



FACULDADES INTEGRADAS DE ARACRUZ
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

MARA RÚBIA PASSOS PEREIRA
WIRLANDIA MAGALHÃES DEVENS

**RASTROS DE UMA PESQUISA GRUPAL: OS RESULTADOS (IN)ESPERADOS DE UMA
INTERVENÇÃO**

Aracruz
2024

MARA RÚBIA PASSOS PEREIRA
WIRLANDIA MAGALHÃES DEVENS

**RASTROS DE UMA PESQUISA GRUPAL: OS RESULTADOS (IN)ESPERADOS DE UMA
INTERVENÇÃO**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de graduação em Psicologia da Faculdades Integradas de Aracruz (FAACZ), como requisito párcial para obtenção do diploma.

Professora: Professora Me. Danielle Guss.

Aracruz

2024

RASTROS DE UMA PESQUISA GRUPAL: OS RESULTADOS (IN)ESPERADOS DE UMA INTERVENÇÃO

Artigo científico apresentado às Faculdades Integradas de Aracruz (FAACZ), como requisito parcial para a obtenção do título de bacharel(a) em Psicologia.

RESULTADO _____ NOTA _____

Aracruz, 19 de novembro de 2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Me. Danielle Guss (orientadora)

Prof. Me Flávia M. Marchiori (examinadora externa)

Prof. Esp. Macksoara dos P. Rossmann (examinadora interna)

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Deus sobre todas as coisas por ter estado conosco em todo tempo e momentos. Você é o amor de nossas vidas, Aquele que tem direcionado nossos dizeres/fazer. Deus de aliança de promessas, Deus que não é homem para mentir, que nos mostrou que tudo pode passar, tudo pode mudar, mas Sua palavra há que se cumprir. Toda honra, glória e louvor seja para Ele por tão grande amor. Tú és nosso bem maior, Senhor!

A nós mesmos por termos chegado até aqui mesmo enfrentando tantos desafios.

Aos nossos familiares que contribuíram nessa jornada entendendo nossas ausências, e por, carinhosamente, dispor de seus tempos para ouvir-nos nos momentos felizes, mas principalmente, nas situações difíceis vividas no percurso deste trabalho. Amamos vocês Alda, Naty, (irmã e sobrinha da Wirlandia) Damara, Sara e Caio (mãe e filhos da Mara).

A nossa orientadora, professora Danielle Guss pela confiança, disposição, dedicação e conhecimento compartilhado conosco. Com você vivenciamos o verdadeiro sentido da colaboração, reflexão e entrega nesse processo. Com você aprendemos que tudo que fizemos nessa vida não necessita vir como peso, às coisas podem acontecer de forma leve, reflexiva, sentida. Você é um exemplo de profissional que queremos seguir. Obrigada por existir!

RASTROS DE UMA PESQUISA GRUPAL: OS RESULTADOS (IN)ESPERADOS DE UMA INTERVENÇÃO

Mara Rúbia Passos Pereira¹
Wirlandia Magalhães Devens

RESUMO

Esta pesquisa se desenvolveu através de experiências de estágio em uma escola pública no município de Aracruz. Propomos uma intervenção, movimentos para sentirmos os corpos, as vivências com os adolescentes. Nas experimentações fomos sendo afetadas pelo modo retesado que experimentavam as oficinas. Estes modos conversam com o adultocentrismo, com modos instituídos de se fazer viver uma vida. Utilizamos diários de campos para experimentar as escritas, a cartografia para compor nossa andança. Percebemos que a disciplinarização dos corpos se faz presente. Nesta pesquisa, trazemos esta conversa e problematizamos o que são resultados esperados. Trazemos um olhar para o inesperado da vida.

Palavras-chave: Oficina de Movimento. Adolescentes. Disciplinarização. Resultados inesperados.

ABSTRACT

This research was developed through internship experiences at a public school in the city of Aracruz. We propose an intervention, movements to feel our bodies, our experiences with teenagers. During the experiments, we were affected by the tense way in which the workshops were experienced. These ways speak to adult-centrism, with established ways of making a life live. We used field diaries to experiment with writing, cartography to compose our journey. We realize that the disciplinarization of bodies is present. In this research, we bring this conversation and problematize what the expected results are. We bring a look at the unexpected in life.

Keywords: Movement Workshop. Teenagers. Disciplinarization. Unexpected results.

¹Alunas finalistas do curso de Psicologia. E-mail: <mararubiapassospereira@gmail.com>; <landinha35@gmail.com >.

Sumário

1 INTRODUÇÃO	7
2 OBJETIVO GERAL.....	9
2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	9
3 CONTEXTO HISTÓRICO DAS DINÂMICAS GRUPAIS	9
4 PROCESSOS FORMATIVOS DE INTERVENÇÃO CORPORAL	10
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	12
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	13
7 CARTOGRAFIA DA SUBJETIVIDADE: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES EM OFICINA COM ADOLESCENTES.....	14
7.1 DIÁRIO DE CAMPO - OFICINA PANO EM MALHA.....	14
7.2 DIÁRIO DE CAMPO – OFICINA FALANDO PELAS COSTAS	16
7.3 DIÁRIO DE CAMPO – OFICINA ESCANEAMENTO CORPORAL.....	18
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	21
9 REFERÊNCIAS	23

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa a experiência de estágio em uma escola de ensino fundamental, onde atuamos com um grupo de nove alunos do sexto ano que inicialmente conforme a psicóloga pontuou enfrentavam questões relacionadas a abusos de vulneráveis. No entanto, a partir do nosso primeiro encontro com adolescentes, essa questão não apareceu, surgindo questões de intervenção, próprios nessa fase de transição como limites, aceitação, respeito, valorização das diferenças, trabalho em equipe e cooperação. Nesse percurso, o ambiente de ensino nos convida a refletir sobre as implicações e os resultados que se esperam de uma oficina com grupos. Pensávamos que ao prepararmos uma oficina, ao dialogarmos sobre os movimentos, teríamos um determinado resultado. Esperávamos que os adolescentes se engajariam, que iriam trazer seus sentimentos, suas expressões, que adentraríamos um território e faríamos intervenções extraordinárias. Achávamos que esta psicologia faria mudanças significativas e pronto! Os resultados eram positivos. Os corpos se refariam, pensariam a vida. Mas não foi o que aconteceu. Nos deparamos com realidades: escolas, instituições, adultos cansados, trabalhadores exaustos. Não seria aqui o ordinário da vida? Não seria aqui que a psicologia pode intervir? Lembramos de Foucault no livro *Microfísica do Poder*, o poder opera nas minúcias, as resistências também.

