



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA

CARTOGRAFIAS DE GRUPOS ONLINE: PRODUÇÃO DE
SUBJETIVIDADE EM ESTUDANTES

DJALMA ALVES MAGALHÃES GOMES JÚNIOR

Sob a Orientação da Professora

Luciene de Fátima Rocinholi

e Coorientação da Professora

Mônica Maria Raphael da Roza

Dissertação submetida como
requisito parcial para obtenção do
grau de Mestre em Psicologia, no
Curso de Pós-Graduação em
Psicologia.

Seropédica, RJ

Julho de 2021

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

G633c

GOMES JÚNIOR, DJALMA ALVES MAGALHÃES, 1994-
CARTOGRAFIAS DE GRUPOS ONLINE: PRODUÇÃO DE
SUBJETIVIDADE EM ESTUDANTES / DJALMA ALVES MAGALHÃES
GOMES JÚNIOR. - RIO DE JANEIRO, 2021.
116 f.

Orientadora: LUCIENE DE FÁTIMA ROCINHOLI.
Coorientadora: MONICA MARIA RAPHAEL ROZA.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro, PPGPSI, 2021.

1. Cartografia. 2. estudantes. 3. grupos online.
4. produção de subjetividade. I. ROCINHOLI, LUCIENE DE
FÁTIMA, 1969-, orient. II. ROZA, MONICA MARIA
RAPHAEL, 1972-, coorient. III Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. PPGPSI. IV. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

DJALMA ALVES MAGALHÃES GOMES JÚNIOR

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Psicologia**, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 29/07/2021

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Luciene de Fátima Rocinholi (Orientadora - Presidente da Banca)

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ

Prof^ª. Dr^ª. Carla Ribeiro Guedes

Universidade Federal Fluminense - UFF

Prof^ª. Dr^ª. Irene Bulcão

Universidade Federal Fluminense - UFF



Emitido em 29/07/2021

TERMO Nº 840/2021 - DeptPO (12.28.01.00.00.00.23)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 04/08/2021 16:49)

LUCIENE DE FATIMA ROCINHOLI

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptPO (12.28.01.00.00.00.23)

Matrícula: 1893672

(Assinado digitalmente em 04/08/2021 18:11)

CARLA RIBEIRO GUEDES

ASSINANTE EXTERNO

CPF: 032.713.597-25

(Assinado digitalmente em 05/08/2021 14:32)

IRENE BULCÃO

ASSINANTE EXTERNO

CPF: 006.625.437-00

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrrj.br/documentos/> informando seu número:
840, ano: **2021**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **04/08/2021** e o código de verificação: **fa43d9abbf**

DEDICATÓRIA

Todos sabem que o mestrado não é uma tarefa fácil. Apesar de ter sido escrito apenas por minhas mãos, eu só fui capaz de tecer este escrito porque tive apoio, carinho, afeto e acolhimento. Com inquestionável certeza, digo que este mestrado só foi possível porque tive um grupo de amigos que me deu suporte afetivo durante esses 24 meses. Dedico esta escrita a vocês!

À **Paloma Rodrigues Cardoso**, minha best, melhor amiga, que acreditou em mim mais do que eu próprio, que me lembrou que o processo é árduo, mas que sou apto e capaz; me lembrou também que não sou máquina, sou pessoa, gente, humano, que precisa descansar e refrescar a cabeça, pra que a inspiração à escrita viesse sem pressa.

Ao **Fillipe Coutinho Siqueira**, que mesmo sem entender nada do que eu compartilhava, me escutava, me apoiava e me lembrava sobre a relevância desta pesquisa, não apenas para o campo científico, mas para os universitários que gentilmente se dispuseram para participar. Obrigado por me dizer que eu era capaz de dar conta, e de dar conta com leveza, mesmo quando eu dizia que jogaria tudo pro alto.

À **Priscila Ribeiro, Luana Clara, Alexandra Pereira** e ao **Jefferson Junior**, que estiveram comigo nos momentos que precisei desabafar e me reconectar comigo mesmo. Vocês foram sensíveis ao ouvir cada vez que eu reclamei que não aguentava mais escrever [rsrs] e me lembraram que não cheguei até aqui em vão. Sou muito sortudo por ter vocês como amigos. Vocês me inspiram a ser excelente que nem vocês!

Aos **universitários da UFRRJ**, incluindo a turma de **Dinâmica de Grupo de 2020**, que tão generosamente participou desta pesquisa e me possibilitou realizar esta cartografia. Nossos encontros vão reverberar em mim e através das revistas científicas afora!

A **mim mesmo**, porque cheguei até aqui, por não ter desistido [mesmo quando parecia que não ia dar], por ter achado caminhos para terminar este trabalho, por ter prometido a mim mesmo que seria leve e, apesar do vuco-vuco, foi leve, foi gostoso.

AGRADECIMENTOS

Essa dissertação só saiu do projeto e foi realizada por conta de 3 pessoas fundamentais:

Luciene de Fátima Rocinholi, minha amada orientadora, que sabe o quão grato sou por tê-la na minha vidinha. Se não fosse por ela, eu já teria abandonado a pós-graduação há muitíssimo tempo. Foram inúmeros obstáculos que enfrentei, mas não estive só. Fui orientado, acolhido, encorajado, disciplinado, discipulado, inspirado, acariciado... são tantos participios! Obrigado por ser minha referência na Clínica Transdisciplinar e na Neurociência! [rsrs]. Ao longo desses longuíssimos anos, eu só posso ser grato por toda generosidade comigo, pela confiança de olhos fechados. Eu sei que eu sou afobado, faço mil coisas ao mesmo tempo, mas obrigado por não me docilizar. Obrigado por me inspirar a voar bem alto, mas sem nunca abandonar a prudência.

Gabriele Mazulo e Giulia Vaz, minhas parceiras de grupo. Como vocês me encorajaram a não desistir! Estiveram comigo durante todo o furacão que foi o mestrado, dividiram o fardo das responsabilidades e tarefas árduas como fieis escudeiras. O trabalho de vocês foi muito mais do que me acompanhar nos encontros e transcrever áudios gigantescos. Nós devimos cartógrafos-terapeutas-de-grupo-online juntos. Obrigado pela generosidade e pela confiança em trabalhar comigo. Eu cresci absurdamente a cada conversa que tivemos juntos e nos finais de encontro. Vocês renovaram em mim a paixão pela pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

GOMES JÚNIOR, D. A. M., ROCINHOLI, L. F. (2021). **Cartografias de grupos online: produção de subjetividade em estudantes**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação, Departamento de Psicologia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 112p.

A subjetividade é produzida no seio social e institucional de modo imanente, pelos sentidos, na relação com o mundo. Diante disso, a presente pesquisa teve como objetivo geral investigar, através do Método da Cartografia, processos de produção de subjetividade em estudantes de graduação e pós graduação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), com idade a partir de 18 anos. Foram conduzidos 3 grupos, com 6 encontros cada e com duração média de 90 minutos. Devido a pandemia de Covid-19, os encontros aconteceram *online* via *Google Meet*. Pedimos que os participantes sugerissem temas que gostariam de compartilhar e sorteamos nos encontros. Solicitamos que produzissem um desenho que expressasse como o tema se relacionava com suas vidas. Abrimos um espaço para escuta, acolhimento e discussões. A organização deste trabalho deu-se em formato de artigos científicos. O primeiro artigo narrou os desafios e apostas para a construção desta cartografia, inicialmente proposta com adolescentes escolares. Com a exigência da realização *online* por causa da pandemia, encontramos barreiras, como a dificuldade de acessar os adolescentes e ofertar os grupos, a falta de espaço privado, ausência de internet e de dispositivos tecnológicos adequados para a participação nos encontros. No segundo artigo, apresentamos como se deu a construção coletiva do *setting online* para que os grupos com os universitários acontecessem. Compreendemos que o espaço grupal foi composto pela reunião via *Google Meet*, mas também pelos espaços individuais de cada participante e tudo que nele estava inserido. A falta de um espaço privativo também foi observada, assim como as dificuldades com os dispositivos tecnológicos e com a internet que mediavam a participação nos encontros. O terceiro artigo narrou os modos de ser universitário no campus presencial. Vimos que os estudantes realizavam longos deslocamentos no percurso casa-universidade, conviviam diariamente com assédio, violência e abusos nas relações com os colegas e professores e precisavam conciliar trabalho com os estudos, contribuindo para um modo-adoecido de viver neste contexto. Por outro lado, a universidade também foi narrada como um espaço que permitia o cuidado de si e de se relacionar socialmente. No quarto artigo, apontamos os modos de viver a vida universitária no período remoto, avaliada pelos participantes como exaustiva e inadequada. Observamos que conciliar as demandas da casa-lar com as demandas da casa-universidade gerava dificuldades nas relações familiares, sociais e com o aprendizado universitário. Com este estudo, evidenciou-se que a vida universitária extrapolava as vivências na sala de aula e que a vida fora-campus impactava diretamente nos modos de ensino-aprendizagem, modulando a vida neste contexto.

Palavras-chave: Cartografia; grupos online; estudantes; produção de subjetividade.

ABSTRACT

GOMES JÚNIOR, D. A. M., ROCINHOLI, L. F. (2021). **Online group cartographies: production of subjectivity in students.** Masters Dissertation. Instituto de Educação, Departamento de Psicologia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 112p.

Subjectivity is produced in the social and institutional environment in an immanent way, through the senses, in the relationship with the world. Therefore, this research aimed to investigate, through the Cartography Method, subjectivity production processes in undergraduate and graduate students at Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), aged from 18 years. 3 groups were conducted, with 6 meetings each and with an average duration of 90 minutes. Due to the Covid-19 pandemic, the meetings took place online via Google Meet. We asked participants to suggest topics they would like to share and we raffled off at the meetings. We asked them to produce a drawing that expressed how the theme related to their lives. We open a space for listening, welcoming and discussions. This work was organized in the form of scientific articles. The first article narrated the challenges and bets for the construction of this cartography, initially proposed with school adolescents. Due to the need to be held online because of the pandemic, we encountered barriers, such as the difficulty of accessing adolescents to offering groups, the lack of private space, lack of internet and adequate technological devices to participate in the meetings. In the second article, we present how the collective construction of the online setting took place so that groups with university students could take place. We understand that the group space was composed by the meeting via Google Meet, but also by the individual spaces of each participant and everything that was included in it. The lack of a private space was also observed, as well as the difficulties with technological devices and the internet that mediated participation in the meetings. The third article narrated the ways of being a university-students on the on-campus campus. We saw that students made long commutes on the way home-university, lived daily with harassment, violence and abuse in relationships with colleagues and teachers and needed to combine work with studies, contributing to a sick way of living in this context. On the other hand, the university was also narrated as a space that allowed for self-care and social relationships. In the fourth article, we point out the ways of living university life in the remote period, evaluated by the participants as exhaustive and inadequate. We observed that reconciling the demands of the house-home with the demands of the house-university created difficulties in family and social relationships and with university learning. With this study, it was evident that university life extrapolated the experiences in the classroom and that off-campus life directly impacted the teaching-learning modes, modulating life in this context.

Keywords: Cartography; online groups; students; production of subjectivity.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	III
AGRADECIMENTOS	V
RESUMO	VI
ABSTRACT	VII
SUMÁRIO	VIII
INTRODUÇÃO	11
Os processos de produção de subjetividade	12
<i>A subjetividade e os processos de subjetivação</i>	14
<i>Os processos maquínicos de singularização</i>	17
<i>Os processos de subjetivação identitários e os processos de singularização</i>	20
Objetivos	21
<i>Objetivo Geral</i>	21
<i>Objetivos Específicos</i>	21
ARTIGO I – A JORNADA POR UMA CARTOGRAFIA DOS PROCESSOS DE PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE	22
<i>O Método da Cartografia</i>	22
<i>O Dispositivo Grupal</i>	23
A Processualidade da pesquisa com grupos	24
<i>Aposta 1 – Os adolescentes CTURianos</i>	26
<i>Aposta 2 – Os adolescentes Cariocas e Fluminenses</i>	29
<i>Aposta 3 – Os Ruralinos</i>	33
Algumas considerações	37
Referências Bibliográficas	38
ARTIGO II– INVENTANDO UM SETTING ONLINE PARA GRUPOS TERAPÊUTICOS	41
<i>Resumo</i>	41
<i>Abstract</i>	42
Introdução	43
Os ambientes grupais	45
<i>Inventando coletivamente um ambiente de grupo online</i>	49

<i>O Setting online</i>	54
Considerações Finais	57
Referências Bibliográficas	58
ARTIGO III– A VIDA UNIVERSITÁRIA A PARTIR DE UM GRUPO TERAPÊUTICO	60
<i>Resumo</i>	60
<i>Abstract</i>	61
Introdução	62
<i>Os processos de produção de subjetividade</i>	62
<i>O método da cartografia</i>	63
<i>A universidade cartografada</i>	64
<i>Os Ruralinos</i>	64
Percurso Cartográfico	67
Cartografia dos Universitários	68
<i>Coletivizando os modos de ser-universitário</i>	68
<i>O percurso e a moradia</i>	70
<i>A presença da violência no campus universitário</i>	71
<i>Os modos de se sustentar</i>	75
<i>As linhas universitárias de singularização</i>	78
Considerações Finais	80
Referências Bibliográficas	80
ARTIGO IV– CARTOGRAFIA DA VIDA-UNIVERSITÁRIA REMOTA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19	84
<i>Resumo</i>	84
<i>Abstract</i>	85
Introdução	86
<i>Os processos de produção de subjetividade e a cartografia</i>	87
Cartografia da vida remota	89
<i>O primeiro impacto: o retorno à casa dos familiares</i>	89
<i>O segundo impacto: o distanciamento social</i>	91
<i>O terceiro impacto: a universidade remota</i>	93
<i>O quarto impacto: as fronteiras da sala de aula remota</i>	97
Considerações Finais	100
Referências Bibliográficas	100

CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA A PESQUISA.....	106
Referências bibliográficas.....	109
ANEXO.....	111

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi inicialmente idealizada para ser uma cartografia com adolescentes na escola. Em 2019, no ano que ingressei no Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), construí um pré-projeto cujo objetivo era acompanhar processos de produção de subjetividade em adolescentes escolares através de encontros grupais, que aconteceriam no Colégio Técnico da Universidade Rural (CTUR), escola de ensino médio e técnico integral vinculada à UFRRJ. Importante ressaltar que escolhemos o CTUR por já existir uma parceria entre o nosso grupo de pesquisa e extensão da Universidade Rural (Grupo SER) e a escola, através do projeto chamado “Estar no Mundo – o Adolescente em foco”, apelidado de “*Projeto Ser*”, onde fui estagiário e também realizei meu trabalho de conclusão do curso de Psicologia, intitulado “*Cartografias da Adolescência na Escola*”, através de um dispositivo de grupo aberto, chamado de “Grupo Nômade” (Gomes Júnior, 2019; Gomes Júnior & Rocinholi, aceito).

Consideramos que através do dispositivo, que tomou a forma de um aberto, nômade e de encontros únicos, foi possível ter acesso às demandas dos adolescentes escolares. No mestrado, queríamos realizar um trabalho terapêutico similar com os adolescentes do CTUR, para compreender quais forças produziam os modos de ser adolescente e quais agenciamentos poderiam ser favorecidos através de um ciclo de encontros fechados, para que novas formas de ser-viver a adolescência fossem inventadas na multiplicidade, leveza e potência, favorecendo a saúde mental dos estudantes. Assim, construímos um projeto de uma cartografia para acompanhar processos de produção de subjetividade.

Com o advento da Pandemia de COVID-19 e com as recomendações de distanciamento e isolamento social, encontramos diversas dificuldades no acesso aos

estudantes do CTUR. No enfrentamento destas dificuldades, precisamos reinventar nosso percurso metodológico algumas vezes, para que a pesquisa sobre processos de produção de subjetividade acontecesse. Desta forma, esta Dissertação de Mestrado está incluída dentro de uma Cartografia que narrou o percurso da pesquisa sobre processos de produção de subjetividade através de grupos terapêuticos desde a qualificação até que de fato os encontros grupais fossem realizados, apontando as dificuldades e enfrentamentos para as questões que foram surgindo no percurso.

Esta cartografia está dividida em artigos. Aqui, na **Introdução**, narramos os conceitos de produção de subjetividade, a partir da Esquizoanálise e da Clínica Transdisciplinar, assim como o Método da Cartografia e o Dispositivo Grupal, introduzindo as temáticas que nortearam este estudo.

No **Artigo 1**, narramos “**A Jornada por uma cartografia dos processos de produção de subjetividade**”, onde inicialmente realizaríamos encontros presenciais no CTUR, o surgimento da pandemia de Covid-19 e as Apostas realizadas para que a pesquisa acontecesse de maneira online. Apontamos as apostas com adolescentes CTURianos, adolescentes Fluminenses e universitários da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

O **Artigo 2** traz em si o percurso que fizemos “**Inventando um Setting Online para Grupos Terapêuticos**”. Compreendemos na prática dos grupos, durante os encontros, que realizar grupos online se diferia de grupos presenciais. Aqui, apontamos como foi a experiência de realizar encontros grupais de maneira remota e como se deu a invenção do setting online, que permitiu que os universitários participassem os encontros e compartilhassem suas experiências.

No **Artigo 3**, narramos o que os grupos compartilharam acerca da vida universitária. Intitulado como “**A vida universitária a partir de um grupo**”

terapêutico”, apontamos quais são os desafios e enfrentamentos para se manter na Universidade Rural, que modulam as formas de ser, viver e estudar neste contexto, assim como as linhas de singularização inventadas neste espaço.

O Artigo 4, “Cartografia da Vida-Universitária-Remota durante a pandemia de COVID-19” discute o que os participantes narraram sobre a vida remota, incluindo as experiências e impressões sobre o ensino universitário remoto, os desafios de manter-se em isolamento e os enfrentamentos para este momento tão ímpar e sensível.

A escrita foi realizada à medida que os acontecimentos foram surgindo, numa espécie de registro cartográfico. Que esta jornada-cartográfica, que começa com a exploração dos conceitos de Produção de Subjetividade, possa te ajudar a mergulhar um pouco no plano da experiência que se deu enquanto cartografamos o que aconteceu nos encontros com os estudantes Ruralinos. Respire fundo e bom mergulho!

OS PROCESSOS DE PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE

Os franceses Félix Guattari, psicanalista, e Gilles Deleuze, filósofo, desenvolveram um pensamento denominado de *Esquizoanálise* a partir de dois livros: “O Anti-Édipo” (Deleuze & Guattari, 2011^a) e “Mil Platôs” (Deleuze & Guattari, 2011b). Nestes, suas ideias revelam uma crítica ao movimento psicanalista e positivista, amplamente difundido na década de 1970 na França e nos Estados Unidos, convidando para uma reflexão crítica sobre os parâmetros determinados para conceitos amplamente difundidos pelas teorias psicológicas, como a subjetividade, o inconsciente e o desejo.

A primeira proposição trazida pelos autores é a de que a subjetividade é um fenômeno complexo, não pela sua dificuldade de compreensão, mas pelas inúmeras forças que constituem aquilo que chamamos de sujeito (Deleuze & Guattari, 2011a; Deleuze & Guattari, 2011b) Indo na contramão das correntes tradicionalistas do

pensamento psicológico acerca dos fenômenos da psique até aquela época, Deleuze e Guattari contrariam a ideia de subjetividade “do sujeito individual” e apontam a subjetividade como um sistema aberto, constituído de múltiplas forças que extrapolam o intrapsíquico. Outros autores, posteriormente se apropriando deste pensamento e corroborando com a proposta de Deleuze e Guattari, definem que a subjetividade depende da dinâmica articulada entre os aspectos psíquicos com as forças que compõem a própria realidade:

“Ao invés de pensar um sujeito de contornos limitados e fechados em si, a partir do qual a subjetividade brota, melhor seria pensar no cruzamento de múltiplos componentes de subjetivação que se ligam e religam e acabam influenciando a constituição da subjetividade”. (Parpinelli & Souza, 2005, p.480).

A proposta da subjetividade ser construída no seio social e não no interior daquele que se desenvolve, com contornos delimitados, desfaz a velha dicotomia entre interior/exterior, instituída desde os primórdios da construção da Psicologia enquanto ciência. A clínica transdisciplinar utiliza a teoria de Campo, de Kurt Lewin, para evidenciar a ideia de que indivíduo e ambiente possuem uma relação dinâmica. A ação individual dos sujeitos se dá a partir de uma estrutura que se estabelece entre a própria pessoa e o ambiente em que está inserida, numa relação dinâmica e processual, que tende ao equilíbrio. Neste plano social, que inclui o ambiente e o sujeito, há forças presentes que são capazes de produzir movimentos, posicionar indivíduos, com intensidades e valências diferenciadas (Passos & Benevides, 2000).

Entender a subjetividade na perspectiva de Deleuze e Guattari nos faz compreender os processos que acontecem no campo social, e que não remetem a um retorno, a uma origem imaculada do indivíduo, e que influenciam na construção contínua de quem se é. Desta forma, a hegemonia do intrapsiquismo atribuída à subjetividade desde Descartes é posta em xeque, abrindo a discussão para concebê-la no campo da

Genealogia, que propõe a constituição da subjetividade fora de uma possível essência do sujeito; aposta na compreensão das formas de vida para além de uma busca profunda rumo à descoberta do intrapsiquismo humano ou para a origem dos processos identitários e de subjetivação.

Para o campo da Genealogia, não há essências, leis fixas ou uma matriz subjetiva comum a todos os indivíduos. Desta forma, não há o que se descobrir ou se desvendar (Neves e Josephson, 2002). Pensar desta forma é abrir mão de uma perspectiva de “desocultar o psiquismo humano”, colocando a construção da subjetividade fora do sujeito, em relações de exterioridade, não de profundidade/exterioridade. Assim, lançamos mão da Genealogia como resistência aos processos instituídos de saber e poder, que limitam e julgam a subjetividade na dicotomia interno-externo do sujeito.

A Esquizoanálise, então, se propõe a pensar os fenômenos psicológicos “a partir de suas possibilidades de agenciamentos, pois acredita na capacidade de operar transformações para além das formas instituídas” (Corrêa, 2006, p.1-2), ou seja, pensar os fenômenos psicológicos nesta perspectiva é entender as forças que atuam na esfera material, biológica, fisiológica, social e outras, e ainda conhecer os fenômenos que constituem aquilo que chamamos de sujeito-subjetividade-objeto.

A SUBJETIVIDADE E OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO

Deleuze e Guattari (2011c) trazem uma nova significação para o termo subjetividade, compreendendo-a como um fenômeno social. Para os autores, o campo social é a instância fundadora da subjetividade, como uma máquina que produz as formas de vida, fundamentadas num modelo, capaz de incluir a subjetividade em um modelo codificado, separado em cadeia, extraindo seus fluxos, produzindo fluxos de mulheres, de filhos, de crianças, entre outros (Deleuze & Guattari, 2011c), fazendo com que nada

escape desta produção. A produção capitalista inclui tudo que perpassa a linguagem, as relações e os modos de existir, definindo a maneira de perceber o mundo, como grandes máquinas de controle social (Guattari & Rolnik, 2013).

Nesta perspectiva, o campo social é capaz de produzir indivíduos e individualidade, a qual erroneamente assumiu-se como sinônimo de singularidade. A produção de indivíduos segue uma lógica de cultura de massa, que determina sistemas de conduta normalizada, influenciando um modo padronizado e que semiotiza a vida. A cultura de massa, para os autores, é a estrutura social que fabrica modos de vida:

A cultura de massa produz, exatamente indivíduos: indivíduos normalizados, articulados uns aos outros segundo sistemas hierarquizados, sistemas de valores, sistemas de submissão ... E eu nem diria que esses sistemas são “interiorizados” ou “internalizados” de acordo com a expressão que esteve muito em voga numa certa época, e que implica uma ideia de subjetividade como algo a ser preenchido. Ao contrário, o que há é simplesmente uma produção de subjetividade. Não somente uma produção da subjetividade individuada, subjetividade dos indivíduos – mas uma produção de subjetividade social que se pode encontrar em todos os níveis da produção e do consumo. E mais ainda: uma produção de subjetividade inconsciente. A meu ver, essa grande fábrica, essa poderosa máquina capitalística produz, inclusive, aquilo que acontece conosco quando sonhamos, quando devaneamos, quando fantasiemos, quando nos apaixonamos e assim por diante. Em todo o caso, ela pretende garantir uma função hegemônica em todos esses campos” (Guattari & Rolnik, 2013, p.22).

Aqui, o indivíduo é pensado como produto das máquinas sociais. Não há o desenvolvimento de autonomia ou uma percepção singularizada da realidade e do mundo, mas sim uma dependência e reprodução de modos de ver, sentir, pensar, etc. A cultura de massa é o agente que fundamenta a noção de capitalismo que normatiza e padroniza os indivíduos, criando hierarquias, sistemas de classificação, sistematizando os modos de viver, garantindo uma função hegemônica. Desta forma, a produção social reflete a reprodução do modelo instituído e cala as singularidades em detrimento do modelo, tornando homogênea toda forma de expressão da subjetividade.

