser-ali no grupo com o seu modo de ser-profissional, corpo-uniforme, representação padrão de sua existência. Isso apareceu na conversa final que empreendemos, em que se destacou:

[...] pra mim isso aqui é um desafio muito grande, né... eu já fui, já tive... na minha profissão, já falei em público muitas vezes... e não foi nem uma nem duas... mas o tal do teatro acaba comigo... eu não consigo é... eu sei me expressar, eu falo, eu gosto de falar, gosto de abraçar, gosto de, de apertar... mas o teatro... mas mesmo assim eu tô persistindo porque eu acho que a gente tem que correr atrás desses desafios, né... [...]

Embora permaneça a negação do teatro, por “não curtir” e por “não conseguir”, parece que, despojando-se do corpo-uniforme após o primeiro encontro e experimentando seu corpo e outros corpos de outros modos, começou-se a abrir rachaduras em suas representatividades, em seus padrões de ser-ali. Quando diz que as técnicas de teatro aprendidas são “bem legais” e quando coloca que está “persistindo no teatro pelo desafio”, parece dar passagem a um desejo de produzir novos sentidos, de se produzir em outras conformações, de resistir à sua resistência. Essas fissuras criadas em seus modos de ser-ali ganham referência a modos menores de viver que habitam nossos modos maiores (PELBART, 2003) e que permitem vazar a composição de novas personagens, com a intenção de romper os limites do corpo e agenciar outras formas de existir (MOEHLECKE; FONSECA, 2008). Há, portanto, a possibilidade de produção de modos de subjetivação plurais, de empreendimento de trabalho inventivo que desloca subjetividades e as faz transitar por novos modos de existir (SANTOS; ROMAGNOLI, 2012).

Penso que o corpo-uniforme não constituiu a única composição de hierarquização e de dominação observada ali, logo no primeiro dia. Em uma das experimentações propostas, uma participante que se apresentou como gerente de uma unidade de APS e que também era identificada como tal por outras/os participantes parece ter operado com o cargo que ocupa. Era a experimentação do vírus, cujo objetivo era encostar a bolinha em maior número de participantes, “contaminando-as/os”. Considerando que quem estivesse com a bolinha em mãos não poderia se mover, aquelas/es já “contaminadas/os” precisariam criar estratégias para expandir o número de participantes tocadas/os pela bolinha.

Era uma experimentação em que os corpos se misturavam, se atiravam ao movimento e à velocidade (Foto 24). Os corpos moveram-se, exploraram diferentes espaços daquele lugar e tanto se mobilizaram que, por vezes, se mantiveram em movimento ainda que com a bolinha em mãos. Em alguns momentos, a gerente dirigiu-se para tentar organizar o funcionamento do grupo: “Você não anda com a bola!”, “Manda!”, “Você fica também!”.

**Foto 24 – Experimentação do vírus**



**Fonte: fotografia da pesquisadora.**

A tentativa de dirigir o funcionamento do grupo na experimentação do vírus remonta um modo de intervenção pautado mais na ampliação do controle, para aumentar a sua governabilidade, do que no diálogo com as disputas e as singularidades ali presentes. Trata-se de uma realidade reiterativa no atual contexto da gestão do SUS, em suas diferentes instâncias, e se refere a uma incompreensão de que a participação da/o gestora/r, atravessada por seus interesses e desejos, é uma participação a mais a entrar naquele território. Na busca pela efetivação de seus modos de agir no grupo, apostou-se no uso intensivo da norma por meio de falas de orientação e de ordem (FEUERWERKER, 2014).

Apesar da intenção em produzir direções, ancorada na atuação própria de gestoras/es, a quem formalmente cabe governar, as/os demais participantes ali lembraram algo que se tem discutido muito no contexto das organizações de saúde do SUS: na verdade, todas/os governam (FEUERWERKER, 2014). As falas de orientação e de ordem, como “Manda!”, parecem não ter produzido ressonâncias diretivas entre o grupo. As/os participantes não se movimentaram a partir das exigências ordenadas, tampouco se constrangeram em seus modos de funcionamento em experimentação. Funcionaram-se sob outras lógicas, movidas pela velocidade de seus corpos, pela motivação em se conectar com a experimentação de tocar outros corpos com a bolinha.

Isso remete aos modos de romper com disjunções, como gestor-trabalhador, que estriam previamente a percepção e o pensamento, definindo a experiência em formas já prontas. Há aí uma fuga de uma situação constituída de dicotomia que se organiza a partir de um estado de maioridade e menoridade; cada disjunção é a de um maior e de um menor (ZOURABICHVILI, 2004). Quando as palavras de orientação e de ordem não produzem mudanças nos modos de funcionamento do grupo, tal qual possivelmente ela esperava, é porque se criaram ali vetores de desterritorialização, linhas de fuga (DELEUZE; GUATTARI, 1995) que se esquivaram da sedimentada relação hierárquica gestor-trabalhador. Constituiu-se uma redistribuição dos possíveis na situação, com a criação de novos espaços-tempos, de novos modos de agenciamento (ZOURABICHVILI, 2004).

Linhas de fuga, ao contrário do que se pode sugerir, não consistem em fugir da vida, escapando, por exemplo, para o imaginário. Fugir é “produzir algo real, criar uma vida, encontrar uma arma” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 62). Em outras palavras, traçar linhas de fuga remete à ligação do poder com estratégias de resistência. Esse modo de compreender o poder desterritorializa as perspectivas mais tradicionais, permitindo-nos entender que não existe algo unitário e global denominado de poder. Não existe um poder que está aqui ou ali, que é seu ou meu; o que há são formas heterogêneas de exercício de poder, correlações de forças que circulam sem simetrias aparentes (SEIXAS, 2011). O poder está em todo lugar; ele se produz a cada instante, em cada local, em cada relação, inclusive naquela observada entre gestora e demais participantes. O poder circula, opera em cadeia e aonde ele está há também resistência: casos únicos, possíveis, improváveis, solitários, planejados, arrastados, etc. É a codificação estratégica das situações de resistência que torna possível uma revolução (FOUCAULT, 2005).

Sob essa perspectiva, o silêncio, diferentemente do que se entende muitas vezes, também pode ser compreendido como exercício de poder, talvez como um modo de

resistência, considerando que “a vida se torna resistência ao poder quando o poder toma como objeto a vida” (DELEUZE, 2005, p. 99). Digo sobre o silêncio porque ele apareceu intensamente durante uma experimentação vivenciada no primeiro dia, denominada de “Procuro alguém que...”. Nessa experimentação, uma pessoa em pé ao centro de um círculo composto por cadeiras diz que “procura alguém que...” e complementa a frase, destacando algo que lhe afeta, como, por exemplo, “procuro alguém que gosta de chocolate”, exemplo dado pelo Lucas. As pessoas que se identificassem com o que foi anunciado deveriam sair de suas cadeiras e buscar outra para sentar, inclusive a pessoa que expôs a frase, e aquelas que não se identificassem permaneceriam sentadas. A pessoa que sobrasse em pé (o número de cadeiras existentes é inferior ao número de participantes – uma a menos) daria sequência à experimentação, dizendo a complementação da frase que desejasse.

Apareceram muitos “procuro alguém que...” pautados no gosto por algo: “procuro alguém que gosta de água”, “que gosta de cachorro”, “que gosta de rosa”, “que gosta de leitura”, “que gosta de gato”, “que gosta de criança”, “que gosta de ouvir música”, “que gosta do que faz”. Além de pautarem no gosto por algo, esses complementos da frase pareceram reiterar aspectos mais reconhecíveis do cotidiano, modelos que se reiteram e pouco convidam a outros exercícios. Um participante, entretanto, produziu outros movimentos no grupo ao dizer: “procuro alguém que não gosta do prefeito.” Todas/os mantiveram-se sentadas/os, imóveis, em silêncio, exceto uma participante que se levantou e, ao se movimentar, confirmou se seria mesmo “não gosta” do prefeito. Com a confirmação, logo se sentou novamente.

A produção de silêncio nessa situação gerou-me estranhamento e questões: que sentidos estão implicados no silêncio daquele grupo? Que aspectos atravessados nesse grupo produziram esses modos silenciosos e silenciados de agir diante da frase que envolveu o (des)gosto pelo prefeito? Naquele momento, o silêncio pareceu mais barulhento do que as corridas para alcançar uma cadeira durante outras frases colocadas na experimentação que, de tão reconhecíveis e identificáveis, até fizeram a cadeira desejar outras formas de se (de)compor, menos reconhecível, menos identificável. A cadeira, buscando sair da sedimentação dos corpos e dos sentidos inertes que a ocupavam, quis se fazer outra coisa, fragmentando-se, desmontando sua estrutura primeira para constituir outra montagem, em pedaços, parciais, provisórios (Foto 25).

**Foto 25 – Cadeira se fez outra coisa**

**Fonte: fotografia da pesquisadora.**

Aquele silêncio, diferencialmente, não se produziu em caminhos de reconhecimento e de identificação, embora tenha sido unânime. Ele parecia nada se afinar com o que eu poderia inicialmente pensar sobre sua relação única com a opressão. Ele não se constituiu de vazio e de inércia; ao contrário, o senti cheio de palavras, desejos, intensidades, mobilidades e resistências. O silêncio, como um plano povoado de afetos (PERES, 2009), apareceu ali como uma constituição heterogênea daqueles corpos, daquele entre-corpos. Parecia que aquela unanimidade silenciosa permitia trazer para aquela cena, para aquela frase, muitos elementos que diziam de um fora, de algo experimentado externamente. Embora criado naquele espaço-tempo, naquele grupo, aquele silêncio parecia trazer muitas vozes, para além das que ali se silenciaram, fazendo dele próprio um plano em que se movimentaram efeitos de outras experiências, por exemplo, com pessoas daquele grupo, com o prefeito, com a gestão municipal em seu cotidiano. Por engendrar ali componentes de experiências exteriores, parecia um silêncio composto mais por um excesso de elementos, ainda que não-formados, em estado de indeterminação, e menos por um puro vazio (BLANCHOT, 1955).

Senti na frase “procuro alguém que não gosta do prefeito” o desejo pela ativação de forças e pela criação de desvios para o que estava sendo ali colocado e senti naquele silêncio efeitos de pontas soltas que, se montando heterogeneamente, permitiram dar entrada a muitas vozes e tonalidades. O silêncio em si é algo inexistente e só pode ser concebido em um agenciamento sonoro. É um elemento criador e só se pode defini-lo no interior da máquina musical (DELEUZE, 1977). No interior de uma música, portanto, o silêncio surge como uma

das importantes forças responsáveis por novas conexões (MALUFE, 2011).

Apostando que um silêncio não necessariamente forma com um som uma dicotomia e que pode com ele constituir uma continuidade (MALUFE, 2011), algumas falas contínuas àquele silêncio apareceram em nosso quarto encontro, logo após o dia 2 de outubro, dia das eleições municipais. Antes de iniciarmos as experimentações no dia 4 de outubro, as/os participantes chegaram comentando sobre o resultado das eleições e animadas/os conversaram sobre a mudança na gestão municipal, mostrando-se satisfeitas/os com a vitória de outro prefeito. Aproveitei o momento e fiz referência ao silêncio que produziram, no primeiro encontro, quando o participante colocou a frase “procuro alguém que não gosta do prefeito”. Logo disseram que naquele momento havia pessoas vinculadas à gestão então vigente e, por isso, optaram por permanecer em silêncio. No quinto encontro, em nossa conversa final, uma participante também se referiu aos resultados das eleições, dizendo:

Bem, eu quero compartilhar primeiro a minha felicidade por 3 anos e 10 meses de perseguição que acabou, né... no dia 31 de dezembro, graças a Deus, ao meu bom Deus, eu nunca rezei tanto na minha vida como rezei esses próximos, esses últimos 45 dias... então assim eu quero compartilhar com vocês a minha alegria gente... nunca fiquei tão feliz como fiquei nesses dias desde o dia 2 de outubro... pior coisa que tem no mundo é a perseguição... [...]

Essa composição silêncios-sonoridades, que deixa vazar componentes de resistência à situação atual, à conformação política do município e que se propõe a fazer fugirem modos de resistir, silenciando e rezando, parece traçar vetores de máquina de guerra, invenção de nômades exterior a formas políticas, socioculturais ou epistemológicas de tipo-Estado – Aparelhos de Estado. Aparelhos de Estado constituem a forma de interioridade que tomamos habitualmente por modelo (DELEUZE; GUATTARI, 1997a), que tende a conservar e a manter homogeneidades, como o organismo biológico subordinando a atividade corporal a um “bom funcionamento” geral dos órgãos, as minorias defendendo especificamente o “seu lugar” na sociedade, os partidos políticos obedientes ao jogo político do momento, as/os profissionais de saúde seguindo lógicas próprias de um modelo de gestão (ONETO, 1990).

Entretanto, não basta afirmar que a máquina é exterior ao aparelho. É preciso conceber a máquina de guerra como sendo, ela mesma, uma pura forma de exterioridade; movimentos, fluxos, devires que desterritorializam, adquirem velocidade e constituem afetos (DELEUZE; GUATTARI, 1997a). Nesse sentido, a potência está no corpo sem órgãos, na minoria cujas conquistas não implicam uma identidade, nos partidos quando agem fora da cena política privilegiada, nas/os profissionais de saúde produzindo cuidado sob a lógica do encontro com

o outro (ONETO, 1990). A máquina de guerra é de outra espécie, de outra origem que o aparelho de Estado (DELEUZE; GUATTARI, 1997a).

