

A DIMENSÃO FORMATIVA DO MODO OPERATIVO AND PARA UMA COMPETÊNCIA CLÍNICA

Iacã Machado Macerata¹

Everson Rach Vargas²

Stephanie Oliveira³

André Luiz Strappazon⁴

Christian Sade⁵

Resumo: Discutimos o jogo do Modo Operativo AND (MO-AND) como dispositivo de apoio para a formação na clínica da subjetividade. O MO-AND é uma prática de jogo e um sistema de pensamento que funciona como metodologia para a investigação experiencial da relação e da reciprocidade, de cunho ético-estético e somático-político. A partir de uma pesquisa que investigou a experiência do jogo junto a estudantes de psicologia, os resultados que apontam para a potência de formação de uma competência clínica do jogo, capaz de enfrentar desafios colocados à educação e à própria prática clínica, como a exclusão da experiência e a protocolização. O MO-AND aparece como dispositivo que exercita a reapropriação da experiência sensível e a habilidade para a relação através da corporeidade, integrando percepção e ação, pensamento e afeto, exercícios vitais à clínica.

Palavras-chave: clínica; Modo Operativo AND; experiência; formação; corporeidade.

THE FORMATIVE DIMENSION OF THE MODE OPERATIVE AND FOR CLINICAL COMPETENCE

Abstract: We discuss the game of Operative Mode AND (MO-AND) as a support device for training in the clinic of subjectivity. MO-AND is a practice of play and a system of thought that functions as a methodology for the experiential investigation of relationships and reciprocity, of an ethical-aesthetic and somatic-political nature. Based on a study that investigated the game experience with psychology trainees in clinical training, we present some results that point to the potential for the formation of a clinical competence in the game, capable of facing the challenges posed to education and clinical practice itself, such as the flattening of experience and the protocolization of these practices. MO-AND appears as a device that exercises the reappropriation of sensitive experience and the ability to relate through corporeality, integrating perception and action, thought and affection.

¹ UFSC, Campus Universitário – Trindade, CEP 88.040-970, CFH, Departamento de Psicologia. i.macerata@ufsc.br.

² UFF, R. Doze - Vila Santa Cecília, CEP 27260-315. Departamento de Psicologia. everson_rv@id.uff.br.

³ Psicóloga Clínica. stephaniecristinapsi@gmail.com.

⁴ UFSC, Campus Universitário – Trindade, CEP 88.040-970, CFH, Departamento de psicologia. andre.luiz.strappazon@ufsc.br.

⁵ UFF, Rua Recife, Lotes, 1-7 - CEP, 28895-532, Departamento de Psicologia. csade@id.uff.br.

Keywords: clinic; Mode Operative AND; experience; training; corporeality.

Introdução

Educar e clinicar são práticas de transformação que se fazem por meio da relação entre quem forma/cuida e quem é formado/cuidado, com a matéria da experiência dos envolvidos neste encontro. Assim, o postulado do qual partimos é o de que os processos de formação, tais como os processos clínicos, não podem ser reduzidos à atividade de *inputs* informacionais. Formar e cuidar se fazem através de um saber da experiência e da relação e envolvem uma criação em que o corpo dos envolvidos está implicado, pois em ambas as atividades não se trata de aplicar um saber prévio, de “reproduzir um mundo”, mas de inventar a si e ao mundo. Formar e cuidar, envolvem, assim, produção de subjetividade. O saber envolvido nestes processos não é abstrato ou universal e não pode ser reduzido à informação ou à representação.

É no campo da formação de psicólogos clínicos que queremos demonstrar a relevância do dispositivo de jogo do Modo Operativo AND (MO-AND). O MO-AND é um (anti)sistema prático-teórico de *pensação* (EUGENIO, 2019), surgido na interface entre antropologia, estudos da performance e dança. Sua prática se faz por meio de jogos de composição e improvisação não competitivos. O ideário do MO-AND é disparado por duas perguntas-problema: “*Como viver juntos?*” e “*Como não ter uma ideia?*” Trata-se não de responder às perguntas, mas de habitá-las, exercitando um modo de operar nas relações: o modo operativo “e”, escapando do despótico modo operativo “É” e do polêmico modo operativo “ou”. Do ponto de vista dos jogadores, trata-se, no jogo, de tomar posições no espaço de relação do tabuleiro que promovam a transferência do protagonismo dos sujeitos para a relação e o acontecimento. O exercício da relação se dá em três dimensões: de si para si, de si para com os outros humanos, de si para com o ambiente, que envolve inúmeros agentes não humanos.

Realizamos uma pesquisa⁶ sobre a experiência de jogo do MO-AND, com a hipótese de que sua prática produziria um cuidado da experiência havendo, no próprio jogo, uma dimensão de cuidado (MACERATA et al, 2023). Reunimos um grupo de

⁶ Aprovada pelo CEP UFSC - CAAE: 61183322.1.0000.0121. Número do Parecer: 6.045.567.

Criar Educação, Criciúma, v. 13, nº3, ago/dez 2024.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

estagiários de Psicologia clínica em diferentes dispositivos: consultório individual, em um Consultório na Rua, no Centro de Atenção Psicossocial e no Ambulatório de Saúde Mental. Executamos um percurso vivencial pelos diferentes jogos do MO-AND e buscamos acessar a experiência do jogo a partir de entrevistas cartográficas (PASSOS et al, 2018) individuais e em grupo. Com o material produzido pela entrevista cartográfica, criamos categorias de análise, a partir da identificação de temas que se destacam e que dizem respeito à experiência subjetiva no e a partir da prática de jogo. Na análise deste material confirmou-se a hipótese de que o jogo do MO-AND tinha efeitos de cuidado da experiência dos jogadores, e ainda, que um destes efeitos na experiência dizia respeito à contribuições para formação clínica. Ou seja, o jogo formava para o cuidado, pois seu exercício enfrentava desafios colocados à formação e prática clínica no contemporâneo.

Figura 1: oficina MO-AND.