Estas experiências nos fizeram refazer as rotas, repensar que psicologia é esta que inventamos? Ao nos espantarmos com os modos de se fazer adolescentes, com os modos de se fazer psicologia e se fazer escola é que trazemos para escrita uma aposta em psicologia que se faz andando. Como diz a música de Chico Cesar: “caminho se conhece andando então vez em quando é bom se perder, perdido fica perguntando, vai só procurando e acha sem saber”.

Ao promover um espaço de escuta e acolhimento, em que as afetações do grupo passam a se manifestar, trazemos à tona a relação escolar, onde as relações de poder entram em cena afetando os corpos, produzindo-os e incitando-os. Observamos isto nos silenciamentos, disciplinarização, relações de obediência e a pedagogização da vida em alguns momentos durante as vivências.

As práticas com o corpo não apenas promovem a reflexão sobre o corpo, mas também nos instigam a pensar as noções de "resultados esperados", aqueles que Deleuze (2001), chama de processos criativos e filosóficos podem gerar desfechos não antecipados, desafiando lógicas lineares e normas estabelecidas. Para ele, o pensamento se desdobra em múltiplas direções, permitindo novas maneiras de compreender a realidade e a experiência, com ênfase na diferença e na multiplicidade.

Nessa busca pelo inesperado, Bergson (1998), em sua obra intitulada “*A Evolução Criadora*”, retrata a vida para além do esperado, argumentando que a criatividade e a evolução revelam desfechos surpreendentes. Para o autor, a intuição e a experiência do tempo expõem desdobramentos que desafiam expectativas racionais, tornando a surpresa essencial para compreender a vida como um processo dinâmico e imprevisível. O silenciamento, o controle disciplinar, os vínculos de submissão e a disciplinarização capturam, modelam e se apropriam dos corpos revelando a urgência de compreendermos o que ocorre e como poderíamos ajudar os adolescentes a desviar-se dos micros e macro-modelos já instituídos e orientar-nos nas nossas intervenções fugindo dessa ótica e ética destes modelos disciplinares (Amorin, 2008).

Neste contexto, os resultados inesperados surgem de interações que, à primeira vista, podem parecer simples ou banais, revelando tensão entre intenção (ou tensão) e realidade, desafiando as concepções de sucesso e propiciando uma aprendizagem mais consistente, onde a verdadeira criação ocorre, não apenas no que se planeja, mas nas descobertas ao longo do caminho. Enquanto os resultados esperados oferecem uma sensação de segurança, os inesperados se configuram como fontes de transformação e crescimento, expandindo-se sobre a nossa compreensão do mundo, uma vez que o “mundo” é regido por imprevistos. Portanto, a arte de criar, torna-se um jogo dinâmico, entre intenção e surpresa, controle e entrega, que nos convida a explorar a riqueza da vulnerabilidade inerente ao inesperado.

Dessa forma, o trabalho com os adolescentes, depreende muitas demandas que acabam se perdendo em meio às experiências que ortopedizam o corpo Deleuze (2001). Ao analisarmos essas implicações nessas vivências, percebemos as transformações que essas experiências provocam, incluindo a angústia que surge

em nós, enquanto mediadoras, nos levando a refletir: Estamos agindo em conformidade com o precisa ser feito? Estamos sabendo intervir? É possível que estagiárias pretas, consigam expor suas ideias de intervenção diante de uma psicóloga pedagoga? Podem os alunos conseguirem expressar seus sentimentos e suas falas?

O contato com essas questões nos levam ao terreno do aprofundamento crítico sobre nosso papel como facilitadoras, nos levando a refletir sobre o que significa “intervir”? O que significa “saber fazer”? Podemos de fato afirmar que “sabemos fazer”? Tal fato nos instiga a repensar além das nossas limitações e potencialidades referente às experiências vivenciadas com os alunos adolescentes.

2 OBJETIVO GERAL

Pensar a relação dos adolescentes atravessados pela dinâmica escolar.

2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Como os adolescentes se usam a partir de intervenções grupais e as reverberações desses usos de si;

Quais usos de si os adolescentes fazem a partir de uma intervenção grupal.

3 CONTEXTO HISTÓRICO DAS DINÂMICAS GRUPAIS

Segundo Barros (1984), o termo “grupo” foi utilizado no século XVIII, apenas para indicar um conjunto de pessoas, com a ideia de laço e coesão. No decorrer dos anos, vários profissionais e autores experimentaram e registraram os trabalhos desenvolvidos com os mais diversos tipos de grupos. Nesse processo, implica compreender a “perpetuação” do modo capitalista de produção de modelos seriados da subjetividade, se apresenta carregada de sentidos. Nestes termos:

Ela fabrica a relação com a produção, com a natureza, com os fatos, com o movimento, com o corpo, com a alimentação, com o presente, com o passado e com o futuro – em suma, ela fabrica a relação do homem com o mundo e consigo mesmo (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p.51).

Conforme Barros e Benevides (1996), as dinâmicas grupais e os processos de formação, revelam a complexidade e a interconexão entre o vínculo, a tarefa e o

dispositivo, abrindo novos horizontes de compreensão, através de elementos que se entrelaçam e se influenciam mutuamente.

