

Lomba, D. E. N. Almeida, B. P. Entre bagunças e rearranjos: performando outras práticas de ensino e aprendizagem em psicologia

Entre bagunças e rearranjos: performando outras práticas de ensino e aprendizagem em psicologia

Between mess and rearrangements: performing other teaching and learning practices in psychology

Entre líos y re-ordenamientos: la realización de otras prácticas de enseñanza y aprendizaje en psicología

Debora Emanuelle Nascimento Lomba¹

Beatriz Prata Almeida²

Resumo

Este artigo apresenta, a partir de uma experiência coletiva de ensino-aprendizado da Teoria Ator-Rede (TAR), uma discussão de natureza metodológica sobre as práticas de ensino da Psicologia. O campo de estudos em Ciência, Tecnologia e Sociedade é um importante referencial teórico na apresentação da experiência de uma aula ministrada em um Programa de Pós-Graduação no Brasil que, como dispositivo potente, permite-nos repensar os modos de ensinar e aprender a Psicologia. Admitindo com a TAR que os processos educacionais são articulações complexas que envolvem humanos e não humanos, propõe-se práticas alternativas no ensino da Psicologia que promovam outras possibilidades para a formação.

Palavras-chave: Psicologia. Teoria Ator-Rede. Processos educacionais.

Abstract

This paper presents, starting from a collective experience of Actor-Network Theory (ANT) teaching-learning, a discussion of the methodological nature of the practices of Psychology teaching. The field of study of Science, Technology and Society is an important theoretical framework in the presentation of the experience of a lecture ministered in a graduate program in Brazil that, while a potent device, allow us to rethink the modes of teaching and leaning Psychology. Starting from the understanding of ANT that the educational processes are complex articulations that encompass humans and non-humans, this paper proposes alternative practices in Psychology teaching, that promote other possibilities for teaching-learning.

Keywords: Psychology. Actor-Network Theory. Educational processes.

Resumen

En este artículo se presenta, a partir de una experiencia colectiva de enseñanza-aprendizaje actor-red Teoría (ART), una naturaleza metodológica de análisis de la psicología de las prácticas de enseñanza. Los estudios de campo en la ciencia, la tecnología y la sociedad es importante la presentación teórica de la experiencia de una clase dada en un programa de posgrado en Brasil que, si bien potente dispositivo nos permite repensar las formas de enseñanza y aprendizaje de la psicología. Admitiendo que el TIE que los procesos educativos son

¹ Psicóloga, Mestre em Psicologia Social pela Uerj e Doutoranda em Psicologia Social no Programa de Pós-Graduação da Uerj

² Psicóloga, Mestre em Psicologia Social pela Uerj e Doutoranda em Psicologia pela UFRJ

Lomba, D. E. N. Almeida, B. P. Entre bagunças e rearranjos: performando outras práticas de ensino e aprendizagem em psicologia

articulaciones complejas que implican humana y no humana, propone prácticas alternativas en la enseñanza de la psicología, para promover otras posibilidades de formación.

Palabras clave: Psicología. Teoría del Actor-Red. Los procesos educativos.

Por meio do relato de uma aula da disciplina “Teoria Ator-Rede: um olhar acerca das práticas”, vivenciada no Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade do Rio de Janeiro, pretendemos pensar como podemos performar outras práticas de ensino e aprendizagem na Psicologia. Parte-se das reflexões do Campo de Estudos em Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e da Teoria Ator-Rede (TAR) como aliadas nessa discussão. Para tanto, trabalharemos com alguns, dentre os muitos, autores que se debruçam sobre esses estudos, como Bruno Latour e John Law. A ênfase dada por tais pensadores às questões metodológicas nas práticas de pesquisa científica mostram-se aqui potentes para repensar as práticas pedagógicas.

O campo de estudos CTS é composto por pensadores de diferentes áreas das ciências humanas que discorrem acerca das implicações políticas das práticas e discursos científicos na contemporaneidade. Além disso, Vincianne Despret e Isabelle Stengers são exemplos de autoras desse grupo que propõem o estabelecimento de uma epistemologia alternativa das ciências que evidencie as múltiplas histórias relacionadas com a fabricação dos chamados fatos científicos, assim como John Law e suas reflexões acerca do método científico e como este pode ser repensado por meio das práticas de pesquisa.

Passando pela antropologia com Latour, pela biologia de Donna Haraway, pela história das ciências com Michel Serres, esses autores apontam novos modos de pesquisar no contemporâneo, nos quais estejam em jogo a problematização das consequências éticas e políticas do saber científico que aqui não é tomado como discurso de verdade única, mas como versão (Despret, 2012) de uma realidade com a qual podemos contar outras histórias.

O que mobiliza esta escrita, portanto, é o compartilhamento de uma experiência coletiva de aprendizado da e na TAR, em uma aula do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, assim como o que ela performou, no sentido que Mol (2002) e Law (2004) dão a esse termo, outras versões

possíveis de práticas de ensino e aprendizado da e na Psicologia.