A máquina de guerra só existe em processo, como um fluxo com suas regras imanentes (ONETO, 1990), como no silêncio produzido unanimemente entre os corpos do grupo e no movimento religioso empreendido pela participante que disse ter rezado nos dias próximos à eleição. O silêncio e o movimento religioso constituíram aí fluxos que circularam nos interstícios das unidades dominantes, instituídas pela presença de pessoas vinculadas à gestão no grupo e pela permanência da gestão e da perseguição no município. Produziram em si intenções de subversão daquilo que se desenhava como hegemônico, que ganhava forma sob pessoas e modelo de gestão. Silêncio e movimento religioso inventaram velocidades diante do que lhes constrangiam, inventaram segredos que lhes davam condição de criar outras possibilidades de (re)existir ali – ora silenciando para trazer, ainda que indeterminadas, outras vozes, outras experiências, outras conexões para aquele espaço, ora rezando para que outras conformações de gestão crescessem no município.

Nesse sentido, penso que silêncio e movimento religioso poderiam talvez ser aqui compreendidos como armas da máquina de guerra. As armas da máquina de guerra são, ou se tornam, os “afetos” dos nômades; não estão sujeitas a uma ação dirigida por um centro racional ou político para o qual, entretanto, elas podem tender por força de um novo agenciamento, deixando aí de serem “afetos-armas” e se tornando armas apenas, ou melhor, se tornando utensílios para um trabalho determinado, relacionado a uma introspecção (posição vinculada a um centro) (ONETO, 1990). O nomadismo inventa a máquina de guerra e tem seus “afetos” nas armas que essa máquina utiliza (DELEUZE; GUATTARI, 1997a). Compreender aquele silêncio e aquele movimento religioso como armas-afeto cresce na percepção de que se trata de velocidades, de movimentos absolutos e imanentes, de forças criadoras que, em sua provisoriedade, ameaçam os aparelhos de Estado. Embora não sejam deles inseparáveis, armas-afeto agenciam uma ação livre e imediata e adquirem potência de devir, sempre minoritário, que não se cessa de ameaçar e desestabilizar modelos pretensamente homogêneos e homogeneizantes.

Falando em devir...

“Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 64).

Devir é o movimento das partículas que formam o homem, a mulher, a criança ou animais; são segmentos “entre os quais podemos tomar uma forma aparente” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 63), mas que se transformam uns nos outros, por meio dos seus atravessamentos. Entretanto, devir não é uma generalidade, não há devir em geral. Todo devir forma um "bloco", ou seja, o encontro de dois termos heterogêneos que se desterritorializam mutuamente. Não se abandona o que se é para devir outra coisa, via imitação ou identificação, mas outra forma de viver e de sentir se envolve na nossa e a faz fugir (ZOURABICHVILI, 2004).

Nesse sentido, “todos os devires já são moleculares” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 67), escapam à sedimentação de estruturas ou de qualquer representação de sujeito. Desse modo, somos coletividades moleculares, e não formas ou sujeitos molares (MIGLIORANSA, 2013), capturados por formas identificáveis e identitárias. A questão é “emitir partículas que entrem na relação de movimento e repouso [...] produzir em nós mesmos (o) molecular” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 68). Há, por exemplo, devir-mulher, devir-animal, devir-criança e nenhum devir é devir alguma coisa exterior e pré-estabelecida, conformando-se a um modelo ou fazendo algo proporcional a ele (SANTINI; CAMELIER, 2015).

Entretanto, os movimentos moleculares podem e tendem a se tornar molares a partir da codificação das linhas do desejo. Por isso, o molar e o molecular são inseparáveis (SANTINI; CAMELIER, 2015). Considerando devir-mulher, devir-animal e devir-criança, podemos observar, durante as experimentações corporais, segmentarizações duras que pareceram reiterar estruturas molares, codificadas e estereotipadas, e também devir-molecular, que movimentou e acelerou outros fluxos e outros modos de subjetivação.

Como entidade molar, majoritária, que produz zonas de interseção com o devir-mulher, apareceu, em nosso sétimo encontro, uma fala que traz em si a divisão binária homem e mulher. Todos os dias, eu e o Lucas chegávamos no espaço uma hora antes para limparmos e organizarmos suas composições. No sétimo dia, uma participante já estava lá quando o Lucas foi buscar uma vassoura e começou a varrer o chão. Observando-o varrendo, logo comentou: “homem varrendo, lavando, torcendo pano é muito diferente”. Em sequência, levantou-se e se pôs a mostrar as diferenças no modo como um homem e uma mulher torcem o pano – modos de posição e de giro de braços e mãos.

Entre sutilezas de posição e giro, essa fala parece soprar sobre um território preso em máquinas duais nas quais mulher se opõe ao homem, determinada por seus órgãos e suas funções (DELEUZE; GUATTARI, 1997b). Há aí linhas que se constituem em uma longa elaboração coletiva de “socialização do biológico” e de “biologização do social” para

produção naturalizada dos gêneros, com base em efeitos da dominação masculina. Ainda que me pareça estar presente na fala da participante uma suposta superioridade do modo como a mulher torce o pano, tornando-a referência na comparação com o homem, o que parece se mover aí é a afirmação de um território que se constituiu a partir da percepção e da apreciação de estruturas históricas da ordem masculina (SANTINI; CAMELIER, 2015).

Nesse sentido, a limpeza constituída como território de domínio feminino é produto de modos de pensamento que são, eles mesmos, produtos da dominação. A divisão entre os sexos permanece na ordem das coisas e a sua construção social efetiva-se em um movimento permanente dos corpos e das formas de pensamento, dos desejos, dos sentimentos e das subjetividades (SANTINI; CAMELIER, 2015). Há em nós uma disposição inconsciente para ratificar formações dominantes, exercendo papéis sociais pré-estabelecidos e nos adaptando a eles como se fossem finalidades universais (GUATTARI, 1981).

Interessante lembrar que, logo após a participante mostrar as diferenças entre homem e mulher torcendo um pano, outra participante também quis demonstrar com seu corpo. Após a sua demonstração, a primeira participante comentou que “*ela estava torcendo igual homem*”. Essa nova fala parece mostrar que há alguma mobilidade que, embora interna, passa de um sexo a outro – mulher torcendo pano igual a um homem. Entretanto, os corpos, ao se inclinarem para mostrar diferenças no torcer o pano entre mulheres e homens, foram aí utilizados para conservar identidades e estruturas molares que, se rompidas, poderiam assistir à emissão de partículas que entram na zona de vizinhança de uma microfeminilidade, de um devir-mulher (DELEUZE; GUATTARI, 1997b).

Embora tenham sido assim utilizados, é a partir dos corpos que se pode desnaturalizar a cultura para criar linhas de fugas. Um corpo pode ser forçado a se desterritorializar e a criar outras relações com pessoas, instituições e acontecimentos para não reproduzir estruturas e disciplinas que tendem a diminuir sua potência de ação, sua potência de afetar e ser afetado. Para potencializar a composição de afetos dos corpos, daquele entre-corpos, propusemos, em alguns encontros, a experimentação da vizinhança do humano com o animal, como um convite à subversão da ação disciplinar que a educação opera contra as fronteiras entre corpo e animalidade.

No segundo encontro, por exemplo, Lucas propôs às/aos participantes que experimentassem suas interseções com um gato e uma vaca. Com seus corpos “de quatro”, as/os participantes foram convidadas/os a experimentarem seus corpos-quadrúpedes, desfazendo-se de mãos que flutuam e pés que se firmam. Também foram chamadas/os a experimentarem seus potenciais projetivos da coluna, ora mais arqueada, mulher-

gata/homem-gato, ora mais abaulada, mulher-vaca/homem-vaca, e a experimentarem suas cabeças em outras alturas, não mais em uma posição única acima de pescoço e tronco, mas agora poderiam assumir outras linhas e direções. Diferentes arranjos foram experimentados, como aquela mulher de blusa verde, que dilatou a distância entre seus cotovelos e abriu ângulos entre braço e antebraço para dar conta do outro corpo que crescia ali (Foto 26).

**Foto 26 – Corpos-animais**



**Fonte: fotografia da pesquisadora.**

Corpos que compuseram multiplicidades moleculares e movimentos de multidões que pelejavam em fazer escaparem os organismos e as suas organizações; corpos que emitiram moléculas animais naquilo que possui a forma molar de uma pessoa. O animal existe em nós, não por semelhantes morfológicas, mas pela emissão molecular produzida por seu devir. Trata-se de um devir-animal, que produz corpos formados por partículas de quadrúpedes, gatos, vacas. A experimentação tornou-se um contagiar-se, um tornar-se animal: lançar seu corpo como um gato, produzir arranjos para aguentar o peso de uma vaca (GOMES, 2002).

Entre todos os devires colocados por Deleuze e Guattari, o devir-animal é o que mais se aproxima dos humanos. É um devir real e faz proliferar humores e secreções que deixam o corpo humano vulnerável a acontecimentos moleculares. Assim como nós humanos, os animais emanam seus cheiros e sinais, afetando, de distintos modos, uns aos outros. Talvez pela proximidade homem-animal, o devir-animal seja o que mais incomoda (GOMES, 2002). Sobre incômodos que entram em conexão com um devir-animal, pudemos observar, em uma

experimentação do sexto encontro, uma tendência a esconder as secreções que nosso corpo produz e a eliminá-las do contato com o outro.

Lucas propôs que as/os participantes presentes, acompanhando a ascendência do tom de três sons emitidos pela escaleta, dessem três passos à frente do círculo e fizessem o movimento de “*brrr brrr*” com os lábios, produzindo encontros e vibrações. Experimentou-se uma bela elevação de tons, com o esforço para acompanhar o aumento do tom... os movimentos para dentro do círculo permitiam que se aproximassem uma das outras e sentissem o calor e a vibração dos seus corpos. A proposta, em seguida, foi que soltassem o som para uma pessoa muito distante que precisava as ouvir. Agenciaram-se tons mais e mais altos com a escaleta, intensificando as ressonâncias do “*brrrrr*”, e passou-se a produzir e a lançar saliva para além dos lábios. Percebendo a produção molhada de seus corpos, algumas participantes logo tamparam suas bocas para evitar o contato de sua saliva com as outras pessoas.

Esse movimento de manter suas secreções em si, de conservá-las restritas aos seus próprios corpos, parece revelar efeitos de uma educação que ensina e preza pelo apagamento dos vestígios das secreções, dos infindos produtos provisórios e descartáveis produzidos por nós (GOMES, 2002). É uma das aparições do animal no corpo humano que merece ser escondida, “educada”, eliminada, como se nossos corpos educados, dóceis e disciplinados não pudessem mostrar suas produções, tampouco contagiarem e serem contagiados por produtos biológicos de outros corpos. Parece acontecer aí um movimento de constituição do corpo não como uma formação molecular aberta, mas como uma estrutura molar que tende a se impermeabilizar às francas produções dos encontros.

Um encontro pode acontecer com outras pessoas, mas também com movimentos, ideias, acontecimentos, entidades – algo que se passa entre dois como sob uma diferença de potencial. Nos encontros, o que se efetua são misturas e relações entre forças que colocam em marcha uma produção de si (DELEUZE; PARNET, 1998). O encontro é sempre encontro com o exterior, o que não significa a realidade do mundo externo, em suas composições empíricas; o exterior são forças heterogêneas que afetam e que implicam a presença viva de outrem, uma multiplicidade de forças que, em movimento, encarna diferenças de vários tipos. Esse contato com forças díspares constitui uma condição pela qual “passamos de um mundo a outro” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 30). É por força do fora que o “eu” devém “outro” (MANSANO, 2011).

Encontros com objetos durante uma experimentação corporal no sexto dia fizeram vacilar o “eu” de participantes ali presentes, produziram devir. Para essa experimentação,

propusemos, no encontro anterior, que cada participante levasse um objeto que lhe afetasse. Os objetos levados foram um relógio, uma bonequinha-bailarina, uma bonequinha, um brinco e um sachê com cheiro. Após alguns exercícios de aquecimento no sexto dia, Lucas sugeriu que cada uma pegasse o seu objeto e pensasse no porquê o escolheu. Propôs, em sequência, que pensassem em momentos intensos de sua vida e experimentassem, corporalmente, relações entre esses momentos e o seu objeto. O primeiro movimento que fizeram foi de guardar o objeto em si, de aproximá-lo do corpo, do peito. Paradas, mantiveram o objeto entre as mãos (Foto 27).

**Foto 27 – Objetos guardados e corpos estáticos**



**Fonte: fotografia da pesquisadora.**

Nessa primeira experimentação com os objetos, parecia-se desejar fixá-los nas lembranças. Com corpos e olhos estáticos, os objetos, tocando os seus corpos, pareciam buscar referências em um passado que justificasse a sua presença ali. Senti que, na imobilidade dos corpos, a memória parecia percorrer caminhos já vividos, restituindo imagens e buscando origens daquilo que um dia se experimentou com aquele objeto. Após o convite para se implicarem de outros modos com o objeto, mais corporalmente, começaram a aparecer outras composições... uma começou a se conectar mais profundamente com o seu sachê, limpando-o, tocando-o; outra começou a arrumar o cabelo da bonequinha em suas mãos; outra

começou a girar uma rodinha que tinha atrás do relógio; outra começou a fazer movimentos dançantes, experimentando diferentes velocidades e relações com os movimentos da bonequinha-bailarina em suas mãos (Foto 28). Durante esses movimentos, Lucas disse “que era mesmo um processo de descoberta”.

