

Barbara Cristina
Souza Barbosa

Mestre em Psicologia
pela Universidade de
São Paulo. <https://orcid.org/0000-0002-8169-1581>, barbara_cm@hotmail.com

Luana Gonçalves Coelho

Psicóloga Formada pela
Universidade Federal de
Uberlândia. <https://orcid.org/0009-0003-7852-6563>, luanacoelhopsi@gmail.com

Lucas Pires Rodrigues

Estudante de Psicologia
na Universidade
Federal de Uberlândia.
<https://orcid.org/0009-0008-7719-4129>,
lprodrigues@ufu.br

Eliane Pereira

Doutora em Psicologia,
Docente do Instituto
de Psicologia da
Universidade Federal
de Uberlândia. <https://orcid.org/0000-0001-6372-9059>, [perreira.elianeregina@gmail.com](mailto:elianeregina@gmail.com)

Intimidade e experiência nos processos de ensinar-e-aprender

Intimacy and experience in the teaching-and-learning processes

Resumo: A formação em Psicologia tem aumentado a potência de agir de futuros psicólogos? Essa é a pergunta norteadora deste texto. Para discutir sobre a experiência subjetiva, uma vez que é a partir dela e sobre ela que se debruçam os psicólogos, utilizamos dois autores centrais, bell hooks e Jorge Larrosa Bondía. De hooks emprestamos reflexões sobre intimidade e, de Jorge Larrosa, buscamos reflexões sobre a experiência. Partindo desses autores, apresentamos o relato de uma disciplina optativa no curso de graduação que articula arte à formação em psicologia e que busca ser espaço de pausa, auxiliando os alunos a cultivarem a atenção aos detalhes, ampliando olhos e ouvidos em busca da delicadeza. Cultivando a arte do encontro, intimidade e experiência são compartilhadas.

Palavras-chave: Intimidade; Experiência; Potência; Formação em Psicologia; Arte.

Abstract: *Has training in Psychology increased the potency to action of future psychologists? This is the guiding question of this text. To discuss subjective experience, since it is from this and on it that psychologists focus, we used two central authors, bell hooks and Jorge Larrosa Bondía. From hooks we borrow reflections on intimacy, and from Jorge Larrosa we seek reflections on the experience. Based on these authors, we present the report of an optional course in the undergraduate course that combines art with training in psychology and that seeks to be a space for pause, helping students to cultivate attention to detail, expanding their eyes and ears in search of delicacy. Cultivating the art of encounter, intimacy and experience are shared*

Keywords: Intimacy; Experience; Potency; Training in Psychology; Art

A formação em Psicologia tem aumentado a potência de agir de futuros psicólogos? Esta é a pergunta norteadora deste texto. Para discutirmos sobre a experiência subjetiva, uma vez que é a partir dela e sobre ela que se debruçam os psicólogos, utilizamos dois autores centrais, bell hooks e Jorge Larrosa Bondía. De hooks, emprestamos reflexões sobre intimidade e, de Jorge Larrosa, buscamos reflexões sobre a experiência. A pergunta que nos move é: como utilizar da “intimidade” como estratégia pedagógica em um curso de graduação em psicologia? Como produzir frestas em subjetividades de modo a formar profissionais abertos aos encontros?

Partindo desses autores, apresentamos o relato de uma disciplina optativa no curso de graduação que articula arte à formação em psicologia e que busca ser espaço de pausa, auxiliando os alunos a cultivarem a atenção aos detalhes, ampliando olhos e ouvidos em busca da delicadeza.

Entendemos que é impossível falar em bell hooks – na intersecção intimidade e processos de ensinar e aprender –, sem falar da sua relação com Paulo Freire. bell hooks escolhe Paulo Freire porque é uma autora da práxis e da transformação.

Paulo Freire, educador brasileiro e nordestino, foi um homem da revolução cotidiana, do enfrentamento ao colonialismo à brasileira e lidou com as consequências em torno disso se tornando preso político. Transformava vidas por meio de seu método de alfabetização, produzindo um letramento que se dava entre os próprios educandos, defendendo uma educação libertária, sem deixar de perceber a dificuldade imposta nessa proposta. Não só todo o circuito opressor abominava as ideias de Freire (Castelo Branco chegou a intitular-lo como “um criador de cascavéis no território nordestino”), mas havia dificuldades impostas também na relação com os próprios educandos, afinal, um sujeito consciente do processo de dominação pode

[1] Esse título aparece no documentário “Paulo Freire, 100 anos” que pode ser acessado em: <https://www.youtube.com/watch?v=tG_pVkhzr1c&t=968s>

edição 22 junho de 2024

Cristina Souza Barbosa, Luana Gonçalves Coelho, Lucas Pires Rodrigues e Eliane Pereira

Artigo recebido em 07 mar. 2024 e aprovado em 08 jun. 2024

se tornar um opressor – não há garantias de que isso não aconteça.

Não há dúvida da influência de Paulo Freire na obra da autora, principalmente no afastamento decidido de bell hooks de qualquer perspectiva educacional entendida como “educação bancária” (Freire, 1987). O autor brasileiro define que esta trata-se de uma educação pautada na perspectiva de aprendizagem ambientalista, em que os alunos são compreendidos como consumidores passivos e o âmbito escolar serve como dispositivo para manter as estruturas de dominação e de poder funcionando no seu melhor grau.

