

## Conversas nas redes educativas com a “pele em carne viva” – problematizando a dicotomia entre fato e imaginação

## Conversaciones sobre redes educativas con “piel en carne viva” – problematizando la dicotomía entre hecho e imaginación

## Conversations in educational networks with “raw skin” – problematicizing the dichotomy between fact and imagination

 Leonardo Rangel<sup>1</sup>

 Sueli Lago Pinheiro<sup>2</sup>

 Marcia Costa Rodrigues<sup>3</sup>

**Resumo:** O objetivo, neste ensaio, é ressaltar os movimentos singulares a partir das pesquisas com os cotidianos e apresentar outros modos de “*sentirperceberimaginarpensar*” no/do/com (o) mundo. Optou-se por conversas com os/as autores/as para evidenciar que os movimentos de formação acontecem nas redes que compõem os diversos cotidianos, não no sujeito, nem no objeto, mas nas relações em devires.

**Palavras-chave:** Imaginação. Autismo. Redes educativas. Pesquisas com os cotidianos.

**Resumen:** El objetivo de este ensayo es resaltar los movimientos singulares basados en la investigación de la vida cotidiana y presentar otras formas de “sentir, percibir, imaginar, pensar” en/de/con (el) mundo. Optamos por conversaciones con los autores para resaltar que los movimientos de formación se dan en las redes que componen las diferentes vidas cotidianas, no en el sujeto, ni en el objeto, sino en las relaciones en el devenir.

**Palabras clave:** Imaginación. Autismo. Redes educativas. Investigación sobre la vida cotidiana.

**Abstract:** The aim, in this essay, is to highlight the singular movements based on research on everyday life and present other ways of “feeling, perceiving, imagining, thinking” in/of/with (the) world. We chose conversations with the authors to highlight that the formative movements take place in the networks that make up diverse everyday life, not in the subject, nor in the object, but in the relationships in the becomings.

**Keywords:** Imagination. Autism. Educational networks. Research on everyday life.

---

<sup>1</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFBA), Brasil; email: leonardorangellrreis@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Brasil; email: sbonfimlago@gmail.com

<sup>3</sup> Gerente de Cultura do SESC – Serviço Social do Comércio, Departamento Nacional, Brasil; email: marcia.rodrigues.rio@gmail.com

**Recepción:** 18/diciembre/2023

**Aceptación:** 08/marzo/2024

**Forma de citar:** Rangel, L., Lago, S. y Costa, M. (2024). Conversas nas redes educativas com a “pele em carne viva” – problematizando a dicotomia entre fato e imaginação. *Voces de la educación, Número especial: Entre dolores y luchas en los cotidianos escolares*, pp 126-148.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

## **Conversas nas redes educativas com a “pele em carne viva” – problematizando a dicotomia entre fato e imaginação**

### **Introdução**

Como educar sem impor o corte dicotômico que fragmenta a experiência entre realidade e imaginação, como se tratasse de coisas opostas, colocando os sonhos como alvos inatingíveis, como fenômenos que podem ser fabulados, mas não podem ser vividos como parte do real? Como fazer para que a imaginação, em vez de ser compreendida como negação da realidade, seja vivida como possibilidades de movimentos do real? Enfim, a imaginação como sonhos que se podem viver!

Neste texto, não pretendemos versar sobre as questões da educação inclusiva no bojo das discussões engendradas pelos movimentos de luta das pessoas com deficiência, em especial as pessoas com o espectro autista. Contudo, gostaríamos de ressaltar que entendemos a força e a importância dessas lutas para a garantia de direitos de todas, todos e todes e a criação e a efetivação de políticas públicas voltadas a essa população. A partir das pesquisas com os cotidianos, entendemos que há movimentos singulares que acontecem todos os dias. Nosso texto visa, justamente, ressaltar a importância desses movimentos singulares. Compreendemos que o pessoal também é uma questão política e, por isso, nos interessa vislumbrar outras perspectivas de narrativas, outros modos de “*sentirfazerpensar*” no/do/com (o) mundo.

Desse modo, pretendemos, por meio da metodologia do ensaio como conversa, explicitar argumentos que apontam para a afirmação cotidiana de que os movimentos de formação acontecem nos fluxos e nas redes que compõem os diversos cotidianos. Então, fazemos, entre outras ações, o uso dos textos no diálogo com as autoras e os autores. As conversas como ensaio não aspiram criar imagens estáveis de nós mesmos, nem dos outros, porque aceitam o movimento do devir como maior do que qualquer pretensão de estabilização. Elas impõem, portanto, “outras possibilidades de compreensão dos cotidianos praticados, não mais reduzidos a lugares da mesmidade/repetição” (Ferraço y Alves, 2018: 46).

É importante não realizarmos uma delimitação antropológica do outro. Em vez disso, seria interessante concebermos os outros como forças que nos afetam e nos formam em redes, com as quais podemos interagir, de variados modos. Para um bom começo de conversa, vamos falar do encontro que um dos autores teve com um menino autista que vamos chamar pelo pseudônimo de Ícaro.

## **Dançando com dragões – realidade e imaginação**

Ícaro vive em uma instituição que abriga pessoas com deficiências físicas e mentais. Pessoas que foram abandonadas pelas famílias e pelo Estado. Ele convive com pessoas de várias gerações, mas os/as autistas são os/as únicos/as que costumam ficar isolados/as em um anexo específico, por questões de segurança, porque já houve caso de um autista que acabou morrendo, ao caminhar pela área externa do abrigo, transpassar os limites da instituição e ir parar em um local cheio de mata e com uma lagoa.

Em uma das visitas ao abrigo, um dos autores se deparou com Ícaro e o seu dragão. Estavam presentes no local umas oito pessoas, quatro crianças com autismo, dentre elas Ícaro, e quatro estudantes estagiários/as em Psicologia. Quando esses/as estudantes se aproximaram das crianças, Ícaro começou a apontar e a gritar em relação ao dragão que se encontrava no teto de uma casa adjacente à casa em que ele se encontrava. Foi aí que um dos autores teve a ideia de se aproximar dele e começar a interagir com ele e o seu dragão. A confiança estabelecida se desdobrou, em curto espaço de tempo, ao ponto de Ícaro pedir ao estagiário que tocasse nele, mais precisamente, em uma suposta ferida causada por outro membro da equipe do Lar que acolhe pessoas com deficiência física e intelectual em Salvador – Bahia (BA) que estava presente. O outro estagiário, contudo, não conseguiu escutar os apelos de Ícaro para se agenciar com o seu dragão.

O dragão de Ícaro pode nos levar a vários caminhos. Neste texto, todavia, estamos interessados/as em compreender, por meio do auxílio das pesquisas com os cotidianos, como o encontro com Ícaro e seu dragão aponta para encontros com os processos educativos, mostrando para onde eles costumam nos levar e os compromissos criados com os processos de fabulações. Dessa maneira, perguntamo-nos: trata-se de tomar o dragão como uma fabulação que se inscreve no real, e, portanto, pode ser seguida; ou se trata de afirmar uma imaginação que se opõe ao real, e, desse modo, só pode ser sentida como sonho que não pode ser vivido?