Nessa direção, Rodrigues (2009) salienta o espaço de um grupo funciona como um dispositivo e na perspectiva de Barros (1993), se interpõe como um “catalizador existencial que poderá produzir focos mutantes de criação” (p. 151). Desse modo, um grupo transcende a soma de seus membros, visto que possui uma identidade singular que emerge da interação entre seus integrantes, configurando-se como uma oportunidade de aprendizado em um contexto que exige compromisso para a superação de problemas (Barros e Benevides, 1996).

4 PROCESSOS FORMATIVOS DE INTERVENÇÃO CORPORAL

Com suas origens em teorias educacionais e psicológicas que reconhecem a importância da experiência vivida, considerando, não apenas o aspecto intelectual, mas também a relação do indivíduo com seu corpo e com suas emoções, os processos formativos de intervenção corporal referem-se a uma abordagem educacional, voltada para o desenvolvimento integral do indivíduo, abrangendo dimensões emocionais, cognitivas e corporais.

Ao falar sobre processos formativos Keleman (2017), nos diz que eles consistem em experiências educativas favorecem a conscientização do corpo e das emoções. Para ele, os processos formativos promovem o crescimento pessoal e a transformação emocional, haja vista que a consciência corporal é essencial para o autoconhecimento e assim sendo, o autor não acredita haver “corporificação sem experiência, existência sem um corpo”, ou seja, existimos porque somos “corporificados” (p. 96).

Próximo a este primeiro conceito encontramos Favre (2012), que argumenta a importância da oficina formativa. Conduzindo grupos de terapia de formação a autora caracteriza os processos formativos como um espaço que se configura muito mais do que um simples ambiente físico. Para ela, esses ambientes constituem-se como espaços de expressividade, promovendo um contexto de aprendizagem ativa e significativa, onde os seus integrantes são agentes participativos.

Outra ideia assinala os processos formativos como aqueles que proporcionam encontro, confronto e experimentação dos movimentos da vida, aqueles que nos levam a refletir sobre como nos tornamos quem somos Prates (2017). Segundo a autora, as experiências vividas, escolhas e frustrações se concretizam, revelando a multiplicidade e a transindividualidade dos corpos, os quais não existem de forma isolada, sendo moldados pela coletividade, heranças e experiências, formando uma dimensão criativa e processual de nossas histórias.

Com sua visão de processos formativos, argumenta, que estamos envolvidos em um processo biológico e social, que denotam que a nossa existência é um *continuum* de formas somáticas em constante transformação, onde os modos de subjetivação são continuamente produzidos coletivamente. Na fala do autor; os jogos de forças e a subjetividade, emergem “na interação dinâmica entre essas formas e sua pessoalização” (KELEMAN, 1995, p. 11).

Para o autor, nos tornamos quem somos quando nos excitamos, inchamos e expandimos, justamente por acreditar que “essa expansão tem uma qualidade de impulso” (Keleman, 1995, p. 118), que nos traz sentimento subjetivo de crescimento. Por definição, à medida que o sujeito vive, os eventos mais importantes o formam para ser outro alguém (processo formativo). Sobre essa questão:

Somos criaturas corporificadas e passamos por uma série de formas ao longo da vida, um contínuo de transformações do nascimento à morte. Estas formas são parte de um processo organizador que “corporifica emoções, pensamentos e experiências em uma estrutura”. O ser humano é simultaneamente biológico, pessoal e social. O corpo humano é emocional, cognitivo, linguístico e cultural (KELEMAN, 1992).

Desse modo, ao compartilharmos nossas experiências com outros, nunca estamos sozinhos na nossa autoexpressão, tendo em vista que vivemos de forma integrativa, entre a pressão de dentro e de fora, inaugurando assim a formação da realidade (KELEMAN, 1996, p.39).

Nesse sentido, devemos lembrar dos estudos de SANTOS, (2015) quando nos diz que:

“ [...] é preciso que cumpramos o papel de construirmos as bases para que a Psicologia, nessa área de aplicação, possa mais do que descrever a realidade de forma acrítica distante e protegida nos programas de pósgraduação; para que, de fato, se insira nessa realidade de forma concreta e, assim, colabore para que relação entre teoria e prática fecunde mudanças reais, tanto para a formação

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Partindo do pressuposto de que um projeto de pesquisa é um processo interativo de inúmeras idas e vindas e não um projeto linear, a metodologia desse trabalho, fundamenta-se nas narrativas de uma experiência de estágio e no método cartográfico. Assim sendo, para o registro das intervenções nas oficinas com os alunos, utilizou-se o diário de campo, onde foram detalhadas as diversas etapas da experimentação formativa em um contexto crítico e reflexivo “Sem estabelecer regras ou um único modo de utilização” Deleuze (1998, p. 72). Nossos estudos foram realizados com o objetivo de estabelecer interconexões com os sujeitos pesquisados, buscando construir novos conhecimentos. Para isso, traçamos caminhos previamente definidos, o que possibilitou alcançar resultados significativos e registrar essas intervenções.

Nesse sentido, Deleuze (1998) afirma que “[...] o cartógrafo, ao cartografar o que se passa nos intervalos, deve aprender muito com a grama”. Essa perspectiva sugere que, é nos espaços “não cultivados” das importâncias culturais e sociais, que o pesquisador deve concentrar sua atenção. Para ele, a abordagem cartográfica nos permite mapear dinâmicas, aprendizados e resistências, revelando novas formas de compreender a produção de subjetividade entre os adolescentes, e isso se dá mediante a produção de um novo modo de pensar/fazer intervenções que permitam explorar a singularidade das realidades estudadas.