Ao fazer críticas ao modelo bancário, hooks critica o desinteresse de quem ensina em conhecer a realidade daqueles para quem ensina. Ela chama atenção para a necessidade de o entusiasmo estar presente nos processos de ensino, dizendo que “O prazer de ensinar é um ato de resistência” (hooks, 2013, p. 21). Por isso, bell hooks avança tanto no que toca o tema da *intimidade*² como estratégia-pedagógica, quanto a partir da inserção da *postura antirracista* do educador. Além disso, evidencia a interlocução feminista interseccional, destacando as categorias de gênero, classe e raça, bem como a transversalidade da dimensão afetiva contida nessas categorias.

A adesão do uso da intimidade em bell hooks já se coloca na própria escolha do nome da sua escritora. Gloria Jean Watkins, verdadeiro nome da autora, é substituído pelo pseudônimo, bell hooks, em homenagem à sua avó – e não se faz mistério sobre isso. Nos livros da autora, se vê uma espécie de metodologia em que bell começa contando uma história íntima – do seu casamento e divórcio, de sua relação com a irmã, de seus momentos familiares, de seus momentos na escola – e, logo em seguida, se apresenta uma discussão política complexa a partir de uma inundação de autores com os quais discute os temas propostos.

Um exemplo contundente do uso que bell hooks faz do tema da

intimidade se apresenta no início do livro “Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade”. Na obra, conta da sua experiência ao frequentar uma escola para pessoas exclusivamente negras no Sul dos Estados Unidos e depois se ver obrigada a migrar para uma escola distante da sua casa, em que se implantava a integração racial. Nessa experiência, ela se deparou com professores brancos reatualizando estereótipos racistas e se tornou melhor amiga de um jovem branco³, experienciando sua raiva/rebeldia por ter sido obrigada a mudar e se afastar das discussões políticas antes vivenciadas.

A autora oferece, então, a compreensão de que educar não é informar, mas partilhar, e que, portanto, se o objetivo é a partilha, o professor precisa se interessar e se entregar ao processo. Sob esse norte, hooks chega a afirmar não ter medo do risco envolvido na partilha de “narrativas confessionais” no ambiente escolar e faz uma crítica à pretensa necessidade de o espaço de aprendizagem ser um espaço “sempre seguro”. Isso porque, para ela, a ideia de segurança pode ser sinonimizada a um fechamento para mudanças, ou igualada à segurança de determinados grupos e em contraste à vulnerabilidade de outros.

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar alunos. Toda sala em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado nesse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos. Os professores que esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais mas não estão eles mesmos dispostos a partilhar as suas exercem o poder de maneira potencialmente coercitiva. Nas minhas aulas, não quero que os alunos corram nenhum risco que eu mesma não vou correr, não quero que partilhem nada que eu mesma não partilharia (hooks, 2017, p. 35).

[3] Uma das consequências do efeito desse laço naquele período foi a agressão racista de um grupo de jovens brancos que bateram no carro do amigo da bell, em um momento em que estavam juntos, essa batida foi proposital para explicitar a não aceitação da existência daquela amizade interracial circulando naquele espaço.

O trecho destacado e as reflexões posteriores nos permitem avançar em alguns pontos:

1) A intimidade como estratégia que compõe o processo de ensinar e aprender, afastando os sujeitos – educadores e alunos – da perspectiva cartesiana onde há uma separação entre mente e corpo.

2) A intimidade aproxima a intelectualidade, a ciência e a produção de saber da concepção de que o campo experiencial é uma fonte riquíssima de produção epistemológica. Como colocado na proposta da antropóloga Elsa Peralta (2017), o testemunho, a experiência e a narrativa são modos de compreender a história do colonialismo e da descolonização vividos como experiência pessoal, sensorial, emocional.

3) A *exposição da intimidade* como estratégia de ensino é uma metodologia que nem todos os alunos topam, por motivos muito variados. E, muitas vezes, quando topam são remetidos a experiências que regularmente a aula não é suficiente para acolher.

4) Para hooks (2021), a aprendizagem mais bem sucedida é aquela que leva o amor enquanto ética. O espaço de ensino é lugar de colocar em ato o amor ao fim da dominação, da espoliação e da exploração, o amor à verdade e aos próprios educandos. Um desejo assumido da autora:

Eu gostaria de poder declarar que todas as pessoas homofóbicas que participaram desse curso passaram por uma experiência de conversão e abandonaram seu ódio. Não posso. Mas posso declarar que aprenderam a pensar para além das fronteiras mesquinhas daquele ódio. (hooks, 2021, p. 215)

Outro autor que nos interessa aqui é Jorge Larrosa Bondía. Larrosa é pedagogo e docente de filosofia da educação, na Universida-

de de Barcelona, e escreve sobre a experiência como algo que nos acontece. Experiência é, portanto, diferente da vivência, que seria a composição dos atos cotidianos, o ir e vir das e nas coisas diárias. Quando nessa composição, algo nos acontece, nos surpreende ou nos modifica, isso se transforma em experiência. A experiência pode, desse modo, ser narrada, ser significada pelo sujeito que a vive e pelo sujeito com quem ela é compartilhada.

A experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca. A cada dia passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos passa. Dir-se-ia que tudo o que passa está organizado para que nada nos passe. Walter Benjamin, em um texto célebre, já certificava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (Larrosa, 2014, p. 154).

A vivência é algo da ordem do vivenciado, no qual o sujeito participa ativamente da cena. Mas a vivência pode escapar ao sujeito, pode não marcar. Ele acorda, escova os dentes, faz seu café, vai ao trabalho, executa funções, corre, conversa, responde e-mails, interage nas redes sociais e, por fim, assume como natural a correria da vida. A experiência é elaborada, mediada semioticamente (tem a palavra como elemento fundante), assim, quando algo vira experiência, vira objeto de reflexão. A experiência, portanto, marca, transforma, o que exige pausa, tempo, suspensão. É preciso olhar para o cotidiano com calma, é preciso estranhar a forma supostamente natural como nos relacionamos com as coisas, o tempo, as pessoas, a natureza. É preciso produzir palavras, que consigam transmitir o que foi vivido. É necessário ser um sujeito ativo no mundo.

Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação que antes sobre alguma coisa, mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos passou, que nada nos tocou, que, com tudo o que aprendemos, nada nos sucedeu ou nos aconteceu (Larrosa, 2014, p. 154).

Ao dizer que apenas temos mais informações, o autor nos convida a pensar como esses processos de ensinar e aprender, pouco tem transformado os sujeitos, pouco tem se tornado experiência. Quantas certezas esses processos questionam? Quantas dúvidas plantamos? Quanta segurança ameaçamos? Quais usos temos, nós docentes e estudantes, feito da palavra? A palavra serve para dar sentido à vida ou apenas para reproduzir informações em sala de aula?

(...) o modo de viver próprio desse vivente que é o homem se dá na palavra e como palavra. Por isso, atividades como atender às palavras, criticar as palavras, escolher as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras etc., não são atividades ocas ou vazias, não são mero Palavrório. Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que *nos* acontece, de como juntamos as palavras e as *coisas*, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos. Nomear o que fazemos em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou *como* experiência, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E por isso as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras, são lutas em que se joga algo mais que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras (Larrosa, 2014, p. 153).

Nosso objetivo neste texto, é narrar e analisar uma experiência, um processo de ensinar e aprender que não visa informar, mas transformar, que não busca enquadrar o conhecimento, mas questioná-lo, que não quer formar psicólogos capazes apenas de diagnosticar sujeitos, mas capazes de entender como sobrevivem esses sujeitos em uma sociedade que os adocece. E para que o processo seja experiência, capaz de transformá-los, de acontecê-los, utilizamos da intimidade como ferramenta, como palavra que dá contorno, como significante.

Compreendemos a intimidade como essa possibilidade de entrar em contato com os aspectos mais subjetivos, por uma via estética e não obscena ou que explora a história dos sujeitos. As epistemologias feministas (Collins, 2019) têm demonstrado a importância de se produzir ciência e conhecimento a partir das experiências dos sujeitos, considerando a localização, o lugar de pertença e a identidade como constituidores da forma de se produzir conceitos e não na forma de elementos neutros do processo.

Método

Gomes e Gunlanda (2024) descrevem a pesquisa narrativa como um modo de produção de conhecimento orientado por investigações que assumem que é no encontro entre o pesquisador e os diferentes contextos que se produz conhecimento. Há um foco evidente na experiência, no processo de pesquisar e, portanto, na atividade narrativa. Não defendemos, aqui, uma pesquisa com base na narrativa de histórias de vida outras, que seriam fontes de pesquisa, mas na história dos próprios pesquisadores em seu processo de pesquisar. Uma narrativa que se faz com palavras, mas que pode também ser expressa em imagens. Um relato que conta o lugar dos estudantes de psicologia, mas também dos docentes.

Neste trabalho, estão expostas duas narrativas, ambas resultado da experiência de dois discentes na disciplina de “Arte e Formação do Psicólogo”, componente curricular de um curso de graduação em Psicologia de uma universidade pública no interior de Minas Gerais. As duas são relatadas a seguir, em primeira pessoa, a partir da voz desses estudantes. Considerações sobre esses relatos e os estudos de bell hooks e Larrosa são tecidas ao final.

NARRATIVA I

Ensinando a transgredir: a experiência da intimidade como autorização do ser psicólogo

Esse relato surge como um desafio. Meu interesse nessa escrita nasce de um desejo de perfurar o silêncio com a voz que treme dentro de mim. Constantemente me inquieto com ideias, questionamentos e reflexões, ao mesmo tempo em que me frustro frente aos limites da linguagem, que não dá conta da experiência sensorial completa. Gosto do enigma da experiência, me fascino com as sensações que se ocupam do meu corpo quando me lanço a alguma vivência, junto dos pensamentos que brotam. Mas o acontecimento, muitas vezes, abre na mente diversas portas pelas quais parece ser impossível entrar. Me vejo sozinha no meio desse corredor de portas inalcançáveis, e por vezes o apego ao nome - ou ao resultado - me causa uma frustração que me tira da experiência. Por outro lado, mesmo frente ao que se perde no ato de dizer, “quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece” (Larrosa, 2014, p. 17).

