



# Práticas Grupais:

Espaço  
de diálogo  
e potência

Eliane Regina Pereira  
Bader Burihan Sawaia

**Práticas grupais:  
espaço de diálogo e potência**



**ELIANE REGINA PEREIRA  
BADER BURIHAN SAWAIA**

**Práticas grupais:  
espaço de diálogo e potência**

## Copyright © das autoras

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras.

---

Eliane Regina Pereira; Bader Burihan Sawaia.

Práticas grupais: espaço de diálogo e potência. São Carlos: Pedro & João, 2020. 131p.

ISBN. 978-65-86101-52-2

1. Práticas grupais.
2. Psicologia Social.
3. Psicologia Clínica.
4. Políticas Públicas.
5. Saúde Mental.

CDD 150

---

**Capa:** Colorbrand Design

**Diagramação:** Romulo Orlandini

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

### **Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Melo (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 - São Carlos – SP

2020

## *Agradecimentos*

*À Universidade Federal de Uberlândia e ao Instituto de Psicologia pela licença pós-doutoral.*

*À Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP e aos integrantes do NEXIN - Núcleo de Estudo Psicossocial da Dialética Exclusão/Inclusão, por acolherem a proposta de discussão.*

*Aos colegas da UNIVILLE que gentilmente contribuíram com este material, lendo e debatendo cuidadosamente, quando ainda era um rascunho.*



## SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b>	9
<b>APRESENTAÇÃO I</b>	15
<b>APRESENTAÇÃO II</b>	19
<i>Sobre o livro</i>	19
<i>Não leia este livro</i>	20
<b>GRUPO-PROCESSO-PRÁTICA: UMA INTRODUÇÃO</b>	23
<b>APONTAMENTOS TEÓRICOS</b>	
<b>Categorias Analíticas</b>	29
<i>Desenvolvimento Humano/Constituição do Sujeito</i>	29
<i>Zona de Desenvolvimento Iminente</i>	34
<i>Mediação e Produção de Sentidos</i>	37
<i>Emoção e Perejivanie</i>	42
<b>A Perspectiva Sócio-histórica e as práticas de cuidado</b>	49
<i>Fernando L. González Rey</i>	51
<i>Lois Holzman e Fred Newman</i>	53
<i>Silvia Lane</i>	58
<b>Indicação estética</b>	63
<b>APONTAMENTOS PRÁTICOS</b>	
<b>Compor a prática</b>	67
<i>Formar o grupo</i>	68
<i>Planejar o Setting</i>	75
<i>Planejar e replanejar o processo</i>	78
<i>Definir instrumentos dialógicos</i>	80
<i>Iniciar o processo</i>	89
<i>O encontro</i>	90
<i>Encerrar o Processo</i>	97

<b>O papel dos coordenadores</b>	<b>101</b>
<i>EscutarCOM</i>	<b>103</b>
<i>Mediar o diálogo</i>	<b>104</b>
<i>Ter uma visão crítica do contexto social</i>	<b>107</b>
<b>Os membros dos Grupos</b>	<b>109</b>
<b>Indicação estética</b>	<b>111</b>
<b>DIÁLOGOS FINAIS</b>	<b>113</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>117</b>
<b>POSFÁCIO</b>	<b>129</b>

## PREFÁCIO

### *Grupos, coletivos e novas experiências possíveis para o humano*

Abrir o livro “Práticas grupais: espaço de diálogo e potência” é tarefa que exige responsabilidade e, ao mesmo tempo, orgulho e alegria. Revela, fundamentalmente, muita implicação. Isso porque, a primeira autora foi minha orientanda no mestrado e no doutorado e a segunda, foi minha orientadora no mestrado e no doutorado. Eliane e Bader, minhas queridas inspirações por meio das quais este livro se fez vida, desafiaram-me para a tarefa dessa escrita. Um pouco delas, um pouco de mim, um pouco delas em mim.

Início o Prefácio afirmando que o estudo dos grupos sempre interessou a psicologia social, como bem mostram nossas autoras. Passados aproximadamente 70 anos que essa disciplina se tornou independente, estamos criando e dando visibilidade a novas leituras e novas compreensões sobre as características e a potência do estudo dos grupos. Tenho defendido que temas como “grupos”, “coletivos” e “comum” - só para citar alguns -, são fundamentais para a produção de conhecimento e de intervenção a partir da psicologia social (Maheirie, 2019), permeado por diferentes leituras em meio a múltiplos contextos de intervenção. Nossas práticas, a exemplo de nossos fazeres nas políticas de assistência social, pautam-se na criação e no fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, como forma do fortalecimento de grupos e, por meio deles, criar enfrentamentos as diferentes maneiras de se viver o sofrimento ético-político (Sawaia, 1999).

O livro traz uma pequena história da inserção desse conceito no campo, mas, primordialmente, traz uma forma problematizadora de abordá-lo, uma forma que potencializa suas características e, ao mesmo tempo, põe em diálogo conceitos fundamentais, por meio dos quais constrói sua objetivação e abre o horizonte do seu campo de possíveis. Ao chamar de práticas grupais, traz seu caráter de atuação e marca a necessidade de

abordá-lo em suas dissidências e, ainda assim, ao mesmo tempo, no seu caráter de produzir bons encontros.

Uma das questões mais interessantes que encontramos nesse livro e que nos seduz em demasia é a ideia de que os grupos produzem zonas reais de desenvolvimento e zonas de desenvolvimento iminente. Essa ideia de origem vigotskiana de que, por meio da mediação, podemos superar a nós mesmos, é uma das ideias mais brilhantes que se poderia desenvolver, o que traz como consequência que singularidades e coletividades se constituem como um constante vir a ser, tendo a mediação do outro como trampolim na superação de um estado ao outro. Depois de Vigotski, Sartre (1979), mesmo sem ter tido acesso a obra vigotskiana, investi intensamente na ideia de que o humano é um movimento constante de tornar-se outro e além de si mesmo, afirmando que é justamente esse movimento que lhe dá a inteligibilidade do presente. É preciso compreender esse movimento e levá-lo do singular ao coletivo e deste a singularidade novamente.

A tese da zona de desenvolvimento iminente por meio da produção do comum e das relações grupais é fundamental na compreensão das práticas grupais. Isso foi constatado em minhas inúmeras experiências com grupos, por meio das quais pude identificar a potência do comum na ampliação das possibilidades de cada um e de todos os sujeitos coletivamente. Tais experiências apontaram as práticas grupais como dispositivo de fortalecimento do comum, fortalecendo a tese central desse precioso livro.

A experiência grupal amplia campos, dá visibilidade a horizontes, fortalece sujeitos e abre porvires. No entanto, nos alerta essa obra, não é qualquer prática grupal que é capaz de produzir bons encontros. É necessário que haja, na sua interioridade, relações não hierárquicas que se deem de forma horizontalizada e, fundamentalmente, uma coordenação que aposte na igualdade das inteligências (Rancière, 2012). Isso significa que criar a possibilidade de uma experiência grupal em suas práticas profissionais ou acadêmicas, implica em apostar na capacidade de qualquer um de relacionar o que experiencia com o que já viveu, de

comparar, de escolher, enfim, de interpretar, a seu modo, o acontecimento grupal comum. Ainda que a forma como cada um possa interpretar seja a mais antagônica em relação a uma ética do comum, não se pode qualificar a interpretação como falta de inteligência, ou como simples necessidade de uma conscientização.

Pensando na situação que vivemos hoje no país, não posso terminar esse prefácio sem mencionar o contexto do exato momento em que o escrevo. Estamos, agora, em meio a uma pandemia, em situação de isolamento social, como a única barreira efetiva que pode nos proteger e proteger o comum. Todos e cada um, em isolamento, dependem de cada outro para que o conjunto da obra possa surtir o efeito no tempo esperado. Quando o elo dessa corrente se abre, a corrente perde a força. Por isso, a pauta deve ser única: a luta contra a morte.

No entanto, a necropolítica tem sido a base e o impulso a pulsionar muitos na banalização da dor, da doença, do sofrimento e da morte. Estamos vivendo paixões tristes, que baixam nossa potência de ação, quando assistimos passeatas em frente a hospitais, exigindo a “volta à normalidade”, a “volta da ditadura militar”, a “volta do AI5”. Quando percebemos o pulso que pulsa essas paixões tristes, compreendemos que consciência não basta para superar a necropolítica apropriada por singularidades, em encontros perversos promovidos por lideranças que encarnam os desejos, afetos e pensamentos de tais paixões tristes. Como compreender a psicologia das massas em tempos de coronavírus?

A sociedade mercadológica duela com potência de vida em um país, onde a desigualdade social se acirra e se aprofunda de maneira intensa. Nos contextos mais miseráveis desse país não se tem as condições mínimas para defender-se de um vírus altamente agressivo e super negligenciado pela maior autoridade do país. A luta pela sobrevivência nas periferias e localidades pobres desse país trava a luta contra duas mortes, a do vírus e da fome. Como enfrentar o contexto perverso de inclusão perversa que estamos vivendo nesse país? Em meio a tantas incertezas, nos perguntamos: em um futuro breve, como poderemos nos movimentar? Não

temos como prever de que forma seremos amanhã, mas, podemos dizer que já não seremos os mesmos.

Não há dúvida, e Eliane Pereira e Bader Sawaia bem o sabem e nos ensinam, que os bons encontros aumentam nossa potência de ação e produzem lugares com calor. Inventaremos formas seguras, afetivas e posicionadas criticamente, para produzirmos nossas pequenas multidões, nossos encontros coletivos, nossas práticas grupais, composições revolucionárias do viver. Penso que já estamos inventando. Continuaremos a lutar contra a desigualdade social e suas mazelas, contra a morte anunciada de determinados segmentos sociais e lutar contra, sempre que se impuser, o sofrimento ético-político, o qual é inteiramente relativo ao momento histórico-político em que é vivido, ainda que sentido singularmente e compartilhado em grupos.

Contra as paixões tristes, propomos ao lado das autoras, encontros potentes que promovam a alegria como sentimento revolucionário e o encontro com o outro como promotor da saúde, do cuidado e do afeto. É a capacidade de nos tornarmos outro que nos desloca do lugar e nos lança na direção daquilo que não somos, que entrelaça a espécie humana na direção da solidariedade e do sentimento de pertencer a uma outra humanidade, capaz de ultrapassar o ódio como base e colocar a alteridade em seu lugar.

As práticas grupais são potência e abertura para uma outra humanidade possível. Elas são a possibilidade de experienciar os encontros e por meio deles sermos o que ainda não somos, de ultrapassarmos nosso ponto do desenvolvimento e alçar outros patamares. As práticas grupais nos lançam a outros possíveis, a outros porvires e a outras ficções, aumentando as chances e os caminhos para a invenção dessa humanidade urgente e necessária para um futuro quase breve.

Que este livro seja uma mediação para esse impulso a outros mundos e outros devires!

**Profa. Dra. Kátia Maheirie**

*Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC*

## REFERÊNCIAS

- MAHEIRIE, Kátia. Grupos e ações coletivas como objeto de análise e foco nas intervenções psicossociais. Em: COSTA, Frederico A. & MESQUITA, Marcos R. *Psicologia Política no Brasil e enfrentamento a processos antidemocráticos*. Maceió: EDUFAL, 2019.
- SARTRE, Jean Paul. *Crítica de la razón dialectica*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1979.
- SAWAIA, Bader B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. Em: SAWAIA, Bader B. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- RANCIÉRE, Jacques. *O espectador emancipado*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.



## APRESENTAÇÃO I

Como nasce este livro? Este livro nasce de um ano de estudos no Núcleo de Estudo Psicossocial da Dialética Exclusão/Inclusão (NEXIN) da PUC/SP sob a cuidadosa supervisão da Profa. Dra. Bader Burihan Sawaia para fins de meu Estágio Pós-Doutoral.

Contudo, principiei as reflexões presentes nesse livro muito antes de chegar aqui. Ele nasceu do interesse cotidiano de trabalho, inicialmente como psicóloga de uma unidade básica de saúde no Município de Penha/SC e atualmente como docente da Universidade Federal de Uberlândia e supervisora de estágios na rede de saúde pública do Município. Fui, por quase dez anos, psicóloga em Unidade Básica de Saúde, acompanhando os serviços de atenção e promoção oferecidos a crianças e jovens do município. Nesse período, organizei muitos atendimentos em grupo com crianças e jovens, com pais, professores e conselheiros tutelares envolvidos nos casos atendidos. As angústias de organizar, realizar e encerrar grupos sempre estiveram presentes nesse período. Como iniciar o grupo? Quais instrumentos utilizar? Como definir os objetivos do grupo? Como escolher uma temática para a prática que fosse coerente com o objetivo geral do grupo? Como definir o perfil dos participantes do grupo? O que fazer quando as pessoas falam e fogem do tema proposto, ou ainda, se não falam nada durante a prática? Como encerrar a prática ou o processo? O que dizer? Como fechar? Essas eram questões cotidianas para mim e, por mais que para muitos possam parecer ingênuas, são as mesmas questões que ouço hoje, na condição de professora, supervisora de estágios em diferentes políticas públicas e orientadora de pesquisas sobre essa temática. Por mais que os estudantes de Psicologia tenham uma ou duas disciplinas sobre grupos, eles chegam aos estágios com os mesmos questionamentos e chegam, muitas vezes, às unidades de saúde ou outros espaços das políticas públicas na condição de profissionais ainda fragilizados nos modos de pensar e

fazer grupos. Tal situação tem me motivado a estudar e escrever sobre esse tema.

Muitas vezes acompanhamos encontros grupais organizados nas políticas públicas, sem planejamento, sem compromisso teórico, sustentado apenas na ideia de que basta estar junto para ser grupo ou ainda para ser terapêutico. Acompanhamos grupos nos quais os coordenadores “educam”, dizendo o que é certo ou errado e como devem os sujeitos se comportar para amenizar seus sofrimentos, responsabilizando o sujeito e nunca identificando nas condições sociais processos de adoecimento. Conforme Cutolo (2000) as práticas educativas nas políticas públicas não têm seguido uma lógica de promoção da saúde, em função de dificuldades na formação desses profissionais: biologicista, hospitalocêntrica e fragmentada. Essa formação, verticalizada e não problematizadora é baseada no que Freire (2005) chamou de “educação bancária”, de modo que, ao chegarem aos serviços de saúde, os profissionais a repetem em suas práticas, promovendo o que Da Ros (2000) chamou de “educação sanitária”, bastante prescritiva, não problematizadora e culpabilizadora da população, que, nesse caso, deve ser educada.

Por anos, na função de psicóloga, fui construindo e analisando minhas estratégias de intervenção. Como supervisora/orientadora tenho buscado construir conjuntamente com meus estagiários/orientandos caminhos que possam não direcionar, mas oportunizar aos profissionais que se dedicam às práticas grupais uma possibilidade de transformação dos modos de pensar e fazer o trabalho com grupos.

É importante destacar aqui que, desde minha graduação em Psicologia, tenho buscado uma compreensão de sujeito que se fundamenta no materialismo histórico e dialético. Minhas reflexões naquela época já tinham como alicerce Vigotski, reconhecido como líder de um grupo de autores e principal autor de uma corrente da psicologia surgida na Rússia na época da Revolução de 17, conhecida como “escola soviética” (PINO, 2005).

Ter interesse nesta perspectiva acabava por causar mais angústia ainda, pois os manuais de grupo ofereciam e oferecem receitas prontas de como fazer o atendimento, desde a definição dos objetivos ao encerramento do processo, no entanto, acabam descontextualizando o sujeito. Por isso, as perguntas sobre como fazer tinham respostas que não me interessavam, em perspectivas teóricas cuja compreensão de mundo e sujeito eu não compartilhava. Ao mesmo tempo, não encontrava respostas na Teoria Sócio-histórica, que, apesar de oferecer algumas discussões sobre o tema grupos, não me pareciam, naquele momento, suficientes para fundamentar as práticas grupais, o que me fez buscar e me mantém buscando um caminho de “análise” e “intervenção” desses processos. O mestrado e doutorado (mesmo não tendo a questão da prática grupal como foco de pesquisa) não apenas me fizeram pesquisadora, mas me permitiram rever o trabalho como psicóloga. O contato com os autores do Círculo de Bakhtin ampliaram as minhas possibilidades de pensar a prática grupal e os processos dialógicos. O objetivo aqui não é dizer o que e como fazer, não é definir o caminho. Mas desejo, com as reflexões que seguem, abrir possibilidades para práticas grupais comprometidas com os sujeitos e com seu processo de desenvolvimento.

**Eliane Regina Pereira**



## APRESENTAÇÃO II

### *Sobre o livro*

Nosso objetivo é apresentar um material que destaque algumas categorias analíticas que contribuam para o trabalho com grupos. E, apesar de não pretendermos escrever um manual sobre práticas grupais, sentimos a necessidade de pensar questões cotidianas, que possibilitem a cada leitor vislumbrar espaços de cuidado e de potencialização da vida nos grupos que organiza. Ademais, de alguma forma, responder às questões ingênuas que muitos de nós sempre fizemos e que ainda reverberam nos discentes e profissionais dos diferentes campos que acompanhamos.

Introduzimos o livro demarcando a escolha da terminologia “prática grupal” e, na sequência, como este trabalho se propõe teórico-metodológico, dividimos o livro em duas partes. Na primeira parte demarcamos alguns APONTAMENTOS TEÓRICOS e apresentamos algumas categorias analíticas, que acreditamos, são fundamentais para uma discussão das práticas grupais: desenvolvimento humano/constituição do sujeito, zona de desenvolvimento iminente, mediação e produção de sentidos; emoção e perejivanie. Em seguida, contextualizamos algumas práticas de cuidado na Teoria Sócio-Histórica, ou seja, identificamos os trabalhos teóricos cuja importância e influência não podem ser negadas e precisam ser resgatadas. Claramente, três trabalhos: o de Silvia Tatiana Maurer Lane sobre a teoria de grupos em Psicologia Social, os trabalhos de Lois Holzman e Fred Newman, intitulados de Terapia social, que têm como base Vigotski e o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente e o trabalho de Fernando Gonzalez Rey sobre os processos de subjetivação.

Na segunda parte, APONTAMENTOS PRÁTICOS, apresentamos reflexões sobre o processo grupal, desde o planejamento ao encerramento da prática, passando pela etapa

dialógica e pelo papel do coordenador. Nesse processo, procuramos identificar como as categorias analíticas estão implicadas em uma prática grupal. Antes de finalizar, procuramos amarrar as discussões, identificando como as práticas grupais se fazem espaço de diálogo e de potência.

### *Não leia este livro*

Se você atua com grupos em diferentes políticas públicas ou em diferentes espaços de cuidado, desejamos que as discussões propostas possam te ajudar a pensar novas estratégias de manejo com grupos. Mas, NÃO LEIA este livro:

a) Se você acredita que o objetivo do trabalho com grupos é reduzir a fila de espera, economizar o tempo ou aumentar a produtividade. Se você não sabe por que fazer e mantém um discurso produtivista, um discurso desqualificador da intervenção proposta e um discurso que, muitas vezes, acusa de ser um trabalho oferecido aos pobres, é melhor não fazer grupos e, portanto, não perca seu tempo lendo o livro.

b) Se você acredita que o grupo é um espaço coletivo e, por si só, um espaço de troca, de socialização, de convívio, de coletividade, de interação e, que colocar as pessoas juntas para conversar, sem planejamento e sem cuidado nas mediações, não perca seu tempo lendo esse livro.

c) Se você acredita que o atendimento individual é melhor que o atendimento em grupos, não faça grupos e não perca seu tempo lendo esse livro.

Muitas vezes, em nossas observações, os grupos têm se tornado apêndices do serviço e, então, quando não se tem nada planejado ou não se sabe o que fazer na rotina, se organiza um grupo. Fazer grupo é ter intencionalidade, é prática de cuidado, é

ferramenta de trabalho. Não é aceitável que se chegue ao serviço e, em não sabendo o que fazer, decida na hora fazer um grupo. E, dessa forma, esses profissionais, criticam aqueles que não aderem ao serviço, aqueles que não participam ativamente, aqueles que não se dispõem e não enxergam que não planejaram o grupo, porque simplesmente não acreditam na potencialidade dele. Não acreditam que seja de fato um trabalho tão importante quanto qualquer outra intervenção.

É preciso ter clareza quanto aos objetivos de cada prática grupal e, a partir dela, planejar e replanejar o processo.

**Eliane Regina Pereira e Bader Burihan Sawaia**



## GRUPO-PROCESSO-PRÁTICA: UMA INTRODUÇÃO

Anzieu (1996) esclarece que o surgimento do vocábulo grupo, deriva do Italiano Groppo ou Gruppo, que por sua vez deriva do “grop – nó” e esse derivaria da palavra alemã “Kruppa” que tem significado de massa circular. Segundo o dicionário<sup>1</sup> a palavra groppo quer dizer: emaranhado, grande nó, dificuldade. Anzieu (1996) escreve ainda que Groppo é um termo técnico, das artes, para definir uma pintura ou escultura de várias pessoas juntas, compondo um tema. Segundo ele, as línguas antigas não dispõem de nenhum termo para designar uma reunião de pessoas e o termo grupo, como hoje o conhecemos, com sentido de reunião de pessoas, surge em francês na metade do século XVIII e, simultaneamente, em Alemão e Inglês, surgem vocábulos análogos: Grupp e Group.

Fernández nos convida a pensar então, que estas origens, de nó e de massa circular, são a base do modelo de reuniões em grupo conforme conhecemos (obviamente não é o único). Isso porque, segundo a autora, as práticas se dão quase sempre em círculo, de modo que todos possam se ver e que haja intercâmbio entre os participantes do grupo. Além disso, defende que “com a figura nó tenta-se sublinhar os enodamentos-desenodamentos de subjetividades, os enlaces-desenlaces diversos, pontuais, simultâneos, fugazes ou duradouros, de subjetividades que se produzem nos acontecimentos grupais” (FERNÁNDEZ, 2006, p. 26).

Mas, de quais grupos falamos? Lane (1981, 2001a) sustentada em uma perspectiva materialista defende que não se pode tratar o “grupo” como ser em-si, como instância fechada. Logo, não há lideranças dentro do grupo que se mantêm fixas do início ao fim do processo, não há relações de poder que se perpetuem sem

---

<sup>1</sup> [www.dicionarioweb.com.br/italiano/groppo/](http://www.dicionarioweb.com.br/italiano/groppo/): Groviglio molto intricato, grosso nodo, groviglio, intrico, nodo, viluppo, difficoltà, intoppo.

instabilidades, não há uma identidade fixa que defina sem alterações. Desse modo, identidade, poder, liderança vão se constituindo à medida que o processo vai ocorrendo. A autora defende que o termo adequado para a compreensão dos grupos, é então, “processo grupal”, o que implica a quem o analisa uma compreensão do contexto social no qual ele se constitui, das forças internas e externas que interferem na constituição dos sujeitos do grupo. Assim, enfatizamos que nossa análise se dá em processo, nosso olhar tem como interesse as histórias pessoais e sociais, as relações sociais e as interações entre os membros do grupo, nosso olhar é para o processo grupal. Mas, se analisamos o processo, porque escolhemos o título “prática grupal”?