Tomamos aqui a noção de performatividade pois ela nos permite pensar o social como um processo contínuo de fazer existir determinadas realidades. Se algo é performado ele é efetuado, efeito de uma rede de atores em ação. A noção de performatividade permite-nos escapar de uma realidade que exista essencialmente, do ponto de vista ontológico, e coloca-nos a questão de como ela é constantemente feita por arranjos de relações que podemos acompanhar.

Desse modo, a realidade é feita com atores heterogêneos e podemos, ao acompanhar processos em ação, seguir a fabricação de diferentes versões de si, de mundo, de objetos. O que parece ser pronto, feito, é efetuado por diferentes atores em ação. Essa experiência de aula que compartilharemos a seguir dá pistas de como as práticas de ensino e aprendizagem podem ganhar outras versões quando performamos a realidade de uma forma e não de outra, ou seja, gerando outros efeitos no processo de aprendizado e de ensino da Psicologia.

A etnógrafa Favret-Saada realiza um trabalho de pesquisa com a feitiçaria no Bocage francês e indica que a noção de afeto deve ser recolocada de modo a compor as práticas de pesquisa. O diário de campo para essa pesquisadora é o método para dar lugar a essas afecções que experimentamos, a alteridade do outro em sua potência de produzir afetos em nós, de diferir nossa existência. Para nós, assim também se faz necessário colocar nossos afetos com essa aula em um diário, o que nos possibilita mapear os fluxos e movimentos dessa experiência coletiva.

Há uma coincidência na aposta desta autora com as indicações da TAR. Esse campo de afetações que Favret-Saada coloca como potente para repensar a prática de pesquisa está em consonância com a aposta da TAR nos fluxos e movimentos das redes que acompanhamos.

Os efeitos da experiência de uma aula não convencional

Primeiro dia de aula. Alguns olhares tímidos tentam reconhecer alguma/m³ colega da pós na mesma turma e avistar as/os companheiras/os ainda desconhecidas/os. Acomodadas em nossas cadeiras, recebemos um convite da professora: Alexandra⁴ pede para todas/os ficarem de pé. Início um pouco diferente para uma aula na pós-graduação. Mais tarde entenderíamos que seria um convite à desconexão como alunas, pesquisadoras, por que não como psicólogas? Logo após, com um ar descontraindo, a professora começa a dar algumas instruções da atividade. Olhar para o(a) colega. Indicação difícil de seguir, que aparece no corpo pelo calor das bochechas. Damos-nos conta de que dificilmente somos convocadas durante as aulas a olhar para as/os outras/os alunas/os. Certamente a disposição das cadeiras todas enfileiradas em direção ao professor favorece isso. É certo que nos olhamos às vezes. Olhamos com certa ilegalidade, de relance. Dificilmente nos autorizamos a olhar para aquela/e colega que não conhecemos, que senta sempre do outro lado da sala, ou a perguntar o nome de alguém. O espaço da sala de aula nos convoca a essas atitudes, mas agora não estávamos mais enfileirados...

Discutiremos como a proposta dessa aula possibilitou performar outros encontros entre os participantes e, sobretudo, outros modos de aprender e ensinar a TAR. Pode parecer um detalhe, mas, quando se trata de uma sala de aula, podemos pensar nas implicações que a disposição das cadeiras enfileiradas e o direcionamento do olhar e atenção para os professores têm nas relações que ali são performadas. Implicações que entendemos ser de natureza política e ontológica, já que estamos falando em como somos constituídos constantemente como sujeitos pelas práticas educacionais. Ao sermos convidadas para fazer um círculo, levantar de nossas cadeiras e olhar para os demais alunos, descentralizando o foco da

figura do professor, coloca-se em ação um dispositivo-aula potente para trabalhar as proposições do Campo de Estudos CTS e mais especificamente da TAR. Afinal, mudar a configuração habitual naquele espaço tão marcado pelas posições tradicionais que colocam o aluno na disposição sentada e, portanto, mais passiva em relação ao andamento da aula, nos faz estar atentos aos inúmeros atores que compõem nosso campo, faz lembrar da nossa rede de actantes e, portanto, dos humanos e não humanos que nos rodeiam. E, como bem aponta John Law (2001) “[...] não-humanos tal como humanos podem agir” (2001, p. 1).

John Law (1995), no texto *Notes on Materiality and Sociality*, nos trará a noção de que materialidade e sociabilidade se produzem juntas. Dessa forma, ao pensar o material e o social, não podemos desconectá-los, mas pensar na mútua relação que faz produzir um e outro. O pensamento de Law nos possibilita problematizar essa disposição das cadeiras dentro da sala de aula, não apenas pelo aspecto material que estas têm, mas para acompanharmos as diferentes relações que podem ser performadas quando enfileiradas ou em círculo.