Para compor este texto, vamos trazer a ideia de fabulações na potência do falso, que questiona a dicotomização de real e sensível na experiência humana, em seu plano de imanência, sendo o real o plano das ideias, e o sensível o mundo das aparências, relações criadas inicialmente pelas filosofias socráticas e platônicas e apropriadas pela modernidade. Nietzsche condena essa dicotomização, respondendo a intenções morais, sejam pelas ações políticas ou religiosas, ao passo que essa dicotomia entre real e sensível aniquila os sentidos, tornando a vida humana inútil. Assim,

Quando Nietzsche nos propõe levar esse niilismo à radicalidade, não almeja que permaneçamos na falta de perspectiva, mas que sejamos capazes de perceber o mundo e a nós mesmos para além dessa dicotomia entre sensível e real, para que

possamos romper com essa busca de uma verdade preexistente como uma busca moral. A filosofia nietzschiana se apresenta como a destruição desse mundo real/verdadeiro, que é idealizado e inalcançável (Mendonça et al., 2020: 1629).

Para compreendermos essa noção de real, trazemos Deleuze (2005), que, tendo Nietzsche como seu personagem conceitual, na relação entre real e virtual, chama nossa atenção para a ideia de potência do falso, como uma potência do desejo ou da vontade. O autor evidencia o cinema, na sua potência imagética e imaginária, como máquina de agenciamentos que, em suas fabulações, cria realidades ficcionais.

Nesse sentido, tomamos a potência do falso, ou a fabulação, como criação de realidades ficcionais, não como sinônimo de mentira, mas como criação de enredos que se tramam em nossas redes educativas. Histórias que tecemos cotidianamente e somos tramados/as por elas. Formamo-nos e transformamo-nos com nossas fabulações, na potência da vontade de perceber e criar outras realidades possíveis. Ao reconhecermos as possibilidades de outras realidades, reconhecemos a existência de outros/as, como legítimos/as outros/as (Maturana, 2002). “*Sentirperceberimaginarpensar*” o/a Outro/a como legítimo em suas diferenças e singularidades é recuperar a vitalidade da emoção, que se expressa na noção de amor. Maturana (2002) nos diz:

O amor é o fundamento do social, mas nem toda convivência é social. O amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social. Por isso, digo que o amor é a emoção que funda o social. Sem a aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social. (p. 23).

O real tem seus limites, seus contornos estruturados sob uma estética da norma ou um padrão de controle institucionalizado, hegemonicamente aceito. A imaginação vai além, rompe as fronteiras do condicionado e da ideia de transcendência. A imaginação seria um convite ao brincar – no seu “faz de conta”, ou num *finje que...*, ou brincar de *nós* mesmos na potência do falso, na experiência do viver... Inspirados/as por essa ideia de imaginação que “*sentimospercebemosimaginamospensamos*” as fabulações, nessa noção da potência da brincadeira (Toja, 2021), não como uma transgressão a Deleuze, mas como uma atualização ao nos aproximarmos do “*sentirfazerperceberimaginarpensar*” das crianças.

Na potência da brincadeira, a criança, na sua ação brincante, imagina e realiza, em suas ficções, verdades sensíveis. Cria, desse modo, realidades possíveis na ação do brincar em seu presente. Não há mentiras, mas aberturas do mundo sensível aos sonhos, às inspirações, às utopias, às incertezas, às fantasias.

Acerca da potência do brincar, Toja (2021) nos mostra como a imaginação humana é carregada de astúcias e táticas. Nelas se revelam a potência *bricoler* do artesão, da alquimia transformadora e mágica. Faz parte da magia criar dragões sobre telhados, caminhar de mãos dadas com eles, confidenciar segredos... (Figura 1). Criar existências possíveis que escapem da dicotomia entre real e imaginação que as ciências, ainda impregnadas dos conceitos segregadores da modernidade, insistem em aplicar para explicar os fenômenos e os movimentos da vida. Imaginar é um exercício de alteridade. Nessa experimentação em seu plano de imanência, percebemos a poética, a estética, a política e a ética nos/dos/com (os) encontros como possibilidades que se abrem ao mundo com os outros.

### **Figura 1**

*Ilustração do livro “Voando com meu melhor amigo”*



Nota: Imagem extraída de Gamei: O cantinho dos seus livros digitais!. Recuperada em 12 de novembro de 2023 de <https://gamei.com.br/shop/livros-infantis/voando-com-meu-melhor-amigo-as-aventuras-do-menino-e-do-dragao/>

No texto *Caminhando com dragões: em direção ao lado selvagem*, Ingold (2012) nos apresenta uma interessante versão acerca da moderna divisão entre sonho e realidade, que pode nos auxiliar a compreender melhor a importância da imaginação. Na introdução do referido texto, o autor afirma que a perspectiva epistemológica de Francis Bacon possui um sentido contemporâneo porque a ciência, ainda hoje, mesmo com todas as críticas ao modelo mecanicista, continua a basear a sua legitimidade no expediente aos dados e à quantificação. Os dados observáveis são, para Bacon, os únicos capazes de nos revelar os contornos do real.

Se confiarmos em nossa mente como organizadora dos dados sensíveis, estaremos longe de conhecer as coisas verdadeiramente, quer por suas deformações, tanto inatas quanto adquiridas “pelo doutrinamento”, quer por sua capacidade imaginativa. Para Ingold (2012), “Bacon acusava as formas tradicionais de conhecimento que continuamente misturavam a realidade do mundo com suas configurações na mente dos homens” (p. 15). E grande parte das ciências, especialmente aquelas que tratam da dimensão individual e coletiva dos processos mentais, como a Psicologia e a antropologia, respectivamente, ainda continuam a seguir o projeto baconiano. Tal fato porque, sobretudo para Bacon, se tratava de se desfazer

dos embaraços da mente a ponto de deixá-la próxima do espelho perfeito, capaz de refletir as formas autênticas das coisas, recorrendo-se aos fatos, às experiências. O autor continua:

Se os antropólogos se ocupam da análise comparada dos mundos imaginários, os psicólogos buscam o estudo dos mecanismos supostamente universais que governam essa construção. Todos concordam que os domínios da realidade e da imaginação não devem ser confundidos, pois a própria autoridade da ciência depende da sua promessa de revelar, por trás das ficções caseiras que a imaginação pinta aos nossos olhos, os fatos que realmente estão no mundo. (Ingold, 2012: 16)

Então, ao longo de todo o texto, o autor tenta mostrar, por meio de exemplos filológicos e etnográficos, como o projeto de Bacon teve consequências duradouras para a vida e o habitar humano: “liberando a imaginação de suas amarras terrenas e fazendo-as flutuar como uma miragem sobre a estrada que trilhamos em nossa vida material” (Ingold, 2012: 16). Em outros termos, diz respeito ao exercício de fazer com que a imaginação deixasse de ser parte da nossa relação direta com o mundo e com outros seres, e passasse a ser um sonho que sonhamos quando, temporariamente, suspendemos nossa relação direta com a realidade.

Foi assim que a imaginação deixou de fazer parte da nossa relação com o mundo, em que as fabulações eram parte das relações de saber que estabelecemos com ele, e passou a ser um fenômeno que sonhamos individualmente e que não nos conta nada mais além das nossas “idiossincrasias cartesianas”. Por isso, costumamos acordar como uma pessoa que teve um pesadelo no meio da noite com a expressão “não se preocupe, foi só um sonho”. “Assim, a fronteira entre o fato e a fantasmagoria, que tinha sido colocada em dúvida no momento de acordar, é imediatamente restaurada” (Ingold, 2012: 17).