Ainda com a ajuda de Fernández (2006) destacamos que este trabalho se dirige aos pequenos grupos. Sabemos que temas como coletividade, classes sociais, massa, multidão, são caros à psicologia, principalmente à psicologia social. Não estamos falando dos grandes grupos humanos. Assim como não falamos de um número específico de pessoas. Mas falamos sim de pequenos grupos com intencionalidade, com nó, com objetivo, pois não basta reunir para ser um grupo. Falamos assim dos “microgrupos, que consistem em um conjunto de participantes que mantêm um contato face a face. Trata-se, em geral, de configurações efêmeras, temporárias, circunscritas no tempo e no espaço” (ANDALÓ, 2006, p. 40).

O campo que aqui definimos de práticas grupais tem uma intencionalidade direcionada ao cuidado e à potencialização da vida. Independente do contexto, são práticas organizadas em espaços de saúde, de assistência, de educação, nas organizações, com intencionalidade para o desenvolvimento de um sujeito livre, criador de si. São processos de cuidado, são intervenções, são práticas.

Muitas são as palavras usadas para defender a ideia de uma modalidade de cuidado e atenção em grupo. Pesquisando as terminologias da BVS-PSI encontramos “Psicoterapia da Grupo, Dinâmica de Grupo, Grupos Operativos, Grupos de Encontro, Aparato Psíquico Grupal, Grupo” e acreditamos que alguns termos são específicos demais (Psicoterapia de Grupo), outros

relacionados a abordagens específicas (Grupos Operativos, Aparato Psíquico Grupal) e alguns deles genéricos demais (Dinâmica de Grupo, Grupos de Encontro, Grupo) de modo que nenhum desses alcança os objetivos e as possibilidades de cuidado que nos interessa discutir.

Temos também encontrado termos não definidos pela BVS-PSI em diversos trabalhos, como: intervenção grupal (SCORSOLINI-COMIN, 2013; CONCEIÇÃO E NERY, 2012; FLEURY E MARRA, 2005), dispositivo grupal (BAREMBLIT, 1996; BARROS, 2013; BARROS *et al*, 2001), práxis grupal (LIMA E BAPTISTA, 1997; RUBINI, 1999), atividade grupal (VECCHIA, 2011), processo grupal (MUNARI, 1997; MUNARI E RODRIGUES, 1997) ou como temos preferido usar, prática grupal (FERREIRA NETO E KIND, 2010; SICARI, SILVA, PEREIRA E SILVA, 2015; HUR E VIANA, 2016; RASERA E ROCHA, 2010; RASERA, PEGORARO E PEREIRA, 2016; FREITAS E PEREIRA, 2018). É importante justificar que “atividade” e “processo grupal” são dois conceitos caros à psicologia sócio-histórica e para nós ambos vão além das discussões que pretendemos fazer e, por isso, optamos por prática.

Entendemos ainda que a palavra prática carrega consigo o peso de ser chamada de tecnicista, como se fosse simples aplicação de técnicas. Não entendemos que uma prática possa ser executada sem planejamento e sem vínculo teórico, desse modo, nossa proposta de cuidado exige relação teórico-prática.

Se nosso trabalho parte da psicologia sócio-histórica, cuja base é o materialismo- histórico e dialético, ele já se apresenta como prática, uma vez que essa perspectiva epistemológica não separa teoria e prática, ação de reflexão. Como enfatiza Sánchez Vázquez (2007) para uma verdadeira transformação do mundo, é preciso mudar as circunstâncias e transformar o homem. Sabemos que nem todas as práticas grupais se propõem à transformação do mundo e mesmo as que se propõem não necessariamente a alcançam. Mas para transformar as circunstâncias é necessário que exista um sujeito reflexivo, que questione as circunstâncias, que questione a materialidade que lhe impõe limites e necessidades e esse processo

é possível por meio da prática grupal. A prática grupal pode e deve provocar dissonâncias, ruídos, reflexão, produzir aberturas para novas afetações. A transformação das circunstâncias exige a presença de sujeitos, sujeitos vivos, livres e reflexivos.

Sawaia faz um alerta importante, ao nos lembrar que a transformação não é tarefa a ser assumida pelo psicólogo como alguém que induz a conscientização, mas ela só acontece na atividade, ou melhor, na intersecção entre o pensar, sentir e agir. E afirma “transformar o mundo não é só compatível com uma reflexão da dimensão subjetiva, como é impossível sem ela” (SAWAIA, 2014, p.05). Para além da conscientização, nos cabe fortalecer a potência de vida, individual e coletiva, por meio da criação de bons encontros que façam a ação emergir. O processo grupal é um espaço privilegiado de bons encontros.

# **APONTAMENTOS TEÓRICOS**



## CATEGORIAS ANALÍTICAS

### *Desenvolvimento Humano/Constituição do Sujeito*

Criança, adolescente, adulto, idoso. A literatura quase sempre nos trata como sujeitos datados, mas não necessariamente sujeitos de um tempo histórico. Partindo da perspectiva Vigotskiana, ou seja, da Teoria Sócio-Histórica<sup>1</sup>, de que sujeito falamos? Vigotski<sup>2</sup> (2018, p. 22) esclarece que o “desenvolvimento não é um processo organizado temporalmente de modo simples, mas de forma complexa”. Para esse autor, as teorias de desenvolvimento poderiam ser divididas em três grupos: o **primeiro grupo**, composto pelas teorias de base interna, aquelas cuja base do desenvolvimento se ancoram nas questões hereditárias. Para ele, essas teorias acabam por negar o próprio desenvolvimento uma vez que se desenvolver seria apenas o aprimoramento daquilo que estava dado desde o nascimento. O **segundo grupo** estaria composto por teorias de base externa, segundo as quais se desenvolver significaria absorver o que é apresentado pelo meio, transformando o sujeito em “ser” passivo. O autor apresenta críticas a essa passividade, porque novamente o tornar-se humano dependeria apenas daquilo que está dado pelo meio e não do

---

<sup>1</sup> Vigotski não nomeou sua teoria, mas ela ficou conhecida como histórico-cultural, sócio-histórica, sociocultural ou teoria da atividade. Cada uma dessas denominações diz respeito a aspectos considerados importantes na constituição do psiquismo. (DELARI JUNIOR, 2013). Apesar da primeira autora optar em seus artigos pelo termo histórico-cultural, aqui optamos por teoria sócio-histórica.

<sup>2</sup> Como explica Delari Junior (2013) o nome Vigotski aparece na bibliografia grafado de diferentes formas: Vigotski, Vygotsky, Vigotskii, Vigotskji, Vygotski, Vygotsky, dependendo do tradutor. Isso se deve ao fato de a grafia nascer do alfabeto cirílico russo e, com isso, muitas transliterações são permitidas. Segundo Van der Veer e Valsiner (2001) Lev Semionovitch Vigotski era na verdade, VIGODSKI. Ele optou por mudar a grafia do nome por acreditar que sua família vinha de uma pequena cidade chamada Vigotovo. Aqui, optamos por Vigotski, mas sempre que necessário respeitaremos o modo escolhido por outros autores.

sujeito. O **terceiro grupo** de teorias apresentado por Vigotski e do qual esse autor faz parte, defende o desenvolvimento ou a configuração do sujeito, a partir da relação dialética e complexa entre o psiquismo e o meio. Diz ele:

(...) o caráter era entendido como um estado e não como processo, como condição e não como formação (...). Entender o caráter dinamicamente quer dizer traduzi-lo para a língua de orientações principais e objetivas no meio social, entendê-lo na luta pela superação de obstáculos, na necessidade de seu surgimento e desdobramento, na lógica interna de seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2005, p.1-2).

Compreendemos que o sujeito se constitui, que ele não tem uma essência determinada *a priori*, nem totalizada nas diferentes idades do desenvolvimento (criança, adolescente, adulto, idoso), mas que seu fazer-se sujeito é sempre inconcluso e resulta do modo como singularmente utiliza do contexto no qual interage como instrumento de seu desenvolvimento. Logo, o desenvolvimento é dialético e dialógico, contínuo e não linear, de modo que, como afirma Pino (1993) “constituição do sujeito” passa a ser único significado aceitável para o conceito de desenvolvimento.

Para Vigotski, só é possível estudar o desenvolvimento do sujeito, comparando-o, consigo mesmo, em diferentes momentos de sua constituição, identificando o que surgiu de novo nesse processo, de modo que passamos a entender que desenvolvimento é o surgimento de uma qualidade nova de nível superior, sempre possível. Quando defende esse tipo de compreensão, o autor critica autores que dividem o humano em aspectos físicos e aspectos psicológicos, explicando que “não nos parece correto nem se justifica cientificamente, porque o desenvolvimento psicológico está intimamente relacionado ao físico e nunca se apresenta como uma linha independente” (VIGOTSKI, 2018, p. 109).

Vigotski define que há duas funções psicológicas<sup>3</sup>: as funções elementares ou inferiores, que aparecem no início do processo de

---

<sup>3</sup> Processos psicológicos inferiores: Sensação, atenção, percepção, memória, audição, visão, olfato, emoção, interocepção, propriocepção, exterocepção, (...)

desenvolvimento, que estão ancoradas na hereditariedade e que são a base do processo de constituição do sujeito; e as funções complexas (emoção, inteligência, memória, fala, consciência, pensamento etc.), que são de um nível superior e que têm relação direta com a mediação cultural. Essas funções compõem um sistema emaranhado de relações, não há memória sem pensamento, nem pensamento sem emoção, e, assim, a subjetividade é explicada não pelas funções psicológicas, mas pelos nexos entre elas.

A primeira questão que se expõe quando falamos da relação entre o pensamento, a linguagem e outros aspectos da consciência é a conexão entre o intelecto e o afeto. Como é sabido, a separação entre o aspecto intelectual da nossa consciência e seu aspecto afetivo, volitivo, constitui um dos defeitos básicos mais graves de toda a psicologia tradicional (...). Quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento, porque uma análise determinista pressupõe descobrir seus motivos, as necessidades e interesses, os impulsos e tendências que orientam o movimento do pensamento em um ou outro sentido. Do mesmo modo, quem separa o pensamento do afeto nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo, da vida psíquica, porque uma análise determinista desta última exclui como atribuição do pensamento um poder mágico, capaz de fazer depender do comportamento humano única e exclusivamente de um sistema interno do indivíduo, como a transformação do pensamento em um apêndice inútil do comportamento, em uma sombra suja desnecessária e impotente” (VYGOTSKI, 2014, p. 24-25 – tradução nossa<sup>4</sup>).

---

todas elas como processos psicofisiológicos, naturais. Processos psicológicos superiores são os mesmos, mas mediados pela cultura e com a qualidade de serem voluntários: consciência, imaginação, memória mediada, atenção voluntária, atividade mediada, linguagem social, pensamento abstrato, leitura, escrita, capacidade de planejamento, emoção mediada.

<sup>4</sup> No original: “La primera cuestión que se plantea cuando hablamos de la relación entre el pensamiento y el lenguaje y los restantes aspectos de la conciencia es la de la conexión entre el intelecto y el afecto. Como es sabido, la separación entre el aspecto intelectual de nuestra conciencia y su aspecto afectivo, volitivo, constituye uno de los defectos básicos más graves de toda la psicología tradicional. (...). Quien separa desde un comienzo el pensamiento del afecto se cierra para siempre la posibilidad de explicar las causas del pensamiento, porque un análisis determinista presupone descubrir sus motivos, las necesidades e intereses, los impulsos y tendencias que

Para o autor, no processo de desenvolvimento as crianças passam de um relacionamento imediato com a realidade, o próprio corpo, os sons, o choro, o cheiro, para relações que se tornam mediadas pelos significados sociais.

Por isso, pode-se concluir que quanto mais longo o caminho do desenvolvimento de alguma função (...) menor a influência hereditária. Ela não se manifesta tão diretamente. Quanto mais curto o caminho de desenvolvimento de alguma função, mais diretamente se manifesta determinada influência hereditária (...). Isso significa que o desenvolvimento não se realiza, modifica ou simplesmente combina inclinações hereditárias. Ele acrescenta algo novo a essas inclinações. Como se diz, ele mediará essa realização de inclinações hereditárias e, no seu processo, surgirá algo novo, que refratará uma ou outra influência hereditária (VIGOTSKI, 2018, p. 68).

Vigotski defende que a filogênese não se modifica no processo de desenvolvimento, mas a ontogênese sim, os fatores biológicos são alterados de modo qualitativo em uma relação complexa com o social, transformando uma função elementar em função complexa superior e, assim, incorporado à história. Somos quem somos, pensamos o que pensamos, sentimos o que sentimos, com base nas condições tanto filogenéticas quanto materiais de existência. Na medida em que o sujeito entra em contato com seu tempo histórico, com a cultura que media seu desenvolvimento, isso altera o seu desenvolvimento e oferece ao sujeito novas possibilidades de alterar o contexto, que novamente o modifica.

À medida que a cultura media o desenvolvimento, muda o peso da hereditariedade sobre a constituição do sujeito, na mesma proporção em que muda o peso do meio. Continuamos ouvindo

---

rigen el movimiento del pensamiento en uno u otro sentido. De igual modo, quien separa el pensamiento del afecto niega de antemano la posibilidad de estudiar la influencia inversa del pensamiento en el plano afectivo, volitivo, de la vida psíquica, porque un análisis determinista de esta última excluye tanto atribuir al pensamiento un poder mágico, capaz de hacer depender el comportamiento humano única y absolutamente de un sistema interno del individuo, como transformar el pensamiento en un apéndice inútil del comportamiento, en una sombra suya innecesaria e impotente" (VYGOTSKI, 2014, p. 24-25).

sons, chorando, cheirando, mas agora os sons, o choro, o cheiro são ressignificados. Posso escutar sons que me alegram e convidem a dançar, posso me emocionar, posso me irritar. Posso chorar de alegria ou de tristeza, de fome, mas passo a nomear o choro. O cheiro é cheiro de alguma coisa que me lembra pessoas ou que me oferta desprazer. Sons, choro e cheiro têm sentido. Pino (1993) esclarece que as funções biológicas são insuficientes para fazer emergir as funções superiores. E citando Vigotski, o autor conclui que as funções psicológicas superiores se originam das relações entre os indivíduos. Para Vigotski o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá primeiramente no campo interpsicológico e depois intrapsicológico.

A relação entre as funções psicológicas superiores foi outrora relação real entre as pessoas. Eu me relaciono comigo tal como as pessoas se relacionam comigo (...). A relação das funções psicológicas é geneticamente correlacionada com as relações reais entre as pessoas (VIGOTSKI, 2000, p. 25).

O plano interpsicológico é o lugar do encontro, do confronto e da negociação de mundos de significação, é o espaço comum de entendimento e produção de sentidos. O plano intrapsicológico é a dimensão particular, correspondendo a sentidos e vivências singulares, nas quais diferentes emoções e ideias se produzem e atuam (SMOLKA, GÓES E PINO, 1998).

A hereditariedade é apenas potencialidade, que sem a cultura seria incapaz de engendrar o ser humano, de humanizá-lo. Zanella nos ajuda a compreender esse processo, escrevendo que "(...) só há sujeito porque constituído em contextos sociais, os quais, por sua vez, resultam da ação concreta de seres humanos que coletivamente organizam seu próprio viver" (ZANELLA, 2005, p.103). O sujeito é um corpo em relação, que se constrói no coletivo. Falar em desenvolvimento, em constituição, é falar em aprendizagem. Aprendizagem e desenvolvimento estão diretamente relacionados.

## *Zona de Desenvolvimento Iminente*<sup>5</sup>

Como já dissemos, desenvolvimento não é sinônimo de maturação biológica, mas é um processo histórico que depende dos encontros vividos. A aprendizagem, por sua vez, não é inata ou natural, mas historicamente determinada, sendo entendida como “apropriação” da cultura. Aprender, então, indica os caminhos da constituição do sujeito, caminhos trilhados na relação eu-outro, portanto, uma relação intersubjetiva. O conteúdo que será aprendido está fora do sujeito, está posto na realidade e, em função de sua necessidade, o sujeito se apropria dele. Mas o aprender, como explica Pino (2004), se dá numa relação entre o sujeito que aprende, a coisa a ser aprendida e um elemento de mediação, que o autor definiu como sendo a significação. Assim, quando afirmamos que aprendizagem e desenvolvimento se relacionam, queremos dizer que o sujeito aprende desde o seu nascimento e aprendendo se desenvolve, se constitui. E, na medida em que se desenvolve, amplia sua capacidade de aprender.

A aprendizagem é ao mesmo tempo a fonte e o produto do desenvolvimento, assim como o desenvolvimento é tanto a fonte e o produto da aprendizagem, e (...) estão inseparavelmente entrelaçados e emergentes, entendidos melhor juntos como um todo (Unidade). Sua relação é dialética, não linear ou temporal (uma não chega antes que a outra), e como atividade, a unidade de aprendizagem e desenvolvimento é

---

<sup>5</sup> Prestes (2010) esclarece que o conceito *zona blijaichego razovitia* tem sido traduzido para o português de maneiras diversas: *zona de desenvolvimento próximo, proximal, potencial, imediato* e, segundo a autora, essas traduções tem oferecido problemas à compreensão do conceito, quando os estudiosos passam a compreender que a zona de desenvolvimento pode ser quantificada. Para ela, o termo *blijaichego* significa o adjetivo *próximo* no grau superlativo sintético absoluto, portanto: o mais próximo, proximíssimo, desse modo, ela defende que a tradução mais próxima do termo russo é *iminente*. Desse modo, optamos por acompanhar a autora e utilizar *iminente* sempre que nós a apresentarmos, mantendo *próximo, proximal, potencial ou imediato sempre que a citação for literal*, mas defendemos que a mudança do nome não é o mais importante. O avanço em direção ao que ainda não estava consolidado, e a relação mediada que possibilita o avanço, constituem a zona de desenvolvimento.

uma construção social (conjunta, interpessoal, coletiva) não individual. Crescemos como unidade social, não individualmente (NEWMAN, E HOLZMAN, 2003, p. 05 – tradução nossa<sup>6</sup>).

A aprendizagem e o desenvolvimento precisam ser compreendidos em sua historicidade. Vigotski esclarece que o desenvolvimento humano divide-se em dois níveis: o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial. O desenvolvimento real é aquele no qual o sujeito apresenta domínio sobre determinadas atividades, conseguindo resolvê-las sozinho. O desenvolvimento potencial é aquele cujas atividades podem ser resolvidas, desde que com a mediação externa, a distância entre os dois níveis de desenvolvimento foi definida por Vigotski, como Zona de Desenvolvimento Iminente. “A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário” (VIGOTSKY, 2007, p. 98).

A zona de desenvolvimento iminente revela o desenvolvimento que o sujeito pode vir a ter, mas que não necessariamente vai ter, a depender dos encontros. Em seus escritos, Vigotski defende que a instrução<sup>7</sup>, assim como a imitação, a brincadeira de faz de conta produzem zonas de desenvolvimento iminente, ou seja, possibilitam desenvolvimento. Essa compreensão

---

<sup>6</sup> No original: “(...) el aprendizaje es ambos la fuente y el producto del desarrollo, justo como el desarrollo es tanto la fuente y el producto del aprendizaje, y (...) están inseparablemente entrelazados y emergentes, entendidos mejor juntos como un todo (unidad). Su relación es dialéctica, no lineal o temporal (una no llega antes que la otra), y como actividad, la unidad de aprendizaje y desarrollo es una construcción social (conjunta, interpersonal, colectiva), no individual. Crecemos como unidad social, no individualmente” (NEWMAN, E HOLZMAN, 2003, p. 05).

<sup>7</sup> Vigotski escreve sobre a instrução, mas Zanella (2001) nos ajuda a compreender que suas discussões a respeito do psiquismo levam a defender que a aprendizagem é maior que a instrução escolar, contém toda a apropriação cultural, nas suas muitas mediações. Kravtsova (2014) defende que a instrução não é apropriada pelo homem, mas ela é instrumento pelo qual esse sujeito se torna consciente do seu comportamento, da sua atividade, de si próprio.

muda o modo como o desenvolvimento é compreendido ou, como explica Vygotsky (2004), a criança é sempre vista a partir de seu desenvolvimento real, de modo que oferecemos a ela um tipo de aprendizagem que acreditamos que ela tenha “condições/maturação” para aprender, quando, na verdade, precisamos oferecer desafios, criar zonas de desenvolvimento iminente para que ela possa se desenvolver.

Vigotski (2010) conclui que a instrução deve ajustar-se não ao nível do desenvolvimento atual, mas à zona de desenvolvimento iminente. Para ele,

(...) pesquisas permitiram aos pedólogos pensar que, no mínimo, deve-se verificar o duplo nível do desenvolvimento infantil, ou seja: primeiramente, o nível de desenvolvimento atual da criança, isto é, o que hoje já está amadurecido e, em segundo lugar, a zona de seu desenvolvimento iminente, ou seja, os processos que, no curso do desenvolvimento das mesmas funções, ainda não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho, já começam a brotar; amanhã, trarão frutos; amanhã, passarão para o nível de desenvolvimento atual (VIGOTSKI, 2010, p. 267).

Kravtsova (2014) critica o tipo de ensino que foca em transformar o desenvolvimento iminente em real, segundo a autora, o desenvolvimento iminente já está prestes a acontecer e, se o foco da instrução é ele, logo, não se oferece oportunidades reais de desenvolvimento humano. A autora escreve ainda que Vigotski não deu instruções ao “adulto” responsável por auxiliar a criança no processo de desenvolvimento, mas:

(...) considerando o papel especial da comunicação no desenvolvimento psíquico e da personalidade do homem para o qual apontava o autor da concepção histórico-cultural, podemos falar com bastante certeza que essa ajuda se relaciona imediatamente com as particularidades da comunicação e da relação (*obschenie*). (...) somente podemos chamar de instrução direcionada para o desenvolvimento aquela que está direcionada para a *alteração* da zona de desenvolvimento iminente e não apenas orientada para a zona de desenvolvimento iminente (KRAVTSOVA, 2014, p.49).

Não há garantia de que o significado que é criado quando dois parceiros interagem corresponda a um nível superior, mesmo se tratando de uma criança mais competente que a outra e que esteja efetivamente fornecendo informações dentro da zona de desenvolvimento proximal do parceiro menos competente. Em vez de aceitar de maneira casual os benefícios cognitivos de associar uma criança a um parceiro mais competente, deveríamos prestar atenção ao próprio processo de interação (TUDGE, 1996).

### *Mediação e Produção de Sentidos*

O sujeito se configura permanentemente, em cada acontecimento, sempre na tensão entre as questões de ordem singular e as relacionadas ao contexto. Mas não se apreende a realidade diretamente, é preciso organizá-la em “categorias”. Conforme define Oliveira (2002, p.26) mediação “é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação”. A mediação, nessa perspectiva, é fundante do processo de constituição, uma vez que o sujeito se constitui ao se apropriar<sup>8</sup> da cultura, em um processo mediado semioticamente.