Nessa direção, me lanço ao desafio de escrever sobre a minha experiência em uma disciplina que busca articular o estudo da arte com a formação de psicólogos como forma de me aventurar pelas portas aparentemente inacessíveis. Nessa atividade, eu espero,

além de construir um registro próprio de uma experiência que me foi transformadora (para que as palavras guardem algo do que foi vivido), contribuir com as trocas acadêmicas em torno da formação em psicologia, por meio da circulação de palavras da experiência e da intimidade. Escrevo enquanto sujeito que foi impactado, individualmente, mas também escrevo a partir de um lugar compartilhado, enquanto membro do coletivo da turma.

A referida disciplina teve como tema central do semestre “Memória, Corpo e Clínica” e tinha como objetivo promover a compreensão da importância da arte para formação do ser humano, especificamente do psicólogo, a partir do contato com produções de linguagens artísticas diversas, juntamente com discussões críticas. Durante as aulas, a professora mesclava exposições teóricas com a apresentação e discussão de recursos artísticos, propondo também exercícios criativos relacionados aos temas escolhidos. O objetivo era que pudessemos, de fato, experienciar a arte, não nos limitando a olhá-la apenas pela via do racional – como é de praxe no terreno da psicologia.

No campo teórico, lemos e debatemos a respeito de temas como experiência estética, imaginação, criatividade, beleza, memória, corpo e constituição do sujeito, à luz de autores de diferentes áreas do conhecimento. No campo da experimentação artística, além de assistir a documentários, ler poesias e interagir com pinturas e fotografias nas aulas, nós alunos fomos convidados a realizar algumas produções como formas de avaliação da disciplina, com fins de cumprir com as exigências formais de um componente curricular, que serão detalhadas ao longo do presente trabalho.

Ao todo, foram propostos quatro exercícios avaliativos no valor de 25 pontos, que eram distribuídos segundo a participação dos alunos, não tendo relação com a qualidade técnica da produção. Os

três primeiros foram realizados individualmente e o último foi feito em grupo.

Em uma das primeiras aulas, conversamos sobre o que é beleza e experiência estética. Para Duarte Jr. (1991), é possível estabelecer dois tipos de relação com o mundo: uma via experiência prática, na qual interessa a função das coisas, e outra via experiência estética, que se importa com a forma e aparência. A partir disso, discutimos como a cultura interfere nos modos de se relacionar com o mundo e, nesse momento, me vi imersa em reflexões íntimas sobre como o pragmatismo se faz presente no meu cotidiano. Sendo uma jovem de 22 anos, pertencente a um momento histórico e social cada vez mais funcionalista, vi em mim, de modo mais intenso do que gostaria, a compulsão à finalidade, que define a si e aos outros por meio de uma função.

Firmando laço com o pensamento pragmático, existe uma psicologia que busca a sistematização e categorização em massa, olhando para os sujeitos – assujeitados – a partir de suas funções produtivas. A psicologia é, por vezes, habitada por cientistas e profissionais que parecem se esquecer de que seu trabalho é com gente. Sob a primazia da razão, decidem tratar o humano como máquina. Essa psicologia, que suplica desesperadamente por uma legitimação no campo das ciências positivistas, prega a neutralidade. Escutamos com certa frequência que o psicólogo é esse sujeito neutro, dos tons pastéis, essa tela em branco que recebe as cores impressas pelos pacientes. Às vezes, a imagem do psicólogo também é posta como algo semelhante a uma entidade divina, sujeito da verdade, intocável. E solitário.

Nesse cenário, a intimidade que constitui algumas formas de trabalho do Psicólogo, em clínicas individuais e sigilosas, pode ser até perigosa. Isso se olharmos por vários ângulos, inclusive pensando

na possibilidade de uma prática onipotente, sem fiscalização, que viole princípios éticos e faz o que bem entender na intimidade sigilosa de uma clínica, vestida da soberania que a categoria ciência propõe.

Entretanto, aqui me detenho a outro perigo, aquele que mais se aproxima da minha experiência de formação: o silenciamento do sujeito psicólogo que some em meio a afetos alheios que carrega consigo. Se formar em psicologia é se abrir para ser afetado o tempo todo pelas vidas com que nos deparamos. Nesse contexto, o que acaba acontecendo é um intenso paradoxo entre essa noção cristalizada do psicólogo neutro e o que, de fato, acontece na prática, com pessoas e histórias reais.

A primeira avaliação proposta na disciplina já provocou deslocamentos importantes nessa posição do psicólogo impessoal: cada aluno deveria se apresentar por meio de uma filmagem de celular que durasse no máximo um minuto. É certo que estávamos ali como estudantes, em um contexto de aula e não em uma prática profissional, mas a psicologia era o eixo das discussões propostas e, nessa oportunidade, a atividade nos implicou no lugar de sujeito. Quem sou eu? Como quero dizer de mim para esse grupo de pessoas que tem a psicologia como ponto comum? Como explorar as diferentes possibilidades de recursos audiovisuais para contar de mim? Fomos convidados não só a olhar para nós mesmos, exercício que às vezes falta na nossa formação, mas também a partilhar – o que quiséssemos – sobre o processo, sobre impressões, sobre sentidos e sobre afetações.