Fonte: acervo AND-Lab, 2017.

Desafios para a prática e à formação clínica remetem à história de constituição do campo da clínica e sua atualidade. De imediato podemos dizer que estes desafios

Criar Educação, Criciúma, v. 13, nº3, ago/dez 2024.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452
remetem a uma cosmovisão representacional, de separação sujeito e objeto, como se cuidar e educar se reduzissem à aquisição e à posterior aplicação de um saber prévio. Uma redução à dimensão protocolar da técnica, o que faz com que o agente educacional ou clínico não se implique diretamente, pois atua no plano do já dado: como se sujeito, ação e objeto da ação já estivessem predefinidos.

Como formadores de estudantes de psicologia para práticas clínicas, nos vemos sempre às voltas com demandas por protocolos para a atuação e para a formação na clínica. No contexto de formação - prática clínica, supervisão e estudo - experimentamos o dispositivo de jogo do MO-AND como auxiliar para a formação clínica. Vimos que o jogo do MO-AND é capaz de exercitar uma integração entre percepção, pensamento, ação e afeto, envolvendo um tipo de saber corporificado que se apresenta como um ethos, um modo de se posicionar na relação diante do mundo, do outro e de si mesmo. Certa competência para a experiência relacional no momento presente que podemos entender como competência clínica. O MO-AND pode apoiar a construção de uma competência clínica que passa pela formação de um corpo para cuidar, em uma linha tênue entre formação e transformação de si.

Formação clínica: heranças e tendências

A formação para a clínica enfrenta problemas que dizem de heranças da constituição de seu campo e tendências do contemporâneo. As heranças são inseparáveis de sua condição de possibilidade, e dizem respeito às linhas duras, à parte histórica dos dispositivos clínicos. Já as tendências se referem às questões mais amplas do campo social. Está posto na situação clínica o desafio de escapar aos riscos de uma atuação para a adaptação, ortopédica. Ou seja, de escapar de uma direção de reprodução da realidade, que contribui para o alistamento do *socius* e homogeneização da produção de subjetividades. Clínica e educação, como práticas de transformação e de produção de subjetividades, se encontram neste contexto problemático.

Para Larrosa (2002) o problema mais pungente da educação está implicado à questão da relação entre informação e experiência: a experiência é cada vez mais rara, e isso se deve em parte pela avalanche de informações, aceleração e

Criar Educação, Criciúma, v. 13, nº3, ago/dez 2024. – PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

convocação por opinião em nosso mundo, o que acarreta cada vez menos espaço e tempo para a experiência. Para o autor, a experiência não é o saber sobre as coisas e o conhecimento não se restringe a adquirir e processar informações. Neste sentido, o excesso de informação, a velocidade com que o sujeito é convocado a estabelecer uma opinião sobre tudo, a falta de espaço para o silêncio e a memória dificultam a experiência. Os próprios aparatos educacionais teriam se aliado a este domínio da informação e da opinião e a este tempo cada vez mais sem paragem. Por termos cada vez menos possibilidade de parar este fluxo incessante é que nada nos aconteceria, pois para escutar, pensar, olhar e sentir seria preciso poder suspender o já saber, a opinião e cultivar o encontro. Experiência é experimentação para Larrosa, e envolve perigo e travessia, justamente por implicar exposição e abertura. Só por uma certa relação com a experiência é possível a transformação que a educação envolve. A experiência, para o autor, é a base para um saber distinto da informação e da opinião e uma práxis distinta daquela da mera aplicação algorítmica da técnica.

Podemos dizer que são estes outros saberes e práxis que definem a atividade clínica. Educação e clínica, contudo, são também atravessados por esta inflação da informação. Em ambas, hegemonicamente, conhecer se confunde com a aquisição de um saber já definido. Chamamos essa concepção da produção de conhecimento de perspectiva representacional. O real é tomado como sendo organizado por estruturas universais. Seria o que Deleuze e Guattari (1997) chamaram de pensamento arborescente: ele teria uma raiz, um componente central e organizador de suas formações. Produzir conhecimento seria então representar uma estrutura de mundo já dada. Um modo operativo “É”. Para esta perspectiva, o que é distinto é separado, e imprime uma política de reprodução do conhecimento. Isso produz um sujeito do conhecimento que não se vê implicado, subjetivado pela relação.

Tanto na educação quando no cuidado, ele atuaria no plano do já dado, onde além da separação entre sujeito e objeto, coloca-se a separação entre sujeito e ação, mente e corpo, razão e afeto, já que sujeito e mundo estão predefinidos, ainda que de forma ideal, dando um caráter judicativo a essa perspectiva: trata-se de acertar ou errar, encontrar a verdade ou a falsidade, aonde o caminho da verdade está trilhado, basta encontrar o protocolo para descobri-lo. Estas são heranças da ciência moderna,

Criar Educação, Criciúma, v. 13, nº3, ago/dez 2024.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452
uma vez que nela a experiência deve ser depurada, controlada e passível de ser generalizada, por meio da qual o mundo se faz totalizável, representável, com regularidades pelas quais acederíamos à verdade. A práxis, concebida como campo separado de produção de conhecimento, seria a mera aplicação técnica de um conhecimento formado, um protocolo do agir, como uma espécie de algoritmo.

No campo da formação para a clínica isso terá consequências graves, implicando um sentido ortopédico para o cuidado, pois se a clínica já tem seu processo formatado, tem, portanto, seu produto idealizado. Como educadores e formadores de clínicos notamos esse clamor pela pretensa segurança do protocolo. Educar e clinicar, como práticas de transformação, perdem sua potência de criação de realidades, se aproximando de práticas de reprodução. Se na formação clínica está reduzido o espaço para a experiência, está também reduzido seu potencial de criação, logo de produção de subjetividade, tanto de educadores e educandos, cuidadores e pessoas cuidadas.