Há entre os homens relações diretas e mediadas. As diretas baseiam-se nas formas instintivas, de movimentos e ações expressivas (...). Em um nível superior do desenvolvimento aparecem as relações mediadas dos homens,

---

<sup>8</sup> Pino (1992, 1993) esclarece que o termo escolhido por Vigotski para definir esse processo foi “internalização”, que o termo “apropriação” foi cunhado por Leontiev. Mas o autor discute que, como Vigotski não está defendendo um processo dualista entre o interno e o externo, que não é uma reconstrução interna de uma operação externa, mas uma reconstrução no plano pessoal do já existente no plano social, portanto, uma reelaboração, uma produção de sentidos, o termo internalização é inadequado preferindo o autor a adoção do termo apropriação. Pino (1992) esclarece ainda que apesar do termo apropriação ter sido criticado por possivelmente perder a dimensão semiótica, ele enfatiza a dimensão ativa do sujeito, por isso, sua escolha por esse termo.

cujo traço fundamental é o signo graças ao qual se estabelece a comunicação (VYGOTSKI, 2012a, p. 148 – tradução nossa<sup>9</sup>).

Gillespie e Zittoun (2010) escrevem que instrumentos e sinais são semelhantes porque são mediadores, mas que essa similaridade esconde uma diferença fundamental. Segundo os autores, para Vigotski, o instrumento é dirigido para fora, deve resultar em uma mudança no objeto, ou seja, ela media a atividade externa dos sujeitos, oportuniza uma relação do sujeito com o mundo físico, ou seja, os signos medeiam nossa relação com nossos pensamentos, sentimentos, afetos.

Pino (1992) ajuda-nos a compreender que as relações são sempre mediadas por “instrumentos semióticos” e que o sujeito não se apropria das relações ou da realidade em si, mas da significação da realidade, entendendo que essa significação acontece no ato da comunicação. Segundo Pino (1993), Vigotski defende que o acesso aos signos, principalmente os signos linguísticos, transforma completamente a atividade prática, transformando-a em atividade humana. Para o autor, fica claro na obra de Vigotski que a linguagem não esgota os processos de significação, mas ela é muito importante no processo.

Vigotski (2007, 2014), assim como Bakhtin/Voloshínov (1976), destaca a existência de um duplo semântico nos processos de significação, exigindo uma melhor compreensão de termos como sentido e significado. Para definição dos termos “significados” e “sentidos” Vigotski toma emprestado a compreensão do linguista Paulhan:

Para Paulhan, o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. Desse modo, o sentido da palavra é sempre uma formação dinâmica, variável e complexa

---

<sup>9</sup> No original: “Hay entre los hombres relaciones directas y mediadoras. Las directas se basan en las formas instintivas, de movimientos y acciones expresivas. (...). En un nivel más superior del desarrollo aparecen las relaciones mediadas de los hombres, cuyo rasgo fundamental es el signo gracias al cual se establece la comunicación” (VYGOTSKI, 2012a, p. 148).

que tem várias zonas de estabilidade diferentes. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável, coerente e precisa. A palavra adquire um sentido em um contexto e, como é sabido, muda de sentido em contextos diferentes (VYGOTSKI, 2014, p.333 – tradução nossa<sup>10</sup>).

A palavra não muda a complexidade do pensamento, mas todo pensamento é palavra. A significação é o processo de produção de sentidos, composto por uma dimensão coletiva e estável, chamada significado e uma dimensão mais pessoal, construída a partir dos efeitos psicológicos que a palavra, o signo produz no sujeito, chamada sentido. Compreendemos que o sujeito nasce inserido em um contexto já significado, “formado pelos sistemas de significação construídos ao longo da história social e cultural dos povos” (PINO, 1993, p.21) e passa a se apropriar do contexto produzindo sentidos, “formados pela experiência pessoal e social de cada indivíduo, evocada em cada ato discursivo” (PINO, 1993, p.21). Esta apropriação se dá em um processo mediado, ou seja, no campo das intersubjetividades “no lugar do encontro, do confronto e da negociação dos mundos de significação privados” (PINO, 1993, p.22).

Modificando a conhecida tese de Marx, poderíamos dizer que a natureza psíquica do homem vem a ser o conjunto de relações sociais trasladadas ao interior e convertidas em funções da personalidade e em formas de sua estrutura (VIGOTSKI 2012a, p. 151 – Tradução nossa<sup>11</sup>).

---

<sup>10</sup> No original: “Para Paulhan, el sentido de la palabra es la suma de todos los sucesos psicológicos evocados en nuestra conciencia gracias a la palabra. Por consiguiente, el sentido de la palabra es siempre una formación dinámica, variable y compleja que tiene varias zonas de estabilidad diferente. El significado es solo una de esas zonas del sentido, la más estable, coherente y precisa. La palabra adquiere su sentido en su contexto y, como es sabido, cambia de sentido en contextos diferentes” (VYGOTSKI, 2014, p.333).

<sup>11</sup> No original: “Modificando la conocida tesis de Marx, podríamos decir que la naturaleza psíquica del hombre viene a ser un conjunto de relaciones sociales trasladadas al interior y convertidas en funciones de la personalidad y en formas de su estructura”. (VIGOTSKI 2012a, p. 151).

A linguagem é o principal instrumento mediador desses processos de configuração da subjetividade histórico-social. O sujeito se apropria dos significados definidos historicamente, mas tendo papel ativo na reconfiguração e criação desses sempre na intersubjetividade.

Assim, quando novas vivências são oportunizadas, os sentidos são ressignificados e reapropriados. Zanella vai nos dizer que é por meio da atividade que o sujeito transforma o contexto social no qual se insere e nesse movimento se constitui. A autora destaca ainda que, para Vigotski, a psique humana consiste na expressão subjetiva dos processos cerebrais, sejam esses conscientes ou não. É necessário entender aqui que consciente e inconsciente referem-se “fundamentalmente a características da própria atividade humana, seja ela, objetivada sob a forma de palavra, gesto, expressão ou outro signo qualquer” (ZANELLA, 2005, p. 17)

Toassa (2006) investiga o conceito de consciência em Vigotski e analisa os diferentes modos de compreensão da consciência pelo qual caminha o autor em sua teoria. Segundo a autora, Vigotski chega a uma compreensão materialista da consciência que tem três alcances: a) consciência como um produto e seu processo – o termo utilizado é “tomada de consciência” muito próximo à compreensão ou conhecimento, com respeito ao meio, ao próprio eu e às vivências subjetivas; b) como atributo – quando qualifica diversas funções ou conteúdos psíquicos como memória consciente, ato consciente (...); c) como sistema psicológico – entendendo que a consciência é um processo integral e que todo o sistema se altera quando uma das partes se altera.

O Inconsciente não foi negado por Vigotski, ao contrário, o que ele nega é o modo como a Psicanálise hipersexualiza o inconsciente. Segundo o autor, “é completamente correto falar de psicologicamente consciente e inconsciente, sendo o inconsciente potencialmente consciente” (VIGOTSKI, 2013, p. 108 – tradução

nossa<sup>12</sup>). O autor afirma ainda que “o inconsciente não está separado da consciência por alguma muralha intransponível. Os processos que nele se iniciam têm, frequentemente, continuidade na consciência e, ao contrário, recalamos muito do consciente no campo do inconsciente. Existe uma relação dinâmica, viva e permanente, que nunca cessa, entre ambas as esferas da nossa consciência. O inconsciente influencia os nossos atos, manifesta-se no nosso comportamento e por esses vestígios e manifestações aprendemos a identificar o inconsciente e as leis que o regem” (VIGOTSKI, 2001, p. 82).

Consciente e inconsciente afirmam que nossas características singulares são produzidas como resultado da complexa trama entre objetivação e subjetivação, sendo todos e cada um marcado por aquilo que sabe e escolhe e, ao mesmo tempo, por aquilo que escapa, que é invisível e não capturável, mas que passa sem deixar vestígio (ZANELLA, 2005, p. 101).

Como afirmar que o sujeito se mantém ativo nesse processo? Vigotski aponta a imaginação e os afetos como determinantes desse processo. Segundo ele, quanto mais desenvolvido o pensamento abstrato/ a formação de conceitos, mais capaz de se libertar da concretude do mundo. O mundo se complexifica e se diversifica para o sujeito que toma consciência de si e da realidade que o circunda, à medida que se amplia sua capacidade de imaginar e abstrair. Portanto, quanto mais desenvolvido é o sujeito, mais imaginativo, mais capaz de criar-se, de dominar-se, mais livre.

A cada etapa do desenvolvimento o psiquismo se reconfigura. A etapa seguinte nega as propriedades da anterior, ao mesmo tempo em que essa passa a existir dentro da seguinte. É um processo de avanços e retrocessos, não linear.

Compreendemos que o sujeito é maior do que a si mesmo, uma vez que sua singularidade expressa uma coletividade. Como ser genérico, o sujeito é produto e expressão das relações sociais, é

---

<sup>12</sup> “Es completamente lícito hablar de lo psicológicamente consciente e inconsciente; lo inconsciente es potencialmente consciente” (VIGOTSKI, 2013, p. 108).

produto e expressão do gênero humano, expressando singularmente as relações e a herança genérica que carrega e transformando esse processo. O sujeito não pode ser compreendido levando-se em conta apenas sua história individual, mas precisamos necessariamente compreender sua história familiar, seu contexto social e cultural. “É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e suas emoções pessoais” (VIGOTSKI, 2001, p. 315).

### *Emoção e Perejivanie*

Vigotski (2004) inicia suas reflexões sobre as emoções apresentando intensas críticas a diversos teóricos que produziram estudos sobre as emoções<sup>13</sup>, principalmente a Willian James e Carl Lange. Para o autor, esses dois teóricos, propunham explicações unicamente biológicas às emoções, como se seus componentes viscerais/musculares fossem os únicos responsáveis pela natureza das emoções.

Há muito os psicólogos notaram o fato de que qualquer sentimento não tem apenas uma expressão externa, corporal, mas também interna, que se reflete na seleção de ideias, imagens, impressões. Esse fenômeno foi denominado por eles de lei da dupla expressão dos sentimentos (VIGOTSKI, 2009, p. 26).

O autor exemplifica sua crítica e a lei da dupla expressão dos sentimentos a partir do medo, explicando que, além de palidez, tremor, secura na garganta e outras alterações corporais, o

---

<sup>13</sup> Magiolino esclarece que apesar de existirem autores que defendem a diferença entre paixão, emoção, afeto, sentimento, em Vigotski essas expressões são usadas indiferenciadamente. A autora reconhece que o uso indiferenciado oferece complicações, mas, citando Engelmann (1978) esclarece que “apesar dos diversos autores que analisaram o tema reconhecerem a necessidade de se estabelecer distinções entre os termos, não há concordância quanto às variações de seu uso e significado” (MAGIOLINO, 2010, p. 43). Desse modo, aqui, emoções e afetos são tratados como sinônimos.

sentimento se expressa no pensamento, pois todas as ideias que alcançam o sujeito no momento do medo estão marcadas pelo sentimento dominante.

Vigotski continua as críticas às teorias da época, analisando os experimentos feitos por esses teóricos e chega a conclusões contrárias, afirmando inclusive que as emoções são maiores que a soma das sensações, mas que toda emoção “é uma tendência a atuar em uma direção determinada” (VIGOTSKI, 2004, p.40 – Tradução nossa<sup>14</sup>). Além disso, o autor passa a defender que toda teoria deveria responder as concretas condições de vida e não apenas a experimentos, aumentando a crítica ao modo como aquelas teorias sobre as emoções estavam sendo elaboradas.

Vigotski demonstra ainda a distância entre a teoria de Lange e Espinosa, apesar de Lange entender que sua teoria tinha como base a Ética Espinosana. Vigotski, então, recorre a Espinosa para propor uma compreensão sobre as emoções. Seu trabalho não foi concluído e autores como Van der Veer e Valsiner (2001, p. 385) destacam que muitos manuscritos inacabados foram encontrados após sua morte. Eles defendem que Vigotski pode ter julgado “que estava no caminho errado: ele pode ter se convencido de que não encontraria nenhuma resposta simples para o problema do dualismo na psicologia nas obras de Spinoza”. Contrariando essa interpretação, Sawaia (2009) e mais tarde Toassa e Oliveira (2018) defendem a importância de Espinosa na construção teórica de Vigotski.

Sawaia defende que Espinosa foi o filósofo preferido de Vigotski e que claramente três de suas contribuições são importantes em sua teoria: “(a) a junção indissociável entre corpo e mente e a relação entre o poder do corpo de ser afetado e sua potência de ação; (b) a junção indissociável entre ideia e emoção e (c) a junção indissociável entre afeto e ética” (SAWAIA, 2009, p. 367).

Se nos ativermos à contribuição de Espinosa à Vigotski, para Espinosa os afetos são alterações que o corpo passa quando no

---

<sup>14</sup> No original: “una tendencia a actuar en una dirección determinada” (VIGOTSKI, 2004, p. 40).

encontro com outro corpo, alterações essas que podem aumentar ou diminuir a potência do corpo. O “corpo humano é afetado de várias maneiras, ou aquilo que o torna apto a afetar de várias maneiras os corpos exteriores, é útil para o homem, e tanto mais útil quanto mais apto ele torna o corpo a ser afetado ou para afetar a outros corpos” (ESPINOSA, *Ética IV, Prop. XXXVIII – Tradução nossa*<sup>15</sup>). E as ideias dessas alterações também compõem os afetos, de modo que a nossa potência é aumentada ou diminuída pela produção do sentido dessa afetação (*affecttion*), constituindo o que compreendemos como afeto (*affectus*) (SAWAIA, 2009). O autor explica ainda que o corpo e a mente podem ser afetados de numerosas maneiras pelas quais a sua potência de agir é aumentada ou diminuída. “Em outras palavras, *afeto* é a forma pela qual experimentamos em nosso corpo e mente o efeito das relações que partilhamos com outros corpos, o que para Espinosa significa a transição de um estado de maior ou menor potência de vida para outro, encontros que aumentam ou diminuem nosso *conatus*” (SAWAIA, 2018, p. 30).

Desse modo, o autor explica que o afeto pode resultar em uma paixão triste que diminui a potência do corpo, retirando suas condições de reagir, ou ainda, pode resultar em uma paixão alegre, que aumenta a potência do corpo, ativando-o, transformando-o em direção ao *deum*. Isso posto, se a emoção é um processo relacional, apesar de vivida no âmbito do privado, ela é ética e política, pois ela afeta quem se emociona e possibilita emancipação ou aprisionamento como explica Espinosa (1983). Então, na medida em que está sendo afetado, o sujeito tem a possibilidade de cristalizar-se ou produzir uma nova racionalidade transformando a si e ao seu contexto.

Inspirado em Espinosa, Vigotski coloca a emoção no campo das funções psicológicas superiores, de modo que não há uma

---

<sup>15</sup> “el cuerpo humano sea afectado de muchísimos modos, o aquello que le hace apto para afectar de muchísimos modos a los cuerpos exteriores, es útil al hombre, y tanto más útil cuanto más apto hace al cuerpo para ser afectado, o para afectar a otros cuerpos, de muchísimas maneras” (ESPINOSA, XXXVIII, p. 216).

emoção, mas diferentes estados emocionais e ainda diferentes modos de se emocionar. O autor (2004) explica que a emoção não pode ser entendida exclusivamente no sentido fisiológico, mas fundamentalmente na relação do sujeito com o mundo e na relação que mantem com as funções psicológicas superiores.

Vigotski defende que “as emoções, como *processos* complexos, desenvolvem-se na e pela história humana, são impregnadas de valor no processo de tomada de consciência na relação com o outro, na e pela linguagem e o processo de significação” (MAGIOLINO, 2010, p. 125-126), e têm uma função na organização, orientação, e transformação da atividade, do comportamento e da personalidade.

Continuando essas reflexões, Sawaia e Silva (2015, p.356) destacam o enlaçamento da emoção com a memória, pensamento, ação e imaginação, apontando que elas constituem a base afetivo-volitiva de nossas ações e a base de nossa liberdade e mudança social. “A imaginação (inseparável da emoção) aparece como processo psicológico fundamental para que o desenvolvimento adquira seu caráter de atividade revolucionária. Nela está a possibilidade humana de alterar a história”.

Vier Machado (*et al*, 2011, p. 653) também alertam para a participação ativa da emoção no pensamento e na imaginação, ou seja, no processo de criação do sujeito. As autoras escrevem ainda que as emoções são situadas na história individual e social de cada sujeito, de cada sociedade e são passíveis de transformação e desenvolvimento.

Todos esses autores destacam que para Vigotski as emoções têm papel de organizador interno do nosso comportamento. Ninguém pensa e age sem estar emocionado. A emoção é psicofísica e social, pois afeta o sujeito no plano orgânico e simbólico do corpo, potencializando a ação, aumentando ou diminuindo a capacidade do corpo e da mente frente ao mundo e é fruto dos encontros que esse meio me oferece. Assim, tem-se que considerar que culturalmente criam-se modos de se emocionar, políticas de emoção que vão orientar formas de apropria da emoção, ou melhor, dos diversos modos de se emocionar uma vez

que a emoção é culturalmente aprendida. A emoção não é simplesmente a soma das sensações e das reações orgânicas, mas é sempre sentido, vivência e intencionalidade.

A emoção não é composta apenas de uma manifestação corporal e de uma alteração no estado da consciência que passa a perceber a alteração física do sujeito emocionado, mas ela é fundamentalmente uma *perejivanie*<sup>16</sup>, o filtro pelo qual experimentamos o mundo. Sawaia (2018) destaca que o termo é usado por Vigotski para indicar que a experiência é sempre mediada pelas emoções, o que explica a singularidade. Esse conceito aparece na obra *Psicologia do ambiente*, uma palestra que Vigotski (1998) deu a mães para explicar por que seus filhos eram diferentes uns dos outros, apesar do ambiente comum. Neste texto Vigotski afirma que a experiência é como um prisma, que refrata o ambiente social.

O conceito de vivência (*perejivânie*) aparece em Vigotski designando tanto a apreensão do mundo externo pelo sujeito e sua participação nele, quanto a de seu próprio mundo interno (...). Designa o modo pelo qual o mundo afeta-nos, tornando-se apreensível, inicialmente apenas através dos processos psicológicos geneticamente biológicos e, posteriormente, através da mediação dos signos (TOASSA, 2009, p. 61).

---

<sup>16</sup> Delari Jr e Passos (2009) escrevem que *perejivanie* é um termo bastante difícil de ser traduzido, podendo encontrar traduções como vivência, emoção, experiência emocional, aflição. Os autores destacam que, muitas vezes, o conceito aparece atrelado a uma emoção negativa, o que seria equivocado, pois se traduzido como afeto, *perejivanie* é tanto positivo quanto negativo, sendo importante destacar que é intensa. Os autores acrescentam que *perejivanie* não é sinônimo para toda experiência psíquica, pois trata-se de uma categoria mais concreta, mais específica, sendo um dos momentos da experiência psíquica. Veresov sugere que o termo não deva ser traduzido, nem por vivência, nem por experiência, que a palavra *perejivanie* não tem uma tradução nas línguas espanhola, portuguesa ou inglesa. Em nosso texto, compreendemos *perejivanie* como experiência, mas, respeitamos as citações, portanto, aparecem no texto ora como vivência, ora como experiência. Para nós, vivência é algo da ordem do vivenciado, no qual o sujeito participa ativamente da cena. A vivência pode escapar ao sujeito, pode não marcar. A experiência é elaborada, mediada semioticamente, assim, quando algo vira experiência, vira objeto de reflexão. A experiência, portanto, marca, transforma.

Veresov (2016) escreve que para Vigotski a perejivanie é uma unidade da consciência humana, assim, ela é sempre intencionalidade, sempre experiência de algo. Ainda citando Vigotski, o autor diz que a experiência é o modo como uma criança se torna consciente, interpreta e emocionalmente explica um determinado evento. Veresov lembra ainda que as contradições dialéticas são a força motriz do desenvolvimento humano, desenvolvimento que acontece quando o indivíduo participa ativamente do ambiente social, interagindo, interpretando, compreendendo, recriando, redesenhando. “Não há desenvolvimento sem reorganização qualitativa e não há reorganização do sistema de funções mentais superiores sem dramas sociais refratados através do prisma da perezhivanie dramática” (VERESOV, 2016, p.132 – tradução nossa<sup>17</sup>). O autor indica ainda que a perejivanie é uma unidade, na qual o ambiente e o sujeito são representados, o ambiente na qualidade daquilo que está sendo experimentado e o sujeito na qualidade daquele que experimenta. Falar em perejivanie é falar de relação, sujeito e ambiente.

Como já dissemos, para Vigotski, o sujeito, apesar de se relacionar com o outro concreto, produz sentidos não a essa concretude, mas sim a significação dessa relação, dessa realidade. Vigotski buscou a unidade do corpo físico-simbólico, entendendo que o corpo se funda a partir do outro, defendendo que a emoção é um processo relacional. Sendo relacional, ela não acontece dentro do sujeito (SAWAIA, 2018). Apesar de Vigotski ter deixado obra sobre a teoria das emoções de modo incompleto, ele introduziu:

(...) na Psicologia: a emoção como positividade epistemológica, superando a tradicional abordagem negativa, próprias das teorias que analisam o homem à reboque da sociedade. Nessas teorias, a afetividade é perigosa porque está associada à individualidade, à criatividade e ao incontrolável, por isso, a presença das emoções na explicação do comportamento só pode ser pela negatividade e pela patologia (SAWAIA, 2000, p. 6).

---

<sup>17</sup> There is no development without qualitative reorganization and there is no reorganization of the system of higher mental functions without social dramas refracted through the prism of *dramatic perezhivanie* (VERESOV, 2016, p.132).



Até aqui<sup>18</sup> destacamos que o sujeito se constitui num processo sempre inacabado, resultando do modo como socialmente se apropria e singulariza os significados do contexto. Defendemos a importância da cultura e da história na formação do psiquismo; que a essência do sujeito é o conjunto de suas relações sociais com sua participação criadora e ativa; que o desenvolvimento é social e instrumentos e palavras mediam o desenvolvimento cultural; que aprendizagem conduz ao desenvolvimento que, por sua vez, altera os modos de aprender; que a apropriação da cultura implica necessariamente em reconstrução, ressignificação; que a emoção altera e constitui os modos de ser sujeito. Que as funções psicológicas superiores são primeiramente intersíquicas e posteriormente intrapsíquicas. Com base nessas compreensões, questionamos: qual a implicação desses conceitos com as práticas grupais? Se entendemos que práticas grupais são espaços de potencialização da vida, que possibilidades teórico-metodológicas essa teoria nos oferece?

---

<sup>18</sup> Nesta parte do trabalho, conceitos como Constituição do Sujeito, Mediação, Produção de Sentidos, Zona de Desenvolvimento Iminente, Afetos, Emoção, Vivências, Experiências foram apresentados. Nosso objetivo não é esgotar os conceitos, uma vez que cada um deles passou por análises mais aprofundadas, por diferentes autores. Ver Constituição do Sujeito em Pino (1993), Zanella (2004), Zanella (2005); ver Mediação em Pino (1991,1992,1995); ver Zona de Desenvolvimento Iminente em Zanella (1994), Prestes (2010), Kravtsova (2014); ver Emoção e Perejivânie em Sawaia (2009), Delari Junior e Passos (2009), Toassa (2009); Magiolino (2010). Cada um desses autores merece uma leitura cuidadosa

## A PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA E AS PRÁTICAS DE CUIDADO

Neste capítulo, pretende-se refletir sobre propostas de trabalho com grupos encontradas na literatura, na perspectiva da psicologia sócio-histórica. Entendemos que refletir a concepção de cuidado e as práticas já desenvolvidas auxilia a pensar as práticas grupais como estamos propondo. Até o momento, identificamos algumas influências: os portugueses Joaquim Maria Quintino Aires e Maria Rita Leal e o cubano Fernando L. González Rey com discussões sobre a clínica especificamente; os norte-americanos Lois Holzman e Fred Newman, a brasileira Silvia Lane, o salvadorenho Martin-Baró e o russo Arthur Petrovski com discussões específicas sobre os processos grupais.