Para Ingold (2012), o motivo de tal mudança é explicado, no início do referido artigo, de modo exclusivamente epistemológico, como uma transformação que aconteceu no âmbito da ciência. Isso foi possível porque, para quem vive em sociedades em que a autoridade do conhecimento científico reina de forma quase suprema, é difícil questionar a divisão entre realidade e imaginação como se essas dissessem respeito a dois domínios distintos e independentes (Ingold, 2012).

É importante ressaltarmos, porém, como faz o historiador da cognição David Olson (1997), que a mudança não aconteceu somente no âmbito das ciências, mas também esteve presente e teve impactos na economia, na política, na religião, na arte etc. Seja como for, a referida divisão entre realidade e imaginação, ressaltada pelos dois autores, foi uma característica do projeto modernizador que tomou a escrita como modelo de autovalorização e avaliação, e de depreciação de outros povos que não a possuíam. Aliás, é por isso que as habilidades mais valorizadas, para os grupos mais modernizados, são a capacidade de usar textos escritos e o domínio da leitura e da escrita (Olson, 1997).

Não há dúvidas de que tal projeto impôs a ubiquidade da escrita como característica importante, já que “quase nenhum evento significativo, das declarações de guerra aos simples compromissos de aniversário, prescinde de documentação escrita apropriada” (p. 17). É por isso, também, que os currículos escolares costumam atribuir grande importância aos processos de ler, escrever e calcular. Ocorre, portanto, que “a função primária da escola [seja] ensinar os ‘conhecimentos fundamentais’ – ler, escrever e calcular – e todos os três requerem competências em um sistema de notação” (p. 17).

Ingold (2012) nos conta a história de um monge medieval que viu um dragão. O objetivo dele é o de apontar como a imaginação era compreendida de modo bastante distinto na Idade Média, quando não se tinha a intromissão do exagerado corte dicotômico entre ela e a realidade. Ingold (2012) retira essa história de *A vida de São Benedito de Núrsia*, livro escrito por Gregório em 594 d.C., que conta a história de um monge insatisfeito com sua vida no monastério e que se encontrou com um dragão. O citado monge era irrequieto e parecia querer escapar da clausura do mosteiro. Cansado das suas lamentações, o prestigioso São Benedito resolveu mandá-lo embora do mosteiro. Contudo, assim que o monge, que obedece ao comando de Benedito, pôs os pés para fora do monastério, ele se encontrou com o dragão bem na sua frente, como que impedindo seu caminho. “Tremendo de medo e convencido de que o dragão estava prestes a devorá-lo, o monge chamou aos gritos seus irmãos pedindo ajuda” (Ingold, 2012: 18). Seus colegas correram e levaram seu irmão para dentro do monastério, mas eles não conseguiram ver nenhum dragão. “Depois desse dia ele nunca mais se perdeu, nem pensou em se desviar de seu caminho” (p. 18).

Para nós, facilmente envolvidos e envolvidas com as narrativas modernas, especialmente com o projeto baconiano, há uma tendência a compreender a vivência do monge como uma espécie de delírio, porque nela a experiência acontece por meio do enfraquecimento da “necessária” fronteira que separa o sonho da realidade – ensinada às crianças desde muito cedo nas escolas modernas –, e, com isso, acaba-se por fabular ao ponto de se “perder” e inundar o “real” com suas idiossincrasias (com sonhos que se tornaram fenômenos privados). Acontece que Ingold (2012), inspirado em suas experiências etnográficas, consegue nos contar uma narrativa completamente diferente.

O autor explica a manifestação do dragão pelas técnicas corporais que eram “*aprendidas ensinadas*” nos monastérios da Idade Média, por meio de exercícios de alta concentração e disciplina, porque, nas várias e rigorosas disciplinas da mente e do corpo, também se passava por treinamentos com histórias e figuras de dragões e outros monstros, utilizados para instaurar o medo nos neófitos, “para que eles pudessem reverenciar esse medo, reconhecer as suas manifestações e – por meio de um regime de exercícios mental e corporal – superá-lo” (Ingold, 2012: 19). Dessa maneira, o autor aponta que o dragão é a configuração “palpável” do medo. O sentimento é materializado de acordo com técnicas do corpo, que não separa o “imaginável” do “palpável”: o dragão é tão palpável quanto o medo

e quanto uma rocha, apontando para as travessias e tessituras do caminhar processual que não se realiza a partir de nenhum esquema representativo. Desse modo, “na ontologia medieval, o dragão existe, assim como o medo existe. Não como um elemento do mundo natural, mas como um fenômeno da experiência” (p. 19).

Então, caminhar com dragões é caminhar com “formas externas da experiência humana incorporadas e vividas no espaço da ruptura entre o Céu e o Inferno” (Ingold, 2012: 19), porque, para os monges medievais da tradição monástica, o saber dependia do ver, ambos seguiam os fluxos e movimentos da vida. Então, Ingold (2012) conclui que “o pensador medieval, resumindo, era um andarilho, alguém que caminhava e que viajava” (p. 20), vivenciando suas experiências de modo entrelaçados, numa tessitura do sensível que criava imaginações e pensamentos, ou melhor, criava modos de “*sentirfazerperceberimaginarpensar*” entrelaçados. Dessa maneira, as imagens são criadas em encontros encarnados, consistindo em presenças que se atualizam por meio de encontros com as multiplicidades virtuais que estão no cosmos. Então, podemos afirmar que imaginário e atenção se cruzam e se alimentam.

Em um outro artigo, intitulado *O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção*, Ingold (2015) propõe uma analogia entre o dédalo e o labirinto, ao analisar a educação do ponto de vista do acúmulo de conteúdos, o que o autor compreende como necessidade de “saber muito sobre as coisas”. De acordo com esse modo de educar, para Ingold (2015), a aprendizagem passa a referir-se muito mais em relação ao que já se encontra estabelecido, sobre as tramas ossificadas do próprio conhecimento, que se impõem sobre a experiência – possibilidade das vivências da própria coisa em si –, o que torna o aprender uma experiência pautada nos moldes da perspectiva cartesiana e solipsista do saber intelectual e subjetivista, como se esta consistisse em um projeto interno, em que o sujeito é remetido para “dentro” dele mesmo, em detrimento das experiências possíveis que podem ser realizadas com o “fora” (com o entorno), que Ingold (2015) prefere chamar de “ambiente”.

Para Ingold (2015), no entanto, há outros modos de educar que nos levam para fora. Essa educação é mais próxima da sua variante latina *educere*, que significa “levar os novíços para o mundo lá fora” (p. 23), de *ex* (fora) + *ducere* (levar). O autor relaciona esse educar com os modos de caminhar pelo labirinto, pois este não reforça a questão da escolha, antes, centra-se em “seguir a trilha” (p. 23), o que exige atenção. A proposta é a de que a educação da atenção se preocupe mais com o caminhar, com os processos, do que com as intenções. Ele nos alerta para que estejamos mais atentos ao próprio ato de caminhar, como abertura para o mundo, um modo de estar mais presente no presente, como afirma Masschelein (2008: 42). Isso implica, como diz Merleau-Ponty (1984), estar exposto ao caos das sensações, emaranhado em uma espécie de ontologia do sensível.