O próprio campo da clínica tem elementos históricos que contribuem para diminuição de sua potência de criação por exclusão da experiência. Com Foucault (1987) podemos destacar três linhas de composição da clínica que se coadunam neste sentido: a anatomopatologia na consolidação do campo da clínica; a transformação do “cuidado de si” em “conhece-te a ti mesmo”; as práticas confessionais. Na clínica anatomopatológica temos um privilégio da visão, produzindo o objeto da clínica como externo, estável e objetivo, realidade pré-existente e independente daquele que a aborda. Além de excluir a subjetividade e a singularidade de um ser que experencia, esta perspectiva projeta a imagem do corpo do livro de anatomia (representacional, abstrata e universal) sobre todos os viventes.

Mas uma clínica da subjetividade não advém somente da clínica médica. Podemos situá-la também como uma derivação das técnicas de si, um modo da relação entre subjetivação e verdade, que remontam à Grécia Antiga (FOUCAULT, 1984). A noção grega de cuidado de si era uma noção “guarda-chuva”, complexa que abrangia um vasto conjunto de exercícios que o cidadão livre exercia sobre si mesmo, tendo em vista sua transformação. O que estava no centro destas práticas eram a experiência e a experimentação. A relação com a verdade ou o conhecimento não era

Criar Educação, Criciúma, v. 13, nº3, ago/dez 2024.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452
da ordem do descobrimento de uma realidade já formada, ou da representação de um mundo já dado; era marcada pela produção, pela criação: cuidar de si, da maneira mais desejada e verdadeira, era inventar, produzir, tanto quanto possível, a si mesmo.

Ocorre que Foucault identifica uma bifurcação nas práticas de cuidado de si, quando um elemento que era seu componente, o “conhece-te a ti mesmo”, popularizado por Sócrates, se sobrepõe ao cuidado de si. Gradativamente ao longo da história ocidental, a relação com a verdade deixa de ser de experimentação e produção, tendo como matéria prima a experiência e é remetida ao descobrimento e à representação de uma verdade a ser desvelada. Ocorre uma cisão entre experiência e verdade, onde a condição da verdade passa a ser o conhecimento reduzido à informação. A predominância do conhece-te a ti mesmo é um elemento das condições de possibilidade para o sujeito moderno, no que Foucault denominou momento cartesiano. A psicologia nasce no contexto do sujeito moderno, dividido entre mente e corpo, fazendo da primeira seu objeto de investigação.

Nesse entre-meio entre Grécia Antiga e Modernidade, as práticas de si ainda passaram, com a assunção da instituição da Igreja, por outra modulação. As práticas confessionais que remontam ao cristianismo da Idade Média fizeram do humano um “animal confidente” (FOUCAULT, 1979, p. 59). Na confissão tratava-se de escrutinar o íntimo e revelar os pecados em um espaço protegido a fim de expurgá-los, para assim purificar a alma e aceder à verdade divina. A confissão cristã consistiria, então, numa técnica de produção de verdade a partir dos enunciados que o sujeito profere sobre si mesmo a um outro, o sacerdote, numa relação na qual, a um só tempo, “extraí-se” um conhecimento e produz-se um certo tipo de subjetivação que se dá às voltas dos binômios pecado-salvação.

Estes estratos históricos se fazem presentes na clínica psicológica: comportamentos, emoções e cognição como objetos discretos e quantificáveis, espécies de estados de coisa comparáveis e avaliáveis segundo padrões hegemônicos de funcionalidade. Cria-se um fundamento invariante e total da subjetividade, esta tomada por algo dado e universal, que deve ser acessada por uma hermenêutica ou uma decodificação que desvelará estruturas fundamentais. Neste

Criar Educação, Criciúma, v. 13, nº3, ago/dez 2024.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452
modo de objetificação é a singularidade da experiência e suas possibilidades ilimitadas de expressão que ficam comprometidas.

Na clínica e na formação para a clínica, é vital a experiência enquanto o que nos passa, singularmente, como experiência sensível e situada no momento presente. Para Stern et. al. (2000) toda clínica, como prática que visa transformação, embora lance mão de técnicas verbais e interpretativas, se sustenta no que ele chama de mecanismos não interpretativos. A transformação que ocorre no espaço clínico sustenta-se no encontro entre experiências, que produz um *algo a mais* da técnica e troca verbal, em que está envolvida a experiência afetiva do próprio analista. A relação clínica teria assim duas dimensões: uma declarativa, consciente e verbal e outra processual ou relacional implícita. Estas duas dimensões geram dois tipos de conhecimento: (i) um conhecimento explícito, que ganha consciência, e que podemos chamar de sentido-significado; (ii) um conhecimento implícito, processual e relacional, que opera fora da cognição representacional, verbal e consciente, que podemos chamar de sentido-direção (EUGÊNIO, 2019).

Stern propõe pensar todo o processo clínico como sustentado na relação, em que ocorreriam os momentos de encontro, que alteram a estrutura relacional constituída. A atividade do analista nestes momentos é sustentada na matéria da relação com o paciente, com elementos advindos da experiência relacional. Para Stern (2004), a mudança em psicoterapia, não se dá, primariamente, no psiquismo do paciente, mas é efeito do ambiente relacional construído no *setting* clínico. Assim, a clínica é a construção de um processo que tem na relação as características emergentes do processo de mudança. Segundo Stern (2004), o *setting* clínico é um ambiente intersubjetivo de negociação e mútua afetação que ocorre sub-repticiamente ao exame explícito da vida do paciente, às interpretações e às construções em análise. Ou seja, é um processo construído na maior parte do tempo fora da consciência representacional, em um modo de apreensão afetivo e corpóreo.