Joaquim Maria Quintino Aires é português, responsável pelo Instituto Vegotsky em Portugal e parceiro do IPAF no Brasil, cujo objetivo é atendimento clínico. Ambos os institutos em suas páginas<sup>19</sup> anunciam que tem como bases teóricas Vigotski, Luria e Leontiev e, como método clínico de atendimento, seguem a proposta do “modelo relacional dialógico” de Maria Rita Leal. Conceitos como transferência, perturbação mental, associação livre e neurose, na perspectiva Freudiana, constituem o processo que Leal (1994) define como grupanálise.

O Modelo Relacional Dialógico foi descrito por Leal (2010) como uma proposta genética para a compreensão da estruturação do “Eu”, entendido como entidade biopsicossocial, estabelecendo um paralelo entre os passos de desenvolvimento e as estruturas de personalidade. Segundo a autora, o modelo foi inspirado em Freud, Melanie Klein, Wilfred Bion, Winnicott e Vigotski. Na prática com crianças, Leal descreve a importância da brincadeira e do terapeuta como adulto do processo, na formação de uma zona de

---

<sup>19</sup> [www.institutovegotsky.com](http://www.institutovegotsky.com) e [www.ipaf.com.br](http://www.ipaf.com.br)

desenvolvimento proximal, proporcionando um desenvolvimento afetivo-cognitivo, mas a autora usa técnicas de conversação muito “engessadas” e diretivas na condução do processo.

Martin-Baró (1989), após críticas às teorias tradicionais, propõe uma teoria psicossocial, cuja análise se baseia: a) na compreensão da realidade social, de como a realidade social constitui os sujeitos que compõem o grupo e não baseia a análise apenas nas características pessoais dos membros do grupo; b) propõe uma tipologia grupal sempre próxima à realidade social, de modo que se possa analisar tanto pequenos quanto grandes grupos; c) assevera o caráter histórico, concreto e singular dos grupos analisados. Identidade, poder e significado social/atividade grupal são conceitos importantes na compreensão dos processos grupais, segundo Baró.

Petrovski (1984, p. 36 – tradução nossa<sup>20</sup>) tem como objetivo estudar o coletivo, entendido como grupo no qual “as relações interpessoais entre seus membros são mediadas pelo conteúdo da atividade comum significativa a todos”. Em sua proposta teórica, Petrovski une o princípio da atividade de Leontiev, a lei geral do desenvolvimento de Vigotski e o conceito de mediação, para assegurar a importância do grupo na formação da personalidade e afirmar que as transformações da personalidade vão alterando e reconfigurando os grupos. A concepção que ele denominou de estratométrica oferece a possibilidade de indicar os mediadores que afetam a atividade dos sujeitos nos grupos e analisar a interação entre as características pessoais e o desenvolvimento do coletivo.

Fernando González Rey, Silvia Lane, Lois e Newman serão apresentados de forma mais detalhada por, de alguma forma, influenciarem a análise que propomos às práticas grupais.

---

<sup>20</sup> No original: “las interrelaciones entre sus miembros que son mediatizadas por el contenido de la actividad común significativo para todos” (PETROVSKI, 1984, p. 36).

## *Fernando L. González Rey*

Ao propor uma reflexão sobre a clínica, Rey (2011) critica a divisão da psicologia em diferentes campos de intervenção, o que faz parecer que cada campo possui métodos e compreensões incompatíveis com os outros. Além disso, escreve o autor, o “pacote de verdades” que cada teoria defende impede ainda mais as aproximações entre os diferentes campos da Psicologia e dificulta que se enxergue as singularidades. “A singularidade na psicologia tem sido sacrificada em razão da tendência dominante da padronização, que surgiu como expressão da quantificação do fenômeno psíquico” (REY, 2007, p. 135).

Para o autor, especialmente na América Latina, a clínica e a saúde, como campos de intervenção e espaços de reflexão crítica da psicologia, foram deixadas em segundo plano. O autor propõe, então, algumas considerações sobre o sujeito e a clínica. Para ele, o transtorno mental não é uma doença, mas uma “configuração subjetiva em processos de vida atual do sujeito, que ganham sentido subjetivo nos marcos de múltiplas configurações subjetivas da ação, em cuja congruência aparece a organização atual da personalidade” (Rey, 2011, p. 22). O autor propõe ainda que o termo patologia seja substituído por “psique geradora de danos” evitando um conceito que naturaliza e coisifica o sofrimento humano. Assim, o sintoma não tem uma configuração a priori, mas é resultado das experiências de vida, do modo como cada um sente e experimenta os dramas complexos que constituem suas relações sociais. Nesse caso, a clínica passa a ser entendida como “uma opção de desenvolvimento da pessoa quando defende uma ética do sujeito que se concretiza no reconhecimento da sua capacidade geradora como processo essencial da mudança, afastando-se da manipulação do paciente com base no saber do terapeuta” (REY, 2011, p. 22).

Rey defende que não há uma clínica na perspectiva sócio-histórica e que não se deve ter a pretensão de fundar uma clínica com exclusividade teórica, pois, segundo o autor “a clínica é um campo de práticas profissionais e de produção de conhecimento que

não se deve “sujeitar” a uma escola ou linha teórica” (REY, 2002, p.195). Mas, apesar dessa defesa, o autor destaca três princípios do enfoque sócio-histórico que influenciam sua prática psicoterapêutica:

- a) Visão de sujeito – historicamente constituído em sua subjetividade e ações, dentro de um contexto histórico e culturalmente determinado. Desse modo, o foco é o sujeito e os cenários sociais nos quais ele se insere e vive e não sua patologia como algo isolado.
- b) Processo dialógico ou sistemas conversacionais – Atribui ao sujeito a capacidade de subjetivação, geradora dos sentidos e significados os quais podem transformar seus processos de sofrimento e vê no diálogo o instrumento para o processo psicoterapêutico.
- c) O Terapeuta – não segue esquemas definidos a priori, mas comprometidos com os sujeitos. Ele organiza espaços de diálogo para que o sujeito possa, ao contar suas histórias, (re)significá-las.

Em síntese, o autor esclarece que a psicoterapia está direcionada para o desenvolvimento de novos sentidos subjetivos, que só vai acontecer quando a pessoa se tornar sujeito da relação terapêutica, o que pressupõe ainda um reposicionamento do sujeito em relação às atividades e relações concretas atuais. Sobre o sujeito na clínica, Rey (2007) enfatiza a criatividade, como uma das possibilidades de o subjetivo expressar a capacidade humana para subverter o *dado*. “Os sentidos subjetivos não aparecem no dizer, mas na organização e nas formas em que as coisas são ditas, na construção mais geral da expressão das pessoas” (REY, 2011, p. 52). Para o autor, o psicoterapeuta deve se posicionar como sujeito e não como reprodutor de saberes e técnicas, enfatizando a importância de que o profissional não tenha hipóteses sobre a configuração subjetiva do outro, mas que se permita compreender o sujeito no processo de expressar-se, indicando indiretamente como se sente, como pensa, como estabelece relação.

“A psicoterapia é uma via para que a pessoa se torne sujeito de sua experiência, em relação à qual perdeu a capacidade de produzir sentidos subjetivos alternativos àqueles comprometidos com seu

sofrimento” (REY, 2007, p. 146). Ainda seguindo essa perspectiva, o autor indica que o caminho para a promoção da saúde é o “advento de sujeitos individuais e sociais ativos capazes de gerar e assumir novas alternativas de vida diante das condições objetivas pessoais e sociais que definem os limites objetivos das ações humanas” (REY, 2011, p. 45). Esse tipo de clínica, esclarece o autor, enfatiza uma ética do sujeito e não uma ética do procedimento.

### *Lois Holzman e Fred Newman*

Lois e Fred são responsáveis pela terapia social que “foi sendo gerada e desenvolvida a partir de um movimento iniciado nos Estados Unidos, nos anos 1960, que se propõe emancipatório e revolucionário, apresentando a terapia de grupo como uma de suas práticas” (CAMARGO-BORGES, 2010, p. 49).

O projeto se inicia com Fred Newman, filósofo ativista e professor universitário que, cansado da “atmosfera acadêmica sufocante”, decide iniciar um instituto próprio, sem vínculos governamentais, no qual pudesse realmente oferecer espaços de desenvolvimento humano com terapêuticas alternativas. O instituto, que inicia suas atividades com práticas grupais de terapia social, transforma-se em uma comunidade de investigação e formação de novos terapeutas sociais. Na década de 80, Newman decide criar uma escola modelo, onde crianças e jovens pudessem se desenvolver mais livremente e o instituto, que até então apenas acompanhava professores da educação fundamental, passa a formar professores com foco na colaboração, criatividade e improvisação. O instituto vincula-se ainda à criação de um programa de treinamento de liderança juvenil, formando o que foi denominado de Escola de Desenvolvimento para a Juventude. O ativismo de Fred Newman inspira a formação de um partido político independente para ajudar as pessoas a criar novas concepções de democracia e participação democrática. Atualmente, o instituto oferece cursos online de formação de terapeutas (MENDEZ, 2003; HOLZMAN, 2003; HOLZMAN, 2014).

A terapia social se fundamenta em três autores principais: Marx, Vigotski e Wittgenstein. Do marxismo buscam a compreensão de sujeito como ser social e a atividade revolucionária. Os autores entendem que a transformação do mundo e a transformação de todos os sujeitos são uma única tarefa. Compreendem que os homens são alienados e produtos do mercado, mas o foco não é a luta de classes, o foco é a transformação, o aspecto positivo da proposta marxista (NEWMAN E HOLZMAN, 2003; HOLZMAN, 2014B; 2014E).

Com base em Vigotski, desenvolvem seu método. Vigotski compreendeu as ideias marxistas e passou a definir uma questão prática, acerca de como os seres humanos aprendem e se desenvolvem em um processo dialético. Os seres humanos não se limitam a responder a estímulos, mas seu desenvolvimento se dá no ambiente social, quando aprendem, quando se apropriam da cultura. Outra compreensão importante que vem de Vigotski é a impossibilidade de separação entre cognição e emoção, sendo reconhecido seu caráter dialético e relacional.

Do filósofo Wittgenstein, identificam sua compreensão sobre a linguagem não como expressão, mas como criação de significados. Assim, a conversa em grupo torna-se uma atividade de tomada de significado coletivo e não mais uma representação ou expressão de sentimentos individuais. Com base principalmente nesses três autores (mas não apenas) definem sua abordagem como pós-moderna, discursiva e colaborativa (HOLZMAN 2014C, HOLZMAN 2014E; NEWMAN E HOLZMAN, 2003; MENDEZ, 2003).

Marx e Vygotsky entendem o método como algo a ser prática – não aplicado. Não é nem um meio para um fim, nem um instrumento para obter resultados. Em vez disso, trata-se na formulação de Vygotsky, de instrumento e resultado (NEWMAN E HOLZMAN, 2014. p.47).

Holzman (2004) denomina-se ativista comunitária e defende que não interessa aos terapeutas sociais que os sujeitos tenham uma consciência de classe ou uma consciência de sua condição de opressão, se nada puderem fazer para mudar essa condição. Eles

investem no que a autora chama de “consciência de ser transformadores, criativos e ativos”, de modo que juntos possam criar coisas novas em prol da comunidade.

O que a autora esclarece é que na terapia social, o foco da intervenção não é que os sujeitos compreendam sua condição de alienação, exploração, mas o foco é no processo “positivo e construtivo” de produção de sociabilidade pela transformação e criação de novas formas de vida.

Então, como isso se dá? Os autores compreendem que Vigotski oferece um método à teoria marxista e que seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal é conceito chave para a compreensão de que aprendizagem e desenvolvimento relacionam-se de modo dialético. Os autores escrevem ainda que o desenvolvimento humano se dá no social, de modo que nos grupos as pessoas constroem espaços entre quem são e quem podem vir a ser, constroem zonas de desenvolvimento.

É necessário criar ambientes que fomentem e alimentem essa atividade revolucionária. (...) A maioria dos agrupamentos de pessoas – instituições como a família, a escola e o local de trabalho, e o que se chama de comunidades na linguagem ordinária – não são ambientes que conduzem à criação de ZDPs. Eles são tipicamente predefinidos, eles se impõem, por meio de suas definições de regras e papéis-para-resultado, sobre si mesmos e sobre os membros que os compõem (NEWMAN E HOLZMAN, 2014, p.197).

Para se referir às “fases terapêuticas do desenvolvimento” Newman e Holzman cunharam o termo Zona de Desenvolvimento Emocional. Zona de desenvolvimento emocional é a atividade relacional de criação, que acontece durante a terapia de grupo e entende-se que o desenvolvimento emocional é gerado durante o processo criativo (HOLZMAN, 2014d).

No termo cunhado por Vigotski, a criança menos experiente precisa da ajuda de um parceiro mais experiente para se desenvolver, o mesmo acontece na Zona de Desenvolvimento Emocional, na qual o terapeuta auxilia o grupo na descoberta de novos modos de desenvolvimento. O paciente chega preso a

padrões rígidos de identidades sociais que lhes causam dor e sofrimento, é preciso falar, ouvir os outros e criar novos significados a partir da linguagem. É preciso “desmistificar a linguagem e dar-lhes a oportunidade de criar sentidos juntos” (HOLZMAN, 2008, p. 4 – tradução nossa<sup>21</sup>).

“Metodologicamente, pode-se dizer que se trata de abordagem prática, performática e dialética, de exercício do ser e do vir a ser” (CAMARGO-BORGES, 2010, p. 52). As pessoas procuram a terapia para se sentirem melhores, mas elas chegam entendendo que seus sentimentos são do universo privado e isso aumenta o sofrimento. O terapeuta social trabalha com o grupo para organizar a Zona de Desenvolvimento Emocional, ajudando o grupo a descobrir como se relacionar com uma conversa emocional coletiva. Ao reconhecer a coletividade da vida, a terapia social não nega os indivíduos, mas compartilha o sofrimento, descobre no emaranhado de causas as questões sociais e busca soluções coletivas. A compreensão é de que individualmente nossas ações são apenas comportamentos, mas em grupo as ações podem mudar coisas politicamente. O foco não é o paciente e sua dor emocional, mas como o grupo pode junto construir estratégias de desenvolvimento, de crescimento emocional. Assim, se o cliente da terapia social é o grupo, o terapeuta desenvolve a habilidade de ver e se relacionar com o grupo e não com indivíduos isoladamente. A pergunta principal não é como você está, mas como o grupo está no desempenho de sua atividade (HOLZMAN, 2014e).

“Quando alguém diz algo, o que é realmente importante – o que é radicalmente aceito pelo terapeuta social- é que esse algo foi dito (a atividade de ser dito) e não o que foi dito” (NEWMAN E HOLZMAN, 2014, p.215). Nunca interpretamos um comportamento, nunca interpretamos a cena, buscamos um entendimento mais profundo, um entendimento histórico de como o grupo chegou a essa condição (NEWMAN E HOLZMAN,

---

<sup>21</sup> No original: “Demystify language and give them the opportunity to create meaning together” (HOLZMAN, 2008, p.4).

2014). Mais especificamente, em cada projeto ou em cada sessão de terapia social, os participantes são conduzidos a criar novas performances coletivas, de modo que a performance permita a eles e suas comunidades uma transformação.

Performance ou performatividade é um conceito emprestado da dramaturgia e desenvolvido na terapia social, apontando como as pessoas se engajam e criam sentidos cotidianamente nas interações com outros no mundo. A performance, na terapia social, diz da atividade humana de criação, manutenção e transformação da realidade e de si mesmo. Segundo essa abordagem, as pessoas são performativas; o humano constantemente se engaja em vários tipos de performances (CAMARGO-BORGES, 2010, p. 53).

Mas é importante salientar que performance não é uma atividade de dramatização ou representação, mas uma compreensão da atividade de transformação, de desenvolvimento e de criação de si. A proposta performática está baseada na compreensão de que o sujeito é criador/artista e que na vida ele improvisa cenas e essas precisam, podem e devem ser reencenadas para que se descubra novas possibilidades de ser.

Segundo Holzman (2014a), os terapeutas sociais referem-se a sessões de terapia como peças de terapia e a seus clientes como artistas que, com a ajuda do terapeuta, encenam uma performance para cada sessão. Os sujeitos, portanto, podem experimentar a si mesmos como os criadores de seu crescimento emocional. O importante é a criação, o processo, e não o resultado. O terapeuta não interpreta o que foi encenado/performance, mas analisa o processo de criação.

Na terapia social os grupos formados têm entre 10 e 25 pessoas, de ambos os sexos, diferentes idades, etnias, profissões, orientações sexuais, ideológicas e diferentes queixas. Os grupos são contínuos e reúnem-se semanalmente por 90 minutos. Nesse contexto, não existem diagnósticos ou prognósticos, nem sofrimentos singulares, logo, não se busca soluções individuais, mas uma transformação coletiva, desenvolvimento social.

## *Silvia Lane*

Apesar de não realizar uma análise exaustiva dos textos em que o processo grupal aparece na obra de Sílvia Lane, vimos que sua produção é coerente com a perspectiva teórico-metodológica proposta, constituindo-se em referência decisiva para as reflexões e práticas sociais com grupos, fundamentalmente com um caráter histórico e político, enquanto parte da totalidade do fenômeno, podendo mobilizar para a transformação da realidade social. A partir de uma análise crítica das teorias sobre grupo, Lane vai delineando uma teoria dialética do processo grupal, agregando no decorrer do tempo as contribuições advindas da experiência com grupos e com a produção de outros estudiosos como Martín-Baró (MARTINS, 2007, p.79).

O tema grupo teve para Silvia Lane papel significativo no seu trabalho como docente e como pesquisadora. Seguindo uma perspectiva dialética, Lane (1981, 2001a) resgata os estudos sobre grupo e realiza uma análise crítica dessas, questionando as perspectivas tradicionais e desenvolvendo uma proposta de análise sobre o processo grupal em uma perspectiva dialética. Segundo a autora, as teorias podem ser divididas em duas grandes tendências: a primeira busca intervir nas relações grupais, visando harmonia e produtividade do grupo; a segunda baseia -se em modelos totalizantes como a teoria de campo de Kurt Lewin, que analisam a interdependência de seus membros, os diferentes papéis, a construção do líder. Ambas as tendências estabelecem uma dicotomia entre indivíduo e sociedade. Lane (2006) esclarece que essa revisão crítica permitiu uma maior compreensão de como conceitos tais quais liderança, coesão social e papéis carregavam uma ideologia que propunha harmonia e aumento da produtividade.

A função do grupo é definir papéis e, conseqüentemente, a identidade social dos indivíduos; é garantir a sua produtividade social. O grupo coeso, estruturado, é um grupo ideal, acabado, como se os indivíduos envolvidos estacionassem e os processos de interação, pudessem se tornar circulares. Em outras palavras, o grupo é visto como a-histórico numa sociedade também a-histórica (LANE, 2001b, p. 79).

Com isso, a autora propõe uma crítica, às dinâmicas de grupo e sua inclinação à harmonia e adaptação dos indivíduos, o que impossibilita o surgimento das tensões e da autonomia grupal na resolução de problemas. Lane (1980b, p. 101) sugere cautela na escolha e no uso das dinâmicas de grupo. A autora lembra-nos de que muitas vezes as dinâmicas propõem “adequar, ajustar os indivíduos e o grupo às condições existentes, impedindo o desenvolvimento de uma autonomia do grupo, decorrente do confronto entre os indivíduos, enquanto conjunto de suas relações sociais e, conseqüentemente, de suas práticas sociais”.

A autora explica ainda que na América Latina as teorias de grupo transitaram entre as duas e só no final da década de 70 é que foi possível construir uma Psicologia Social e, assim, uma proposta de análise das relações grupais, “em bases materialistas-históricas e voltadas para trabalhos comunitários” (LANE, 2001a, p. 11).

Como é possível verificar nas pesquisas orientadas por Lane, inicialmente ela baseia suas pesquisas em Kurt Lewin, acrescenta a isso análises de Pichon-Riviere e no fim dos anos 70 passa a estudar mais profundamente as teorias histórico-dialéticas e a investir em uma compreensão de grupos, nesta perspectiva, principalmente, acompanhada das análises propostas por Martin-Baró. Com base na perspectiva materialista, Lane (1981, 2001a) passa a defender que não se trata de “grupo” como instância fechada e naturalizada, mas de um “processo grupal”, que exige de quem o analisa uma compreensão do contexto social no qual ele se constitui, com suas “determinações econômicas, institucionais e ideológicas” (LANE, 2001b, p. 81) e, portanto, uma análise de processo, o que a faz investir na denominação processo grupal e não grupo.

O encontro com Baró e principalmente com seu livro “Sistema, Grupo y Poder” foi fundamental no processo de pesquisa de Lane. A partir dele, Lane e Freitas defendem que identidade, poder e significado social são conceitos importantes para o estudo dos grupos. Quando escrevem sobre identidade, as autoras defendem que “à medida que o grupo vai travando contatos, vínculos e relações com outros grupos da sociedade, vão

sendo criadas, na sua prática cotidiana, normas para orientar as atividades rotineiras, que lhe dão a referência de estar pertencendo ou estar sendo excluído, daquele segmento social em que vive” (LANE E FREITAS, 1997, p.294). A identidade não é estática, nem identifica a todos os integrantes igualmente, mas seu movimento permite compreender como as relações se estabelecem. As autoras defendem ainda que a compreensão das relações de poder, tanto as relações internas quanto as externas ao grupo, é fundante dos movimentos do grupo e passam a definir os papéis que cada membro exerce, entendendo que o poder de um grupo precisa ser examinado como situação singular, sempre contextualizada. Por fim, defendem que a significação social é importante para a manutenção e sobrevivência do grupo. O objetivo e a atividade do grupo unem os membros, mas o que os mantém vinculados é o significado social.

Lane defende ainda que o grupo é mediação entre o individual e o social, que é condição necessária para se compreender as determinações sociais que atuam sobre os sujeitos, logo, toda transformação social só acontece quando os sujeitos se agrupam. O grupo é espaço para identificação e diferenciação. No grupo, os sujeitos descobrem-se iguais, uma vez que pertencem a um mesmo contexto histórico que os constitui, mas também descobrem-se diferentes uns dos outros. É preciso resgatar a individualidade, é preciso que “um olhe para o outro e reconheça a sua individualidade através das diferenças existentes entre eles” (LANE *et al*, 1998, p. 11), para que o grupo se forme em torno do comum.