Então, não há pontos de partida fixos, não há formulações já prontas, há sempre abertura de um ser que se expõe para os acontecimentos e volta sua atenção para o

aparecimento das coisas. “O aparecer de uma coisa equivale à sua emergência, e testemunhar esse aparecimento é comparecer ao seu nascimento” (Ingold, 2015: 29). Ingold entende essa exposição como imaginação. Imaginar é fazer brotar, fazer aparecer algo, não como uma formulação abstrata, mental, lógica, mas como presença atenta que assiste à sua gestação, que está ali, no seu nascimento.

Contrariamente a tudo que nos foi legado pela modernidade, a imaginação não é uma representação mental ou uma construção abstrata prévia da realidade que só irá se “materializar” posteriormente. Antes, consiste mais em um estar livre para experienciar as coisas em seu fazer-se aparecer. Assim,

Imaginar é um movimento de abertura e não de fechamento; produz não fins, mas começos. Como dizemos coloquialmente, a propensão da imaginação é para vagar, buscar um caminho à frente, e não seguir uma sequência de passos rumo a um fim preestabelecido. Nesse sentido, a imaginação é o impulso generativo de uma vida que é perpetuamente impelida pela esperança, promessa e expectativa da sua continuação. (Ingold, 2015: 30).

Citando Deleuze, Ingold (2015) põe sob o crivo da suspeita o que chamamos de real. Ele afirma que, para Deleuze, a vida é feita de virtuais, e que o real é sempre um “caminho de atualização” (Ingold, 2015: 30), posto sob um fundo de inacabamento e ambivalências. Portanto, a vida “tampouco pode ser reconstruída como um *curriculum vitae*, através do arrolamento de certos marcos fixados ao longo de uma rota já percorrida” (p. 30).

Para Ingold (2015), a vida é imanente, labiríntica e não transcendente como a tradição da filosofia ocidental defendeu. Estamos sempre assentados/as entre extremos. Por um lado, temos o plano da imaginação, da virtualidade, que se situa no aparecimento das coisas, na sua geração; por outro lado, temos o plano da percepção, que pressupõe que o mundo já está aí, que as coisas se oferecem para aparecer. Nesse sentido, o autor afirma que estamos sempre imersos/as em um mundo em que ora estamos preparados/as e, ao mesmo tempo, despreparados/as “para o que vem a frente” (p. 31).

Ingold (2015) afirma também que o mais comum é entender os seres humanos como seres intencionais, ou seja, agentes, pessoas que são capazes de julgar antes de agir. Para o autor, isso significa estar dentro do *dédalo* ou de um modo de educar cartesiano que nos leva cada vez mais para “dentro”, nos isolando do mundo e dos outros. Nesse sentido, a proposta do autor é transgredir essa posição. É preciso seguir os fluxos e não aceitar uma mente dominante que impõe sua soberania sobre os outros movimentos dos corpos. Desse modo, na educação como caminhada, como processo, “na frente vai uma imaginação que sente o caminho adiante, tentando passar por um mundo ainda não formado, trazendo a reboque uma

percepção já educada nos modos do mundo e habilidosa na observação e reação às suas propiciações” (p. 32). Portanto, a vida não pode ser subserviente à agência, mas é a agência que é subordinada e imanente aos fluxos do devir-vida.

E assim Ícaro, justificado “baconianamente” pelo seu espectro autista, anuncia, com seu dragão, a existência de outras lógicas que ultrapassam os modos padronizados de “*sentirfazerperceberimaginarpensar*” o mundo e que, muitas vezes, são tidas como ameaça às regras e aos controles institucionais da modernidade. Como aconteceu com Raymundo, menino também diagnosticado com espectro autista, que transformou o cotidiano de uma escola, nas memórias de outra autora deste trabalho.

Era uma escola privada de Educação Infantil, do 1º segmento do Ensino Fundamental, localizada na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. Raymundo chegou em 1984, quando pouco se ouvia falar acerca do autismo; os diagnósticos eram raros. Foi na convivência cotidiana que descobrimos as características do espectro, suas dificuldades e, também, seus modos específicos de “*sentirfazerperceberimaginarpensar*”. Todos, todas e todes que trabalhavam na escola se apaixonaram por Raymundo. Foram dias animados, inesperados, às vezes muito difíceis, mas de muitas “*aprendizagensensinos*”. Importante destacarmos que era uma escola pequena, com uma proposta político-pedagógica “construtivista”, considerada experimental por muitos/as, mas que, de fato, pode experienciar e criar muitas “*aprendizagensensinos*” interessantes com seus/suas estudantes.

Logo que percebemos que Raymundo tinha um modo de ser diferente, pois não se submetia às “nossas regras” nem aos espaços-tempos que escolhíamos para ele, combinamos que ele poderia transitar livremente pela escola e que todos/as, gestores/as, professores/as e funcionários/as, cuidariam dele, quando necessário. Muito rápido e observador, Raymundo percorria as salas de aula, dava pulinhos, emitia sons ou puxava alguém pelo braço quando precisava de algo. Sua professora de vez em quando o procurava e aparecia nesses momentos para saber onde estava e o que estava fazendo. Ele não falava, apesar de ter 6 anos de idade, mas se expressava muito por meio de sons, movimentos e gestos. Isso nos ensinava que a comunicação com ele tinha de ser ampliada e não apenas focada no verbo. Voltaremos a falar sobre isso em outro momento do texto.

Por intermédio da comunicação e da convivência, passamos a compreender suas linguagens, suas emoções, seus medos e seus desejos. E ele os nossos. Raymundo pegava a coordenadora pelo braço e a levava para a sala dela em busca de biscoitos *cream cracker* – ele sabia que estavam na gaveta da sua mesa de trabalho. Um dia sua professora entrou aos prantos na direção porque ele a levou para o portão da escola para que ela “fosse embora”.

*Raymundo entrou na minha vida em 1984. Minha primeira turma na escola! (...). Ele tinha características mais corporais, falava com o corpo, ele nos solicitava*

*corporalmente. Não falava verbalmente, mas se expressava totalmente por meio do corpo. Nos puxando pelo braço quando queria algo, fazia gestos com os braços quando estava feliz ou mais agitado. Não gostava de barulho, mas amava a música de parabéns e, para a felicidade ser completa, era acompanhada de gelatina de morango! Aí sim, pulava, movimentando seus braços, na maior felicidade! Bonito de ver, bonito de observar. Aliás, a observação me acompanhou durante todo o tempo em que estive com ele. Aprendemos juntos a nos conhecer, a saber o que o agradava, saber seus limites e potencializar o que nos apresentava. Nunca esqueço o dia que falou o meu nome e a palavra gelatina! Saí chorando pela escola! E as crianças da turma numa festa só: “Ele falou seu nome!”. Mas teve um dia que ele me puxou e queria me colocar para fora da escola! Literalmente! E a diretora me orientou a sair e vermos a reação dele. Eu chorava horrores, pois achava que ele estava me dispensando. Que não me queria mais por perto. Sinto um aperto no coração, só de lembrar desse momento. Ah, ele amava água. Quando estávamos na sala ou no pátio e percebíamos que ele não estava, era só ir no banheiro que estava dentro da pia “se banhando”. Com isso, nos dias mais quentes, sempre propunha um banho de mangueira! Difícil era tirá-lo dali (...). O dia que ele saiu da escola foi muito triste. A família mudou-se para São Paulo. (Marcia Penna, professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental)<sup>4</sup>*

