


Corpo e processos formativos no modelo de aprendizagem à distância: por um re-encantamento do mundo

Body and formative processes in the distance learning model:

For a re-enchantment of the world

 Gilead Tavares¹ | Bárbara Galvão² | Juliana Amaral³

 ⁽¹⁾ <https://orcid.org/0000-0001-8168-3445> | ⁽²⁾ <https://orcid.org/0000-0001-6113-0229> | ⁽³⁾ <https://orcid.org/0000-0001-5873-5999>

^(1, 2, 3) Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

⁽¹⁾ gileadmt.2014@gmail.com | ⁽²⁾ barbara.g.silva@edu.ufes.br | ⁽³⁾ juamaraldc@gmail.com

Resumo

O artigo pretende discutir processos formativos por meio da análise do corpo-movimento de estudantes de Psicologia em atividades de pesquisa e extensão universitárias. Compreende-se o conhecer como processo que ocorre nas experiências corporais e que constituem sujeitos e mundos contingentes e provisórios, dado seu caráter temporal e conectivo. As limitações impostas pela pandemia da COVID-19 compuseram uma dupla problemática: como manter uma formação em Psicologia de qualidade utilizando-se do ensino à distância e como investigar a aprendizagem pelo/com o corpo na pesquisa e na extensão universitária encontrando-se “virtualmente” com seus participantes. Debruçando-se sobre a realização do Projeto Recorpar (Universidade Federal do Espírito Santo - UFES), a análise da segunda problemática indica elementos produtores para a discussão da primeira. Trata-se de um projeto que objetiva consolidar competências e habilidades de estudantes de Psicologia, compartilhando ideias produzidas em grupo de pesquisa, ao realizar atendimentos clínicos de estudantes usuários da Política de Assistência Estudantil da UFES. A investigação dos

atendimentos virtuais nos indica que, ainda que a distância geográfica possa trazer dificuldades diversas ao encontro, é possível desenvolver uma dinâmica para a ampliação da expressividade. Voltando-nos para nossos corpos e escutando o corpo do outro, sentimos a sintonia afetiva que permitia a manutenção numa atitude intencional de presença, a partir da qual se faz uma formação de qualidade.

Palavras-chave

Corpo, Formação, Aprendizagem, Presença, Clínica

Abstract

The article intends to discuss formative processes through the analysis of the body-movement of Psychology students in university research and extension activities. We understood knowing as a process that occurs in bodily experiences and that constitute contingent and provisional subjects and worlds, given their temporal and connective character. The limitations imposed by the COVID-19 pandemic made up a double problem: how to maintain quality formative in Psychology using distance learning and how to investigate learning by/with the body in university research and extension, meeting “virtually” with its participants. Focusing on the realization of the Recorpar Project (Federal University of Espírito Santo - UFES), the analysis of the second issue indicates productive elements for the discussion of the first. It is a project that aims to consolidate skills and abilities of Psychology students, sharing ideas produced in a research group, when providing clinical care to student users of the UFES Student Assistance Policy. The investigation of virtual consultations shows us that, although the geographic distance can bring different difficulties to the meeting, it is possible to develop a dynamic for the expansion of effort. Turning to our bodies and listening to the body of the other, we feel the affective tune that allowed the maintenance of an intentional attitude of presence, from which a quality formation is made.

Keywords

Body, Formation, Learning, Presence, Clinic

1 Introdução

Tendemos a dividir e separar os conhecimentos como polos, abordagens, tendências, às vezes opostos, mas, o mais importante de se analisar, como distantes. Assim, por exemplo, as Neurociências, que tiveram um enorme avanço em números de pesquisas, trabalhos e realizações, impuseram aos neurocientistas António Damásio e Francisco Varela a crítica de se colocar sob a análise científica problemas que advêm do ponto de vista filosófico (Zimmermann & Torriani-Pasin, 2011). Uma questão que podemos levantar despretensiosamente seria qual grande programa científico não se originou, pelo menos epistemologicamente, das dúvidas filosóficas compreendidas como

fundadoras dos modos de geração do pensamento ocidental?

Nosso problema inicial que originou este artigo é o de como os estudos dos processos de aprendizagem podem se voltar ao corpo como agente cognitivo. Isto, porque é ponto passivo que o pensamento abstrato, aquele que independe das interferências concretas do e no corpo do sujeito, é compreendido no processo de aprendizagem como sendo seu objetivo e sucesso. É fácil compreender isso quando, de modo elucidativo, olhamos a ciência moderna (que ainda é nossa ciência contemporânea, pois vigora de modo hegemônico) que se mantém firme em relação à metodologia

positivista, objetiva e neutra, operando pela abstração pautada na investigação em terceira pessoa. Esta seria glorificada pelas invenções tecnológicas e cálculos estatísticos que desvendariam uma verdade para além de qualquer sujeito ou coletivo, quer dizer, tais invenções realizadas por sujeitos e coletivos nos revelariam os fatos... Como pensar números e tecnologia sem a presença humana?

Todavia, tal questão vai além daquilo que podemos aqui elaborar como discussão. Trata-se apenas de um prólogo que se pode explorar em artigos vindouros. Então, traremos uma parte da experimentação que compõe nossa problemática geral. Para isso, as colocações iniciais eram imprescindíveis, pois precisamos discutir corpo e aprendizagem, que invocarão as relações com outros processos indissociáveis, que são: o movimento e a modalidade de presença. Assim, também faremos o recorte do período de isolamento social fundamental à preservação da vida durante o ano de 2020 e uma parte do ano de 2021, em função do acontecimento mundial do novo coronavírus (SARS-coV-2), que acomete os humanos da doença denominada COVID-19. Somente no Brasil, mais de 700 mil pessoas foram vítimas da doença entre 2020 e 2022.

Compelidos ao fechamento, em função da determinação da Organização Mundial da Saúde (OMS), para evitar aglomerações, os estabelecimentos educacionais privados e públicos de todos os níveis iniciaram, de modo no mínimo grosseiro e atabalhado, um trabalho escolar “à distância”, que seja, online, via os meios digitais ligados à internet, chamados de “virtuais” que comporiam o ciberespaço.

Especialmente em relação às instituições de ensino superior públicas federais no Brasil, houve grande discussão em relação àquele tipo de aprendizagem no processo de formação e a adesão ao modelo à distância de aulas foi tardio, mas veio e prevaleceu até meados de maio de 2022. E mesmo no momento atual, final de 2022, todas as vezes que o contágio pelo vírus SARS-coV-2 aumenta, voltamos ao modo virtual de formação. Ainda que as vacinas tenham vindo no início do ano de 2021 e que até o mês de dezembro deste

mesmo ano a maior parte da população já tenha se vacinado, as novas variantes, as incertezas em relação à sua proliferação e as controvérsias dos governos ao redor do mundo em relação à adesão à vacinação e sua obrigatoriedade, ainda fazem do ensino à distância o mais usado no Brasil no presente momento.

Disso, mantendo nossa problemática, apesar do distanciamento, tornamo-nos quadrados em telas de computador e de aparelhos celulares para continuarmos um processo de formação num ethos de aprendizagem que incluía projetos de pesquisa, de extensão e docência em aulas de disciplinas do curso de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES - Brasil).

Elaborando de modo mais preciso, percebemos que as limitações impostas pela pandemia da COVID-19 compuseram uma dupla problemática: como manter uma formação em Psicologia de qualidade utilizando-se do ensino à distância e como investigar a aprendizagem pelo/com o corpo na pesquisa e na extensão universitária encontrando-se “virtualmente” com seus participantes da pesquisa.

Debruçando-se sobre a realização do Projeto Recorpar da UFES, a análise da segunda problemática indica elementos produtores para a discussão da primeira. Recorpar trata-se de um projeto de Extensão Universitária que objetiva consolidar competências e habilidades de estudantes de Psicologia, compartilhando ideias produzidas em grupo de pesquisa, ao realizarem atendimentos clínicos de estudantes usuários da Política de Assistência Estudantil (PAE) da UFES. Os componentes teórico-metodológicos utilizados nas atividades do Recorpar e também para sua análise serão mais detalhadamente descritos na terceira sessão deste artigo (Projeto Recorpar: aporte teórico-metodológico do trabalho clínico).

Insistimos em começarmos a discussão pelo Corpo, este que continua sendo uma instância controversa entre os vários campos de conhecimento: filosófico, científico, religioso, artístico, senso comum, etc.