Assim, tratar dos não humanos significa simultaneamente tratar também do social, que aqui precisa ser entendido no sentido que Latour (2012) propõe por meio da TAR. O referido autor resgata o significado desta palavra em latim: *socius*, que quer dizer associação, o que nos possibilita pensar nas conexões entre humanos e não humanos que compõem um social com atores heterogêneos. É que, neste artigo se apresenta com esse estudo das afetações possibilitadas nesse dispositivo-aula entre alunos e professora, assim como cabo de vassoura, cadeiras, quadros, sala.

Latour (2012) estabelece que não se

³ Neste artigo optaremos por esse formato de escrita no uso do plural em vez do uso dos parênteses indicando o plural e o feminino. Essa aposta se dá por um posicionamento político afirmativo do feminino na escrita científica, em consonância com o campo de estudos em CTS. Sobre tal posicionamento, indicamos a

leitura de *A Ciência no feminino*, de Stengers.

⁴ Alexandra Cleopatre Tsallis é Professora Adjunta do Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social. Ministrou a disciplina que compõe os relatos de experiência neste artigo.

deve buscar aquilo de que são feitas as coisas, mas sim efetuar a descrição das associações dos muitos elementos que estão em ação. Assim, a TAR nos faz pensar o social não apenas como relação, mas como ação, processo e produção em uma realidade articulada, híbrida, com articulações complexas de humanos e não humanos. Entende-se com isso que a importância dos não humanos na TAR se dá por sua agência, por sua capacidade de interferir nos arranjos das redes, modificando suas articulações. Podemos acompanhar então os efeitos desses arranjos no que se chama de rede sociotécnica.

Ao estabelecer a noção de rede, Latour se inspira na ideia de rizoma trabalhada por Gilles Deleuze (1992) e Félix Guattari (1992). No sentido deleuziano, por rizoma entende-se um sistema aberto, que implica admitir as circunstâncias e não mais as essências. Pensar a realidade como rede de associação de humanos e não humanos em ação faz com que ela se configure como mapa que está sempre a se redesenhar. Levando em conta essa realidade, pensar uma aula implica admitir que estamos em um processo coletivo, no qual não temos total domínio. Estamos articulados com outros atores, que nos fazem-fazer determinadas coisas, incitam e modificam nossas ações.

A indicação da TAR de que estamos articulados em rede nos dá pistas de que acompanhar esses processos sociais permite-nos investigar os novos modos de existência, relações que vão se estabelecendo/performando em ação. A noção de rede sociotécnica nos relança ao plano das práticas, à avaliação dos modos como a realidade é interferida/efetuada por diferentes atores e de como essas diferentes articulações têm efeitos para nossa constituição como sujeitos. Nesse caso, as práticas educacionais pensadas com a TAR podem ser acompanhadas de modo a seguir suas capacidades de promover mudanças nas relações e de como podemos performar outros modos de ensinar a Psicologia.

Os não humanos e suas agências

Após olharmos para nossas/os colegas, ainda de pé, Alexandra então nos dá cabos de vassoura e pede para andarmos pela sala passando o cabo de uma mão para outra. Caminhávamos pela sala e íamos nos encontrando e formando duplas. Estar de pé com um cabo nas mãos em uma sala de aula de frente para um desconhecido e olhar para ele é estranhamente constrangedor. O cabo ia ritmicamente de uma mão à outra até que era lançado a/ao colega da dupla. Será que jogo agora? Será que ele vai pegar? Os olhares começam a se cruzar e as jogadas acontecem por uma conexão entre estes corpos que antes se envergonharam de si mesmos. Olhar, jogar, pegar, brincar. Rimos juntos. Rimos muito. Como era diferente lançar o cabo para o outro na incerteza de se ele irá ou não pegar! Como era diferente estar lançando cabos de vassouras em uma aula num programa de pós-graduação.

A quem frequente um programa de pós-graduação, seja estudando ou lecionando, sabe que esse é um espaço onde se convencionou adentrar em salas devidamente equipadas com mesas, cadeiras, quadro branco para escrever, um *Data show*, um computador, uma mesa maior para o professor. Em geral, chegamos, nos sentamos e aguardamos até o fim da aula sentados na cadeira, salvo para alguma pausa como levantar para beber água, ir ao banheiro ou ainda eventualmente atender ao telefone ou comprar algum lanche.

Muitas vezes experimentam-se diferentes disposições das cadeiras além do tradicional enfileiramento, como colocá-las em círculo, mas, ainda assim, na maioria das experiências, os corpos permanecem sentados. Todos nós sabemos disso, ora, não há nada de novo em como costuma funcionar a dinâmica dentro da sala de aula. E por isso, por todo esse aprendizado marcado em nossos corpos obedientes ao ato de já chegarmos e procurarmos uma cadeira para nos acomodarmos, é que este artigo está sendo escrito.

Na aula descrita nestas linhas, descobrimos, no espaço da universidade, outra maneira de aprender por meio de nossos corpos agora em movimento. Podemos dizer que nos foi permitida a oportunidade de performar um aprendizado da Psicologia em

conjunto com diversos não humanos e com uma nova ocupação do espaço já conhecido da sala de aula.