A segunda atividade avaliativa proposta foi a construção e a apresentação de um vídeo, de no máximo dois minutos, ou de um álbum/colagem, feito a partir de fotos de família, em um exercício de reconstruir memórias, ressignificar espaços e produzir novos sentidos. Embora o exercício tenha suscitado diferentes questões para cada

um, inclusive desafios no contato com algumas memórias, em mim foi provocada uma abertura sensível e gostosa para reviver lembranças e estar junto de pessoas. A partir do momento em que o convite para a atividade foi feito, meu olhar para o mundo que me cercava foi atravessado pela curiosidade relacionada ao criar. Nesse sentido, um momento de almoço cotidiano com a minha avó se tornou um encontro de horas, com a tarefa de olhar fotos, trocar relatos e reviver momentos. Ao mesmo tempo, ali se produzia algo novo no nosso espaço compartilhado, que posteriormente ressoou na minha produção individual. Durante todo o processo, a lógica cartesiana caiu por terra, ao passo que oposições como eu e outro, passado e presente, fora e dentro, pensar e sentir, foram percebidas em um movimento único, circular e integrado.



Figura 1. Registro da atividade avaliativa 03. Fonte: Produção e foto da primeira autora.

Na terceira avaliação, fomos convidados a nos arriscar com agulha e linha na produção de um bordado em foto. Ainda imersa nas fotos de família desenterradas para o último exercício, escolhi usar na atividade individual uma fotografia com minhas primas, com quem eu gostava muito de brincar (Figura 1). Antes dessa escolha, me vi tentada a racionalizar uma arte conceitual, a partir de uma foto que representasse algo intenso na minha vida, mas assim que me dei conta disso, decidi ir pela via da experimentação mais livre, por meio da rememoração das delícias do brincar. Optei pelo retrato com essas companheiras de infância e, olhando para a imagem de modo livre, abriu-se passagem para a abstração. Então, me veio à mente a imagem das *Meninas Superpoderosas*, personagens que brincávamos de ser.

Nesse sentido da abertura, da disponibilidade, Larrosa propõe que

a experiência é algo que (nos acontece) e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. (...) como uma categoria vazia, livre, como uma espécie de interrupção, ou de quebra, ou de surpresa, como uma espécie de ponto cego, como isso que nos acontece quando não sabemos o que nos acontece e sobretudo como isso que, embora nos empenhemos, não podemos fazer com que nos aconteça, porque não depende de nós, nem de nosso poder, nem de nossa vontade (Larrosa, 2014, p. 10-12).

A partir das discussões com a turma e da apresentação das produções, penso que a prática da psicologia poderia se ocupar de promover convites à experimentação e à criação. Considerando que a atividade criadora é um processo de constituição do sujeito (Vigot-

ski, 1998), que é produto e produtor do contexto social, o profissional da psicologia poderia, para além de categorizar indivíduos segundo normativas da psicopatologia, se arriscar em práticas de estímulo à criatividade, considerando que na atividade criadora o homem tem a possibilidade de construir suas próprias condições de existência (Reis; Zanella, 2014).

No quarto e último exercício avaliativo, que poderia ser realizado em grupo dessa vez, fomos orientados a produzir um filme curto sobre uma pessoa comum, a partir de uma entrevista em que ela contasse sobre si e sobre a sua história com base em fotos de sua escolha. De modo semelhante ao que ocorreu na experiência anterior, o material produzido surgiu de uma interrupção do automatismo da rotina, de uma surpresa, quando meu colega decidiu explorar sebos da cidade e encontrou uma loja de discos onde descobriu a história de amor da proprietária, que nos concedeu uma entrevista posteriormente.

Nesse exercício de documentário, fomos desafiados a ouvir uma narrativa e produzir um registro com a vida acontecendo, em movimento. Não havia roteiro, nem equipamentos muito adequados, nem um controle da iluminação. A gravação do som deixou escapar os ruídos da rua e o vídeo não deixou de captar os tremores de quem segurava a câmera, nem as pausas para atender os consumidores que entravam na loja. Formar-se psicólogo também passa por aprender a estar com o outro em meio aos ruídos e às turbulências dos acontecimentos porque o “espaço seguro” e supostamente controlado de uma clínica nem sempre condiz com a realidade vivida.

Haveria infinitos caminhos possíveis para relatar a experiência com a disciplina, mas escolhi discorrer sobre as atividades avaliativas propostas entendendo que elas representam como se deu, para mim, a interação com a intimidade, de modo mais palpável à competên-

cia da narrativa. Durante todo o percurso, partilhamos. O que tento, de alguma forma, compartilhar por esta escrita recortada, se deu de modo uníssono no encontro com o grupo. Não no sentido de mesmo som, pois cada aluno tem seu próprio canto, mas no sentido de vibrar junto, em um ressoar coletivo de cantos que se atravessam e produzem novas ondas.