1.1 Corpo-movimento e sua modalidade de presença

O corpo utópico é ainda o corpo articulado, conectado, o corpo que se mantém no processo de aprender a aprender, aprender a ser afetado. (Tavares, 2020, p. 31)

A noção do corpo como próprio modo de ser, não como algo pertencente ao indivíduo, tem início no final do século XIX, quando o “Movimento Corporalista” começa a surgir. Este foi advindo de conhecimentos das Artes, da Psicologia, da Pedagogia, etc., em que o corpo começa a ser visto como *locus* de aprendizagem, a partir de seus movimentos, os quais são a base do desenvolvimento humano como um todo, de forma social e psíquica (Pérez, 2002). Um dos grandes nomes desse movimento, e que será utilizado aqui como base, é o de Rudolf Laban, que discute o corpo, o movimento, o espaço e o tempo. A visão de Laban contribui para a concepção do corpo como sempre se constituindo mediante às multiplicidades da vida, por meio dos movimentos diversos na relação entre os elementos do *pluriverso* (Tavares, 2020). Tal movimento é expresso pelo esforço (*effort*, que traduziremos daqui em diante como expressividade), isto é, por meio da atitude do organismo, no caso humano, por meio de uma atitude de presença.

Chamaremos a atenção primeiramente à ideia de que falar de corpo é, inevitavelmente, convocar a discussão acerca do movimento. Assim, ousaremos usar a equação: corpo = movimento a partir de temáticas colocadas na Psicologia, na Biologia e na Filosofia.

Se pensarmos no corpo como entidade orgânica, trazemos à luz o desenvolvimento biológico, que, no caso humano, envolve uma evolução social e cultural. Tomando de imediato o desenvolvimento humano, Bee (1997) tem um trabalho bastante elaborado e conciso no qual a autora trata dos aspectos físicos, cognitivos, sociais e psíquicos do desenvolvimento do período pré-natal à vida adulta tardia. Em todos os estágios do desenvolvimento humano, fala-se de mudanças e continuidades:

Pelo fato de este ser um livro sobre o desenvolvimento ao longo do ciclo da vida, o leitor não irá se surpreender com o fato de passarmos a maior parte do nosso tempo olhando para as mudanças que ocorrem em decorrência da idade. Não podemos, todavia, ignorar também as continuidades. (Bee, 1997, p. 38)

É fácil compreender que mudanças dizem respeito a movimentos, ou seja, ações/relações entre forças. Para afirmarmos que há uma relação é preciso que pelo menos uma ação esteja em curso, por isso, utilizamos a expressão “ação/relação”. É esta conjunção que produz movimentos e, por conseguinte, mudanças e/ou continuidades.

Em relação à continuidade, Bee (1997) se utiliza do relatório de pesquisa que discute o papel dos efeitos genéticos em gêmeos idênticos, fraternos e irmãos criados juntos e separados. Tal estudo indica uma semelhança maior entre gêmeos idênticos criados juntos do que as semelhanças entre todos os demais. Claramente, as semelhanças são pequenas, o que leva a autora a apresentar a perspectiva ecológica de Bronfenbrenner do desenvolvimento humano que envolve todo o contexto no qual uma criança está inserida, desde a comunidade ampliada até o núcleo familiar, numa espécie de ciclo desenvolvimentista no qual os pais, os irmãos, os colegas, as pessoas que as crianças veem na rua, na escola, isto é, um ambiente: uma escola, uma rua, um bairro, uma comunidade, tudo isto configura-se como forças que colaboram com as ações da criança para todos os aspectos do seu desenvolvimento.

Voltando à continuidade, podemos recorrer à história natural com o apoio de Bourguignon (1990). Quando nos referimos à continuidade não podemos ignorar que as ações/relações permanecem agindo ainda que aquelas não levem a mudanças significativas, uma vez que ambiente e organismos não cessam de se encontrarem, ou seja, se relacionarem. O que a biologia e a história natural nos dão de elementos para a análise é de que nada no universo está imóvel, mesmo que o

movimento não leve à desorganização e reorganização tanto dos organismos quanto do ambiente.

Vê-se que o movimento, então, não se resume ao corpo, mas o corpo se constitui no e pelo movimento. Se tomarmos o corpo como existência, é interessante lembrarmos Heidegger (1986), em “Ser e tempo”, onde o filósofo se dedica ao exame da existência humana. O *Dasein* (ou o *Ser-aí*) trata-se de um ente inacabado, em processo de formação, pois tem sua “essência” no existir:

Na verdade, significa que o *Dasein* não pode ser provido de uma definição abstrata e universalmente válida, posto que o que ele é reside no modo como exista. O *Dasein* é sua possibilidade, ou seja, mais explicitamente, sua possibilidade existencial. (Penna, 2006, p. 95)

Heidegger, como anti-humanista, se recusa a discutir a essência do ser humano. Daí, segue uma linha de compreensão que remonta o trabalho de Espinosa, que, ainda que fale de essência, remete-a sempre à existência, como possibilidade de vir a ser por meio dos encontros. Voltando a Heidegger, a força da história está colocada no *Dasein*, na medida em que o *Ser-aí* seria a realidade que existe historicamente, um ser em processo, em mutação: “Este ser que se estende além de si mesmo, obviamente, dispõe da propriedade de se projetar sempre para o futuro” (Penna, 2006, p. 85).

Disto, podemos apreender a concepção do corpo como existência humana e que, por isso, não se pode ancorá-lo em concepções reificadas ou como pura matéria. Lembremos que o *Dasein* tem como tradução literal no português o *Ser-aí* ou “Lá”. Levy (1996) faz uma discussão genuína ao colocar em análise duas versões do *Dasein* trazidas por Michel Serres. A original, alemã, *Dasein*, tem o sentido de existência. A segunda, portuguesa, *Ser-aí*, indica presença. Ora, se tomarmos o sentido “existir” do *Dasein* (como vem da Filosofia Alemã Clássica), que provém do latim *si-tere*, estar colocado, e do prefixo *ex*, fora de, teremos, na

versão alemã, um “existir fora” ou uma “presença sem lugar”.

Apuremos: existir como um não pertencer a lugar nenhum, não estar em um espaço designável, que não seria exatamente uma ausência, mas uma presença sem lugar (como todo ser pensante), o que não expressa uma não existência. Existir e não estar colocado em um espaço designável configura-se como a virtualização da presença. E isso muito antes dos meios digitais de comunicação, por exemplo, com a imaginação, a memória, o conhecimento. Na versão das línguas latinas, o *Ser-aí*, o *Lá*, impõe uma atualização da existência pela presença. Levy (1996) introduz pela polémica das duas versões a ideia de virtualização (*Dasein*) como problematização da resposta atualizada da presença (*Ser-aí*) para apresentar o *hiper corpo* e o *hipertexto* com o advento dos meios digitais da internet, modos instantâneos de presença não localizável, ainda que bem situada.

Essa discussão é fundamental se queremos analisar os processos formativos e de aprendizagem que têm sido operados majoritariamente pelos encontros à distância, pela via de aplicativos de reuniões simultâneas sem a presença física, em função do necessário isolamento social durante a pandemia. Estamos ou não estamos lá quando nos encontramos com os estudantes, com os participantes dos atendimentos psicológicos, com especialistas em artes performáticas, etc.? Sim, estamos. Mas, como estamos? Qual a qualidade dessa presença não localizável? Com as considerações dos filósofos que citamos, talvez o como e a qualidade não estejam condicionados exatamente ao meio digital, à internet, uma vez que a presença do corpo é já, antes, ilocalizável. Como movimento, em processo permanente, é fácil compreender sua modalidade de algo indeterminável, incircunscrito. Levy (1996) nos chamava a atenção para essa possibilidade, com a invenção do ciberespaço, de uma consciência situada da amplitude da potência do corpo pelas conexões altamente difusas, diversas e longínquas. O que importa de fato então é a atitude de presença (Laban, 1978), pois “o esforço no movimento pode

ser, dessa maneira, pura energia desperdiçada, caso a presença ativa do agente como *atitude intencional de presença* não compareça” (Tavares, 2020, p. 52, grifo no original).

Para Lévy (1996), na contemporaneidade, a criação do corpo pessoal “é a atualização temporária de um enorme híbrido, social, tecnobiológico” (Lévy, 1996, p. 33), corpo que ora transforma-se em uma esfera quase privada, ora mistura-se a uma rede de interesses e comunicações não localizáveis. A virtualização, compreendida por Lévy (1996) como a passagem de uma solução empreendida para uma problemática incessante (*Dasein/Ser-aí*), subverte as características orgânicas do corpo físico, material, deixando à mostra o corpo movente, provisório, desterritorializado. Corpo que “sai de si mesmo, adquire novas velocidades, conquista novos espaços. Verte-se no exterior e reverte a exterioridade técnica ou a alteridade biológica em subjetividade concreta. Ao se virtualizar, o corpo se multiplica” (Lévy, 1996, p. 33).