Raymundo exigia muita atenção e dedicação, como todas as crianças e adolescentes têm direito, mas o que nem sempre é possível acontecer, considerando a realidade da maioria das escolas, com muitos/as estudantes nas salas e um currículo disciplinar, conteudista, extenso e pesado. Ao conseguirmos entendê-lo e buscarmos uma relação respeitosa, tudo ficou mais leve. Ele era uma criança feliz e nossos dias eram carregados de surpresas. Tinha frustração, tinha choro, tinha não-saber-o-que-fazer diante do desconhecido, mas as conquistas foram muitas. E o melhor aprendizado foi o desejo de cuidar e aprender a se relacionar com o Outro, incluindo um dragão, como aconteceu na história de Ícaro. São encontros encarnados, presenças que se atualizam por meio de algum tipo de contato com os virtuais que nos cercam. Nos movimentos de luta das pessoas com deficiência, esta é uma briga recorrente: o respeito às diferenças e o acesso igualitário aos serviços de qualidade para a população desde a primeira infância até a idade adulta.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Conversa concedida por WhatsApp em 26 de setembro de 2023, como parte da pesquisa para compor este trabalho.

<sup>5</sup> Pesquisa realizada no site ama.org.br, em 29 de setembro de 2023.

## **Carne viva, sons, gestos, palavras e outros modos de sentir nas pesquisas com os cotidianos**

Vamos prosseguir nossas fabulações a partir da apresentação do caso de Lucy Blackman:

A australiana Lucy Blackman, autista não falante, manifesta isolamento autístico, mutismo autístico, comportamentos bizarros, perturbações sensoriais, alterações da linguagem, presença de estereotípias, comportamentos bizarros, gosto por *sameness* (mesmice), dificuldades sociais severas, dificuldade de compreensão da linguagem verbal e não verbal, vivência do mundo como caótico, severa dificuldade de se apropriar do corpo próprio e automatismos. Lucy nasceu em 1972 e nunca se tornou falante. No entanto, após aprender a escrever pelo método de comunicação assistida/facilitada, tornou-se capaz de se expressar pela escrita, tendo publicado dois livros autobiográficos (...), além de artigos de sua autoria publicados em livros a respeito do autismo. Após começar a escrever, por volta dos 14 anos, pôde ser transferida de uma escola especial para uma escola regular e, posteriormente, cursou uma Graduação Universitária em Estudos Literários. Atualmente, Lucy se dedica a viajar toda a Austrália para divulgar sua expertise no campo do autismo, tentando tanto explicar quais foram as estratégias que viabilizaram seu desenvolvimento quanto buscar que outras pessoas se tornassem capazes de acolher as singularidades dos autistas, sempre utilizando um teclado conectado a um dispositivo tecnológico para se expressar (Bialer, 2022: 107).

É importante para o desdobramento do nosso trabalho o modo como Lucy se descreve para as plateias para as quais costuma fazer suas palestras. Em uma delas, ela diz: “Oi, eu posso me chamar ‘funcionalmente deficiente’ por razões ligadas ao que atualmente é chamado Autismo. Isto é (...), eu manifesto todos os sinais de deficiência intelectual” (Blackman, 2013: 115), entretanto, “dentro de mim eu sou competente, articulada e observadora!” (p. 115).

Em outra apresentação, ela complementa sua autodescrição ao dizer: “eu não falo. Eu nunca fui capaz da sincronia fina para ações como cozinhar uma refeição sem ajuda, mas eu sou uma poeta e uma autora publicada” (Blackman, 2013: 117). Além disso, ela ainda ressalta que escreve “como uma pessoa com autismo clássico que foi diagnosticada há trinta anos” (p. 117). Para Lucy, elucidar a lógica do autismo e descrever as suas características é mais importante que nos categorizar em quão bem podemos nos misturar na paisagem neurotípica/não autista (p. 117).

O relato de Lucy é um convite àqueles de percepções “neurotípicas” a observarem os limites e as padronizações da organização do sentir, do pensar, do elaborar no campo da neurodiversidade. Afinal, como compreender que não há nada de errado com uma pessoa que não se enquadra, de maneira aparente, em um sistema de corpos organizados pelo controle da medicina, da psiquiatria e da educação?

Enquanto isso, a ciência ainda tateia para compreender como o cérebro humano é capaz de modificar sistemas neurais, criando relações diversas e dinâmicas entre corpos e mundos vividos. Miguel Nicolelis (2011) vem tensionando esse debate, ao trazer imagens e sons de movimentos coletivos para compreender as redes neurais como redes populacionais. Nessa perspectiva, o autor contribui a partir da neurociência, tomando a ideia de que o cérebro é plasticamente moldado pelas experiências que criamos nos cotidianos, e que as criações coletivas são agenciadas pelas redes neurais de coletivos conectados por meio de dinâmicas criadas pelas vontades, pelos desejos etc., formando, assim, grandes redes.

A partir dessas noções defendidas por Nicolelis (2011), percebemos que a ideia de deficiência é uma questão de percepção de mundos. Trata-se de eliminar a ideia de deficiência para a compreensão de que o que há são múltiplas potências e modos de experienciar o mundo, o que permite a compreensão da afirmação das multiplicidades das potências como ação e decisão estética, ética, política e poética. Implica não necessariamente mudar o comportamento daquele/a “julgado/a diferente”, para que se enquadre dentro de uma normalidade institucionalizada, como no caso do espectro autista. Assinala, outrossim, para a importância em se compreender as linguagens singulares que habitam os/as autistas, as expressões criadas a partir de suas experiências no/do/com (o) mundo, e para a busca em potencializá-las em suas criações. Dessa forma, não existe um transtorno a ser curado, mas, sim, experiências distintas de existir no mundo, que precisam ser compreendidas. Para isso, elas precisam de suporte e de acolhimento coletivos das diversas redes educativas que compõem os cotidianos, tais como: redes escolares, familiares, psicoterápicas etc.

Lucy, ao narrar acerca da potência em lidar com as experiências de si e do mundo, nos aponta outros gestos, sentidos e compreensão de comunicação e da lida com o mundo. Ela também nos ensina os limites do modelo cartesiano e do pensamento moderno que nos levam a criar segregações e estereótipos a partir de uma concepção limitada do *self* e da lógica identitária. Essas lógicas se fazem necessárias em determinadas lutas, mas não esgotam, nem de longe, as potências dos encontros, ao limitarem o poder da diferença, ao criarem padrões e tenderem a definir as coisas por meio da normalização, enfatizada pelas supostas condições “neurotípicas”. Diante disso, como travar o debate nos espaços educativos em relação às questões da inclusão, de modo a não encobrir as diferenças nem temer as singularidades, ressaltando as potências particular e coletiva?