Entendemos que os apontamentos de Larrosa e Stern colocam o problema da construção de um tipo de saber que está para alguém da informação e da representação. E que é este saber que permitirá a construção de uma competência clínica que vai no sentido não da reprodução mas da criação, não da normalização

Criar Educação, Criciúma, v. 13, nº3, ago/dez 2024.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452
mas da produção de subjetividade, problemas que se colocam tanto no cuidar quanto no formar para o cuidado. Ambas propostas, em nossa perspectiva, apontam para um certo sentido da experiência, que chamamos de experiência *prerrefletida*. Experiência para nós tem dois modos, distintos e inseparáveis: (i) experiência vivida, que seria as situações pelas quais se passou, o conhecimento ou a sabedoria que advém da reflexão sobre a própria vivência pregressa, resultado de uma atividade racional de reflexão e que se apresenta de modo significado; (ii) experiência *prerrefletida ou vivida*, como experiência intensiva do momento presente, pré-representacional, processual e assignificante, sentido ontológico de experiência como coemergência de si e do mundo (PASSOS, et al, 2018).

Ainda que ontológica, a experiência *prerrefletida* pode ficar sem lugar, pode ser esmagada, diminuindo o espaço para a singularidade nas práticas de produção de conhecimento e cuidado. Em nossa configuração social de produção de subjetividade, ela precisa ser incluída e cultivada. Tanto mais no campo da clínica e da formação clínica. Uma característica fundamental da experiência *prerrefletida* é a corporeidade: dimensão do ser que é a interface si e mundo, afetiva e gestual, e que está sempre situada em um espaço de relação em acontecimento, na qual não é possível separar percepção e ação, mente e corpo, razão e afeto, em que o sujeito não está separado de sua ação com o mundo. Esta zona da corporeidade é a dimensão do ser que está em imanência com o território que ele habita. É zona da relação, portanto de produção de si e de mundo, onde está evidenciada a codependência ontológica entre sujeito e alteridade. Cuidar e formar para o cuidado requerem uma competência para a relação e para a experiência que se ancoram na corporeidade, por se caracterizarem como práticas que se fazem na inseparabilidade entre pensar, sentir e agir. Podemos dizer, práticas de sentipensar (MORAES, TORRE, 2004) e pensação, gerando um tipo de saber que, por ser também corpo, é *sabor* (EUGÊNIO, 2019).

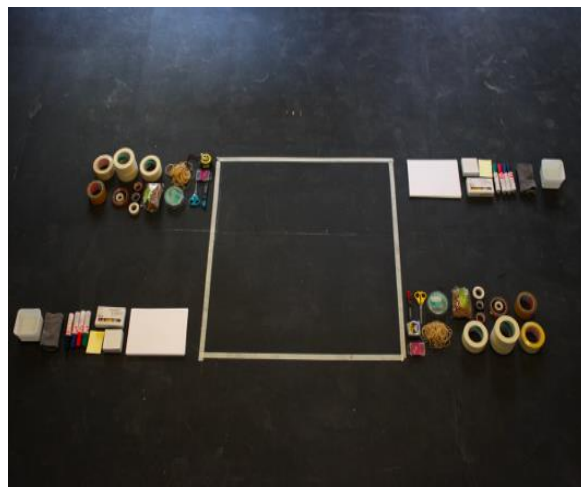
Modo Operativo AND

O MO-AND é um dispositivo de jogo-performance, que trata de proporcionar condições para que uma pessoa ou coletivo exercite modos de relação consigo, com os outros e com o ambiente baseados no que no ideário do jogo se chama modo “e”.

Criar Educação, Criciúma, v. 13, nº3, ago/dez 2024.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

O caráter performativo do jogo indica que tal exercício só pode ser feito como vivência, um exercício de pensar encarnado que passa por um desfazimento da cisão mente-corpo (MACERATA et al, 2023). A versão básica do jogo se faz com materiais diversos⁷ que servem de acervo para uma composição estética em um tabuleiro⁸. O tabuleiro funciona como o espaço através do qual se fará a relação, podemos entendê-lo como um simulador de acidentes e uma zona de atenção compartilhada. Trata-se de realizar essa composição de forma coletiva, entre diversos jogadores⁹, não havendo, contudo, projetos ou regras predefinidas. A brincadeira de cada jogo é justamente encontrar a regra do jogo. Regras, no MO-AND, são princípios operativos das jogadas, como por exemplo, objetos de uma mesma cor ou tamanho, dobrar, desdobrar, desenrolar objetos. A forma que cada regra ganha em cada jogo é sempre situada.

Figura 2: tabuleiro do jogo e materiais a serem utilizados.



Fonte: acervo AND-Lab, 2017.

Figura 3: a “tralha”.



Fonte: acervo AND-Lab, 2017.

O ato de compor no MO-AND é concebido através de uma inversão simples: "passagem da composição à posição-com" (EUGÊNIO, 2019, p.6), no sentido de que a composição realizada no jogo é entendida como um resultado não controlado de tomadas de posições. Cada jogada de um jogador é uma tomada de posição, e cada

⁷ Sucatas, materiais de papelaria, lixo, todo tipo de objeto que foi descartado e de alguma maneira pode ser utilizado. O material utilizado é chamado de tralha.

⁸ Geralmente demarcado com uma fita adesiva no chão.

⁹ O jogo pode ser jogado por uma ou muitas pessoas.

Criar Educação, Criciúma, v. 13, nº3, ago/dez 2024. – PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

posição vai no sentido não do jogador fazer a composição, mas de ele tomar uma posição com o acontecimento no tabuleiro, que envolve a diversidade de agentes que compõem sua paisagem. Do ponto de vista do jogador, não há controle sobre a composição, ela não é o pensamento e a consequente ação de um autor que idealiza uma forma e a aplica no tabuleiro. A composição aqui é uma posição-com: certo modo de compor que se faz na imanência entre jogadores e ambiente de jogo, entre sujeito e espaço vivido, sem central de comando. Uma criação sem autoria ou de autoria coletiva - se por coletivo considerarmos humanos e não humanos. A autoria é da relação em acontecimento, o que envolve todos os atores. Não há metanarrativa sobre o jogo. A comunicação entre as pessoas se dá somente por meio das jogadas, tomadas de posição no espaço de relação do tabuleiro. Tudo pode ser material para com-posição, inclusive a fala. Mas a fala não tem função de comando ou explicação. Não se fala sobre o jogo ao jogar. O que interessa ao jogo não é o produto estético que ele vai gerando, mas seu processo de produção: o “como” a composição é operada. A ideia é que este modo operativo que produz a composição seja colaborativo, sem hierarquias e imanente a seu processo de produção.