O corpo ilimitado, que desafia as noções de espaço-tempo, pertencente a todos sem pertencer a ninguém, está presente virtualmente. Esta é a presença não localizável, posto que móvel, em processo, recebendo infinitas interferências, modificações. As vias digitais de encontro simultâneo à distância podem, ainda que com certo sofrimento (uma vez que implica uma torção nos modos de viver - uma desterritorialização), nos apresentar esse corpo exterior, passível a intervenções de múltiplos territórios, saberes, sujeitos, elementos, etc. Esse corpo, com suas conexões múltiplas, constitui um *hiper corpo* pela virtualização favorecida nos dispositivos do ciberespaço. Este permite, por meio de uma rede de experiências, às vezes, dessincronizadas, que pessoas que talvez nunca pudessem se conhecer, se encontrem, se conectem e se tornem, ao mesmo tempo, familiares e estranhas umas às outras e estranhas a si mesmas quando se confrontam com as diferenças que produzem entre si.

Assim que a subjetividade, a significação e a pertinência entram em jogo, não se pode mais considerar uma

única extensão ou uma cronologia uniforme, mas uma quantidade de tipos de espacialidade e de duração. Cada forma de vida inventa seu mundo (do micróbio à árvore, da abelha ao elefante, da ostra à ave migratória) e, com esse mundo, um espaço e um tempo específicos. (Levy, 1996, p. 10)

2 Projeto Recorpar: campo de investigação

Este artigo discute o material produzido a partir da realização do projeto de extensão universitária Recorpar. Tal projeto destina-se ao atendimento clínico-grupal de estudantes da Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil), usuários da política de assistência estudantil, que buscam o apoio psicológico da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania (Proaeci). Por meio da parceria com o Setor de Psicologia da Proaeci/UFES, o projeto objetiva consolidar competências e habilidades de estudantes de Psicologia desenvolvidas no curso de Graduação, compartilhando o conhecimento produzido em grupos de pesquisas que vêm sendo realizadas desde 2018 e no ensino à comunidade acadêmica. Algumas competências e habilidades exploradas no Recorpar são: conhecer ações implementadas no âmbito da Psicologia nas instituições educacionais; conhecer políticas públicas de educação; elaborar relatos científicos, pareceres, relatórios técnicos e outras comunicações profissionais; saber contextualizar as instituições educacionais apreendendo sua dinâmica e suas relações com as diversas redes sociais; saber analisar os processos que permeiam o cotidiano das instituições educacionais; implementar processos de produção de saúde, em nível individual e coletivo, voltadas para capacitação de indivíduos, grupos, instituições e comunidades; realizar psicoterapia; saber buscar e usar o conhecimento científico necessário à atuação profissional; assim como gerar conhecimento a partir da prática profissional.

Sua base teórico-metodológica ancora-se numa clínica transdisciplinar (Passos & Barros, 2000) e envolve a retomada do corpo-movimento e sua expressividade na construção de um *ethos* de aprendizagem inventiva

no campo da Educação. Para tanto, parte dos trabalhos acerca do devir-consciente de Virgínia Kastrup (1999), a sintonia afetiva de Daniel Stern (1985; 1991; 2004) e a biologia do conhecer dos biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela, em articulação com as proposições filosóficas, tais como, as de Baruch Espinosa e de Henri Bergson e dos estudos renovados do trabalho da Teoria das Emoções de William James (discutidos nos trabalhos de Vinciane Despret e Bruno Latour).

Re-encantar o corpo e redistribuí-lo ao encontro de processos educativos/formativos em prol de uma política cognitiva inventiva é o que se almeja com o projeto. O trabalho clínico-grupal do Recorpar está programado para alinhar sentidos: conhecer-performar; cognição-invenção; consciência-atitude de presença; devir consciente-aprendizagem inventiva; identidade-performatividade. Parte-se da compreensão de que somente uma educação que permita experiências sensíveis fora dos modelos pré-fixados, que favoreça a expansão dos movimentos corporais no encontro com outros corpos e que use como ferramenta para a aprendizagem a sintonia afetiva pode nos reconectar ao mundo comum da formação que faz a diferença.

A proposta do projeto de extensão passa ainda pelo desenvolvimento de um estado de consciência que possa compor novos modos de se relacionar com aquilo que nos atravessa. Através de práticas somáticas, sensibilização e expressão corporal, pretende-se criar experiências lúdicas em contato com movimentos espontâneos, que possam nos surpreender, nos reinventar e reestabelecer com base no corpo nossa vitalidade criativa. O trabalho clínico-grupal se concentra em experienciar ferramentas variadas para a transformação de movimentos habituais em gestos de criação e ampliação da expressividade baseadas nos compilados do Sistema de Análise do Movimento de Laban/Bartenieff realizados por Ciane Fernandes (2006). A formulação do projeto pretende deixar mais porosa a fronteira entre arte, conhecimento e vida.

Entre agosto de 2020 e setembro de 2021, o projeto passou por duas fases:

Fase 1: A partir do trabalho junto à Proaeci, que possibilitou à equipe discutir as temáticas relevantes à Política de Assistência Estudantil e as situações nas quais se encontram os estudantes assistidos, realizou-se de agosto de 2020 a dezembro de 2020, um grupo de estudos com a participação de dois professores de artes performativas de um Faculdade Estadual de Artes (FAFI/ES), Roberta de Godoy Portela e Gilberto Mendes Coelho, um servidor técnico-administrativo da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Marcelo Henrique Pereira, e uma dançarina capixaba, Yuriê Pâmella Perazzini. Com tais diálogos, o Projeto de Extensão discutiu os temas expostos na Tabela 01. O objetivo nesta fase foi estudar e refletir com agentes externos à Universidade como poderia realizar o trabalho pela via remota, à distância, através dos meios digitais da internet.

Sendo assim, o trabalho não foi iniciado imediatamente com atendimentos clínicos. Foi preciso um primeiro momento para a contextualização metodológica e teórica, além de promover um momento às estudantes pesquisadoras e extensionistas de experimentação de algumas práticas do campo da Educação Somática, exercícios de Movimento Autêntico, Técnicas da Dança e das Artes Performativas a serem exploradas pela tela dos computadores e aparelhos de celular, assim como os efeitos que produzem. Esse período foi imprescindível na construção do trabalho a ser feito, pois construiu uma relação de confiança entre todos os membros da equipe, assim como uma confiança em seu domínio técnico, para então começar os atendimentos. Importante notificar que todos os membros do Projeto Recorpar são mulheres: coordenadora, subcoordenadora, alunas de Iniciação Científica, alunas Extensionistas e alunas estagiárias do Curso de Psicologia formavam uma equipe de trabalho que somavam 15 mulheres.

Fase 2: A equipe de extensão, com a colaboração da Proaeci, enviou por email o convite a todos

Tabela 01

Fase 1 do Projeto Recorpar: estudos e experimentações

Marcelo Henrique Pereira (UFTM) - Servidor Público Federal	Roberta de Godoy Portela (FAFI/ES) - Professora de Teatro	Gilberto Mendes Coelho (FAFI/ES) - Professor de Dança	Yuriê Pâmella Perazzini - Dançarina
Apresentação: Políticas de Assistência Estudantil (PAE) no Brasil a partir de 2008: permitir condições mínimas de realização da Educação Superior - conferir a diminuição da evasão, permitir o acesso e a permanência na ES 2010 - Formulação da Política Nacional de Assistência Estudantil e a Políticas de ações Afirmativas (que garantiu a reserva de vagas para pessoas pardas, pretas e indígenas - 50% cotas PPI).	Apresentação: Chegar ao ator ou ao aluno pela via do afeto - constituir um corpo de ator como um corpo sensível, poroso, aberto aos estímulos.	Apresentação: <ul style="list-style-type: none"> • Dança como domesticação do corpo • Audiovisual como cenário ativo, movente • Colocar em movimento = e-mocionar 	Apresentação: <ul style="list-style-type: none"> • Dança e ancestralidade - dança afro na Umbanda • Danças pretas urbanas • Dança jamaicana
Público alvo da PAE: Todos os estudantes das universidades públicas brasileiras, com a priorização das pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica.	Questão disparadora: Como preparar para sentir? Ninguém sente o tempo todo. Mas, quando somos observados sentimos de modo diferente. É preciso aprender a estar "presente": consciente em estado de trabalho. A dramaturgia corporal gera narrativas, por isso o movimento tem de ser orgânico e não pode ser gratuito. Assim, é preciso reaprender a andar, a sentar, a falar, etc.	Questão disparadora: Qual é o corpo que dança? O sujeito dançante não é um corpo que se repete. Quando nos movimentamos, o mundo se movimenta connosco. A repetição na dança massacra o corpo e faz se perder o "sentir" o corpo. O corpo "louco" é o corpo vazio, cheio apenas de intensidades capazes de produzir sentido para tornar-se um narrador.	Questão disparadora: - Eu não sei dançar. - Como assim? Dança é comunicação.
Áreas essenciais da PAE: <ol style="list-style-type: none"> 1. Acesso à moradia, alimentação e transporte; 2. Atenção à saúde e incentivo ao desporto; 3. Inclusão digital, apoio pedagógico, incluindo acessibilidade de estudantes com deficiências, e acesso à cultura; 4. Criação de creches para bebês de estudantes. 	Conteúdos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Presença no corpo e presença cênica; 2. Aterramento; 3. Dramaturgia corporal; 4. Corpo extra-cotidiano; 5. Teatro ativo. 	Conteúdos: <ol style="list-style-type: none"> 1. O corpo no Ballet; 2. Dança Moderna; 3. Dança Contemporânea; 4. O Domínio do Movimento; 5. Vídeo-dança; 6. Dança e tecnologias. 	Conteúdos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Corpo e tradição Militar; 2. Metodologias higienistas; 3. Dança de rua como dança de comunidade: samba e forró.