Assim a formação de um indivíduo não é sinônimo de formar “um sujeito”, com um olhar próprio “dele”, que possui uma singularidade. Falamos isto porque “a subjetividade não é passível de totalização ou centralização no indivíduo” (Guattari & Rolnik, 2013, p.40). Não é possível reduzir a subjetividade como sendo “algo que pertence a alguém”. Guattari e Rolnik rompem com a ideia de identidade colada ao sujeito, propondo que aquilo que denominamos por “indivíduo”, em vez de se tratar de um processo de singularização, é apenas uma cópia de uma produção de massa, de um processo de formatação de modos de viver, desenvolvendo sujeitos segundo modelos, criando-os de maneira serializada. O campo social é aquele que codifica os sujeitos, suas formas de pensar, de sentir, de ver. O produto desta codificação serializada é a constituição de um território de vida e modo de viver fechado: sua única forma de sentir, de experimentar. Assim, o campo social é capaz de formar uma identidade fechada e única dentro do indivíduo – única no sentido territorializado e enrijecido de ser e viver.

Guattari e Rolnik lançam mão da ideia de produção de subjetividade para explicar que não existem processos ou domínios de uma “natureza humana”, ou algo que é produto do interior do indivíduo e que pertence a ele, muito menos uma essência humana, um domínio próprio da constituição de uma “pseudo-identidade”. Como dissemos, a subjetividade é essencialmente fabricada, modelada, recebida, consumida, como uma espécie de introjeção de representações que advém do campo social, que não funcionam apenas no campo ideológico, mas na maneira dos indivíduos perceberem, experimentarem e de se relacionarem com o campo social; estas representações, apesar de definirem uma maneira dos indivíduos perceberem o mundo, não criam uma identidade do indivíduo (Guattari & Rolnik, 2013).

A produção da identidade cria uma série de repertórios de conduta, de experimentações, como se fosse capaz de selecionar e formar uma subjetividade sua, um

gosto particular e peculiar de cada indivíduo. Rolnik (2006, p.33) disserta que a produção de subjetividade cria “uma espécie de cristalização existencial, uma configuração mais ou menos estável, repertório de jeitos, gestos, procedimentos, ...”, ou seja, esta configuração mais ou menos estável cria a sensação de sentir-se pertencente e constituído como algo. Mas por que isto é um problema? É importante entender que codificar as experiências perceptivas e sensoriais, que altamente potencializam o desenvolvimento, registra os sujeitos em desejos, papéis sociais, espaços, condutas, sensações, comportamentos etc., que são introjeções de um mundo exterior e anterior ao próprio sujeito (Deleuze e Guattari, 2011a, p.191). O campo social, ao dar uma identidade ao sujeito, o mutila, o determina, o nomeia, o recorta, territorializa. Ao criar no sujeito uma identidade, toda a potência criativa dos processos de singularização se vêem barrados e territorializados nos códigos e conceitos e o sujeito se vê impelido a ter um modo fechado de viver.

Entretanto, somos apenas produto de uma produção de subjetividade? Toda a psique humana é resultado de uma produção em massa de modelos instituídos socialmente? É certo que não. Existem produções desejantes que extrapolam as imposições sociais e permitem invenções, outros modos de viver, e é delas que falaremos na sessão seguinte.

OS PROCESSOS MAQUÍNICOS DE SINGULARIZAÇÃO

Deleuze e Guattari (2011) propõem o conceito e Equipamentos Coletivos de Subjetivação, para explicar que a subjetividade é formada de múltiplos componentes. Estes Equipamentos Coletivos de Subjetivação são formados de forças que se ligam e religam, formando uma subjetividade rizomática, que não remetem a uma estrutura fixa e com contornos delimitados como dissemos anteriormente. A máquina social produz

subjetividades numa lógica oposta à produção singular do desejo. Os processos de singularização recusam toda tentativa de decodificação, de manipulação, telecomando, de formas instituídas de viver e operam na lógica da sensibilidade, da criatividade, afim de construir uma subjetividade singular (Guattari & Rolnik, 2013).

O rizoma é um conceito da botânica, que representa uma raiz que cresce horizontalmente, sem direção clara e definida, se espalhando por todo o campo. Deleuze e Guattari fazem uso deste conceito para definir que os processos de singularização são rizomáticos, pois não seguem uma lógica nomeadora, instituída e definida do que é a subjetividade. Para eles, o rizoma segue a lógica da heterogeneidade: “Um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Ele é estranho a qualquer ideia de eixo genético ou de estrutura profunda.” (Deleuze & Guattari, 2011b). A raiz rizomática é uma representação daquilo que chamamos de singularidade. Diferente dos processos de subjetivação identitários, os processos de singularização não remetem a uma estrutura ou percepção única e individual. E quando dizemos isto, reafirmamos que a natureza da subjetividade não é individual, identitária. Não há possibilidade de ser singular e individual. Deleuze e Guattari enfatizam que a natureza da singularidade está na não-organização do sujeito, se apresenta nas possibilidades de agenciamento para além do instituído e nomeado. A multiplicidade só emerge quando não corresponde a uma totalização, a um modo específico de ser e viver.

O modo rizomático de viver se apresenta através do Corpo sem órgãos (CsO). Vimos que o campo social é a estrutura onde o sistema capitalístico nos institui, nos esmaga, nos captura, nos amarra numa lógica ordenada e diz exatamente o que somos, queremos, gostamos e sentimos. O Corpo sem órgãos é a alternativa de desorganizar as estruturas impostas ao sujeito, desarticulando o organismo, a identidade, desfazendo a organização. (Deleuze & Guattari, 2011b). O CsO resgata o sujeito da instituição de uma

produção identitária, desfaz todas as organizações e compartimentações realizadas pelo sistema e produz novos rearranjos, incapazes de serem delimitados. Ele é capaz de identificar quando a singularidade foi tornada um organismo, roubada da desorganização produtiva e criativa, quando foi significada, estratificada (Deleuze & Guattari, 2011b, p.25). A lógica do CsO está na busca por outras formas de viver e experimentar, na capacidade de novas sensações que não se deram previamente, na desneurotização do organismo para torná-lo múltiplo.

Deleuze e Guattari propuseram que os processos de singularização seguem o processo de três sínteses: a primeira, chamada de Síntese Conectiva, que atua de maneira desorganizada, caótica, sem início e fim delimitados, “tendo a forma conectiva ‘e’, ‘e depois’” (Deleuze e Guattari, 2011b, p.17), onde o sujeito é “uma coisa e outra coisa e outra coisa e... e...”. Aqui, o rizoma opera numa lógica que estabelece conexões em todas as direções, fazendo com que o indivíduo-individual seja desarticulado, permitindo-o experimentar novos modos de vida, abrindo-se para formas além das naturalizadas. Na síntese conectiva é onde o olhar único do sujeito individualizado encontra múltiplas possibilidades de ser e expressar-se.

A segunda é chamada de Síntese Disjuntiva, pois permite a inclusão do divergente. Ela impede o fechamento e a constituição de um indivíduo, atuando na lógica do “ou... ou... ou...” permitindo que o sujeito desdobre sua expressão, possibilitando novas formas de viver e ser, deslocando-se pelo campo, criando multiplicidade, permitindo-se ser afetado e afetar de novas maneiras. A síntese disjuntiva é capaz de tornar o sujeito inclassificável e individualizável, pois ele é sempre isso ou isso ou... ou...

Os processos de singularização operam, ainda, através de uma síntese conjuntiva, que funciona como assimilação daquilo que foi experimentado. É compreender os devires como forças que constituem o sujeito múltiplo: “isso sou eu... e aquilo também sou eu”.

A síntese conjuntiva não é uma repressão dos devires a um “eu” fechado, mas uma experimentação do que não é seu, pois “o uso nomádico e plurívoco das sínteses conjuntivas opõem-se ao uso segregativo e bi-unívoco” (Deleuze & Guattari, 2011a, p.144). A síntese conjuntiva age como um ponto de chegada, mas permite um ponto de partida, que não aprisiona e totaliza. A noção de “ser isso” da síntese conjuntiva é concomitante ao “ser isso ou aquilo, ou...” da síntese disjuntiva e “ser isso e aquilo e...” da síntese conectiva. Todas elas formam os processos de singularização, que torna impossível a identidade ser de natureza única ou remeter a um eu.

OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO IDENTITÁRIOS E OS PROCESSOS DE SINGULARIZAÇÃO

A vida psíquica-política-social pode ser resumida como uma dinâmica de processos de singularização, que permitem a múltipla expressão da vida, com processos de subjetivação identitários que nomeiam, aprisionam as singularidades e impedem-nas de estabelecer livres fluxos, e processos de singularização, que rompem com as estruturas instituídas e estratificadas, desterritorializando-as, ao mesmo tempo que os processos de insitucionalização identitários continuam capturando as singularidades:

“Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais foge sem parar.” Deleuze & Guattari, Mil Platôs, p.25).

Os processos de singularização emergem quando desfazemos quaisquer pressupostos daquilo que é o sujeito, quando somos capazes de libertar as singularidades dos regimes que a aprisionam, quando os territórios subjetivos estão sempre em devir, experimentando novos fluxos, quando as totalidades se rompem em devir criativo (Passos & Barros, 2000, p.78; Deleuze & Guattari. 2011a, p.460). A clínica transdisciplinar emerge na manutenção da tensão entre os processos de subjetivação identitários e

singulares, permitindo sempre que o sujeito devesse e que se expresse na multiplicidade, na criação, rompendo com formas enrijecidas, pois apenas os processos de singularização são capazes de criar outras formas de experimentação, de vida, possibilitando o rompimento das formas instituídas pelos processos de subjetivação capitalísticos (Corrêa, 2006). Apenas reorganizando o indivíduo, a identidade, é possível a expressão da singularidade. Somente dando passagem para novas experimentações, o sujeito consegue traçar experiências singulares, de natureza não nomeada, que não remetem a um eu, que não advém de uma dinâmica intrapsíquica, que não consolida uma subjetividade sua, mas que atua produzindo devir, sempre se abrindo à novas experimentações.

Neste estudo, apontaremos o percurso que fizemos para que esta cartografia dos processos de produção de subjetividade através do dispositivo grupo online fosse realizada.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Acompanhar processos de produção de subjetividade em estudantes, por meio de um dispositivo de grupo realizado remotamente via virtual.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1 Acompanhar a processualidade da narrativa dos estudantes em um dispositivo de grupo fechado *online*.
- 2 Acompanhar de que maneira os participantes apresentam e expressam seus afetos sobre si mesmos, seus relacionamentos e sobre o tempo que estão vivendo.
- 3 Investigar os recursos internos e externos utilizados pelos estudantes no enfrentamento de suas demandas.

- 4 Acompanhar e avaliar de que forma as temáticas propostas são desenvolvidas do dispositivo de grupo ao longo dos encontros.
- 5 Acompanhar os agenciamentos possibilitados pelo dispositivo de grupo *online*.

ARTIGO I

A JORNADA POR UMA CARTOGRAFIA DOS PROCESSOS DE PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE EM GRUPOS ONLINE

O MÉTODO DA CARTOGRAFIA

O presente estudo se desenvolveu utilizando o Método da Cartografia. A Cartografia é um método de pesquisa que rompe com o modelo clássico e tradicional de pesquisa qualitativa, pois compreende os fenômenos como processos. O cartógrafo não se ocupa de representar objetos fixos ou representar a realidade, isso porque já existem processos em curso no momento em que este pesquisador se insere no campo. Aqui não se busca explicar ou revelar a realidade acima ou abaixo destes processos, porque cartografar significa acompanhar processos (Barros & Kastrup, 2015).

A cartografia, como método de pesquisa, pressupõe que não se oriente o trabalho estabelecendo uma prescrição, metas delimitadas, regras ou objetivos prévios. Mas isso não significa que ela não tem norteamento. Ela subverte o sentido tradicional de pesquisa, se orientando em outro percurso. Seu primado é traçar suas metas enquanto se caminha, no percurso. Entendendo que não há inseparabilidade entre conhecer e fazer, entre pesquisar e intervir, uma vez que toda pesquisa é intervenção. É apresentado o conceito de “Plano de Experiência”. Trata-se de um mesmo plano onde pesquisador e objeto estão imersos, coexistindo mergulhados na experiência que agencia o sujeito e objeto, onde “as coisas” se dão. A cartografia, então, é o traçado que acompanha esses processos que se dão no plano de experiência, acompanhando os afetos e efeitos desse percurso do “cartografar”. Se a pesquisa tem caráter de acompanhar os afetos e efeitos que emergem no plano de experiência, não podemos nos orientar pelo que sabemos de antemão.

Interessa-nos saber o que emerge do fazer, quando se faz, e não o que se faz (Passos & Barros, 2015).

“Como cartógrafos, nos aproximamos do campo como estrangeiros, visitantes de um território que não habitamos. O território vai sendo explorado por olhares, escutas, pela sensibilidade aos odores, gostos e ritmos”. (Barros & Kastrup, 2015, p.61).

Guattari propõe o conceito de transversalidade para pensar os limites do setting clássico. A direção da análise, para ele, é do uno ao coletivo. O que a clínica acolhe não é apenas a queixa do sujeito, a história, a memória, mas o processo de subjetivação em curso que se apresenta impulsionando a criação. A cartografia é o acompanhamento do traçado desse plano, dessas linhas que são verticais, horizontais, transversais, que multiplica e multidimensional o sujeito, ou o territorializa e captura. O que nos interessa é o que está entre os grupos, nos grupos, além da forma do grupo as forças que atuam e emergem, nas linhas de captura e desterritorialização. A pesquisa é intervenção porque é um mergulho no plano da experiência. Não há pretensão de neutralidade ou um sujeito prévio ao encontro. Os termos da relação se constituem quando lançados no plano de implicação. Conhecer é criar uma realidade de si e do mundo, com consequências políticas. Entendendo que conhecer é transformar a realidade, o método vai se dando no traçado, sem prescrições anteriores. Restam pistas metodológicas. Conhecer é acompanhar seu processo de constituição e isso não pode acontecer (e nem é possível) sem uma imersão no plano da experiência. É caminhar com esse objeto, constituir-se no caminho (Passos & Barros, 2015; Barros & Kastrup, 2015; Escóssia & Tedesco, 2015; Passos & Eirado, 2015; Alvarez & Passos, 2015).

O DISPOSITIVO GRUPAL

Numa pesquisa cujo método aposta na indissociabilidade entre pesquisa e intervenção, lançamos mão de um percurso metodológico que se deu através de um

dispositivo que aposta também na inseparabilidade entre estes dois aspectos. Se toda pesquisa é intervenção, realizada como um mergulho na experiência, é necessário transformar para conhecer a realidade (Passos & Barros, 2015). Compreendemos que a chegada da pesquisa já constitui uma intervenção no campo de pesquisa e, através desta intervenção, é possível conhecer o plano que se deseja pesquisar.

O grupo, segundo Barros (2013) se oferece, ao mesmo tempo, como dispositivo de intervenção, de produção de transformação, como também dispositivo de produção de conhecimento. O dispositivo é entendido como um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, dentre outros. O dispositivo é a rede que pode se estabelecer entre esses elementos e as relações entre os elementos do dispositivo indicam a existência de mudança, de posição, de modificação de funções. Desta forma, os dispositivos são compreendidos como máquinas que fazem ver e falar, pois possuem linhas de saber, numa combinação dos visíveis e dizíveis, e de subjetivação, na invenção de modos de existir (Kastrup & Barros, 2015). A partir dos dispositivos é possível compreender o que é produto social do que é processo de produção. Aqui, nos interessa esta proposta, uma vez que nosso interesse foi cartografar processualidades. Assim, o objetivo deste estudo foi cartografar processos de produção de subjetividade através de encontros grupais, utilizando o método da cartografia.

A PROCESSUALIDADE DA PESQUISA COM GRUPOS

Faltando 2 meses para a qualificação, fomos invadidos pela Covid-19, na época chamada por todos de “Coronavírus”, que convocou toda a população a entrar uma quarentena (OMS, 2020; Brasil, 2020). Em março de 2020, estabelecimentos não essenciais foram fechados, aulas suspensas e praticamente tudo parou. Aproveitei o tempo em casa e continuei a preparação do projeto para a qualificação, desejando que

tudo normalizasse rapidamente e que finalmente o trabalho fosse desenvolvido em paz, como programado.

Marcamos a qualificação para o dia 29 de maio de 2020. Já imaginávamos que poderíamos ter que inventar uma alternativa, caso as coisas não melhorassem a tempo. O primeiro caso de Covid-19 havia sido registrado há apenas 2 meses (Brasil, 2020b; Sp1, 2021) e não tínhamos noção da proporção que a pandemia tomaria em nosso país. Imaginávamos que um projeto *online* seria um remoto e distante Plano B, pois ainda tínhamos certa expectativa e esperança de desenvolvê-lo de maneira presencial.

Na qualificação, fomos alertados pela banca de que possivelmente o Plano B se tornaria Plano A. Ainda não havia nenhuma previsão de retorno de atividades presenciais nas instituições de ensino, o que já tornava praticamente inviável a execução de qualquer pesquisa presencial.

Aproveitamos as sugestões feitas pela banca e realizamos algumas mudanças no percurso metodológico. Havíamos nos programado para usar um jogo chamado “Estratégia de Enfrentamento para Adolescentes” (Sachetti, 2013), composto de 76 cartas com sentenças incompletas, as quais os participantes completariam com suas formas de viver aquelas situações. Não o achamos muito convidativo ao que queríamos com o projeto, então propusemos o uso de desenhos temáticos. Pediríamos que os participantes fizessem sugestões de temas que eles gostariam de compartilhar conosco, sortearíamos uma temática e pediríamos que desenhassem como este tema se relacionava com suas vidas. Apostávamos que seria mais interessante do que utilizar o jogo. Assim, iniciamos uma jornada para dar um rumo à pesquisa.

A partir daqui, embebidos da necessidade de inventar um modo-pesquisa-online, narraremos a experiência que tivemos para este estudo finalmente fosse realizado. Foram diversas tentativas para viabilizá-la; nomeamos cada tentativa como “Aposta”. E foram

diversas apostas, na tentativa de produzirmos uma abertura, para que esta pesquisa de fato se desenvolvesse e conseguíssemos cartografar processos de produção de subjetividade.

APOSTA 1 – OS ADOLESCENTES CTURIANOS

No andar da carruagem-pandemia, fomos nos dando conta de que seria impossível realizar o projeto presencialmente. Até então, cartografaríamos processos de produção de subjetividade em adolescentes escolares, matriculados no CTUR (os adolescentes cturianos), através de encontros grupais e que estes aconteceriam no gramado da escola. Entretanto, o número de casos de vítimas da covid-19 só aumentava, nada melhorava, não havia indicativos de retorno das aulas presenciais e ninguém falava em um plano de vacinação; o próprio Governo Federal encabeçou campanhas anti-vacina nas mídias sociais (Shalders, 2021). Constatamos que era necessário inventar um projeto *online*, para tornar possível a execução da pesquisa, mas era preciso viabilizar um modo-*online*.

Nos questionávamos: como partiríamos para o ambiente virtual? Minhas únicas experiências em plataformas remotas-*online* eram com atendimento clínico individual e com Plantão Psicológico, mas existia uma diferença enorme entre atendimento individual e em grupo e não fazíamos ideia de quais passos precisaríamos dar. Presencialmente, havíamos nos programado para ir às escolas divulgar a pesquisa, colher autorização da instituição, divulgar com os estudantes, colher autorização dos responsáveis e, finalmente, ocupar algum lugar na área externa da escola e realizar os encontros. Aqui, era preciso inventar.

Nossa primeira ideia foi apenas transformar o percurso-presencial em percurso-*online*, mantendo o projeto como estava. Escolhemos a plataforma *Google Meet* para que os encontros acontecessem. Nossa ideia era criar um link para os encontros e enviá-lo para os participantes via *Whatsapp*. Nos planejamos para que todos os encontros tivessem

o áudio gravado, para posteriormente serem transcritos, assim como elaboraríamos um Diário de Bordo.

Pronto! Tínhamos nossa primeira aposta em mãos: cartografar processos de produção de subjetividade em adolescentes matriculados no Colégio Técnico da Universidade Rural, através de 9 encontros grupais que aconteceriam na plataforma *Google Meet*. Produzimos uma arte para divulgar nossa proposta para os cturianos e em 20 de agosto de 2020, lançamos a arte (Imagem 1) com um formulário de inscrição em todas as páginas da escola e da universidade, contendo os critérios de participação: ser estudante do CTUR, entre 13 e 18 anos, e possuir acesso à internet através de algum dispositivo como celular, computador e afins.



Imagem 1 – Arte de divulgação no CTUR. Fonte: autor.

Lançamos o formulário, esperamos 2 semanas de inscrição e, para a nossa surpresa, não tivemos nenhuma pessoa inscrita. Por certo momento, o que nos deixou preocupados. No presencial, sempre tínhamos participantes manifestando interesse em participar dos encontros e agora não conseguíamos entender o motivo de ninguém ter feito inscrição. Começamos a considerar que os modos de divulgação da pesquisa pudessem ter sido pouco eficazes e que nossa oferta não estava chegando no nosso público esperado. Também imaginamos que o número de encontros pudesse ser outro impeditivo que tornava nossa oferta pouco atrativa.

Reduzimos o grupo para 6 encontros e oferecemos 3 possibilidades de horário para os encontros; também entramos em contato com a direção do CTUR para pedir apoio na divulgação. Nessa época, a escola estava recebendo novos alunos e organizou uma aula inaugural *online* para dar instruções aos responsáveis e estudantes sobre o ano letivo que aconteceria de maneira remota. Pedimos para participar do evento e fizemos uma divulgação sobre a pesquisa, ressaltando sobre a importância de cuidar da saúde mental ao longo do período de escolarização, principalmente neste ano pandêmico. A direção do CTUR também nos deu acesso ao grupo de representantes de turma da escola no *Whatsapp*, para divulgarmos a pesquisa e assim o fizemos.

Estendemos o prazo de inscrição até 14 de setembro de 2020 e, para nossa decepção, nenhum inscrito novamente. Já não sabíamos mais o que fazer. Nosso acesso aos estudantes estava dificultado pela ausência de contato presencial na escola e mais uma vez nos demos conta que precisaríamos encontrar outra alternativa para a pesquisa iniciar. Percebemos que a abertura que nós tínhamos com a escola não estava sendo suficiente para que a nossa oferta fosse aceita e questionávamos mais uma vez se se tratava de problemas com a divulgação da pesquisa ou o modo *online* teria um funcionamento que não estávamos alcançando.

O estudo intitulado “Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia” afirmou que cerca de 10% da população brasileira matriculada no ensino médio não possui acesso à internet em banda larga ou 3G/4G em casa, sendo uma porcentagem maior de estudantes de zona rural ou afastadas dos grandes centros urbanos, entre pessoas pretas e de baixa renda (Nascimento; Ramos; Melo & Castioni, 2020). Imaginávamos que o CTUR, por estar localizado numa zona predominantemente rural, afastada dos centros urbanos, poderia fazer parte desta considerável amostra. Observamos que nossa divulgação estava tendo pouco alcance nas redes sociais da escola, o que poderia evidenciar um certo desencontro entre a escola e os estudantes ou que os cturianos não estavam com o acesso à internet que demandávamos para a participação na pesquisa.

Percebemos também que nossa maior propaganda, em períodos anteriores, era no boca-a-boca, ofertando a atividade pelos espaços sociais da escola e convidando os estudantes um a um. Agora, com a pandemia, os modos de se relacionar eram outros e precisaríamos inventar um novo acesso para alcançar o público adolescente que queríamos cartografar, já que as portas do CTUR pareciam fechadas para a execução da pesquisa no tempo que tínhamos disponível.

Apesar das escolas adotarem um ensino remoto, muitos estudantes ainda não tinham acesso adequado para se manter numa chamada de vídeo em grupo, não tinham equipamentos adequados, ambientes propícios para realizar aulas remotas e, imaginamos que as dificuldades se estenderiam para a participação na pesquisa (Cunha, Silva & Silva, 2020). Diante disso, julgamos indispensável encontrar uma saída diferente, inventando outra aposta para acompanhar a produção de subjetividade em adolescentes escolares.