Repovoamos esse espaço com não humanos pouco familiares a esse ambiente e com eles performamos uma aula que engaja os corpos, fazendo outros movimentos, sensações e, com isso, possibilitando outras formas de aprender a Psicologia: formas povoadas de outros não humanos e também de afetos como surpresas e olhares até então não experimentados. Se é comum lidarmos com cadeiras, mesas, lápis, canetas, dentre outros não humanos, nesta aula o cabo de vassoura teve um papel importante na construção desse aprendizado.

Sentimos então, na prática, o que Latour (2012) nos chama atenção: o cabo de vassoura não como objeto passivo, mas como um ator que nos interessa ao contar esta história. Latour (2012) amplia a noção de ator ao trazer a aposta no termo “actant”, ou seja, “atuante”, dando caráter de ator a qualquer coisa que produza interferência na rede, nas articulações que estão ali.

Nesse caso, o cabo de vassoura trazido para a sala de aula fazia uma experiência diferente nas relações que comumente estabelecemos nesse espaço. Ele nos possibilitou sentir um outro corpo, um corpo que sente insegurança, que confia no outro, que segura o cabo, que olha o colega, que avalia a jogada, um corpo que aprende ativamente.

A articulação com esse não humano interferiu e fez-fazer uma outra versão de aula, de ensinar e aprender a psicologia. O modo como fomos convocados a trabalhar com ele, estabeleceu para nós mesmos outras relações, outras paisagens. Essas diferentes práticas em sala de aula têm importantes implicações políticas para esse espaço. Como nos indica Serres (1991, p. 50) “Os objetos são sujeitos de direitos e não mais simples suportes passíveis da apropriação [...]” Dentro da filosofia proposta por Serres (ibidem) os objetos não são passivos à ação e intervenção do homem, eles reagem e interrogam nossas práticas.

Ao agir no mundo, essas diferentes articulações entre humanos e não humanos

colocam para nós a possibilidade de criar modos de fazer no contexto da sala de aula, assim como nas pesquisas de laboratório descritas pela TAR, nas quais é possível mapear diferentes relações que são estabelecidas para além do protocolo experimental. Um cabo de vassoura em ação nessa aula fez-fazer ali alunos com olhos vibrantes, que não se incomodaram de passar uma aula toda de pé e aprenderam de forma diferente. Apostamos que essas práticas têm consequências políticas não só pelo seu caráter de inovação, mas pelos deslocamentos que elas produzem. Ressaltamos os efeitos como políticos, pois operam diferenças nas relações experimentadas pelos alunos e professores, efeitos que podemos acompanhar nos corpos e na experiência dos participantes da aula.

A bagunça e seus desdobramentos

Uma sensação estranha começa a invadir algumas/ns participantes: o medo de “errar”. Será que existe um jeito certo de jogar o cabo? Algumas/ns participantes ficavam tensos durante a brincadeira por medo de “errar”. Ficamos então todos em roda. Alexandra começou a discutir conosco se havia um jeito certo de jogar. Vimos que às vezes nos preocupamos com a função do outro. Quando cuidávamos de jogar o outro cuidava de pegar. Assim o jogo corria bem. As duplas ganhavam sintonia quando trabalhavam juntas e, desta forma, um jogava e o outro pegava, reciprocamente. Aquele outro completamente distante agora estava ali. Eu confiava a ele o cabo da vassoura e ele a mim. Éramos capazes de fazer algo juntos e rir com isto.

Ao falar dessa situação, ressaltamos que essa experiência em uma sala de aula é capaz de deslocar lugares cristalizados nesse ambiente. Há uma metodologia pensada, propostas políticas sendo afirmadas ao passar uma aula de pé jogando um cabo de vassoura e pegando-o de volta com o colega, que por vezes sequer sabemos o nome. Descentralizar o lugar do professor como a relação primeira e imediata em uma aula faz pensar que o aprendizado ali é uma experiência que circula e é compartilhada entre diferentes atores. Certamente essa experiência de alteridade não é vivenciada apenas em dinâmicas como essas,

nas quais somos provocados a experimentar a radicalidade do outro, os elementos diversos de uma sala de aula constantemente nos afetam.

A quem passasse na porta e observasse através do vidro, certamente poderia pensar “que bagunça!”. Sim, foi uma bagunça vivenciar tudo aquilo. E, por mais que esse não seja um termo um tanto comum nos discursos científicos, trazemo-lo aqui por meio de uma “Psicologia alternativa”, com embasamento nos campos de estudos CTS/TAR (Law, 2006). Poderíamos pensar em um ambiente produzido, interferido, pela bagunça, mas queremos pensar em como esse novo arranjo de configurações produz, inclusive, uma desacomodação de posições seja de aluno × professor, seja de estar sentado × estar de pé. Assim como podemos pensar na desacomodação em relação à maneira como podemos fazer pesquisa.