os estudantes assistidos pela PAE para a participação no Projeto. A inscrição ficou condicionada ao preenchimento de um formulário e foi fechada quando a quantidade de 20 inscritos foi alcançada. Tal quantidade foi o que a equipe de pesquisadoras e extensionistas entendeu que poderia atender no modo remoto. Ainda assim, a coordenadora recebeu em seu email algumas solicitações de atendimento, que foram estudadas e atendidas por meio do entendimento da gravidade da situação. Desse modo, no período compreendido entre abril e junho de 2021, foram acolhidas 22 estudantes e, desses acolhimentos, foram atendidas individualmente três estudantes e em grupo 12 estudantes. Sendo 40% delas dos campi do interior do estado (Alegre e São Mateus/ES). Fato importante é que neste primeiro convite, todas as acolhidas e atendidas eram mulheres. Em julho de 2021, voltamos a enviar o convite com a inscrição realizada do mesmo modo. Desta vez, abriu-se 26 vagas. Os acolhimentos foram realizados com 18 estudantes, sendo que três estudantes seguiram o atendimento individual e 15 seguiram para atendimentos em grupo. Tais atendimentos ocorreram até o final do mês de setembro de 2021.

Desse modo, de abril a setembro de 2021, foram atendidos em grupo 27 estudantes e 06 estudantes individualmente.

É inegável o sentimento negativo em relação ao fato de se realizar os atendimentos e as orientações/supervisões de modo remoto, à distância. É absolutamente compreendido que tal recurso é necessário para resguardar a saúde de todas as envolvidas. Por outro lado, após avaliação da equipe, pode-se elencar dois fatores positivos. O primeiro e paradoxal foi a transposição de um obstáculo que parecia inviabilizar a realização do Projeto: o atendimento por via remota utilizando o dispositivo experiencial de práticas somáticas. Além do trabalho ter sido realizado de modo interessante, foi possível ainda analisar os efeitos do modo digital, por exemplo, a câmera como

um agente a ser compreendido no momento atual. O segundo ponto positivo foi a possibilidade das extensionistas vivenciarem estudos (inclusive em disciplinas do Curso de Psicologia) e pesquisas científicas que vínhamos realizando desde 2018. A experiência de acolhimentos e de atendimentos de estudantes que estão tão próximos das vivências das pesquisadoras e extensionistas (uma vez que são todas estudantes da mesma universidade) e ao mesmo tempo distantes geograficamente e, em algumas situações também afetivamente, favoreceu uma consistência no Saber-fazer que transparece nos resultados dos atendimentos.

3 Projeto Recorpar: aporte teórico-metodológico do trabalho clínico

A elaboração que se segue diz respeito à fase dois do Projeto. O trabalho clínico que se desenvolveu de abril a setembro de 2021 passou pelo seguinte processo: primeiro encontro como acolhimento com cada um dos participantes, para depois continuarmos os atendimentos clínicos grupais ou individuais (06 encontros em grupo e 08 atendimentos clínicos individuais), e último encontro de despedida com cada grupo e participante dos atendimentos. No início do trabalho, tem-se uma prática que tornará o participante que está presente de fato ligado, disposto a estar naquele ambiente clínico, com a chamada “atitude intencional de presença” (Tavares, 2020). Stern (1991) diz, nesse sentido, da sintonia afetiva que se inicia por um espelhamento, que diz da relação de cuidado que favorece a realização de trocas e vinculação entre os envolvidos no processo. Portanto, conclui-se que o espelhamento e a sintonia afetiva significam estar presente ali para o outro. Esta modalidade de presença foi constantemente discutida e experimentada por meio de exercícios e práticas corporais pela equipe do Recorpar.

Os encontros de acolhimento se referem a uma conversa inicial para compreender as demandas de cada um dos participantes, de forma a entender melhor as possibilidades e direcionamentos a serem to-

mados no trabalho clínico. Os atendimentos se organizam de forma a iniciarmos primeiro com exercícios de respiração e aterramento, que estimulam uma atitude intencional de presença essencial para que o sujeito seja tocado pelas práticas seguintes (Quadro 2). Os exercícios propostos após esse momento inicial variaram de acordo com o processo de cada participante ou cada grupo. Após o exercício, realizava-se uma conversa próxima ao atendimento clínico tradicional. O que se apreendeu no conteúdo dessas conversas é que não é necessário falar do exercício em si para que o processo terapêutico ocorresse, o próprio exercício deslocava afetos e trazia à tona afeções que compariam nos movimentos. O exercício aparecia como acontecimento do corpo e capturava algo que, muitas vezes, não cabia na fala. Como afirmam De Lima Teixeira e Tavares (2020), o movimento de afeto é o próprio processo de transformação corporal como necessidade vital do ser humano.

As modalidades de atendimento têm como dispositivo para o trabalho clínico as práticas somáticas que possibilitam a entrada em uma sintonia afetiva. Isso significa a tentativa de uma abertura para um sentir com o outro (Brazão & Rauter, 2014). Definindo o espaço clínico como aquele onde pode-se sentir juntos, participante e analista, aquilo que potencializa ou despotencializa os sujeitos. É preciso mapear nesses afetos o que produz seus encontros como paixões tristes (Espinosa, 1992). No grupo, para além dos objetivos já citados, há a possibilidade dessa sintonia afetiva acontecer com seus pares, em adição a analistas presentes, de forma a perceber que, em sua vivência singular, cada sujeito da situação consegue tocar em questões que também tocam o outro, criando uma certa grupalidade (Barros, 2007) que pode vir a potencializar a sintonia afetiva.

A maior parte da fundamentação utilizada para o planejamento dos exercícios somáticos propostos foram modificações dos descritos no livro de autoria de Fernandes (2006), "O Corpo em Movimento: O Sistema de Laban/Bartenieff". Com isso, trabalha-se o corpo a partir do movimento como teorizado por estudiosos

que se debruçaram sobre o trabalho do coreógrafo e pensador Laban. Ao fazê-lo, traz-se para a elaboração dos exercícios os fatores de movimento como componentes observados nas atitudes corporais em relação ao movimento, sendo divididos em fluxo, peso, espaço e tempo. Tais fatores funcionaram como disparadores das intervenções planejadas. Ao trazer esses componentes para o movimento, esperava-se que afeções complexas e dificilmente verbalizadas em um primeiro momento pudessem ser postas no movimento e assim produzir um reposicionamento subjetivo.

Ao conceber o movimento como um processo contínuo de constantes mudanças, Laban (1978) acreditava que o movimento aumenta a compreensão do comportamento, enriquecendo a responsabilidade e integridade dos sujeitos. Isso indica que essas mudanças contínuas tendem a se organizarem no ser humano em ordenações rítmicas, configurando padrões de singularidades. Ao estudar esses padrões e ordenações, o autor desenvolveu uma partitura do movimento, indicando um lugar de experiência e permitindo múltiplas interpretações teóricas acerca do corpo. Para ele, movimento é linguagem e, portanto, é portador de sentido. Envolveu-se de maneira intensa e constante com as diversas facetas do movimento, definindo as manifestações internas e externas dos fenômenos de movimento e suas interrelações.

As primeiras teorias desenvolvidas por Laban na primeira metade do século XX foram fortemente influenciadas pelo cientificismo e racionalismo da época, em que a ciência e o pensamento racional tinham a ilusão de que se pudesse chegar à verdade ou na essência do objeto estudado. Essa visão ainda tem suas formas de atualização, por esse motivo podemos compreender o Sistema Laban como uma ferramenta para descrever e analisar o movimento, porém, entendendo que é uma descrição que busca se aproximar do objeto real, mas que não consegue tratar de sua totalidade. Desse modo, o Sistema Laban pode ser um dispositivo para auxiliar a observação e análise do movimento como um sistema aberto a diversas interpretações.

Isto posto, utilizamos como base para o trabalho no Projeto Recorpar o Sistema Laban/Bartenieff. Quer dizer, quanto ao corpo, incluímos: os princípios de movimento de Laban e os fundamentos corporais de Bartenieff (Fernandes, 2006). É importante pontuar que Irmgard Bartenieff seguiu os passos de Laban, com o apoio de sua aluna Bonnie Cohen (Fernandes, 2006).