**Foto 28 – Experimentações com uma bonequinha-bailarina**



**Fonte: fotografia da pesquisadora.**

Continuando suas experimentações com o objeto, a participante da bonequinha-bailarina, por exemplo, sentou-se no chão e ficou criando possíveis movimentos para sua bonequinha-bailarina; a do sachê passou a soprá-lo e a cheirá-lo, constituindo uma relação íntima e intensa com aquele objeto; e a da bonequinha insistiu em alisar o seu cabelo ali. Sob o convite para criarem uma sonoridade para o seu objeto, a bonequinha-bailarina dançou sob uma canção de ninar e, com o sachê em mãos, a outra participante dizia: “não não não não não!” Parece que outros modos de relação com o objeto e com a memória passaram a compor aquele plano de experimentação.

Com as diferentes velocidades de experimentação com o objeto e com a criação de suas sonoridades possíveis, a memória pareceu constituir aí não mais caminhos e restituições de um vivido, mas um movimento em gestação produzido sob outra compreensão de tempo, que não aquele marcado, por exemplo, pelo relógio levado por uma participante. É um tempo

não-linear, um emaranhado de tempo, uma variação infinita, um tempo compreendido por “saltos, acelerações, rupturas e diminuições de velocidades” (GUALANDI, 2003, p. 71). As experimentações contínuas e diferenciais com o objeto pareceram criar aberturas para pensarmos a memória não como restrita ao passado, ao tempo-linear, mas como uma multiplicidade, um dispositivo produtor do presente e do futuro. Há nas memórias constituídas entre aqueles objetos um trânsito, um deslocamento, uma transversalidade de distintos planos temporais, que conformam a memória mais como um espaço de abertura do que como a sedimentação de algo já realizado e fechado, que deve ser acessado ou restituído (HUR, 2013).

Podemos observar na fala da participante da bonequinha-bailarina, durante a conversa final, uma abertura e uma produção incessante relacionadas à memória implicada no objeto que levou:

[...] isso é uma lembrancinha de quando minha filha nasceu... e nascimento pra mim é uma coisa muito importante... é vida e vida a gente tem que cuidar... cuidar, colher, correr, brincar, sorrir, pular... então sinto com essa bonequinha... [...]

Não parece presente aí um modelo anamnésico que a faz descrever detalhes do contexto vivido com a bonequinha-bailarina ou que a captura pelo seu agenciamento originário relacionado ao nascimento de sua filha. O que parece acontecer é um movimento incessante de verbos que faz da memória implicada no objeto um dispositivo para compor história e subjetividade, que rompe com uma verdade única, traz fissuras de muros, constitui linhas de fuga e abre para a potência da experimentação, da criação e da novidade (HUR, 2013). Com isso, a memória pareceu instituir, a partir da experimentação corporal com a bonequinha-bailarina e com os verbos aí produzidos – correr, brincar, sorrir, pular – conexões com o devir-criança. Trata-se de uma criança molecular produzida... "uma" criança que coexiste conosco, numa zona de vizinhança, numa linha de desterritorialização que nos arrasta a ambos – contrariamente à criança que fomos, da qual nos lembramos, a criança molar da qual o adulto é o futuro (DELEUZE; GUATTARI, 1997b). O devir-criança opõe-se à lembrança de infância, porque

O devir é uma anti-memória. Sem dúvida há uma memória molecular, mas como fator de integração a um sistema molar ou majoritário. A lembrança tem sempre uma função de reterritorialização. Ao contrário, um vetor de desterritorialização não é absolutamente indeterminado, mas diretamente conectado nos níveis moleculares, e tanto mais conectado quanto mais desterritorializado: é a desterritorialização que faz "manter-se" juntos os componentes moleculares (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 92).

A partir da experimentação corporal com a bonequinha-bailarina, deu-se passagem à ideia de “uma” criança que persiste no adulto como virtualidade e como condição de divergência e diferenciação da cognição, dando possibilidades à exploração da dimensão inventiva da cognição (KASTRUP, 2000). Possibilitou-se um deslocamento de formas estabilizadas da memória para o movimento... experimentou-se a intensidade dos encontros entre as infâncias que nos coabitam, que se tornam potência. Encontros de múltiplos. O devir-criança é o encontro entre um adulto e uma criança, uma forma de encontro que marca uma linha de fuga a transitar, aberta, intensa (KOHAN, 2004).

A produção de verbos ligados à experiência infantil a partir da experimentação com a bonequinha-bailarina constituiu a produção de um outro e fez fluir os movimentos que constituem a relação entre a infância que se foi e a infância que persiste. “Devir-criança, assim, é uma força que extrai, da idade que se tem, do corpo que se é, os fluxos e as partículas que dão lugar a uma ‘involução criadora’, a ‘núpcias anti-natureza’, a uma força que não se espera, que irrompe, sem ser convidada ou antecipada” (KOHAN, 2004, p. 64).

É importante dizer que a involução nesse devir-criança, assim como em qualquer outro devir, não se trata de uma regressão a formas antigas. O devir surge aí como involução porque ele é um movimento de dissolução das formas criadas; é uma forma de evolução que se faz entre heterogêneos (DELEUZE, 1997b). O que então se conformou entre participante e bonequinha-bailarina foi um movimento no meio molecular que, subsistindo entre as formas visíveis, ganhou força criativa, movimentos de transformação, uma situação intensiva que a permitiu sair de seu lugar reiterado e se situar em outras zonas, inusitadas, imprevisíveis.

No descomeço era o verbo.  
Só depois é que veio o delírio do verbo.  
O delírio do verbo estava no começo, lá, onde a criança diz:  
eu escuto a cor dos passarinhos.  
A criança não sabe que o verbo escutar não  
Funciona para cor, mas para som.  
Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.  
E pois.  
Em poesia que é voz de poeta,  
que é a voz  
De fazer nascimentos -  
O verbo tem que pegar delírio.

Uma didática da invenção, Manoel de Barros

### 4.3.3 Experimentações e corpo: sentidos e invenções

Ah, o corpo! Ousar-me a constituir os caminhos cartográficos desta pesquisa exigiu, a

todo tempo, insistir nas conexões com o pulsar da vida que afeta meu corpo... com as marcas que se corporificam entre os muitos encontros que experimentei. O meu (profundo) desejo neste estudo era chegar primeiro no corpo, tocá-lo, restituí-lo e, mais verdadeiramente, deixá-lo ganhar força antes que as palavras nominem e dominem. O corpo é, nesta produção, materialidades (in)tocáveis... dos muitos toques que quero nele sentir à aposta em constituí-lo como componente irrevogável neste estudo. O corpo aqui cresce ensejando muitas questões... Uma delas, com a qual me encontrei em uma leitura, destaca: que tipo de corpo é este que se deixa afetar pelo mundo? (LIBERMAN; LIMA, 2015).

O corpo que se deixa afetar pelo mundo... Ah, o corpo! Em minhas composições, um corpo que se deixa afetar pelo mundo, um corpo que se permite experimentar distintas frequências, constituí um corpo que convoca a nos instalarmos em um território existencial buscando vazar para linhas de fuga, escapar por entre movimentos de desterritorialização que implicam uma invenção, uma reinvenção de si, do próprio corpo (LIBERMAN; LIMA, 2015). O corpo aqui pede passagem... pede entrada pelos afetos, pelas intensidades. Um corpo que se cansou das clausuras que anestesiaram a vida e que já não deseja mais se constranger com as prisões que o esterilizam. Ah, o [meu] corpo!

Muitas são as clausuras e as prisões de um corpo. Muitos são os movimentos que o anestesiaram e o constrangem. Muitos são os modos de experimentá-lo que, entrando em estados mecanizados, tornam-no mecanismos conformados e pouco abertos às vibrações que o percorrem. Durante as experimentações corporais propostas neste estudo, muitos foram os momentos em que as/os participantes, parecendo entregar os seus corpos à mais domesticada experiência, buscaram colocá-lo a serviço de uma maquinaria capturada, treinada, estereotipada. Sobre isso, em alguns dias, durante as experimentações corporais, surgiram as seguintes falas: “[...] Toda terça nós vamos na academia agora...”; “[...] Já fiz a academia de hoje...”; “[...] Vou parar de pagar academia...”

As falas que relacionam as experimentações corporais propostas aos exercícios tipicamente realizados em uma academia parecem trazer a concepção de um corpo como estrato que se treina, estabilidade que se alcança e previsibilidade que se domestica com exercícios repetidos que fazem queimá-lo e crescê-lo. Há aí subjacente uma compreensão de que experimentar o corpo é colocá-lo na condição de um vai-e-vem de atividades que o percorre pelos contornos que definem um organismo. Conceber um corpo em experimentação como um “corpo na academia” parece abordá-lo como “fenômeno de acumulação, de coagulação, de sedimentação que lhe impõe formas, funções, ligações, organizações dominantes e hierarquizadas, transcendências organizadas para extrair um trabalho útil [...]”

(DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 21).

O “corpo na academia” constitui um processo de domesticação que enfatiza a sua funcionalidade orgânica e que se destina a colocá-lo em movimento para expandir sua utilidade, limitando a experimentação de suas potências e de suas possibilidades inventivas. O corpo, tal como colocado nas falas acima, atua por automatismos, se opera pela organização que seus órgãos definem e sofre por estar organizado desse modo, como um organismo. E o problema está menos na organização e mais nos seus efeitos. O organismo é o funcionamento dos órgãos com seus mecanismos de poder. Quando se destaca o funcionamento dos órgãos de um corpo, organiza-o por julgamento e não por um movimento. O julgamento aí definido como efeito sentença, condena, designa controle e submissão. Trata-se de um processo que classifica o corpo, o delimita, o ordena, o hierarquiza (SALES, 2014).

Concepção correlata sobre o corpo e o seu funcionamento apareceu durante uma experimentação já no sétimo dia. Lucas, propondo um aquecimento às/aos participantes, convidou-as/os a deixarem o corpo em silêncio e pediu que respirassem fazendo rotação da cabeça ora para um lado, ora para o outro. As/os participantes puderam aí experimentar diferentes eixos do pescoço. Depois, a região do peitoral foi inserida no aquecimento, movendo-se para frente, para trás e para os lados. Em seguida, a proposta era mexer cintura e quadril como se uma cordinha os puxasse suavemente para os lados. Adicionou-se aí, ao movimento da cintura, o movimento simultâneo de mãos e cotovelo (Foto 29). Nesse momento, uma participante disse: “tamo quase dançando funk aqui...”.

**Foto 29 – Movimentos de um aquecimento**

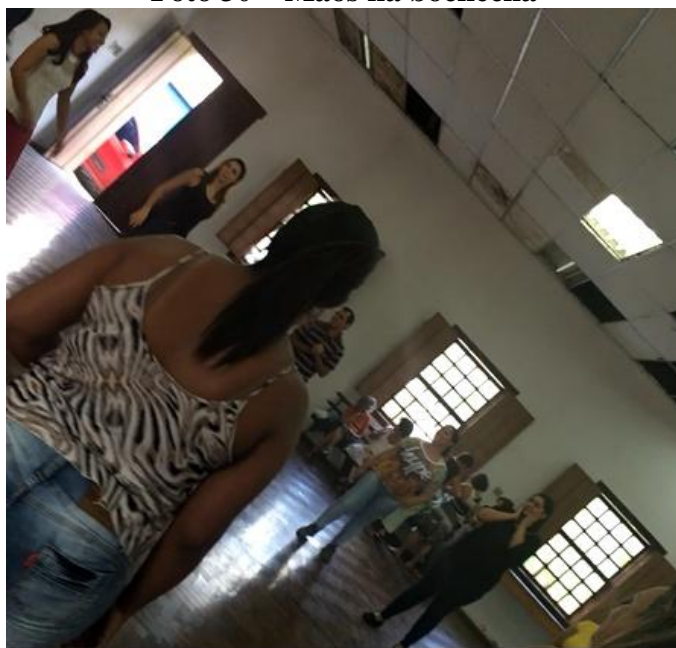


**Fonte: fotografia da pesquisadora.**

Parece-me que a experimentação de movimentos do corpo impôs ali a necessidade de incluí-los em algo já reconhecível. Ao relacionar os movimentos do aquecimento com o *funk*, desejou-se enquadrar o que se experimentava em formas já prontas, estereotipadas; deslocou-se a possibilidade de experiência, de experimentação, para o caminho da interpretação. Longe da entrega do seu corpo às potências inventivas, o que me pareceu ganhar destaque foi um processo de interpretação dos movimentos do corpo, que o delimitava, o ordenava e o reduzia a um gênero musical. A interpretação remete a um significado já existente, legitima o que já se sabe e mortifica sua própria experiência. A experimentação, por sua vez, refere-se à potência da invenção, à possibilidade da novidade (SALES, 2014).

Há algo da interpretação que prende o corpo aos seus significados e o fixa em identidades que definem o que ele é, o que ele quer e o que ele pode. Assume-se, via interpretação, um conjunto de estratos molares que cola o sujeito em representações transcendentais e o submete a se apresentar como um organismo organizado de acordo com modelos normatizados, previamente disponíveis. A lógica interpretativa, impregnada em nossos modos de pensar e viver, impede que nos entreguemos à experimentação e que nos libertemos para uma verdadeira produção (RODRIGUES; PEIXOTO JUNIOR, 2011).

A intenção interpretativa relacionada aos movimentos do corpo já aparecia no primeiro encontro, quando, a partir do convite para se apresentarem com uma forma corporal que produzisse sentidos sobre si, demonstraram-se formas já muito reconhecidas. Mãos rezando, mãos na bochecha, movimentos de mãos comemorando, mão tirando o chapéu, mãos balançando neném, mãos tapando o rosto (Foto 30). Além de constituírem movimentos habitualmente realizados, as formas corporais apresentadas limitavam-se a fazer mover apenas a parte superior do corpo, acima do quadril. O corpo e os seus constrangimentos...

**Foto 30 – Mãos na bochecha**

Fonte: fotografia da pesquisadora.