Larrosa (2014) sugere que o sujeito da experiência se constitui por um estado de receptividade, de disponibilidade e de abertura. “O sujeito da experiência é um sujeito ‘ex-posto’” (Larrosa, 2014, p. 26), que se importa em “ex-por” com toda a vulnerabilidade e o risco inerentes à exposição, que se revela e se descobre atravessando um espaço desconhecido. Segundo o pedagogo, um elemento substancial da experiência é a sua capacidade de formação, e somente o sujeito da experiência está acessível à sua própria transformação. Nessa perspectiva, formar-se psicólogo passa pela exposição. Exposição ao outro, ao desconhecido e à intimidade. À vida em movimento. Na disciplina, a exposição da intimidade promoveu, sobretudo, um espaço de aprendizagem menos solitário no curso de psicologia, um espaço do coletivo, do compartilhamento, suprimindo uma lacuna importante de uma formação que nos deixa às margens de uma intimidade censurada.

“Não se pode pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir experiência” (Larrosa, 2014, p. 13). Embora a disciplina tivesse objetivos pedagógicos, ela não produziu, por si só, experiência. As atividades propostas, a partir dos cantos da professora e dos alunos, provocaram aberturas. Da mesma forma, não busco criar fins com esse trabalho, por mais contraditório que seja escrever *para* a comunidade acadêmica. Tampouco escrevo com vistas a produzir função ou modelo. Escrevo com a intenção de canto.

Na experiência com a disciplina, fui sensibilizada para novas

possibilidades em psicologia a partir do momento em que me vi como sujeito que foi pessoalmente impactado e afetado pelos sentidos que circularam. A experiência estética apareceu para mim, então, junto com a exposição da intimidade, como uma possibilidade de se distanciar do naturalizado e construir novos significados sobre o fazer psicológico. Da mesma forma que me senti autorizada a viver e compartilhar afetos na experiência com a disciplina, a possibilidade de abertura para viver e expor a intimidade poderia, quem sabe, autorizar a Psicologia a um fazer mais livre e humano.

NARRATIVA II

Construindo seguranças: a intimidade enquanto matéria-prima da aprendizagem

Ao refletir sobre a construção desse relato e de onde eu iria partir, fui constantemente visitado pela palavra *segurança*, pela ideia do espaço seguro para expor a mim mesmo em minha intimidade. bell hooks, em sua literatura, questiona a necessidade de se criar um “ambiente seguro” em um espaço pedagógico, pois sem essa premissa seria impossível tecer “relatos confessionais” (hooks, 2013). Mas afinal, o que a autora chama de “seguro”? Seria um ambiente sem riscos? Para além disso, não seria possível criar um ambiente deveras seguro que favoreceria a entrega dos sujeitos aos processos propostos de modo que exponham suas próprias subjetividades para a elaboração pedagógica coletiva? Quero repensar aqui, por meio deste relato, essa ideia do seguro.

Se o que ali se chama de segurança diz sobre um ambiente onde há ausência de riscos, talvez realmente essa ideia da necessidade da insegurança faça sentido. Poderia haver outras construções e noções de segurança, onde o medo do risco de entregar o que é íntimo de si, seja simplesmente abandonado ou, ainda, convivido e

superado por desejos paralelos de uma experiência coletiva.

Esse relato é sobre o processo que envolve a produção da terceira atividade realizada na disciplina. Todavia, não é possível pensar no resultado da Avaliação 03, sem compreender o que a tornou possível. Nesse sentido, vejo que os processos das avaliações anteriores foram me conduzindo para dimensões de mim mesmo, à possibilidade de tocá-las e de me trabalhar a partir delas, ao mesmo tempo em que externamente era construído um ambiente *seguro* para exposição, diálogo e ressignificações: a sala de aula. Em todas essas atividades, percebo a velha concepção de Paulo Freire: o trabalho pedagógico deve partir da realidade material daqueles que estão envolvidos no processo. O que experimentamos é a matéria ideal a ser utilizada para o aprendizado e este mesmo processo parte de uma construção em roda, totalmente contrária, ou subversa, a uma “educação bancária” (Freire, 1987).

A primeira avaliação partiu de um lugar simples, mas não menos relevante no processo como um todo: consistia em cada um se apresentar, dizer de si, em uma perspectiva totalmente livre, sob a premissa do “o que você quer que os outros saibam de você”. Era um convite que me permitia expor a mim dentro do que eu queria e do que eu podia, dentro das limitações da minha própria intimidade e da minha capacidade de lidar com tudo isso coletivamente, naquele ambiente que era novo. A primeira exposição dos trabalhos, lançando um olhar humano para cada colega de turma, trazendo para o centro da conversa da aula nossas próprias subjetividades, já propiciou a criação de um vínculo entre nós. Um lugar onde era possível o diálogo sobre mim mesmo a partir daquilo que eu queria falar de mim, criando, assim, um ambiente confortável em que, para além da tarefa proposta, era também prazeroso dialogar sobre o eu e perceber o outro.

Seguindo com as atividades, na Avaliação 02, considero que houve ali uma proposta mais audaciosa: visitar o álbum de família e ressignificá-lo artisticamente. Era uma verdadeira caixa de pandora, como sempre é quando se fala de família. O trabalho de abrir o álbum, tocar memórias, reavivá-las, reelaborá-las, trazê-las ao centro de si antes e levá-las ao centro da sala de aula foi profundo. Foi necessário coragem para perceber o cerne do que me forma e me elabora e, então, expor à turma e dialogar sobre.