Apenas esquematicamente, podemos desenhar a dinâmica do jogo da seguinte forma: uma posição 1 é feita (através da colocação de um objeto qualquer ou da realização de uma ação), formando uma primeira paisagem no tabuleiro; a posição 2 se faz em relação à paisagem instaurada pela posição 1, inventariando não o que aquilo é, mas o que há ali (propriedades e possibilidades) e sugerindo uma primeira relação (entre posições 1 e 2); uma nova paisagem no tabuleiro se forma, como um acontecimento que contém uma virtualidade de possibilidades para desdobramento do jogo. A posição 3 entra podendo confirmar uma direção comum, através da construção de uma relação com a relação formada entre as posições 1 e 2. Três é a unidade mínima para a emergência de uma regra emergente e situada no jogo em questão, é a condição mínima para encontrar uma regra sustentada no comum - exercício do jogo. A terceira posição aponta um sentido-direção para onde o jogo pode se desdobrar jogando uma regra imanente. A partir da emergência de uma regra, o jogo passa a sustentar esta regra, o que no ideário do jogo é sustentar o plano comum da relação, o que é chamado também de “adiar o fim” (EUGÊNIO, 2019) daquela

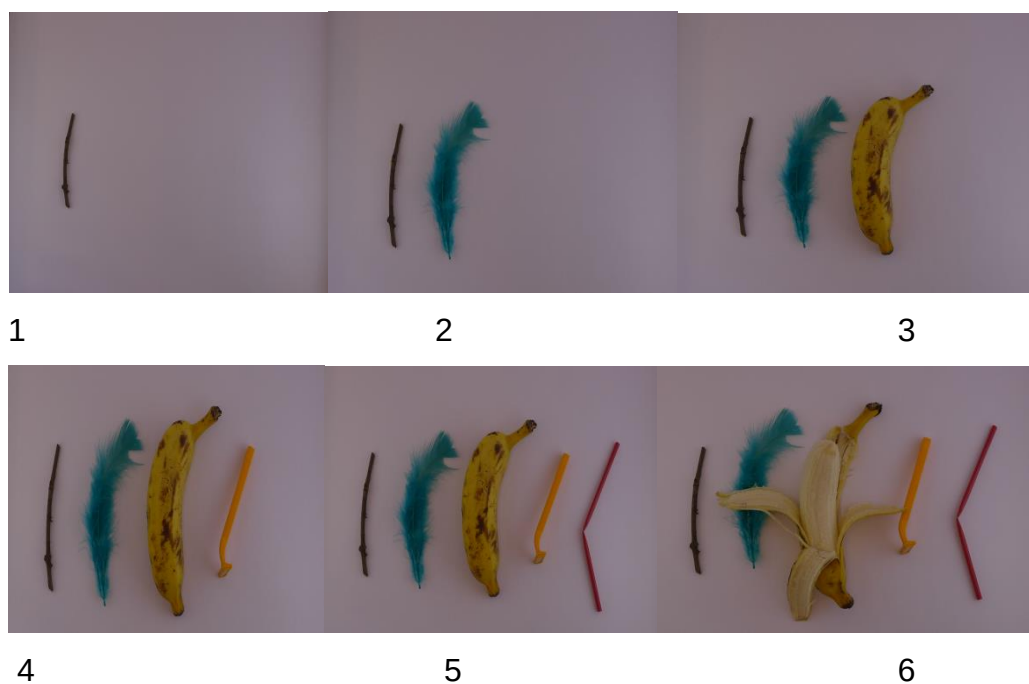
Criar Educação, Criciúma, v. 13, nº3, ago/dez 2024.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

paisagem que emergiu da relação entre as três primeiras jogadas. Toda regra emergente é finita, ou seja, em algum momento varia ou se esgota. Por esgotamento ou por novo acidente, o procedimento se reinicia: posição 1 *com* posição 2 (relação entre posições), *com* posição 3 (relação com a relação), com-posição-com, e assim por diante: relações entre relações entre relações (EUGENIO, 2019). O jogo, assim, pode, em tese, durar *ad infinitum* (MACERATA et al, 2023).

Sequência de tomadas de posição de um jogo, a título de exemplo¹⁰.

Figura 4: exemplo de sequência de jogadas.

Fonte: acervo AND-Lab, 2019.



Não havendo regras prévias a cada jogo, tratando-se de construir estas regras a cada jogar (e em cada jogo as regras vão modulando), o MO-AND possui pistas metodológicas. Habitar, sem nunca responder definitivamente às perguntas “*Como viver juntos?*” e “*Como não ter uma ideia?*”, se faz através da prática do *reparar*, exercício e ética que têm uma tripla modulação: primeiramente *(i) re-parar*: parar quando o acontecimento irrompe, deixar-se ser interpelado pelo acontecimento - uma

¹⁰ Nota-se que a posição 3 do exemplo confirmou que a regra emergente era o formato dos objetos e sua posição no tabuleiro. A posição 6 muda o plano do jogo, sendo uma nova posição a partir das propriedades - possibilidades ali presentes.

Criar Educação, Criciúma, v. 13, nº3, ago/dez 2024.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452 jogada, um acidente no tabuleiro; posteriormente (ii) *reparar*: dirigir a atenção às propriedades e possibilidades da nova paisagem que se forma, evitando as interpretações - *Quem? Por quê?* - e realizando o mapeamento do *Quê* ali há? *Como* isto que há comparece? *Quando e Onde?*; e assim realizar a (iii) *reparação*: manutenção da sustentabilidade da paisagem comum, da relação, medindo as doses de diferença e repetição que a situação precisa para manter-se viva, sustentando-se em uma ética da suficiência (EUGENIO, 2019). O jogo-composição-performance praticado no dispositivo do MO-AND, ao buscar a construção de regras imanentes, sem instância ou código regulador externo à integralidade da situação, convoca um exercício que se faz no registro da micropolítica (GUATTARI, ROLNIK, 2008), diretamente implicado na dimensão prerrefletida da experiência (MACERATA et al, 2023).