APOSTA 2 – OS ADOLESCENTES CARIOCAS E FLUMINENSES

Enquanto fiz parte do Projeto Ser, durante a graduação em Psicologia na UFRRJ, muitas escolas nas proximidades da Universidade nos procuravam para que pudéssemos

ofertar atividades parecidas com as que desenvolvíamos no CTUR. Pensando nisso, decidimos apostar na ampliação do nosso público-alvo para adolescentes matriculados em escolas de ensino médio da rede pública dos municípios do Rio de Janeiro e da Baixada Fluminense. Criamos outra arte para divulgar a pesquisa (Imagem 2) e lançamos o formulário de inscrição, junto com a arte, em grupos do *Facebook*, *Instagram* e *Whatsapp*, disponibilizando 10 dias pra inscrição. Enquanto a arte circulava pelas redes sociais, fizemos contato com orientadores pedagógicos que faziam parte da rede de educação de municípios próximos à Universidade, para divulgarmos a pesquisa, entretanto não tivemos retorno. Encerrado o período de inscrição, tivemos 5 inscritos. Pronto, podíamos finalmente começar um grupo. Enviamos mensagem via *Whatsapp* a todos que haviam manifestado interesse, para confirmar o início imediato dos encontros.

GRUPO TERAPÊUTICO ONLINE

QUAIS SÃO OS REQUISITOS?
TER IDADE ENTRE 13 E 18 ANOS E
SER ALUNO DO ENSINO MÉDIO
DA REDE PÚBLICA DE ENSINO

COMO SERÁ O GRUPO?
SERÃO 6 ENCONTROS NO MEET
TODA SEGUNDA FEIRA
DAS 14H ÀS 16H

**INSCRIÇÕES NO
FORMULÁRIO!**

MAIORES INFORMAÇÕES NO INSTA:
@PSICOLOGO_DJALMA
@PROJETOSER_UFRRJ

Imagem 2 – Arte de divulgação aos estudantes do Rio de Janeiro e Baixada Fluminense.

Fonte: autor.

Marcamos o primeiro encontro para 19 de outubro de 2020. Tínhamos a expectativa de que os 5 inscritos viessem para o encontro e que o encontro seria bom. Conforme o horário ia se aproximando, a boa expectativa foi se tornando ansiedade; pensávamos: será que alguém apareceria? E se não aparecesse ninguém? O que faríamos se só uma pessoa ou duas aparecessem? Seria possível formar pelo menos um grupo online com adolescentes? Abri um documento no Word e o nomeei: Diário de Bordo do Encontro 1.

Abri a sala do *Google Meet* e, apreensivo, esperei alguém aparecer. Às 14h apareceu uma pessoa. Houve um momento de tranquilidade e, ao mesmo tempo, desespero: e se ninguém mais aparecesse? Como faríamos o grupo? Fui percebendo que fazer um grupo *online* poderia ser mais difícil do que eu imaginava. E estávamos lá, eu, a coterapeuta e a participante com a câmera fechada, esperando.

O tempo foi passando e a tensão foi assumindo forma física: calor no corpo, respiração ofegante. Decidi enviar mensagem para os participantes inscritos, perguntando se eles viriam, dizendo que estávamos esperando por eles para iniciarmos o encontro. Um afirmou que não poderia, pedindo desculpas por não ter conseguido avisar antes. ‘*Puxa, o primeiro a desmarcar*’, pensei. Outro disse o mesmo, desmarcando. Uma outra contou que estava a caminho de casa e que achava que chegaria a tempo, o que não aconteceu. Por fim, uma outra participante nem respondeu.

Percebemo-nos atravessados por diversas forças que inviabilizavam o nosso encontro: outros compromissos assumidos e o deslocamento pela cidade eram alguns; pensávamos que a configuração *online* poderia produzir facilidade na comunicação e participação no grupo, porém não foi o que encontramos desde a primeira divulgação.

Triste, desmarcamos o encontro. Ela inclusive nos disse que ela própria pensou em sugerir que remarcássemos para outro dia, para que outros também participassem. Em mim ficou o questionamento: será que o grupo aconteceria mesmo? Teria como iniciarmos um processo grupal por via *online*? Com tristeza e frustração, encerrei a chamada e fechei o notebook, esperando que algo acontecesse. (DIÁRIO DE BORDO, ENCONTRO 01, GRUPO ADOLESCENTES).

Realizamos uma segunda tentativa, na semana seguinte. Com 2 participantes, conseguimos realizar o encontro. Entretanto, as participantes não confirmaram participação em nenhum encontro posterior e nem compareceram mais. Neste único encontro, pudemos perceber aspectos interessantes que atravessaram aquela reunião via chamada de vídeo e que apontaram para o que seria a experiência grupal por via *online*.

Abri a chamada pelo *Google Meet* e logo duas participantes entraram. Esperamos 10 minutos e ninguém mais chegou. Resolvemos iniciar com o quebra gelo “Nome e Movimento”, onde falaríamos nosso nome e faríamos um movimento que tivesse a ver com nossa personalidade.

Curiosamente, uma das participantes estava com o vídeo e o áudio fechados. Explicamos a dinâmica e, depois de algum tempo, essa participante abriu áudio e vídeo, disse seu nome e fez timidamente o movimento. Logo que ela abriu áudio, percebi um som de música tão alto que o som pareceu um integrante do nosso encontro, de tão palpável. Ela também falava bem baixo, contrastando com o som de fundo e, parecendo uma agente espiã, sempre olhava para o canto superior direito, como se tivesse alguém por perto, a olhando. Tivemos bastante dificuldade de ouvi-la, mesmo todos usando fones de ouvido, pois a música estava bastante alta.

Em determinado momento, uma pessoa passou em frente sua câmera e começa a conversar com essa participante. Ela fechou o áudio rapidamente; enquanto mantinha a câmera aberta, se virou para a pessoa surgida e pareceu dizer alguma coisa, em tom impaciente. A pessoa pareceu sair do ambiente, a participante reabriu o áudio e pediu desculpas, dizendo que sua mãe era “sem noção” e que na sua casa não havia um local privado e silencioso para que ela participasse do encontro. O som da música permaneceu durante todo o encontro.

Do outro lado, no áudio da outra participante, escutávamos um som, também consideravelmente alto, de crianças ora falando, ora gritando. Enquanto a primeira participante se desculpava, a segunda dizia que apesar de ter um quarto só para ela, morava com muitas pessoas e era impossível encontrar um momento de silêncio. Em alguns momentos do encontro, escutávamos gritos bem altos, o que não pareceu perturbá-la, pois mantinha a atenção no computador e usava fones de ouvido que cobriam toda a orelha. (DIÁRIO DE BORDO, ENCONTRO 02, GRUPO ADOLESCENTES).

Logo que acabou o encontro, me recordei que nos encontros presenciais que realizávamos no gramado da escola. Tínhamos o cuidado de encontrar um lugar onde até poderíamos ser vistos, mas não escutados (Gomes Júnior, 2019) e, no ambiente *online*, isso não estava sendo possível. Começamos a nos questionar se isso não poderia ser um motivo para que outros não se inscrevessem. Por conta do isolamento em casa, em família, nem sempre haveria um lugar de sigilo, privativo, exclusivo para que o jovem-adolescente-participante pudesse encontrar liberdade e conforto para expressar o que bem desejasse.

Como dito anteriormente, o grupo acabou não tendo outros encontros e precisamos inventar outra aposta. Mendes e Pereira (2021) apontaram que muitos estudantes estavam com dificuldades de concentração, de atenção e desmotivação por terem que ficar muitas horas na frente do computador. A falta de um ambiente adequado e privativo também foi citado pelos autores, que nos fizeram concluir que seria muito difícil que viabilizássemos uma configuração confortável, no tempo que dispúnhamos, para que os encontros grupais acontecessem com estudantes do ensino médio.

Recordei-me de quando iniciamos a pesquisa com adolescentes em 2017, através de encontros grupais. Tínhamos problemas similares, mesmo a pesquisa acontecendo toda no território escolar, onde os estudantes já estavam. O volume de aulas e atividades excessivas nos fizeram construir um grupo que acontecia no horário do almoço (Gomes Júnior, 2019; Gomes Júnior & Rocinholi, aceito). Levamos muitas tentativas frustradas e um tempo considerável para compreendermos qual estratégia funcionaria melhor para a realidade daqueles estudantes.

Surgiu, novamente, a necessidade de reinventar esta pesquisa. Começamos a pensar que poderíamos ter algum sucesso realizando grupos com adultos, convidando estudantes da Universidade Rural para participar da pesquisa.

APOSTA 3 – OS RURALINOS

A escolha pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro não foi ao acaso. Foi lá que fiz a graduação em Psicologia e onde tive as primeiras experiências com grupos, ainda como bolsista e estagiário. Imaginamos que teríamos mais facilidade de realizar encontros com os adultos por acreditar que estes teriam mais autonomia de horários em participar, por disponibilizarem de equipamentos tecnológicos para a participação do grupo, assim como internet e um espaço sigiloso. Refizemos a arte de divulgação da pesquisa e o formulário de inscrição. Nesta aposta, os candidatos precisariam ter idade

acima de 18 anos e acesso à internet a partir de algum equipamento tecnológico. Lançamos a oferta do grupo online desta pesquisa nas redes sociais da UFRRJ, aguardamos 1 semana e tivemos 15 inscritos. Pronto. Já era possível começar os grupos.



Imagem 3: Arte de divulgação da pesquisa para os universitários. Fonte: autor.

Enviamos mensagem para todos os candidatos e apenas 8 confirmaram interesse em participar, mas nem todos possuíam a mesma disponibilidade de horário. Precisamos agrupá-los em 2 grupos para atender a demanda, conforme tabela 1.

Realizamos, ainda, uma segunda oferta de grupos, desta vez para os estudantes da Universidade Rural, matriculados na disciplina Dinâmica de Grupo, oferecida como optativa pelo Departamento de Psicologia para os cursos de graduação. Realizei Estágio de Docência nesta turma e fiz a oferta do grupo como possibilidade de participar de encontros terapêuticos grupais. Esta oferta foi oportuna, pois os encontros aconteciam nas aulas assíncronas, ou seja, não havia necessidade de dispor outro horário para participar dos encontros como proposta de autocuidado. Chamamos esta oferta de Grupo C.

Tabela 1 – Grupos e participantes da pesquisa.

Grupo	Dia do encontro	Início dos encontros	Número de Integrantes no Início	Término dos encontros	Número de Integrantes no Fim
A	Segundas, 19h	Novembro de 2020	4	Janeiro de 2021	2
B	Terças, 19h	Novembro de 2020	4	Dezembro de 2020	3
C	Quartas, 10h	Março de 2021	17	Maio de 2021	19

Todos os encontros aconteceram pela plataforma *Meet*. Cada grupo teve 6 encontros, com duração média de 90 minutos. Aceitamos novos participantes até o encontro 2. Dividimos cada encontro em momentos. No **Momento 1**, início do encontro, realizamos uma Dinâmica de quebra gelo e uma técnica de apresentação pré-selecionadas (Tabela 2), com finalidade de entrosamento e aproximação dos integrantes para o encontro, assim como apresentar novos membros. A técnica de apresentação foi realizada apenas nos encontros 1 e 2, onde ainda aceitávamos novos integrantes.

No **Momento 2**, pedíamos que os participantes sugerissem temas que eles gostariam de discutir conosco naquele encontro. Anotávamos todos os temas em papéis e sorteávamos. A partir daquele tema sorteado, pedíamos para que produzissem um desenho que pudesse expressar como aquele tema se relacionava com a vida deles. Depois pedíamos para os participantes contarem o que desenharam, o que sentiram ao desenhar e o que aquele desenho expressava. Abríamos um espaço de escuta e discussão.

Ao final, no **Momento 3**, pedíamos para que os participantes nos contassem como foi a experiência naquele encontro. Realizamos 5 encontros com a estrutura em 3 momentos. O encontro 6 foi um encontro de feedback do processo grupal, onde buscamos compreender como foi a experiência dos encontros para os participantes.

Tabela 2: Dinâmicas usadas nos encontros grupais.

Encontros	Dinâmica de Quebra-gelo	Técnicas de Apresentação
Encontro 1	Sequência de movimentos – foi solicitado que cada participante realizasse um movimento, que deverá ser imitado pelos demais.	Nome e movimento – Foi solicitado que os participantes se apresentassem dizendo seu nome e realizassem um movimento que os representasse. A atividade encerrou quando todos se apresentaram.
Encontro 2	A-B-C-edário das potências – foi solicitado que os participantes dissessem, um a um, seguindo a ordem alfabética, um aspecto que possuísse e que os potencializasse. A atividade encerrou quando a roda chegou na letra Z.	Ciranda dos ecos: nomes e características – foi solicitado que os participantes dissessem seu nome e uma característica que possuíssem com a primeira letra do nome. Ao final, quando todos falaram, foi feita uma segunda rodada, onde cada participante deveria dizer o seu nome-característica e o nome-característica dos participantes que vieram antes de si mesmo. A dinâmica acabou quando o último integrante conseguiu falar seu nome- característica e a dos demais participantes.
Encontro 3	“3 coisas na relação com o outro” – foi solicitado que os participantes relatassem 3 coisas que eles valorizavam na relação com outras pessoas. A atividade encerrou quando todos participaram.	Não houve técnica de apresentação neste encontro.
Encontro 4	Se eu pudesse ser o que eu quisesse, eu seria... – foi pedido que os participantes completassem a frase “Se eu pudesse ser o que eu quisesse, eu seria...” com 3 coisas que eles gostariam de ser. A atividade encerrou quando todos completaram a sentença.	Não houve técnica de apresentação neste encontro.

<p>Encontro 5</p>	<p>“Isso ninguém me tira” – foi solicitado que os participantes relatem 2 coisas que eles possuíam e que ninguém poderia tirar deles. A atividade encerrou quando todos participaram.</p>	<p>Não houve técnica de apresentação neste encontro.</p>
-----------------------	--	--

Ao terminar cada encontro, elaborávamos um Diário de Bordo, que funcionava como um instrumento utilizado pelo cartógrafo para registrar tanto informações objetivas da pesquisa quanto impressões que emergiram dos encontros (Passos & Barros, 2015). O diário de bordo funcionou como um mergulho no plano da experiência que se deu enquanto cartografávamos, captando e descrevendo aquilo que aconteceu no plano de forças e afetos no momento do encontro, possibilitando um retorno à experiência acompanhada. Todos os encontros também foram audiogravados e transcritos e foram utilizados para compor o material discutido nesta cartografia. Todos os participantes assinaram e receberam uma cópia do Termo de Compromisso e Livre Esclarecido, conforme anexo, contendo informações a respeito da pesquisa. Lançamos mão do Diário de Bordo e do conteúdo audiotranscrito para compor a discussão desta cartografia.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Comprendemos que a pandemia de COVID-19 convocou toda a população a modificar seus modos de viver, o que afetou também a execução desta pesquisa. Entendemos que a pesquisa é realizada dentro de um território dinâmico, como um organismo vivo, que compõe forças que não estão no controle do pesquisador e que não se moldam aos procedimentos da pesquisa.

As dificuldades em realizar os grupos advinham das dificuldades em estar no meio de uma pandemia, vivenciando uma devastadora realidade. Estar em casa neste período, para muitos, significava dividir o espaço residencial com outras pessoas, não possuir um

espaço privado e sigiloso, não dispor de equipamentos de tecnologia e/ou internet para participar dos encontros. Percebemos que muitas pessoas não tinham os requisitos para participar dos grupos *online*, o que dificultou a execução da pesquisa e aumentou nossos desafios. Com o tempo, percebemos que a oferta de grupos *online* no período da pandemia se mostrou não apenas como uma forma de conhecer as realidades de estudantes, mas foi vivida como proposta fundamental para o cuidado à saúde e de acolhimento dos sujeitos que participaram.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarez, Johnny & Passos, Eduardo. (2015). Cartografar é habitar um território existencial. In Passos, Eduardo, Kastrup, Virginia, & Escóssia, Liliana. (Orgs.), *Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Editora Sulina. 131-149.
- Barros, Laura Pozzana de, & Kastrup, Virginia. (2015). Cartografar é acompanhar processos. In Passos, Eduardo, Kastrup, Virginia, & Escóssia, Liliana. (Orgs.), *Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Editora Sulina. 52-75.
- Barros, R. B. de. (2013). *Grupo: a afirmação de um simulacro*. Porto Alegre: Editora Sulina.
- BBC News. (2020). 2 momentos em que Bolsonaro chamou covid-19 de ‘gripezinha’ e que agora nega. BBC News, São Paulo. Publicado originalmente em 27 de novembro de 2020. <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55107536>.
- Brasil. (2020a). Lei Nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020, que dispõe as medidas de enfrentamento da emergência decorrente do coronavírus. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113979.htm.

Brasil. (2020b). Covid-19: Painel coronavírus. <https://covid.saude.gov.br/>.

Cunha, Leonardo Ferreira Farias da.; Silva, Alcineia de Souza; Silva, Aurênio Pereira da. (2020). O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. Revista Com Censo: estudos educacionais do Distrito Federal, Brasília, 7(3), 27-37. <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>.

Escóssia, Liliana; & Tedesco, Silvia. (2015). O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In Passos, Eduardo, Kastrup, Virginia, & Escóssia, Liliana. (Orgs.), Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Editora Sulina. 92-108.

Folha de São Paulo (2020). Relembre o que Bolsonaro já disse sobre a pandemia, de gripezinha e país de maricas a frescura e mimimi. Folha de São Paulo, São Paulo. Publicado originalmente em 18 de março de 2020. <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2021/03/relembre-o-que-bolsonaro-ja-disse-sobre-a-pandemia-de-gripezinha-e-pais-de-maricas-a-frescura-e-mimimi.shtml>.

Nascimento, Paulo Meyer; Ramos, Daniela Lima; Melo, Adriana Almeida Sales de; & Castioni, Remi. (2020). Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia. Brasília: IPEA, 16. <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10228>.

Passos, Eduardo; & Eirado, André do. (2015). Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In Passos, Eduardo, Kastrup, Virginia, & Escóssia, Liliana. (Orgs.), Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Editora Sulina. 109-130.

Prazeres, Leandro; Maia, Gustavo; & Gullino, Daniel. (2020). Bolsonaro volta a minimizar pandemia e chama Covid-19 de ‘gripezinha’. O Globo Brasil, São

Paulo. Publicado originalmente em 20 de março de 2020.

<https://oglobo.globo.com/brasil/bolsonaro-volta-minimizar-pandemia-chama-covid-19-de-gripezinha-24318910>.

Sachetti, Virginia Azevedo Reis. (2013). Enfrentamento de estresse para adolescentes – de 13 a 17 anos. São Paulo. Casa do Psicólogo.

Shalders, André. (2021). ‘Tratamento precoce’: governo Bolsonaro gasta quase R\$90 milhões em remédios ineficazes, mas ainda não pagou Butantan por vacinas. BBC News, São Paulo. Publicado originalmente em 21 de janeiro de 2021. <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55747043>.

Sp1. (2021). Primeiro anúncio de uma morte por covid-19 no Brasil completa um ano. G1.Globo.com. São Paulo. Publicado originalmente em 13 de março de 2021. <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/03/17/anuncio-da-primeira-morte-por-covid-19-no-brasil-completa-um-ano.ghtml>.

ARTIGO II

INVENTANDO UM *SETTING ONLINE* PARA GRUPOS TERAPÊUTICOS

RESUMO

Com o advento da pandemia de covid-19 e a declaração de estado de emergência de saúde pública de caráter internacional, a população brasileira foi convocada a manter medidas de isolamento e distanciamento social. Com a publicação da Resolução CFP nº 04/2020 do Conselho Federal de Psicologia, as atuações e serviços psicológicos passaram a acontecer de maneira remota. O presente estudo, baseado no Método da Cartografia, narrou como foi a invenção de um Setting Online para os encontros grupais para estudantes de graduação e pós graduação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Compreendemos que o espaço grupal iniciado pela chamada no Google Meet, foi formado pelos terapeutas e participantes, mas incluía também os espaços individuais de cada participante, composto pela residência dos integrantes e tudo que nelas havia. Observamos que nem sempre os participantes dispunham de um espaço privado e que estar presente no encontro se deu com câmeras e vídeos abertos e/ou fechados e também através do “chat” da chamada. A participação no grupo, mediada pelas tecnologias digitais e pela internet, se mostrou dificultada em diversos momentos, pela falta de equipamentos adequados e instabilidade na internet, o que interferiu nas reuniões e impactaram na possibilidade de falar e expressar o que era desejado, entretanto funcionou como alternativa no momento de distanciamento social, sendo uma alternativa para o trabalho do psicólogo em outras situações de dificuldade de encontros presenciais.

Palavras-chave: grupos terapêuticos online; setting clínico; psicologia; covid-19.

ARTICLE II

INVENTING AN ONLINE SETTING FOR THERAPEUTIC GROUPS

ABSTRACT

With the advent of the covid-19 pandemic and the declaration of an international public health emergency, the Brazilian population was called upon to maintain isolation and social distancing measures. With the publication of CFP Resolution No. 04/2020 of the Federal Council of Psychology, psychological actions and services began to take place remotely. The present study, based on the Cartography Method, described the invention of an Online Setting for group meetings for undergraduate and graduate students at the Federal Rural University of Rio de Janeiro. We understand that the group space initiated by the call on Google Meet, was formed by the therapists and participants, but also included the individual spaces of each participant, consisting of the members' residence and everything in them. We observed that the participants did not always have a private space and that being present at the meeting took place with open and/or closed cameras and videos and also through the “chat” of the call. Participation in the group, mediated by digital technologies and the internet, was hampered at various times, due to the lack of adequate equipment and instability on the internet, which interfered in the meetings and impacted the possibility of speaking and expressing what was desired, however it worked as an alternative in the moment of social distancing, being an alternative for the psychologist's work in other situations of difficulty in face-to-face meetings.

Keywords: online therapeutic groups; clinical setting; psychology; Covid-19.

INTRODUÇÃO

Desde o início da pandemia de covid-19, identificado na China em 2019, o mundo inteiro o mundo precisou inventar novas maneiras de viver a vida e realizar as demandas do cotidiano. Foi declarado estado de emergência de saúde pública de caráter internacional em 2019 pela Organização Mundial da Saúde, pois os números de infectados e mortos pela covid-19 cresciam avassaladoramente (Santana, Aragão & Bernardo, 2021). No Brasil, em fevereiro de 2020, o Ministério da Saúde decretou um período de quarentena, mantida ainda hoje, que convocou toda a população a adaptar a rotina e ficar em casa (Brasil, 2020).

Sem vacina e tratamento adequado, específico e eficaz, o isolamento e distanciamento social passaram a ser as principais armas no combate ao novo coronavírus (Fiocruz, 2020; Santana, Aragão & Bernardo, 2021). Sair de casa passou a ser consentido apenas em casos de extrema necessidade e todos os estabelecimentos não essenciais foram fechados (Brasil, 2020). Muita coisa passou a funcionar apenas dentro dos lares das pessoas, como o estudo e o trabalho. O modo de se relacionar com o mundo externo passou a ser *online* e precisou ser inventado, às pressas, enquanto as necessidades sociais emergiam. Diversos profissionais da saúde foram convocados para fornecer à população ações com fins de cuidado à saúde, de maneira remota, nas modalidades virtuais. O Conselho Federal de Psicologia publicou a Resolução CFP nº 04/2020, que possibilitava atuação dos profissionais de maneira remota, enquanto durasse a pandemia.

Respondendo à necessidade de realizar esta pesquisa de mestrado e de oferecer apoio psicológico aos universitários, ofertamos encontros grupais para os estudantes de graduação e pós-graduação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) acima de 18 anos, com vínculo ativo e com acesso à internet através de dispositivos tecnológicos. Realizamos duas chamadas. Na primeira, um formulário foi lançado nas

redes sociais da UFRRJ contendo nome, idade, curso, período, endereço, motivo de participar da pesquisa e disponibilidade de horário. Na segunda, para estudantes matriculados na disciplina Dinâmica de Grupo, oferecida como disciplina optativa pelo Departamento de Psicologia aos diversos cursos da UFRRJ. Esta oferta tinha para nós a conveniência dos estudantes terem disponibilizado um horário para aulas assíncronas ao se matricularem e, portanto, não necessitaria encontrar outro horário para o próprio cuidado, algo que por vezes se deixava de lado quando outros afazeres invadiam a vida.

Os participantes foram divididos em 3 grupos, conforme a disponibilidade de horário para os encontros. Cada grupo teve 6 encontros, com duração média de 90 minutos, e aconteceram através da plataforma *Google Meet*. Os participantes recebiam semanalmente, via Whatsapp, o link para cada reunião. Contamos com dinâmicas de quebra-gelo e de apresentação para o início das reuniões. As temáticas discutidas eram sugeridas pelos próprios participantes, a cada encontro. Neste estudo, vamos discutir a configuração dos encontros, o ambiente de grupo *online*, as forças que atravessavam nossas reuniões e o “*setting*” inventado para que estas reuniões fossem realizadas com leveza, sigilo e tranquilidade.