No coração dessas práticas está o sujeito em constante constituição criativa. Suas demandas estão constantemente em evolução, assim como colocado por Teixeira (2003):

Nossas necessidades não nos são sempre imediatamente transparentes e nem jamais estão definitivamente definidas, mas são e desde sempre têm sido objeto de um debate interminável, de uma experimentação continuada, em que o que se discute e refaz sem cessar é a nossa própria humanidade. (Teixeira, 2003, p. 593)

Dessa forma, podemos pensar no sujeito e suas demandas enquanto um móvel, como teorizado por Bergson (2006), e enquanto um hipercorpo, como teorizado por Levy (1996), no qual sua trajetória ao longo do tempo está medida em duração, não como na física apenas uma coleção de pontos e momentos referente a um tempo, mas sim como uma constante passagem, uma transição interminável a qual o móvel se performa em sua trajetória. A trajetória dos sujeitos é uma variável de constante mudança, de contraste, transformação, num processo infinito de ações/relações. É possível perceber a duração Bergsoniana somente através da intuição, um conceito-ferramenta que faz parte da metodologia do projeto. A analista está presente em parte dessa duração, intervindo e promovendo afeções nesse sujeito e sendo também afetado por ele. Assim, a análise de implicação discutida na Análise Institucional foi mais um dispositivo importante da atuação clínica.

Nesse sentido, marca-se aqui a necessidade de uma análise de implicação que diga de um exercício ético sobre essas práticas, pensando quais efeitos se

deseja produzir sobre aquele sujeito que nos chega fragilizado. É sustentado, nessas práticas, evocar, por exemplo, um movimento leve, com fluxo livre, multifocado e desacelerado, um movimento que subverta os modos cotidianos no qual é preciso que o sujeito esteja contido, focado, acelerado, etc., e que chega a ser adoeceador em muitos casos. O movimento aparece então como uma forma de dar vazão aos afetos resignificando-os e também como intervenção que busca mostrar que há outras possibilidades subjetivas a serem exploradas.

O espaço clínico sempre tem o objetivo de ser um lugar em que o sujeito sinta-se seguro e se permita experimentar e sentir, sem qualquer julgamento ou alguma expectativa a se cumprir. É o momento de autoconhecimento e de reconexão entre sua mente e corpo, e muitas vezes o primeiro contato com seu corpo. Nosso intuito é a potencialização dos afetos e paixões alegres, como falava Espinosa (1992), mas não quer dizer que não nos encontramos com momentos nos quais enfrentamos aquilo que nos despotencializa, bloqueia e evoca uma paixão triste. Cada encontro está planejado para a aceitação da dor, como um contato que no cotidiano evitamos ou ignoramos. A sintonia afetiva constitui, então, no atendimento individual, um dispositivo de compartilhamento e distribuição das afeções na presença entre participante e analista. No atendimento grupal, o processo de grupalidade constitui esse dispositivo de presença compartilhada entre os pares que se formam. Um grupo vem ser sua nova ou mais uma rede de confiança disparada pela sintonia afetiva e pela grupalidade, em que se potencializa a consciência da modalidade de presença do corpo como movimento que pode se reorganizar constantemente.

Fernandes (2006) explica o esforço Labaniano com a categoria expressividade, apresentando-a da seguinte forma: "Qualidades dinâmicas expressam a atitude interna do indivíduo com relação a quatro fatores (dispostos na ordem de seu desenvolvimento na infância): fluxo, espaço, peso, tempo" (Fernandes, 2006, p. 120).

Nos atendimentos em grupo e individuais tais fato-

res de movimentos são disparadores para o reconhecimento do corpo-movimento do sujeito. Mesmo sendo quatro fatores, quando o corpo está em movimento aparente ele muda a qualidade de qualquer desses fatores, como ele pode ser contido ou livre, acelerado ou desacelerado, leve ou forte, direto ou indireto. Como anteriormente dito, os afetos são complexos e difíceis de serem verbalizados no primeiro momento. Com a ajuda de uma combinação desses fatores e algumas danças, diferentes ritmos, podemos trazer à cena a figura de uma forma mais sutil, os afetos e uma tentativa de compreensão dos mesmos.

A questão ética está em nossa modalidade de presença em cada intervenção em que promovemos/provocamos afeções no encontro com os sujeitos. Pensamos sobre os efeitos que desejamos produzir e visamos um cuidado com cada demanda que nos foi dirigida, com a finalidade de poder chegar a liberar e deixar exposto que o sentir do corpo é tão importante quanto a nossa mente, e sua ligação pode sim ser expressada e compreendida.

À vista disso, foram realizadas atividades que en-

volviam os fatores do movimento, juntamente às atividades que eram construídas de forma criativa pelas extensionistas, buscando atender a demanda dos grupos e do atendimento individual. Pode-se dizer que tais técnicas tinham um caráter intuitivo, um processo diferente da ciência, que trabalha com um material pronto. A intuição é justamente o processo de invenção, de utilizar a experiência para compreensão da inteligência. Esta é vista pela ciência como algo pronto, como algo já posto, entretanto, chegar a esse conhecimento final, só foi possível pelo processo que se inicia com a invenção, com a intuição (Bergson, 2006). Assim, também é possível dizer que o trabalho desenvolvido pelo Recorpar inclui ciência e intuição, lado a lado.

Durante os encontros, era importante também perceber o corpo da analista, ou seja, como extensionistas e participantes se afetavam a partir dos movimentos realizados ou de percepções de cada uma das propostas das atividades. Assim como o cavalo Hans (Despret, 2004) respondia aos pesquisadores, por ter interesse e confiança, os pesquisadores também o afetavam com as suas reações involuntárias,

Tabela 02

Fase 2 do Projeto Recorpar: o trabalho clínico

1.º Momento Aquecimento	2.º Momento Tornar-se presente	3.º Momento Expansão dos movimentos	4.º Momento Compartilhamento (a)
Roda (ainda que pelas telas, sempre pedimos para nos imaginar em roda)	Respiração	Fatores do movimento	Livre expressão dos sentidos e sentimentos advindos dos exercícios
Apresentação de como estamos naquele momento	Aterramento	Música e dança	
	Alongamento	Espelhamento	
	Auto-massagem	Sintonia afetiva	

(a) As práticas realizadas em cada um dos momentos são planejadas de acordo com o processo do grupo. O 2.º momento pode se basear nos mais diversos repertórios de exercícios somáticos, desde práticas orientais aos exercícios preparatórios de Bartenieff. Os exercícios do 3.º momento são inventados como dispositivos para o desenvolvimento do grupo e são, em sua origem, iniciados pela experimentação dos fatores do movimento.

quando também tinham interesse e confiança de que ele saberia a resposta, ou seja, os pesquisadores eram por ele também afetados, aprendendo com o cavalo. A questão aqui é que Hans ensinou muito sobre como temos a capacidade de nos afetar, e como esse “viés” é importante nos encontros e também nas pesquisas. A partir disso podemos perceber a sintonia afetiva acontecendo (Despret, 2004; Stern, 1991).

A partir desse trabalho corporal, realizamos a escuta. Então, a escuta se dá por meio de uma troca afetiva e a partir da noção de que esta troca se trata de uma conversa. Quer dizer, é uma troca de experiências entre extensionistas e participantes dos atendimentos em grupo ou individual. Trata-se de algo elaborado em conjunto, no qual todos os pontos de vista são importantes e não tem alguém ali que tenha mais conhecimento que o outro. O que ocorre é uma comunicação, uma conexão, uma articulação que se espraia em rede, formando, com a sintonia afetiva e a grupalidade (Barros, 2007), um *hiper corpo*. A comunicação como diálogo envolve movimento e palavra. Na África pré-colonial, *palabre* era utilizada em sua forma de fazer política. Assim, é importante que essa comunicação seja de fato compreensiva, em vários sentidos, como por exemplo de realidade de vida e da não utilização de termos específicos da área, por exemplo, da Psicologia. Desse modo, além de diálogo, é também acolhimento. Isto se dá no abrir-se num corpo sensível que possa ser capaz de realmente escutar o que o outro diz, e buscar atender a sua demanda, a qual nem sempre será exposta logo de início, pois nem sempre o próprio sujeito tem noção da sua real necessidade, na medida em que, na verdade, essa realidade também não é algo fixo (Teixeira, 2003).

4 Análise das atividades realizadas

No âmbito dos grupos, a questão da câmera dos computadores ou aparelhos de celulares nos encontros à distância esteve sempre aparecida. Em um dos grupos realizados por uma dupla de extensionistas se começou colocando em questão a interação com a câmera desde os primeiros atendimentos grupais. Pe-

diu-se que os participantes usassem a entrada e saída da câmera, a aproximação e o afastamento, tentando trabalhar com todo o campo de visão da tela, assim como seu espaço negativo (aquele que não aparece). A partir disso, aconteceu uma familiarização com o espaço virtual do grupo, possibilitando uma construção de grupalidade que foi se enraizando nos participantes ao longo dos encontros.