John Law (2004; 2006) nos afirma que se vivemos em um mundo bagunçado, desordenado, caótico, por que insistimos em um método que não compreenda e não se interesse por isso? O que propõe esse autor é que façamos uma bagunça no método. Law (2006, p. 3) nos aponta que “Na prática, a pesquisa precisa ser confusa e heterogênea. Ela precisa ser bagunçada e heterogênea, pois esse é o caminho. E também, e mais importante, ela precisa ser confusa porque esta é a forma como a maior parte do mundo é: impuro, incompreensível em sua regularidade e rotina”.

Law propõe isso no âmbito da pesquisa e, inspirados nessa bagunça norteadora, queremos apostar em práticas de ensino e aprendizagem que se permitam uma dose de rearranjos, de desacomodações. Afinal, ao considerar isso como possibilidade, como pudemos vivenciar em sala, vemos as/os alunas/os serem afetados por toda uma rede de elementos humanos e não humanos que não se reduzem ao professor e aos conteúdos de uma aula.

O cabo de vassoura faz-fazer uma relação de confiança com o outro na qual pegar e jogar é importante para ambos; desse, modo a atividade convoca os alunos a construir relações em meio à bagunça que iam experimentando. Construir uma relação com e

entre os alunos faz parte de uma aposta política na qual aprender e ensinar é um processo que se dá em ação, desacomodando práticas, engajando corpos e agregando outros elementos e não apenas a transmissão de conteúdos e teorias exclusivamente por meio de artigos e livros.

Queremos aqui, a partir das indicações da Teoria Ator-Rede, pensar em como a experiência nessa aula como coletivos de humanos e não humanos articulados colocou em jogo certos mundos e experiências compartilhadas. E nos faz pensar, que mundos produzimos com cadeiras enfileiradas? Que experiências coletivas e compartilhadas se dão ao jogar o cabo para o colega? Quais os efeitos dessa aula bagunçada no processo de ensino e aprendizagem da Psicologia? Que mundos produzimos ao nos abirmos para a possibilidade de bagunçarmos uma aula e de alguma forma propor uma reocupação desse espaço dentro da universidade?

Ao trazer mais elementos para pensar esses coletivos, nessa aula, como cabos de vassoura e tantos outros, queremos povoar a discussão com os afetos em jogo nesses espaços de experiência coletiva. Afetos esses mobilizados e contagiados por diversos elementos articulados que nos interessam em sua trajetória de produção de novos mundos. Como estamos movimentando essas redes e seus elementos na sala de aula? Como produzimos um outro espaço de aprendizagem ao incluir cada um desses elementos e propor novas práticas de ensino e aprendizagem?

Vivenciar essa aula, permite-nos entender que embora a TAR tenha em seu título a palavra “teoria” ela não é aplicável a algo. A aposta nessa aula pela professora, alguém que se dedica aos estudos da Teoria Ator-Rede, permite experimentar algumas dessas indicações. É interessante aqui resgatar um texto de Latour (2006) no qual ele aborda o diálogo entre um professor e um doutorando.

O mencionado artigo trata de uma conversa sincera e bem-humorada marcada pela tranquilidade do professor em conduzir um diálogo com seu ansioso aluno que manifesta a dificuldade em aplicar a TAR em sua pesquisa. Sobre tal dificuldade, o aluno

recebe a seguinte resposta do orientador: “Não me surpreende. Ela não é aplicável a coisa alguma” (Latour, 2006, p. 339). Intrigado, o aluno questiona então se esta é inútil e novamente se surpreende com a resposta do professor, que diz: “Ela pode ser útil, mas apenas se não for ‘aplicável’ a qualquer coisa” (p. 339).

E, após seguir com o diálogo, o aluno faz uma formulação interessante: “Então, por que ela é chamada de ‘teoria’ se ela não diz nada sobre as coisas que estudamos?” E recebe uma resposta igualmente desconcertante: “Ela é uma teoria, e penso que uma teoria forte, mas sobre como estudar as coisas, ou antes sobre como não estudá-las. Ou ainda, sobre como permitir que os atores tenham algum espaço para se expressarem” (Latour, 2006, p. 339).

Pensamos com a experiência dessa aula que ensinar e aprender a TAR foi muito potente com essa prática alternativa, que performou outras articulações entre a professora, as/ os alunas/os e os não humanos. Ao performar outras versões para o ensino e aprendizado da TAR, podemos perceber uma maior mobilização dos alunos, que não só sentaram e apreenderam os conteúdos, mas puderam ser afetados, convocados a construir os conhecimentos acerca da TAR com uma atividade que contemplou a movimentação de seus corpos.

A escolha por realizar uma aula diferente da maneira tradicional possibilitou outras formas de performar uma aula potente. Apostamos que práticas como essa interferem na realidade de coletivos como esse no sentido de ampliar as possibilidades de produzir diferença nas relações. Num espaço muito marcado pela previsibilidade das posições entre professor e alunos, entre quem ensina e quem aprende, essa prática diferenciada de ensino e aprendizado da TAR permitiu-nos performar uma outra versão também para nossos corpos ao alterar nossas relações.