Para análise dos grupos e dos sujeitos inseridos nesses grupos, Lane (2001a) propõe algumas diretrizes: a) compreensão de que todo sujeito é um ser alienado, portanto, sua consciência está desencontrada das determinações que a produzem; b) todo grupo está inserido em uma instituição, que precisa ser compreendida em termos de objetivos, relações de poder, funções, significado social; c) todos os sujeitos têm uma história de vida que precisa ser resgatada e que aparece nos papéis sociais que ela assume no decorrer do grupo; d) análise da realidade objetiva, que significa

compreender como as características da sociedade se apresentam no grupo, ou seja, como relações de submissão, de luta de classes, de dominação, emergem e constituem as relações grupais.

Os estudos de Lane indicam ainda, a importância do afeto no processo de conscientização, seguindo a compreensão de Vigotski, de que o pensamento é constituído de afetos. Quando escreve sobre a tarefa/atividade do grupo, Lane (*et al*) defendem que “só ela não sustenta o grupo, e se ele for motivado só pela emoção, também não se sustenta (...). É necessário a emoção, o compromisso na tarefa e o produto do grupo – do compromisso com o outro. (...) A fim de produzir algo comum” (LANE *et al* 1998, p. 06).

Sobre o papel do coordenador, Lane (1980a) esclarece que o coordenador deve propor discussões grupais, estimular o grupo a desenvolver seus projetos de ação, mas jamais deve propor soluções. Lane (*et al*, 1998) oferecem mais pistas sobre o papel do coordenador, quando escrevem que o coordenador precisa compreender que a angústia e as contradições presentes no processo grupal, não se constituem como fracasso, mas como abertura, como possibilidade e, assim, compreendem que não há uma técnica, um roteiro, uma receita, mas que o objetivo define os caminhos. Afirmam ainda que o grupo, no seu próprio processo, define a melhor forma de se alcançar os objetivos.



## INDICAÇÃO ESTÉTICA

“Balzac e a Costureirinha Chinesa” - um filme de 2002, com direção de Sijie Dai, conta a história de jovens que, por seu pensamento crítico, no período da Revolução Cultural empreendida na China, no fim de 1968, pelo presidente Mao Tse Tung, foram encaminhados para campos de reeducação socialista, nos quais, à base de trabalho forçado, deveriam encontrar o verdadeiro caminho para a construção de uma nação forte, socialista e livre do capitalismo. O filme narra a história de dois meninos e suas dificuldades no exercício do trabalho forçado, ao mesmo tempo em que conta suas peripécias para continuar pensando, criando e existindo. Quando encontram uma jovem, neta do alfaiate do vilarejo, o filme passa a narrar a história de amizade do trio e o quanto a leitura secreta de livros como Balzac, Dumas, Dostoiévski e Flaubert vão produzindo uma revolução pessoal na costureirinha, que muda o estilo de vestimentas que usa e que produz e, principalmente, muda o rumo do seu destino. No filme, conceitos como afeto, mediação, apropriação, criação e processo de constituição do sujeito são evidenciados em cada cena, em cada transformação dos personagens.



# **APONTAMENTOS PRÁTICOS**



## COMPOR A PRÁTICA

Apesar de toda a potencialidade do trabalho, são muitos os espaços e práticas realizadas, principalmente nas políticas públicas, que mantêm puramente a transmissão de conhecimentos como referência para a intervenção grupal. É frequente nas políticas públicas um investimento, por parte dos profissionais, na passividade do usuário do serviço e na transmissão de comportamentos, normas, conhecimentos considerados “determinantes” para o bem-estar do outro ou ainda para a manutenção do sujeito em programas sociais. É:

(...) frequente encontrarmos atividades educativas que fazem uma transposição para o grupo da prática clínica individual e prescritiva, tratando a população usuária de forma passiva, transmitindo conhecimentos técnicos sobre as doenças e como cuidar da saúde, sem levar em conta o saber popular e as condições de vida dessas populações. Muitas vezes a culpabilização do próprio paciente por sua doença predomina na fala do profissional de saúde, mesmo que este conscientemente até saiba dos determinantes sociais da doença e da saúde (ALBUQUERQUE E STOTZ, 2004, p. 265).

Rasera e Rocha explicitam que a prática grupal é muitas vezes utilizada para justificar um viés econômico e administrativo, o grupo se apresenta como resposta a um serviço que não comporta ser individual apenas pelo excessivo número de usuários e reduzido número de profissionais. Os autores escrevem ainda que “o repertório do grupo como alternativa para a demanda” evidencia uma prática profissional marcada pela ausência de “reflexão crítica e transformadora das ações e dos profissionais que as realizam” (RASERA E ROCHA, 2010, p.39-40). Portanto, ainda que haja uma utilização cada vez maior das práticas grupais, inclusive nas políticas públicas, o modo a-histórico e tecnicista como é realizado não contribui para que se efetive a promoção da saúde ou da cidadania.

Entendendo que a prática grupal é uma importante modalidade de cuidado e atenção, uma vez que possibilita a potencialização da vida, as afetações e ações, acreditamos ser necessário apresentar caminhos possíveis. Vigotski (2003) esclarece que a busca por um “método” é um dos principais problemas para a compreensão da atividade psicológica. Para o autor, o método é ao mesmo tempo pré-requisito e produto, é instrumento e resultado, desse modo, esclarecemos que não estamos apresentando um método, um jeito único de fazer a prática. O que para nós é uma necessidade é pensar alguns elementos e algumas questões norteadoras da prática.

A partir desse ponto, apresentaremos recortes de vários diários de campo, de diferentes grupos e modelos de composição, grupos abertos e fechados, contínuos e com duração limitada, com Idosos, Gestantes, Adolescentes, Crianças, Mulheres, Famílias e Sala de Espera. São arquivos – de uma das autoras - com mais de 1000 páginas de registros de práticas e de sentimentos dos coordenadores dos processos. Sempre que for necessário apresentar nomes dos membros dos grupos, eles serão fictícios.

### ***Formar o grupo***

Um questionamento que sempre nos fazem tem sido sobre a composição do grupo. Ele deve ser aberto ou fechado? É contínuo ou tem duração limitada? Deve ser terapêutico ou educativo? Todos devem ter queixas ou idades similares ou podemos ter todo tipo de participante no grupo? Precisamos realizar entrevistas iniciais? Qual o número de membros em um grupo? Quanto tempo devemos reservar para cada etapa da prática? Qual a dinâmica correta?

### ***Grupo aberto/fechado, contínuo/duração limitada***

Maldonado e Canella escrevem que o grupo fechado é aquele com duração predeterminada e, mesmo que haja desistências, os participantes não são substituídos. “O número de sessões prefixadas para o grupo varia de acordo com as preferências do

coordenador e a estrutura utilizada” (MALDONADO E CANELLA, 2003, p. 291). Os autores definem também um grupo aberto, dizendo que esse tem, “dia marcado e hora fixa: sabe-se quando começa, mas não quando acaba, pois cada participante determina seu próprio tempo de permanência” (MALDONADO E CANELLA, 2003, p. 295).

Concordamos com parte das definições e discordamos que a decisão sobre o tipo de grupo seja do coordenador. A composição do grupo não depende dos desejos de uma única pessoa, mas sim dos objetivos propostos àquela prática grupal, da população para quem se oferece o serviço e de possibilidades diversas do contexto. Poderíamos arriscar dizer que grupos abertos têm objetivos mais amplos, são contínuos e se comportam como se fossem encontros únicos, por isso ocorrem em dia e hora marcados, para que os interessados possam participar tendo a clareza que o grupo acontecerá. Grupos fechados têm objetivos mais específicos, o que faz com que tenham um número de encontros predefinidos, mas em ambos, nossa intencionalidade é sempre de cuidado, de ampliação da potência, de desenvolvimento dos sujeitos. Discordamos ainda sobre a impossibilidade de substituir membros nos grupos fechados, pois entendemos que essa é uma decisão do grupo a partir de uma compreensão de como se encontra o processo, ou seja, é possível incluir novos membros caso desistências aconteçam e seja importante para o grupo a entrada de novos membros.

Para exemplificar, vamos imaginar uma prática realizada na sala de espera. Quando organizamos rodas de conversa na sala de espera, nosso objetivo é promover saúde à população e discutimos, com isso, temas diversos: educação de filhos, desemprego, preconceito, racismo, ou seja, nossa temática interessa a todos os presentes, independente de idade, sexo ou estado civil. Os grupos são abertos, com dia e horário fixo, o que garante uma presença daqueles que desejarem e, ao mesmo tempo, oferece espaço de diálogo a qualquer um que tenha ido ao serviço em busca de outros atendimentos. Questionamos: É possível oferecer essa mesma

composição dialógica, com temas similares, em um grupo fechado, composto apenas por mulheres entre 30 e 50 anos? A resposta nos parece óbvia. Tudo depende do objetivo que temos com relação às mulheres e de entender qual a melhor opção para o desenvolvimento delas como sujeito, se um espaço aberto com fluxo contínuo ou fechado com período predeterminado.

Outro exemplo: imaginemos que, vinculados ao Judiciário, temos que organizar um grupo com homens que cometeram atos de violência contra a mulher. Podemos pensar na importância de um espaço dialógico sobre machismo e feminismo, sobre violência e diferentes possibilidades de resolução de problemas, sobre afetividade e o mundo masculino, sobre relacionamento e posse etc. Evidentemente, o grupo fechado é uma possibilidade. Mas podemos pensar em número predefinido de encontros necessários para esse diálogo? É necessário pensar em um número de encontros? É possível garantir que após esse número de encontros haja mudanças significativas em quem são esses sujeitos? Entendemos que não. Desse modo, é possível organizar esse mesmo grupo, com mesma temática, na modalidade aberta? Novamente, definir se é aberto ou fechado, se tem número fixo de encontros e de participantes, depende do objetivo e do quanto um ou outro espaço podem potencializar o desenvolvimento, do quanto a instituição na qual estamos vinculados favorece um ou outro tipo de prática.

Essa decisão não depende exclusivamente do coordenador, mas da população atendida, dos objetivos do grupo, do planejamento proposto.

### *Grupo Homogêneo/Heterogêneo*

Zimerman e Osorio (1997, p. 35) escrevem que grupo homogêneo é aquele organizado em torno de “uma mesma categoria de patologia, ou de idade, sexo, grau cultural, etc.” e, heterogêneo aquele que “comporta variações no tipo e grau de doença, no caso de

um grupo terapêutico; no tipo e nível de formação e qualificação profissional (...)” no caso de grupos de aprendizagem.

Rasera e Japur (2003) problematizam a questão da homogeneidade, quando nos lembram de que ela “é uma construção teórica existente a partir da visão do terapeuta e não uma qualidade própria dos participantes do grupo. Os participantes de um grupo são homogêneos em relação a algumas variáveis e heterogêneos em relação a outras”. Podemos defender com base nesses autores, que não há garantias para que um grupo de mulheres gestantes possa ser considerado um grupo homogêneo, pois apesar de serem todas mulheres e gestantes, sua posição no mundo as coloca em lugares sociais e de constituição de si muitos heterogêneos. Ao mesmo tempo, sua condição, gravidez, de alguma forma pode facilitar momentos de homogeneidade.

Rasera e Japur escrevem que é necessária “uma postura ativa de investigar, questionar, explorar novos horizontes, mantendo um clima de negociação, para que sua intervenção questione a estabilidade das formas hegemônicas de se conversar sobre” o tema proposto e “possa contribuir na produção de mudanças e de outras descrições e formas de se viver (...)” (RASERA E JAPUR, 2003, p. 62). Desse modo, o que está em pauta, não é necessariamente a homogeneidade ou heterogeneidade na escolha do grupo, mas se a proposta construída oferece a toda a possibilidade de interação, de trocas, de diálogo. Apesar disso, alguns cuidados precisam ser observados:

Um grupo de adolescentes que se disponha a discutir “cuidados e prevenção à DST, AIDS, Gravidez” pode ter presente sujeitos de todas as idades (desde que as possibilidades de diálogo sejam acessíveis a todos) e de ambos os sexos. A heterogeneidade será importante para a discussão e a homogeneidade se dará em diversos momentos de fala. A composição heterogênea parece-nos ampliar as possibilidades dialógicas e de compreensão dos diferentes modos de ser adolescente e de viver a sexualidade, o que pode favorecer o processo do grupo.

Mas se pensarmos em um grupo de adolescentes vinculados a uma instituição de saúde, todos entre 13 e 14 anos, de ambos os sexos, metade deles ali vinculados por sofrimentos cuja natureza deriva de seu envolvimento com questões de álcool e outras drogas e outra metade de jovens com sofrimentos existenciais de outra natureza, com questões de automutilação, por exemplo, colocá-los todos no mesmo grupo pode não promover diálogo potencializador a nenhum dos dois subgrupos. Separá-los e organizar grupos aparentemente mais homogêneos não a partir do sexo, mas a partir do objetivo do diálogo pode revelar uma potência maior aos sujeitos dos grupos, mesmo sabendo que essa homogeneidade tem aspectos heterogêneos.

Novamente, o objetivo do processo precisa ser levado em consideração para a definição da composição grupal, tendo clareza que homogeneidade e heterogeneidade são momentos do processo e não estruturas fixas que definem sujeitos.

### *Oficinas/Grupos Terapêuticos*

Alguns manuais de psicoterapia de grupo estabelecem uma definição sobre os tipos de grupos possíveis - Grupos de capacitação, autoajuda, discussão, diagnóstico, formação, operativo, terapêutico, ensino-aprendizagem, comunitários, psicossomáticos, oficinas terapêuticas, rodas de conversa - há uma lista imensa com diferentes formas de nomear e classificar os grupos. É necessário compreender que qualquer opção por uma ou outra classificação é sempre sustentada em uma perspectiva teórica, assim, mais importante que uma classificação é a intencionalidade que nos mantém atentos ao cuidado e à potencialização.

Barros (*et al*) nos propõe uma reflexão importante sobre o trabalho com grupos e a dicotomia entre oficinas e grupos terapêuticos. Segundo os autores, os grupos terapêuticos têm sido entendidos como espaço de escuta e formação de vínculos afetivos, um espaço clínico, ao contrário das oficinas (e aqui pensamos todos os outros chamados grupos operativos) por seu aspecto de propiciar

o trabalho e a produção, carregam o estigma de que nelas seriam articuladas à questão da reinserção social e o exercício da cidadania, não sendo espaço de uma escuta clínica e da formação de vínculos. “Os grupos terapêuticos, assim concebidos, dizem respeito ao psiquismo, à interioridade, à clínica; e as oficinas, ao social, ao político” (BARROS *et al*, 2001, p. 61-62). Os autores nos alertam para o quanto essa dicotomia, Oficina versus Grupo Terapêutico, revela divisões maiores entre o público e o privado, o singular e o social, questões íntimas e questões de sofrimento ético-político.

Para tanto, é urgente que superemos as dicotomias entre individual e social, entre questões clínicas e questões políticas, e possamos construir um plano onde clínica e política componham um dispositivo que acione novos processos de subjetivação, nos quais indivíduo e social não sejam mais tomados como polos opostos (BARROS *et al*, 2001, p. 63-64).

Ou seja, não importa o nome oferecido à modalidade grupal, as questões individuais e sociais serão ouvidas, clínica e política compõem os espaços e os sujeitos desses espaços. Os autores passam a denominar os grupos como “dispositivos”, nos quais clínica e política “formariam um espaço indissociável e de mútuo engendramento”. Assim, o diálogo transversalizaria questões sociais/políticas e questões íntimas/subjetivas. De modo a se constituir, “outra concepção de grupo, outra concepção de clínica e de política, outra concepção de subjetividade” (BARROS *et al*, 2001, p.64).

É preciso repensar o modo como nos colocamos frente às práticas grupais, definindo o tipo de modalidade e uma suposta possibilidade de pensar o espaço como clínica ou política. Seguindo essa discussão, Chauí escreve sobre espaços de formação versus informação ou espaços de treinamento versus aprendizagem e nos alerta para a complementariedade dos termos e destaca a impossibilidade de dicotomia dos mesmos. A autora escreve que lhe parece duvidosa a oposição porque informar é “uma maneira determinada de conceber a formação, assim como treinar já é uma maneira determinada de conceber o aprendizado.

Os termos não são dicotômicos e opostos, mas complementares” (CHAUÍ, 2016, p. 254).

Não é uma simples alteração da conjunção “ou” para a conjunção “e”, mas uma compreensão da complementariedade. Um grupo com objetivo de informação, de treinamento, uma oficina, precisa ser amplo o suficiente para formar pessoas, precisa ser espaço de diálogo, tendo como objetivo maior o desenvolvimento humano. Um grupo terapêutico precisa ter espaço para temas políticos e sociais, uma vez que é no contexto que o sujeito se constitui, se aliena e sofre e é também no contexto que se constitui reflexivo, ativo, criativo.



Não interessa dizer aqui qual o tipo de grupo deve ou não ser organizado, nem que nome ele deve ou não receber. Defendemos, contudo, que as práticas, em diferentes políticas públicas, precisam ter como horizonte o cuidado. O cuidado como “valor”, o cuidado como ética. Um cuidado que enfatize o sujeito e não o procedimento, como escreve Rey (2011).

Cuidar. Ir ao encontro do outro para acompanhá-lo e juntos promoverem e fomentarem a vida boa para todos. Nesta compreensão, toma-se o cuidado como proposta ética e não como ato isolado de assistência ou atenção à saúde, apenas. Refere-se à atitude, modo de ser – ou seja, a maneira como a pessoa funda e constrói suas relações com as coisas, os outros, o mundo e, também, consigo mesma. E esta atitude é de ocupação, preocupação, responsabilização radical, sensibilidade para com a experiência humana e reconhecimento da realidade do outro como pessoa e como sujeito, com suas singularidades e diferenças (ZOBOLI, 2007, p. 63).

Pinheiro (2007) escreve que é preciso pensar e agir a partir de uma ética do cuidado. Cuidado, no sentido de quem cuida e de quem é cuidado, afinal, nos constituímos em relação. A autora escreve que os espaços-cotidianos da saúde (aqui acrescentamos as outras políticas públicas, na qual o cuidado também deve ser

princípio) são espaços públicos e, assim, o cuidado consiste em uma necessária reintegração do pensar e do agir, de modo que o cuidador possa acolher, dar visibilidade aos sujeitos sociais e seus valores e, ainda, escutar suas subjetividades. Deslandes (2007) esclarece que o cuidado exige atitude de respeito à diferença, ao mesmo tempo em que exige ética no fazer, respeito na autonomia do sujeito, empatia ao sofrimento, acolhimento do sujeito que sofre, conhecimento da melhor terapêutica para que possa produzir alívio. Pinheiro (2007) defende que o cuidado é um saber-fazer que transcende em absoluto a técnica, pois contém componentes estéticos, éticos e políticos.

Uma ética do cuidado é uma ética que oferta atenção ao singular, mas que considera o contexto histórico e toda a pluralidade que constitui a singularidade. Que não culpabiliza o outro por sua condição, ao contrário, se responsabiliza com ele, pensando e agindo, buscando mudar as condições de possibilidades. Que inclui na compreensão dos processos as emoções/afetos que constituem pensamentos e comportamentos. Que se implica a aprender com o outro. Uma ética do cuidado se preocupa com práticas grupais, nas quais clínica, política, oficinas, processos terapêuticos, informação, produção de sentidos são sempre complementares e nunca aspectos isolados de uma ou de outra modalidade de grupo.

### *Planejar o Setting*

Manuais tradicionais de psicologia definem o setting do grupo *a priori* como se o espaço em si fosse suficiente para garantir que o processo ocorra, que as informações alcancem a todos os participantes, que todos se vejam e se ouçam. Precisamos compreender o que fundamenta nossa prática grupal e quais são nossos objetivos. Isso precisa ser anteriormente definido para que possamos pensar no setting terapêutico.

Chegamos à UBS com bastante antecedência para organizarmos a sala (...). A sala reservada previamente para a realização do grupo não estava disponível e fomos encaminhadas para outra onde são feitas consultas. Esta, além de ser bem pequena, tinha maca e computador, o que restringia o espaço para acolhimento das crianças (Diário de Campo, Projeto Contação de Histórias. 1º Encontro).

Olhamos os espaços que poderíamos utilizar para além da sala de coleta de sangue, que, até então, nos paralisava e nem percebíamos (horário em que era liberada; pouco espaço para mobilidade; com cadeiras, maca, computador, luvas e outros objetos de caráter médico). O tempo estava bom e a parte externa, gramada, atrás do estacionamento pareceu uma boa opção em um primeiro momento (Diário de Campo, Projeto Contação de Histórias. 7º Encontro).

Como podemos identificar no recorte apresentado, os primeiros encontros foram realizados em local inadequado e foi necessário um recuo, uma descoberta de novos espaços para então definir o setting. Portanto, sentados em círculos em uma sala fechada, adequadamente arejada, de forma que todos possam se ver e ouvir (como indicam os manuais) é tão produtivo quanto em toalhas sob a sombra da árvore se esse for o único espaço adequado de uma Unidade Básica de Saúde, por exemplo. O gramado é certamente um espaço mais convidativo que uma sala qualquer, ocupada apenas por ter a agenda livre para o dia do grupo.

O que define a possibilidade de nos ouvirmos não é exclusivamente nossa localização espacial, mas a constituição de um espaço convidativo, organizado para que a prática amplie as possibilidades de diálogo, com uma postura acolhedora de quem coordena o grupo, permitindo que todas as vozes tenham espaço.

O que define um setting? Obviamente, há limites que precisam ser pensados. Não há uma resposta pronta. Questione-se sempre: Quem são os sujeitos participantes do grupo? O espaço é adequado ao número de participantes? Eles estarão confortáveis nesse espaço? É possível sentar-se adequadamente, amenizar o calor e

barulhos indevidos<sup>1</sup>? Todos os instrumentos preparados para a prática poderão ser utilizados adequadamente nesse lugar. Se formos assistir um trecho de filme, todos irão ouvir o som da TV ou da caixa de som? Se forem escrever, há lugar adequado para isso? Defina o objetivo da prática e certamente você conseguirá definir se o espaço que tem é ou não seu “setting” para o grupo.



Fonte: Arquivo pessoal – UBS/Contação de Histórias e Sala de aula/Roda de Conversa.

---

<sup>1</sup> Quando realizamos encontros em sala de espera, as interrupções com entrada e saídas de novos participantes durante a discussão ou de profissionais da saúde que passam, observam e muitas vezes opinam sobre o que está sendo discutido, fazem parte do processo proposto. Desse modo, as interrupções na sala de espera não precisam ou não podem ser contidas o que não significa que o espaço não comporta uma prática grupal.



Fonte: Arquivo pessoal – UBS/Sala de espera e Assentamento/ Roda de Conversa entre Mulheres.