As/os participantes, em muitos momentos dos encontros propostos, pareciam fincadas/os em um modo pouco potente de aproximação com o seu corpo, que o contraía diante das possibilidades e o mantinha preso às suas durezas... como aquela mão em garra fincada no chão (Foto 31), que, sob uma blusa verde, insistia em assim ficar, conforme comentado pela própria participante: “Eu, eu, eu.. é... no primeiro dia eu deitei no chão... gente, que negação... [...] não conseguia ficar, eu sentia que eu tava contraída... [...]”

**Foto 31 – Mãos em garra**

Fonte: fotografia da pesquisadora.

As contrações que endurecem a potência de um corpo parecem nos mostrar que os corpos-organismos, insistindo em se apresentarem como cópias de modelos normatizados, não se colocam em condição de produção e de criação. Contrações e cópias não admitem a diferença, não abrem caminho para a singularidade e para o encontro potente com o outro. Mantêm-se no plano indiferenciado que não permite conhecer as outras populações e as outras zonas que habitam um corpo (RODRIGUES; PEIXOTO JUNIOR, 2011). Lucas, durante a entrevista, comentou sobre as dificuldades das/os participantes em experimentar seus corpos e em liberá-los para novos modos de sentir, se conhecer e se perceber.

[...] eu acho que falta experiência na, corporais nas nossas vivências, sabe... é tudo muito racionalizado... e acho que na profissão da enfermagem, por exemplo, é mais ainda... [...] é tudo muito... tudo passa muito pelo intelecto... e pouco pelas percepções, sensoriais e tal... então acho que isso também reflete na profissão deles... seja qual nível for... recepção, administração, ACS o que for... é tudo muito lógico... nosso mundo é muito lógico... e eu acho que há pouco contato com a arte... [...] então eu acho que é pouco contato com a arte ou consigo mesmo, né... porque a arte também faz um convite a trabalhar consigo mesmo... e eu acho que quando isso acontece pequenas pílulas parecem grandes doses, sabe... e isso me assusta um pouco... assim de entender como que uma coisa sem... é muito bonito por um lado, mas me assusta de pensar como um corpo de 50 anos acha isso tocar tão mágico... sendo que é só tocar o outro por uma massagem... sabe... sendo que há um mundo, né... isso é só o início... [...]

Lucas também expressa em sua fala a novidade que ali cresceu quando se propôs, durante os encontros, uma experimentação de si, uma exploração ampliada do próprio corpo e do encontro com o outro. Há uma novidade assustadora e bela que, recusando a hegemonia interpretativa, dá visibilidade para a experimentação e para a criação de outros caminhos corporais, menos organizados, menos estratificados, menos rígidos. Inaugura-se, durante os encontros, um plano da diferença e da possibilidade inventiva. Sobre isso, durante a conversa final do quarto dia, quando perguntadas/os sobre o que mais marcou durante as experimentações do dia, uma participante respondeu: “Uma sensação de que a gente pode mais!”

E como podem! Não sabemos o que pode um corpo, mas ali se sabia que os corpos podiam mais! Durante os encontros, os corpos foram se abrindo à mais franca produção de si, aos encontros com outros corpos e à beleza de se descobrirem e de descobrirem suas potências. Observei muitas cenas bonitas de corpos se jogando ao movimento, como se as formas até então repetidas não lhes servissem mais. A busca era por outros planos, por outros modos de se compor no espaço, por outras formas de se relacionar com um outro corpo. A cena registrada pela fotografia abaixo (Foto 32) traz em si a beleza de corpos mais soltos ao

caos e traz em mim a alegria de perceber articulações se soltando, corpos se desorganizando e outros planos crescendo por aí...

**Foto 32 – Corpos se lançando ao movimento**



**Fonte: fotografia da pesquisadora.**

Durante os dez encontros, Corpo sem Órgãos (CsO) foi ali se desenhando, se intensificando... “Por que não caminhar com a cabeça, cantar com o sinus, ver com a pele, respirar com o ventre?” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 11)

O CsO constitui o lugar da experimentação e a abertura para a passagem da invenção. Trata-se de reinventar o papel dos órgãos, embaralhá-los, confundi-los, colocá-los em jogo e em movimento para a produção de novas composições, de novos modos de vida (SALES, 2014). O conceito de CsO permite-nos compreender um corpo como resultado de uma conjugação de forças e de um composto de matérias não formadas e de energias não vetorizadas. Não se trata de uma oposição aos órgãos, mas de uma ruptura com a proposta organizada de um organismo (DINIS, 2008).

Havia entre aqueles corpos uma disposição para compor um CsO... uma disposição para compor um corpo que, desarticulando o organismo, se dispunha a conexões, passagens e distribuições de intensidades infinitas. Sobre isso, o Lucas também comentou sobre a transparência e a disposição das/os participantes para as experimentações, para a tentativa e para o erro implicados em modos mais intensos de viver um corpo.

[...] Bom, eu achava muito desafiador... mas eu achava muito, muito transparente...

eu achava as coisas muito transparentes... porque o, o, o, os corpos deles estavam muito abertos pra isso assim... e mesmo sem saberem, eu acho, sabe... eles tavam muito disponíveis eu acho... ao erro, ao equívoco, à tentativa, e isso fazia com que os corpos deles estavam muito fáceis de leitura... se é que eu posso falar isso... mas tava... a gente conseguia ver quando havia um... uma resistência, quando havia uma tentativa real, quando havia uma timidez e ela ia se perdendo... eu acho que isso era... a gente conseguia ver essa leitura, desde o início até... a gente conseguiu até o final...[...]

Destacou-se aí a liberdade com que os corpos se apresentavam em suas dificuldades e em suas francas aberturas a si... Os corpos abriram-se às suas imperfeições e às conexões que cresceram entre si. Ah, o CsO! O CsO constitui a afirmação de um modo de existência livre em relação a qualquer estrato. É um convite para uma disposição de abertura diante do imprevisto, das multiplicidades, das diferenças, dos devires. Como consistência, o CsO é o intensivo que vibra nos encontros e que convoca as intensidades constituídas como máquinas desejantes (DINIS, 2008). A afirmação do CsO remete ao desejo como força produtiva, constitui o campo de imanência do desejo, o plano de consistência própria do desejo. Na verdade, CsO constitui menos um conceito e mais um exercício, uma experimentação da própria vida em sua potência criativa, em seus modos desejantes (SALES, 2014).

Quando tiverem conseguido um corpo sem órgãos, então o terão libertado dos seus automatismos e devolvido sua verdadeira liberdade. Então poderão ensiná-lo a dançar às avessas como no delírio dos bailes populares e esse avesso será seu verdadeiro lugar (ARTAUD, 1983, p. 13-14).

O CsO é um lugar de passagem... um corpo vazado pelo qual passam as forças que promovem as ações (SALES, 2014), as forças que convocam ao risco. No desejo de subverter a sua rigidez, o corpo lança-se ao risco do desequilíbrio, ao risco de se manter sobre finas bordas. Isso porque compor um CsO é brincar, perigosamente, com os seus limites. Para se abrir às infinitas conexões, o corpo precisa suportar o intempestivo, os movimentos intensos que suas partículas desejantes produzem para se arrastarem por entre as linhas de fuga. Ele precisa romper seus automatismos e sua imobilidade para dar conta de produzir seus próprios movimentos (DINIS, 2008).

Eu vi um corpo se esticando ali, se equilibrando nas bordas dos seus dedões. Um corpo brincando com seus limites... Acompanhando o aumento do tom produzido pela escaleta, projetou-se a voz em tons mais e mais altos e se esticou o corpo para a ponta dos seus pés (Foto 33). Parecia-me que o desejo era experimentar os limites da sua voz e intensificá-los com a experimentação das bordas mais finas e instáveis do seu corpo. Um jogo com suas flexibilidades, com as fronteiras que o permitem se manter em pé, se cambaleiar e

fazer vibrar sua voz...

**Foto 33 – Um corpo e seus limites**



**Fonte: fotografia da pesquisadora.**

O risco constitui uma experimentação de fronteiras... entre a recusa dos movimentos de criação e a abertura a experiências inéditas de reinvenção de si. Parece-me um movimento de se cambalear entre o medo e a alegria, entre a interdição e a ruptura, entre o limite que cerceia e a borda que se abre... Uma produção habitada por componentes heterogêneos que, em suas mais distintas montagens, fazem crescer uma novidade. Há no risco a potência da descoberta que toca os processos de criação dos modos de (re)existir. O risco é zona de si...

Experimentou-se uma novidade durante um teste dos limites do seu corpo. Buscando mapear os riscos impostos por um outro-especialista, acabou-se mapeando as próprias potencialidades, os caminhos que subvertem a regra-do-outro e inventam os próprios modos de funcionamento. Durante a conversa final do oitavo dia, quando perguntadas/os sobre os efeitos das experimentações daquele dia, uma participante disse:

Eu levo uma vida completamente sedentária, mas sou cardiopata... então também não posso fazer esforço físico nenhum... então aí já... mas graças a Deus, fiz tudo e não senti nada... então vi também que não é tanto assim igual o cardiologista fala... tem coisas que eu dou conta de fazer... fisicamente.

A descoberta e a experimentação do próprio corpo e dos próprios limites pareceram desterritorializar as definições biomédicas sobre a sua condição de saúde. O conhecimento biomédico e as técnicas que se desenvolvem mostram que todas as coisas são inteligíveis e, portanto, estão abertas a intervenções precisamente definidas com base no tipo de pessoa que somos ou, ainda, no tipo de pessoa que precisamos ser (GADELHA, 2015). Há na proposta biomédica, desde o seu nascimento, um caráter generalizante, que a faz não se ocupar das singularidades; um caráter mecanicista, que a faz conceber um corpo como máquina subordinada a princípios de causalidade linear; e um caráter analítico, que a faz isolar as partes para a compreensão do todo (NEPOMUCENO; ROMANO, 2014).

Os três tipos de caráter que fundamentam o nascimento e o funcionamento da biomedicina talvez tenham sido os que foram precisamente desterritorializados aí durante as experimentações corporais. Afirmar que “tem coisas que eu dou conta de fazer” traz uma dimensão de si, algo da sua própria potência que pareceu desconsiderado quando, com base em uma condição fisiológica, já se definiu um conjunto universal de práticas possíveis e justificáveis. Há aí uma brecha que se coloca para inserir uma singularidade, um caminho de fuga que dá condição de possibilidade para outros modos de se experimentar os próprios limites e as próprias potências.

Afirmar que “fiz tudo e não senti nada” desmonta a causalidade linear com que se opera a concepção de corpo como máquina. Há um outro modo produtivo, maquinário, que cresce entre a interdição de exercício do seu corpo e o desejo de experimentá-lo sob outros princípios, ou sob nenhum. O modo produtivo aí experimentado, rompendo com a linearidade da ordem médica, faz com que os limites testados sejam recompostos sob outras referências, menos vinculadas à definição biomédica de que isso-gera-aquilo e mais atentas à produção de si, à experimentação de si, do seu corpo.

Já a afirmação de que “não é tanto assim igual o cardiologista fala” desterritorializa a operação metonímica da biomedicina: do coração ao corpo? O recorte que se faz da fala do cardiologista recorta também sua prescrição que, baseada no funcionamento de um sistema corporal, já define como aquele corpo inteiro opera, se limita e se recusa. Colocou-se em confronto o conhecimento científico de um outro-especialista e a própria percepção de quem, desejando sentir seu corpo pulsar, escapou por entre linhas de fuga que lhe produziram novas possibilidades de experimentar o corpo.

Nesse sentido, as afirmações aí destacadas desterritorializam todo um campo de estratégia disciplinar da biomedicina que age para restringir liberdades individuais e para definir modos de existência com base em referências estritamente científicas. A biomedicina,

em seu campo estratégico, repousa sobre as influências cartesianas, que remontam uma dissociação artificial entre corpo e mente que ainda hoje, séculos depois, muito nos aprisiona em nossos modos de pensar e de viver. Inclusive, o dualismo corpo e mente apareceu, explicitamente, em alguns momentos dos nossos encontros, como na fala de uma participante durante a conversa final do sétimo dia: “Mas... aí eu me soltei toda então né... foi um movimento assim... trabalhou com o corpo da gente né... e eu creio que trabalhou com a mente também...”

“Trabalhar tanto o corpo como a mente” parece mostrar que as experimentações corporais fizeram movimentar fluxos do pensamento e da subjetividade que, abordados dualmente a partir da episteme moderna, são tratados como excludentes entre si. Isso porque há, na biomedicina e na lógica cartesiana que a sustenta, uma aposta fragmentária que valoriza a razão como critério inequívoco de determinação de cientificidade e de verdade. Trata-se de compreender a realidade e o corpo mediante definições objetivas (RIOS et al., 2007). Na abordagem biomédica, a distinção entre corpo e mente implica modos de vida que afastam dos discursos autorizados os processos de subjetivação que acontecem entre as pessoas.

Mas há outras possibilidades que ganham força aí... Interessante foi observar a produção de outros sentidos para a máxima cartesiana “penso, logo existo”. Uma participante, no nono encontro, a partir de uma análise do que se experimentou corporalmente ali, disse: “É, eu pensei o seguinte... eu vou resumir tá gente... eu pensei o seguinte: é... se eu penso eu logo existo, eu logo sinto [...]”. A conexão da frase cartesiana com o que “se sente” faz crescer outros modos de conceber a relação corpo-mente, talvez menos fragmentados e menos hierarquizados. Há implicada na inclusão do trecho “eu logo sinto” uma cadeia de sentidos que admite as produções subjetivas que correm no corpo.