Quando bebê, Lucy não tolerava ser abraçada pelos outros humanos, porque o toque era uma experiência dolorosa que a amarrava (Bialer, 2022). Em decorrência dessas sensações, quando era criança, não podia perceber que o toque dos adultos era uma expressão de amor, pois, ao contrário, este se apresentava como gesto doloroso (Bialer, 2022).

Vários dos seus processamentos sensoriais ocorriam e ocorrem de modo distinto do processamento sensorial considerado padrão, designado como normal. Isso implica que o seu modo de se relacionar com os outros e com o mundo é diferente. Por exemplo, para compreender a face das pessoas, ela relata sua dificuldade para processar a profundidade e a cor dos corpos (Bialer, 2022). Para tentar entender os gestos corporais, ela também tem dificuldade para aprender os vários movimentos como partes de um todo, e como uma sequência de movimentos (Bialer, 2022).

Uma importante observação de Lucy em relação ao seu processamento sensorial visual diz que a sua “visão é em partículas” (Blackman, 2013: 101). Enquanto os bebês e as crianças “neurotípicas” podem observar e repetir a face do outro com o qual estão interagindo, Lucy não era capaz, durante a infância, desse espelhamento (Bialer, 2022). Na fase adulta, consegue realizar tal espelhamento em raros acontecimentos. Algo semelhante acontece com sua audição, porque Lucy não consegue imitar o que ouve, até por não conseguir escutar e elaborar a voz das pessoas de modo “neurotípico” (Bialer, 2022). Então, ela parece estar envolvida em uma “percepção e audição caótica e não usual” (Blackman, 2013: 10). Por isso, a própria Lucy lança a hipótese de que falar exige uma articulação, uma adaptação da boca e da garganta à interação com o outro, “salientando que pode ser que haja uma janela na qual possa haver o registro no cérebro desse fator social em relação à linguagem, que no seu caso não foi operante” (Bialer, 2022: 109).

O interessante é que essa hipótese criada por Lucy é corroborada por muitos estudos recentes das neurociências que afirmam acerca da crucial importância da intersubjetividade para o funcionamento dos organismos vivos (Nicolelis, 2011). Aos 38 anos de idade, ela realça: “não penso em padrões/modelos de fala, mas em flashes visuais e pedaços de som isolado” (Blackman, 2013: 117), ao descrever uma relação com os sons e as imagens distinta da usual. Para Lucy, seu modo de elaborar mais parece “um download de Google Earth com pedaços e tacos chegando fora de ordem” (p. 118). Contudo, suas descrições também nos lembram as pinturas de Van Gogh (Figura 2) e sua “visão em partículas”.

## Figura 2

“O sementeador e o sol brilhante”, de Van Gogh



Nota. Imagem extraída de *Conpoema*. Recuperada em 12 de novembro de 2023 de <https://conpoema.org/?p=6870>

Para nós, pesquisadoras/es dos cotidianos, compreendermos os processos de pesquisa implica nos envolvermos com os diferentes modos de sentir. A maneira como Lucy mostra-nos suas elaborações entre tocar, ver e ouvir nos convida a experienciar outros modos com as sensações, modos mais nômades, mais errantes de acessá-las. Ela nos faz questionar várias coisas que estão postas, como a convenção neoliberal que nos diz que temos de estar bem o tempo todo, ou ainda nos força a problematizar os abraços, os toques. Será que somos realmente receptivos a eles ou os aceitamos apenas por convenção? Será que realmente vemos e ouvimos tudo que nos cercam da maneira clássica e cognitivista de entendê-los, imposta por uma forma gestáltica ocidental, ou temos acesso a outros modos de “*sentirfazerperceberimaginarpensar*”? O que Lucy parece nos dizer é o quanto é violento ignorar as singularidades dos modos de “*sentirfazerperceberimaginarpensar*” dos outros, sobretudo quando se trata da inclusão, quando incluir é utilizado para o ajuste do suposto diferente ao comportamento “neurotípico”.

Para Lucy, o autismo forja ritmos singulares com o “*espaçotempo*”, o equilíbrio, as luzes, as cores, os sons, criando outros enlaces e movimentos possíveis nos/dos/com (os) cotidianos. Ela descreve que o autismo a faz viver em um “caos sensorial” (Blackman, 2013: 10). Para Guattari (1992), todos nós vivemos nessa caosmose, em outras palavras, somos recortados por diversos e infinitos movimentos de desterritorialização.

Possivelmente, experiências como as de Lucy, muitas vezes abordadas como movimentos de afetações em “carne viva”, espécie de contato mais direto com as pessoas, as coisas e com o mundo, nos deem vislumbres mais ampliados do que é estar mais próximo dos infinitos movimentos existenciais e desterritorializantes no/do/com (o) cosmos,

mencionado por Guattari (1992). É também o que nos mostra a filósofa e coreógrafa canadense Erin Manning (2019), ao nos propor um senso vazante do *self*.

Em sua argumentação, Manning (2019) resalta alguns elementos da abordagem psicanalítica de Esther Bick. Para essa teórica e analista, a relação do bebê com o mundo é mediada pela capacidade e pela consistência de contenção que a pele vai adquirindo, aos poucos, no atrito com o mundo, na interação com outras pessoas e com as coisas. Então, parece que há uma expectativa padrão esperando que o bebê consiga, aos poucos, manter-se em “sua própria pele”, ao passo que vai conseguindo diferenciar-se da pele dos outros e da pele do mundo. “No decorrer do desenvolvimento do bebê, essa contenção passa a exprimir cada vez mais a coesão do *self*, fomentado pela contínua interação com quem lhe presta cuidados” (Manning, 2019: 6).

Dessa maneira, o paradigma da autossuficiência, bastante presente na lógica da ciência ocidental (Tsing, 2019), nos informa que, por meio das interações, mais particularmente as que envolvem o contato pele-com-pele (Manning, 2019), o bebê vai criando um “receptáculo necessário para a sua futura autossuficiência interativa” (p. 6). Com isso, pressupõe-se que, com essa suposta pele fechada, a pessoa não corra mais o risco da desterritorialização, provocadora de vazamentos, temida pelas possibilidades do contato mais direto, experiência que chamamos há pouco, inspirados em Lucy, de “carne viva”.

Diante dessa suposta necessidade de fechamento e autossuficiência, Manning (2019) se pergunta: e se a pele não fosse um invólucro contendor? Se a pele não precisasse ser apresentada como o limite no qual o *self* se origina e se completa? Se, em vez disso, a pele fosse compreendida e sentida como uma superfície porosa, compondo-se de maneira fractal, como nas geometrias não euclidianas, através de infinitos estratos potenciais, reagindo de modo diverso com os diferentes ambientes, cada qual com suas multiplicidades de “dentrosforas” (Alves, 2015)?

### **Para não concluir: as experiências do/no/com (o) mundo como possibilidade de comunicação ampliada**

Manning (2019) quer compreender esses movimentos de abertura por meio da noção de experiência em William James, em que a relação torna aparente “*espaçostempos*” abertos aos acontecimentos. “Este terceiro espaço (ou intervalo) é ativo quanto às tendências da interação, mas não se limita a elas. A relação cria uma dobra na experiência de modo que o que emerge é sempre mais do que a soma de suas partes” (p. 7). Há sempre ultrapassagem ou algo que nos alcança, e nos faz sentir-com-o-mundo (Manning, 2019). Esse tender-para é um sentir-com (Manning, 2019).