Lançamos mão do Método da Cartografia para acompanhar os encontros. Cartografar significa acompanhar processos (Barros & Kastrup, 2015). Mais do que representar objetos fixos ou desvendar verdades, a cartografia propõe construir um mapa da realidade processual, com os objetos e coisas relacionadas ao objeto, incluindo os pesquisadores, no momento que estivemos reunidos em grupo, acompanhando as intensidades e movimentos que eram possibilitados pelos encontros. Como um estrangeiro, o cartógrafo adentra o território pesquisado despido de concepções, vislumbrando o mundo sem uma ordem habitual, afastado da roupagem que naturaliza e cria costumes, visualizando o novo, o estranho e curioso (Dinis, 2008; Kastrup, 2015).

Assim, este estudo apontou como se deu o território-espaço-grupal-online enquanto encontros grupais aconteceram remotamente, através da plataforma *Google Meet*.

OS AMBIENTES GRUPAIS

“A experiência em um grupo *online* era diferente de um grupo presencial por vários motivos, mas também se aproximava em algumas similaridades. Não sabemos, em ambos, se os inscritos para o grupo se tornarão participantes. Abri a chamada do *Google Meet* e aguardei quem chegaria. Dos sete inscritos, quatro apareceram. Comecei a sondar como o encontro ia se configurando e como a experiência de grupo ia se formando entre nós. Tinha participante com a câmera ligada, mas com o áudio fechado, com a câmera desligada e áudio aberto, com ambos fechados. Um integrante se apresentou e nos informou que estava tendo um culto evangélico “praticamente dentro da casa dele” e que preferia manter seu áudio fechado”. (ENCONTRO 01, GRUPO A).

Estrear o grupo na modalidade *online* nos fazia ficar muito curiosos. Nem sabíamos o que observar especificamente, mas estávamos atentos a tudo que poderia surgir deste encontro que era inédito para todos nós. Compreendíamos que para entender como um grupo *online* acontecia, era indispensável estar no campo e ser afetado pelas forças que nele estavam, ou seja, demandava estar em grupo *online* para entender como ele se desenrolaria, uma vez que nenhum conhecimento acerca do encontro seria capturado de antemão, fora do encontro (Barros & Kastrup, 2015; Passos & Barros, 2015). Aguçávamos nossa curiosidade, fruto de um estranhamento fundamental para a pesquisa de campo, pois estávamos habitando um território antes não habitado e, no contato direto com o campo de pesquisa, participávamos também da composição daquilo que pesquisávamos (Barros & Kastrup, 2015). Assim, o estranhamento nos permitia abrir mão de concepções anteriores ao encontro e nos possibilitava mergulhar na experiência que se construía enquanto estávamos em grupo-online.

Enquanto abríamos a chamada no *Meet* e aguardávamos os participantes, buscávamos manter nossa atenção de maneira concentrada e aberta, como um estrangeiro que explora olhares, gestos, falas, espaços, ritmos, objetos, sem buscar nada específico,

mas mantendo-nos atentos a quaisquer coisas que poderiam surgir naquela experiência (Barros & Kastrup, 2015). À primeira vista, vimos que os participantes já entravam na chamada com microfone e câmera fechados e abriam à medida que sentiam vontade de compartilhar alguma coisa, numa dança que mostrava e escondia rostos, ambientes e sons. Nos demos conta que participar de um grupo *online* significava habitar simultaneamente diversos ambientes: o ambiente virtual do grupo, onde estavam reunidos nós pesquisadores e os participantes da pesquisa, mas também habitávamos os territórios individuais montados por cada integrante em suas residências. Percebíamos que se manter com microfone e câmera fechados significava também uma tentativa de reduzir as interferências no ambiente de cada participante. Este jogo de espaços que se entrelaçavam tornava a experiência de grupo *online* e grupo presencial completamente distintas. E, para nós, era sempre uma surpresa a configuração que o grupo assumiria a cada reunião.

“Iniciamos o encontro atentos e sensíveis ao modo que o espaço-ambiente-*online* de grupo se formaria. Dei boa noite para quem estava chegando. Alguns abriram as câmeras, outros apenas os áudios e *pá!* Uma criança gritando no fundo enquanto tomava banho em um cômodo ao lado que uma participante estava. A participante-mãe-da-criança pediu desculpas pelo barulho. Todos rimos e nos descontraímos enquanto a criança atravessava o grupo, gritando: “*mãe, tá falando com quem aí? Eu quero falar também!*”. (ENCONTRO 01, GRUPO B).

Se estávamos interessados em compreender como grupos *online* aconteceriam na quarentena, tínhamos tido uma demonstração muito clara do que poderia significar manter o áudio fechado para conter ruídos no espaço individual de cada participante. Nossa atenção, que estava aberta e à espreita do intempestivo (Kastrup, 2015), se voltou para uma presença que, mesmo não tendo feito inscrição, se colocava como uma força que se expressava com vigor no grupo, numa espécie de criança-força. Curiosamente, quando não acontecia nenhuma interação da criança com a participante-mãe ou com a câmera, os participantes perguntavam: “*Cadê o ‘fulano’? Onde ele está? Hoje ele está tão quietinho! O que aconteceu?*”

Apesar de não participar conosco das discussões, a criança-força estava sempre presente no grupo, as vezes dando apenas um ‘olá’, em outros momentos compartilhando algum desenho ou tarefa que realizava enquanto estávamos reunidos, ou acenava para quem estava do outro lado da tela do computador da mãe, como uma força que produzia relevo no plano de forças que se constituía no encontro grupal. Não se tratava apenas de um estímulo distrator, mas de uma força que surgia no encontro e que convocava nossa atenção para compreender o espaço grupal *online*, a mudança produzida no plano-encontro e, ainda, fazia falar a respeito de um processo em curso (Dinis, 2008; Kastrup, 2015).

Compreendíamos com essa presença que a pandemia para uma mãe solo era assim: em tudo ter a companhia do filho. A própria participante-mãe nos contou que precisou adaptar as rotinas de trabalho, estudo e cuidados com a casa, pois as aulas do filho foram suspensas. Contou que sempre precisava criar meios de ocupá-lo enquanto estudava, trabalhava, arrumava a casa e participava do encontro; ele estava sempre com ela e, no nosso grupo, não seria diferente. A realidade da mulher mãe-solo é complexa e, em tempos de quarentena, demandava o enfrentamento de jornadas múltiplas, em tempo integral, relacionadas com os cuidados da casa, com a maternidade, com o trabalho e, no caso desta participante, lidar também com as demandas da universidade (Aiello-Vaisberg, Gallo-Belluzzo & Visintin, 2019; Kretzler, 2020).

Percebíamos que estar em grupo *online* incluía a casa dos participantes e os sujeitos que nela estavam. Era do nosso interesse ouvir e acompanhar o que os participantes tinham a dizer nos encontros, mas também compreender todas as coisas conectadas aos participantes, que possibilitavam ou dificultavam que essas expressões acontecessem, tecendo um mapa das linhas que atravessavam e que influenciavam os modos de se apresentar no encontro (Passos & Barros, 2015). A câmera aberta revelava

que parte do espaço de grupo era composto pelo cômodo que os integrantes estavam ocupando, o ângulo específico que usavam para mostrar seu rosto, o ambiente físico que fazia fundo para sua imagem, o uso de fones de ouvido ou o áudio aberto no viva-voz, fazer uso de celular, *notebook* ou computador durante o encontro, além de outras pessoas que também estavam no espaço. Tudo isso compunha o setting e modulavam a participação nos encontros.

“Eu posso falar um momentinho? Eu estava falando aqui ainda agora com o meu marido sobre isso enquanto vocês falavam. Eu falei pra ele: “lembra que eu era assim?”. (ENCONTRO 02, GRUPO B).

Estava claro para nós que nem sempre os participantes dispunham de um espaço tranquilo e reservado para o encontro, uma vez que a quarentena exigia que todos ficassem em casa. Em alguns momentos, percebíamos que os integrantes pareciam não ter problemas de serem ouvidos por outras pessoas nas suas residências, assim como já havíamos presenciado momentos onde era possível ouvir pessoas falando em um ambiente bem próximo e algumas vezes vê-las transitar pelo mesmo espaço. Apesar de fazerem uso de fones de ouvido, nem sempre demonstravam incômodo pela possibilidade de serem ouvidos pelos familiares.

Para nós, era indispensável assegurar o sigilo sobre tudo que era dito em todas as ocasiões que nos reuníamos, cumprindo as disposições sobre o sigilo profissional atribuídos pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2018). Entretanto, a fala da participante não atestou isso e nos inclinou a reafirmar nosso contrato de sigilo terapêutico com todo o grupo. Segundo o artigo 9º do Código de Ética Profissional do Psicólogo, *“É dever do psicólogo respeitar o sigilo profissional a fim de proteger, por meio da confidencialidade, a intimidade de pessoas, grupos ou organizações, a que tenha acesso no exercício profissional”* (CRP, 2005). Nos grupos presenciais, tínhamos o cuidado de encontrar espaços que dessem mais garantia de que não estávamos sendo ouvidos e que

tudo o que acontecia naquele encontro ficaria ali e dizia respeito apenas a quem estava reunido naquele momento. É importantíssimo ressaltar este aspecto, pois nem todos que manifestam interesse em participar de encontros online, seja em grupo ou individual, dispõem de um lugar privativo e seguro para compartilhar o que sentem, sem que se sintam observados e escutados por outros que não sejam os participantes daquele momento-encontro. A garantia do sigilo faz com que os participantes se sintam protegidos, possibilitando que expressem o que não seria dito em qualquer lugar, guardando para o momento de grupo o que era particular do grupo (Monteiro, Raimundo & Martins, 2019; Dias & Rego, 2020).

INVENTANDO COLETIVAMENTE UM AMBIENTE DE GRUPO ONLINE

Enquanto espreitávamos os modos que os participantes se colocavam nos encontros, percebemos que os participantes não abriam seus áudios e vídeos juntos. Embora o participante pudesse ter a escolha de manter-se calado, ali, no *online*, manter-se calado poderia significar estar com o áudio fechado ou manter-se literalmente em silêncio. Entretanto, manter o áudio fechado não significava necessariamente uma falta de vontade de falar. Abrir o microfone junto pode produzir dificuldade no entendimento, porque os sons se misturavam.

“Iniciamos o primeiro encontro com um quebra gelo chamado “*Nome e Movimento*”, onde os participantes deveriam se apresentar com um movimento e todo o grupo deveria repetir. Era muito difícil saber quando algum participante iria falar, o que fazia com que vários abrissem os áudios e falassem ao mesmo tempo e dificultava nossa compreensão. Alguns caíam no meio da fala, por conta da internet com sinal ruim, outros não sabiam se o colega já tinha parado de falar ou se era apenas uma pausa e já atropelavam sua fala.” (ENCONTRO 01, GRUPO C).

Quando realizávamos encontros presenciais, percebíamos que alguns participantes davam pistas não-verbais sobre quando falariam ou quando haviam terminado de falar. Direta ou indiretamente havia uma sinalização que poderia indicar que aquela pessoaalaria algo. Alguns se movimentavam, se endireitavam ou

percebíamos que estavam prontos para falar porque, de certa forma, nossa atenção, que estava aberta e sem foco, era despertada para algo. No online, quando o participante só dispunha do áudio para participar dos encontros, as pistas ficavam mais difíceis de serem capturadas. Enquanto dois participantes abriam os áudios ao mesmo tempo, nós não sabíamos para qual narrativa dar atenção, os sons das duas falas se misturavam e pouco era compreendido. Como dito anteriormente, nossa atenção estava aberta ao conteúdo narrado, mas também ao modo de conseguir ou não narrar, capturando as forças que convocavam foco à nossa atenção, revelando um relevo no plano-grupal que cartografávamos (Dinis, 2008; Kastrup, 2015).

Nos demos conta que nossa percepção precisava ser reorganizada para a nova configuração de grupo. Não mais olhávamos para os lados, movendo o pescoço, em direção a algum participante, como nos grupos presenciais. No *online*, todos estavam reunidos numa mesma tela e bastava apenas mover os olhos para nos atentar a outro participante. Enquanto os integrantes mantinham os áudios fechados, não sabíamos quem abriria e falaria.

Atentos, rastreamos os modos de falar e compartilhar alguma coisa no grupo e identificamos uma mudança. Alguns participantes começaram a abrir o áudio e perguntar: “*alguém vai falar? Posso falar?*” Quando o grupo consentia, aquela pessoa compartilhava o que desejava. A participação em um grupo *online* exigia uma entrada mais polida do que no grupo presencial e parecia haver uma amplificação promovida pelo ambiente *online* que exigia uma frenagem ou moder(ação); a ação era modulada no tempo do grupo *online*. Em alguns momentos, a impossibilidade de falar junto, somando na fala do outro, concordando ou discordando, dificultava o compartilhar questões. O tempo da interferência do outro modificava o estado de estar no grupo online e o diferenciava do grupo presencial.

Realizar grupos *online* nos fazia perceber que era necessário inventar um espaço-*online* para o grupo, em coletivo, com os participantes. Em alguns encontros, apenas nós, terapeuta e coterapeuta estávamos com o vídeo aberto e isso nos intrigava, pois não entendíamos os motivos. Não queríamos impor um modo de estar no grupo, mas entendíamos que era necessário compartilhar esta impressão com os participantes e que, em conjunto, buscássemos uma forma mais tranquila e confortável para que nos encontrássemos. Não queríamos um modelo, mas um jeito-confortável-e-leve-e-possível de nos encontrar. No presencial, fazíamos questão de dizer para os participantes se sentassem como quisessem, deitar no chão caso sentissem vontade, tirar os sapatos. Inventávamos juntos um ambiente livre e leve, para que todos pudessem compartilhar como se sentiam (Gomes Júnior & Rocinholi, 2019; Gomes Júnior, Araújo & Rocinholi, 2020). Sentíamos que era necessário compartilhar isto com os grupos *online*.

Abrimos um espaço no encontro para compartilharmos nossas impressões sobre o grupo e os modos de estar nele. Uma participante iniciou falando sobre a dificuldade de estar conosco: *“Eu tenho uma criança aqui... então ele iria ficar tentando falar junto comigo. Se eu coloco a câmera [abrir o vídeo durante a chamada], na hora ele cola, quer vir participar. E aí eu fecho, senão vai atrapalhar todo mundo. Eu prefiro ir abrindo e fechando a câmera. Por mais que tenha dificuldade, é muita emoção ver gente, ainda mais depois do coronavírus, que a gente tá trancado”*.

Outro participante completou: *“Eu só estou com a minha fechada porque eu estou sem camisa. Está um calor do caramba aqui dentro de casa”*. [Compreendíamos que muitos ficavam mais à vontade do que imaginávamos].

R.: *Eu em relação ao microfone, tanto faz ligar ou desligar. Mas tem que desligar, né? Porque às vezes o som da casa... Tem outras pessoas da casa e aí complica, atrapalha.*

Outra participante completou: *“Assim... tem dias que eu quero ser vista, tem dias que eu não quero. A minha dificuldade maior é o tempo que a gente tá aqui. Por exemplo, em uma hora e meia ou uma hora e quarenta eu já estou doida para sair. Semana passada eu fiquei estressada. Nem em uma aula da faculdade eu fico duas horas direto. É cansativo. Por que a gente fica o tempo inteiro aqui ó... na frente na frente do computador, na frente de uma tela digital. Isso é uma coisa que faz muito mal para a gente. De resto, está tudo tranquilo”*.

Foi importante ter aberto um espaço para pensarmos juntos no melhor modo de conduzirmos os encontros, porque neste período de quarentena não era apenas o grupo

que acontecia *online*. Outras responsabilidades aconteciam remotamente e exigiam que algumas pessoas passassem boa parte do dia em frente ao computador. Nosso interesse era construir coletivamente um espaço de bem estar para todos. Cartografar significa habitar um território existencial sem nos colocar de modo hierárquico diante do objeto da pesquisa (Alvarez & Passos, 2015). Nosso objetivo não era levar uma fórmula pronta e simplesmente aplicarmos com aqueles participantes. Era indispensável convidar os integrantes dos grupos para inventar conosco, construir conjuntamente o melhor jeito de nos reunirmos, nos inserindo também numa posição de aprendiz-cartógrafo (Alvarez & Passos, 2015). Já ficamos atentos para o horário de término, que estava ultrapassando o que havíamos acordado – 90 minutos.

Neste mesmo encontro, reforçamos que o grupo tinha autonomia para falar quando quisesse, sem a necessidade de nos pedir a palavra ou esperar sua vez. Fomos percebendo que muitos participantes acabavam falando mais do que outros, mas não interferíamos no tempo que cada participante tomava para se expressar. Combinávamos um horário confortável para iniciar e encerrar nosso encontro e, quando chegava próximo desta hora, sinalizávamos que era necessário encerrar. Compreendíamos que era necessário que o grupo desenvolvesse sensibilidade de maneira própria e espontânea e não a partir de comandos nossos. Não estávamos ali para determinar a quantidade de minutos que cada um seria ouvido. Pelo contrário, o grupo estava sendo gerido por si só. Percebemos, também, que a participante que reclamou da duração do encontro era a que mais falava.

Aos poucos, entendíamos que o grupo ia encontrando formas próprias de se comunicar, de falar, ouvir e participar com mais equidade. Passamos a ouvir participantes falarem coisas como: *“Deixa eu parar de falar um pouco e deixar o pessoal falar também”* e, em um momento onde uma integrante estava sem poder abrir o áudio, alguém no grupo disse: *“Pode escrever, a gente aceita também, porque senão a gente vai ficar*

muito calado aqui... quer acrescentar algo?'. Reforçamos que o grupo é um espaço de escuta e acolhimento e que os participantes poderiam usá-lo como se sentissem à vontade. E nem sempre os participantes se expressavam abrindo o áudio. Em diversos momentos, sinalizavam com gestos ou escreviam no chat da plataforma *Google Meet*. Quando isso acontecia, os próprios integrantes informavam o motivo: a *internet* instável, não se sentiam à vontade pra falar por ter alguém por perto, não estavam com um equipamento de áudio que funcionava adequadamente, não estavam com vontade de falar.

Tivemos um encontro onde a comunicação por chat foi curiosa e muito importante para nos fazer compreender o ambiente grupal e o efeito que uma mensagem escrita poderia produzir na composição da discussão grupal. Enquanto uma participante estava falando que tinha dificuldades com a faculdade por estar doente, vimos uma interação dupla entre áudio e chat.

Uma participante nos contou que tinha uma doença autoimune, que a fazia gastar a maior parte do seu dinheiro com medicação. Se sentia com uma corda no pescoço, tentava ser resiliente, mas seguia exausta. Disse: *“Como não ficar insegura e desanimada? Fica difícil estando doente e desempregada”*. Fiquei pensando: *“realmente, como não ficar desanimada? Como a gente consegue traçar linhas de fuga diante de uma situação dessa magnitude?”*

Antes que eu pudesse pensar em perguntar qualquer coisa, outra participante rapidamente abriu o áudio e disse que já tinha passado por algo parecido e que, ao cortar o glúten da sua alimentação, tinha sentido considerável alívio. Soltou uma frase que me marcou muitíssimo (que inclusive a repeti no final do encontro): *“melhor não comer pão do que sentir dor... dá pra substituir tudo!”*. Pronto! Era a fâsca que nos acendeu pra inventar linhas de fuga... sim, dava pra substituir tudo! Pouco tempo depois, a participante enviou muitos *links* de vídeos no chat do *Google Meet* sobre os impactos que o glúten tem na dor, formas de substituir o glúten, como melhorar a alimentação, sugerindo que ela assistisse para aprender e incorporar esses novos hábitos na vida”. (ENCONTRO 01, GRUPO B).

Vimos o chat surgindo como uma comunicação paralela ao que estava acontecendo no áudio e vídeo, que também é encontro, e que revela a natureza viva e dinâmica das nossas reuniões em grupo. No presencial, percebíamos isso quando algum

integrante se virava para o lado e cochichava algo com outro integrante. Compreendíamos que não havia apenas um canal de comunicação aberto no grupo, não era apenas uma via de fala e expressão e que os participantes não conversavam apenas com terapeuta e coterapeuta. Havia comunicação e relação entre os participantes se estabelecendo, de maneira viva, evidenciando que os laços e participação nos encontros não dependiam da mediação dos terapeutas.

O SETTING ONLINE

Um dos requisitos para a participação na pesquisa era ter acesso à internet em algum dispositivo tecnológico, como celular, tablet, notebook, computador, dentre outros. Os equipamentos que os integrantes usavam foi outro aspecto que saltou à nossa percepção, pois eram os meios que possibilitavam o grupo *online* acontecer, uma vez que nosso *setting* foi totalmente reconfigurado com experiência remota. Para alguns, a participação se dava apenas através do celular, dispositivo que possibilitava que o participante compartilhasse seu áudio e vídeo durante o encontro, mas não permitia ver todos que estavam presentes na chamada. Havia quem utilizasse duas telas para conseguir ver todos na reunião, outros que entravam no celular e no notebook, ao mesmo tempo.

Percebíamos que nem sempre os participantes conseguiam ouvir, falar e exibir o vídeo no mesmo dispositivo, o que fazia necessário inventar um ‘jeitinho’ pra conseguir estar presente nos encontros. Uma participante contou que o microfone do seu computador não funcionava e no seu celular não funcionava a câmera, então, ela precisava dos dois equipamentos para participar. Outro integrante usava o celular para transmitir seu áudio e seu vídeo e entrava pelo computador, que não tinha microfone e nem webcam, mas o permitia ver todas as pessoas do grupo. Juntos, os equipamentos possibilitavam que os integrantes estivessem conosco no encontro e entendíamos que estar em grupo *online* nem sempre se dava através de um único equipamento.

Vimos também, em alguns momentos, que alguns participantes ficavam ajustando a roupa ou o cabelo enquanto olhavam para a tela do celular, dando a entender que haviam colocado sua própria imagem como destaque. Isso tudo nos fazia compreender os modos de se colocar no grupo e nos confirmava que nem sempre o interesse em participar de um grupo *online* era suficiente para que interessados se tornassem participantes. Os recursos financeiros e tecnológicos atravessavam e influenciavam a escolha de participar ou não da pesquisa, além dos modos de participação. Não era suficiente querer falar, mas ter um dispositivo tecnológico que permitisse falar o que desejava ser compartilhado, o que nem sempre acontecia.

Observávamos também que alguns não tinham muita habilidade com o uso das plataformas digitais e com os equipamentos tecnológicos, que se uniam às dificuldades com equipamentos adequados para a participação no encontro.

Coterapeuta: “*Seu microfone tá desligado, C*”.

C.: “*Só um momento que eu tô resolvendo...tá, deu*”.

[A participante desabilita o áudio e começa a falar e gesticular].

Terapeuta: “*C., a gente não te ouve. Desconecta e conecta seu fone de novo, pra ver se pode ser algum problema de mal contato...*”

[Vemos a participante gesticulando, perguntando se estávamos ouvindo alguma coisa]

Terapeuta: “*Não foi. A gente não te ouve ainda*”.

C.: “*Agora vai?*”

[Ouvimos o som bem baixo, com bastante eco]

Terapeuta: “*Agora foi*”.

Coterapeuta: “*Repete pra gente o que você tava falando, a gente não tava ouvindo*”.

C.: “*Ah sim, eu tava falando que eu tô com um computador aqui de um amigo e aí ele pega melhor a internet, mas o áudio dele não funciona. Vou até desligar aqui. Só que esse computador que eu tô não funciona a internet bem*”.

Terapeuta: “*Você consegue ver e ouvir a gente bem?*”

C.: “*Agora não tô ouvindo. Gente, eu quero morrer com esse aparelho. Eu fico toda enrolada com os aparelhos*”. (ENCONTRO 04, GRUPO B).

Nos deparamos com uma comunicação pouco clara em diversos momentos e precisávamos pedir que os participantes repetissem o que estavam tentando dizer. Ficávamos aflitos quando algum integrante começava a falar e seu áudio começava a

falhar, parecendo voz robotizada ou com a fala picotada, nos fazendo não compreender tudo o que estava sendo dito. Entendíamos que isso influenciava completamente a configuração do encontro, porque era importante que todos se ouvissem e entendessem claramente o que estávamos compartilhando, não apenas que nós terapeutas entendêssemos.

Algumas interferências atravessavam nossa comunicação e faziam com que nossa dificuldade de nos compreender aumentasse. Com o áudio, nem sempre o participante estava com o microfone próximo da boca e o som saía muito baixinho. Em outros momentos, não sabíamos se o participante estava falando conosco ou com alguém próximo. Também pensávamos que os participantes pareciam não se ouvir ou se ouviam com certa dificuldade. Vimos que alguns não utilizavam fones de ouvido e todo o som do ambiente vazava enquanto o participante abria o áudio para compartilhar alguma coisa.

A *internet* foi outro fator importante que modulou nossa forma de nos colocar em grupo. Como nos encontrávamos online, era indispensável que ela permanecesse estável, o que nem sempre acontecia, principalmente quando chovia. Em alguns momentos, levávamos um certo tempo para nos darmos conta que nossa comunicação não estava sendo eficaz, que não estávamos sendo ouvido, que a *internet* estava instável e impactando no nosso encontro.