O que há para se perder quando aquilo que reside no profundo de nós já emergiu e foi tocado no coletivo? Considero que ao me deixar conduzir para a elaboração da Avaliação 03, eu já estava em outro lugar em relação àquele do início da disciplina. Existia uma confiança no processo que se trabalhava ali, que não era sobre a confidencialidade do que era exposto, mas sobre a segurança resultante do manejo coletivo de si mesmo, acredito.

Aí ressurgiu o questionamento a respeito da necessidade da insegurança. Pode-se dizer que sim, havia riscos em me expor. Mas havia confiança no ambiente que tinha sido construído ao longo da disciplina. E, se havia confiança, eu me sentia seguro. Não houve em mim muita resistência em me permitir criar. É bem verdade que já tenho certa naturalidade em me expor: sou autor de um livro em que exponho até detalhes das relações sexuais que tive com uma pessoa na qual tenho um relevante vínculo. Ainda assim, há elementos difíceis de se expor. Parti, então, em busca de uma memória fotográfica afetiva para construção da atividade e, junto a isso, trabalhei essa imagem com linhas e agulhas.

Para explicar a escolha da imagem, relato uma experiência pessoal anterior. No ano de 2021, tive uma desilusão amorosa que me atingiu muito – foi, de fato, muito traumática. Dentro dos meus devaneios artísticos, pensei em um projeto que poderia exteriorizar o meu

processo naquele momento, criando algo material, uma instalação. Seria baseada na construção de um corpo humano sobre uma malha no chão, utilizando flores, folhas e frutas. O coração seria uma manga. Saindo da região da cabeça haveria linhas e, na ponta de cada uma delas, lâminas de gilete com palavras inscritas. Essas palavras seriam os nomes dos sentimentos passionais que me atravessavam naquele momento: ciúmes, dor, paixão etc. Essas giletes estariam fincadas na manga (o coração). Na abertura feita pela lâmina seriam inseridas sementes de feijão ou milho que, após algumas semanas, iriam germinar na manga podre que estaria ocultamente recheada de terra. Talvez isso tudo estivesse um pouco distante da proposta da Avaliação 03, mas dois elementos necessários estavam presentes: memória afetiva e linhas!

A partir disso, quis iniciar a elaboração, que só fazia sentido para mim se participasse de uma memória de afeto profundamente íntima e passional como na ideia anterior da instalação. Porém, se na instalação estariam elementos metafóricos, nessa produção estaria uma imagem minha em um momento íntimo/afetuoso com outrem. Quis, então, escolher alguma foto dessa pessoa com a qual tenho uma relação de sete anos, a mesma cuja relação descrevo em um livro, e que é parte fundamental da minha construção afetiva. Só faria sentido, quase que por uma questão de merecimento, se toda essa proposta que estava sendo pensada fosse feita com algo ligado a ele. Eu e essa pessoa temos pouquíssimas fotos: apenas duas. Depois de tantos anos de relação, com idas e vindas, com ele morando fora do país atualmente e nós sem nos vermos há 3 anos, ele me visitou no último mês de maio. Na ocasião, tiramos as fotos: uma no bar ao qual fomos e outra que tiramos quando acordamos juntos no outro dia. Essa última, uma cena composta de completa intimidade e que me remetia muito afeto: ele dormindo sobre meu peito. Estava, assim,

escolhida a foto, considerando a relevância afetiva envolvida.

No processo de confecção, tive que pedir para que fosse impressa a foto em um tamanho 20cmx27cm. Comprei as agulhas e a lã na cor vermelha para que eu pudesse, no lugar da manga, bordar um coração na região em que se localizava meu peito na foto, sobre o qual meu objeto de afeto repousava. Desse modo, pude tampar o rosto dele na imagem, preservando sua identidade e, ao mesmo tempo, sobrepor o local do meu coração, ele e o bordado. Uma sobreposição propositalmente poética. Nas linhas que sobravam do processo do bordado, eu pendurei lâminas. E assim foi feito.



Figura 2. Registro da atividade avaliativa 03. Fonte: Produção e foto do segundo autor.

Não tive coragem de expor em minhas redes sociais a produção, como costumo fazer com o que produzo artisticamente. Era íntimo demais. Aos amigos para quem eu quis mostrar a imagem do bordado, mandei como “visualização única” pelo WhatsApp, para não correr o risco de que a imagem fosse reenviada a outrem. Mostrei para a pessoa que compartilhava a composição da fotografia comigo, dizendo que estava tudo bem, que essa é só uma elaboração artística e que não havia nada naquele momento me cortando, machucando ou pesando feito lâminas para que eu fizesse aquela produção (Figura 2). Existiam várias outras questões envolvendo tudo aquilo, sendo a principal, a provocação da Avaliação 03.