### *Planejar e replanejar o processo*

Vigotski (2009) entende que a imaginação é um dos processos psicológicos superiores, portanto, imaginar não é simples divertimento infantil como poderíamos conceber, mas é um processo trabalhoso e árduo de relação e recombinação da realidade e de ideias. Para o autor, a imaginação está em estreita relação com a realidade, com a memória e com os afetos sendo que: a) toda imaginação toma elementos da realidade presente e de experiências anteriores por meio da memória para se constituir, o que reforça a tese do autor de que quanto mais experiências, quanto mais rico e complexo for o contexto social no qual o sujeito se constitui, mais

material ele terá disponível para sua imaginação; b) o produto da relação entre imaginação e realidade é complexo, não é simples reprodução da realidade, é recriação; c) os afetos medeiam essa relação, ou seja, experimentamos o mundo por meio de afetações que produzem imagens e essas alteram/transformam as emoções e, assim, imaginação emocionada (re)significa a experiência; d) a imaginação pode, por fim, ser objetivada, completada, pode produzir um produto novo que passa a integrar a realidade.

Por que começamos falando de imaginação? Porque para nós o planejamento é produto da imaginação, é recombinação da realidade, é realidade emocionada.

Ao planejar é fundamental que o coordenador imagine a ação completa, é necessário que se veja no processo, iniciando a prática, executando cada etapa, experimentando a ação completa, em totalidade imaginária. Planejar é conseguir vê-lo sendo realizado no futuro, mas tendo clareza que ele não concretiza como foi imaginado, pois está sujeito às condições de um mundo concreto, às pessoas que compõem a prática, à temperatura do ambiente, à sala escolhida, à disposição das cadeiras, ao afeto produzido pela presença ou ausência das pessoas e ao instrumento dialógico escolhido, ao cansaço de cada pessoa, às condições de vida e de produção de sofrimento às quais elas têm sido submetidas. Porém, o planejamento corresponde à intenção da prática, uma prática que visa ao cuidado e à potencialização da vida e deve, necessariamente, ser planejada. É preciso imaginar estratégias que auxiliem na distribuição do diálogo, imaginar perguntas guias que ampliem o processo de ressignificação, imaginar diferentes possibilidades de manejo para o encontro. E isso exige do coordenador um conhecimento sobre como se dão os processos grupais, mas fundamentalmente exige conhecer seu grupo, quem são os sujeitos do grupo.

Por isso, sempre que falamos em planejamento ou que somos requeridos a planejar, esperam de nós um roteiro, com início, meio e fim, como se pudéssemos antever, cada encontro, cada prática, sem o contato com a realidade. Aqui, abrimos um parêntese.

Projetar/imaginar não pode ser sinônimo de engessar o caminho percorrido. O coordenador precisa ter clareza de que os sujeitos do grupo, que a realidade em que vivem e na qual produzem seus sofrimentos e que os afetos que cada encontro produz modificam o planejamento. É preciso avaliar a prática realizada ao fim de cada encontro, o instrumento escolhido e todas as interferências que precisam ser amenizadas, para que se possa replanejar.

Zanella, Lessa e Da Ros (2002) escrevem que o grupo é devir e movimento permanente, o que exige do coordenador atenção constante sobre seu processo de modo a improvisar estratégias para maximizar as reflexões dos sujeitos no grupo e a mudar o rumo do processo para potencializar o desenvolvimento. Desse modo, defendemos que o planejamento aconteça a cada encontro e de forma alguma para uma totalidade dos encontros. Planeje o encontro, vivencie a prática juntamente com as pessoas do grupo, avalie o processo e só então planeje o encontro seguinte.

### *Definir instrumentos dialógicos*

Já falamos anteriormente sobre as dificuldades do manejo grupal por parte de muitos profissionais. Esses, por sua vez, ao serem exigidos em seus espaços de trabalho que manejem grupos, optam por sustentarem suas práticas em manuais de dinâmica de grupo, cuja técnica, aplicada sem compreensão do processo, não traz quaisquer resultados ou, como nos ajuda na reflexão Marilene Chauí (2016/1980), acaba por oferecer riscos. A autora nos convida a refletir sobre as dinâmicas de grupo, indicando a necessidade de desconfiarmos de seus resultados, além de perceber que eles produzem efeitos contrários ao que se propunham. O primeiro risco apresentado diz respeito à produção de uma dependência recíproca, de modo que o que aparentemente estabeleceria uma relação paritária, na verdade cria lideranças e liderados e se entendem os papéis como naturais e não como reprodução das relações sociais. O segundo risco apontado pela autora diz respeito à expectativa que tais dinâmicas produzem. É importante que tais

vivências possam ser ampliadas para além do espaço grupal, mas sendo a dinâmica um espaço artificial de contato, ela:

(...) não pode transformar-se em macrocosmo social. A tendência, portanto, poderá ser a de tornar os membros do grupo incapazes de enfrentar e resolver conflitos reais toda vez que o “modelo do grupo” não puder ser aplicado, ou, então, torná-los apáticos e indiferentes a tudo quanto ocorra “fora” do grupo (CHAUÍ, 2016, p. 253)

Andaló (2006) alerta que o uso das dinâmicas de grupo, muitas vezes, oferta ao coordenador uma falsa impressão de que seu papel é fácil e que não precisa de muito preparo, nem muito conhecimento teórico, basta uma receita, um jogo, uma técnica superficial que o encontro e o objetivo acontecem. Não estamos, contudo, excluindo o uso de dinâmicas, desde que o objetivo não seja o exercício em si, mas a abertura ao diálogo, a afetação que tal dinâmica possa oportunizar. Quando defendemos instrumentos dialógicos, queremos indicar inúmeras possibilidades, desde que essas se façam aberturas, desde que se façam produção de sentidos.

Quando falamos em produção de sentidos, em processo reflexivo, não estamos aqui defendendo um “processo de conscientização” nos moldes que Chauí nos alerta. A autora nos convida a pensar que o outro é “um acontecer, um fazer-se, ação e reação, conflito e luta, movimento de autodescoberta e de autodefinição pelo seu próprio agir” (CHAUÍ, 2016, p. 255). Desse modo, nos convoca a pensar nos riscos das propostas de conscientização, que entenderiam de um lado os sujeitos sem consciência e do outro os sujeitos capazes de oferecer-lhes tal conscientização, como se esses últimos não fossem também sujeitos de uma sociedade cujas ideologias os constituem. Desse modo, os primeiros seriam imaturos, ignorantes e alienados e os segundos, maduros, cujo saber e verdade lhes pertence, definindo claramente uma relação hierarquizada e verticalizada. A autora nos convida ainda a não abandonar a proposta da conscientização desde que todos, no processo, possam se pensar, e colocar em xeque o discurso da verdade e da alienação, entendendo que ambos são

produtos da sociedade que os constitui. Isso claramente exige a construção de um espaço de diálogo, onde as vozes se encontrem.

É preciso superar o discurso da conscientização e produzir uma compreensão de cuidado e desenvolvimento humano, na qual é necessário ao sujeito tornar-se livre. “O salto do reino da necessidade para o reino da liberdade irá inevitavelmente levantar a questão da dominação do nosso próprio ser, da subordinação a nós mesmos” (VIGOTSKI, 2013, p.406 – Tradução nossa<sup>2</sup>). Jerebtsov (2017) escreve que para a teoria sócio-histórica o sujeito se desenvolve movido pelo afeto. E afirma que desenvolvimento é sinônimo de liberdade, assim, quanto mais livre for o sujeito, mais saudável ele é. “Conseqüentemente, sua liberdade se manifestará na capacidade de ser saudável” (p.47).

Assim, em cada fala, em cada tensão produzida no diálogo, é preciso compreender como o todo se mostra na parte, como as questões sociais/genéricas constituem cada sujeito singular, se mostram em cada história, em cada dor, em cada emoção, em cada vivência, em cada experiência. E como fazer?

Netto e Braz (2006) escrevem que o trabalho é constitutivo do humano, mas esse sujeito não se esgota no trabalho, ou seja, quanto mais desenvolvido for o sujeito, mais suas objetivações transcendem ao espaço do trabalho. Para esclarecer, os autores recorrem ao conceito de práxis, explicando que a práxis, inclui todas as objetivações humanas, desde as relacionadas ao trabalho – objetivações voltadas ao controle e exploração da natureza – aquelas voltadas à relação sujeito-sujeito – objetivações que visam a influir sobre o comportamento e ações de outros sujeitos -, desse modo, o produto da práxis pode se objetivar tanto material quanto idealmente.

Baseados em Marx, os autores defendem que a práxis (e aqui preferimos manter o termo prática, já justificado) exige planejamento, imaginação e uma ação orientada a um produto, uma

---

<sup>2</sup> No original: “El salto del reino de la necesidad al reino de la libertad planteará inevitablemente la cuestión del dominio de nuestro propio ser, de subordinarlo a nosotros mismos” (VIGOTSKI, 2013, p.406).

finalidade. E que ela é sempre mediada por instrumentos criados pelo próprio sujeito. A criação de instrumentos oferta ao sujeito dois problemas: finalidade e escolha. Ou seja, é preciso definir qual o instrumento mais adequado e a que fim ele se destina. O fim, por sua vez, precisa ser antecipado, imaginado e não há qualquer garantia de que no fim ele se objetive como na imaginação, mas é a intencionalidade que oferta direção ao instrumento.

No comportamento do homem surgem uma série de dispositivos artificiais dirigidos ao domínio dos próprios processos psíquicos. Por analogia com a técnica, esses aparelhos podem, com razão, receber a denominação convencional de ferramentas ou instrumentos psicológicos (...). Instrumentos psicológicos são criações artificiais; estruturalmente, são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; (...) Como exemplo de instrumentos psicológicos e seus sistemas complexos podem servir linguagem, diferentes formas de numeração e contagem, dispositivos mnemônicos, simbolismo algébrico, obras de arte, escrita, diagramas, mapas, desenhos, todos os tipos de sinais convencionais, etc. (VIGOTSKI, 2013, p. 65 – tradução nossa<sup>3</sup>).

Desse modo, quando planejamos a prática grupal, o instrumento dialógico precisa ser planejado. É preciso escolher o instrumento e experimentá-lo antes do encontro, é preciso saber que tipo de afetos esse instrumento causa ao coordenador, para que ele não seja surpreendido pelas afecções na hora do encontro, é preciso pensar e imaginar as possibilidades de conversa que o instrumento oferece, mesmo tendo clareza de que podem não ser essas as conversas realizadas na hora do encontro, é necessário escolher um recurso aberto, que não feche o diálogo, mas que

---

<sup>3</sup> “En el comportamiento del hombre surgen una serie de dispositivos artificiales dirigidos al dominio de los propios procesos psíquicos. Por analogía con la técnica, estos dispositivos pueden recibir con toda justicia la denominación convencional de herramientas o instrumentos psicológicos (...). Los instrumentos psicológicos son creaciones artificiales; estructuralmente son dispositivos sociales y no orgánicos o individuales; (...). Como ejemplo de instrumentos psicológicos y de sus complejos sistemas pueden el lenguaje, las diferentes formas de numeración y cómputo, los dispositivos mnemotécnicos, el simbolismo algebraico, las obras de arte, la escritura, los diagramas, los mapas, los dibujos, todo género de signos convencionales, etcétera” (VIGOTSKI, 2013, p. 64).

possibilite que cada fala seja entendida como abertura a outras falas, complementares e contrárias, que permita a polifonia<sup>4</sup>, como explica Bakhtin, de modo que os membros do grupo possam refletir, pensar, sentir, se emocionar e não responder sim ou não, ou ainda, oferecer respostas prontas em função de instrumentos fechados com propostas muitas vezes moralizantes.

Gillespie e Zittoun (2010) esclarecem que é preciso que o instrumento se torne uma mediação reflexiva. Os autores esclarecem que há várias possibilidades de o instrumento se fazer mediação: a) quando ele interrompe a ação, faz rupturas naquilo que está calcificado; b) quando ele faz surgir as contradições; c) quando ele impõe ao sujeito a necessidade de se deparar com o olhar do outro sobre si; d) quando ele estimula a consciência reflexiva. No caso da prática grupal, o instrumento deve oferecer um olhar estético para o cotidiano, um olhar que descristalize os modos já naturalizados de ver, sentir, pensar e se emocionar. Ele deve possibilitar a abertura de falas contrárias. Ele deve oferecer possibilidades de que os sujeitos descubram motivos para a aproximação e o distanciamento entre as pessoas. Ele deve permitir aos sujeitos partilhar suas afetações, deve suspender os afetos cotidianos e se fazer abertura para novos afetos.

---

<sup>4</sup> “A essência da polifonia reside precisamente no fato de que as vozes permanecem independentes e, como tal, são combinadas em uma unidade de ordem superior à homofonia [monologia]. Se um sujeito fala sobre sua vontade individual, então é precisamente em polifonia que uma combinação de várias vontades individuais tem lugar, em que os limites do individual podem ser excedidos. Podemos dizer que: a vontade artística da polifonia é uma vontade que combina muitas vontades” (BAKHTIN, 1997, pp. 66). Bakhtin (2003) compreende a dialogia como fundante da relação entre os sujeitos. Para o autor, é necessário compreender que sempre que dois sujeitos se encontram, dessa relação nasce um discurso, que se apresenta como historicidade, relação sempre provisória e inacabada. É importante lembrar que dialogia e polifonia não devem ser confundidas. Há diálogos monofônicos nos quais uma única voz domina todas as outras vozes e diálogos polifônicos em que diferentes vozes sociais se defrontam, se chocam, expressando diferentes pontos de vista. A polifonia é, desse modo, a pluralidade de vozes que aparecem em equilíbrio.

Esse modo reflexivo de se relacionar com o instrumento implica um olhar de uma nova perspectiva, o que pode levar a uma modificação do instrumento em si ou da sua utilização.

Quando nos fala sobre o método, Vigotski (2012) nos convida a pensar em uma análise do processo e não do produto. Uma análise do movimento. É preciso compreender as relações entre universal e singular, genérico e particular, mostrando como se manifesta no singular o universal. O autor esclarece ainda que:

(...) para o psicólogo torna-se obrigatória a compreensão não só de cada ato psicológico, mas também do caráter como um todo, não só na relação com o passado da personalidade, mas com seu futuro (...). Essencialmente, esta compreensão dos fenômenos psicológicos não só do passado, mas do futuro não significa nada além da exigência dialética – aceitar os fenômenos em permanente movimento, descobrir nos fenômenos tendências, seu futuro, determinado por seu presente (VIGOTSKI, 2005, p. 4).

Desse modo, o instrumento é secundário, o importante é o processo de conversação. Mas o instrumento deve favorecer o processo. Como já destacamos anteriormente, instrumentos e signos são mediadores, cujo uso permite aos sujeitos “transformar e conhecer o mundo, comunicar suas experiências e desenvolver novas funções psicológicas” (PINO, 1991, p. 33). O autor escreve ainda que quando o sujeito incorpora a fala/sistema de signos à ação prática/uso de instrumentos, ele transforma a atividade prática em atividade significada, que pode ser pensada e planejada para determinados fins.

O instrumento utilizado para disparar a conversa foi o poema “No meio do caminho” de Carlos Drummond Andrade. Foi entregue uma cópia para cada participante e uma das coordenadoras leu o poema para que todos pudessem acompanhar. Nosso objetivo foi permitir que os membros do grupo pudessem falar sobre as dificuldades da vida, e despertar formas de enfrentamento desses momentos.

Rosa conta sobre seu câncer de mama, seus sofrimentos (...) e os membros do grupo se mobilizam durante sua narrativa. Após ouvir a história de Rosa, a participante Nádia, de 20 anos, que acompanhava seu filho de um ano e sete

meses ao médico, começa a trazer sua experiência para a roda de maneira tímida e evidentemente angustiada. Ela começa contando que sua amiga, Andrea, que estava ao lado, a alertou para que ela não falasse, mas ela decidiu contar. Ela conta então que estava grávida, e que esta gravidez não havia sido planejada. Conta que juntamente com a gravidez, veio o afastamento do emprego, em que ela comenta com desânimo: *Agora que eu estava no emprego e queria mudar de vida*. Conta ainda que mora com sua sogra e a cunhada, que sua única amiga é Andrea e sua família está toda no Maranhão.

Os membros do grupo começam a questionar sobre seu marido e o papel dele nesse processo. Começam a falar que toda gravidez é uma benção e que ela deveria aprender a desejar esse filho, demonstraram nas falas um evidente julgamento. Até que Andrea, a amiga, diz: - Uma criança não é uma pedra, mas para ter uma é preciso ter recurso, então eu te entendo. A fala de Andrea mobiliza outras pessoas no grupo, que até aquele momento não haviam se manifestado, que passam a defender as preocupações de Nádia sem parecer julgá-la (Diário de Campo, Sala e Espera, 05/03/2013).

No recorte apresentado, evidenciamos que o instrumento utilizado possibilitou a Rosa, falar sobre seu câncer, sua vivência a partir da doença, suas dores, suas dificuldades. Mas falar da doença que vivenciamos e que convencionalmente é entendido como dificuldade, como pedra no caminho, pode nos parecer mais fácil. É importante destacar que é o mesmo instrumento que permite à Nádia falar sobre uma gravidez indesejada, sobre seus medos e dar voz a uma maternidade não tão doce e feliz, como a maternidade idealizada que aprendemos a desejar. Nádia é olhada com julgamento, mas quando consegue acolhimento abre às outras mulheres a possibilidade de desnaturalizar a maternidade. Se o instrumento escolhido fosse “fechado”, ele dificilmente permitiria um trânsito entre a doença e a gravidez na mesma proposta dialógica.

(...) neste dia o instrumento escolhido foram os ditos populares. Organizamos uma caixinha, com vários ditos populares e ela foi passando de mão em mão. As pessoas foram pegando um e depois que todos pegaram, a coordenadora do encontro abriu a discussão pedindo para que quem se sentisse à vontade, lesse e falasse sobre o que tinha na caixinha. O primeiro dito lido foi “Em boca fechada não entra mosca”. O grupo não disse nada a respeito. Fez-se o silêncio. A coordenadora pergunta sobre falar e calar e quando é necessário ou ruim ficar calado. Seu Joaquim diz que é

bom ficar calado porque pelas tecnologias hoje serem diferentes de seu tempo, é sempre criticado pelo filho quando fala alguma coisa, é taxado como velho e, por isso, prefere não falar nada. O grupo não prolonga a discussão e Elenice já emenda a conversa lendo seu dito que dizia “Quem tem telhado de vidro...”. A sequência que se deu foi de uma enxurrada de leitura de ditos populares e pouco ou quase nenhuma produção de sentidos (Diário de campo, Sala de espera, 19/09/13).

Nesse recorte, claramente o dito popular foi um instrumento fechado. Naquele contexto não se fez dialógico. Ele se apresentou como “resposta” e não como pergunta. Para ser pergunta é preciso deslocar, balançar o outro, tirar o chão, produzir movimento que permita ao sujeito transitar entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento iminente. Se o instrumento vem encarnado como resposta, se é um instrumento fechado – por exemplo, narrativas com moral da história - que não possibilita a produção de sentidos outros, dificilmente irá produzir deslocamentos.

O que apresentamos a seguir são exemplos, são apenas algumas das diversas possibilidades de instrumentos. Gomes, Andrade e Maheirie (2017) apresentam os resultados de uma atividade realizada em um percurso de formação, com ênfase no recurso imagético, para trabalhadoras da proteção social básica do Suas. As profissionais foram convidadas a realizarem um projeto de filme expressando nele suas experiências com seus respectivos espaços de trabalho, o que possibilitou pensar o modo como a constituição do trabalhador é perpassada por questões relativas à política pública, mas também pela presença ativa do profissional, uma presença que é visceralmente sentida e significada pelas experiências que participam do trabalho socioassistencial.

Sicari; Silva; Pereira e Silva (2015) fazem uso das imagens como instrumento de diálogo. As autoras descrevem uma intervenção com jovens em uma Unidade Básica de Saúde, na qual as imagens foram utilizadas como instrumentos de conversação. Segundo as autoras, a realidade é acontecimento, é vivência, por isso não é capturável, mas a imagem permite uma leitura do

acontecimento. A imagem é discurso, por isso se faz um texto aberto, com múltiplas possibilidades de sentidos. As autoras identificaram no processo o quanto as imagens permitiram aos jovens revelar novas possibilidades para seu contexto, produzindo desvios à realidade apresentada.

Maheirie, Strappazzon, Müller, Mayorca e Barreto (2014) descrevem como uma oficina de produção de audiovisual, com jovens de uma comunidade, foi potencializadora de suas existências. Os autores contam que o processo foi iniciado anos antes, em uma oficina de percussão, e passam a descrever as oficinas de produção de audiovisual. Os trabalhos começaram com a seleção de imagens e cenas, gravadas na oficina de percussão, e giram em torno dessa escolha, do significado das imagens escolhidas. As rodas de conversa, paralelas à produção do audiovisual objetivavam compreender o sentido do processo e ao final demonstram que a oficina permitiu um olhar exotópico sobre si, possibilitando aos envolvidos ressignificar a experiência de si, como sujeitos capazes de produzir o novo.

Pinheiro, Barros e Colaço (2012) revelam que o “círculo de cultura”, de Paulo Freire, também é um dos instrumentos possíveis para o trabalho em grupo. Os autores fazem uso do círculo de cultura em um trabalho comunitário, que, segundo eles, se operacionaliza nas rodas de quarteirão, rodas de histórias de vida, dramatizações e palavras geradoras. Assim, favorecem os espaços de interação, o que é fundamental “para atuação em psicologia comunitária, pois eles propiciarão a circulação e o compartilhamento de mediadores que darão margem à produção de novas compreensões dos participantes em relação aos temas debatidos em grupo” (p. 197). Esse processo, por sua vez, defendem os autores, altera a zona de desenvolvimento proximal dos membros dos grupos.

Pinheiro e Colaço (2010) destacam o uso de dramatizações com jovens de uma ONG. Os autores entendem “as dramatizações como uma técnica com a qual é possível reconstruir eventos ou situações (...)” (p.81). Como procedimento, organizaram diálogos

de preparação da cena, a cena em si, e diálogos após a cena. Eles entendem que a dramatização não é uma ação simbólica isolada, mas está vinculada à imaginação, assim altera os processos psicológicos complexos e todo o espaço de trocas modifica a zona de desenvolvimento proximal.

Strappazon, Santa, Werner e Maheirie (2008) descrevem como as oficinas de fotografia se tornaram espaço de visibilidade e voz para jovens de uma comunidade. Cada integrante recebeu uma máquina fotográfica para registrar paisagens, situações e objetos que lhe chamassem atenção. O processo então se inicia conhecendo a comunidade e os jovens, discutindo sobre os diferentes usos da câmera e, por fim, no retorno com as imagens, elas foram socializadas, apresentadas por seus autores e, a partir delas, inúmeros temas foram gerados e discutidos. Após a execução das oficinas, uma exposição fotográfica foi organizada na universidade, contando com a presença de autoridades e pais. Os trabalhos foram elogiados, o que possibilitou a potencialização de relações que favorecem o desenvolvimento. A fotografia foi um importante mediador nesta estratégia de intervenção.

Como destacamos, esses são alguns exemplos possíveis e não são os únicos. Oficinas de escrita, oficinas de montagem de brinquedos com sucata, contação de histórias, perguntas norteadoras, são inúmeras as possibilidades. O que é importante destacar é o uso que se faz do instrumento, como possibilidade de abertura dialógica, como produção de sentidos.