Se compararmos a experiência dos quatro grupos, aquele em que a interação com a câmera foi trabalhada e os demais em que tal dispositivo não foi introduzido, há uma clara diferença em relação à adesão dos participantes aos grupos. O grupo com menor evasão foi exatamente aquele em que a câmera estava claramente colocada como um dispositivo para os trabalhos, sendo incluída nos exercícios e nas conversas de encerramento. Isso traz à tona o questionamento acerca dos dispositivos de encontro, de conexão, construídos para cada grupo. Ao colocarmos em questão a câmera, fizemos uma torção do que ela significa para o participante. É importante notar que em todos os grupos os participantes manifestam sua dificuldade em estar com a câmera aberta durante suas aulas e, até mesmo, dificuldade em abrir o microfone e fazer perguntas aos seus professores e colegas. Isso marca um esforço a mais em participar de um grupo em que pedimos a todos que mantivessem a câmera aberta e que compartilhassem suas experiências. Porém, no primeiro grupo, é observado uma resignificação da relação com a câmera e o espaço virtual, havendo uma torção que faz aparecer um desejo de ser visto e de estar com o outro. Há um protagonismo de todos os participantes ao se engajarem no exercício, deixando que sua expressão corporal e artística dê espaço para o transbordar de seus afetos, criando um espaço de confiança e vulnerabilidade entre os participantes.

Essa zona de abertura que se cria por meio da câmera no grupo foi reiterada e reconstruída em todos os momentos e compartilhamentos que foram feitos, tornando cada vez mais importante trazer exercícios que reforçassem o espaço grupal. Nesse sentido, levou-se exercícios que se apoiavam no espelhamento e

na construção coletiva, possibilitando que sentissem em seu corpo o movimento e expressão de seus pares. O efeito que se observava com isso foi um aparente “enamoramento” com/no grupo, que é sentido por todos a partir da sintonia afetiva necessária na construção do espaço clínico grupal. Isso transparece no final de todos os encontros desse grupo. Chegou certo momento, depois do exercício e das conversas, em que se criou um silêncio, que foi mantido confortavelmente por todos, havendo uma hesitação em encerrar o encontro. Algo que foi marcado por um dos participantes no último encontro, quando disse em meio ao silêncio: “Então, chegou aquela hora?”, se referindo ao último encontro do grupo, como se expressasse certo pesar pela despedida.

Para além do grupo em que a câmera fez-se como dispositivo para o trabalho, todos os demais grupos trouxeram elementos importantes em relação ao isolamento social, à imposição da convivência em ambientes sem condições de privacidade por suas vulnerabilidades de moradia, à dificuldade em acompanhar as aulas pela via remota, ao cansaço exacerbado ora imposta pela atenção às aulas fora da sala de aula, ora pelo fato de que muitos estudantes estavam vivenciando situações de precariedade socioeconômica, precisando trabalhar e assistir aulas ao mesmo tempo. Ou seja, as dificuldades eram muitas e variadas, mas as queixas (sem levantarmos situações pessoais de cada integrante) estavam, em geral, muito circunscritas aos sentimentos de depressão e ansiedade dos participantes dos atendimentos. Relatos de metodologias de aulas e de avaliações bastante distantes da realidade em que os estudantes estavam vivendo, com cobranças além de suas possibilidades, eram apresentados como um dos fatores para a ansiedade e o sentimento de insegurança, frustração e de desânimo em relação aos cursos de graduação. Com isso, não podemos nos eximir de apresentar a questão da aprendizagem nos processos formativos como elemento premente na saúde do estudante.

Espera-se que, a partir das análises feitas sobre as práticas de campo do projeto, transpareça que há uma

aposta ética de investir em um direcionamento das intervenções realizadas e dos percursos dos atendimentos que rejeita um tratamento no sentido de cura, na qual há busca por uma eliminação do sofrimento referente à existência, ou mesmo uma visão assistencialista de ajuda, mas sim em trazer à tona possibilidades subjetivas outras, assim como um suporte para o transbordar desses afetos. Buscamos constituir com os participantes dos atendimentos um aumento do grau de potência dos movimentos, no sentido de suportarem as adversidades intrínsecas à vida, assim como possibilitar um espaço no qual é possível acessar afetos e expressá-los de formas criativas e seguras.

Partindo da fundamentação teórica do projeto, o corpo é elemento fundamental. A concepção que trazemos se opõe sobretudo ao pensamento representacionista (Maturara & Varela, 2001), advindo da cisão corpo-mente em que se propõe uma dicotomia entre o corpo fisiológico e corpo fenomenológico. Buscamos conceber o corpo por meio de sua aptidão a ser afetado e afetar na relação com outros corpos, o efeito produzido nos corpos por encontros suscitados pelos afetos é uma afeção, uma paixão alegre ou uma paixão triste (Chauí, 2006). Tal capacidade de afetar e ser afetado, reduzindo ou aumentando o seu grau de potência, é um modo de aprendizagem, daquilo que convém ao corpo, à manutenção de sua existência. Nesse sentido, para Latour (2008), o modo pelo qual o corpo aprende, através de distinções que elaboram o mundo, produz simultaneamente um mundo sensorial e um mundo sensível.

Varela (2003) investiga a aprendizagem e a cognição pelo corpo, propondo o reencantamento do concreto, “como chegamos e onde ficamos” (Varela, 2003, p. 72): o plano de imanência. A partir disso, voltamos ao movimento, o efeito das ações/relações incessantes que constituem o mundo e tudo que nele há. O movimento como existência não localizável é o corpo utópico. Foucault (2005) propõe o conceito de corpo utópico como um não lugar que permite criar mundos, o ponto zero, onde caminhos e espaços se cruzam.

Só a partir desse corpo utópico é possível falar do re-encantamento do concreto, pois o que está em jogo não é um corpo representado e transcendente, e sim um corpo que fala, que sonha, que imagina, que sente: um corpo real em feitura.

Para além do corpo, um outro conceito importante para a prática clínica em questão é o de sintonia afetiva, desenvolvido por Daniel Stern. Brazão e Rauter (2014), articulando tal conceito com a atividade clínica, discutem a intersubjetividade por meio do senso de si e as perspectivas de organização da experiência subjetiva, que constituem a experiência humana pré-verbal. Problematicam o lugar central do recurso verbal em que é produzida a linguagem, subestimando os processos não verbais envolvidos. Nesse sentido, a sintonia afetiva destaca-se enquanto um processo fundamental de interatividade humana, potente ao criar estados afetivos, afeções. É necessário captar as matérias expressivas que compõem na experiência clínica e suas múltiplas dimensões: afetos, sensações, percepções e pensamentos.

Trazemos tais contribuições para compreendermos um movimento presente nos grupos clínicos, nos quais a ansiedade em aparecer na câmera e em aprender com as aulas online foram elementos marcantes. O corpo, ao longo da história eurocêntrica, foi tomado como um lugar de negação (Fanon, 2008). O corpo seria, assim, um objeto a ser domado, punido, explorado e consumido. O trabalho desenvolvido pelo Recorpar propõe o contrário. O que pode o corpo frente a isso? Pode, por ele mesmo, ser o lugar da história. Pode, em sua honesta expressão, ser um agente criador de outros corpos. Ainda, pode subverter a cultura. O movimento por excelência enlaça a linguagem, pulveriza, estilhaça e alastra os sentidos. Os relatos finais dos estudantes atendidos de que os grupos se diferenciavam bastante das aulas online podem trazer para a discussão o lugar do analista e o lugar do professor quando colocamos no foco de nossa atenção o corpo-movimento.

4.1 Sintonia afetiva e *hiper*corpo

A sintonia afetiva é um dos efeitos do espelhamento, mas não somente, há como caracterizá-la como um “estar com o outro”, fazer-se presente por meio de uma atitude intencional. A sintonia afetiva ocorre na relação participante-analista e, encontros grupais, entre pares de participantes. Em um dos grupos, dois participantes, ambos alunos do curso de Física, trocavam ideias sobre o curso e sobre a possibilidade de migrarem para outra modalidade, um era do bacharelado e o outro da licenciatura. Uma participante, estudante do curso de Artes, ao deixar o rosto baixo e seus cabelos sobressaíram na tela, fez com que a extensionista comentasse sobre seus cabelos, o que gerou uma ampla explanação sobre *Instalação* por parte da participante, que explicava sobre sua proposta de transformar restos humanos, tais como, pele, unhas e cabelos em uma instalação artística. São momentos como esses que podem ser considerados muito significativos para a experiência de estar em grupo e a sintonia afetiva como uma ponte, um acesso, uma conexão.