Era chegado o momento de expor em sala de aula. Eu profundamente constrangido, mas com plena confiança naquele espaço que havíamos construído na disciplina. Sendo já invadido por uma espécie de vergonha com a projeção da imagem no telão para que eu pudesse explicar meu trabalho, recorri de imediato ao alívio cômico, citando uma fase da Gretchen no final da sua trajetória no *reality show* “A Fazenda”: “estou me expondo de uma maneira que não vale mais a pena”. Na rápida explanação, falei sobre o quanto estava constrangido, mas segui com o relato. E foi confortável, ao mesmo tempo em que me senti orgulhoso por perceber beleza na produção que fiz.

O sentimento de segurança sobrepôs qualquer constrangimento, qualquer medo. E sobrepor não é extinguir. A confiança no acolhimento dos colegas e por parte da professora, era concreta. Foi algo belo, não pela imagem e pela produção, mas pelo momento de partilha de si em sala de aula. Toda essa experiência é, no mínimo, humanizante, pois só foi possível pelo cultivo da intimidade, pelas elaborações que partiram da minha realidade material, envolvendo minhas memórias afetivas mais profundas, muito além da “educação bancária” que tanto combatia Freire. Esse processo se deu pela

elaboração de vínculos que colocaram qualquer constrangimento à parte e me fizeram confiar em tudo que trabalhei a partir de mim no centro da sala de aula.

Ali naquela disciplina houve a quebra de qualquer distanciamento entre eu e a arte, o estético; a conversão do que há em mim em algo material que acaba sendo experienciado no centro de uma roda, coletivamente. Era trabalhada ali a habilidade do manejo de si e do outro como pedagogia da dinâmica social, em contraponto à deteriorização individualizante que é instalada hoje ideologicamente.

Considerações finais

A partir dos relatos em primeira pessoa apresentados anteriormente, as questões ressurgem: tem a formação em Psicologia aumentado a potência de agir dos futuros psicólogos(as)? Tem ela contribuído para que psicólogos(as) escutem a intimidade alheia sem a pressa de oferecer receitas prontas de como ter saúde mental? Tem ofertado espaço de crítica e criatividade? Não sabemos as respostas com exatidão, mas entendemos que muitos espaços de formação têm oferecido a possibilidade de que esses profissionais escutem e nomeiem suas experiências e, ao nomear, percebam a complexidade que os compõe.

Larrosa nos diz que a correria do dia a dia, o excesso de informação e a rapidez com que nos convocam a opinar sobre tudo tem nos impedido de experienciar a vida. Desse modo, alguns espaços de formação têm buscado ser pausa, auxiliado a cultivar a atenção aos detalhes, ampliado olhos e ouvidos em busca da delicadeza e cultivado a arte do encontro. bell hooks nos convoca à intimidade e fomos todos convocados, nas narrativas aqui apresentadas, a experienciar nossa intimidade. Re-olhar para si e, assim, olhar para o outro, talvez esse tenha sido o objetivo das experiências aqui narradas. Lidar com

a intimidade alheia ao mesmo tempo em que aprendemos a lidar com a nossa própria intimidade. Experienciar a segurança da exposição de si, sentir-nos acolhidos e, então, oferecermos ao outro espaço de escuta cuidadosa da intimidade. Estarmos vulneráveis para nos transformar a ponto de acolher a vulnerabilidade do outro.

Sabemos que espaços de formação, em qualquer área do conhecimento, podem estar alinhados ao que Freire chama de “educação bancária”, que funciona sob uma lógica capitalista que mantém estruturas de dominação, construindo sujeitos que se constituem apenas na postura passiva do fluxo de informações. Considerando que os espaços de formação em psicologia não se isentam desses processos, buscamos, por meio deste trabalho, pensar em rupturas possíveis que produzam insurreição na educação de futuros psicólogos. Um espaço onde o conhecimento e as habilidades se constroem a partir da partilha de si para com todos, na exposição de suas intimidades. Para isso, entendemos que as reflexões de bell hooks sobre a intimidade, junto aos pensamentos de Jorge Larrosa Bondía a respeito da experiência, irrompem como possibilidades de fissura à ordem vigente no campo da educação, que por vezes esmaga os indivíduos na lógica do capital. Frente a uma norma que fabrica assujeitamento, vemos a intimidade e a experiência subjetiva nos processos de ensinar e aprender como potencializadores dos sujeitos e das relações intersubjetivas que compõem os espaços de formação.

REFERÊNCIAS

COLLINS, P. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Boitempo editorial, 2019.

DUARTE Jr., J. F. **O que é beleza**. 3.ed. Brasiliense,1991.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GOMES, A. H.; GUNLANDA, O. A. C. Pesquisa Narrativa Psicossocial. In: PEREIRA, E. R.; RASERA, E. F.; PEGORARO, R. F. (Orgs). **Pesquisa Qualitativa em Psicologia Social e Saúde**. Florianópolis: Editora UFSC. (no prelo).

hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo, WMF Martins Fontes: 2013.

hooks, b. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo, Elefante: 2021.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Autêntica, 2014.

REIS, A. C.; ZANELLA, A. V. Arte e vida, vida e(em) arte: entrelaçamentos a partir de Vygotsky e Bakhtin. **Psicol Argum.**, Curitiba, v. 32, n. 79, p. 97-107. 2014. DOI: 10.7213/psicol.argum.32.S01.AO09. <https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/20463>. Acesso em: 1 mar. 2024.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes,1998.