### *Iniciar o processo*

Após decidido qual o tipo de grupo e como vamos compor essa proposta, é hora de iniciar o processo. Se falamos de um grupo com duração limitada é necessário pensarmos na importância de organizar encontros individuais (mesmo sabendo que nem sempre é algo possível/viável), para conhecer os sujeitos mais singularmente, entendendo suas demandas para o processo e

apresentando a proposta grupal, identificando se as expectativas dos sujeitos podem ser alcançadas no processo proposto.

No primeiro encontro é importante propor uma avaliação de expectativas no coletivo, a fim de conversar sobre os alcances possíveis da prática, além de fundamentalmente formalizar o contrato grupal, que vai muito além do dia e horário do encontro, passa pela possibilidade de fala e escuta respeitosa, pelo cuidado, pela ética. É preciso definir ainda, se o grupo se dispõe a receber novos membros e como isso se dará. Por sua vez, se falamos de encontros pontuais, como ocorre nos grupos contínuos abertos, o início de cada encontro exige uma avaliação das expectativas e um momento de construção do contrato.

### *O encontro*

**Claudia** é uma mulher de 25 anos, tem dois filhos, um menino de 10 anos e uma menina de 6 anos. **Claudia** mora na ocupação de terra que fica próxima ao CRAS e está no seu segundo relacionamento. **Claudia** conta que quando criança foi abandonada pelo pai e foi morar na rua com a mãe. Aos 8 anos, sua mãe a entregou a uma família para trabalhar de babá. Conta que esse foi um momento difícil, pois, sendo negra, sofreu na pele o racismo da patroa, que a batia e a fazia dormir no chão. **Claudia** conta que namorou o pai de seu filho, engravidou. O pai não assumiu e novamente **Claudia** viveu o abandono e a dificuldade de cuidar sozinha de uma criança. Quando o menino tinha 4 anos, **Claudia** foi viver com o homem que até hoje é seu companheiro e pai de sua filha (Dia de campo – Grupo de Mulheres/CRAS – 1º Encontro).

Após as apresentações dos novos integrantes a conversa foi iniciada ao som da música “Maria, Maria” do Milton Nascimento. Enquanto a música tocava Claudia comentava “tem tudo a ver comigo, é a nossa história no Ocupação de terra né ...”. Então, começamos a conversar sobre o que elas sentiram e quais memórias tiveram em relação à música e Claudia, a mais falante, começa relacionando com sua mudança para a Ocupação de terra. Conta que mudou levando consigo a fé e esperança de que as coisas pudessem melhorar, mas que infelizmente não têm melhorado. A coordenadora fala da importância de ter fé, mas do quanto são importantes ações para concretizar o que pedimos e pergunta o que Claudia tem conseguido fazer.

Claudia concorda, muda um pouco de assunto e conta que para não perder a fé no marido e o casamento, tem inventado estratégias em relação ao marido e o desejo de ter um casamento melhor. Claudia conta que seu marido é muito fechado, muito calado e não gosta de diálogo, mas mesmo assim ela diz que colocou ele na parede e falou sobre sexo. Diz ter necessidades físicas, precisa de sexo e que ele a tem colocado de lado. Ela conta que o marido tem bebido diariamente e acaba esquecendo dela. Claudia conta da dificuldade de dialogar com o marido, fala que ele é muito ignorante e grosseiro, mas que tem pensado na importância de continuar insistindo em uma conversa com ele e que é necessário ela ser muito cuidadosa para falar com ele sobre esse assunto, e ter paciência.

A coordenadora questiona o que Claudia tem pensado sobre isso e como ela organiza essa conversa. Claudia conta que para organizar suas ideias ela gosta de escrever. A coordenadora propõe que ela traga para o próximo encontro alguns de seus escritos para compartilhar (Dia de campo – Grupo de Mulheres/CRAS – 4º Encontro).

Assim que o grupo começou Claudia contou que levou para o encontro fotos antigas e coisas que ela havia escrito há anos.

As coordenadoras rapidamente mudam o planejamento e acolhem as fotos e as escritas e utilizam o material como instrumento dialógico. Claudia vai mostrando as fotos e recontando sua história enquanto apresentava lugares e pessoas. Claudia lê em voz alta o que escreveu sobre o que é a saudade, o amor e a amizade. Ela conta sobre o período em que esteve com depressão, fala que na época pensava: “eu não nasci com depressão e por isso não vou ficar com depressão”, então explica que decidiu não tomar os medicamentos, mas fazer novas amizades.

As mulheres vão participando ativamente da conversa e intervindo umas nas falas das outras. As coordenadoras improvisam blocos de anotações e entregam às mulheres, para que, após saírem do grupo, seus pensamentos possam ser registrados. Cada uma das mulheres vai contando de como o bloco as acompanhará. Marta diz que tem alguns cadernos em casa, mas que nesse em especial colocará somente coisas do presente ou letras de músicas e coisas que ela gosta. Ela comenta que existem lembranças que são saudáveis e outras que não e que o caderno em si não tem valor, mas as coisas que estão dentro dele (Dia de campo – Grupo de Mulheres/CRAS – 8º Encontro).

Esses são alguns recortes do diário de campo, de uma prática grupal com mulheres<sup>5</sup> que acontecia todas as semanas e tinha como característica ser aberta, acolhendo a todas as mulheres que aparecessem naquele horário. Claudia é apenas uma das mulheres que frequentou o grupo. Ela foi encaminhada ao grupo de mulheres após ter ido ao CRAS em busca de algum serviço específico. Claudia é uma dessas mulheres que sofrem a falta de amparo externo, a falta de amparo subjetivo, a certeza da impossibilidade, a consciência de que não adianta fazer muito para melhorar sua vida (SAWAIA, 1995). Mas Claudia continua lutando, buscando forças em amizades, em grupos de mulheres, em espaços de fala, em espaços de afeto, em espaços de reconhecimento, em espaços de resistência. Por que organizamos práticas grupais?

No início, as funções no ambiente coletivo, se estruturam na forma de relações entre as crianças, passando logo a ser funções psíquicas da personalidade. Se considerava antes que cada criança era capaz de raciocinar, argumentar, demonstrar, buscar explicações para alguma ideia e que no choque de semelhantes reflexões nasciam as discussões. Hoje, no entanto, as coisas acontecem de maneira distinta. *As investigações demonstram que das discussões nasce a reflexão* (VYGOTSKI, 2012a, p. 152 - grifo meu – tradução nossa<sup>6</sup>).

Vigotski destaca a importância das discussões para fazer surgir as reflexões, desse modo, nos convida a produzir espaços de discussão, de diálogo, de discurso. Um discurso que revela a

---

<sup>5</sup> É importante contar que para organizarmos uma prática grupal com mulheres, no mesmo horário, outras estagiárias organizavam uma prática grupal com crianças. Assim, acolhíamos os filhos, sobrinhos e netos das mulheres do grupo e abríamos uma porta de cuidado para as crianças no serviço.

<sup>6</sup> No original: “Al principio, las funciones en el ambiente del colectivo, se estructuran en forma de relaciones entre os niños, pasando luego a ser funciones psíquicas de la personalidad. Se consideraba antes que cada niño era capaz de razonar, argumentar, demostrar, buscar razones para alguna idea y que del coque de semejantes reflexiones nacía la discusión. De hecho, sin embargo, las cosas suceden de distinta manera. Las investigaciones demuestran que de las discusiones nace la reflexión” (VYGOTSKI, 2012a, p. 152).

palavra significativa. Como diz o próprio Vigotski (2014, p. 346-7 – tradução nossa<sup>7</sup>) “a consciência se reflete na palavra (...). A palavra significativa é o microcosmo da consciência humana”.

Como o que cada sujeito vê é sempre parte/parcial, ou seja, ele vê, com base na sua realidade concreta, o que o impede de perceber amplamente o objeto que está sendo analisado, a fala do outro possibilita o encontro com outros parciais, que favoreçam ao sujeito enxergar mais completamente o objeto.

Organizar espaços de práticas grupais é reconhecer que é um espaço de potência. Na medida em que é espaço de ressignificação de si, na medida em que é espaço de produção de novas relações sociais, na medida em que é espaço de identificação e diferenciação, na medida em que é possibilidade de escuta, reflexão e cuidado. É preciso que o espaço do grupo, seja espaço de reconhecimento da sua historicidade e condição humana, fundamentalmente criadora. Espaço de ressignificação das vivências, das experiências, dos afetos e dos sentidos atribuídos a ambos.

O lugar de quem fala, assim como o tom afetivo-volitivo da fala explicitam ações, comportamentos, emoções. Desse modo, os sujeitos não falam de temas, contextos, emoções, pensamentos, mas sim, como vivenciam/experenciam temas, contextos, emoções, pensamentos. Ao falar, os membros do grupo vão apresentando sua história, suas vivências/experiências, seu desenvolvimento. A conversa não se limita à análise da palavra ou da situação, ela engendra alterações no desenvolvimento. O ritmo da fala, o tom de voz, as emoções, complexificam o que está sendo dito. Nesse mesmo discurso o sujeito escolhe o que dizer e muito do que não diz se expressa na carne, no corpo, na ideologia, na cor da pele, no gênero, na opção sexual. Por isso, não escutamos “palavras”, escutamos os sentidos que produzimos no discurso, escutamos verdades, mentiras, dores (...) (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 1976).

---

<sup>7</sup> No original: “La consciencia se refleja en la palabra (...) La palabra significativa es el microcosmos de la consciencia humana” (VIGOTSKI, 2014, p. 346-7).

Newman e Holzman (2003, p.5) escrevem que grupos de pessoas constroem zonas de desenvolvimento iminente à medida que as trocas permitem a cada sujeito compreender quem são e imaginar as possibilidades daquilo que podem ser, alcançando novos lugares sociais.

Pode-se considerar a ZDP como unidades psicológicas revolucionárias, espaços de desenvolvimento de possibilidades não realizadas, um ambiente no qual os indivíduos com níveis diferentes de desenvolvimento e ideias podem trabalhar juntos para aprender, criar novos sentidos e novas ações e assim passarem, individualmente, da heteronomia (paixão) para a autonomia (emoção) e, coletivamente, promoverem a transformação social. Parafrazeando Espinosa, ZDPs seriam embriões de *multitudo* (SAWAIA, 2014, p. 14).

Assim, fica evidente, que as trocas, que acontecem nos espaços de grupo, produzem alterações nos processos psicológicos complexos. O espaço do grupo se transforma na própria zona de desenvolvimento proximal, uma vez que é por intermédio das trocas interpessoais, do vínculo afetivo, do clima afetivo construído no grupo, da possibilidade de partilhar afetos, dos processos intersicológicos, que o sujeito se apropria da cultura e se desenvolve. Conforme explica Toassa (2004), o sujeito pode modificar as condições que o determinam, produzindo sentidos, produzindo novas interpretações para o mundo e suas relações, criando combinações sobre a/para a realidade, reconstituindo e interferindo ativamente nela.

Inúmeras impressões sensoriais bombardeiam o cérebro. Tais impressões são trabalhadas pelas funções psíquicas superiores, cuja atividade consiste em atribuir sentido às impressões sensoriais, em produzir novas combinações dessas impressões, além de controlar as ações (TOASSA, 2006, p. 20).

É neste espaço de diálogo com o outro sobre suas vivências/experiências, que se abrem as possibilidades de produção de novos sentidos. As dúvidas e comentários produzidos pelos membros do grupo também fazem parte desse processo de mediação, que possibilita a cada um refletir sobre o

tema/ações/pensamentos/emoções em questão e duvidar de suas certezas, das certezas que muitas vezes lhes causam sofrimento. No grupo é possível o compartilhamento de signos e significados e a reflexão sobre esses processos permite a produção de sentidos que ampliam as funções psicológicas superiores.

Para realizar a abstração e, assim, a produção de sentidos, o grupo faz uso da palavra, do gesto, do tom afetivo-volitivo. O diálogo produzido no grupo, as relações interpessoais e seus processos interpsicológicos favorecem a produção de sentidos e isso já nos permite defender a compreensão de que os grupos são espaços intensos de constituição, capazes de, como explica Zanella (2005), deslocar os sujeitos dos lugares sociais historicamente produzidos e que a eles estavam designados. Apropriar-se de modo diferente do mundo, dos temas, das histórias vividas, aumenta a possibilidade de agir dos sujeitos.

Como já falamos anteriormente, Vigotski aproxima-se de Espinosa para construir uma teoria das emoções. Nesses dois autores emoção/afeto e pensamento/cognição se relacionam. Desse modo, compreendemos a partir de Espinosa que o encontro com o outro produz afecções/afetos, que podem aumentar ou diminuir a potência do corpo, de modo que do encontro ninguém sai o mesmo. O autor explica que um encontro pode resultar em uma paixão triste, que diminui a potência, que enfraquece, que retira do sujeito sua possibilidade de reagir ou em uma paixão alegre, que aumenta a potência, que imprime uma liberdade de ação, que ativa no sujeito um devir. Para Espinosa (1983, p.184):

(...) a potência de agir desse corpo é aumentada ou diminuída, favorecida ou travada, assim como as ideias dessas afecções (...). As afecções, com efeito, são modos pelos quais as partes do corpo humano e, conseqüentemente, o corpo humano, na sua totalidade, é afetado.

O autor ajuda-nos a compreender que, no encontro, o corpo e as ideias/pensamento são alterados. Vigotski convida-nos a mesma reflexão quando explica que a emoção produz uma manifestação

corporal, ao mesmo tempo em que altera a consciência, que produz significados sobre a experiência.

A experiência se dá no coletivo, no conflito, na tensão e singularmente produz sentidos sobre ela. O sujeito *emocionado* é capturado pela vivência *a*, que passa a ser quase autônoma, como se não dependesse dele para existir. O sujeito que descreve, que conta sobre sua dor, produz um discurso emocionado, carregado de um pertencimento que dificulta a ele enxergar amplamente. O grupo é espaço de produção de uma reflexão, capaz de enxergar a complexidade do contexto. Essa mediação só é possível em função da distância entre quem fala e quem ouve, dos diferentes lugares sociais que ocupam, do estranhamento. A mediação deve abrir possibilidades reflexivas ao sujeito em questão e não definir, não ditar o conhecimento sobre ele e sua experiência. O gesto, a palavra e o tom se encontram no sentido, uma vez que só se tornam linguagem para o outro quando esse oferta sentido.

Sabemos que a experiência é individual, mas no espaço do grupo é preciso reconhecer que existem semelhanças nas vivências/experiências das outras pessoas, é preciso coletivizar a experiência. É o sujeito quem vive, quem sente, mas não é exclusividade dele o acontecimento. É preciso reconhecer o contexto do sujeito para entender a experiência e, ao reconhecer o contexto, reconhecer que se aproximam. A prática grupal deve favorecer uma compreensão de quais são os determinantes sociais que interferem na vida do sujeito.

O emergente grupal não traz um tema que seja problema de todos, no sentido de que cada um dos indivíduos que compõem o grupo estaria experienciando, em sua vida pessoal, em outros contextos, algo semelhante. O que ele apresenta é seu caso pessoal, mas seus conflitos têm que ver com outros existentes no contexto social, em que todos e cada um dos integrantes estão inseridos (ANDALÓ, 2006, p. 104).

É preciso explicar e compreender os processos e não saber as causas. É preciso resgatar a vida do que se vê naturalizado e resgatar o sujeito a partir da marca, da experiência. O grupo é espaço de

potência. Potência na possibilidade direta de alterar e favorecer a produção de novos sentidos, de se tornar espaço de bons encontros e de ser espaço de cuidado e desenvolvimento dos sujeitos.

### *Encerrar o Processo*

Na hora de encerrarmos, fechamos o assunto dizendo que desejar um “bom dia” também pode ser promover saúde e mesmo quando isso não é recíproco, aquilo que se deseja de bom também faz bem para quem disse (...). Isso foi bom porque, particularmente, não fiquei com a impressão de “coisa inacabada” (Diário de Campo, Sala de Espera, 11/04/12).

O coordenador encerra explicando o objetivo dos nossos encontros. Ele diz que estamos ali todas as quintas-feiras, no mesmo horário, organizando rodas de conversa para promover saúde a partir da possibilidade de diálogo e reflexão. E, fechando o encontro, propõe uma última reflexão: A vida é esperar o tempo passar ou será que nunca é tarde e que ainda dá tempo? (Diário de Campo, Sala de Espera, 31/03/13).

Como podemos perceber nos recortes do diário de campo destacados acima, os coordenadores têm diferentes modos de encerrar suas práticas. No primeiro recorte, o diálogo produzido no encontro se referia ao incômodo de muitos quanto à invisibilidade. Aparecem queixas sobre o trabalho de catador de material reciclável e do olhar de reprovação de quem passa por eles; sobre ser analfabeto e não ter direito de opinar porque as pessoas acreditam que não é capaz e, por último, alguém fala do incômodo de cumprimentar pessoas conhecidas na rua e ser ignorado. Ao encerrar o encontro, afirmando que dizer bom dia, mesmo que não seja recíproco, é bom, é produzida uma fala de fechamento que pode diminuir a potência de quem fala, uma vez que o sujeito estava se queixando de invisibilidade. Tal ação oferta uma resposta a um discurso que sequer se fez pergunta, pois era apenas sofrimento. Esse tipo de fechamento claramente oferta a quem coordena uma sensação de tarefa cumprida, ameniza a angústia daquele que ouve histórias tão sofridas, mas, ao indicar o que

sentir e o que pensar sobre o tema, reduz as possibilidades de produção de sentidos contrárias à sua “verdade”.

No segundo recorte apresentado, o diálogo produzido no encontro foi sobre o tempo. Os coordenadores levaram como instrumento de diálogo um vídeo no qual uma flor ia dia a dia murchando até secar/morrer. O grupo discute sobre o envelhecer e surgem falas de que todos envelhecemos diariamente. Passam a falar do tempo, da dificuldade de controlar o tempo, mas principalmente do quanto “todo dia é dia de se viver”. O coordenador aproveita as falas e encerra, convidando as pessoas a refletirem sobre o tempo. Ele propõe uma pergunta de encerramento, uma pergunta que claramente abre para uma produção de sentidos, uma produção que será feita na medida em que cada sujeito sai do grupo com a possibilidade de continuar pensando sobre o tema. Não há uma resposta. Não há uma escolha de qual é a melhor compreensão sobre o tempo. Há uma pergunta, uma abertura.

É papel do coordenador analisar a interação produzida na prática. Analisar significa perceber as condições em que foram produzidas as relações de poder internas que se apresentam na interação, quem fala, quem ouve, que significado cada um desses interlocutores tem aos olhos dos outros e as relações de poder externas, qual o significado que esse grupo tem no contexto no qual se insere. É preciso ainda analisar o contexto de inserção do grupo no micro e no macro, na instituição e na sociedade, entendendo as condições de possibilidades de produção.

É preciso avaliar os processos de conversação, como as interações se deram, se foi facilitada a fala para todos – mesmo que alguns não tenham desejado falar -, o que impediu ou dificultou o diálogo. A avaliação é fundamental para replanejamento e para aprendizagem do papel de coordenação.

Cada encontro precisa ser encerrado e avaliado. O fundamental para finalizar encontros é não produzir um fechamento, uma fala que oferte a todos a direção do que sentir ou do que pensar. O encerramento precisa manter aberto o processo

de produção de sentidos, ou seja, é preciso que cada membro do grupo tenha a possibilidade de refletir, de pensar e elaborar a conversa. O diálogo não termina depois que uma pessoa fica sozinha, ao contrário, ali inicia uma elaboração do diálogo e ofertar uma fala de fechamento é tentar impedir a produção de sentidos contrárias “às verdades” do coordenador.

Falamos sobre a finalização dos encontros, mas precisamos encerrar os processos grupais. Ao final do processo, o grupo precisa ser avaliado, tanto no que diz respeito ao alcance de seus objetivos quanto na condução do coordenador.

É preciso avaliar se houve desenvolvimento – dos sujeitos e do grupo – ou seja, é preciso resgatar suas histórias, suas dores, suas vivências/experiências e perceber quais mudanças ocorreram e quais foram favorecidas. É preciso pensar o grupo, o conjunto das informações trazidas e as possibilidades reflexivas que aconteceram.

É fundamental identificar os momentos e motivos que produziram aproximações nas interações grupais, para que, se descobrindo na semelhança, possam pactuar o cuidado uns dos outros, possam, descobrindo que pertencem a um mesmo contexto histórico que os constitui, produzir a força que Espinosa chamou de comum. “O comum é o sentimento de que nossa potência de vida só é possível por meio do outro, que é favorecido quando a lógica dos afetos permite a percepção da amizade e da generosidade como algo útil” (CHAUÍ, 2003, p. 250).

Mas é também muito importante pensar o que cada sujeito fará da vida após o grupo. O fim é início de novo ciclo e pensar novo ciclo faz parte do processo de finalização do grupo. Esse é o momento de avaliar se a prática processo planejada e executada promoveu saúde no sentido mais amplo deste conceito, se promoveu cuidado. Sawaia (1995) nos ajuda a compreender a complexidade do conceito de saúde. Segundo a autora, saúde é uma questão sócio histórica, por isso ética, fruto da convivência e da vivência. Não é possível pensarmos na doença ou no sofrimento como algo exclusivo do sujeito, uma vez que o contexto atua diretamente na sua produção. Não é, portanto, possível tratar o

corpo como se esse não fosse simbólico. A autora continua a nos alertar, esclarecendo que promover saúde não é ministrar medicamentos ou ensinar padrões comportamentais, mas é atuar na base afetivo-volitiva dos comportamentos e ações, ou seja, atuar na relação emoção/pensamento. É preciso, diz Sawaia (1995), lutar contra o que entristece, lutar contra a angústia que toma conta de si, é produzir no corpo afetos capazes de aumentar a potência de ação.

Desse modo, as práticas grupais precisam ser espaços sustentados na indissociabilidade entre ética, estética, afetividade. Uma ética<sup>8</sup> que constantemente questione as concepções já estabelecidas, apresentando diversas formas de compreender os encontros e relações humanas. Afetividade como espaço que permita aos sujeitos afetar e ser afetado em seus encontros. Uma estética definida como possibilidade de, pautados no sensível, enxergar outros modos de compreensão da realidade.

---

<sup>8</sup> Para melhor compreensão do conceito ética, ler (CHAUI, 1995).

## O PAPEL DOS COORDENADORES

Para iniciar este tema, entendo que seja necessário esclarecer a escolha do termo coordenador. Muitos livros e artigos sobre o tema têm apresentado diferentes formas de nomear o profissional envolvido com a prática grupal. Alguns chamam de *líder*, outros de *mediadores*, outros de *coordenadores* e, por fim, outros chamam de *facilitadores*. Entendemos claramente que não queremos um profissional que se veja ou se nomeie como líder, isso porque não é função dele decidir ou se fazer obedecer, como define o dicionário Aurélio, ser “guia, chefe”. Optamos também, por não o definir como mediador, pois esse é um conceito muito importante na Teoria Sócio-Histórica e, portanto, não apenas o profissional é o mediador da prática, mas os instrumentos, os participantes, os discursos, os afetos. A nosso ver, seria equivocado definir que apenas um sujeito é responsável por mediatizar o processo. Além disso, o coordenador não pode ser considerado mediador quando essa é apenas uma de suas responsabilidades. Ele é um sujeito implicado e comprometido com o processo, ele se transforma no processo. Também não acreditamos que o papel seja de facilitador. Entendemos que apesar desse termo trazer à tona a questão do estar disposto, do prontificar-se, ele carrega um caráter mais espontaneísta.