Nessa mesma linha de pensamento, Deleuze e Guattari (1995) afirmam que esse método é aberto a experimentações e representa as relações como linhas, ao invés de formas fixas. Para os autores essa abordagem permite explorar as singularidades emergentes nas realidades pesquisadas. Ainda destacam a cartografia como um dos princípios do rizoma, que busca compreender as produções sociais por meio de linhas, não de formas, visto que o rizoma não se fecha em si mesmo, ele é dinâmico, livre e aberto a novas experimentações, transcendendo suas próprias barreiras. Desse modo:

“A cartografia mapeia as linhas constitutivas dos objetos e das situações ao explorar territórios existenciais acompanhando os processos de

subjetividade, o qual cria um mapa móvel das paisagens psicossociais" (ROLNIK, 1989 apud CINTRA et al., 2017).

Nesta categoria de pesquisa, sujeito e objeto se unem na mesma perspectiva, onde o conhecimento é concebido como um ato criativo e a pesquisa como uma intervenção ativa, uma forma de intervenção (ROMAGNOLI, 2009 apud CINTRA et al., 2017), permitindo que se consiga explorar as experiências dos indivíduos.

Para ele, ela nos possibilita mapear, explorar e registrar afetos, emoções e histórias coletivas de maneira criativa. Com isso, permite que os indivíduos expressem suas experiências. Esse modo de constituir-se pode resultar em um "mapa das experiências" que ilustra amplamente os laços emocionais e as narrativas compartilhadas, evidenciando como as relações interpessoais e grupais moldam as identidades e vivências dos alunos.

No item que concerne ao diário de campo, pensamos este como instrumento de investigação. O uso do diário de campo revela significativa contribuição desse instrumento para os processos formativos. Os quais podem promover reflexões da tomada de consciência do próprio processo de aprendizagem na investigação dos elementos que compõem esta pesquisa Darsie (1996). Sobre esta questão, Marli André (2010), vai nos dizer que a escrita deste é uma prática que não apenas documenta, mas também permite que o sujeito reflita sobre suas experiências e emoções, promovendo um aprofundamento do autoconhecimento. O registro das experiências no diário de campo permite uma reflexão contínua sobre as práticas que estão sendo desenvolvidas, André (2013).

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da leitura das categorias apresentadas pelos alunos, foram eleitos trechos específicos que correspondiam ao objetivo deste trabalho. Selecionamos trechos específicos que se alinhavam ao objetivo da pesquisa, os quais se tornaram unidades de sentido. Convocamos a esquizoanálise para nos ajudar na análise dessas categorias, integrando a cartografia como ferramenta para mapear as relações e dinâmicas presentes nos dados. Essa abordagem permitiu uma reorganização dos textos na discussão dessas categorias, conforme o modelo construtivo-interpretativo elaborado por González-Rey (2005). Assim, foi possível explorar de forma mais profunda as sutilezas e as interconexões entre as

experiências dos adolescentes e as nossas próprias experiências, aprofundando a compreensão do tema.

O processo de construção de categorias como procedimento metodológico representa a organização de esforços com finalidade analítica. Assim, nesta seção, serão apresentadas as categorias que foram construídas a partir das unidades estabelecidas, isto é, aquelas que representam o resultado do nosso processo de análise. Elas cumprem a tarefa de analisar o trabalho desenvolvido na escola com grupo de adolescentes pela via da Psicologia Corporal e da esquizoanálise.

Estas categorias devem ser observadas como resultado do processo de extração dos dados e consideradas a partir das reflexões que suscitam. Deste modo, elas não representam dados estanques, mas indicam uma possível elaboração analítica cuja finalidade última é compartilhar os resultados (in) esperados de uma intervenção com adolescentes e seus processos formativos relacionados à experimentação corporal.

Dessa forma, buscamos estruturar nossa investigação em torno de três categorias de análise que se entrecruzam: A primeira – Trata das experiências; A segunda -Disciplinarização dos corpos; E a terceira e última categoria aborda o lugar de fala, denuncia do que não foi possível, ou seja, resultados inesperados.

7 CARTOGRAFIAS DA SUBJETIVIDADE: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES EM OFICINAS COM ADOLESCENTES

7.1 DIÁRIO DE CAMPO - OFICINA PANO EM MALHA

As formulações e as discussões em torno das práticas tiveram início com a primeira intervenção através da dinâmica “pano em malha”. O campo a ser explorado, de acordo com a psicóloga, seria estritamente voltado aos adolescentes de 12 a 13 anos, que quase não se expressavam em sala de aula. Os alunos foram recebidos de forma acolhedora e em seguida, explicamos a dinâmica da oficina, destacando a importância da contribuição de todos e enfatizando a importância de explorar o corpo e criar performances de expressão.

Para introduzir a dinâmica, lembramos-nos do que Rego no seu livro “Deixa Vir” quando argumenta ser necessário deixar “vir à consciência o que antes estava fora dela” (REGO, 2016 p.84). Assim sendo, solicitamos que se sentassem no chão e mostramos para eles os panos em malha, para que cada um escolhesse o seu. Propomos que se dividissem em grupos e os nomeassem de forma criativa. Os adolescentes construíram figuras/imagens com os respectivos panos, contudo, o silêncio era ensurdecedor, nos levando a pensar, que muitas vezes “aquilo que percebemos como um eu, esse centro da sensação de que existe uma identidade própria” (p.3), muitas vezes não abarca todo o nosso “Ser”, trazendo a reflexão de que existem muitas coisas que estão para além da nossa consciência e que pode ser considerada como parte de nós, sendo necessário olhar para essa outra parte de nós que desconhecemos.