A articulação com esses diferentes não humanos, como o cabo de vassoura, faz-fazer outras versões de aula, assim como outras possibilidades para professores e alunos performarem suas ações. Colocar os corpos em ação produz diferenças. Práticas de ensino e

aprendizagem são, portanto, práticas complexas, povoadas de humanos e não humanos que produzem determinadas formas de relação. Corpos sentados, corpos jogando... performatividades possíveis graças a essas diferentes articulações.

Compartilhamos essa experiência com a aula porque pudemos experimentar uma outra versão de ensino e aprendizagem, versão essa que, agregando elementos que comumente não povoam os espaços das aulas universitárias, possibilitou outros atravessamentos, como o olhar do colega, que muitas vezes não era no modelo mais tradicional de aula expositiva trazido como algo que pode interferir no aprendizado de uma teoria. Desse modo, ao performar uma aula que trata sobre TAR com essas outras possibilidades de relação, compomos uma outra espacialidade dentro do espaço universitário.

Com ela, são possíveis outras formas, outras práticas ensino-aprendizagem da Psicologia. Não se trata de trazer essa experiência de aula como modelo, mas de compartilhar os efeitos que essa aula, sendo performada com humanos e não humanos diferentes do habitual, teve em nosso aprendizado. Queremos poder afirmar essa aula um tanto quanto bagunçada como potente e legítima nos ambientes da universidade. A despeito de não ser o comum, é uma prática que merece a devida atenção por colocar em cena uma reorganização espacial e uma vivência corporal capaz de afetar positivamente no processo de aprendizado da Psicologia.

Para pensar os efeitos políticos: performando outras práticas e corpos

Pensando com os autores do campo de estudos CTS, os métodos – que neste caso podemos descrever mais como modos de fazer a pesquisa – performam realidades a partir de um encontro singular e situado. Da mesma maneira, podemos dizer que na aula proposta pela professora Alexandra performamos uma realidade com os demais colegas, a professora e os cabos de vassoura, as cadeiras e mesas. O

que nos ajuda a apontar que o relato dessa experiência diz respeito ao que foi vivenciado naquela sala, com os actantes mencionados e os efeitos aqui apresentados com o relato de duas alunas participantes desse acontecimento.

Entretanto, longe de ser apenas um relato sobre o que foi vivenciado, acreditamos ter sido uma experiência relevante para repensar como podemos performar outras versões nas práticas de ensino da Psicologia na pós-graduação. Sendo assim, podemos dizer que, apesar de um acontecimento local, este é também um trabalho que tem seus desdobramentos políticos, queremos com o compartilhamento da experiência dessa aula pensar em como podemos repensar a produção de conhecimento, de modo a produzir outras versões de alunos, professores e práticas de ensino e aprendizagem.

Bagunçar, produzir deslocamentos, performar novos arranjos. O compartilhar dessa experiência é também uma maneira de disseminar esses outros modos possíveis de fazer que são performados pela construção dessas novas relações no espaço da sala de aula. Mas ao mesmo tempo que são tão situadas, têm a potência de mobilizar outros rearranjos para além dali, pois nos dão pistas de que experimentar outros modos de fazer promove deslocamentos em nós.

No caso, falamos de desdobramentos políticos: eles se fazem quando entendemos que algo dessa experiência transborda aquilo que se passa naquele espaço restrito da aula, faz pensar outros rearranjos. Que práticas podemos performar? Como podemos construir vínculos e relações novas? O que acontece em nós mesmos quando mudamos as configurações?

Ao trazer a experiência da aula e como ela coloca em ação diferentes efeitos naquele espaço, podemos pensar nas indicações da TAR ao falar de uma realidade que é movente e em como podemos seguir os efeitos e movimentos diferentes que vão se performando. Assim, pudemos sentir e experimentar um aprendizado que é encarnado. Haraway (1995) sinaliza que a construção do conhecimento não equivale a algo abstrato, mas sim parte de um processo de construção

que se dá de forma local e situada. Dessa forma, os saberes carregam consigo as marcas das histórias e condições nas quais foram engendrados. São efeitos de experiências das quais podemos mapear os atores envolvidos, fazer contar as diferentes histórias desse acontecimento.

Assim se deu nosso aprendizado com a TAR nessa aula. Uma experiência situada, coletiva e encarnada mobilizou diferentes afetos nos alunos e fez-fazer um saber que é localizado, envolve a TAR como campo científico e intelectual e também os modos como vivenciamos aquela experiência ali. Articulações que misturam na mesma experiência os conceitos e o ato de agarrar o cabo de vassoura arremessado pelo colega. É nessa relação entre experiência e produção de realidade que queremos afirmar a TAR como indicação de como podemos acompanhar esses processos em ação.