Figura 5: jogo “de si para si”.



Fonte: acervo AND-Lab, 2018.

O MO-AND como dispositivo de apoio à formação clínica

Analisemos a experiência do jogo, tal como compareceu em nossa investigação com psicólogos clínicos em formação¹¹. Organizamos o material produzido por meio das categorias da tripla modulação do *reparar*. A primeira modulação do reparar, o *re-parar*, diz respeito a interromper os automatismos sociais, os comportamentos habituais. O dispositivo instaura, na experiência, uma vacuidade inicial: tudo começa com um tabuleiro aparentemente vazio, onde não há plano, protocolos ou regras para o exercício de composição. Para o jogo acontecer, é preciso habitar essa vacuidade, expressa pela pergunta-aposta *“como não ter uma ideia?”*. Podemos dizer que o exercício aí é suspender a opinião e as idealizações, sustentando um não saber como abertura à experiência do momento presente, bem como algum grau de perturbação: *“neste início recorro de me sentir bem perdida”*. Parar os automatismos e reconições implica abandonar o terreno do já conhecido, abrir mão do controle da narrativa sobre a realidade, o que gera frustrações de expectativas. *“É fácil criar uma expectativa sobre como se dará determinado jogo e se decepcionar quando ocorre a quebra da mesma... nos jogos seguintes ficou mais claro para mim a importância de minorizar o controle”*.

Contudo, ao parar os automatismos e adentrar em uma abertura da experiência, experimenta-se um *deixar vir*: *“algo puxa... fiquei olhando a tralha de coisas fora do quadrado e não tinha (nada que se encaixasse para aquela jogada)... fiquei frustrada, mas pensei: ‘não existe só essa associação no mundo, nesse mundo que é esse quadrado até agora, então eu posso sentar e olhar de novo e ver se outra coisa vem... e veio’*”. Na quebra do automatismo se exercita uma disponibilidade ao acontecimento, não somente uma abertura ao outro, mas uma abertura à experiência de alteridade. A inclusão de um fora do pensamento, ou o pensamento como experiência do fora (FOUCAULT, 2001), aquilo que não está já codificado. A inclusão do acidente faz então uma abertura ao plano processual ou intensivo da experiência, o plano prerrefletido. *“Estou ali na repetição, preciso de alguma coisa pra sair daquilo ali, pra fazer diferente. Peguei um prato que me chamou atenção. Quando coloquei ele no quadrado ele deixou de ser prato e virou superfície de riscar”*. Essa mudança relatada se produziu porque a jogadora inclui as posições que outros jogadores

¹¹ As falas dos sujeitos da pesquisa aparecem aqui em itálico e entre aspas.

Criar Educação, Criciúma, v. 13, nº3, ago/dez 2024.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452
fizeram, e que tinham a regra de riscar superfícies. O objeto ganhou outro sentido a partir de uma certa desmontagem de seu utilitarismo. Ela não repetiu exatamente a jogada dos outros jogadores, nem a jogada que ela vinha fazendo. Surgiu uma terceira via impensada que contra-efetuiu as jogadas anteriores em sentidos diversos do que os jogadores estavam imaginando, mas que ao mesmo tempo estavam ali em potência.

Varela (1992) define a experiência como não restrita ao atributo de um indivíduo, mas sim como a base de gênese da cognição que configura um micromundo e uma microidentidade, um si e um mundo. Entre-dois, entre-muitos, a experiência se confunde com o plano relacional. A experiência possui uma espessura *vívda* que está ao lado de uma dimensão *vívda*, na qual a realidade aparece de forma ordenada e facilmente representável. A densidade da dimensão *vívda* da experiência é experimentada como qualidade, atmosfera situacional, transborda e limita a pretensão de qualquer instância unificadora que fixe completamente a experiência. Experiência de mergulho na situação. *“Me senti imersa no jogo. Entre cores, texturas e formatos, possibilidades de entrelaçar os objetos e muitos outros movimentos. Acho que todos compartilharam um sentimento de alegria”*. O re-parar possibilita então uma abertura ao plano sensível da experiência imediata corpórea, que não fica encerrada no sujeito, mas comparece como experiência de alteridade.

A segunda modulação do reparar, o reparar, é o exercício de um certo tipo de atenção que trata de perceber a teia de relações que formam a situação, podendo inventariar o-quê-como-onde/quando há no tabuleiro. A desmontagem realizada na primeira modulação, o mergulho na experiência prerrepletida, convoca um novo olhar, que trata, no reparar, de buscar menos causas e origens (Quem? Porque?) e mais uma cartografia da situação: o quê, como, onde e quando. Para reparar, o jogador já exercitou, através do re-parar, uma quebra dos automatismos sociais e uma abertura à situação presente, e agora lança a atenção à situação que envolve si mesmo e entorno. A vista de quem olha está incluída no olhar. Envolve certo descentramento de si que não elimina o si, mas o evidencia como inseparável da relação. A relação com os objetos e com os outros é inseparável da relação consigo. Trata-se de

Criar Educação, Criciúma, v. 13, nº3, ago/dez 2024.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452
dissolver o ponto de vista narcísico que se vê separado da situação: “tem uma relação sendo construída. Comigo mesma, com os objetos, espaço, pessoas”.