Aos poucos os alunos foram montando as figuras/imagens com os panos em malha, de forma que representasse algo importante para eles. Cada um tentando expor a sua particularidade, sua experiência/vivência através da dinâmica, porém, em algumas produções, era perceptível incômodos e retrações. Nesse contexto, fiquei me perguntando: Será que os alunos conseguirão expressarem-se através dessa dinâmica? Visto que seus corpos estavam na maioria das vezes estáticos, havendo por algumas vezes murmúrio de vozes naquele ambiente. Nesse cenário carregado de atravessamentos e ambivalências pensamos que as resistências dos adolescentes poderiam estar relacionados as suas vivências e as relações estabelecidas naquele contexto. O que nos levou a indagar: O que esses encontros produzem em nós? Como nossos corpos se comportam diante dessas novas relações? O que chega nesse corpo? O que é dar conta de um grupo? O que é intervenção? A partir de que momento, esses encontros podem ser considerados como uma “intervenção”?

Essas questões nos remeteram a Amorin (2020) quando fala do bom encontro e do mal encontro. Conforme a autora o bom encontro é aquele que intensifica nossa potência de existir, permitindo recriar nossas próprias “relações características” tendendo a uma reinvenção contínua de nossa suposta identidade. As vozes embargadas, as palavras que não fluíram, o silêncio dos adolescentes mostraram um processo de cristalização em “si mesmo” (p.15).

Como desdobramentos possíveis, a situação de inquietude e desconfiança nos leva a refletir sobre o adultocentrismo² em nós evidenciando, que o fato de acreditarmos que “não deu certo”, ou que “algo fugiu ao controle” nos paralisaram diante do brincar, do criar, da compreensão do corpo como além do físico, mas um corpo potente de expressão e comunicação, capaz de refletir experiências tanto individuais quanto coletivas.

Nesse processo, a intervenção ríspida da psicóloga escolar, quando mandou um aluno ficar quieto e não encostar nos outros, gerou espanto em nós, estagiárias, quanto a nossa “deslegitimação”, nos levando a questionar quem realmente pode falar e ser escutado? Este questionamento, nos remete ao pensamento de Agamben (2004), em “Vida nua, vida crua, vida besta”, onde ele destaca que alguns têm direitos assegurados, enquanto outros são negados, ou seja, as hierarquias sociais podem silenciar e deslegitimar as experiências sobre a vida e a exclusão de direitos.

Ao nos depararmos com essas questões, percebemos que a intervenção vai além de guiar os adolescentes; trata-se de criar um ambiente onde todos se sintam à vontade para se expressar. Nesse sentido, Foucault (1979), vai nos dizer que a relação entre poder e saber na pesquisa molda realidades sociais, destacando a importância de dar voz aos indivíduos na construção coletiva de significados. Isso levanta a questão do que acontece nos “silêncios” e quais efeitos ocorrem na falta de espaços de expressão.

Nesse diálogo, nossa principal missão no estágio foi explorar as diversas histórias, memórias e processos do grupo, incentivando os adolescentes a se expressarem de forma clara e assertiva. Isso promovia uma cultura de autoconhecimento, ajudando-os a compreender suas escolhas, estabelecer limites saudáveis e cultivar o respeito mútuo, fortalecendo sua capacidade de se posicionar no mundo.

7.2 DIÁRIO DE CAMPO – OFICINA FALANDO PELAS COSTAS

2 No livro *Crianças e adolescentes em foco: as vozes silenciadas*, Leite (2011) aborda o adultocentrismo como uma perspectiva que marginaliza as vozes de crianças e adolescentes, priorizando as opiniões adultas. O adultocentrismo limita a participação dos jovens em decisões que afetam suas vidas, subestimando sua capacidade de contribuir para a sociedade.

Nessa experiência, notei que os alunos se soltaram um pouco mais, pois, eles devem ter achado interessante falar das qualidades ou defeitos do outro “pelas costas”. Como o objetivo era expressar os pensamentos sobre o outro, os deixamos à vontade para que falassem com sinceridade. Mas, será que “falar do outro” é algo simples?

Nossa intenção com essa dinâmica era promover vivências e experiências de como é falar do outro, perceber as suas qualidades, reconhecê-las, apontá-las, expressá-las, ou seja, falar, ouvir e sentir o que o colega pensa reciprocamente, conforme Larossa (2002), quando argumenta que a experiência é “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa não o que acontece, o que toca”. Assim, o autor nos traz que o sujeito da experiência é um sujeito:

“ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco”. (BONDÍA, 2002, p. 24-25)

Para o autor, aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “expõe”, é incapaz de viver a experiência, ou seja, o sujeito incapaz de experimentar a experiência é aquele que nada lhe toca, nada lhe passa, nada lhe chega, nada o afeta, nada o ameaça.

Essa atividade nos remeteu a (RODRIGUES, 2009) quando diz que “no princípio é a palavra do outro que nos constitui enquanto sujeitos”. Para ele, “no contexto da escuta clínica, é crucial que escutemos as vozes dos “estrangeiros-usuários-pacientes” — aqueles que vêm de diferentes contextos e vivências”. Nesse espaço o sujeito pode revelar suas singularidades, expressando o dito e o não dito, promovendo uma escuta autêntica e empática, que valoriza a individualidade de cada pessoa.

De acordo com Foucault (1973), é necessário construir conexões em que os alunos possam relacionar-se com suas próprias experiências e com as do outro. Não se trata apenas de avaliar resultados de forma quantitativa, mas de criar um ambiente que incentive a expressão e o crescimento emocional. O autor argumenta

que a disciplina nas dinâmicas molda os corpos, as subjetividades, e os comportamentos dos indivíduos. Sendo assim o desafio a ser enfrentado é, portanto, compreender a complexidade dessas afetações.

Essa questão colocada pelo autor nos lembra de uma fala da psicóloga quando manda os alunos ficarem quietos, obedecerem, se comportarem. O que gerou indignação por parte de alguns alunos que disseram:

“prefiro a aula de educação física!”.