Fazer conectar pensamento-existência-subjetividade parece indicar que as experimentações corporais constituem um espaço virtual do nosso próprio corpo que, sem separações com a mente, produz intensidades. Trata-se de um modo de conceber o seu corpo em experimentação como um instante de afecções e percepções que, destituído da pretensa intenção de ligar a um significante e a uma metafísica, constitui lugar de pura sensação, de pura vibração e sentidos (SILVA, 2008).

Os processos de desterritorialização do caráter que fundamenta o funcionamento da biomedicina e do sentido fragmentário da lógica cartesiana parecem nos dizer que, nas experimentações corporais propostas, decodificaram-se agenciamentos sociais implicados na educação em saúde. Definidos por códigos específicos da biomedicina, os agenciamentos

muitas vezes produzidos no campo da educação em saúde são caracterizados por uma forma relativamente estável e por um funcionamento reprodutor, que tendem a diminuir o campo de experimentação de desejo a uma divisão preestabelecida. O que percebi entre fluxos de desterritorialização constituídos no encontro-entre-corpos foram profissionais de saúde agenciando localmente, criando sua maneira de investir, introduzindo sua irregularidade e forjando linhas de fratura, linhas de fuga, dando contorno a outros modos de subjetivação (ZOURABICHVILI, 2004).

Passa por aí a entrega de um corpo, a produção de outras relações consigo e com o outro. Entre linhas de fuga, vazam modos próprios de colocar um corpo à entrega de si, de produzi-lo, de desejar conectá-lo, de abri-lo a outros modos de existir, mais potentes, mais intensos, mais pulsantes. A decodificação dos territórios já sedimentados e reproduzidos das relações convoca-nos à desterritorialização de modos próprios de viver, à subversão dos nossos modos de conceber a produção de saúde que, muito mais do que um domínio da ciência, é da ordem da afirmação da vida. A produção de saúde é da ordem do cotidiano, dos modos de viver que instituem novas formas de vida (COSTA; BERNARDES, 2012). A produção de saúde e a produção de si multiplicam-se na entrega transparente do corpo ao chão, que, em meio a outros corpos, agora deitado, experimenta as partículas que se lentificam, se aceleram e saltam de si... (Foto 34).

**Foto 34 – Um corpo entregue**



**Fonte: fotografia da pesquisadora.**

No encontro-entre-corpos, em suas distintas possibilidades de composições, as pessoas podem construir seu território, cartografar seu terreno expressivo, entrando em relação com campos de forças e lançando mão de formas de expressão. Vai aqui deparar-se com a questão: o que meu corpo tem? Mas não é só isso. Considerando que todo território é uma organização e uma reorganização de fluxos e forças e já possui, em sua própria produção, sua potência de desterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 1997b), no encontro-entre-corpos, além de construir seu próprio território, a pessoa já empreende algo que irá ultrapassá-lo, já desenha sua desterritorialização – talvez agora mais intensa, mais potente (FERRACINI et al, 2014).

Nos movimentos de desterritorialização, nos encontros e nas relações com outros corpos, buscam-se caminhos para abrir outros agenciamentos, liberar outras forças, experimentar territórios desconhecidos, intensificar a relação com o próprio corpo. Busca-se por novos territórios ativamente recriados para novas potências de geração de vida; atualizam-se linhas de fuga possíveis dentro desses territórios construídos; busca-se agenciar coletivamente forças que criem uma desterritorialização e uma reterritorialização contínuas. Território nômade, em que há presença de corpos na construção de um território de vida, ainda que fugaz. Uma partilha do sensível (FERRACINI et al, 2014).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante os encontros, escutei uma mesma história repetidas vezes. “A história do casal 20”. Um casal composto por uma mulher surda e o seu filho doente. Insistia-se em contar que, toda vez em que mãe-surda e filho-doente chegavam ao posto de saúde, era ela quem as/os outras/os profissionais procuravam para atendê-la/o.

[...] Eles não conseguem fazer acolhimento sem mim, porque elas não... ela não conversa com os enfermeiros sem mim... eu entendo o que que ela tá falando, os enfermeiros não... porque ela não ouve, ela vai ficando nervosa com os enfermeiros... vai ficando nervosa... pois eu mexo na bolsa dela, olho, procuro a receita... não é essa, não é aquela... vou na casa dela, prego lá... no dia... eu dou ela os pedido de exame um dia antes... ela fica: cadê meus exames? Só te entrego dia 28... hoje é 25... não dou, você esquece... dia 27 eu tô lá pra 28 você ir fazer exame... se não for no dia 28 de manhã dependendo do horário... e assim vai... então ela criou uma confiança em mim... que ela chega no posto me procurando... aí, ela chega e os meninos ficam assim... casal 20 seu chegou... risos... deixa eu ir lá... entendeu?! Mas tem aquela confiança em mim... [...]

Repetia-se... Umas três vezes. Quando se falava “casal 20”, imagino que todas/os ali presentes já começavam a remontar a história. Eu mesma cheguei a criar cenas, corpos e roupas para mãe-surda e filho-doente, que, na insistência de nos serem apresentada/o, ganharam cores em minha imaginação. Talvez também porque a surdez encontre belas ressonâncias em mim... Minha irmã, meu sobrinho e meu cunhado são surdas/os e talvez a insistência com a história do “casal 20” seja também a insistência minha e da minha família em produções mais potentes junto às pessoas surdas. Há aí caminhos intensos de rupturas, de produção de singularidades e de afirmações... Uma busca por novidades que rejeitem modelos identitários, recusem a aceitação de “despotências” naturalmente ligadas à surdez e circulem por outros territórios de apostas e de relações...

No último encontro, quando as falas, já em tom de despedida, começaram a percorrer as experiências vividas e a produzir mais sentidos sobre as experimentações corporais, eis que surge, mais uma vez, a história do “casal 20”. Eu logo ativei as cenas, os corpos e as roupas que fui desenhando, durante os encontros, ao ouvir a história e, quando eu já esperava escutar o trecho “me chamaram para atendê-la/o”, chegou uma novidade... outra novidade.

[...] Seu casal 20 chegou... aí eu falei: gente, olha nos olhos! Eu lembrei demais daqui... falei: vai lá, olha nos olhos, olha a boca dela, mostra com a mão... então assim, são coisas que eu aprendi aqui que eu já até passando porque não sei do meu amanhã... pra eles poder atender esse casal... se eu não tô lá um dia como que esse casal vai ser atendido? Então agora eu já tô empurrando um pouquinho eles... da forma como eu aprendi aqui... coisa que eu não sabia... antes eu tomava frente

porque eu achava que eu sabia e que eles confiavam em mim... eu tô ensinando eles a confiar em todos porque a gente não é único... entendeu?! Então assim... eu fiquei muito feliz em aprender...[...]

A novidade relatada sobre o atendimento ao “casal 20” traz uma aposta na possibilidade de outras conexões se inventarem aí e aqui. Entre repetições da história que pareciam destacar um mesmo modo fixo e linear de relação, apareceram outros convites... ao novo, ao descentramento, à produção de singularidades. No serviço de saúde e em mim. Há na história do “casal 20” uma potência para inaugurar outros territórios de relação, mais conectados com a produção de uma vida, mais implicados com a produção da diferença.

Em mim, a história do “casal 20” desenhou fluxos de repetição-diferença. Distintamente do que percebi até escrever estas considerações finais, as repetições da história durante os encontros, longe de constituírem uma generalidade, já produziam vibrações mais secretas que, sem equivalências e semelhanças, intentavam abrir outros territórios de relação. Entre os primeiros relatos da história, eu mesma parecia colocar ali algo da reprodução do mesmo e do semelhante... Agora, sob a aposta de trazer para este texto a bela situação que se ocorreu ali, fui percebendo as muitas novidades aí implicadas... e já não me cabe mais pensar em reprodução de equivalências, mas em produção de singularidade.

Na insistente repetição, descentrar de si aquela relação abrindo-a a outros arranjos parece ser a aposta que crescia ali. E também é a que cresce aqui. Fugindo de um modo linear e fixo de se relacionar, o descentramento expressa o desejo para que outras conexões aconteçam, para que a arborescência dê lugar a encontros rizomáticos e para que a equipe e o serviço abram-se, francamente, à diferença. Uma quebra na centralidade da relação experimentada por mãe-surda e filho-doente no serviço de saúde para que se afirmem outros modos possíveis de relação, entre outras/os profissionais, em uma rede mais potente. Uma quebra na centralidade da repetição como domínio da semelhança e da equivalência para que se ganhem outras condições de possibilidade, mais vinculadas a um roubo e a uma singularidade e menos a uma troca e a uma generalidade.

Destituir uma relação dos seus centramentos abrindo-a para outras conexões implica também destacar o convite para “olhar nos olhos”, “olhar a boca” e “mostrar com a mão”; um convite que parece sinalizar para um modo singular de relação que cresceu entre as repetições do “casal 20”. Parecia-se destacar que entre mãe-surda e filho-doente há forças puras, traçados singulares que exigem a intensificação do olhar, da boca e da mão antes das palavras, da organização dos corpos e das representações de uma linguagem. Desejo também destacar que um modo singular de compreender a repetição da história cresceu por aqui, fazendo-me

produzir novas conexões entre as cenas que experimentei e os modos de existência que se movimentam em mim.

Talvez o destaque para a história do “casal 20” e para as repetições e as apostas aí multiplicadas constitui aqui um meio para apresentar componentes que insistiram em mim durante o desenvolvimento deste estudo. Sem a intenção de produzir sínteses ou de generalizá-la, a história do “casal 20” traz consigo a beleza que cresceu em mim durante esta pesquisa. Com o objetivo de analisar as possibilidades de experimentações corporais favorecerem a profissionais de saúde da APS a produção de outros modos de subjetivação no *Dispositivo Educação em Saúde*, lancei-me por aqui...

Talvez a história do “casal 20” guarde potências que experimentamos, repetidas vezes, durante este estudo... Assistindo à reprodução acelerada de modelos de educação em saúde que pouco se atentam à produção da diferença, eram outros movimentos que desejávamos empreender com esta pesquisa. E foram muitas as cenas em que experimentamos a aparição da novidade, a produção de outros arranjos entre as/os profissionais e a ênfase na produção de singularidade, fazendo fugirem muitas sedimentações que capturam seres e coisas durante as práticas educativas em saúde realizadas na APS.

Muitos também foram os momentos em que experimentamos uma reprodução de modelos e de modos de ser que mais serviam a exercícios de papéis sociais pré-estabelecidos que, operados por codificações e classificações, tendiam a conformar um modelo universal de agir e de constituir relações. Há na composição das práticas educativas em saúde um modo hegemônico de se relacionar com o outro que veda brechas para o encontro, para a novidade e para a afirmação de singularidades.

Entre formas e forças, esta pesquisa abriu caminhos para percebermos o que se movimenta nas experimentações entre-corpos. E um mundo aí se abriu... As experimentações corporais fizeram movimentar as intensidades de um corpo, tirando-o, muitas vezes, do torpor que o paralisa e dos constrangimentos que o esterilizam. O corpo cresceu aqui como uma composição de intensidades e afetos que faz múltiplos convites à descoberta, à invenção e à produção de outros modos de se relacionar consigo e com o outro. Particularmente, o meu corpo cresceu aqui como uma novidade diária, como um chamado exaustivo ao caos e como uma aposta que me tirou do lugar a todo tempo... O meu corpo fez passar, durante esta pesquisa, uma infinidade de modos de se experimentar.

Sob uma experimentação intensa do meu próprio corpo, percebi que os outros corpos que ali experimentaram os efeitos de um encontro permitiram-se afetar e ser afetados... deixaram-se desamarrar das normas que os afastam de si para fazer crescerem suas potências

e para se fazerem brincar com os próprios limites. O que vi de mais belo foram os movimentos desejantes que se multiplicavam a cada proposta, que se inventavam a cada limitação e que se transgrediam na própria organização... E o meu corpo estava ali!

Conectar as experimentações corporais com o *Dispositivo Educação em Saúde* permite-nos abrir um infinito de possibilidades para a constituição de um novo plano de apostas. A intensificação das experimentações entre-corpos trouxe vida para a proposta de fazer movimentar as linhas de subjetividade no *Dispositivo*. Isso porque, durante as experimentações corporais, produziram-se outros modos de composição no espaço e de relação consigo e com o outro; produziram-se também interferências em outros contextos, como no serviço de saúde que assiste à situação do “casal 20”. Ativar aqueles corpos fez proliferarem linhas de fuga que romperam com modos já reiterados de existir e que ensejaram outras formas de sentir e de experimentar.

Há nas experimentações corporais que aqui propusemos um efeito de reprodução de modelos que reitera modos pouco potentes de relação e também há uma potência subversiva que faz romper com os códigos e as classificações que se impõem no campo da educação em saúde via biomedicina. Constituir um novo plano de apostas exige que instauremos rachaduras nos estratos conceituais-experimentais da educação em saúde para intensificarmos o que há de mais belo em um encontro educativo: a produção de vida. A educação em saúde aqui cresceu como produção de vida, como produção da diferença.

Operar com a educação em saúde como produtora de diferença exigiu uma infinidade de deslocamentos. E este estudo me tirou do lugar a todo tempo, o tempo todo. Desde a concepção do projeto de pesquisa à escrita da tese eu me lancei em terrenos desconhecidos e, no desejo de experimentar outros modos de produzir conhecimento e de me produzir, fui me abrindo às conexões que meu próprio corpo exigia. Muitos medos, muitas recusas e uma bela aposta na possibilidade de passear por territórios mais potentes da educação em saúde.