Durante o jogo a atenção volta-se para si e para o tabuleiro inseparavelmente: *“era um meio perolado, da cor da minha blusa mais ou menos... e a partir daquele perolado me chamou atenção na tralha também algumas miçanguinhas que estavam todas misturadas ali que também tinham isso de perolado, uma coisa meio brilharzinha...”*. A política cognitiva do MO-AND é o perspectivismo, que rompe com a dicotomia subjetivo x objetivo. Exercita-se uma cognição não unilateral, pois sujeito e realidade se constituem na relação. Jogar o MO-AND é também jogar consigo, pois a atenção está voltada à dimensão processual da situação, onde as fronteiras entre sujeito e mundo são difusas. *“É um turbilhão, você tá ali, tá percebendo as coisas mas também tá sentindo tudo aquilo ali”*. A jogadora está incluída na reflexão que faz com (e não sobre) o jogo: *“O jogo refletiu metodicamente as minhas atitudes e posições no dia-a-dia isso se tornou, para mim, um processo de autoconhecimento. Esse jogo deixa transparecer no quadrado detalhes nossos que por diversas vezes deixamos passar e as atitudes que tomamos dentro dele refletem quase que perfeitamente as atitudes do nosso cotidiano”*. *“Sinto o meu corpo, me percebo ao jogar... me vejo nas jogadas; as jogadas tem um pouquinho de mim; percebo meu cansaço e minhas frustrações e que essas influenciam no jogo”*.

A atenção está ancorada na percepção do entorno mas também de si, por meio da sensorialidade, do corpo. A atenção volta-se, assim, ao sentido intuído (PETITMENGIN, 2007) que, no jogo, trata-se de uma sensibilidade à regra emergente da relação. *“Tinha aquele líquido meio espalhado, assim como o copo com a mancha de purpurina, que também tava espalhada... e eu tinha soprado essa purpurina que tinha se mesclado com o piso, e como era cinza ela tava ali casando com as ranhurinhas do piso. Eu fiquei muito ligada nessa questão das texturas, tava tudo conversando, as coisas, as cores, a transparência. E eu coloquei um outro pedaço daquele tecido entre os potes, como se eu tivesse integrando ainda mais aquilo ali”*. Uma linha de composição se faz através da relevância que ganha determinada qualidade de um objeto. O sentido intuído é o que guia o jogo, algo que não é claro e distinto, mas intensivo. Não é delimitável, como um objeto extenso, mas é

Criar Educação, Criciúma, v. 13, nº3, ago/dez 2024.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452
experimentável como um sentido-direção e não sentido-significado (EUGÊNIO, 2019).
As propriedades dos objetos aparecem na relação entre muitos, conectadas à afetos
de vitalidade¹². A partir do sentido intuído o jogo se arma como tal, ou seja, emerge
uma regra imanente à relação. *“A jogadora percebe uma primeira relação que associa
o sabonete ao prato (plano e estampa). Quando entra no quadrado ela percebe uma
segunda relação: ranhura e poeira”*. O reparar trata de acessar o que há na situação.
Isso envolve uma competência de sentipensar e de acompanhar processos. *“É como
se as coisas não se desligassem, elas tem uma continuidade temporal, por mais que
aquele quadrado, naquele começo, ele só marque um espaço e não tenha nada, ele
vai vir a ser alguma coisa, eu não sei o que é, eu não sei se é algo energético, eu não
sei se é algo substancial... eu não sei, mas é um outro”*.

O reparar é um modo de produzir um olhar situado, ou seja, a situação precisa
ser conhecida a partir de sua situação, e na situação aquele que repara está incluído.
Esse conhecimento se faz pela via da corporeidade, como zona de constituição de
um si que emerge com o ambiente, onde a liga é o afeto, a experiência sensível. Isso
nos leva a terceira modulação do reparar, a *reparação*. A *reparação* de uma situação
só pode ser feita com o que há, com o que ela tem. Por isso o modo de fazer a
reparação que a situação pede é uma reparação não verticalizada, mas lateralizada.
Ou seja, ela não deve ser guiada por uma ideia fora da situação. E ainda, não trata de
nenhuma espécie de retorno a um estado anterior, mas de uma criação com os
elementos da situação. Do ponto de vista do jogador, não uma composição, mas uma
posição-com como certo modo de se colocar no espaço de relação que é o tabuleiro.
Um jogo entre jogador e tabuleiro pautado pela reciprocidade, dinâmica de troca, um
brincar: *“O transparente dentro do transparente... foi quando eu comecei a brincar
com as texturas das coisas. Uma brincadeira, eu tô brincando com aqueles objetos
ali”*. A brincadeira marca uma troca, que passa por abandonar o controle e assumir
responsabilidade. A posição-com coloca o tema da participação, pois envolve tomar
parte em algo, participar. Mas também incluir o acidente e a alteridade, ou seja, fazer
participar. A posição-com tem certo sentido de co-gestão: gerir, produzir de modo
descentralizado, não vertical, deixando espaço à participação. A regra emergente é

¹² Experiências subjetivas de alteração nos sentimentos (STERN, 2004).

Criar Educação, Criciúma, v. 13, nº3, ago/dez 2024.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452
produzida na co-gestão do jogo, onde o protagonismo está na relação. A criação que a reparação faz é efeito da inclusão da diversidade de atores e da legitimação de sua participação: *“inclui o que o D. e T. fizeram no jogo, mas o riscar os objetos com o que eles fizeram passou a ser cortar os objetos”*.

Se o processo de criação não sai da mente do jogador, mas emerge do jogar, entre-si, entre-nós e entre-muitos, a criação no jogo é co-emergente. Uma prática estética, sustentada na ética do reparar: *“eu acho o and um jogo muito bonito, muito artístico, sempre que eu to fazendo o quadrado pra mim aquilo parece uma obra de arte... é uma clínica. Com apenas um pouco de prática no jogo e alguns momentos de reflexão pude notar atitudes minhas na vida transparecendo no jogo e reflexões do jogo que acabei por usar na minha vida... permite perceber que a vida demanda graus de diferença, de criação e de continuidade”*. *“Eu fiz um paralelo com o estágio enquanto jogava: chegar a um quadrado novo, já iniciado e ter que fazer algo com ele provocava em mim algo semelhante a sensação de assumir um paciente que já estava sendo atendido por outro profissional antes de mim: já havia algo ali, para além da demanda do paciente em si, que estava em movimento (seja um movimento bom ou ruim), sendo preciso trabalhar com aquilo que já estava sendo feito... parar e reparar, para fazer uma jogada que não ignore o que já está ali e sim trabalhar com aquilo”*.