Tal fala gerou em nós inquietações, por entender que a fala dos alunos estavam condizentes com a tradução “este espaço não dá pra mim”, “não quero estar aqui”. Refletimos então que talvez eles estivessem falando por todos e passamos a pensar como era para eles estarem ali? Estavam se sentindo vigiados? Se sentindo obrigados? Para onde essas intervenções nos conduziam?

Ao avaliar os resultados das intervenções, comecei a questionar se estávamos realmente contribuindo para o desenvolvimento dos alunos. Essa reflexão gerou em nós uma angústia em relação à eficácia de nossas intervenções e ao verdadeiro significado de “dar conta” de um grupo, o que novamente nos remeteu aos estudos de Larrosa (2002) quando nos lembra que experimentar envolve riscos, e Merrieu (2002) quando salienta que para enfrentar as incertezas é preciso coragem para começar. Nessa linha de pensamento Spinoza (2011), sublinha os resultados esperados são, na verdade, produtos das afetações, já que cada encontro produz suas próprias dinâmicas e que toda presença é uma intervenção em si. Assim, percebemos que até aquele momento, o que conseguimos alcançar teve um impacto significativo, gerando reflexões que também reverberaram em nós.

7.3 DIÁRIO DE CAMPO – OFICINA ESCANEAMENTO CORPORAL

Nessa oficina, a psicóloga escolar tomou a cena no exato instante em que a dinâmica requeria os movimentos dos corpos, com a seguinte fala:

“- menino fica quieto! Faz assim! Fica aqui! Fica ali!

De certa forma, sentimos que ela os engessava a todo o momento, trazendo para o grupo (inclusive para nós) uma considerável rigidez nos corpos.

Esta atitude da psicóloga prejudicou visivelmente o bom andamento do trabalho, visto que os alunos queriam ceder aos movimentos de seus corpos, deitando-se no chão ou desenhando no papel. Porém, com esse entrave, não foi possível se expressarem livremente. Durante o acontecimento da dinâmica, percebemos que nossos corpos enrijeciam, nossos saberes se empobreciam e nossa mente se limitava. Aquele encontro realmente estava produzindo afetações em nós. Sendo assim, Larrosa contextualiza que “[...] o sujeito da experiência é um sujeito exposto, capaz de sentir o que lhe chega, o que lhe ocorre e como a toca (LAROSSA, 2002).

Neste sentido, a atitude da psicóloga acabara reverberando em nós uma rigidez, que de certa forma comprometeu o encontro. Visto que o encontro é a conexão ou mistura das relações características de um corpo com o outro, advindo das experiências e experimentações grupais. Assim sendo, compreende-se que as condições para o exercício do trabalho do psicólogo convocam a pensar a clínica para além da produção de cópias do sujeito, intima a pensar cotidianamente o sujeito nas suas multiplicidades, em suas dimensões política, estética e ética, com vistas a intensificar a expressão da potência de vida para resistir a quaisquer forma de dominação. Para tanto, o trabalho do psicólogo deve considerar a transversalidade do si e do outro e do si e do mundo, com vistas a alterar os processos hegemônicos de subjetivação, remetendo aos indivíduos e estes a si mesmo BARROS & PASSOS, (2001).

Nesta prática de escaneamento corporal guiado, pedimos aos alunos que revisassem o escaneamento anterior, refletindo sobre possíveis acréscimos, mudanças ou novas percepções. Discutimos coletivamente suas experiências nas dinâmicas 1 e 2, incentivando-os a perceberem o que havia faltado no primeiro escaneamento. Diante disso:

”Ao refletir sobre os momentos de experiência (entendida aqui como o que nos passa, acontece, nos toca; como um acontecimento sempre único, singular e múltiplo; uma abertura ao desconhecido), nos diz que em tempos atuais a possibilidade de algo nos tocar requer gestos de interrupção “[...]”

requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação [...]” (Rodrigues, 2009, apud Larrosa, 2002, p. 24).

Alguns alunos participaram ativamente, compartilhando lembranças familiares através da percepção corporal. No entanto, um aluno novamente expressou preferência pela aula de Educação Física. A psicóloga mais uma vez interpela os alunos dizendo:

“Vocês ainda são jovens, tem muito ainda o que aprender. Me escutem, pois eu tenho experiência, já vivi uma boa parte da vida, sei o que estou falando”.

A fala da psicóloga trouxe em nós um certo “espanto”, me sinalizando a refletir: Somos corpos imaturos? Por quê ficamos à mercê deste suposto saber? Quem de fato sabe? (A psicóloga branca é que sabe?).

Diante desse pressuposto, denota-se que o lugar que deveria ser expressivo, se torna inexpressivo. O trabalho da psicologia, com tantas demandas, acaba se perdendo em meio à experiência que ortopediza o corpo (Deleuze, 2001). Guzzo e cols. (2007), sinalizam em suas pesquisas atuação do psicólogo é influenciada por políticas educacionais ainda bastaste complexas nos contextos educativos, uma vez que os mesmos não podiam atuar na educação. Para o autor, essa complexidade configura-se desde a formalização da Psicologia como profissão, em 1962 até dias atuais, visto que a atuação desses profissionais ainda é marcada por diferentes posições ideológicas, conceituais e práticas.

No desenrolar da dinâmica, uma outra situação chama nossa atenção quando a psicóloga interveio, afirmando para os alunos

"não é permitido encostar no outro" e que "não pode haver toque".

Essa postura contradizia o propósito da atividade, que visava promover a expressão e a conexão entre os alunos. Como resultado, o ambiente, que deveria ser acolhedor e expressivo, tornou-se inexpressivo e limitante. Nestes termos, Rodrigues (2009) coloca que:

É preciso não deixar que ações e reflexões no campo da psicologia caiam na dicotomia indivíduo X sociedade. É necessário olhar o sujeito “[...] como um ser de relação no mundo, como um ser singular à procura de uma compreensão que lhe é pertinente. É essa visão de totalidade existencial-filosófica que faz com que o profissional abra as janelas de sua mente para ver o mundo como uma realidade social, política, comunitária e perca a mesquinhez de só ver o indivíduo no seu imediatismo. É essa visão que o faz transcender do indivíduo para o grupo, do momento para a história, de soluções precárias para procuras mais globais” (Conselho Federal de Psicologia, 2004, p. 3).