O que, todavia, essas breves considerações acerca da experiência têm a ver com o autismo? Ela nos aponta que o bebê não é uma tábula rasa que será preenchida por

informações ao longo de um processo de educação cognitivista, a partir do qual o mundo se inscreverá nele. O bebê e o mundo não formam nenhuma oposição ou par dicotômico. Então, a perspectiva relacional nos diz que “o bebê é em si uma experiência emergente, uma individuação de estratos entrelaçados ativos na criação ontogenética de mundos (*worldings*). Esses mundos (*worldings*) são afetivos” (Manning, 2019: 11). O mundo e o bebê se constituem um no outro, um emerge na/da/com (a) dança com o outro, eles se transformam por meio das experiências. Dessa maneira, “esse ajuntamento não se baseia na confirmação cognitiva. É pré-consciente, situado em uma pura consciência experiencial” (p. 11). É experiência como patrimônio comum (Dewey, 1979) que faz devir e emergir seres-no-mundo. Ainda de acordo com Manning (2019):

É um imanente devir-presente da experiência na experiência, o sentimento de um “*déjà-vu*” em uma agoridade que não tem ainda um passado ou um futuro. Na experiência pura e pré-consciente da criação ontogenética de mundos (*worlding*), não nos sucumbimos ainda à promessa do tempo linear, vivendo, ao invés disso, na topologia ativa dos espaços-tempos da experiência [à] que a maioria dos adultos passa a vida resistindo. No âmago dessas topologias experienciais, está o afeto de vitalidade (p. 11).

Essa recusa dos adultos disciplinados em diferir do padrão é conhecida como neurose. Nessa acepção, o autista pode ser compreendido como um não neurótico, visto que se recusa a se fechar para o mundo. Ele é equipado para não conseguir se disciplinar, ou, para falar com Manoel de Barros, o autista é alguém que consegue transver o mundo, sobretudo porque sabe que “para cantar é preciso perder o interesse de informar” (Barros, 2010: 458). Eles estão o tempo todo em contato com os afetos de vitalidade, que são infinitamente geradores e resultantes de multiplicidades. “Eles não podem ser afixados ou associados por qualquer razão ao conteúdo de uma ação” (Manning, 2019: 12). Esses afetos, como abraços do mundo, se mesclam ao sentido do experimentar e emergem como sentimento do evento (Manning, 2019). Nesse sentido, quem seria mais aberto ao mundo e aos encontros, os autistas ou os adultos disciplinados que se deixaram docilizar pelos esquemas cognitivos de contenção?!

Antes de concluirmos acerca da experiência, pediremos que você, leitora e leitor, antes de prosseguir com o texto, dê uma pausa e assista ao vídeo a seguir: <https://www.youtube.com/watch?v=JnylM1hI2jc>. Nele, Amanda Baggs, considerada uma pessoa com autismo de nível 3, nos apresenta sua linguagem e nos convida a ampliar nossa compreensão de comunicação. Para Manning (2019), o vídeo ressalta a compreensão limitada de comunicação centrada na primazia dos esquemas verbais. Baggs (2017) interage com os ambientes e os sente. Ela afirma experimentar o cheiro das coisas, ouvi-las e senti-las diretamente, sem mediação de uma “ordem simbólica”. Sua interação com elas não se reduz a transformá-las em símbolos. Em contato direto com os ambientes, um olhar torna-se um ouvir, um tocar torna-se um cheirar, como já ressaltamos a partir de Manning (2019). Em

determinado trecho do vídeo, Baggs (2017) nos diz: “Eu sou um ser pensante e já que sua definição de pensamento define sua definição de personalidade de forma tão ridícula eles duvidam disso. Eu também sou uma pessoa real”. Em outro trecho, ela complementa: “Não basta olhar e ouvir e testar e cheirar e sentir, tenho que fazer as coisas certas, como olhar os livros e deixar de fazer as coisas erradas ou então as pessoas duvidam disso”. Duvida-se de que alguém seja uma pessoa por não se enquadrar nos esperados e disciplinares padrões cognitivistas dominantes, que reduzem a comunicação ao simbolizar e aos aspectos verbais.

Baggs (2017), contudo, nos apresenta o envolvimento com ambientes que emergem e ganham vida a partir de “complexas sensações de um corpo em movimento” (Manning, 2019: 13), tornando explícitas as tonalidades afetivas e a força relacional dos encontros pessoa-ambiente (Manning, 2019). “Hiper-relacionais, seus movimentos dão vida ao ambiente numa complexidade que não pode ser abordada apenas na linguagem verbal. Não há ali nenhuma interação padrão ou contenção” (p. 13). Não há disciplina, porque estas não conseguem compor com as lógicas do fora (Foucault, 1987). Então,

O vídeo de Baggs a lança em uma sinfonia de sons e movimentos: assistimos extasiados a ela se mover através do ambiente e este através dela, sentindo-com as formas e forças do ambiente, expressando-o tal como ele a expressa. Com ou sem linguagem (a segunda parte do vídeo inclui linguagem), Baggs se esforça para demonstrar que relação é como o mundo emerge para ela. Não há nada além da relação. E isso é justo o que mais dificulta a interação na forma que associamos ao *self* contido. A contenção não é na e nem de sua experiência, e ela não consegue facilmente subtrair-se da hiper-relação de sua experiência sinestésica e transmodal para se apresentar como um *self* verbal unificado (Manning, 2019: 13).

Parecida com a experiência de Amanda Baggs está a concepção de educação de Dewey (1979), discípulo de William James, que defende que a educação é o empreendimento que possibilita a continuação da vida, um aprender a continuar sentindo-com-o-mundo. Essa continuação da vida, de enlaces imanentes no mundo, se dá por meio dos encontros, em que a comunicação não se refere apenas à transmissão de informações, porque há um nexos verbal comum entre comunicar e comunidade, que afirma que os seres vivem em comunidade em virtude das coisas que possuem em comum (Dewey, 1979). Para Dewey, isso nos remete ao verbo “comungar” (Ingold, 2020), ou seja, irmanar-se e interagir em/com comunidades.

E para se atingir o âmago da comunicação é preciso garantir a participação em uma compreensão comum, que assegure “análogas disposições emotivas e intelectuais – isto é, modos análogos de reagir em face de uma atividade em perspectiva e dos meios de realizá-la” (Dewey, 1979: 4). Assim, não apenas o social se identifica com a comunicação, como também toda comunicação se torna educativa. Dessa forma, a comunicação e a educação

tornam-se empreendimentos que ampliam e variam as experiências dos seres envolvidos (Dewey, 1979). É importante citar o longo trecho em que o autor faz essas considerações:

Não só a vida social se identifica com a comunicação de interesses, como também toda a comunicação (e, por conseguinte, toda a genuína vida social) é educativa. Receber a comunicação é adquirir experiência mais ampla e mais variada. Participa-se assim do que outrem pensou ou sentiu e, como resultado, se modificará um pouco ou muito a própria atitude. E deste efeito não fica também imune aquele que comunica. Tentai comunicar plena e cuidadosamente a outra pessoa vossa experiência pessoal, principalmente em se tratando de algo complicado, que notareis mudar-se vossa própria atitude para com a referida experiência: a não ser que tenhais recorrido a mera verbiagem bombástica. É mister, com efeito, que se formule a experiência para que seja comunicada. Esta formulação requer colocarmo-nos fora da mesma, vê-la como outra pessoa a veria, observem-se os pontos de contacto que ela tenha com a experiência pessoal da pessoa a quem vai ser comunicada, a fim de ser apresentada em tal forma, que a dita pessoa lhe apreenda a significação. A não ser que se trate de lugares-comuns, precisamos conhecer, imaginando-a, a experiência de outras pessoas, para compreensivelmente lhe falarmos sobre nossa própria experiência. Toda a comunicação é semelhante à arte. Por consequência, pode-se perfeitamente dizer que, para aqueles que dela participam, toda a prática social que seja vitalmente social ou vitalmente compartilhada é por sua natureza educativa (Dewey, 1979: 5-6).