O atraso na transmissão simultânea do vídeo e do áudio – *delay* – também esteve presente em diversos encontros. Escutávamos áudios lentificados, com o som robotizado algumas vezes, com falhas e cortes, o que dificultava nossa compreensão. Realizamos uma dinâmica chamada: “Nome e Movimento”, onde um participante deveria se apresentar com um movimento e todo o grupo deveria repetir. Tivemos dificuldades de observar o movimento completo, pois a imagem travava e, quando destravava, o movimento já havia sido encerrado e não sabíamos exatamente o que o participante havia

feito. Rimos bastante da dificuldade de observar e repetir o movimento e da dificuldade de manter o ritmo da dinâmica. Em alguns momentos observamos um silêncio no ar e depois alguns participantes abrindo o áudio e falando ao mesmo tempo. Tudo isso compunha a configuração de grupo-online, que curiosamente diferia do presencial, onde estas forças não existiam ou não assumiam estas características.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência *online* com grupos nos fez concluir diversas coisas. A primeira delas foi que o desejo em participar de grupos *online* não se traduzia em participação. Estar remotamente em grupo era um desafio, inúmeros fatores interferiam, possibilitavam a participação de alguns e dificultavam consideravelmente a participação de outros.

Era fundamental disponibilizar um espaço seguro e sigiloso, que permitisse conforto e segurança para compartilhar afetos e experiências. Nem sempre o sigilo que oferecíamos era suficiente para criar um ambiente-sigiloso para os participantes, uma vez que parte do espaço de grupo era composta pelas residências dos integrantes.

O espaço de grupo era composto dos lugares físicos, mas também das tecnologias que mediavam a participação nos encontros. Todas elas interferiam nas reuniões e impactavam no desejo e possibilidade de participar, falar e dar fluxo ao que pedia expressão. O desejo de expressar não parecia suficiente, uma vez que dependia de uma dessas tecnologias.

Longe da pretensão de criar um manual de como inventar um *setting online* para grupos, buscamos traduzir em palavras nossos olhares, nossas percepções, aquilo que roubou nossa atenção a cada reunião e que nos apontava para pensar o relevo que se configurava a cada chamada. Juntos fomos tecendo o mapa das forças que se apresentava como facilitadoras e desafiadoras, compreendendo que estar em grupo *online* exigia outras demandas diferentes da experiência presencial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarez, Johnny & Passos, Eduardo. (2015). Cartografar é habitar um território existencial. In Passos, Eduardo, Kastrup, Virginia, & Escóssia, Liliana. (Orgs.), *Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Editora Sulina. 131-149.
- Barros, Laura Pozzana de, & Kastrup, Virginia. (2015). Cartografar é acompanhar processos. In Passos, Eduardo, Kastrup, Virginia, & Escóssia, Liliana. (Orgs.), *Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Editora Sulina. 52-75.
- Brasil, Presidência da República. (2020). Lei Nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113979.htm.
- Conselho Federal de Psicologia – CFP. (2005). Código de Ética Profissional do Psicólogo. Brasília.
- Dias, Fábio Araudo; & Rego, Sérgio. (2020). Estudo sobre a formação ética dos estudantes de psicologia. *Research, Society and Development*, 9(4). <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i4.2978>.
- Dinis, Nilson Fernandes. (2008). A Esquizoanálise: um olhar oblíquo sobre corpos, gêneros e sexualidades. Porto Alegre: Sociedade e Cultura. 11(2). 355-361.
- Fiocruz - Fundação Oswaldo Cruz. (2020). Saúde Mental e Atenção Psicossocial na Pandemia Covid-19: quarentena na COVID-19 - orientações e estratégias de cuidado. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. <http://dx.doi.org/10.26864/PCS.v9.n2.6>.
- Kastrup, Virginia. (2015). O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In Passos, Eduardo., Kastrup, Virginia., & Escóssia, Liliana. (Orgs.), *Pistas do*

Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. 32-51.
Porto Alegre. Editora Sulina.

Kretzler, Monyque Konze Lasch. (2020). Impactos da pandemia de coronavírus (covid-19) no trabalho de home office e maternidade: percepção de mães do oeste catarinense. Trabalho de conclusão de curso de Administração. Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/4042>.

Monteiro, Ana Cláudia Lima; Raimundo, Maria Paula Borsoi; & Martins, Bárbara Gerard. (2019). A questão do sigilo em pesquisa e a construção dos nomes fictícios. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 9(2), 157-172. <http://dx.doi.org/10.26864/PCS.v9.n2.6>.

Passos, Eduardo., & Barros, Regina Benevides. (2015). A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In Passos, Eduardo., Kastrup, Virginia., & Escóssia, Liliana. (Orgs.), *Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. 17-31. Porto Alegre. Editora Sulina.

Santana, Ronald Santos de.; Aragão, Lucas Ibrahim Simões de., & Bernardo, Kátia Jane Chaves. (2021). Intervenção psicossocial online com idosos no contexto da pandemia da covid-19: um relato de experiência. *Boletim da conjuntura, Boa vista*, 6(16), 69-83.

Aiello-Vaisberg, Tânia Maria José; Gallo-Belluzzo, Sueli Regina., & Visintin, Carlos Del Negro. (2019). A experiência emocional de autoras de Mommy Blogs. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 10(1), 107-130. <https://doi.org/10.5433/2236-6407.2019v10n1p107>.

ARTIGO III

A VIDA UNIVERSITÁRIA A PARTIR DE UM GRUPO TERAPÊUTICO

RESUMO

A vida universitária inclui as competências dentro da sala de aula, mas também os aspectos formais e informais ligados à vida dentro e fora do campus. O presente trabalho objetivou, através do Método da Cartografia, acompanhar os modos de ser e viver a vida universitária em um dispositivo grupal realizado remotamente com estudantes de graduação e pós-graduação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Realizamos 3 grupos, com 6 encontros cada, com duração média de 90 minutos. Nestes, solicitamos que os participantes sugerissem temas que gostariam de compartilhar, sorteamos um tema e solicitamos que desenhasssem como aqueles temas se relacionavam com suas vidas. Os estudantes compartilharam que se sentiam cansados, desmotivados e desgastados pelo excesso de tarefas que precisavam cumprir. Compreendemos que os afetos narrados incluíam aspectos fora das competências de sala de aula, incluindo as dificuldades com o longo percurso até o campus, os desafios enfrentados nos alojamentos universitários, como a exposição à violência e má alimentação nos restaurantes universitários, a presença da violência nas relações de poder entre estudantes e docentes e as dificuldades de conciliar as demandas acadêmicas e se sustentarem durante o curso. Entendemos que o espaço universitário era composto de forças instituídas que construíaam modos de ser enrijecidos, mas era atravessada por forças instituintes que possibilitavam inventar modos mais flexíveis e saudáveis, permitindo uma operação de transversalização.

Palavras-chave: grupos terapêuticos; universitários; cartografia; ensino superior.

ARTICLE III

THE UNIVERSITY LIFE IN A THERAPEUTIC GROUP

ABSTRACT

University life includes skills within the classroom, but also the formal and informal aspects of life on and off campus. The present work aimed, through the Cartography Method, to follow the ways of being and living university life in a group device carried out remotely with undergraduate and graduate students from the Federal Rural University of Rio de Janeiro. We held 3 groups, with 6 meetings each, with an average duration of 90 minutes. In these, we asked the participants to suggest themes they would like to share, we raffled a theme and asked them to draw how those themes related to their lives. Students shared that they felt tired, unmotivated and worn out by the excess of tasks they needed to complete. We understand that the emotions narrated included aspects outside the classroom skills, including the difficulties with the long journey to the campus, the challenges faced in university accommodation, such as exposure to violence and poor diet in university restaurants, the presence of violence in the power relations between students and professors and the difficulties in reconciling academic demands and sustaining themselves during the course. We understand that the university space was composed of instituted forces that built ways of being rigid, but it was crossed by instituting forces that made it possible to invent more flexible and healthier ways, allowing for a transversalization operation.

Keywords: therapeutic groups; College students; cartography; University education.

INTRODUÇÃO

A fase adulta é definida de diversas maneiras, por diferentes perspectivas teóricas que possuem em comum a compreensão de que existem marcos que caracterizam esta etapa da vida, tais como: o ingresso no mercado de trabalho, a saída da casa dos pais para cursar um ensino superior, o desejo pela aquisição de maior independência e autonomia financeira, o estabelecimento de novos vínculos afetivos, a reorganização dos laços sociais, a busca por equilíbrio emocional e intelectual e a responsabilização sobre si mesmo e seu futuro (Fiorini, Ojeda-Ocampo-Moré & Patta-Bardagi, 2017; Fonseca & Cafieiro, 2018).

Um dos modos de viver a vida adulta é sendo universitário, uma vez que o ingresso no ensino superior, para muitos, não se resume à escolarização formal; este se revela como possibilidade de desenvolver autonomia, expandir a escolha profissional e criar redes de apoio social, que podem impactar na percepção e afetos sobre si mesmos e influenciar na qualidade de vida dos universitários (Teixeira, Dias, Wottrich & Oliveira, 2008; Anversa, Filha, Silva & Fedosse, 2018; Penha, Oliveira & Mendes, 2020). Entretanto, nem sempre o sujeito responderá de modo a seguir um caminho que lhe forneça autonomia e singularidade e potência diante dessas demandas.

Ao reconhecer alguns aspectos presentes neste contexto, nos interessa compreender de que maneira os universitários vivem a vida universitária, suas vulnerabilidades e fatores de produção de bem-estar, bem como os reflexos desta dinâmica na produção dos modos de existir, compreendendo-os como processos de produção de subjetividade.

OS PROCESSOS DE PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE

Lançamos mão da proposta de Guattari e Rolnik para discutir os processos de produção de subjetividade. A subjetividade é entendida como uma realidade material,

produzida no seio social e institucional pelos sentidos, de modo imanente, na relação com o mundo e com as coisas que dele fazem parte (Guattari & Rolnik, 2013). Os processos de produção de subjetividade são vividos entre dois modos extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o sujeito se submete ao modo de ser-viver tal qual como o recebe, convocado por modos de vida serializados, homogêneos, padronizados e massificados, tendo o sofrimento como efeito principal; ou uma relação de expressão e criação, onde o sujeito se reapropria dos modos de viver, com autonomia e singularização (Guattari & Rolnik, 2013). Para singularizar, requer que se desfaçam quaisquer explicações generalizadas ou interpretações prévias e considerar a multiplicidade e as possibilidades de agenciamentos para além dos modos instituídos de ser e viver (Corrêa, 2006; Deleuze & Guattari, 2011; Gomes Júnior & Rocinholi, no prelo).

Nossa proposta visou acompanhar processos de produção de subjetividade e favorecer processos de singularização, entendendo que se trata de inventar modos saudáveis e potentes de viver a vida universitária. Assim, buscamos cartografar as forças presentes nos modos de ser e viver a vida na universidade.

O MÉTODO DA CARTOGRAFIA

A cartografia é um método de pesquisa que se orienta numa perspectiva processual dos fenômenos, pois não busca representar objetos fixos e nem revelar realidades acima ou abaixo dos processos que se dão no plano social (Tedesco, Sade & Caliman, 2013; Barros & Kastrup, 2015). Aqui, busca-se construir um mapa das forças que estão conectadas ao objeto pesquisado, mergulhando nas intensidades dos processos que estão presentes, dando conta de seus movimentos e “dando língua para afetos que pedem passagem” (Rolnik, 2016). O pesquisador se insere numa rede que já está em acontecimento e mapeia os processos que estão pondo sujeitos em movimento,

demandando cuidado para que os movimentos não sejam perdidos em categorias fixas, baseadas em regras gerais (Passos & Barros, 2015).

A cartografia, como método processual de acompanhar movimentos das subjetividades, é posta a funcionar através dos dispositivos (Kastrup & Barros, 2015). Entendemos, por dispositivo, a rede que se pode estabelecer entre esses elementos, ou seja, discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões, proposições filosóficas, morais, etc.. O dispositivo é também entendido como máquina de fazer ver e falar, pois se dá no desembaraçamento das linhas que compõem o campo pesquisado, como uma máquina que efetua, agencia e articula processos, produzindo discursos, modos de ver, falar, ser e viver (Hur, 2009; Hur & Viana, 2018; Hur, 2019). Assim, esta cartografia se desenvolveu a partir da criação de um dispositivo grupal online, onde buscamos acompanhar os modos de ser universitário, os afetos e experimentações ligadas à vida neste contexto e, também mapear processos inventivos de singularização.

Compreendemos o agenciamento como a articulação entre os elementos – territórios e objetos que o ocupam – que são capazes de compor movimentos, processos, estratos, relação de forças e modos de viver de acordo com a natureza que lhe compõe e constitui (Hur & Viana, 2016; Hur, 2019). Assim, os agenciamentos articulam os modos singulares e estratificados de viver, cujas forças constituem processos e, os processos, constroem modos de vida. Pretendemos narrar os processos de produção de subjetividade que foram cartografados a partir de encontros grupais remotos realizados com universitários da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), entre 2020 e 2021 e que agenciaram modos de vida.

A UNIVERSIDADE CARTOGRAFADA

Considerada um dos campus universitários mais bonitos do Brasil por sua paisagem natural misturada com a arquitetura colonial, (Gazeta Do Povo, 2017), a UFRRJ, apesar do nome, tem sua sede no município de Seropédica, uma zona predominantemente rural, na Baixada Fluminense, estado do Rio de Janeiro, há 70km do centro da cidade do Rio de Janeiro, 34km do centro de Nova Iguaçu, 22km do centro de Paracambi e 23,3 km do centro de Itaguaí, municípios vizinhos da também Baixada Fluminense. O campus sede é o maior da América Latina, possuindo 3.024 hectares e um conjunto arquitetônico de 131.343 metros quadrados de área construída (UFRRJ, 2019). A distância entre os prédios construídos neste terreno faz com que grande parte dos estudantes tenha que fazer longos percursos entre uma aula e outra, assim como no trajeto casa-campus.

OS RURALINOS

A Pró Reitoria de Assuntos Estudantis da UFRRJ (PROAES) publicou um relatório sobre o perfil discente dos ingressantes na UFRRJ entre 2016 e 2018 (Ufrjr, 2019), o que nos ajudou a compreender um pouco sobre os universitários cartografados. Apenas 5,1% dos estudantes residem em Seropédica, onde a universidade está situada; 35% residem no município do Rio de Janeiro, 48% em outros municípios do estado do Rio de Janeiro e 9% em outro estado. Após o ingresso, 26% dos estudantes se mudaram para o município de Seropédica e 8% para os alojamentos da universidade, no próprio campus. A respeito dos modos de deslocamento para o campus, 76,5% utilizavam o transporte público coletivo, 17,4% iam a pé ou de bicicleta e 7% possuíam transporte próprio.

Segundo a V Pesquisa Nacional de Perfil Sociodemográfico e Cultural dos Graduandos das Instituições de Ensino Superior (Fonaprace/Andifes, 2018), a UFRRJ possuía 78,2% dos seus estudantes com renda familiar mensal per capita até 1,5 salário-

mínimo, o que correspondia em abril de 2021 a R\$1.431. Apenas 5,7% possuíam renda maior que três salários-mínimos, corroborando com dados coletados também pela PROAES, cuja porcentagem de estudantes com renda per capita de 0 a 0,5 salário-mínimo foi em média 39%, o que fez com que a UFRRJ criasse políticas que viabilizassem a permanência na instituição por meio de auxílios financeiros e não financeiros, como auxílio moradia, alimentação, transporte e apoio didático-pedagógico.

Dentre os programas de assistência estudantil, 32% dos Ruralinos (como os estudantes da UFRRJ se denominam) participam ou já participaram de algum programa, como o Auxílio Alimentação (16,2%), Auxílio Moradia (14,9%) e Auxílio Transporte (10,5%). (Andifes, 2018; Ufrjr, 2019). Ademais, para se manterem, 50,3% estava à procura de trabalho, 28% já trabalha e estuda, e 27,1% se dedica somente ao curso de graduação.

Das formas de ingresso na UFRRJ, 50,7% o fez através das cotas sociais e/ou raciais, enquanto 49,3% por ampla concorrência. Destaca-se que, 67,2% fez o ensino médio em escola pública e 32,8% em escola privada. Importante apontar que 54,7% dos estudantes se autodeclararam não brancos. Sobre o gênero, 63,9% são do gênero feminino, 35,8% masculino e 0,2 sem declaração.

Consideramos que estes dados marcam consideravelmente a vida dos universitários da UFRRJ. A subjetividade, como já dito, é formada no social, a partir de forças que atravessam os sujeitos e constituem neles modos de viver, sentir e existir (Deleuze & Guattari, 2012). Compreendemos que existem forças no plano social-universitário que produzem modos de viver a vida na universidade, modos que acompanham os estudantes em todo o percurso acadêmico, dentro e fora da sala de aula.

Apresentaremos as narrativas dos Ruralinos que cartografamos em encontros grupais realizados remotamente e que apontam às forças que compõem o plano-social-universitário e, por conseguinte, compõem modos de existir neste plano. Não temos a intenção de dizer que a experiência narrada pelos universitários deste estudo é a experiência de todo universitário (con)vivendo na UFRRJ ou nas demais UFs pois, como cartógrafos, nosso objetivo é acompanhar processos e, quando possível, facilitar processos de singularização, dando passagens aos devires (Barros & Kastrup, 2015).

PERCURSO-CARTOGRÁFICO

Realizamos encontros grupais via chamada de vídeos pelo *Google Meet*, com estudantes de graduação e pós-graduação da UFRRJ maiores de 18 anos. Por conta da pandemia de COVID-19, os encontros aconteceram remotamente. A pesquisa foi divulgada nas redes sociais da UFRRJ e formamos 3 grupos, a partir da disponibilidade de horário dos inscritos. Cada grupo teve 6 encontros, com duração média de 90 minutos. Nos primeiros 5 encontros, iniciávamos com uma dinâmica de quebra gelo e outra de apresentação, para aproximar os participantes. Logo após, pedíamos que os participantes sugerissem temas que gostariam de compartilhar naquele encontro, anotávamos os temas e sorteávamos. Em seguida, solicitamos que produzissem um desenho que expressasse como aquele tema se relacionava com suas vidas e, posteriormente, que contassem o que desenharam. Abríamos um espaço para escuta, acolhimento e discussão. Ao final do encontro, pedíamos que contassem como tinha sido a experiência. No sexto e último encontro, refletimos com o grupo sobre a experiência dos encontros para os participantes.

Ao final de cada encontro, elaborávamos um diário de bordo, um instrumento utilizado pelo cartógrafo para registrar o que aconteceu no plano de forças e afetos no momento do encontro, informações objetivas e impressões que emergiram na pesquisa; funcionando como um mergulho no plano da experiência que se deu enquanto

cartografávamos os grupos (Passos & Barros, 2015). Todos os encontros também foram audiogravados e os registros do diário de bordo e do conteúdo transcrito foram utilizados para compor a discussão desta cartografia.

CARTOGRAFIA DOS UNIVERSITÁRIOS

COLETIVIZANDO OS MODOS DE SER-UNIVERSITÁRIO

A universidade foi um dos temas que mais apareceu nos encontros: diretamente, quando se tratava de alguma queixa ou reclamação à performance de algum professor, sobre os modos de se relacionar com a turma ou dificuldades com as avaliações e, indiretamente, quando compartilhavam que se sentiam exaustos, sem conseguir relaxar e dormir ou quando se sentiam muito burros por não atingirem níveis esperados em avaliações.

De maneira intrigante, os participantes assumiam a responsabilidade por estarem sempre cansados, desmotivados e desgastados, como sendo resultado de algo que não estavam lidando, resolvendo e planejando bem, responsabilizando apenas a si mesmos pelo fracasso narrado. Alguns participantes compartilharam como foi sua chegada à universidade e que, segundo eles, comprovaria que a responsabilidade era deles.

“Eu fui reprovado em 2 matérias no primeiro período! Eu participava de todas as aulas, fazia todos os trabalhos! Foi uma situação bizarra pra mim. Teve disciplina que eu reprovei 3 vezes!” (ENCONTRO 01, GRUPO B).

Em outro grupo, uma participante contou: *“eu reprovei em Cálculo 1 e Física 1... fiz ensino médio em escola pública, minha base em matemática não era muito boa. Apesar de muita gente ter reprovado também, comecei a me achar muito burra, sabe?”*.

Outro participante completou: *“imagine eu que era monitor de química na escola e, chegando na faculdade, reprovei em química geral, que é uma revisão de química do ensino médio!”*. (ENCONTRO 02, GRUPO B).

Apesar dos participantes se responsabilizarem, identificávamos nos encontros que outras forças eram apresentadas em suas narrativas e que poderiam influenciar a construção dos modos de viver (n) a universidade. À primeira vista, a dificuldade em lidar

com a vida universitária e as deficiências do ensino médio que refletiam na graduação eram traduzidas como inabilidade pessoal.

“É tanta coisa pra fazer, tanta pressão... não consigo desligar pra nada, mal durmo, vivo com insônia. Nem consigo assistir BBB, um entretenimento pra alienar um pouco. Eu sento pra assistir e penso: ‘vá fazer alguma coisa, ó inútil. Você está cheio de aula pra assistir. Eu só estudo né, então tenho que dar o meu melhor, porque só faço isso!’”

Outra participante completou: *“Quando entrei pro curso integral, não estava acostumada a ficar o dia inteiro na faculdade. Não tinha energia pra nada, mas tinha que fazer comida pra marmitta, lavar roupa porque não tem uniforme que nem na escola né. Tinha dia minha mochila tinha roupa pra aula prática, toalha, marmitta e não sei mais o que... chegava em casa e eu só queria dormir”*.

“Eu também senti um impacto grande porque a faculdade é muito diferente do ensino médio. A gente tem independência até nem ir pra universidade. Não tinha alguém falando pra ir pra sala. Sofri muito até pegar o ritmo”. (ENCONTRO 02, GRUPO C).

Curiosamente, enquanto os participantes contavam os motivos que acreditavam ser os que os tornavam responsáveis por seu fracasso acadêmico, percebíamos que a vida universitária ia muito além da sala de aula e do esforço que poderiam empenhar em alguma atividade, pois envolvia morar longe dos pais, dar conta das exigências e incertezas do curso escolhido, a inserção em novos espaços sociais, com novos vínculos, autonomia no processo de aprendizagem e manejo do tempo, participação em aulas, estágios, pesquisa, representação estudantil, além das atividades extraclasse, extra muro e extracurriculares (Anversa, Filha, Silva & Fedosse, 2018). Enquanto ouvíamos os participantes expressando o cansaço e desgaste que sentiam, que lhes eram atribuídos a um fracasso pessoal e individual, observávamos que o dispositivo grupal possibilitava a expressão de agenciamentos outros, que poderiam justificar as narrativas vivenciadas.

Curiosamente, quando a palavra “universidade” era citada por algum membro, convocava uma série de reações muito peculiares: alguns torciam o nariz, outros faziam cara feia, reviravam os olhos ou comentavam: *“ai, vamos pular essa parte”* ou *“ih, nem*

fala isso”. Mesmo dizendo que preferiam evitar o assunto, todos começavam a falar apenas sobre a universidade. Percebíamos que o grupo estava agenciando os modos de viver neste contexto e as forças que os compunham. A partir daqui, narraremos os agenciamentos cartografados nos encontros e que articulavam os modos de ser e viver a vida universitária, dando fluxo aos afetos que surgiam nas narrativas.

O PERCURSO E A MORADIA

Para muitos, ingressar no ensino superior numa instituição pública é um sonho a ser alcançado. Para alguns, como já dito, os desafios iniciam ainda no ensino médio, com as dificuldades e deficiências na escolarização pública. Para outros, as dificuldades continuam após o ingresso na universidade. Atentos, ouvimos os participantes contarem seus desafios enfrentados, a começar no percurso de suas residências para o campus universitário.

“Pra ir pra Rural e conseguir pegar menos ônibus, meu avô me levava até a rodoviária e eu ficava lá, sozinha, esperando o ônibus. Os caminhoneiros sempre mexiam comigo. Não dava pra ficar lá sozinha. Eu preferia fazer o percurso mais longo, de 3 ônibus mesmo”. (ENCONTRO 02, GRUPO A).

Para se sentir segura e com menos exposição, a participante preferia fazer um percurso mais longo até o campus universitário, levando uma considerável quantidade de horas a mais, pois, no percurso mais curto, era assediada. Outros participantes contaram que também gastavam muitas horas até o campus e que já chegavam muito cansados pelo percurso; o tempo que levavam no deslocamento casa-campus era narrado como o único disponível para estudar para fazer atividades acadêmicas.