Talvez esteja na história do “casal 20” o convite que ora me arrasta... buscar em outras repetições a diferença e intensificar em outros espaços de formação novos modos de encontro com o outro, mais descentrados e mais atentos à produção de singularidades.

Agora, um balão descansa seu voo e se repousa em um mundo de possibilidades até que ganhe novos ares por aí (Foto 35)...

**Foto 35 – Balão em descanso de voo**



**Fonte: fotografia da pesquisadora.**

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, A. L.; MERHY, E. E. Formación en salud y micro-política: sobre conceptos-herramientas en la práctica de enseñar. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 18, n. 49, p. 313-24, 2014.
- ABREU, R. N. D. C. et al. Educação em saúde para prevenção das doenças cardiovasculares: experiência com usuários de substâncias psicoativas. **Revista Espaço para a saúde**, v. 15, n. 3, p. 13-21, 2014.
- ALMEIDA FILHO, N. **O que é saúde?** Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2011.
- ALMEIDA, E. R.; MOUTINHO, C. B.; LEITE, M. T. S. Prática pedagógica de enfermeiros de Saúde da Família no desenvolvimento da Educação em Saúde. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 20, n. 57, p. 389-402, 2016.
- ALTOÉ, S. (Org.). **René Lourau: analista institucional em tempo integral**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 131-149.
- ALVIM, D. M. O rio e a rocha: resistência em Gilles Deleuze e Michel Foucault. **Intuito**, v. 2, n. 3, p. 78-90, 2009.
- AMADOR, F. S.; LAZZAROTTO, G. D. R.; SANTOS, N. I. S. Pesquisar-agir, pesquisar-intervir, pesquisar-interferir. **Revista Polis e Psique**, v. 5, n. 2, 228-48, 2015.
- AMADOR, F.; FONSECA, T. M. G. Da intuição como método filosófico à cartografia como método de pesquisa – considerações sobre o exercício cognitivo do cartógrafo. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 61, n. 1, p. 30-7, 2009.
- ARÁN, M. A psicanálise e o dispositivo diferença sexual. **Estudos Feministas**, v. 17, n. 3, p. 653-73, 2009.
- ARTAUD, A. **Escritos de Antonin Artaud**. Tradução de Cláudio Willer. Porto Alegre: L&PM, 1983.
- AYRES, J. R. C. M. Organização das ações de atenção à saúde: modelos e práticas. **Saúde e Sociedade**, v. 18, supl. 2, p. 11-23, 2009.
- AYRES, J. R. C. M. Risco, razão tecnológica e o mistério da saúde. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 11, n. 21, p. 154-8, 2007.
- BAÊTA, M. **1914 – Um só ou vários lobos?** Gilles Deleuze e Félix Guattari. Disponível: <<https://territoriosdefilosofia.wordpress.com/2014/06/27/1914-um-so-ou-varios-lobos-gilles-deleuze-e-felix-guattari/>> Acesso em: 12 Jul 2017.

- BARROS, R. D. B.; CASTRO, A. M. Terceira idade: o discurso dos experts e a produção do novo “velho”. **Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento**, v. 4, p. 113-124, 2002.
- BATISTELLA, C. Abordagens contemporâneas do conceito de saúde. In: FONSECA, A. F.; CORBO, A. M. A. (Org). **O território e o processo saúde-doença**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2007. p. 51-86.
- BEHRENS, M. A; OLIARI, A. L. T. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade. **Diálogo Educacional**, v. 7, n. 22, p. 53-66, 2007.
- BENEVIDES, P. S.; MUNIZ NETO, J. Educação, subjetivação e resistência nas sociedades de controle. **Estudos contemporâneo da subjetividade**, v. 1, n. 1, p. 27.40, 2012.
- BLANCHOT, M. **L'espace littéraire**. Paris: Gallimard, 1955.
- BRANCO, G. C. As resistências ao poder em Michel Foucault. **Trans/Form/Ação**, v. 24, p. 237-248, 2001.
- BRASCHINSKY, M. et al. Demonstrational project: to develop, implement and test an educational model for better headache-related primary health care. **The Journal of Headache and Pain**, v. 26, suppl 1, 2014.
- BRASIL, Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 466 de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Brasília**, 2012.
- BRASIL. **Código penal e Constituição Federal (1988)**. 45. ed. São Paulo: Saraiva, 2007. 638 p.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde. Aprovada pela Portaria nº 687 de 30 de março de 2006.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. **Glossário temático: gestão do trabalho e da educação na saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2009. 56 p.
- BUSS, P. M. Uma introdução ao conceito de promoção da saúde. In: CZERESNIA, D.; FREITAS, C. M. (Org.). **Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. p. 15-38.
- CALEDÔNIO, R. M. et al. Políticas de educação permanente e formação em saúde: uma análise documental. **Revista Rene**, v. 13, n. 5, p. 1100-10, 2012.
- CÂMARA, A. M. C. S. et al. Percepção do Processo Saúde-doença: Significados e Valores da Educação em Saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 36, n. 1, p. 40-50, 2012.
- CARNEIRO, A. C. L. L. et al. Educação e promoção da saúde no contexto da atenção primária à saúde. **Revista Panamericana Salud Publica**, v. 31, p. 115-20, 2012.

CASARIN, M. R.; PICCOLI, J. C. E. Educação em Saúde para Prevenção do Câncer de Colo do Útero em Mulheres do Município de Santo Ângelo/RS. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 16, n. 9, p. 3925-32, 2011.

CECCIM, R. B. “Um sentido muito próximo ao que propõe a educação permanente em saúde”! O devir da educação e a escuta pedagógica da saúde. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 11, n. 22, p. 345-63, 2007.

CECCIM, R. B.; FERLA, A. A. Educação e saúde: ensino e cidadania como travessia de fronteiras. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 6, n. 3, p. 443-56, 2009.

CHAMBERLAIN, C. et al. Psychosocial interventions for supporting women to stop smoking in pregnancy. **The Cochrane Database of Systematic Reviews**, n. 10, p. CD001055, 2013.

COLOMÉ, J. S.; OLIVEIRA, D. L. L. C. Educação em saúde: por quem e para quem? A visão de estudantes de Enfermagem. **Texto Contexto Enfermagem**, v. 21, n. 1, p. 177-84, 2012.

COSTA, J. H. Subjetivação e dobras do fora: transitando por Foucault, de Gilles Deleuze. **Trilhas Filosóficas**, v. 3, n. 1, p. 30-40, 2010.

COSTA, M. L.; BERNARDES, A. G. Produção de Saúde como Afirmação de Vida. **Saúde e Sociedade**, v. 21, n. 4, p. 822-835, 2012.

COTTA, R. R. M. et al. Organização do trabalho e perfil dos profissionais do Programa Saúde da Família: um desafio na reestruturação da atenção básica em saúde. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 15, n. 3, p. 7-18, 2006.

DELEUZE, G. **Aula sobre Espinosa de 24/01/1978**. Webdeleuze - Les cours de Gilles Deleuze. 1978. Disponível em: <<http://reflexionesmarginales.com/3.0/wp-content/uploads/2013/01/Gilles-Deleuze-Curso-Sobre-Spinoza.pdf>> Acesso em: 09 Jun 2017.

DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992a.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. São Paulo: Graal, 2006.

DELEUZE, G. **Espinosa Filosofia Prática**. Tradução de Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Editora Escuta, 2002.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, G. **Lógica do sentido**. Trad. de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003a.

DELEUZE, G. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Entrevista com G. Deleuze. Editoração: Brasil, Ministério da Educação, TV Escola, 2001. Paris: Éditions Montparnasse, 1997, VHS, 459min.

DELEUZE, G. O que é um dispositivo? In: BALIBAR, E.; DREYFUS, H.; DELEUZE, G. et al. **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1999. p. 155-63.

DELEUZE, G. **Post-scriptum sobre as sociedades de controle**. Conversações. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992b, p. 219-226.

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. 2.ed. trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003b.

DELEUZE, G. **Sur la musique**, aula de 08/07/77. Internet, disponível em: <www.webdeleuze.com> Acesso em 12 Mar 2017.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs Capitalismo e Esquizofrenia**. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs Capitalismo e Esquizofrenia**. Vol. 3. São Paulo: Editora 34, 1996.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs Capitalismo e Esquizofrenia**. Vol. 5. São Paulo: Editora 34, 1997a.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs Capitalismo e Esquizofrenia**. Vol. 4. São Paulo: Editora 34, 1997b.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muniz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro, São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DÍAZ-CERRILLO, J. L.; RONDÓN-RAMOS, A. Design of an educational tool for primary care patients with chronic non-specific low back pain. **Atención Primaria**, v. 47, n. 2, p. 117-23, 2014.

DINIS, N. F. A esquizoanálise: um olhar oblíquo sobre corpos, gêneros e sexualidades. **Sociedade e Cultura**, v. 11, n. 2, p. 355-61, 2008.

DUARTE, L. S. O conceito de fronteira em Deleuze e Sarduy. **Textos de História**, v. 13, n. 1/2, p. 17-25, 2005.

FARINA, C. Arte e formação: uma cartografia da experiência estética atual. In: **31ª Reunião Anual da ANPED**, 2008, Caxambu/MG. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação, 2008.

FERIGATO, S. H.; CARVALHO, S. R. Pesquisa qualitativa, cartografia e saúde. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 15, n. 38, p. 663-75, 2011.

FERNANDES, M. C. P.; BACKES, V. M. S. Educação em saúde: perspectivas de uma equipe da Estratégia Saúde da Família sob a óptica de Paulo Freire. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 63, n. 4, p. 567-573, 2010.

FERNANDES, M. M. **Nós pesquisadores**: uma experimentação educativa no contexto das pesquisas clínicas em saúde. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – UFMG, 2016, 119p.

FERRACINI, R. et al. Uma experiência de cartografia territorial do corpo em arte. **Urdimento**, v. 1, n. 22, p. 219 - 232, 2014.

FEUERWERKER, L. C. M. **Micropolítica e saúde**: produção do cuidado, gestão e formação. Porto Alegre: Rede Unida, 2014.

FIGUEIREDO, M. F. S.; RODRIGUES NETO, J. F.; LEITE, M. T. S. Modelos aplicados às atividades de educação em saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 63, n. 1, p. 117-21, 2010.

FINK, N. B. et al. Educação em saúde na prática assistencial de enfermagem em saúde mental: relato de experiência. **Ciência Cuidado e Saúde**, v. 11, n. 2, p. 415-9, 2012.

FISCHER, R. M. B. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n.1, p. 151-162, 2002.

FOUCAULT, M. **A palavra e as coisas**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 2007.

FOUCAULT, M. Aula de 17 de março de 1976. In: FOUCAULT, Michel. . **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 285-319.

FOUCAULT, M. **Em Defesa da Sociedade**. Tradução Maria Ermantina Galvão. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade II**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 19 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. (Org.). **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

FOUCAULT, M. Postfacio: the subject and the power. In DREYFUS, H. L. RABINOW, P. **Michel Foucault**: beyond structuralism and hermeneutics. Chicago: University of Chicago Press, 1983. p. 208-226.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. 35 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FRAGA JUNIOR, O. R. **Corpo, força e potência**: Nietzsche e Spinoza no pensamento de Deleuze. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – UFU, 2013, 116p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GADELHA, S. Biopolítica, biotecnologias e biomedicina. **Revista Subjetividades**, v. 15, n. 3, p. 407-16, 2015.

GALLO, S. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GARCIA-ORTEGA, I. et al. Implementing an educational program to enhance identification, diagnosis and treatment of adolescent depression into primary care in Guatemala. **Family Medicine & Medical Science Research**, v. 2, n. 1, p. 1000104, 2013.

GAZZINELLI, M. F. et al. Práticas educativas grupais na atenção básica: padrões de interação entre profissionais, usuários e conhecimento. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 49, n. 3, p. 284-91, 2015.

GAZZINELLI, M. F. et al. Representações sociais da educação em saúde pelos profissionais da ESF. **Trabalho Educação e Saúde**, v. 11, p. 553-71, 2013.

GODINHO, A. S. et al. Educação em saúde para profissionais do sexo: impacto na mudança de comportamento. **Ciência Equatorial**, v. 3, n. 2, 2013.

GODINHO, L. K. **Práticas educativas na atenção básica**: um estudo de caso sobre métodos de ensino. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – UFMG, 2011, 119p.

GOMES, M. P. C.; MERHY, E. E. **Pesquisadores IN-MUNDO**. Um estado da produção do acesso e barreira em saúde mental. Porto Alegre: Editora Rede Unida, 2014.

GOMES, P. B. M. B. Devir-animal e educação. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, p. 59-66, 2002.

GORE, J. M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, T. T. **O Sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 9-20.

GOULART, B. N. G.; LUCCHESI, M. C.; CHIARI, B. M. A unidade básica de saúde como espaço lúdico para educação e promoção da saúde infantil: relato de experiência. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 20, n. 3, p. 757-61, 2010.

GUALANDI, A. **Deleuze**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

GUATTARI, F. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

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

HORTA, N. C. et al. A prática das equipes de saúde da família: desafios para a promoção de saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 62, n. 4, p. 524-9, 2009.

HUR, D. U. Memória e tempo em Deleuze: multiplicidade e produção. **Athenea Digital**, v. 13, n. 2, p. 179-90, 2013.

KASTRUP, V. O Devir-Criança e a Cognição Contemporânea. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 13, n. 3, p. 373-82, 2000.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 1, p. 15-22, 2007.

KASTRUP, V. O lado de dentro da experiência: atenção a si mesmo e produção de subjetividade numa oficina de cerâmica para pessoas com deficiência visual adquirida. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 28, n. 1, p. 186-99, 2008.