A comunicação educativa da experiência, que acontece por meio dos encontros, se faz a partir do diferir, e não das tentativas de contenção em se permanecer o mesmo; afinal, comunicar-se é “adquirir experiência mais ampla e mais variada” (Dewey, 1979: 5). Fazer variar a experiência é um truísmo, pois a experiência só acontece por intermédio das transformações.

Nessa visada, um olhar torna-se um ouvir, um tocar torna-se um cheirar (Manning, 2019), uma vez que a comunicação como educação da continuidade da vida, como possibilidade de ampliação e variação das experiências, não ocorre “sobre a pele ou dentro do corpo, mas, sim, atravessando estratos, tanto concretos quanto abstratos, que constituem um agenciamento (*assemblage*)” (p. 8). Trata-se sempre dos movimentos dos/nos/com (os) cotidianos como apelos do sensível “tendendo e atendendo ao mundo” (p. 8). Dessa maneira, o mundo também tende ao corpo ao criar ambiências que funcionam como sentir-agenciar (Manning, 2019), o que força as pessoas a devirem através das participações no/do/com (o) mundo. Esse tipo de comunicação “é o processo da participação da experiência para que [ela] se torne patrimônio comum. Ela modifica a disposição mental das duas partes associadas” (Dewey, 1979: 10).

Essa comunicação como experiência no/do/com (o) mundo é chamada por Manning (2019) de *devir-self*, um modo de transformar-se que não necessita das contenções, ou do sentimento de encontrar-se sob a pele, porque diz respeito ao modo das “dobras existenciais” se dobrarem. “É individuação antes de ser self, uma acolhida de ambientes associados que se dobram nos e através uns dos outros. Devir-self é um dos modos de essa dobra exprimir-se, mas nunca em direção a uma totalização do self” (Manning, 2019: 8). O *self* floresce nas aberturas, nas fissuras e sendas, e não nas contenções ou nos fechamentos. Dessa maneira, podemos afirmar que os eventos acontecem, não no sujeito, tampouco no objeto, mas na própria relação (Manning, 2019).

## Referências

- Alves, N. (2015). Currículos e pesquisas com os cotidianos. In A. Garcia, y I. B. Oliveira (Orgs.), *Nilda Alves: praticantepensante de cotidianos* (1ª ed., pp. 161-169). Autêntica.
- Baggs, A. (2017, 14 de janeiro). *My Language*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=JnylM1hI2jc>.
- Barros, M. (2010). *Poesia completa*. Leya.
- Bialer, M. (2022). A lógica do autismo: uma análise a partir da autobiografia de Lucy Blackman. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 25(1), 106-118. <https://doi.org/10.1590/1415-4714.2022v25n1p106.6>
- Blackman, L. (2013). *Carrying Autism, Feeling Language: Beyond Lucy's Story: Autism and Other Adventures*. Book in Hand.
- Deleuze, G. (2005). *A imagem-tempo*. Brasiliense.
- Dewey, J. (1979). *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. Editora Nacional.
- Ferraço, C. E., y Alves, N. (2018). Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos: à força das multiplicidades, acasos, encontros, experiências e amizades. In T. Ribeiro, R. de Souza, y C. S. Sampaio (Orgs.), *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* (1ª ed., pp. 41-64). Ayvu.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e Punir*. Vozes.
- Guattari, F. (1992). *Caosmose: um novo paradigma estético*. Editora 34.
- Ingold, T. (2012). Caminhando com dragões: em direção ao lado selvagem. In C. A. Steil, y I. C. de M. Carvalho (Orgs.), *Cultura, percepção e ambiente: diálogos com Tim Ingold* (1ª ed., pp. 15-29). Terceiro Nome.
- Ingold, T. (2015). O Dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. *Horizontes Antropológicos*, 21(44), 21-36. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832015000200002>.
- Ingold, T. (2020). *Antropologia e/como educação*. Vozes.
- Manning, E. (2019). Por um senso vazante do self. *Revista Vazantes*, 2(2), 5-17.
- Masschelein, J. (2008). E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação y Realidade*, 33(1), 35-48.
- Maturana, H. (2002). *Emoções e linguagem na educação e na política*. EDUFMG.
- Mendonça, R. H. de, Santos, J. R. dos, Toja, N., y Morais, M. (2020). “Cineconversas” e fabulações curriculantes: o uso de filmes e a potência das conversas como metodologia de pesquisa em educação. *Revista e-Curriculum*, 18(4), 1109-1130. <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i4pl623-1644>
- Merleau-Ponty, M. (1984). *A dúvida de Cézanne*. Abril Cultural.
- Nicolelis, M. (2011). *Muito além do nosso Eu*. Crítica.
- Olson, D. (1977). *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. Ática.
- Toja, N. (2021). *Movimentos migratórios e seus 'fazeressesaberes' culinários nos/dos/com os cotidianos como questão curricular* [Tese de Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. Biblioteca de Teses e Dissertações da UERJ. <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/17457>
- Tsing, A. (2019). *Viver nas ruínas: paisagens multiespécies no antropoceno*. IEB Mil Folhas.

## ***Acerca de las autoras***

### *Leonardo Rangel*

Professor de Sociologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFBA). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do IFBA. Professor associado do Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (MPED) do IFBA. Pertence ao grupo de pesquisa Currículos cotidianos, redes educativas, imagens e sons, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), coordenado por Nilda Alves.

### *Sueli Lago Pinheiro*

Graduação em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia e Mestrado em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba (2004). Trabalhou como professora da FAN, FAMEC, UNIME, UNIRB, atuando no curso de Serviço Social, Psicologia, Educação Física, Administração. Atualmente leciona na UNEB, como professora das disciplinas de Epistemologia e Educação, Filosofia e Educação, Filosofia e Ética, Introdução a Filosofia. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa micropolítica do cuidado em saúde do Departamento de Ciências da Vida da UNEB, Campus I, Salvador, Bahia.

### *Marcia Costa Rodrigues*

Doutoranda do ProPEd/UERJ. Mestre em Educação pelo PROPEd/UERJ, Arquiteta, UFRJ e Pedagoga, Inst. Isabel/RJ. Gerente de Cultura do SESC – Serviço Social do Comércio, Departamento Nacional (2002/2018) e Assessora da direção do Sesc RJ (desde 2019). Pertence ao grupo de pesquisa Currículos cotidianos, redes educativas, imagens e sons, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), coordenado por Nilda Alves.