Conclusão

MO-AND e clínica demandam um tipo de saber no qual a experiência sensível esteja integrada. De modo que tanto o exercício do jogo quanto do cuidado, através da reapropriação e da integração da experiência e da corporeidade, constróem uma competência para a relação, que no caso do cuidado entendemos ser uma competência clínica. Tal competência, sustentando-se na corporeidade, integra percepção e ação, pensamento e afeto, em uma atividade onde o sujeito não está separado da ação, e que, por dar relevo à experiência do momento presente e situado, permite singularização e, assim, criação. Isso se faz porque a situação clínica como a situação de jogo demandam também um saber que não é prévio. No cuidado e no jogo não se trata de representar e reproduzir, mas criar a si mesmo e ao mundo. Exercício na zona da coemergência. Por isso a abordagem enativa da cognição

Criar Educação, Criciúma, v. 13, nº3, ago/dez 2024. – PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452 (VARELA, 1992) é aliada para compreendermos os efeitos da prática do MO-AND. O MO-AND apoia a formação para um campo clínico que assume a codependência ontológica entre sujeito e mundo. Este saber/sabor, embora não seja toda a clínica, é a base para escapar ao tecnicismo objetivante e normalizante, que tem hegemonia no campo, tanto na formação quanto na atuação.

A prática de jogo do MO-AND produz uma abertura à experiência *prerrefletida*, exercita uma percepção e um pensamento inesperados da ação e do sentir e exercita uma criação que se faz em lateralidade com a situação. A formação para a clínica exige a formação de um corpo para a experiência e a relação que, embora não prescindia da informação e da técnica, é anterior a elas. Corpo como competência para acessar e lidar com a experiência singular de uma vida em um território, no qual paciente e analista habitam de maneiras diferentes. *“Ao iniciar o estágio era comum que eu tirasse conclusões precipitadas dos casos, interpretando mais do que deveria. Com o jogo, pude fazer esse exercício na clínica e expandir as possíveis análises dos casos. Criei um novo tato que me deixou perceber as possibilidades de criação com o que me era trazido na clínica. Compreender o espaço de relação entre si e o outro e criar uma zona de composição de si mesmo entre as relações. Me permitiu vislumbrar novas possibilidades de lidar e entrar na relação clínica”.*

O jogo atua na e com a corporeidade, ampliado sua capacidade de afetar e de ser afetado, ampliando assim sua capacidade de pensamento (ESPINOSA, 2015), e também a capacidade para o cuidado. No MO-AND a relação com os objetos e com os outros é inseparável da relação consigo. Exercita estruturas gestuais, pré-discursivas, incorporadas de nossa experiência. A corporeidade do clínico, que ganha consistência na prática do MO-AND e da clínica, tem uma competência para acessar a experiência na relação, ou seja, acessar a experiência do outro através de si, em momentos de encontro e conexão autêntica. A co-implicação e inseparabilidade entre sujeito e ação apontam para a relevância e necessidade da supervisão, para a formação clínica, e da conversa, para a prática do MO-AND. É preciso partilhar o vívido do vivido, pois ele é matéria para criação. Na educação como no cuidado, o saber da corporeidade, da relação e da experiência não são tudo, mas são a base, a matéria para essas práticas de transformação que são educar e cuidar. A produção

Criar Educação, Criciúma, v. 13, nº3, ago/dez 2024.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452 de sentidos e significados, para ser forte, precisa se sustentar nesta base afetiva e relacional. Propomos o MO-AND como dispositivo auxiliar para uma formação clínica, pois ele produz transformação e capacidade para transformar a partir de uma sabedoria do corpo e da experiência no momento presente que, de maneira alguma excluem, mas são anteriores à informação e à técnica.

Referências

- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20–28, jan. 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>> Acesso em: 01 Dezembro 2023.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, G. **Mil Platôs** Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.
- ESPINOSA, B. **Ética**. São Paulo: Editora USP, 2015.
- EUGÊNIO, F. **Modo Operativo AND: teoria e prática** (Caixa Livro). Rio de Janeiro: Fadainflada, 2019.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- _____. **História da Sexualidade III: o cuidado de si** (5ª ed.). Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- _____. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo** (9a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MACERATA, I. BERGANTIN, P.; SADE, C.; ROCHA, R. FERRAZ, R. **Modo Operativo AND como exercício micropolítico**. Ayvu: Revista de Psicologia, v. 10, P. 1-24, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ayvu/article/view/59269/35799> Acesso em: 07 de novembro de 2024.
- MORAES, M. A.; TORRE, S. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis: Vozes, 2004.

Criar Educação, Criciúma, v. 13, nº3, ago/dez 2024.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452
PASSOS, E.; EIRADO, A.; BARROS, L. M. R.; SADE, C. A Entrevista Cartográfica na
Investigação da Experiência Mnêmica. **Psicologia: Ciência E Profissão**, v. 38, n. 2,
p. 275–290, abr. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-3703001772017>> Acesso em: 01 Dezembro 2023.

PETITMENGIN, C. Towards the source of thoughts: the gestural and transmodal
dimension of lived experience. **Journal of Consciousness Studies**, v. 14, n. 3, p. 54-
82, 2007. Disponível em:
<<https://clairepetitmengin.fr/AArticles%20versions%20finales/JCS%20-%20Source.pdf>>. Acesso em: 01 Dezembro 2023.

STERN, D *et al.* Mecanismos não interpretativos na terapia psicanalítica: Algo mais
além da interpretação. In: **Conformismo, Ética, Subjetividade e Objetividade**, Livro
anual de psicanálise XIV — International Journal of Psycho-Analysis. São Paulo:
Escuta, 2000.

STERN, D. **O momento presente na psicoterapia e na vida cotidiana**. Rio de
Janeiro: Record, 2004.

VARELA, F. **Sobre a competência ética**. Lisboa: Edições 70, 1992.