Aqueles que tivessem interesse em morar dentro da universidade, podiam contar com um processo seletivo para ocupar vagas no alojamento universitário localizado no

campus principal. Acompanhamos alguns integrantes que compartilharam conosco a experiência de ser um Ruralino-alojado.

“Eu sentia uma diferença absurda de morar na universidade. Apesar d’eu morar perto do campus, eu levava bastante tempo por causa do percurso e do número de baldeações. Morando na universidade, eu conseguia fazer algumas coisas, como participar da companhia de dança. Mas também não tinha espaço pra estudar e tinha problema de ficar circulando pelo campus, por medo. Tive uns problemas de síndrome do pânico na época, porque já fui assaltada algumas vezes no campus”.

Outro integrante completou: *“quando me mudei para o alojamento, não conseguia estudar de jeito nenhum. Quando eu não estava na sala de aula, ficava pensando em fazer coisas pra não ir pro quarto. A gente só conseguia estudar bem à noite, na sala de estudos, quando estava vazio, porque todo mundo ficava gritando e não dava pra estudar. A gente olha a universidade pelo modelo americano e acha que vai morar num lugar ótimo e na prática é bem complicado”.* (ENCONTRO 02, GRUPO A).

Percebíamos que, para alguns, não precisar percorrer longas distâncias de ônibus era um benefício; entretanto, além do desafio de conseguir encontrar um lugar adequado para estudar e conseguir se alimentar de maneira adequada, os participantes compartilharam outros desafios que vivenciaram enquanto foram residentes dos alojamentos.

A PRESENÇA DA VIOLÊNCIA NO CAMPUS UNIVERSITÁRIO

Muitos compartilharam que estavam expostos à diversos modos de violência, em diversos locais e que era comum casos de violência dentro do campus. Um participante compartilhou sua experiência de morar no alojamento, que envolvia abuso nas relações com os colegas de quarto e exposição às drogas.

“Morei em república, mas tive que me desfazer por questões financeiras. Fui morar no alojamento e foi a pior experiência da minha vida. Foi horrível. Vim de um ambiente super conservador e, ao lado do meu quarto, tinha um cara que traficava drogas. E eu com 18-19 anos vendo aquilo acontecer na minha cara. Eu ficava horrorizado, não podia contar pra ninguém. Também, na sexta-feira, eu só podia ir embora pra casa se desse faxina no quarto todo, e sozinho. Era horrível e bem complicado. Eu fazia de tudo pra ir pro quarto só na hora de dormir. Chegava no quarto depois da meia noite, pra não ver ninguém acordado”.

Uma participante completou: *“quando eu morei no alojamento, também era muito esquisito, mas um pouco mais tranquilo. Morei na cabeceira, o quarto privativo, com uma menina, mas ela vivia fora do quarto. Teve uma vez que tentaram arrombar o quarto e eu tava sozinha. Foi um rolezão! Fiz um amigo sair do centro de Seropédica pra me buscar. Não fiquei lá sozinha não!”* (ENCONTRO 02, GRUPO A).

As narrativas dos Ruralinos nos permitem discordar de estudos que consideram a moradia universitária um espaço vivo, que permite compartilhar novas experiências de vida e que traz grandes influências para o processo integrativo e de afiliação ao espaço universitário, bem como compreender regras institucionais, adaptar-se às rotinas acadêmicas, ter práticas de sociabilidade e vínculos intensos, comparados aos que residem fora do campus (Sousa & Peixoto, 2020). Para nós, revelavam que os níveis relacionais que os Ruralinos experimentavam produziam um efeito reverso: estudantes desamparados, expostos e experimentando relações desiguais e violentas nos alojamentos. O estudo “UFRRJ Seropédica: situações de conflitos e violências” aponta que o amparo institucional às questões de segurança no campus não são proporcionais ao aumento da população estudantil nos últimos anos (Rosa, 2017). Diante da violência e da falta de encaminhamento institucional, o estudo sinaliza que diversos Ruralinos se mobilizaram para reivindicar melhores condições de segurança e dispositivos de denúncia mais eficazes, estimulando iniciativas de combate à violência, crimes e abusos ocorridos dentro do campus.

A violência no ambiente universitário está presente em diversos outros campus espalhados pelo Brasil e são constantemente denunciados aos veículos de comunicação. Porém, o número de casos é subnotificado e desproporcional, pois as instâncias administrativas são escassas ou nulas, ou seja: muitos casos, pouca notificação e quase nenhuma ação institucional é tomada. Com as baixas expectativas de segurança institucional, a população Ruralina precisou se mobilizar para que providências pudessem

ser tomadas em situações de violência que ocorriam nos espaços universitários (Rosa, 2017)

Uma participante dividiu conosco a experiência de ter sofrido assédio dentro do campus, evidenciando uma relação de poder durante sua iniciação científica (IC) e que não conseguiu denunciar por acreditar que perderia a bolsa, sua única fonte de renda. Contou também os efeitos que esta situação teve nos seus modos de viver na universidade.

“Sinto que criei uma roupagem diferente pra falar com homens por motivos de assédio que já sofri dentro da Rural, durante um ano inclusive, mas isso não vem ao caso. Eu meio que criei um escudo, sabe? Acho que depois que rolou esse lance, do assédio e tal, que o cara virou chefe de departamento, ele me assediou durante 1 ano quando fiz IC com ele. E eu tinha que ficar lá me submetendo àquilo porque precisava da bolsa. Fiquei meio desacreditada porque eu falava pra outras pessoas e elas diziam: ‘ah, denuncia, seja forte’, só que quando rolou comigo, nunca consegui, sabe? Ai criei esse escudo, pra que não role de novo”. (ENCONTRO 02, GRUPO A).

Enquanto escutávamos as experiências dos participantes, íamos nos dando conta que a violência estava muito presente na vida dos estudantes e que produzia modos de ocupar o território acadêmico, modos de falar, modos de se relacionar e de viver a vida universitária. Para compreender a subjetividade e os modos de existir, é necessário entender a maneira que os aspectos psíquicos são articulados com as forças que compõem a realidade e, neste caso, compreender como a dinâmica violenta experimentada na universidade poderia produzir efeitos na vida dos estudantes. A violência de gênero narrada no grupo, envolve assédio sexual, assédio moral, comentários machistas e/ou misóginos, desqualificação intelectual e/ou moral, acesso não equivalente aos gêneros, dentre outros (Pasinato, 2011).

Acompanhamos outras experiências de violência de gênero dentro do contexto universitário, narradas nos encontros que cartografamos.

Uma integrante contou que o pensamento de impostora surgia no ambiente universitário, onde não se sentia acolhida pelas pessoas, era desacreditada,

colocavam-na pra baixo e diziam que não conseguiria ter bons desempenhos por ser mulher. Por isso, preferiu trocar de campus. Disse que a questão de gênero é muito comum nos cursos da área de exatas. Diversas vezes se desacreditava, por ouvir muito que era incapaz e que falavam mal de mulheres que se impõem. (ENCONTRO 01, GRUPO B).

Essa participante compartilhou que ser mulher no ensino das exatas era muito difícil e que já pensou em trocar o curso que tanto gosta por outro, onde seu gênero não seria um impeditivo; se sentia saturada por inúmeras situações que teve que passar apenas por ser mulher, que seu curso não era compatível com seu gênero e que sua resistência o tempo todo a cansava consideravelmente. Compartilhou que foi presidente do diretório acadêmico do seu curso e que, para ser ouvida nas reuniões, precisava gritar, o que muitas vezes é *psiquiatrizado* na mulher. Contou que ser mulher tornava o ofício mais desgastante e, para evitar desgaste, passou a pedir para o vice-presidente, um rapaz, falar o que ela queria dizer, para conseguir ser ouvida. Enquanto ele narrava o que ela queria dizer, era aplaudido e concordado. Quando ela tentava se pronunciar, era criticada e silenciada, produzindo em si um escudo.

A linguagem é uma das formas de reprodução simbólica dos modos de perpetuar a dominação masculina, quando institui às mulheres a imposição cultural do silêncio e do não posicionamento nos espaços sociais (Barros E Busanello, 2019), contribuindo para um processo de silenciamento e marginalização. Rosa (2017) narra a criação de uma página na internet, chamada “Abusos Cotidianos – UFRRJ” por uma estudante de Psicologia, com fins de desabafo, acolhimento e denúncia, diante da pouca eficácia dos dispositivos institucionais frente ao combate à violência no campus. As vítimas que relatam suas experiências na página são ouvidas, acolhidas e orientadas a denunciar na Delegacia da Mulher e, institucionalmente na Reitoria. A partir desta iniciativa não institucional, a universidade disponibilizou novos canais de denúncia, acolhimento e atendimento psicológico para as vítimas. A autora ainda narra que diversos coletivos

foram criados para mobilizar a população universitária no enfrentamento da violência, numa ação que buscasse reconfigurar os modos de existir e viver a vida universitária, numa espécie de devir-vida-universitária-segura-e-saudável.

Deleuze e Guattari (2012) definem o “Devir minoritário” como a força de criação de novas configurações, novos mundos, novos modos políticos de viver, que possibilita recriar a realidade, diferente dos modos já instituídos. Enquanto os Ruralinos inventavam modos autônomos de resistir à falta de apoio institucional para combater a violência vivida no campus, produziam resistência e inventavam novos percursos e saídas para aquela problemática apresentada, possibilitando modificar os modos estabelecidos de viver a vida naqueles contextos (Nobrega, 2019). Os devires favorecem a criação de modos de vida mais potentes e múltiplos e, neste caso, permite que os Ruralinos inventem novos jeitos de ser-universitários dentro do plano social e político na universidade, recriando a vida neste plano social, de maneira outra, na potência, desfazendo pressupostos e revelando potência.

OS MODOS DE SE SUSTENTAR

A necessidade de se manter financeiramente também era uma força que impactava diretamente na forma de permanecer na universidade, pois a maioria dos cursos é ainda de tempo integral e a maioria dos estudantes oriundos de famílias de baixa renda. A preocupação financeira era constante e os fazia querer trabalhar formalmente, informalmente (os famosos bicos) ou encontrar alguma outra forma de ganhar alguma renda.

Uma jovem nos contou que além de estudar, precisava trabalhar como técnica de enfermagem em um hospital. Disse que vivia cansada e que não tinha energia pra fazer nada. Como o tempo era muito curto, precisava estudar para as avaliações dentro do ônibus, no percurso casa-universidade-trabalho-casa e que tem tido dificuldade, pois se sente tão cansada que sempre acabava dormindo durante todo o percurso. (ENCONTRO 01, GRUPO C).

Conciliar trabalho com estudo era a realidade de muitos estudantes (Fonaprace/Andifes, 2018; Ufrj, 2019), visto que a grande maioria possuía renda até 1,5 salário. Uma participante contou que a família não tinha condições financeiras para ajudá-la a se sustentar na universidade e, por isso, começou a vender bolo pelo campus. Outros contaram que já venderam ingressos para festas, fizeram rifas e compravam tickets e revendiam na fila do restaurante universitário. Os estudantes em cursos integrais necessitavam fazer suas refeições na própria universidade, tirar cópias de textos para as disciplinas, pagar passagem do transporte, dentre outros custos. Muitos, para conseguir se manter no curso, precisavam contar com iniciativas da universidade, como os programas de bolsas, estágios remunerados, monitorias e iniciação científica. Alguns participantes compartilharam que só conseguiram chegar ao fim do curso por conta de bolsas e estágios, dada a impossibilidade de conciliar o curso com um trabalho, mesmo que informal.

Boa parte da galera que consegue fazer um curso, daqueles integrais, e completar num tempo razoável, só consegue porque a família tem condições de ajudar. Desde o terceiro período eu nunca fiquei sem bolsa... só fiquei sem bolsa agora. Pra mim, era inconcebível estudar sem receber alguma coisa". Outros participantes disseram que só conseguiram ter paz na universidade quando ganharam uma bolsa, pois poderiam se dedicar apenas aos estudos (ENCONTRO 03, GRUPO A).

Compreendíamos que trabalhar enquanto estudava era indispensável para a permanência no ensino superior, o que fazia com que precisassem dividir o tempo que dispunham para ir para assistir as aulas, participar de atividades acadêmicas, desenvolver alguma atividade que gerasse renda, ir para casa, dedicar tempo para estudar, dormir, dentre outros, demandando energia e persistência para manter-se nos estudos e garantir sua conclusão (Bocco & Zago, 2016). Nunes, Martignoli e Carvalho (2003) relevaram que 25% dos potenciais estudantes universitários não tinham condição de ingressar no ensino superior devido as suas condições sociais e econômicas, ainda que o ensino fosse

gratuito e, para garantir a permanência na universidade pública, dependeriam de ações institucionais.

Com a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), diversas iniciativas como bolsas de monitorias, de pesquisa, auxílios permanência, transporte e moradia foram criadas para apoiar a permanência dos estudantes no ensino superior (Vargas & Paula, 2011). Porém, essas iniciativas se mostravam insuficientes, já que uma parcela da população universitária ainda precisava trabalhar para conseguir sobreviver e, como efeito, grande parte experimentava dificuldades em concluir o curso, abandonavam ou tinham desempenho acadêmico prejudicado, fazendo com que o concluíssem em um número maior de semestres cursados (Vargas & Paula, 2011). Compreendíamos, com isso, que essas experiências atravessavam os sujeitos produzindo os modos de ser universitário e, mais do que isso, influenciavam nos resultados que os estudantes esperavam em termos de desempenho e performance acadêmica.

Percebíamos, ao longo dos encontros, que os participantes iam se dando conta que havia várias forças que atuavam na construção desse modo-universitário narrado e que eles não imaginavam. Coletivizávamos os processos de produção de subjetividade, pois não era apenas fruto do desempenho deles; se tratava de uma produção no social que não dependia apenas do empenho e não-empenho. Tecíamos a rede que, naquele momento vivido, estava constituindo aqueles modos de ser universitário, inventando formas de construir modos mais leves de viver, traçando linhas de fuga ao identificar outras possibilidades. Coletivizar os modos de produção de subjetividade fazia com que os participantes experimentassem uma retirada de peso das próprias costas, numa tentativa de fazer um percurso desviante das linhas de homogeneização/padronização (Guattari & Rolnik, 2013). Entretanto, muitos relatavam sentir culpa por não conseguir se dedicar

mais e não saber onde estavam errando. Enquanto coletivizávamos, abríamos um espaço para a expressão dos modos de ser e estar universitário, criando outros e novos modos de fugir desses caminhos duros e rígidos, inventando alternativas que possibilitassem leveza.

AS LINHAS UNIVERSITÁRIAS DE SINGULARIZAÇÃO

Nossos encontros não foram apenas espaços para identificarmos modos produção de subjetividade serializada e sofrimento. Enquanto acompanhávamos as narrativas dos participantes acerca da Universidade e o que as compunham, perguntávamos que tipo de afetos emergiam neste espaço; percebemos que, no encontro universitário-universidade, havia duas experiências distintas: uma narrativa na universidade-dentro-da-sala-de-aula e outra narrativa na universidade-fora-da-sala-de-aula.

Um participante nos contou que a vida universitária era muito mais do que assistir aula. Apesar de se sentir extremamente cansado em vários semestres por conta da demanda excessiva de atividades, entendia que ao longo do curso conseguiu fazer muitas outras coisas além das atividades de aula e que foram fundamentais para conhecer a si mesmo. Começou a fazer aulas de forró para ganhar horas acadêmicas e descobriu que amava dançar. Disse que encontrou um leque de coisas que não imaginou ter, como novas experiências em festas e chopadas, no contato com animais pelo campus e que tudo isso era parte do pacote para relaxar a tensão acadêmica.

Outro participante abriu um enorme sorriso e concordou com os colegas: *“Eu amo ficar no lago. Me lembro de quando saía de alguma prova e ia pra um lugar quieto, sem ninguém e com muito verde... natureza sabe? Ouvir os pássaros, ficar relaxando... e lá tem muito disso né. Concordo com os colegas que praticar esportes no campus, ir para as festinhas e os vínculos que a gente faz ajudam a gente lidar com o período de um jeitinho menos penoso”*. (ENCONTRO 02, GRUPO C).

A universidade também era vivida e sentida como um lugar de tranquilidade, onde era possível ter paz, se revigorar, se reequilibrar dos desafios e tarefas instituídas e devir-aluno. O espaço que era descrito apenas de maneira densa, também permitia leveza e o cuidado de si, traçando linhas de fuga que possibilitam devires. O devir, segundo Deleuze e Guattari (2003) é o movimento capaz de fazer escapar os modos fechados e sofredores,

impostos pelos modelos sociais. O devir permite desfazer as formas estratificadas, traçando um movimento novo, diferente do já vivido e que produzia enrijecimento, um movimento de fuga, rumo às intensidades que só valiam por si mesmas, sem modelo estabelecido, se configurando de maneira mais flexível e potente. O devir, estranho a quaisquer modelos estruturais, permitia a invenção de novas possibilidades de ocupar a universidade, um curso, uma disciplina, dentre outros. Compreendíamos que na universidade havia linhas duras, que instituía modos sofredores de viver, e linhas flexíveis, de singularização, que permitiam conforto, bem estar e potência.

Um integrante contou que a universidade foi essencial para seu autoconhecimento e afirmou categoricamente: *“Foi um momento de me reconhecer... eu me olho nas fotos do início do curso e falo: quem era esse? Jesus! Não sei o que seria da minha relação comigo se não fosse a universidade... percebi que eu sentia muitas coisas e que gostava de coisas... e eu não me permitia nem tentar me entender, porque minha família é muito religiosa e me prendia. A universidade veio, foi um momento de me reconhecer, até na sexualidade, pra me mostrar a vida de outra perspectiva... uma mais feliz... e graças a Deus por isso. Foi um processo forte, experiências loucas!”*. (ENCONTRO 02, GRUPO C).

Para Guattari e Rolnik (2013), a singularidade é rizomática, pois não segue uma lógica fechada e instituída, mas por um processo heterogenético, permitindo novas formas de existir e viver, inventando leveza, desfazendo pressupostos estratificados de sentir, estudar e ocupar o espaço acadêmico. Enquanto os Ruralinos inventavam um modo saudável de se relacionar com o plano-universitário, inventavam também a si mesmos de maneira potente, diferente do modo-sofredor instituído e experimentado. Além disso, o contexto universitário também era um espaço onde era possível viver a vidas – além das atividades acadêmicas – sem precisar introjetar modelos e formas prontas de viver. Alguns contaram o quanto foi libertador estar na Rural e o quanto conseguiam recriar a si mesmos, num lugar saudável e cheio de potência. Aqui, a universidade agia também como uma força que permitia a múltipla expressão da vida, estabelecendo novos fluxos, desfazendo formas adoecidas de viver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comprendemos que a universidade é estruturada por forças instituídas que constroem modos de existir enrijecidos, mas também atravessada por forças instituintes que possibilitam traçar linhas para escapar destes modos duros, construindo saídas, linhas de fuga capazes de inventar modos mais flexíveis e saudáveis, permitindo uma operação de transversalização. Afirmamos que há saúde quando diante do instituído se apresentam forças instituintes, possibilitando a construção de novos territórios existenciais. Entendemos que o espaço de grupo não era apenas um lugar de desabafo, pois também possibilitava ressignificação e criação de novos sentidos para a vida. Não apenas nos permitia compreender os fluxos que colocavam as subjetividades universitárias em curso, mas nos permitiam também criar alternativas, saídas, novas possibilidades, afetos e experiências.

Enquanto nos reuníamos, percebíamos que alguns participantes viviam a vida universitária de maneira entorpecida e adoecida, apontando para a necessidade de viver a vida, a universidade e os estudos de outro modo, com autonomia e leveza. Nosso objetivo era mapear os modos que a universidade produzia movimentos na vida dos universitários, o que estes movimentos causavam nos sujeitos-universitários e construir um espaço inventivo de criação de novas formas de se movimentar, de ser estudante, de ser Ruralino, jovem adulto, homem, mulher, sujeito, dentre outros, abrindo caminho para a flexibilidade, inventando modos de vida potentes, dando passagem aos devires, língua aos afetos e permitindo que configurações adoecidas dessem lugar à saúde.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANVERSA, Andreisi Carbone; FILHA, Valdete Alves Valentins; SILVA, Emilyn Borba da & FEDOSSE, Elenir. (2018). Qualidade de vida e o cotidiano acadêmico: uma reflexão necessária. *Cad. Bras. Ter. Ocup. São Carlos*, 26(3), 626-631.
- Barros, Laura Pozzana de, & Kastrup, Virginia. (2015). Cartografar é acompanhar processos. In Passos, Eduardo, Kastrup, Virginia, & Escóssia, Liliana. (Orgs.), *Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Editora Sulina. 52-75.
- BARROS, Antonio Teixeira de; & BUSANELLO, Elisabete. (2019) Machismo discursivo: modos de interdição da voz das mulheres no parlamento brasileiro. *Rev. Estud. Fem.* 27(2).
- BROCCO, Ana Karina; ZAGO, Nadir (2016) Relação estudo e trabalho entre universitários bolsistas de camadas populares. Reunião Científica Regional da ANPED – Educação, movimentos sociais e políticas governamentais, Curitiba.
- DELEUZE, Gilles., & GUATTARI, Felix. (2012). *O Anti-Édipo*. (2a. ed., 2ª Reimpressão. Coleção TRANS). São Paulo: Editora 34.
- FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS (FONAPRACE). (2018). V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduando (as) das IEFES, Brasília.
- GARRIDO, Edleusa Nery & MERCURI, Elizabeth Nogueira Gomes da Silva. (2013). A moradia estudantil universitária como tema na produção científica nacional. *Psic. Esc. Educ. Campinas*, 17(1).
- GAZETA DO POVO (2017). Os 10 campi universitários mais bonitos do Brasil. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/os-10-campi-universitarios-mais-bonitos-dobrasil-2pw7lzp93vrxnaiideo4y39w>>

- NÓBREGA, Rafaela Francisco da. (2019). Devir minoritário: por uma estética da resistência. Ver. Interd. Em Cult. E Soc. (RICS), São Luiz, (2), 217-228.
- PASSINATO, Wânia. (2011). Femicídios e as mortes de mulheres no Brasil. Dossiê: violência: outros olhares. Cad. Pagu (37).
- PASSOS, Eduardo., & BARROS, Regina Benevides de. (2009). A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In Passos, Eduardo, Kastrup, Virginia, & Escóssia, Liliana da. (Orgs.), *Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre. Editora Sulina. 17-31.
- PENHA, Joaquim Rangel Lucio; OLIVEIRA, Cleide Correia & MENDES, Ana Virgínia Silva. (2020). Saúde mental do estudante universitário: revisão integrativa. *Journal Health NPEPS*, 5(1), 369-395.
- UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. (2019). Relatório sobre o perfil discente ingressante na UFRRJ: análise comparativa dos períodos 2016/2, 2017/1, 2017/2 e 2018.1. Pró Reitoria de Assuntos Estudantis.
- ROSA, Iris de Macedo. (2017). UFRRJ Seropédica: situações de conflitos e violências. *CSO online – revista eletrônica de ciências sociais, Juiz de Fora*, 25, pp. 1-296.
- SOUSA, Luis Fernando de Carvalho. (2020) A arte como produção subjetiva por um olhar esquizoanalítico. *Revista Páginas de Filosofia*, 9(2), 165-179.
- SOUSA, Letícia Pereira de. & PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. (2020) A moradia estudantil universitária: práticas de educação formal e informal. *Revista Humanidades e Inovação*, 7(6), 299-311.
- TEIXEIRA, Marco Antonio Pereira; DIAS, Ana Cristina Garcia; WOTTRICH, Shana Hastenpflug & OLIVEIRA, Adriano Machado. (2008). Adaptação à universidade

em jovens calouros. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), 12(1), 185-202.

VARGAS, Hustana Maria; PAULA, Maria de Fátima Costa de. (2011) Novas fronteiras na democratização da educação superior: o dilema trabalho e estudo. In: Anais da 34^a Reunião Anual da ANPEd, Natal. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT11/GT11-418%20int.pdf>.

ARTIGO IV

CARTOGRAFIA DA VIDA-UNIVERSITÁRIA REMOTA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

RESUMO

Por conta da pandemia de COVID-19, a população brasileira foi convocada a manter medidas de isolamento e distanciamento social, para conter a transmissibilidade da doença. Com o fechamento de estabelecimentos não essenciais, a universidade passou a funcionar remotamente. O objetivo deste estudo foi acompanhar, através do Método da Cartografia, como estudantes de graduação e pós-graduação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro sentiram e narraram seus afetos relacionados ao ensino e vida remota, através de grupos terapêuticos que aconteceram via *online*, pela plataforma *Google Meet*. Verificamos que as dificuldades com o ensino remoto surgiam concomitante às dificuldades com a vida em quarentena. Com a invasão das esferas públicas nos espaços privados dos universitários, surgiram dificuldades e conflitos nas relações com os familiares, a falta de interação e sensação de abandono causadas pelo distanciamento social, a necessidade de dar conta das demandas universitárias e manterem-se sãos e saudáveis durante o isolamento social, dificuldades com o ensino remoto, avaliado como ineficaz, impróprio e com esvaziamento na qualidade, assim como dificuldade de se relacionar com outros universitários. Compreendemos que o cansaço narrado era produto de diversos fatores, significando estar cansado do ensino remoto, mas também da quarentena, que juntos recaíam nos vínculos sociais e familiares, no desempenho de tarefas domésticas e também acadêmico, modulando drasticamente os modos de ser e viver nestes espaços.