Em outro encontro do grupo, uma das extensionistas havia contraído COVID-19 e, sem que se esperasse, ela existia naquele espaço-tempo, ainda que não estivesse na tela. Durante todo o encontro, naquele dia específico em que ela não estava na tela, a conversa aconteceu como se o grupo sentisse a extensionista “ausente”: todos os participantes daquele encontro lamentavam sua “ausência” e falavam dela. Então, propôs-se uma atividade a partir dessa não presença da extensionista e também de um participante do grupo: foi realizado o exercício que consistia em cada um tocar seu próprio rosto e imaginar alguém, como se sentisse um outro participante específico do grupo tocando-o. Foi pedido durante o exercício que não se esquecessem da respiração e imaginassem o grupo em roda. Curiosamente, a extensionista e o participante ausentes foram presentificados através dos exercícios, os participantes sentiram passar as mãos exatamente nos “ausentes” (analista e participante). Um participante relata imaginar inclusive as expressões da extensionista como sempre felizes. Importan-

te destacar que tal efeito da sintonia afetiva também se trata da importância de pensar na presença não localizável e na conexão que se realiza, tornando o grupo um *hipergrupo*.

4.2 A paisagem sonora e o ouvido pensante

Ao se planejar um dos encontros grupais, foi trabalhada uma trilha sonora condizente com os atendimentos realizados até aquele momento. As extensionistas responsáveis pelo grupo nomearam a trilha sonora de “Músicas e poéticas audiovisuais” e realizaram os exercícios entre elas como uma experiência prévia ao encontro. Tomando como referência o livro “O ouvido pensante” (Schafer, 1992), começaram a produzir a própria trilha sonora baseada em atendimentos anteriores, e foram modificando-a para a proposta da atividade a ser realizada no próximo encontro. Na produção da trilha, anotavam palavras e frases que pensavam fazer sentido para o grupo, como, por exemplo, “papel amassando”, significando o rascunho de sonhos e sons de construção pontuado por um participante em um dos encontros. O intuito era transformar tais palavras em ruídos a partir de uma pesquisa de sons nos sites *Freesound* e *YouTube* e após isso realizar uma mixagem *Reaper*, repetindo os ruídos ou os deixando lentos e misturando com algumas músicas também modificadas pela mixagem. Até chegarem à trilha sonora do próximo encontro, várias trilhas sonoras foram sendo experimentadas, tais como, o “Mix sensitivo”, que incluía sons de beijos, sinos, miados de gatos, sons de fogo e água corrente ou pingando; o “Quatro Estações”, baseado em uma atividade de aterramento: os sons iniciais eram de uma semente sendo rompida, um som em inglês *flower* repetido várias vezes e trechos de jardineiros dando dicas de poda das plantas, sons de serra elétrica, ventos, ruídos de alguém que indicaria o verão que eram de um homem comprando picolé na praia e conversando com o vendedor, dentre outros fragmentos que indicavam cada estação do ano. Tratava-se de mais uma experimentação em que o único ponto de partida era considerar a experiência auditiva como uma experiência corporal.

Posteriormente, ao trabalhar os exercícios propostos por Fernandes (2006), “contra a música” e “com a música”, em que o corpo dançava lentamente com uma música acelerada e inversamente, começou-se a afinar os ouvidos e os pensamentos sobre os efeitos das trilhas sonoras.

Ao realizarmos o atendimento grupal, os participantes relataram como muito mais difíceis, pois requeria uma concentração maior. Curiosamente, os movimentos que produziam contra a música saíam do padrão de conforto, como os movimentos habituais, tendo um caráter de novidade em forma e expressividade. Demonstraram prestar mais atenção nas paisagens sonoras como se estivessem imaginando um ambiente e isso facilitou as atividades lúdicas. Um dos integrantes do grupo comentou posteriormente que a música escolhida “era muito romântica” e justificou seus movimentos dramáticos, por isso. Naquele momento, construíram uma proposta juntos em que colocariam o tom da música, a emoção que evoca em um exercício parecido com os movimentos “contra a música” e “com a música” e, em vez de se utilizar do tempo da música, utilizaram o comando da expressividade ou os sentimentos que ela evocava e tentaram ir contra esses sentimentos a partir dos movimentos corporais.

Tal experiência apresenta mais uma vez a tecnologia e seus dispositivos digitais de presença e não presença sendo utilizados de modo a favorecer conexões que produzem vinculações entre corpos sensíveis e expansão da expressividade. Isso diz, antes de mais nada, de uma disponibilidade e um inter-esse (Despret, 2004) em abrir-se para a diversidade que o outro nos traz. Não se trata de algo simples ou fácil, mas de um movimento expressivo de ampliação que requer uma aprendizagem da atenção ao próprio corpo que resulta na abertura para sentir os estímulos de fora de modo diferente e assim mudar e explorar melhor o ambiente e as pessoas que o compõem. Estamos indo em direção à ideia de que a tarefa do analista, ainda que com objetivos diferentes, não é tão distante da tarefa do professor. Este é também um analista, alguém que precisa compreender como a turma está compos-

ta, como o conteúdo está chegando aos estudantes, quais efeitos suas metodologias estão produzindo, o que precisa mudar, o que está funcionando, etc.

5 Considerações finais

A preocupação com a formação, em especial em Psicologia, realizada por meio de dispositivos digitais à distância, não é algo a ser desprezado. O ensino à distância não inclui meios sensoriais importantes para a aprendizagem, por exemplo, o olfato e o tato. Mas, não se trata apenas disso, pois a visão também fica prejudicada, assim como toda a percepção do espaço no qual cada sujeito envolvido no processo se encontra. Os professores da UFES têm relatado muito cansaço no trabalho remoto (Cunha, Rosemberg & Barros, 2021), que pode não se referir somente ao acúmulo de tarefas acadêmicas e domésticas com o isolamento social, pois o esforço realizado no exercício de sentir e perceber os estados corporais de seus estudantes é imenso quando todos estão enquadrados em telas de computadores ou de aparelhos de celular, isso imaginando que todos estarão com sua imagem disponível. A experiência do ensino à distância tem mostrado que a abertura de câmeras em aulas síncronas é rara, como compareceu nos grupos realizados no Recorpar. O não saber o quê ou o como a comunicação entre os participantes de um processo de aprendizagem numa formação acadêmica está efetivamente ocorrendo pode causar um grande mal-estar, tanto entre professores como entre os estudantes.

Se essa foi uma questão insolúvel para a educação durante a pandemia, torna-se mais um motivo para colocar o corpo como agente cognitivo no centro das discussões acerca da educação e repensar a própria educação que se estabeleceu em salas de aulas brancas, bancos escolares dispostos em fileiras, púlpitos para professores no alto e no centro e distantes de seus educandos. Mesmo nesse ambiente disciplinar, algo ocorre no encontro entre esses corpos: uma conexão afetiva ligada às sensações e percepções dos sujeitos. Agora, como o professor pode ser tão diferente do analista que se disponibiliza e se interessa

pelo seu paciente, se ele sofre por não estar na presença de seus estudantes? Isto nos dá pistas de que o professor, assim como o analista, está engajado no trabalho de formação.

Com isso, o que podemos trazer de pistas para a formação de qualidade no ensino à distância em tempos pandêmicos, é que o lugar do professor precisa ser repensado, assim como em tempos de suposta “normalidade”, pois ele também precisa ser um agente criador de dispositivos variados que possam disparar uma atenção ao corpo que denote uma qualidade de presença a partir da qual novos mundos possam ser criados com os novos conteúdos apresentados. A aprendizagem de algo novo só existe quando um novo mundo e um novo sujeito surgem. Tal criação é relativa às novas articulações que os corpos fazem, que expandem a rede conectiva e a expressividade numa sintonia comum, que favorece uma abertura para o plano sensível de aprender a aprender (Kastrup, 1999).

O que analisamos com o desenvolvimento das atividades de estudantes extensionistas do Projeto Recorpar apresenta uma pequena mostra situada de como a aprendizagem diz de afetos e de relações sempre, ainda que não estritamente escolares. Por isso, compreendemos que a segunda problemática que apresentamos nos daria pistas para a primeira. A investigação dos atendimentos virtuais nos indicou que, ainda que a distância geográfica possa trazer dificuldades diversas ao encontro, é possível desenvolver uma sintonia afetiva quando os membros envolvidos no processo estão efetivamente disponíveis para um encontro. Tal disponibilidade não ocorre arbitrariamente. Há uma dinâmica de criação de dispositivos que se inicia com a atitude intencional de presença em nossos próprios corpos para que a partir daí uma conexão nova se dê. Assim, toda a equipe do Recorpar: extensionistas, pesquisadoras, profissionais e professora se envolveram numa experimentação de abertura sensível do corpo para acolher o outro e expressar os sentidos compartilhados à distância.