KOHAN, W. O. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, W. (Org.). **Lugares da Infância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KOHAN, W. O. Entre Deleuze e a Educação: notas para uma política do pensamento. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, p. 123-30, 2002.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

LEÃO, L. Questões biopolíticas nos processos de criação transmidiáticos. **Revista Galáxia**, n. 20, p. 95-107, 2010.

LEMOES, F. C. S.; REIS JÚNIOR, L. P. Algumas contribuições de Deleuze para pensar a sociedade de controle e o microfascismo. **Poiesis: Revista de Filosofia**, v. 13, n. 1, p. 72-79, 2016.

LEONARDI, E. F. R.; ANTOUN, H. A agonística entre dispositivo de visibilidade e modos de subjetivação no blog da Galera Capricho. **Cultura Midiática**, ano 5, n. 9, p. 1-12, 2012.

LÉVY, P. **Plissê fractal ou como as máquinas de Guattari podem nos ajudar a pensar o transcendental hoje**. Internet, disponível em:  
<<http://www.caosmose.net/pierrelevy/plissefractal.html>> Acesso em: 30 Ago 2017.

LIBERMAN, F.; LIMA, E. M. F. A. Um corpo de cartógrafo. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 19, n. 52, p. 183-94, 2015.

LOPONTE, L. **Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas**. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, 2005, 208p.

MALUFE, A. C. A poética do silêncio em Marcos Siscar. **Revista Semestral do Programa de Pós-graduação em Letras – Revista Contexto**, 2011.

MANSANO, S. R. V. Clínica e potência: algumas considerações sobre a experiência dos encontros em Gilles Deleuze. **Mnemosine**, v. 7, n. 2, p. 64-74, 2011.

MANSANO, S. R. V. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 8, n. 2, p. 110-7, 2009.

MARCELLO, F. A. O conceito de dispositivo em Foucault: mídia e produção agonística de sujeitos-maternos. **Educação & Realidade**, v. 29, n. 1, p. 199-213, 2004.

MARTINS, C. Foucault: sexo e verdade – o confronto político em torno da vida. **Mente, Cérebro e Filosofia**, Duetto Editora, n. 6, p. 37-43, 2007.

MENEZES JÚNIOR, J. E. et al. Educação em saúde como estratégia para melhoria da qualidade de vida dos usuários hipertensos. **Revista Rene**, v. 12, n. esp., p. 1045-51, 2011.

MIGLIORANSA, S. B. Devir-criança: os movimento da(s) infância(s) através do brincar. **Caderno pedagógico**, v. 10, n. 2, p. 109-119, 2013.

MOEBUS, R. L. N. Pesquisa interferência desde Heisenberg. **Diversitates International Journal**, v. 7, n. 1, p. 54-61, 2015.

MOEHLECKE, V.; FONSECA, T. M. G. O teatro da individuação: forças e simulacros. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, v. 8, n. 2, p. 475-503, 2008.

NEPOMUCENO, T. B.; ROMANO, V. F. Tabagismo e relações de poder na produção da saúde. **Saúde e Sociedade**, v. 23, n. 2, p. 701-10, 2014.

NOGUEIRA, M. L. et al. C. A educação popular em saúde como base da preceptoria na formação técnica de agentes comunitários de saúde. **Revista de APS**, v. 18, n. 4, p. 446, 2015.

OLIVEIRA, A. A. Observação e entrevista em pesquisa qualitativa. **Revista FACEVV**, v. 4, p. 22-27, 2010.

OLIVEIRA, L. S.; ROMAGNOLI, R. C. Sustentando a diferença: teatro, conexões e invenção de mundos. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 66, n. 3, p. 59-73, 2014.

OLIVEIRA, R. M. Tecnologia e subjetivação: a questão da agência. **Psicologia & Sociedade**, v. 17, n. 1, p. 17-28, 2005.

OLIVEIRA, R. S. G.; WENDHAUSEN, A. L. P. (Re) significando a educação em saúde: dificuldades e possibilidades a estratégia saúde da família. **Trabalho Educação e Saúde**, v. 12, n.1, p. 129-47, 2014.

ONETO, P. D. A Nomadologia de Deleuze-Guattari. **Lugar Comum**, n. 23-24, p. 147-61, 1990.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção da subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PEIXOTO JÚNIOR, C. A. Sobre o corpo-afeto em Espinosa e Winnicott. **Revista EPOS**, v. 4, n. 2, p. 1-15, 2013.

PELBART, P. P. Esquizocenia. In: PERLBART, P. P. **Vida capital**: Ensaio de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2003. p. 145-50.

PEREIRA, I. C.; OLIVEIRA, M. A. C. O trabalho do agente comunitário na promoção da saúde: revisão integrativa de literatura. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 66, n. 3, p. 412-9, 2013.

PEREIRA, L. A. **O sentido dos atos de ensinar e aprender**: a experiência do Canal Minas Saúde. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – UFMG, 2015, 180p.

PERES, F. S. Com a palavra o silêncio. **Cadernos de Psicanálise**, v. 31, n. 22, p. 157-71, 2009.

PINAFO, E. et al. Relações entre concepções e práticas de educação em saúde na visão de uma equipe de saúde da família. **Trabalho Educação e Saúde**, v. 9, p. 201-221, 2011.

PINTO, M. B. et al. Educação em saúde para adolescentes de uma Escola Municipal: a sexualidade em questão. **Ciência Cuidado e Saúde**, v. 12, n. 3, p. 587-92, 2013.

PRATTA, E. M. M.; SANTOS, M. A. O Processo Saúde-Doença e a Dependência Química: Interfaces e Evolução. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 25, n. 2, p. 203-11, 2009.

RENOVATO, R. D. **Práticas educativas em saúde: trilhas, discursos e sujeitos**. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, 2009, 301p.

RENOVATO, R. D.; BAGNATO, M. H. S. Práticas educativas em saúde e a constituição de sujeitos ativos. **Texto Contexto Enfermagem**, v. 19, n. 3, p. 554-62, 2010.

RIOS, E. R. G. et al. Senso comum, ciência e filosofia - elo dos saberes necessários à promoção da saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 12, n. 2, p. 501-9, 2007.

RODRIGUES, B. C. et al. Educação em Saúde para a Prevenção do Câncer Cérvico-uterino. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 32, n. 1, supl. 1, p. 149-54, 2012.

RODRIGUES, H.C.B. Intercessores e narrativas: por uma dessujeição metodológica em Pesquisa Social. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 6, n. 2, p. 236, 2011.

RODRIGUES, J. M.; PEIXOTO JÚNIOR, C. A. Para desarticular os estratos dominantes do organismo, da significância e da subjetivação. **Psicologia Argumento**, v. 29, n. 66, p. 285-293, 2011.

ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental: Transformações Contemporâneas do Desejo**. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2006.

ROLNIK, S. Uma insólita viagem à subjetividade: fronteiras com a ética e a cultura. In: LINS, D. (Org.). **Cultura e subjetividade: saberes nômades**. Campinas: Papyrus, 1997, p. 25-34.

ROMAGNOLI, R. C. A resistência como invenção: por uma clínica menor. **Vivencia (Natal)**, n.32, p. 97-107, 2007.

ROMAGNOLI, R. C.; MAGNANI, N. R. Nós e linhas: pesquisando a relação família-equipe. **Fractal, Revista Psicologia**, v. 24, n. 2, p. 287-306, 2012.

ROSA, R. B. et al. A educação em saúde no currículo de um curso de enfermagem: o aprender para educar. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 27, n. 2, p. 185-92, 2006.

ROSA, R. M. Corporeidades masculinas nômades: o espaço da docência como heterotopia. In: **33ª Reunião Anual da ANPED**, 2010, Caxambu/MG. Educação no Brasil: um balanço de uma década, 2010.

SÁ, L. D. et al. Educação em saúde no controle da tuberculose: perspectiva de profissionais da estratégia Saúde da Família. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 15, n. 1, p. 103-11,

2013.

SALES, M. Deleuze e Artaud: um passeio pelo corpo sem órgãos. In: FORNAZARI, S. K. (Org.). **Deleuze hoje**. São Paulo: Ed. Fap-Unifesp: 2014. p. 491-508.

SAMPAIO, S. M. V.; GUIMARÃES, L. B. O dispositivo da sustentabilidade: pedagogias no contemporâneo. **Perspectiva**, v. 30, n. 2, p. 395-409, 2012.

SANCHES, A. **Máquinas, corpos sem órgãos e pulsões**: um diálogo entre O Anti-Édipo de Deleuze e Guattari e a metapsicologia freudiana. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – UFSCar, 2008, 128 p.

SANTINI, R. M.; CAMELIER, J. Devir mulher, sexualidade e subjetividade: aproximações entre Deleuze & Guattari e Pierre Bourdieu sobre a construção social dos corpos. **Revista Ártemis**, v. XIX, p. 101-108, 2015.

SANTOS, N. A.; ROMAGNOLI, R. C. Quando a invenção pede passagem: ritmo e corpo nas oficinas de teatro do Centro de Referência em Saúde Mental (CERSAM) Noroeste de Belo Horizonte. **Mental**, ano X, n. 18, p. 29-52, 2012.

SEIXAS, R. L. R. A condição estratégica do exercício do poder em Michel Foucault. **Revista de Filosofia Argumentos**, ano 3, n. 5, p. 71-80, 2011.

SILVA, F. M. A experiência na construção de um corpo artístico: uma leitura a partir de Derrida e Deleuze. **Revista de Filosofia Aurora**, v. 20, n. 27, p. 385-411, 2008.

SILVA, G. V de Viagem (do Abecedário Deleuze). **Lugar Comum**, n. 23-24, p. 129-34, 2007.

SILVA, J. A. M.; PEDUZZI, M. Educação no trabalho na atenção primária à saúde: interfaces entre a educação permanente em saúde e o agir comunicativo. **Saúde e Sociedade**, v. 20, n. 4, p. 1018-32, 2011.

SILVA, K. L.; SENA, R. R. **Poder, Autonomia e Responsabilização**: promoção da saúde em espaços sociais da vida cotidiana. São Paulo: Ed Hucitec, 2010.

SOARES, A. N. **Role Playing Game (RPG)**: elaboração e avaliação de estratégia pedagógica para formação crítica e autônoma do enfermeiro. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – UFMG, 2013, 191p.

SOARES, L. B.; MIRANDA, L. L. Produzir subjetividades: o que significa? **Estudos e Pesquisa em Psicologia**, ano 9, n. 2, p. 408-24, 2009.

SOUZA, V. et al. O jogo como estratégia para abordagem da sexualidade com adolescentes: reflexões teórico-metodológicas. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 10, n. 2, p. 394-401, 2017.

SPINOZA, B. **Ética**. Tradução de Joaquim de Carvalho et al. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1992.

ST. PIERRE, E. A. Circling the Text: Nomadic Writing Practices. In: DENZIN, N. K.;

LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **The qualitative inquiry reader**. Sage Publications, Inc. Thousand Oaks, California. 2002.

STENGERS, I. **A invenção das ciências modernas**. Tradução de Max Altman. São Paulo: Ed. 34, 2002.

STREVA, A. M. **Norma, assujeitamento e subjetivação**: uma leitura de Michel Foucault a partir de Gilles Deleuze. Dissertação (Mestrado em Direito) – PUC-Rio, 2016, 151p.

TEDESCO, S. H.; SADE, C.; CALIMAN, L. V. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. **Fractal, Revista Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 299-322, 2013.

TEIXEIRA, M. O. Humor, ciência e política em Isabelle Stengers. **História, Ciência, Saúde Manguinhos**, v. 11, n. 2, p. 435-40, 2004.

TESSER, C. D. Medicalização social (I): o excessivo sucesso do epistemicídio moderno na saúde. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 10, n.19, p.61-76, 2006.

TORRES, H. C.; HORTALE, V. A.; SCHALL, V. A experiência de jogos em grupos operativos na educação em saúde para diabéticos. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 19, n. 4, p. 1039-47, 2003.

UCHÔA, A. C. Experiências inovadoras de cuidado no PSF: potencialidades e limites. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 13, n. 29, p. 299-311, 2009.

VASCONCELOS, M.; MORSCHEL, A. O apoio institucional e a produção de redes: do desassossego dos mapas vigentes na Saúde Coletiva. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 13, Supl. 1, p. 279-38, 2009.

WUNDER, A. Uma educação visual por entre literatura, fotografia e filosofia. **Políticas Educativas**, v. 3, n. 1, p. 65-78, 2009.

YONEZAWA, F. H.; SILVA, A. V. Corpo(i)ética: experimentações corporais como prática produtora de um cuidado de si e de uma educação dos afectos. **Fermentario**, n. 7, p. 1-19, 2013.

ZORDAN, P. Arte com Nietzsche e Deleuze. **Educação & Realidade**, v. 30, n. 2, p. 261-72, 2005.

ZOURABICHVILI, F. **O vocabulário de Deleuze**. Trad. André Telles, Rio de Janeiro: Ifchunicamp, 2004.

## ANEXO – APROVAÇÃO DO COEP/UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DA EMENDA

**Título da Pesquisa:** Experimentações corporais e produção de outros modos de subjetivação no Dispositivo Educação em Saúde

**Pesquisador:** Maria Flávia Gazzinelli

**Área Temática:**

**Versão:** 4

**CAAE:** 44339315.5.0000.5149

**Instituição Proponente:** Escola de Enfermagem

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.785.417

#### Apresentação do Projeto:

A emenda propõe alteração do título do projeto de pesquisa, que outrora era “Criação de um jogo de Role Playing Game (RPG): possibilidades para abordagem da educação em saúde com enfermeiros da atenção primária”, conforme consta no parecer consubstanciado de número 1.117.218 emitido pelo COEP-UFMG, para o título “Experimentações corporais e produção de outros modos de subjetivação no Dispositivo Educação em Saúde”. Além desta mudança, também são solicitadas a inclusão de novos participantes, com inclusão de outro modelo de TCLE.