Palavras-chave: ensino remoto; universidade covid-19; grupos online.

ARTICLE IV

CARTOGRAPHY OF REMOTE UNIVERSITY-LIFE DURING THE COVID-19 PANDEMIC

ABSTRACT

Due to the COVID-19 pandemic, the Brazilian population was called upon to maintain isolation and social distancing measures to contain the transmission of the disease. With the closing of non-essential establishments, the university started to operate remotely. The aim of this study was to follow, through the Cartography Method, how undergraduate and graduate students at the Federal Rural University of Rio de Janeiro felt and narrated their affections related to teaching and remote life, through therapeutic groups that took place via online, by the Google Meet platform. We found that the difficulties with remote learning appeared concomitant with the difficulties with life in quarantine. With the invasion of public spheres in the private spaces of university students, difficulties and conflicts emerged in relationships with family members, lack of interaction and a sense of abandonment caused by social distancing, the need to meet university demands and remain healthy and healthy during social isolation, difficulties with remote education, assessed as ineffective, inappropriate and with poor quality, as well as difficulty in relating to other university students. We understand that the tiredness narrated was the product of several factors, meaning being tired of remote education, but also of the quarantine, which together fell into social and family ties, in the performance of domestic and academic tasks, drastically modulating the ways of being and living in these spaces.

Keywords: Remote teaching; covid-19 university; online groups
Palavras-chave: ensino remoto; universidade covid-19; grupos online.

INTRODUÇÃO

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde reconheceu que fomos invadidos pela epidemia de Covid-19, que convocou toda a população brasileira a entrar numa quarentena quase que absoluta e que nos assola até hoje, por se tratar de um vírus com altíssima taxa de transmissibilidade (Cavalcante *et al.*, 2020; Souza *et al.*, 2021). Apesar do Governo Federal minimizar as possíveis consequências e desdobramentos da pandemia no Brasil, chamando-a de ‘histeria’, ‘fantasia’, ‘frescura’ e ‘mimimi’ (BBC News, 2020; Folha de São Paulo, 2020; Prazeres, Mais & Gullino, 2020), o Ministério da Saúde recomendou, através da lei 13.979, que a população ficasse em suas residências (Brasil, 2020a). Diante desta demanda, muitos precisaram aprender a fazer tudo sem sair de casa. O lar, que antes era dedicado ao descanso pessoal, lugar de repor as energias e relaxar, precisou ser dividindo com as demandas e responsabilidades da vida pública.

Para os universitários, não foi diferente. O trabalho, as salas de aula da universidade, os campos de estágio e pesquisa, dentre outros, invadiram as residências dos universitários, exigindo que as esferas pública e privada se atravessassem desde a hora de acordar à hora de dormir. Alguns estudos apontam os efeitos da rotina-quarentena na saúde das pessoas, que incluem ansiedade, estresse, aumento das jornadas de trabalho, cansaço crônico, falta de motivação, etc. (Magalhães *et al.*, 2020).

O Ministério da Educação publicou em março de 2020 a portaria 343, a qual dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação da pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19, norteando o funcionamento do ensino educacional na modalidade remota (BRASIL, 2020). Foi delegada às instituições de ensino superior a responsabilidade sobre a definição das disciplinas que seriam substituídas, as ferramentas utilizadas, os conteúdos ofertados, assim como as avaliações realizadas. Na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

(UFRRJ), local onde essa pesquisa foi realizada, o ensino remoto emergencial foi aprovado em 2020, através da Deliberação nº 40. Nesta, o planejamento acadêmico inclui uma consulta aos corpos docentes e discentes para identificar metodologias adequadas ao novo ensino, assim como necessidades a serem supridas por quaisquer limitações (UFRRJ, 2020).

Para acompanhar como subjetividades universitárias se expressavam no território universitário e, no caso da pandemia da covid-19, como estas expressões se deram com o ensino-vida remota, construímos um dispositivo grupal. Percebemos que a rotina universitária ia muito além das atividades da sala de aula e, enquanto os estudantes estudavam remotamente, conseguiam desenvolver apenas parte do que é vivido dentro do contexto da universidade. Assim, nosso objetivo é acompanhar como universitários viviam e se expressavam dentro de uma realidade de ensino remoto através de encontros grupais que aconteceram através da plataforma *Google Meet*.

OS PROCESSOS DE PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE E A CARTOGRAFIA

Realizamos 3 grupos, com 6 encontros cada. Todos os participantes eram maiores de 18 anos, estudantes de graduação ou pós graduação da UFRRJ e tinham acesso à internet em casa. O número de participantes nos grupos variou entre 4 e 19. Ofertamos a pesquisa nas redes sociais da universidade. Os interessados preencheram um formulário contendo dados pessoais e o interesse em participar da pesquisa. Apresentaremos os processos de produção de subjetividade cartografados a partir do dispositivo grupal construído remotamente, via virtual.

Lançamos mão da proposta de Deleuze e Guattari para compreender que a subjetividade se dá de forma imanente, sempre fabricada no seio social, de maneira processual, no encontro com o acontecimento. (Deleuze & Guattari, 2011; Guattari &

Rolnik, 2013; Lira & Marcos, 2018). Não pensamos em um sujeito com bordas delimitadas, fechado em si, fixo, com uma individualidade, mas um sujeito aberto, constituído no campo social, onde múltiplos componentes de subjetivação o atravessam e produzem modos de ser, agir, pensar, falar, etc., sempre em processo, em movimento.

Aqui, não falamos sobre uma “natureza universitária” afim de descobri-la, mas de linhas, presentes no plano social-universitário, que compõem-produzem-tecem modos de ser universitário dentro deste ambiente, à medida com que o sujeitos-universitários estão inseridos e vivendo neste plano social. Falamos de forças, presentes na universidade, que atravessam e agenciam posições subjetivas e, neste caso, de natureza homogênea, onde os estudantes se submetem a modelos instituídos de ser e viver, ou heterogênea, onde é possível criar seus próprios referenciais e sentidos, num processo de singularização (Guattari & Rolnik, 2013; Lira & Marcos, 2018).

O Método da Cartografia surge como proposta para acompanhar os arranjos sociais provisórios montados pelo tecido composto heterogeneamente pelas instituições, determinações históricas, pelas relações, assim como as conexões e agenciamentos possibilitados por estes encontros (Cavagnoli & Maheirie, 2020). Os arranjos são chamados de provisórios porque operam em um movimento processual e a Cartografia surge como proposta metodológica que registra um mapa aberto dos movimentos que se deram no encontro das linhas que compõem e modificam constantemente a realidade processual (Costa, 2020; Dalmolin, Passos & Ribeiro, 2020).

A Cartografia é posta a funcionar através dos dispositivos, que são máquinas de fazer ver e falar as processualidades em curso, que estabelecem a relação entre os elementos que compõem a realidade e permitem a produção de conhecimento do plano social, inconsciente e coletivo que se deu a cada encontro (Hur, 2009 Barros, 2013; Kastrup & Barros, 2015). Propomos o dispositivo grupal como estratégia para

acompanhar agenciamentos e movimentos que se dão no plano de forças atuantes e, assim, compreender os modos de produção de subjetividade em universitários.

CARTOGRAFIA DA VIDA REMOTA

O PRIMEIRO IMPACTO: O RETORNO À CASA DOS FAMILIARES

É indiscutível que a pandemia mobilizou toda a população, criando a uma sensação global de ansiedade, estresse, pânico e depressão (Santana, Nascimento, Lima & Nunes, 2020). Conforme a quarentena iniciada em março de 2020 se estendia, os universitários iam se dando conta de que era necessário criar um plano de vida para este período, para que pudessem passar por este momento com o mínimo de bem estar, segurança e potência. Muitos precisaram deixar as residências estudantis e os alojamentos universitários e retornaram para as casas de seus pais por dificuldades financeiras. Outros retornaram para passar a quarentena em família, próximos de vínculos sociais. Para alguns, o retorno foi sentido como turbulento.

“Voltar para a casa dos meus pais foi muito puxado... muito ruim no começo. Eu só voltei porque precisava economizar dinheiro. Se eu pudesse, nem voltaria. Agora estamos presos em casa, tendo que conviver só aqui, sem poder sair e isso me estressa. Não conhecer nada novo é frustrante pra mim”. (ENCONTRO 01, GRUPO C).

Em outro encontro, participantes narraram experiências similares: *“É muito frustrante porque eu tinha minha casa bonitinha, lindinha, perfeita, com tudo no lugar que coloquei, do meu jeitinho, que eu tinha escolhido. Com a pandemia, tive que voltar pra casa dos meus pais... e a casa é deles né”.* (ENCONTRO 04, GRUPO C).

Estar fora da casa dos pais, para os jovens universitários, pode significar o ganho de autonomia, de independência e possibilidade de fazer suas próprias escolhas a partir de seus próprios referenciais, assim como a disposição para a maturidade psicológica (Cervinski & Enricone, 2012). A entrada na universidade, por sua vez, é, para diversos estudantes, um lugar de refúgio e que possibilitava expressão de singularidade, por possibilitar autonomia, compartilhar novas experiências e estabelecer vínculos com

liberdade (Teixeira, Dias, Wottrich & Oliveira, 2008; Anversa, Filha, Silva & Fedosse, 2018; Penha, Oliveira & Mendes, 2020). Alguns participantes relataram que tinham dificuldades de relacionamento com as famílias, por não aceitarem seus modos de ser e viver e que a universidade se apresentava como um espaço de liberdade, tornando possível viver a vida sem o controle e a vigília impostos pela família. O retorno para a casa dos pais significava, muitas vezes, uma volta à um espaço com pouco acolhimento e liberdade.

“Nossa... é horrível não poder estar fora de casa. Eu sinto que não consigo evitar nenhum conflito com a família. Ir pra universidade me dava um alívio porque lá eu podia ter uma paz muito boa, ser livre e não ter ninguém me prendendo”.

Outra participante completou: *“Nem me fale... era bom porque a gente conseguia fugir dos problemas de casa quando ia pra faculdade. Agora, estudando em casa... nem tem como”.* (ENCONTRO 03, GRUPO C).

Estar em quarentena com a família significava precisar conviver com as diferenças de ideias, pensamentos e atitudes, com os atritos que estas interações sociais poderiam causar e, em diversos momentos, não conseguir se distanciar destes ambientes conflituosos da maneira esperada. Alguns participantes demonstraram dificuldades com as famílias que, além de não os aceitar, impunham suas expectativas, crenças e pensamentos próprios para os jovens. Uma integrante narrou a experiência de ser lésbica e estar confinada com a família religiosa desde o início da quarentena. Além de não se sentir aceita, a jovem dizia ser convocada a seguir os princípios e valores morais e de vida compartilhados pela família, o que produzia constante mal estar e sofrimento.

A cobrança familiar funcionava como uma extensão da produção de subjetividade que vinha do próprio campo social que a família também estava inserida. Para Deleuze e Guattari, os investimentos familiares são uma aplicação ou assentamento de um investimento que é primeiramente social (Deleuze & Guattari, 2011). Enquanto a família

intimava à jovem participante um modo de ser e viver segundo os seus próprios conceitos, reduziam toda possibilidade de expressão singular a um regime homogêneo e totalitário, produtos de uma produção capitalística em série, que cala as expressões que fogem do modelo. Aqui, a produção de subjetividade seguia uma lógica de negar as multiplicidades, lançando-as num modelo pré-estabelecido de viver, tendo o sofrimento como produto final (Guattari & Rolnik, 2013).

Comprendemos que a urgência da pandemia exigiu que a população ficasse em casa, porém é indispensável refletir sobre o bem estar, harmonia e o fortalecimento de vínculos sociais potentes, considerando a necessidade de reelaborar e recriar laços familiares, principalmente neste sensível período pandêmico (Heilborn, Peixoto & Barros, 2020; Santana, Nascimento, Lima & Nunes, 2020). Uma vez que foi exigida uma convivência forçada à família, embates e estranhamentos nas relações podem advir do encontro das percepções e vivências heterogêneas. A reelaboração dos vínculos familiares surge como um investimento à boa convivência entre os integrantes da família, respeitando a vontade e a autonomia de cada singularidade, para que se estabeleçam interações igualitárias e que o convívio não produza sofrimento. Impossibilitados de se afastar do ambiente familiar conflituoso e desenvolver relações mais saudáveis, os estudantes precisavam lidar com os choques provocados pelos encontros dentro das residências dos familiares enquanto estavam imersos na pandemia de covid-19.

O SEGUNDO IMPACTO: O DISTANCIAMENTO SOCIAL

Além dos turbulentos vínculos familiares, os participantes narraram que se sentiam muito sozinhos, sem muita oportunidade de estar em contato com amigos. Apesar de estarem sempre com os celulares em mãos, a quarentena e o distanciamento social

provocavam um esgarçamento dos lados afetivos e sociais, fazendo com que os universitários se sentissem mais sozinhos.

“Eu sinto tanta falta de convívio... qualquer contato, sabe? Eu nunca pensei que puxar assunto com uma pessoa aleatória na rua, aquelas que param do nosso lado, tipo em fila de banco, fosse ser tão importante. Até conversar com um colega na sala de aula. Eu estou em casa, sozinho, só com o computador”.

“No presencial, estamos cercados de pessoas, compartilhando os momentos, conversando pra desestressar. Os amigos ajudam a gente passar pelos sufocos né... nesse online é muito difícil”. (ENCONTRO 03, GRUPO C).

Ainda que os estudantes estivessem diariamente assistindo as aulas remotamente com outros universitários, no que diz respeito ao convívio e inter-relações, as configurações do ensino emergencial eram narradas como muito diferentes do ensino presencial. Na sala de aula da universidade, o estudante poderia escolher sentar-se onde mais lhe agradava, por exemplo. É comum que diferentes grupos se formem dentro de uma mesma sala de aula, de acordo com vínculos de trabalhos, afinidade e identificação, laços afetivos, etc. No online, a experiência foi narrada como impessoal e distanciada.

“Sinto que esse período remoto é uma enorme barreira pra interação. A gente não interage. Só escuta o professor falando”. (ENCONTRO 01, GRUPO C).

“É muito ruim ter que entrar na aula e ver que está todo mundo com a câmera fechada. Não consigo reconhecer nem os meus amigos. É triste porque a turma inteira fica reduzida apenas às iniciais do nome das pessoas. Tem gente que nem foto tem. Aqui no grupo é bom porque eu consigo ver todo mundo se mexendo, sem máscara, falando comigo, sorrindo, interagindo... Não são só letrinhas dos nomes. São pessoas!” (ENCONTRO 06, GRUPO C).

Nem sempre havia possibilidade de estabelecer uma relação horizontalizada no momento das aulas remotas. Quando os participantes narravam sobre a experiência no período remoto, identificávamos que havia pouquíssima convivência social. Enquanto podiam percorrer livremente o campus durante as aulas presenciais, no novo ensino

emergencial estavam confinados a viver através de uma tela de computador, que muitas vezes só era possível escutar a voz dos docentes.

A sensação que surgia era de desamparo e abandono. Os estudantes se sentiam largados, tendo que aprender tudo sozinhos. Apesar das modalidades de ensino à distância demandarem que os estudantes construam autonomia para o desenvolvimento do conhecimento, o ensino não presencial provocava, também, a sensação de solidão, desmotivação e necessidade de interação e apoio, o que não estava acontecendo (Dosea, Rosário, Silva, Firmino & Oliveira, 2020). Misturadas aos afetos relacionados com o isolamento social e à catastrófica pandemia, os estudantes se sentiam sós, sem suporte e amparo, o que implicava diretamente nas formas de estudar remotamente.

O TERCEIRO IMPACTO: A UNIVERSIDADE REMOTA

A pandemia da covid-19 impôs um desafio duplicado a estudantes universitários: de um lado, manter os cuidados com a saúde, através do distanciamento e isolamento social e, do outro lado, aprender as competências universitárias partir de atividades remotas (Vieira, Postiglioni, Donaduzzi, Porto & Klein, 2020). Para muitos, havia uma diferença muito profunda entre a vida universitária presencial e a vida universitária remota. Enquanto o presencial era descrito como um mix de experiências e aprendizados, para a maioria, o novo ensino era descrito como uma experiência cansativa, com excesso de desmotivação, uma modalidade inadequada e com ausência de sentido e propósito.

“É muito ruim ter que aprender tudo online... eu sou da Educação Física e tem disciplina que a gente se prejudica muito por causa do online. Parece que não estou aprendendo nada... com certeza é desanimador. Me sinto afastado da universidade. Parece que só faço resumo. (ENCONTRO 01, GRUPO C).

Em outro encontro, os participantes disseram: *“Não aguento mais ter que ligar o computador e não aprender nada, mais uma vez”.*

Outro integrante completou: *“Também me sinto assim... cansado de tudo. É proibição pra vacina, os casos de covid só aumentando, estou preso*

dentro de casa, como um prisioneiro que faz aqueles calendários de risquinhos na parede, sabe? E no computador, aparece do nada uma notificação: RESENHA. O mundo tá um caos, todo mundo sofrendo e o povo só pede pra fazer resenha... nem sei mais se estou aprendendo alguma coisa". (ENCONTRO 02, GRUPO C).

Percebemos, pelas narrativas dos Ruralinos, que o ensino remoto era uma experiência complexa, que não se reduzia às experiências nas salas de aula. Para os estudantes, o cansaço e desgaste eram acompanhados da percepção de esvaziamento da qualidade do ensino na modalidade remota, que os fazia sentir um grande prejuízo na formação. Sentiam que a adaptação das disciplinas no atual ensino não era consonante à qualidade oferecida no ensino presencial e, por isso, se sentiam prejudicados. Relatavam que houve um aumento significativo no número de trabalhos, seminários, resenhas, resumos, leituras e atividades fora da sala de aula, o que não se refletia em qualidade de aprendizado, pois eram acompanhadas de uma considerável queda na produtividade e pela constante sensação de desgaste. Para muitos, a experiência no ensino remoto era simbolizada por duas retas inversamente proporcionais: quanto maior o volume de atividades, menor era a compreensão e o aprendizado, mesmo quando poucas disciplinas eram cursadas.

Os participantes contavam que as aulas se resumiam em docentes lendo o que estava contido nos slides apresentados, enquanto todos os estudantes se mantinham com áudios e vídeos fechados. A aprendizagem, para ser eficaz, demanda interação entre educador-educando e educando-educando (Almeida & Passos, 2021). As práticas conservadoras de ensino, que não levam em consideração o desenvolvimento da autonomia do estudante na aprendizagem, impõem nos educandos uma postura de passividade em relação ao professor e ao conteúdo ministrado, além de contribuir para a reprodução de modelos de alienação. A aprendizagem ativa é significativa para o engajamento, colaboração, autonomia na tomada de decisão, assim como valoriza o

protagonismo do estudante dentro do próprio processo de aprendizagem (Almeida & Passos, 2021). Aqui, os estudantes contavam que se sentiam um depósito de conteúdo narrado pelos professores.

“Nossa... nesse EAD aí tem mais texto pra ler e resenha pra fazer do que conteúdo que o professor ensina. Me sinto uma máquina, só lendo e resumindo, lendo e resumindo. Estou aprendendo alguma coisa? Claro que não”.

Outro participante completou: *“Eu já puxei 10 matérias no presencial e não foi assim... agora puxei menos matérias e está saturadíssimo. A gente tem que assistir a aula, assistir material extra, ler muita coisa. Tenho que focar na faculdade até nos tempos livres.”* (ENCONTRO 02, GRUPO C).

“No presencial, a gente passa o dia inteiro na universidade, mas não é o dia inteiro estudando. Em casa não tem isso. É um esgotamento que não dá pra descansar, que vai sugando toda a nossa energia”. (ENCONTRO 04, GRUPO C).

Ao considerar uma modalidade remota para o ensino, é preciso levar em consideração os recursos tecnológicos, estruturais e pessoais para que este ocorra com a mesma qualidade que o ensino presencial, sem que gere disparidades (Oliveira & Souza, 2020; Vieira; Postiglioni, Donaduzzi, Porto & Klein, 2020). Apesar da universidade publicar uma Deliberação que prevê o suprimento das necessidades acadêmicas advindas do ensino remoto, tudo era muito novo para todos, incluindo para os docentes, o que fazia com que o ensino fosse sendo experimentalmente inventado à medida que as aulas estavam acontecendo. Em ensinos remotos, mediados por tecnologia, a atualização curricular precisa ser realizada continuamente, à medida que são experimentadas e testadas, para que inadequações sejam diminuídas e que as potencialidades da modalidade *online* sejam exploradas. É ineficaz que o ensino à distância seja uma reprodução daquilo que se faz presencialmente, assim como a não participação ativa dos discentes na produção do próprio ensino remoto. Não basta que o ensino aconteça em um espaço virtual. É necessário que seja construído um ambiente virtual de aprendizagem, que inclui uma produção coletiva e orgânica de experiências, vivências e expectativas acerca dos

conhecimentos compartilhados enquanto as aulas acontecem (Fernandes & Scherer, 2020).

Ainda que estivessem insatisfeitos e desconectados dos vínculos de sala de aula, os Ruralinos também reconheciam que o novo ensino era uma novidade para todos. Compartilharam que estavam flexíveis e pacientes com os docentes, reconhecendo que nem sempre os professores possuíam familiaridade e destreza com as tecnologias e mídias digitais e que muitos não tiveram tempo hábil para se atualizar com a nova modalidade de ensino, que exigia estar *online* para aprender a ser professor-*online*.

“Os professores estão fora da zona de conforto deles. Antes eles poderiam gerir tudo que acontecia. Quando esse caos aconteceu, afetou a forma deles ensinarem e da gente aprender. Tá todo mundo aprendendo agora como é que se faz faculdade online... Então é tudo como se fosse a primeira vez. Mas eles estão pegando muito pesado e a gente que lute né. Não quero ser assim com os meus alunos não”.

Outro participante completou: *“Também percebi que é uma adaptação pra todo mundo. Porém não tem tido reciprocidade. Eles querem que a gente seja paciente e gentis com eles, mas eles marcam aula fora do horário, enchem a gente de lista de exercícios, dão provas que duram 6h... e ainda disseram que está mais fácil por ser EAD... fácil pra quem? Está super desgastante!”.* (ENCONTRO 03, GRUPO C).

A educação à distância, mesmo em caráter emergencial, desafia os docentes a adaptar os conteúdos e as formas de ensiná-los, sem que haja um prejuízo no ensino-aprendizado. Entretanto, alguns autores avaliam o modelo de ensino proposto na modalidade remota durante a pandemia de COVID-19 como de qualidade duvidosa e inferior, com prejuízo no planejamento das aulas, ineficaz para o engajamento e participação dos estudantes no processo de aprendizagem e pobre em metodologias ativas (Oliveira & Souza, 2020; Sathler, 2020). Além disso, tensionou as relações entre discentes e docentes. Para os Ruralinos, os professores não estavam respeitando as propostas do plano curricular, pois mudavam constantemente o dia e horário das aulas e

atividades, se atrasavam ou faltavam sem justificativa prévia, impunham um volume desproporcional de tarefas, não interagiam durante a aula e exigiam muito dos estudantes.

“Esse período remoto tá bem complicado. Tem que fazer a prova manuscrita, depois tem que tirar uma foto boa pro professor, transformar em PDF. Nem sempre a gente tem um celular com uma boa câmera pra isso, ou webcam pra aparecer nas aulas, microfone... entramos no online sem ter o mínimo de tecnologia e acesso. Está péssimo!”

“Os professores estão com medo da gente colar. Já fiz prova oral, prova escrita com a câmera ligada, avaliações impossíveis que nem o monitor conseguia resolver. As vezes tem que filmar a mesa e o espaço onde estamos, pra mostrar que não tem cola... antes a gente só chegava na sala de aula e pegava uma folha de papel. Agora a gente nunca sabe como vai ser... pode ser a pior coisa da vida”. (ENCONTRO 05, GRUPO C).

Todos estes aspectos modulavam a vida acadêmica dos universitários, fazendo com que o ensino se tornasse mais difícil do que poderia ser. Além das preocupações com o aumento do número de casos de infectados pela covid-19, os estudantes precisavam ainda se ocupar dos rígidos requisitos impostos pelos docentes durante o ensino mediado por tecnologia virtual, além de precisarem passar horas na frente da tela do computador. Tudo isso impactava na experiência dentro do ambiente-remoto universitário e fora dele, contribuindo para o modo-cansado de ser estudante-online.