Para a TAR o interessante está em acompanhar esses processos, mais que representá-los, pois admite que experimentamos o campo que pesquisamos. Mais ainda, que o campo produz interferências em nós e em nosso modo de pesquisar. Ao optar por fazer de sua aula uma experiência coletiva para trabalhar a TAR, essa professora não dispõe de um plano de aula engessado, ela vai ao mesmo tempo afetando e sendo afetada (Favret-Saada, 1991) pelo que acontece nesse processo de coconstruir a aula. Os risos tímidos dos alunos, os olhares concentrados, tudo se torna um actante a seguir, pistas que nos indicam como os fluxos dessa rede estão se diferenciando. Os alunos, dessa forma, compõem uma trama complexa de associações das quais o professor é apenas um dentre vários agentes.

Dessa modo, quando somos seduzidos a estabelecer relações causais do tipo “A aula foi diferenciada porque a professora propôs uma atividade diferente” ou o contrário, atribuindo aos alunos o controle da agência, ao mapearmos e seguirmos a experiência concreta da aula, vemos que são múltiplas as articulações que formaram aquela rede de atores.

A indicação da TAR de seguir os atores

nos arranca da abstração e nos lança à ação. Sendo assim, os coletivos que pesquisamos, lecionamos e intervimos, nos aparecem como algo que o tempo todo nos interroga. Interroga em nossas certezas metodológicas, intelectuais, pois têm a potência de produzir também em nós afetos, já que estamos todos conectados, articulados.

Alguns efeitos do misturar e do conhecer: marcas de uma aula

O aprendizado da TAR nessa aula envolve muitos encontros, os quais se deram ali naquele espaço, mas outros que se deram fora dali, e que as pessoas carregam em seus corpos e, ao se misturarem, esses encontros ganham ação. Quando na aula jogamos o cabo de vassoura, nossos modos de fazer colocam ali muitos outros encontros, atores que povoam a aula de elementos os mais diversos.

Queremos então pensar de que modo o aprendizado experimentado dessa forma coletiva faz outras versões de aluno, de professor, de mundo. Tal direção implica apostar que o processo de aprender envolve, necessariamente, um aprendizado que é do corpo, que diz desses encontros que fazemos, dessa realidade em rede que nos conecta a tantos outros encontros. Quando falamos de um aprendizado do corpo, entendemos o corpo como um corpo performado nas diferentes práticas, a partir do trabalho de Mol (2002). Annemarie Mol, em seu trabalho sobre a arteriosclerose, fala de múltiplas arterioscleroses, performadas pelas práticas dos médicos, dos laboratórios, dos pacientes. Tal descrição, longe de ser um perspectivismo que nos levaria a tomar um mesmo objeto-doença por diferentes pontos de vista, indica que diferentes práticas fazem diferentes corpos existirem. As práticas nos fazem pensar numa dimensão produtora performativa, por isso o corpo é múltiplo e não algo reificado. O corpo é esse provisório e maleável, performado em ação por essas diferentes realidades.

Entender o corpo como a potência de se misturar, de se compor com e nos encontros, nos leva a considerar a prática de ensino e aprendizagem como um movimento que

transforma e rearranja os corpos no processo de se misturar (Serres, 2001). Há, portanto, uma relação inseparável entre se misturar e conhecer, entre arremessar e pegar o cabo. É no agir e se afetar com o mundo, com o outro, que encontramos outros elementos, nos diferenciamos, aprendemos outras formas. Essas experiências são o que fazem nosso corpo se constituir de uma determinada forma e não de outra.

Encontramos ainda pistas interessantes para pensar esse aprendizado com o corpo como sendo um fazer do próprio corpo nas contribuições de Mol e Law (2004). Esses pensadores colocam a possibilidade de pensar o corpo como múltiplo, como sendo feito e refeito a partir das conexões que fazemos. Mais do que ficarmos atentos ao fato de que temos um corpo, tais autores colocam a necessidade de pensar como fazemos constantemente nosso corpo pelas relações que estabelecemos.

Quando admitimos que as práticas educacionais ao serem rearranjadas, feitas de outro modo com outros elementos, estamos apostando também que não se deslocam só as práticas, promovemos deslocamentos em nós. As práticas e os corpos variam, por isso dizemos que os efeitos não são estanques. Ao performar outras práticas, performa-se outros corpos e mundos. São efeitos correlatos de uma experiência coletiva de trabalho e afetação.

Ao ensinar a TAR, essa angústia ganha uma radicalidade especial. Como ensinar a acompanhar processos em ação? Retomando a situação narrada por Latour (2006) do diálogo entre um professor e um aluno, ficam evidentes as inúmeras incertezas e inseguranças geradas pela indicação de seguir os atores sem nenhum outro protocolo a mais e como não é simples orientar alunos que trabalham com a TAR. O professor acompanha o processo de uma pesquisa, a mobilização dos diferentes atores e, assim como o aluno, ele não detém a verdade sobre o que está sendo produzido. Vale ressaltar que essa escrita é permeada pelas angústias de alunos de mestrado que utilizam da TAR em seus projetos e, futuramente, pretendem estar também nesse lugar

desafiador que é a docência e orientação de trabalhos de pesquisa.