O autor destaca que, para sustentar uma postura ética do "ser-psi", é necessário dialogar com diversas áreas do conhecimento. Essa abordagem nos ajuda a perceber que a vida frequentemente apresentada como única e ideal esconde outras possibilidades que podemos reinventar (PELBART, 1993). Desse modo, o que fazemos nos diz para onde queremos chegar para perceber que “essa vida morna e tola que nos é oferecida e alardeada como única possível, desejável e saudável, esconde outras tantas, cuja beleza e tentação cabem reinventar (PELBART, 1993, p. 13)”.

Para pensar às questões referidas nos parágrafos anteriores, lança-se a seguinte questão: Como a psicologia pode fazer exercício ético-estético-político na educação? Para debater essa questão, (PASSOS; BARROS, 2000) nos afirma que pensar a atuação do psicólogo enquanto um paradigma ético-estético-político na produção de subjetividades é busca romper com a padronização das práticas, partindo do princípio da criação de intervenções a partir das singularidades dos indivíduos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao enfrentarmos o desafio de criar um espaço de escuta e acolhimento entre os alunos, nos confrontamos com uma nova realidade diante da percepção de que as transformações desejadas não são automáticas, posto que, exigem um trabalho contínuo e muita disposição para lidar com as interrupções ao longo do caminho.

Ao buscar transformar um espaço inibidor em um ambiente propício para novas narrativas, a realidade da nossa intervenção com o grupo de alunos, foi marcada por interrupções e resistências, onde as vozes que deveriam emergir, ficaram sufocadas, e o espaço que pretendíamos tornar acolhedor e expressivo, tornou-se um reflexo das relações de poder que ainda dominam a dinâmica escolar, revelando silêncios prolongados, olhares hesitantes e momentos de retraimento.

Em suma, no decorrer do estágio com os adolescentes, o inesperado se manifestou, possibilitando enxergar que “o corpo participa de todos os processos e montagens dos dispositivos autenticamente produtivos”. Ele não apenas sente, experimenta, mas também “sofre, goza, pensa, conhece, imagina, deseja, exprime e cria” (Amorin, 2008). As práticas nos mostram que essas experiências formativas, embora marcada por algumas dificuldades inóspitas, em um cenário multifacetado, experimentaram corpos atravessados por *devires* segundo os quais encontram sua maneira de torna-se animal, vegetal, mineral, vento, água, fogo, adquirir diversas idades, raças, imperceptíveis, etc. (Amorin, 2008).

9 REFERÊNCIAS:

AGAMBEN, G. (2004). *Homo Sacer: Poder Soberano e Vida Nua*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

AGAMBEN, G. (2004). *Estado de Exceção*. São Paulo: Editora Boitempo.

AMORIM, Margarete Aparecida. Esquizoanálise, Esquizodrama e as Clínicas da Educação. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Vale do Rio Verde, Belo Horizonte/MG, 2008.

ANDRÉ, M. (2010). "Narrativas de formação: a escrita como prática de pesquisa." *Educação & Realidade*, 35(1), 45-61.

ANDRÉ, M. (2013). "O diário como dispositivo de pesquisa: reflexões sobre a escrita." In: *Educação e a produção de subjetividade*. Editora Vozes

BARROS, R. D. B. **Dispositivos em Ação: o grupo**. Cadernos de Subjetividade. Núcleo Est. Pesq. Subj. Progr. Pós Grad em Psicologia Clínica. PUCSP. SP. v.num.ES, n. junho.96, p. 97-106.1996. Disponível em: <https://app.uff.br/slab/uploads/texto3.pdf>. Acesso em: 18 mai 2024.

BARROS, R. B.; PASSOS, E. **Clínica e Biopolítica na Experiência do Contemporâneo**. rev.sta Psicologia Clínica, v.13, n. 1, p. 89-100. SP.2001.Disponível em: <https://app.uff.br/slab/uploads/texto3.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2024.

BARROS, R. D. B de. **Grupo: a afirmação de um simulacro**. Ed. da UFRGS. Porto Alegre.RS. 2007.

BOADELLA, D. **Correntes da Vida: uma introdução à biossíntese** – Trad. C. S. Cruz. Ed. Summus. SP. 1992.

BOETTCHER, Erik. **Cooperação e Democracia na Economia**. Tuebingen: J. C. B. Mohr. Paul Siebeck. 1974.

BONDÍIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista brasileira de educação**, p. 20-28, 2002.

BORGES, Nicodemos Batista. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Psicologia**. SP. 2000.Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/cbJJxmV9PWpt6qPHC8ByB>. Acesso em: 12 jul. 2024.

BERGSON, Henri. *A Evolução Criadora*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

CINTRA, Amanda Mendes Silva et al. Cartografia nas pesquisas científicas: uma revisão integrativa. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 29, p. 45-53, 2017.

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista digital do LAV. Santa Maria, UFSM. Vol. 7, n. 2 (maio./ago. 2014), p. 65-76**, 2014.

DANNA, Marildá Fernandes; MATTOS, Maria Amélia. **Aprendendo a observar**. 2.ed. São Paulo: Edicon, 2011.

DARSIE, Marta Maria Pontin. Avaliação e aprendizagem. **Cadernos de pesquisa**, n. 99, p. 47-59, 1996.

DELEUZE, G. **Nietzsche e a Filosofia**. Rés-Editora, SP.2001.

Deleuze, G. (2001). *Diferença e repetição*. São Paulo: Editora 34.