O relacionamento que se formou entre os pares, integrantes do Projeto Recorpar, e os participantes, ain-

da que tenha se feito pelo aplicativo digital de reuniões pela internet, trouxe as práticas de experimentação com uma potência que não se pode visualizar, apenas sentir: pelos sorrisos, pelo choro, pelo formigamento no rosto, pelo “frio na barriga”, pelas sensações corporais.

Ao se realizar constantemente uma avaliação das experimentações feitas, a equipe do projeto entende que a proposta de re-encantar o mundo se deu nos encontros de modo inesperado, quando tudo que acreditávamos no trabalho com a Psicologia, da relação face a face, corpo a corpo, foi posto em xeque com a pandemia. Assim, parece haver novos horizontes a serem explorados.

Além disso, a análise de implicação, a atitude intencional de presença, a confiança, a disponibilidade e o interesse no trabalho estão sempre em primeiro plano. Isto é o que propomos como o desenvolvimento de uma sintonia afetiva que entrelaça corpos ainda que à distância. Entretanto, não se pode crer numa idealização do que se passou. As práticas não foram constituídas por acertos cegos, foram construídas cuidadosamente com preparo teórico-técnico e análise de implicação, tendo em mente que atuamos com sujeitos e suas vidas. A prática aqui descrita se fez por meio de muito ponderar sobre os efeitos que queríamos produzir, levando em consideração a situação desfavorável na qual nos víamos, com os atendimentos de forma remota e por vezes incerto.

Por fim, podemos concluir que foi possível realizar um trabalho com base em um referencial teórico-metodológico transdisciplinar e que, ao mesmo tempo, permitiu utilizar a experimentação como criação para cada encontro, por meio da intuição e da sintonia afetiva que eram geradas exatamente nas conexões/relações ocorridas na interação. Voltando-nos para nossos corpos e escutando o corpo do outro sentimos a sintonia afetiva que permitia a manutenção numa atitude intencional de presença.

Fazer-se presente é esvaziar-se um pouco de si mesmo, de sua rotina, de seu ritmo, e com isso experimentar sensações que estão além da percepção e

do sentimento que escapam à consciência. (Veiga & Tedesco, 2020, p. 291)

Agradecimentos

Agradecemos a Pró-Reitoria de Extensão da UFES/Brasil. Agradecemos a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil e Cidadania da UFES/Brasil. Agradecemos à Equipa de Trabalho do Projeto Recorpar (UFES/Brasil), que é grande e fundamental ao trabalho realizado. Agradecemos especialmente aos estudantes participantes dos grupos clínicos, que nos ensinaram a trabalhar de modo virtual em meio a uma pandemia inédita neste século. Agradecemos ainda à FAFI/ES/Brasil, nas pessoas dos Professores Artistas Roberta de Godoy Portela e Gilberto Mendes Coelho, a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM/Brasil), na pessoa do Servidor Público Federal Marcelo Henrique Pereira e à Dançaria Yuriê Pamella Perazzini, que nos favoreceram realizar as atividades do Projeto de forma online.

Aprovação por conselho de ética

O presente estudo foi autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro de Ciências Humanas e Naturais (UFES/Brasil), ligado ao Conselho Nacional de Ética em Pesquisa do Governo Brasileiro (CONEP). O sistema CEP-CONEP foi instituído em 1996 para proceder a análise ética de projetos de pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil. Este processo é baseado em uma série de resoluções e normativas deliberados pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), órgão vinculado ao Ministério da Saúde. Todas as informações do CONEP e do CNS estão ancoradas na ferramenta eletrônica chamada Plataforma Brasil.

Declaração de Consentimento Livre e Esclarecido

Os indivíduos participantes no estudo, ou os seus representantes legais, foram informados dos objetivos, condições de realização e publicação dos resultados obtidos, e aceitaram participar no estudo assinando um consentimento informado para a referida participação.

Conflitos de interesses

As autoras declaram não haver qualquer conflito de interesses.

Contribuições dos autores

Conceptualização, J.M.T.; Curadoria de dados, J.M.T., B.G.S. e J.A.D.C.; Análise formal, J.M.T., B.G.S. e J.A.D.C.; Investigação, B.G.S. e J.A.D.C.; Metodologia, B.G.S. e J.A.D.C.; Administração do Projeto, J.M.T.; Supervisão, J.M.T.; Redação do rascunho original, J.M.T., B.G.S. e J.A.D.C.; Redação – revisão e edição, J.M.T..

Referências

- Barros, R. B. (2007). *Grupo: a afirmação de um simulacro*. Sulina/Ed. da UFRGS.
- Bee, H. (1997). *O ciclo vital*. Artes Médicas.
- Bergson, H. (2006). *O pensamento e o movente*. Martins Fontes.
- Bourguignon, A. (1990). *História natural do homem 1. O homem imprevisto*. Zahar Editor.
- Brazão, J. C. C., & Rauter, C. M. B. (2014). Sintonia afetiva e intersubjetividade na obra de Daniel Stern. *Ayvu: Revista de Psicologia*, 1(1), 3-21.
- Chauí, M. (2006). Baruch Espinosa: uma subversão filosófica. Dossiê Cult. *CULT*, 9(109), 50-57.
- Cunha, A. C., Rosemberg, D. S., & Barros, M. E. B. (2021). O trabalho remoto e seus impactos na saúde docente em uma universidade pública. In Adufes-S. Sind. (Ed.), *Trabalho remoto na UFES: Caderno 2: Percepções sobre o trabalho remoto/Ensino remoto e saúde na pandemia* (pp. 29-55). Lutas Anticapital.
- De Lima Teixeira, C., & Tavares, G. M. (2020). Corpo de afetos: entre o apego emocional e o movimento dançado. *Fractal: Revista de Psicologia*, 32(1), 99-107.
- Despret, V. (2004). The body we care for: figures of anthropo-zoo-genesis. *Body & Society*, 10(2-3), 111-134.
- Espinosa, B. (1992). *Ética*. Relógio D'Água.
- Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. EDUFBA.
- Fernandes, C. (2006). *O corpo em movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas*. Annablume.

Financiamento

O artigo é resultado de um período das atividades de Extensão Universitária da Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil), que apoia por meio da sua Pró-Reitoria de Extensão, divulgando os trabalhos e emitindo certificados aos membros da equipa. Há também o apoio da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil e Cidadania (UFES/Brasil), que realiza o convite aos estudantes assistidos a participarem do Projeto Recorpar

- Heidegger, M. (1986). *Être et temps*. Gallimard.
- Kastrup, V. (1999). *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Papirus.
- Laban, R. (1978). *Domínio do movimento*. Summus.
- Latour, B. (2008). Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência. In J. A. Nunes, & R. Roque (Orgs.), *Objectos impuros: experiências em estudos sobre a Ciência* (pp. 39-61. Edições Afrontamento.
- Levy, P. (1996). *O que é o virtual?*. Ed. 34.
- Maturana, H., & Varela, F. (2001). *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. Athena.
- Passos, E., & Barros, R. B. (2000). A Construção do Plano da Clínica e o Conceito de Transdisciplinaridade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(1), 71-79.
- Penna, A. G. (2006). *Os filósofos e a psicologia*. Imago.
- Pérez, G. (2002). Os padrões de movimento no treinamento do ator: análise crítico-descritiva da padronização do movimento e sua incidência no desenvolvimento cines-tésico-expressivo do ator. *Dissertação de Mestrado*. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia.
- Schafer, M. (1992). *O ouvido pensante*. Editora da UNESP.
- Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant. A view from psychoanalysis and developmental psychology*. Basic Books.
- Stern, D. N. (1991). *Diário de um bebê: o que seu filho vê, sente e vivencia*. Artes Médicas.

- Stern, D. N. (2004). *O momento presente na psicoterapia e na vida cotidiana*. Record.
- Tavares, G. M. (2020). O reencantamento do corpo por um ethos de aprendizagem. In G. M. Tavares, & L. Roubaud (Eds.), *Reencantar o corpo: notas para um encontro necessário entre ciência e vida* (pp. 17-59). CRV.
- Teixeira, R. (2003). O acolhimento num serviço de saúde entendido como uma rede de conversações. In R. Pinheiro, & R. A. Mattos (Eds.), *Construção da Integralidade: cotidiano, saberes e práticas em saúde* (pp. 89-111). IMS-UERJ/ABRASCO.
- Varela, F. (2003). Reencantamento do concreto. In A. Lancetti (Org.), *Cadernos de Subjetividade* (pp. 72-86). Hucitec.
- Veiga, L. M., & Tedesco, S. (2020). O analista está presente: Performance e clínica. *Fractal: Revista de Psicologia*, 32(3), 291-297. <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v32i3/5929>
- Zimmermann, A. C., & Torriani-Pasin, C. (2011). Filosofia e neurociência: entre certezas e dúvidas. *Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte*, 25(4), 731-42.