Na versão atual do projeto, seu “objetivo é analisar as potencialidades de experimentações corporais favorecerem a profissionais da APS a produção de outros modos de subjetivação no Dispositivo Educação em Saúde. O intuito é a criação e a análise de experimentações corporais que, ligadas à criatividade, ao invés da reconhecimento, possam favorecer o desenvolvimento de práticas educativas mais participativas e atentas ao outro. Busca-se um contraponto à racionalidade hegemônica, presente na prática educativa na APS, que opera um dispositivo normatizador, biomédico, pautado na padronização de modos de ser e no pouco reconhecimento das experiências dos indivíduos. Trata-se de uma pesquisa-intervenção. A criação das experimentações corporais terá por base situações de educação em saúde vivenciadas em distintos

**Endereço:** Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE

**Telefone:** (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 1.785.417

contextos da APS de municípios mineiros, considerando o pós-estruturalismo como proposição teórica. As informações serão produzidas por meio de observação, fotografias dos momentos das experimentações e realização de entrevistas, sendo analisadas pelo método cartográfico. A proposta é de que as experimentações corporais possam contribuir com o desenvolvimento de práticas educativas mais contextualizadas com a realidade dos indivíduos e das coletividades. Sua relevância decorre da possibilidade de promover caminhos não habituais em relação às práticas educativas, criando gestualidades, posições e relações mais atinentes a si, ao outro e às próprias políticas de saúde na APS”.

Também na versão atual do projeto consta a seguinte descrição da metodologia:

“Para inspirar a criação dos jogos teatrais, observaremos práticas educativas em saúde vivenciadas em distintas realidades de APS por enfermeiras(os). A observação será realizada pela doutoranda, que registrará os acontecimentos captados nas situações educativas. A experimentação dos jogos teatrais será proposta a 20 enfermeiras(os) que atuam na APS de Sabará, Minas Gerais, que manifestarem o desejo de participar. Será pactuada a participação das(os) enfermeiras(os) com as(os) respectivas gestoras(es) dos serviços em que atuam, por meio de uma Carta de Anuência. A partir do método cartográfico, pretendemos, neste projeto, desenhar, por meio de observação e entrevista, as possibilidades de os jogos teatrais favorecerem a enfermeira(o)s da APS a produção de outros modos de subjetivação no Dispositivo Educação em Saúde”.

**Objetivo da Pesquisa:**

Conforme apresentado nas informações básicas do projeto na Plataforma Brasil, pelos proponentes no projeto atual:

“Objetivo Primário:

Analisar as possibilidades de experimentações corporais favorecerem a profissionais da APS a produção de outros modos de subjetivação no Dispositivo Educação em Saúde”.

Nota-se que os objetivos foram reescritos, pois no parecer consubstanciado de número 1.117.218 os objetivos diziam respeito à criação de um jogo de RPG, conforme se nota abaixo:

“Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Criar um jogo no formato de Role Playing Game (RPG) para abordagem da educação em saúde com enfermeiros da Atenção Primária à Saúde.

Objetivo Secundário: Analisar as possibilidades do jogo de RPG para abordagem da educação em

**Endereço:** Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE

**Telefone:** (31)3409-4592

**E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 1.785.417

saúde com enfermeiros da Atenção Primária à Saúde”.

Os pesquisadores assumem que modificaram o título e os objetivos para que eles ficassem mais abrangentes, já que o uso das “experimentações corporais” foi considerada mais pertinente que a proposta anterior mais restrita aos jogos de RPG.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os proponentes do projeto relatam riscos e benefícios da seguinte maneira:

“Riscos:

Os riscos em relação à participação na pesquisa são aqueles inerentes a qualquer situação experimentação corporal, podendo ocasionar estresse, receio e constrangimento de se expor ou de ser avaliado pelos demais participantes. Para sanar esses possíveis riscos, serão informadas aos participantes as características das experimentações, a forma de interação entre os participantes, a garantia de confidencialidade e anonimato das informações coletadas, além dos riscos e dos benefícios tanto pela participação nas experimentações quanto pela realização da pesquisa.

Benefícios:

A contribuição para o desenvolvimento de práticas educativas em saúde mais consoantes ao preconizado pelo Ministério da Saúde”.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa relevante na área de atenção básica à saúde. O projeto está bem delineado. Contém ampla revisão da literatura, com objetivos claros e método bem descrito. O cronograma de execução é compatível com a proposta da pesquisa.

A emenda solicita aprovação de quatro alterações: “(1) mudança do nome de “jogos teatrais” por “experimentações corporais”; (2) abertura para que outros profissionais de saúde, e não só enfermeiros, participem das experimentações corporais; (3) inclusão da fotografia como estratégia de coleta de dados; e (4) substituição de grupos focais por entrevistas individuais”.

Término da pesquisa previsto para fevereiro de 2018.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Termos de apresentação obrigatória considerados adequados no parecer substanciado de

**Endereço:** Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005  
**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901  
**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE  
**Telefone:** (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 1.785.417

número 1.117.218. Em relação a este parecer, foi acrescentada nova versão do TCLE, para contemplar a modificação na proposta do jogo/experimentação corporal anteriormente prevista. Também foi acrescentado termo de autorização para uso de imagem do participante, já que fotografias serão realizadas.

A nova versão do TCLE garante confidencialidade, assegura que a participação na pesquisa (no projeto do jogo) será explicada ao participante, que poderá retirar-se do estudo a qualquer momento.

**Recomendações:**

Quando da realização de relatório parcial ou final da pesquisa: a) acrescentar a carta de autorização já preenchida pela instituição que autorizou a realização da pesquisa; b)relatar, com exatidão e clareza, quantos e quais profissionais de saúde participam o estudo; c) relatar, com clareza, quantos e foram os participantes que testaram os jogos; d)relatar com exatidão o título final da pesquisa; e) relatar com clareza e detalhes quais experimentações corporais ou jogos foram criados (mecânica, regras dos jogos ou experimentações).

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Somos favoráveis à aprovação das modificações do desenho da pesquisa "Experimentações corporais e produção de outros modos de subjetivação no Dispositivo Educação em Saúde", apresentados nessa emenda, da pesquisadora responsável Maria Flávia Gazzinelli.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o COEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_803949 E2.pdf	03/10/2016 16:15:55		Aceito

**Endereço:** Av. Presidente Antônio Carlos,6627 2º Ad SI 2005

**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE

**Telefone:** (31)3409-4592

**E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 1.785.417

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLENovo.docx	03/10/2016 16:06:45	Maria Flávia Gazzinelli	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_autorizacao_uso_imagem.doc	03/10/2016 16:03:33	Maria Flávia Gazzinelli	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	21/01/2016 20:30:41	Maria Flávia Gazzinelli	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE - Participantes do Pré-Teste.pdf	25/05/2015 18:11:26		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE - Participantes do Estudo.pdf	25/05/2015 18:11:16		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE - Levantamento de ações educativas.pdf	25/05/2015 18:11:02		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE - Jogadores de RPG.pdf	25/05/2015 18:10:48		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE - Análise do desenho do jogo.pdf	25/05/2015 18:10:38		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto RPG - Plataforma Brasil.pdf	20/04/2015 14:41:33		Aceito
Folha de Rosto	Folha de Rosto - Plataforma Brasil RPG.pdf	20/04/2015 11:51:13		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE - participantes pré-teste.pdf	13/04/2015 22:38:52		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE - participantes do estudo.pdf	13/04/2015 22:38:43		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE - jogadores RPG.pdf	13/04/2015 22:38:33		Aceito

**Endereço:** Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE

**Telefone:** (31)3409-4592

**E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 1.785.417

Justificativa de Ausência	TCLE - jogadores RPG.pdf	13/04/2015 22:38:33		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE - Especialistas.pdf	13/04/2015 22:38:24		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE - levantamento ações.pdf	06/04/2015 20:29:40		Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo de compromisso do pesquisador.pdf	06/04/2015 20:25:57		Aceito
Outros	Roteiro Grupo Focal.pdf	06/04/2015 20:25:18		Aceito
Outros	Questionário - Mapeamento ações educativas MG.pdf	06/04/2015 20:25:04		Aceito
Declaração de Pesquisadores	Parecer ENA.pdf	06/04/2015 19:59:33		Aceito
Outros	443393155parecer.pdf	21/10/2016 10:13:10	Vivian Resende	Aceito
Outros	443393155emenda.pdf	21/10/2016 10:13:17	Vivian Resende	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BELO HORIZONTE, 21 de Outubro de 2016

\_\_\_\_\_  
**Assinado por:**  
**Vivian Resende**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005  
**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901  
**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE  
**Telefone:** (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

#### **Para Participantes**

1. Como você se sentiu nas experimentações que vivenciou?
2. Como você sente que seu corpo reagiu às experiências que você vivenciou nos encontros?
3. Você sente que limites do seu corpo foram rompidos? Se sim, como?
4. Como você conecta o que você vivenciou nos encontros com a educação em saúde que você experimenta na sua atuação profissional?
5. O que mais te marcou nos encontros?

#### **Para o Lucas**

1. Como você se sentiu propondo e experimentando o corpo com esse grupo?
2. Como você considera que o grupo se afetou pelas experimentações?
3. Como você se afetou pelas produções do grupo?

## APÊNDICE B – TCLE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário, da pesquisa “Experimentações corporais e produção de outros modos de subjetivação no *Dispositivo Educação em Saúde*”. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Assumimos a responsabilidade e o compromisso com a privacidade e a confidencialidade dos dados que serão coletados, preservando integralmente o anonimato dos participantes da pesquisa e a garantia de que as informações obtidas serão utilizadas somente para fins científicos, podendo você ter acesso a elas e realizar qualquer modificação no seu conteúdo se julgar necessário, bem como solicitar qualquer esclarecimento às dúvidas que possam surgir.

Sinta-se com liberdade para recusar sua participação ou mesmo seu desligamento em qualquer fase desta pesquisa, sem que isso implique danos pessoais. A sua participação não implicará nenhum tipo de premiação, remuneração ou benefício direto, somente indireto, por meio da divulgação de conhecimentos. Os riscos em relação à participação na pesquisa são aqueles inerentes a qualquer situação de experimentação corporal, podendo ocasionar estresse, receio e constrangimento de se expor ou de ser avaliado pelos demais participantes. Para sanar esses possíveis riscos, serão informadas aos participantes as características das experimentações, a forma de interação entre os jogadores, a garantia de confidencialidade e de anonimato das informações coletadas, além dos riscos e dos benefícios tanto pela participação nas experimentações quanto pela realização da pesquisa. Garantimos que você não terá nenhum tipo de despesa material ou financeira durante o desenvolvimento da pesquisa. Como pesquisadora responsável pelo estudo, assumo toda e qualquer responsabilidade no decorrer da pesquisa, garantindo-lhe que as informações acima referidas são rigorosamente cumpridas.

#### **Informações sobre a pesquisa**

Título do Projeto: “Experimentações corporais e produção de outros modos de subjetivação no *Dispositivo Educação em Saúde*”. O objetivo da pesquisa é analisar as possibilidades de experimentações corporais favorecerem a profissionais da APS a produção de outros modos de subjetivação no *Dispositivo Educação em Saúde*. A sua participação neste estudo será como participante das experimentações corporais e como potencial entrevistado. Os dados serão coletados por meio de observação das experimentações e de entrevista com profissionais da atenção primária à saúde.

Pesquisadores Responsáveis: Profa. Dra. Maria Flávia Gazzinelli; Profa. Dra. Vânia de Souza; Ms. Amanda Nathale Soares. Telefone para Contato: (31) 3409-9181. Se você tiver perguntas com relação a seus direitos como participante deste estudo, você também poderá contatar uma terceira pessoa, que não participa desta pesquisa, no Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais. Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. 31270-901. Telefone: (31) 3409-4592

#### **Declaração de consentimento**

Li as informações contidas neste documento antes de assiná-lo. Declaro que fui informado sobre os métodos e as técnicas desta pesquisa. Declaro que tive tempo suficiente para ler e entender as informações acima. Declaro também que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando que recebi uma cópia deste formulário de consentimento. Compreendo que

sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade.

---

Profa. Dra. Maria Flávia Gazzinelli

---

Profa. Dra. Vânia de Souza

---

Ms. Amanda Nathale Soares

---

Data e Assinatura Legível do Participante

## APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Neste ato e para todos os fins em direito admitidos, autorizo a utilização da minha imagem, em caráter definitivo e gratuito, constante em fotos decorrentes da minha participação no projeto abaixo explicitado:

**Título:** Experimentações corporais e produção de outros modos de subjetivação no *Dispositivo Educação em Saúde*.

**Pesquisadoras:** Profa. Dra. Maria Flávia Gazzinelli; Profa. Dra. Vânia de Souza; Ms. Amanda Nathale Soares – Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais.

**Objetivos principais:** analisar as possibilidades de experimentações corporais favorecerem a profissionais da atenção primária à saúde a produção de outros modos de subjetivação no *Dispositivo Educação em Saúde*.

As imagens poderão ser exibidas: nos relatórios parcial e final do referido projeto, na apresentação correspondente e em publicações e divulgações acadêmicas, fazendo-se constar os devidos créditos.

Por ser esta a expressão de minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos conexos à minha imagem.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

Nome: \_\_\_\_\_

RG.: \_\_\_\_\_ CPF: \_\_\_\_\_

Telefone1: ( ) \_\_\_\_\_ Telefone2: ( ) \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_