O QUARTO IMPACTO: AS FRONTEIRAS DA SALA DE AULA REMOTA

Percebemos que vida-universitária-remota narrada, além de corresponder à exaustão pelo excesso de atividades, má relação com os docentes, distanciamento dos colegas e sensação de não aprendizado (o que já tornava dificultosa a permanência saudável no atual ensino), a experiência dos estudantes vinha sempre acompanhada de vivências que não tinham ligação direta com a universidade, mas que a modulava consideravelmente. Assim como na experiência presencial, o ensino remoto também era composto de outras forças além da sala de aula e que implicavam diretamente nos modos de aprendizado. Por estarem em casa, os estudantes precisavam se dividir entre a casa-lar

e a casa-universidade, o que nem sempre era possível. De maneira desafiadora, os Ruralinos precisavam lidar com diversas dificuldades, de diversas naturezas.

“Quando pego o computador pra estudar, acontecem inúmeras coisas: acaba a luz, começa a chover, alguém da minha família começa a me gritar pra fazer alguma coisa. É um eterno idealizar e não conseguir realizar. Estar confinado durante muito tempo tem me feito tão mal. Também tenho tido alguns estresses em casa. Os professores passam atividade, não se importam se temos condições de fazer ou qual o impacto que esse volume de trabalhos tem para a gente. Querem passar muita atividade e querem que a gente se vire. Isso me desanima a querer continuar.” (ENCONTRO 02, GRUPO C).

Ainda que não precisassem acordar tão cedo para se deslocar para o campus, por estudarem nas próprias residências, o efeito da escolarização-remota era diferente de conforto e relaxamento. Enquanto os Ruralinos narravam suas experiências, percebíamos que haviam muitas linhas que compunham a trama-vida-universitária-remota, cuja tecedura se misturava com outros aspectos da vida dos estudantes e convocava uma série de experiências, que impactavam na experiência afetiva final, que era sentida e entendida como exaustão.

Apesar das universidades disporem medidas para tornar possível a execução do ensino remoto emergencial, através de deliberações que norteiam a configuração remota das aulas e auxílios financeiros e tecnológicos para compra de materiais e equipamentos para estudantes de baixa renda (Joyce 2020), o aspecto principal ainda era um problema para estudantes e docentes: como inventar uma sala de aula remota para os atores universitários? Havia grande dificuldade porque, diferente dos universitários que optam pelo ensino à distância, os Ruralinos não tinham uma estrutura física-ambiental adequada para estudar em casa.

“Assistir aula em casa é muito difícil. Eu me distraio até com uma mosca... então imagina só... toda hora tem alguém me gritando, fazendo barulho. No presencial também tem muito barulho, a gente estuda em frente a rodovia né, mas está todo mundo ali só pra assistir a aula e aqui em casa só tem eu.”

Outra participante completou: *“Aqui em casa também é assim. Parece que ninguém respeita que eu tô estudando. Me chamam toda hora. Acham que eu não estou estudando, só porque estou no computador o dia inteiro. É impossível recriar a atmosfera da universidade em casa”*. (ENCONTRO 01, GRUPO C).

Em outro encontro, um participante narrou uma experiência similar: *“Esse novo período remoto é de adaptação pra todo mundo. Precisamos nos adaptar às tecnologias, adaptar a forma de estudo, encontrar um tempo pra dormir, relaxar, estudar, trabalhar, fazer as tarefas domésticas todas em casa. Está desgastante... os professores acabam achando que não temos nada pra fazer além de estudar”*. (ENCONTRO 02, GRUPO C).

Com a pandemia, as esferas públicas da vida invadiram os espaços privados, fazendo com que as pessoas precisassem estudar e trabalhar em casa para conter a disseminação do vírus da covid-19. Mesmo quando a escolha é voluntária, dividir o ambiente residencial com o trabalho e estudo demandava disciplina e organização e, ainda assim, poderia acarretar em um bem-estar negativo não apenas para quem opta por esta escolha, mas para todos os sujeitos inseridos neste espaço (Lizote, Teston, Martendal, Tobias & Assi, 2020; Lizote, Teston, Régis & Monteiro, 2021).

A dificuldade narrada pelos estudantes advinha da adoção repentina do trabalho e estudo no lar durante a quarentena, o que acarretou na intensificação dos trabalhos domésticos, na criação de uma sala de aula improvisada dentro de um ambiente pouco adequado e aumento do volume de tarefas sendo realizadas simultaneamente. Tudo isso contribuía para o estresse e pressão narrados. Os estudantes sentiam pouca energia para desempenhar tarefas que isoladamente eram desenvolvidas com facilidade, mas que, quando surgia a demanda para realizá-las concomitantemente, eram dificultosamente concluídas. As dificuldades se estendiam para o aumento dos conflitos familiares e para a sensação de esgotamento físico e emocional experimentados (Lemos, Barbosa & Monzato, 2020). O cansaço não era por ser estudante-remoto ou por passar a quarentena dentro de um espaço pouco apropriado, mas porque essas experiências eram inseparáveis

e exigiam que os participantes dessem conta de viver e ainda criar leveza e autonomia para todos estes processos, o que nem sempre acontecia de maneira exitosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto os participantes narravam que estavam exaustos e que a experiência de ensino remoto era inadequada e ineficaz, compreendíamos que haviam diversos fatores que, em conjunto, produziam a sensação sentida pelos estudantes. Não se tratava apenas de percepções isoladas sobre os conteúdos ministrados nas aulas remotas e afetos relacionados à quarentena, mas de um coletivo de fatores, dentro e fora das telas que exibiam as aulas remotas, que alimentavam e fomentavam a produção de um modo adoecido e cansado de viver a vida remota, misturando aspectos públicos e privados.

Ser universitário durante a pandemia de covid-19 significava precisar equilibrar diversas demandas, tal qual um malabarista equilibra inúmeros pratos no ar. O cansaço, produto final narrado pelos participantes, advinha de inúmeras demandas que os jovens precisavam lidar desde que acordavam até a hora de dormir. Fazer tudo em casa não era prático e nem saudável para os universitários. Estudar em casa, apesar de se mostrar teoricamente uma alternativa para o distanciamento social demandado pela pandemia de covid-19, não parecia levar em consideração as complexas realidades vivenciadas dentro dos lares, que se atravessavam e constituíam um espaço pouco propício para estudar com tranquilidade e leveza. Estar cansado significava uma exaustão causada pelo ensino remoto, mas também pela quarentena, que juntas recaíam nos vínculos sociais e familiares, no desempenho de tarefas domésticas, na execução do trabalho e no desempenho acadêmico, modulando drasticamente cada um desses modos de ser, viver e estar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, Roberta de Sousa; & Passos, Marize Lyra Silva. (2021). Interação e aprendizagem com a resolução de problemas na educação à distância. *Ead em foco*, 11(1). 1. <https://doi.org/10.18264/eadf.v11i1.142>.

Anversa, Andreisi Carbone; Filha, Valdete Alves Valentins; Silva, Emilyn Borba da; & Fedosse, Elenir. (2018). Qualidade de vida e o cotidiano acadêmico: uma reflexão necessária. *Cad. Bras. Ter. Ocup. São Carlos*, 26(3), 626-631.

Barros, R. B. de. (2013). Grupo: a afirmação de um simulacro. Porto Alegre: Editora Sulina.

BBC News. (2020). 2 momentos em que Bolsonaro chamou covid-19 de ‘gripezinha’ e que agora nega. BBC News, São Paulo. Publicado originalmente em 27 de novembro de 2020. <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55107536>.

Brasil, Ministério da Educação. (2020). Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>.

Cavagnoli, Murilo; & Maheirie, Kátia. (2020). A cartografia como estratégia metodológica à produção de dispositivos de intervenção na psicologia social. *Fractal: Revista de Psicologia*, 32(1), 64-71. <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v32i1/5680>.

Cervinski, Luciane Fátima; & Enricone, Jacqueline Raquel Bianchi. (2012). Percepção de calouros sobre o processo de adaptação ao sair da casa dos pais. *Perspectiva, Erechim*, 36(136), 101-110.

Costa, Luciano Bedin da. (2020). A cartografia parece ser mais uma ética (e uma política) do que uma metodologia de pesquisa. *Paralelo* 31, 15. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/paralelo/article/view/20997/12946>

Dalmolin, Bernadete Maria; Passos, Robert Filipe dos; & Ribeiro, Silvana. (2020). Cartografia social: produção de experiências de uma estética da educação. *Caxias do Sul, Conjectura: Filos. Educ.*, 25, 171-186. <http://dx.doi.org/10.18226/21784612.v25.dossie.10>.

Dosea, Giselle Santana; Rosário, Renan Wesley Santos do.; Silva, Elisangela Andrade; Firmino, Larissa Reis; & Oliveira, Ana Maria do Santos. (2020). Métodos ativos de aprendizagem no ensino online: a opinião de universitários durante a pandemia de COVID-19. *Aracaju, Interfaces Científicas*, 10(1), 137-148. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p137-148>.

Fernandes, Frederico Fonseca; & Scherer, Suely. (2020). Constituição de um ambiente virtual de aprendizagem: uma disciplina, espaços virtuais, interações... *Ead em foco*, 10. <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i1996>.

Folha de São Paulo (2020). Relembre o que Bolsonaro já disse sobre a pandemia, de gripezinha e país de maricas a frescura e mimimi. *Folha de São Paulo*, São Paulo. Publicado originalmente em 18 de março de 2020. <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2021/03/relembre-o-que-bolsonaro-ja-disse-sobre-a-pandemia-de-gripezinha-e-pais-de-maricas-a-frescura-e-mimimi.shtml>.

Heilborn, Maria Luiza; Peixoto, Clarisse & Barros, Myriam Lins de. (2020). Tensões familiares em tempos de pandemia e confinamento: cuidadoras familiares. *Physis*:

Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 30(2).
<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312020300206>.

Hur, D. U. (2009). O dispositivo de grupo na Esquizoanálise: Tetravalência e esquizodrama. *Revista do NESME*, 9(1), 1-60.

Kastrup, V., Barros, L. P de. (2015). Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In Passos, E., Kastrup, V., & Escóssia, L. (Orgs.), *Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Editora Sulina. 76-91.

Lemos, Ana Heloísa da Costa; Barbosa, Alane de Oliveira; & Monzato, Priscila Pinheiro. (2020). Mulheres em *home office* durante a pandemia da covid-19 e as configurações do conflito trabalho-família. São Paulo, *RAE – Revista de Administração de Empresas da FGV/EAESP*, 6(6), 388-399.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-759020200603>.

Lizote, Suzete Antonieta; Teston, Sayonara Fátima; Martendal, Benda Castro; Tobias, Júlio Cesar e; Assi, Sílvia Ribeiro. (2020) Bem-estar subjetivo e *home office* em tempos de pandemia. XX Usp International Convergence in accounting.
<https://congressousp.fipecafi.org/anais/20UspInternational/ArtigosDownload/2795.pdf>.

Lizote, Suzete Antonieta; Teston, Sayonara de Fátima; Régis, Ester dos Santos; & Monteiro, Wesley Lucas de Souza. (2021). Tempos de pandemia: bem-estar subjetivo e autonomia em *home office*. Chapecó, *RGO – Revista de Gestão Organizacional*, 1(1), 248-268. <http://dx.doi.org/10.22277/rgo.v14i1>.

Magalhães, Ana Cláudia Reis de; Santos, Letícia Oliveira dos; Pereira, Manuela Fernandes da Silva; Santos, Marcello Souza; Ribeiro, Marília Gabriela Gonçalves; Abtibol, Talita Danielle de Sousa; & França, Valdelice Nascimento de. (2021). Isolados e conectados: atendimento psicossocial de crianças e seus familiares em tempo de distanciamento social. *Helth Residencies Journal (HRJ)*, 1(2). <https://doi.org/10.51723/hrj.v1i2.11>.

Penha, Joaquim Rangel Lucio; Oliveira, Cleide Correia & Mendes, Ana Virgínia Silva. (2020). Saúde mental do estudante universitário: revisão integrativa. *Journal Health NPEPS*, 5(1), 369-395.

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Conselho Universitário. Deliberação nº 40, de 09 de junho de 2020, dispõe sobre as normas para ensino remoto emergencial, no âmbito dos Programas de Pós Graduação da UFRRJ, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19. Seropédica, Conselho Universitário. <https://portal.ufrrj.br/wp-content/uploads/2020/08/Delibera%C3%A7%C3%A3o-CEPE-n%C2%BA-40-2020-do-CEPE-Normas-para-ensino-remoto-emergencial-na-p%C3%B3s-gradua%C3%A7%C3%A3o-aprovada.pdf>.

Oliveira, Hudson do Vale de; & Souza, Francimeire Sales de. (2020). Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (covid-19). *Boca, Boa Vista*, 2(5), 15-25. <http://doi.org/10.5281/zenodo.3753654>.

Prazeres, Leandro; Maia, Gustavo; & Gullino, Daniel. (2020). Bolsonaro volta a minimizar pandemia e chama Covid-19 de ‘gripezinha’. *O Globo Brasil*, São Paulo. Publicado originalmente em 20 de março de 2020.

<https://oglobo.globo.com/brasil/bolsonaro-volta-minimizar-pandemia-chama-covid-19-de-gripezinha-24318910>.

Santana, Viviane Vanessa Rosrigues da Silva; Nascimento, Roberta Zaninelli do; Lima, Anyele Albuquerque Lima; & Nunes, Izabelly Carollunny Maciel. (2020).

Alterações psicológicas durante o isolamento social na pandemia de covid-19: uma revisão integrativa. Minas Gerais, Revista Família, ciclos de vida e saúde no contexto social, 2, 753-762.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497965721011>.

Shalders, André. (2021). 'Tratamento precoce': governo Bolsonaro gasta quase R\$90 milhões em remédios ineficazes, mas ainda não pagou Butantan por vacinas. BBC News, São Paulo. Publicado originalmente em 21 de janeiro de 2021.

<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55747043>.

Teixeira, Marco Antonio Pereira; DIAS, Ana Cristina Garcia; Wottrich, Shana Hastenpflug; & Oliveira, Adriano Machado. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), 12(1), 185-202.

Torres, Ana Catarina Moura; Costa, Ana Caline Nóbrega da; & Alves, Lynn Rosalina Gama. (2020). Educação e Saúde: reflexões sobre o contexto universitário em tempos de COVID-19.

Vieira, Kelmara Mendes; Postiglioni, Gabrielle Fagunde; Donaduzzi, Géderson; Porto, Caroline dos Santos; & Klein, Leander Luiz. (2020). Vida de estudante durante a pandemia: isolamento social, ensino remoto e satisfação com a vida. Ead em foco, 10(3). <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i3.1147>.

CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA A PESQUISA

Iniciamos esta pesquisa interessados em acompanhar processos de produção de subjetividade em estudantes a partir do Método da Cartografia. Compreendemos que cartografar significava tecer um mapa das redes conectadas ao nosso objeto pesquisado e, no nosso caso, todas as forças que atravessavam e constituíam, de modo imanente, os modos de ser e viver a vida no contexto universitário.

A experiência de cartografar convoca a necessidade de criar dispositivos para acompanhar os processos que se dão no plano de forças atuantes e, nesta pesquisa que aconteceu durante a pandemia de covid-19, convocou a criação de um dispositivo *online* que permitisse que acompanhássemos os modos de produção de vida na universidade sem que fixássemos a vida universitária em padrões universais.

Se cartografar significava acompanhar processos, compreendemos que os processos se davam a cada encontro, com todos aqueles sujeitos reunidos. Embebidos desta percepção, entendemos que as experiências trazidas pelos Rurálinos apareciam na universidade e fora dela e imprimiam modos de viver que produziam movimentos. Percebemos que ser universitário significava conviver com muitas dinâmicas ao mesmo tempo. Por um lado, os sujeitos precisavam dar conta das novas normas e condutas vividas dentro da universidade, que se diferenciava dos modos de viver a vida escolar. Estar em um curso universitário, mesmo em uma universidade pública, demandava um investimento de tempo e dinheiro para as aulas, atividades acadêmicas, mas também para o percurso casa-campus.

Além dos gastos financeiros, os estudantes precisavam lidar com os longos percursos até o campus universitário, estando expostos à constante violência. Compreendemos que os desafios de se manter na universidade não se limitavam ao

processo de escolarização propriamente dito, apenas às dificuldades com os conteúdos aprendidos em sala de aula ou da dificuldade com determinada disciplina. A guerra para se manter na universidade começava ainda em casa, no trajeto para o campus.

Ouvimos as experiências dos que tinham a necessidade de trabalhar ou desenvolver atividades extracurriculares para se manter financeiramente no curso. Nem sempre os Ruralinos podiam contar com a ajuda da família e precisavam se dividir entre estudante-trabalhador-bolsista. Assim, o empenho nas aulas e nas atividades curriculares competia com a necessidade de pagar as contas e comprar comida. Todo esforço físico e intelectual era dividido para conseguir manter o desempenho acadêmico, mas também possibilitar o ganho do próprio sustento.

Manter-se na universidade significava também passar por episódios de violência, que atravessavam a vida nos alojamentos, nas salas de aula e nas relações de poder. Além dos desafios que precisavam enfrentar, a violência exposta no campus modulava consideravelmente a vida dentro da sala de aula e também tinha reflexos na vida do estudante fora do contexto educacional e profissional. O produto destas forças que estavam presentes nos espaços e relações produzia modos de se deslocar pelo espaço, modos de falar e se relacionar, de ver, sentir e se comportar e extrapolavam os muros da universidade.

Enquanto os Ruralinos narravam a vida universitária remota, íamos identificando que, para muitos, estudar era um ato de muita coragem. Equilibrar as demandas sociais, as dificuldades em ter um espaço próprio para assistir aulas, material adequado e dispositivos tecnológicos que funcionavam adequadamente acumulava para os estudantes maiores desafios e dificuldades no processo de ensino. Estudar em casa tornava a vida universitária *online* tão complexa quanto era no presencial. O narrado nos encontros, chamado de “cansaço”, “exaustão”, “falta de motivação”, “ansiedade”, “tristeza

profunda”, “vontade de largar tudo e sair correndo”, “choro intenso” era resultado de uma miríade de forças que atravessavam e modulavam afetos, modos de sentir, de viver, de ocupar espaços, dentre outros.

Cartografar essas experiências só foi possível porque criamos um dispositivo que, lançado no plano de forças, agenciou afetos, sentires, percepções, atitudes. O dispositivo grupal, lançado no modo *online* demandou que construíssemos coletivamente um espaço onde os participantes se sentissem à vontade para contar o que quisessem. A cada encontro, percebemos que o grupo foi um espaço de desabafo, que possibilitou a expressão de afetos, mas também de reconfigurar, de reequilibrar, de inventar saídas em sentidos múltiplos, de singularizar. Enquanto os participantes narravam suas experiências, percebíamos que não era apenas um “contar histórias e fatos”, mas a narrativa permitiu atualizar a experiência, criando um novo sentido, numa valência que levava à potência, às linhas de fuga, que desfaziam os modelos instituídos e permitiam transitar pelo espaço universitário de maneira leve.

Participar dos encontros significou expressar afetos, mas também um laboratório inventivo, de novas versões dos próprios participantes. Enquanto todos se ouviam, houve um olhar e escuta curiosa e intrigante, que reconhecia nos outros os próprios modos adoecidos de viver. Com isso, criavam certas insatisfações e revoltas positivas a respeito do percurso enrijecido e fechado que era vivido. Apenas no encontro dos sujeitos com suas próprias narrativas foi possível criar possibilidades de agenciamentos para além daqueles que foram narrados. Compreendemos que para haver grupo inventando seus próprios referenciais, como grupo-sujeito, era necessário ter grupo. A importância de inventar coletivamente o *setting*, o percurso, os objetivos e os encontros, veio da necessidade de catalisar a produtividade da vida universitária, aumentando a

possibilidade de novos agenciamentos, de novos sentidos, novos fluxos, processos revolucionários, capazes de potencializar a vida.

Cartografar processos de produção de subjetividade nos permitiu compreender quais eram os modos de ser e viver a vida universitária, mas tratando-se de uma pesquisa em movimento, com objetos que não estão estáticos e fixos no tempo/espaço, permitiu que compreendêssemos os modos já vividos e inventássemos as saídas, os novos movimentos, as novas direções, os novos fluxos, deparar-se com o já vivido e inventar outras realidades, na leveza, potência e singularização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Corrêa, Sandra Lourenço. (2006). Esquizoanálise: Clínica e Subjetividade. Araçatuba:

Avesso do Avesso. 4(4), 33 – 51.

Deleuze, Guilles., & Guattari, Félix. (2011a). O Anti-Édipo. (2a. ed., 2ª Reimpressão.

Coleção TRANS). São Paulo: Editora 34.

Deleuze, Guilles., & Guattari, Félix. (2011b). Mil Platôs Vol. 1. (2a ed., 2a Reimpressão.

Coleção TRANS). São Paulo: Editora 34.

Deleuze, Guilles., & Guattari, Félix.. (2011c). Mil Platôs Vol. 3. (2a ed., 1a Reimpressão.

Coleção TRANS). São Paulo: Editora 34.

Gomes Júnior, Djalma Alves de Magalhães, & Rocinholi, Luciene de Fátima. (Aceito).

Adolescentes escolares: cartografias de um grupo terapêutico-nômade. *Psicologia em Revista*.

Gomes Júnior, Djalma Alves de Magalhães. (2019). Cartografias da Adolescência na

Escola. (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica.

Guattari, Félix., & Rolnik, Suely. (2013). *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. (12a ed., 4a Reimpressão). Petrópolis: Vozes.

Neves, Cláudia Abbês Baêta, & Josephson, Silvia. (2002). A Crítica como Clínica. Texturas da Psicologia Subjetividade e Política no Contemporâneo. (1º ed). *Casa do Psicólogo*, 99-108.

Parpinelli, Roberta Stubs, & Souza, Edmilson Wantuill Freitas de. (2005). Pensando os fenômenos psicológicos: um esnaio esquizoanalítico. Maringá: *Psicologia em Estudo*, 10(3), 479-487.

Passos, Eduardo. & Barros, Regina Benevides de. (2000). A construção do plano da clínica e o conceito de transdisciplinaridade. Brasília: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(1), 071-079.

Rolnik, Suely. (2006). *Cartografia Sentimental*. Porto Alegre: Editora Sulina.

ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - PPGPSI

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado para a pesquisa: “**CARTOGRAFIAS DE GRUPOS COM UNIVERSITÁRIOS**”, que tem por objetivo oferecer um espaço terapêutico, visando acompanhar e favorecer o processo subjetivo através de um ciclo de 06 encontros terapêuticos em grupo, que acontecerão semanalmente, de maneira remota, via online, através do aplicativo *meet*. Os encontros são compostos de uma avaliação inicial, encontros terapêuticos e uma avaliação final, com duração média de 90 minutos.

Você não é obrigado a participar e, mesmo aceitando fazer parte do estudo, poderá desistir e retirar o seu consentimento a qualquer momento. Sua recusa em participar do estudo não trará nenhum prejuízo.

Todos os encontros serão gravados e transcritos para a análise das informações que serão mantidas em sigilo e utilizadas apenas para a pesquisa. Nenhuma outra pessoa ou profissional terá acesso a suas informações, somente os pesquisadores que trabalham para esta pesquisa. Quando divulgarmos os resultados deste trabalho, o seu nome não aparecerá em momento algum, bem como qualquer outra informação fornecida, ou o resultado das investigações psicológicas.

Os possíveis riscos advindos da participação no projeto, como por exemplo, desconforto emocional, serão identificados e acolhidos pela equipe do projeto, em grupo, visando avaliar pertinência de ressarcimento.

Este termo de consentimento é um documento importante e os compromissos firmados neste, serão cumpridos na sua íntegra. Você irá receber uma via na qual consta o telefone e o e-mail dos pesquisadores principais, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu, _____
documento de identidade nº _____, abaixo assinado, declaro que

minha participação é de livre e espontânea vontade, ou seja, não fui pressionado (a) por ninguém para participar desta pesquisa. Tenho liberdade para continuar ou recusar, em qualquer momento, a minha participação. A minha recusa em participar da pesquisa não terá nenhum ônus para mim. Desta forma, concordo em participar deste estudo estando totalmente esclarecido(a) dos objetivos, riscos e benefícios desta pesquisa, uma vez que tive em mãos este documento, recebi uma cópia e a li antes de assinar.

Seropédica , ____/_____/____

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

Pesquisadores:

Djalma Alves Magalhães Gomes Júnior

E-mail: jjmagalhaesgomes@gmail.com

Telefone: (21) 96882-8194

Luciene de Fátima Rocinholi

E-mail: lurocinholi@gmail.com

Telefone: (21) 97621-4349