GIL, J. **Entrevista com José Gil**. In: Cadernos de Subjetividade, v.5, n. 2, p. 253-266, SP.2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerew/31077/19289>. Acesso em: 22 jun. 2024.

GONZALES REY, Fernando Luis. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: Caminhos e Desafios**. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: Cartografias do Desejo**. Petrópolis, Vozes. RJ. 1996.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S.; DELEUZE, G. **Micropolítica: Cartografias do Desejo, A Ilha Deserta e Outros Textos**. Ed.Vozes. RJ. 1996. Iluminuras Petrópolis. RJ. 2006.

FAVRE, R. Apresentação. In: KELEMAN, S. **Corporificando a Experiência: Construindo uma vida pessoal**. Editora Summus. p. 11-14. São Paulo.1995.

FAVRE, R. **Viver, Pensar e Trabalhar o Corpo como Processo de Existencialização Contínua**. Rev. Reichiana, v.12, n.13, p.75-84. SP. 2004. <https://www.semanticscholar.org/paper/Viver%2C-pen>. Disponível em: 15 jun. 2024.

FAVRE, R. **Dez Diálogos Encarnados: laboratório do processo formativo**. São Paulo. 2012.Disponível em: <http://laboratoriodoprocessoformativo.com/2012/10/dez-dialogos-encarnados>. Acesso em: 15 jun. 2024.

FIGUEIREDO, Jeferson Elias de. **Faz que vai, mas não vai: trevo e histórias de dança, caminhos possíveis das idas e vindas**. UFBA.Salvador.BA. 2020.Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/33555/1/Disserta>. Acesso em: 15 jun. 2024.

FILHO, JOSÉ FILHO, M. **Pesquisas: contornos no processo educativo**. Franca: Unesp-FHDSS.SP.2006.

FOUCAULT, M. (1975). *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*. Petrópolis: Vozes.

FOUCAULT, M. (2004). *Sociedade Punitiva: O Nascimento da Prisão*. São Paulo: Editora Vozes.

FOUCAULT, M. (2005). *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária.

- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder* Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, M. (2008). *O Nascimento da Biopolítica*. São Paulo: Manole
- Guzzo, R. S. L. (1999). *Psicologia escolar: LDB e educação hoje*. Campinas: Alínea.
- HOOKS, b. (1994). *Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos.
- HOOKS, b. (2000). *Onde Estamos: A Classe Importa*. São Paulo: Editora Vozes.
- KELEMAN, S. **Viver o seu morrer**. Summus editorial, São Paulo.1997.
- KELEMAN, S. **Padrões de Distresse, agressões emocionais e forma humana**. Summus editorial, SP. 1989.
- KELEMAN, S. **Anatomia Emocional**. São Paulo: Editora Summus. 1992.
- KELEMAN, S. **Corporificando a Experiência: construindo uma vida pessoal**. São Paulo: Editora Summus. 1995.
- LARROSA, J. B. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Brasileira de Educação. SP. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNsp>. Acesso em: 20 ago. 2024.
- LEITE, L. (2011). *Crianças e adolescentes em foco: as vozes silenciadas*. São Paulo: Editora Cortez. (p. 15-20).
- LOWEN, A. **Bioenergética**. 7a ed., Trad. M. S. Mourão.Ed. Summus. SP. 1982.
- LOWEN, A; LOWEN, L. **Exercícios de Bioenergética: o caminho para uma saúde vibrante**. Editora Ágora. SP.1985.
- MACHADO, Roberto. **Por uma Genealogia do saber**.In: FOUCAULT, Michel. **Micofísica do poder**. 2ª Edição. Editora Graal. RJ.1981.
- MARQUES, Mario Osorio. **Educação/Interlocução de saberes, Aprendizagem/Reconstrução de saberes**. Ed. Unijuí. SP. 1996.
- MARQUES, Roberta Ramos (orgs.). **Acordes e Traçados Historiográficos: a dança no Recife**. Editora UFPE. p.133-143, Recife. PE.:2016.
- MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- MACHADO, Roberto. **Por uma Genealogia do Saber** In: FOUCAULT. Edições Graal, 14ª ed. Rio de Janeiro.RJ. 1999.

OLIVEIRA, Kenny Delmonte; ALMEIDA, Keylla Lopes de; BARBOSA, Thiago Leite. **Amostragens Probabilística e não Probabilística: técnicas e aplicações na determinação de amostras**. Jerônimo Monteiro: [s.n.]. SP. 2012.

PASSOS, Eduardo et al. Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. In: **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 2010. p. 207-207.

PELBART, Peter Pál. A nau do tempo-rei. **Psiquiatria**, v. 93, p. 0172, 1993.

PORTA, Júlia Alano. **Oficinas de Movimento: corpos e processos formativos**. Progr.Pós-Graduação Institucional, UFES. ES.2017.

REICH, W. **Análise do Caráter**. 3a ed. Trad. R. A. do Rego. SP. 1998.
SANTOS,

RODRIGUES, Luciana. **Composições: experimentações do "ser-estagiário(a)" em uma clínica escola Aletheia**, núm. 29, enero-junio, pp. 217-228 Universidade Luterana do Brasil. Canoas, 2009, Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1150/115012533018.pdf>. Acesso em: 08 set. 2024.

TRAHAR, D. (2009). *Reflexividade na Pesquisa: Um Guia para Pesquisadores*. São Paulo: Editora SAGE.

TEIXEIRA, Anelise Lusser. **Spinoza e Práticas Clínicas em Psicologia: algumas considerações**. UFF. Instituto Psicologia, Campus do Gragoata. RJ. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/3hnmTgGhD3WqL5QXdWmNsgn/?lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2024.

ZIMERMAN, D. E; L. C. Osório (orgs). **Grupo Terapia Psicanalítica: como trabalhamos com grupos**. Ed. Artes Médicas Sul. pp. 127-142. Porto Alegre. RS.