Na experiência da aula que mobilizou a escrita deste artigo, aprendemos como somos parte de um processo em ação e pudemos ser convocados a estar atentas a essa realidade que é movente. Dessa forma, o conceito de rede só faz sentido quando o aluno se sente conectado ao seu professor e ao seu colega. Nesse ato, o cabo de vassoura fez-fazer esse encontro, assim como os elementos humanos ali. Conectando-nos pudemos aprender o que é realidade conectada, o que é rede.

As reflexões de Michel Serres (2003) e sua filosofia da multiplicidade colocam consequências importantes para a prática educacional, apostando que o homem contemporâneo se diferencia nas características e circunstâncias de seu tempo, singulares na história da humanidade. Sendo assim, os processos educacionais formam um corpo potente ao promover o contato com os outros e reposicionar o tradicional par sujeito-objeto.

O corpo do homem contemporâneo, para Serres (ibidem), é marcado pelas tecnologias, pela possibilidade de superação das distâncias, da proximidade irrestrita com o mundo e os outros, e isso coloca para as práticas educacionais a questão de como podemos continuar trabalhando com categorias preestabelecidas e universais como sujeito, objeto, conhecimento e ação. Ao tratar da educação no contemporâneo, Serres propõe repensar a relação entre os pares sujeito-objeto, conhecimento-ação, de forma que as categorias de totalidade sejam revistas de modo a acolher a diferença e apreender as potencialidades. Com essas indicações, podemos apostar em outras formas de ensinar e aprender a Psicologia, se colocar para esse corpo que transgride as fronteiras marcadas.

Pensamos que essa experiência nos permitiu confundir as fronteiras entre quem ensina e quem aprende, o que é ensinado e o que é aprendido. Essa zona limiar que experimentamos na aula produziu diferenças nos modos como aprendemos a Psicologia e como o conhecimento e a ação não são tidos como categorias estanques. Ali na aula,

seguimos a formação de um coletivo de trabalho que realizou uma atividade com cabos de vassoura, performando outras formas de sentir e trabalhar com o outro. Esse dispositivo-aula, sensível e afetável aos fluxos de cocriação, possibilitou-nos repensar os processos pedagógicos da Psicologia na pós-graduação. Deixamos então ao leitor este convite à desacomodação e, por que não, à bagunça para reinventar as práticas de ensino e aprendizagem.

Referências

- Despret, V. (1999). *Ces émotions qui nous fabriquent*. Paris: Les Empêcheurs de penser en rond.
- Despret, V. (2012). V comme versions: Les chimpanzés sont-ils morts comme nous?. In: V. Despret. *Que diraient les animaux, si... on leur posait les bonnes questions?*.
- Haraway, D. (1995) Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da pesquisa parcial. *Cadernos Pagu*, (5), 7-42.
- Latour, B. (2006). Como terminar uma tese de sociologia: pequeno diálogo entre um aluno e seu professor (um tanto socrático). *Cadernos de campo*, São Paulo, 14/15, 1-382.
- Latour, B. (2012). *Reagregando o social: uma introdução à Teoria Ator-Rede*. Salvador: Edufba.
- Law, J. (2004). *After Method: Mess in Social Science Research*. Taylor & Francis e-Library.
- Law, J. (2006). Making a Mess with Method. Recuperado de <http://www.heterogeneities.net/publications/Law2006MakingaMesswithMethod.pdf>
- Law, J. (2001). Ordering and Obduracy. Centre for Science Studies. Lancaster University. Recuperado de http://vk.com/doc79189164_293201912?hash=0ad92a6926bb7248a1&dl=5a12bb48bec3bcf781
- Law, J., & Urry, J. (2004). Enacting the Social. Recuperado de <http://www.heterogeneities.net/publicati>

Lomba, D. E. N. Almeida, B. P. Entre bagunças e rearranjos: performando outras práticas de ensino e aprendizagem em psicologia

ons/LawUrry2004EnactingTheSocial.pdf

- Law, J., & Mol, A. (1995). Notes on Materiality and Sociality. *The Sociological Review*, 43(2), 274-294.
- Mol, A., & Law, J. (2004). Embodied Action, Enacted Bodies: The Example of Hypoglycaemia. *Body & Society*, 10(2-3), 43-62.
- Mol, A. (2002) *The Body Multiple: Ontology in Medical Practice*. Londres: Duke University Press.
- Serres, M. (1991). *O contrato natural*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Serres, M. (2003). *Hominescências: o começo de uma outra humanidade* (E. de A. Carvalho e M. P. Bosco, Trad.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Deleuze, G. (1992). *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34.
- Guattari, F. (1992). *Caosmose. Um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Ed. 34.

Recebido em 30/04/2017

Aprovado em 06/04/2018