Desse modo, optamos por nomear o profissional como coordenador da prática grupal. Apesar de um certo cuidado com a palavra coordenação, uma vez que não interessa ao profissional dar coordenadas a serem seguidas, orientar as ações dos participantes, entendemos que coordenar exige uma intencionalidade com relação ao processo, uma intencionalidade cujo fim é imaginado, planejado, mas não necessariamente se concretiza como na imaginação.

Edgar começa a falar que com a liberdade da mulher sair para trabalhar, a família saiu prejudicada, os filhos não são tão bem cuidados. A coordenadora questiona: *e se eu for um pai viúvo?*. Edgar responde que aí você tem que se esforçar, mas que nunca vai ser a mesma coisa da educação e o carinho que a mãe dá. Fala que se nossos governantes tivessem tido mães presentes, eles não seriam corruptos. Diz que o carinho de mãe é diferente. América, outra participante, concorda com Edgar. A coordenadora pergunta: *mas e quando a mulher gosta de trabalhar? Ou precisa?* Edgar responde que às vezes as mães não querem ser mães mesmo, mas que o carinho de mãe é diferente. A coordenadora questiona: *às vezes elas querem ser mães, mas também gostam ou precisam de trabalhar.* E insiste: *e quando a mãe precisa sair para trabalhar, para que sua família não morra de fome?*

Edgar diz que isso é uma situação muito radical e que não é a realidade da maioria. Edgar continua afirmando que uns ajudam os outros e ninguém vai morrer de fome, nem mesmo os moradores de rua, que estão lá por terem sido rebeldes com seus pais. A coordenadora aponta outra questão: *e a qualidade de vida, afinal, não é só não morrer fome, é desejar um pouco de lazer, de vislumbrar uma vida diferente.* Edgar afirma que hoje em dia o que o pai dá, o filho não acha suficiente e que a mãe é quem tem sabedoria para educar.

O debate se mantém e alguns participantes concordam com Edgar que o papel da mãe é fundamental e que ela é responsável pelos problemas da sociedade por ter saído de casa para trabalhar. Mas a maioria dos participantes esteve silenciosa, o que não nos permitiu saber se eles discordam de Edgar.

Encerramos esta sala por causa do horário, mas com a vontade e a certeza de que é difícil ser “Paulo Freire”, o quanto é difícil aceitar que o Edgar fala de coisas que são verdades para ele e que o são por causa da sua história de vida. O quanto é difícil desconstruir verdades. O quanto é difícil favorecer o diálogo a todos quando um membro se mostra “dono da verdade”. Ser coordenador é difícil (Diário de Campo, Sala de Espera, 13/11/2013).

A participação e a influência do coordenador se expressam no conjunto de procedimentos, técnicas, estratégias e atitudes que aumentam a potência dos sujeitos, propiciando que esses alcancem a novos níveis de desenvolvimento, estimulando a consciência, a ressignificação de sentidos e com isso a alteração de processos psicológicos (TOCABENS, 2006).

Zimmerman (1997) elenca uma série de dezesseis (16) atributos que, segundo ele, são fundamentais ao coordenador, entre eles:

“acreditar em grupos e gostar deles”; “respeito pelas características dos participantes”; “paciência” ou ainda, “empatia”. Andaló (2006) organiza esses atributos em cinco (05) categorias: atributos ligados a valores pessoais, equilíbrio emocional, aspectos cognitivos, condições de comunicação e papel educativo do coordenador. A autora, analisando os atributos propostos por Zimerman (1997), faz um alerta do quanto passam a ser entendidos como “características de personalidade dos líderes” e, assim, ou você tem ou não tem condições de trabalhar com grupos, o que pode fragilizar o trabalho, uma vez que esse passa a ser visto como um processo que depende da competência de alguém e não que depende da compreensão de técnicas e conhecimentos teóricos para o exercício da função de coordenação. Defendemos que coordenar exige:

### ***EscutarCOM***

Foucault (2006) defende que escutar é tão importante quanto falar e, ao mesmo tempo, tão perigoso quanto. Segundo o autor, podemos falar de modo útil, inútil e até de modo nocivo. Assim também se dá o processo de escutar, podemos tirar ou não proveito daquilo que escutamos, mas podemos escutar de modo inconveniente e, com isso, produzir uma escuta nociva.

É preciso aprender a escutar, aprender a produzir uma escuta qualificada e isso não é mera habilidade individual ou simples domínio técnico. Para escutar é preciso, diz Foucault, primeiro silêncio e depois uma atitude ativa. É necessário escutar, “escutar somente, nada mais fazer senão escutar sem intervir, sem objetar, sem dar sua opinião e, bem entendido, sem ensinar” (FOUCAULT, 2006, p. 410) e depois, é preciso que o corpo esteja imóvel, mas que ele demonstre de alguma forma que acompanha quem fala, que seu corpo é instrumento da escuta. O autor indica a importância de a atenção do ouvinte ser dirigida, não ao vocabulário em si ou à forma do discurso, mas atenção voltada ao conteúdo, de modo que o conteúdo seja apropriado pelo ouvinte. Segundo ele, é uma

técnica e uma ética da escuta, em um verdadeiro exercício de apropriação/subjetivação do discurso.

Escutar exige interação, exige contato com o outro, exige um corpo entregue a uma relação. Mas, para além da técnica, o que é escuta qualificada? É preciso escutarCOM, é preciso escutar de modo a sentir com o outro, a pensar com o outro, a emocionar-se com o outro. O sujeito que fala organiza sua experiência em sentidos, é preciso deixar-se afetar por esses sentidos, disponibilizar-se ao encontro. Deixar seu corpo interpretar o afeto e, assim, estimular a continuidade da comunicação/diálogo e, acolhendo o sofrimento, é preciso tornar visível sua potência.

A prática grupal deve ser uma atividade estética, nos termos defendidos por Bakhtin (2003), que seguem dois momentos, que não se sucedem cronologicamente, mas que estão intimamente ligados e se fundem. O primeiro momento o autor chama de compenetração, quando, ao identificar a dor e o sofrimento do outro, nos colocamos no lugar dele, entendendo o contexto no qual o sofrimento se insere, qual o valor da vivência naquele contexto, como e por que aquilo pauta suas relações. “Aquele que sofre não vivencia a plenitude da sua expressividade externa, (...), ele não vê a tensão sofrida dos seus músculos, toda a pose plasticamente acabada do seu corpo, a expressão de sofrimento do seu rosto (...)” (Bakhtin, 2003, p. 24). O segundo momento é o retorno a nós mesmos, o momento no qual somos capazes de enxergar o que é transgrediente, aquilo que o sofredor não é capaz de enxergar, aquilo que ele cala e ofertamos acabamento. “A atividade estética começa propriamente quando retornamos a nós mesmos e ao nosso lugar fora da pessoa que sofre, quando enformamos e damos acabamento ao material da compenetração (...)” (BAKHTIN, 2003, p. 25).

### *Mediar o diálogo*

Para nós o manejo dialógico se objetiva no “espaço de ressignificação”, que pode ainda ser entendido como o que Vigotski chamou de zona de desenvolvimento iminente. O autor nos convoca

a pensar sobre a importância desse espaço, quando explica que, para auxiliar no desenvolvimento da criança, é preciso oferecer desafios, criar zonas de desenvolvimento para que ela possa aprender e não oferecer o que acreditamos que sua maturação, sua condição atual, a permite aprender. Ao criticar o modo como os diagnósticos infantis eram realizados, Vigotski propõe um novo modelo, que se atenha à zona de desenvolvimento, e ele diz, “propomos a eles que resolvam tarefas que saem dos limites de sua idade intelectual em colaboração com outra criança mais desenvolvida ou, finalmente, explicamos os princípios da solução do problema, fazemos perguntas orientadoras, dividimos em partes as tarefas, etc.” (VIGOTSKI, 2012, p. 269 – tradução nossa<sup>9</sup>). O grupo deve ser zona de desenvolvimento, de modo que entendemos que o papel do coordenador é promover situações de real interação, seja promovendo o diálogo, as trocas de experiência, ações colaborativas, seja mediando a reflexão, oferecendo pistas, jogos e instrumentos diversos.

Para construir um espaço de ressignificação defendemos a necessidade da horizontalidade em todas as relações. É preciso que o coordenador ignore a lógica desigual da superioridade, que vá para o encontro, não com seus saberes, suas verdades. Que ele não deseje exercer seu saber, mas se coloque no plano da igualdade de inteligências, como nos explica Rancière (2018) e possa produzir vontade, possa emancipar<sup>10</sup>. A mesma igualdade/horizontalidade deve existir na relação entre os membros do grupo, cabendo ao coordenador fazer circular a palavra de modo que todas as vozes se façam ouvidas, que todos os discursos tenham possibilidade de expressão.

---

<sup>9</sup> “Es proponerles que resuelvan las tareas que salen de los límites de su edad intelectual en colaboración con otro niño más desarrollado o, finalmente, les explicamos los principios de la solución del problema, les hacemos preguntas orientadoras, fraccionando en partes la tarea, etc.” (VIGOTSKI, 2012, p. 269).

<sup>10</sup> Emancipação em Rancière é a consciência da igualdade de inteligências. “O que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência” (RANCIÈRE, 2018, p. 64).

Toda ressignificação se dá em um processo de mediação. Já falamos anteriormente que mediação é toda a interferência de um elemento externo, que possibilita a interação entre outros elementos. Pino (1991, p. 33) escreve que os seres humanos criaram *instrumentos e sistema de signos* como forma de se relacionarem com o mundo, apropriando-se da cultura e desenvolvendo-se como sujeitos. Nas práticas grupais, o coordenador, quando planeja o encontro, escolhe instrumentos de mediação, definindo assim que tipo de interferências serão utilizadas para permitir outros e novos tipos de apropriação da cultura. O coordenador também media, quando tem uma postura sensível, propondo perguntas que ampliem as possibilidades reflexivas e não reduzam o diálogo em respostas de sim ou não.

Brun e Hoette escrevem que as perguntas são extremamente potentes para mobilizar estruturas de narrativas cristalizadas, elas geram nos terapeutas e nos membros do grupo outras formas de pensar o próprio processo terapêutico, “a constatação de que não existe uma boa questão em si, da qual se possa lançar mão a priori, pois as perguntas devem ser elaboradas a partir das respostas e essas são imprevisíveis. (...) A boa ou a má pergunta será, portanto, o produto dessa interação entre o perguntador e o perguntado” (BRUN E HOETTE, 1997, p. 10). Segundo as autoras, a boa pergunta é aquela que tira o terapeuta do lugar do saber e, assim, quanto mais ele se permitir se mobilizar, mais profundamente poderá se perguntar e, conseqüentemente, ser um perguntador reflexivo. Rancièr nos ajuda a pensar sobre o processo de perguntar. O autor escreve que o perguntador não deve se basear nas suas respostas, esperando assim que a pergunta venha acompanhada da resposta. É preciso, portanto, questionar a partir do que se ignora. “O ignorante pode tudo perguntar, e somente suas questões serão, para o viajante do país dos signos, questões verdadeiras, a exigir o exercício autônomo de sua inteligência” (RANCIÈRE, 2018, p. 53).

O papel do coordenador não é definir o percurso no qual o outro caminha, não é escolher o instrumento que leve “todos” os participantes do grupo as conclusões que ele definiu como corretas, mas produzir zonas de desenvolvimento iminente, oportunizando

reflexões para que diferentes sentidos sejam apresentados e, com isso, o sujeito seja produtor de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento. “Quem ensina sem emancipar embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender” (RANCIÈRE, 2018, p. 37). É respeitar o tempo e o modo como cada sujeito conclui por si e para si. É intervir perguntando e comentando de modo a abrir novas possibilidades de sentidos, de modo a desestabilizar verdades e não apresentar modelos certos ou errados de como se pensar a vivência/experiência analisada.

### *Ter uma visão crítica do contexto social*

“Afirma Vygotsky, não se pode fazer psicologia sem uma teoria da sociedade, porque sem o conhecimento da sociedade, não há compreensão desse psiquismo” (Sawaia, 2016, p. 25). Se partimos de uma perspectiva materialista histórica e dialética, entendemos que o sujeito se constitui a partir das condições concretas, materiais. Uma materialidade que cria condições de necessidades e de possibilidades. Nesse movimento o sujeito é produtor e produto da história, que estão além de sua vontade, mas se fazem a partir de condições materiais. É, portanto, fundamental que o psicólogo compreenda as condições de possibilidades que os sujeitos do grupo vivenciam, seu contexto concreto, para que possa disparar reflexões a respeito do quanto o sofrimento individual é na verdade produto do contexto, que precisa ser ressignificado para que o sofrimento seja amenizado.

No trabalho com grupos, compreender o contexto macro e micro é fundamental para que nossa escuta não se prenda na queixa, mas que escute as histórias que constituem tais sujeitos e que possibilite a quem escuta e a quem fala compreender que os sofrimentos objetivados são construídos socialmente, não na interação direta e concreta do eu-outro, mas na relação social que constitui o eu e o outro, os lugares sociais do eu e do outro.

Lane (1981, 2001), quando defende a compreensão do “processo grupal”, esclarece que o analista precisa compreender o

contexto social no qual o grupo se constitui, com suas “determinações econômicas, institucionais e ideológicas”. Andaló (2006) reforça essa compreensão escrevendo que o coordenador tem uma leitura crítica da realidade, entendendo a palavra crítica no sentido de “ir até as raízes”, provocando a reflexão a partir da dúvida, do questionamento sobre as verdades reconhecidamente consideradas imutáveis.

Precisamos, como diz Bakhtin, estabelecer uma distância exotópica e um excedente de visão<sup>11</sup> e, na qualidade sujeitos que se constituem no mesmo tempo histórico dos outros membros do grupo, vivenciando o presente, precisamos de uma distância avaliativa desse tempo, uma distância que nos permita mergulhar no presente e enxergar sua obscuridade, sua ambivalência, seu duplo sentido, suas armadilhas, nos convocando a uma análise não simplista do tempo. É papel do coordenador investigar o que está presumido<sup>12</sup>, para compreender o momento, o discurso, a ação. Quem são os sujeitos dessa relação? Como vivem? Que ideologias defendem? Qual a multiplicidade que constitui esse contexto?

É preciso dar visibilidade aos acontecimentos e, só assim, nos espaços das práticas grupais, seremos capazes de, ao coordenarmos grupos, promovermos cuidado, possibilitando, na potência dos bons encontros que os sujeitos analisem seus sofrimentos no âmbito do coletivo e não da fraqueza e produção individual.

---

<sup>11</sup> A exotopia é compreendida como distância de um sujeito em relação a outro, distância necessária para que o outro constitua seu excedente de visão. “O excedente de visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade. Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre de lugar que ocupo, fora dele, devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento”. (BAKHTIN, 2004, p.45). O excedente de visão é, portanto, a possibilidade de ver o outro, de um modo que ele não pode se ver.

<sup>12</sup> Bakhtin, M./Voloshínov (1976) nos alerta para a importância do presumido, daquilo que não é dito, mas que se faz presente. O presumido é o não-dito, mas que está lá, sustentando, constituindo e sendo constituído pelo dito.

## OS MEMBROS DOS GRUPOS

Como compreendemos os sujeitos do grupo? Como saber se aqueles que se calam e não expressam efetivamente seu pensamento estão ativos no processo? Como saber se o processo produziu cuidado?

Partimos de uma compreensão de sujeito, já apresentada anteriormente, que expressa que o sujeito se desenvolve ativamente à medida que singulariza o social, o que, segundo Veresov (2016), exige, primeiramente, um processo de reorganização qualitativa do sistema, transformando processos psicológicos elementares em processos psicológicos complexos e, segundo, o desenvolvimento só é possível em função das contradições dialéticas.

Com a ajuda de Rancière, podemos pensar no processo grupal e no papel ativo de cada membro do grupo, no processo de tornar-se sujeito. O autor, analisando o papel do espectador, nos convoca a pensar que a emancipação do espectador,

(...) começa quando se questiona a oposição entre olhar e agir, quando se compreende que as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem à estrutura da dominação e da sujeição. Começa quando se compreende que olhar é também uma ação que confirma ou transforma essa distribuição das posições. O espectador também age, tal como o aluno ou o intelectual. Ele observa, seleciona, compara, interpreta. Relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu em outras cenas, em outros tipos de lugares. Compõe seu próprio poema com os elementos do poema que tem diante de si. Participa da performance refazendo-a à sua maneira, furtando-se, por exemplo, à energia vital que esta supostamente deve transmitir para transformá-la em pura imagem e associar essa pura imagem a uma história que leu ou sonhou, viveu ou inventou. Assim, são ao mesmo tempo espectadores distantes e intérpretes ativos do espetáculo que lhes é proposto (RANCIÈRE, 2012, p.17).

Estar em grupo é dispor seu corpo para o encontro com o outro, para o afeto que esse encontro possibilita. E o afeto altera o

pensamento, como diz Vigotski, não há pensamento que não seja emocionado, que não passe pelo plano das paixões e não há afetação que não aconteça como pensamento.

Rancière novamente nos auxilia nessa reflexão, ao afirmar que o poder da emancipação não está no grupo, mas no sujeito e na sua ativa produção de sentidos.

O poder comum aos espectadores não decorre de sua qualidade de membros de um corpo coletivo ou de alguma forma específica de interatividade. E o poder que cada um tem de traduzir à sua maneira o que percebe, de relacionar isso com a aventura intelectual singular que o torna semelhante a qualquer outro, à medida que essa aventura não se assemelha a nenhuma outra. Esse poder comum da igualdade das inteligências liga indivíduos, faz que eles intercambiem suas aventuras intelectuais, à medida que os mantém separados uns dos outros, igualmente capazes de utilizar o poder de todos para traçar seu caminho próprio (...). É nesse poder de associar e dissociar que reside a emancipação do espectador, ou seja, a emancipação de cada um de nós como espectador. Ser espectador não é a condição passiva que deveríamos converter em atividade. É nossa situação normal. Aprendemos e ensinamos, agimos e conhecemos também como espectadores que relacionam a todo instante o que veem ao que viram e disseram, fizeram e sonharam (...). Não temos de transformar os espectadores em atores e os ignorantes em intelectuais. Temos de reconhecer o saber em ação no ignorante e a atividade própria ao espectador. Todo espectador é já ator de sua história; todo ator, todo homem de ação, espectador da mesma história (RANCIÈRE, 2012, p.20-21).

## INDICAÇÃO ESTÉTICA

A indicação é “Ensaio sobre a cegueira”. Um filme de 2008, dirigido por Fernando Meirelles, baseado no livro de mesmo título de autoria de José Saramago. O livro/filme narra a estranha cegueira que ataca pessoas de uma cidade. Aqueles que contraíram a doença são isolados em um manicômio, passando a viver uma série de conflitos. Violência, brutalidade, egoísmo e uma enorme capacidade do humano ferir outro humano em nome da sua sobrevivência, é o que retrata o filme. A mulher do médico é a única personagem que enxerga e sofre ao reconhecer a condição a que todos chegaram. Ela inicia uma luta por libertar a todos do manicômio, mas o medo da liberdade, entendido como segurança, dificulta essa saída.

“O livro das Perguntas” de Pablo Neruda. Muitos dizem que o livro é para crianças, mas acreditamos que esse é um livro para aprendermos a fazer perguntas, haja vista a complexidade delas. Não é uma aula sobre perguntas, mas ao fazer uma série de perguntas inimagináveis o autor demonstra que esse é um exercício importante, evidencia que não está preocupado com as respostas, mas com a possibilidade de se questionar tudo.



## DIÁLOGOS FINAIS

Entendemos que Vigotski nos convida à reflexão. Uma reflexão que põe em cena a tensão, a contradição dos elementos do discurso. Uma reflexão que faz surgir uma síntese, uma produção de sentido, sempre aberta e inacabada. Uma reflexão que não faz surgir uma superação, um fechamento, uma fala síntese, uma verdade sobre o tema ou sobre as vivências/experiências. A prática grupal deve provocar dissonâncias, ruídos, reflexões e, assim, produzir aberturas para novas afetações. Defendemos que qualquer transformação exige a presença de sujeitos vivos, livres e reflexivos, para que isso aconteça a prática grupal precisa se fazer uma atividade política, conforme explica Ranciére (1996), um espaço que desloca o corpo do lugar que lhe era designado, que faz ver o que não cabia ser visto, que faz ouvir um discurso onde só tinha lugar o barulho.

Vigotski (2003) escreve que quanto mais intensa for a sensação de incômodo, mais intenso será o movimento da psique. Precisamos de reflexões intensas, de incômodos. Reflexões que se dão no encontro. Mais precisamente no bom encontro Espinosano. Um encontro que afeta e aumenta a potência de existir, que produz uma emoção capaz de reorganizar, reorientar e transformar a atividade e o sujeito inteiro. Um encontro que ativa no corpo as cores, os sons, os cheiros, as lembranças, enfim, uma memória produzida no cotidiano de cada história e de cada sujeito. Uma reflexão capaz de produzir uma mediação semiótica, potencializar a produção de sentidos e, com isso, alterar processos psicológicos, ser espaço de desenvolvimento do sujeito. Como já destacamos anteriormente, Lane (*et al*, 1998) defende que o grupo é condição necessária para se compreender as determinações sociais que atuam sobre os sujeitos, sendo mediação entre o individual e o social. Diz ainda que o grupo é espaço para identificação e diferenciação dos sujeitos. Zanella (2005, p.103) nos explica que

“mais do que reconhecer o pouco que é seu descobrindo o muito que não teve e o que não terá, o encontro permanente e incessante com um outro possibilita reconhecer a pluralidade do que se é e do que se pode vir a ser”. O grupo é espaço de descoberta de si, seja pelo reconhecimento de aspectos que tornam semelhantes os sujeitos, seja pelo reconhecimento do que os diferencia.

A prática grupal é espaço de fortalecimento do comum. Comum entendido como desejo e sentimento, de que nossa potência de vida só é possível por meio do outro, quando a lógica dos afetos permite a percepção da amizade e da generosidade como algo útil (CHAUÍ, 2003).

Espinosa esclarece: “dois indivíduos de natureza inteiramente igual se juntam, eles compõem um indivíduo duas vezes mais potente do que cada um deles considerado separadamente. Portanto, nada é mais útil ao homem do que o próprio homem” (ESPINOSA, Ética IV, Prop XVIII – Tradução nossa<sup>1</sup>).

O comum é o maior potencializador de uma saúde ético-política. Saúde, aqui, entendida aqui a partir de Souza e Sawaia (2016) como capacidade de existir em ato. Desse modo, investir em práticas grupais é, portanto, investir em saúde, em criação, em desenvolvimento humano pleno, para pensar, sentir, criar e produzir sentidos. Produzir espaços de comum é a maior arma para reduzir sofrimento.

Questionamo-nos: É possível uma prática de cuidado que não seja reflexiva? É possível uma prática de cuidado que não implique um processo de criação? Entendemos que não.

Então, que tipo de ações são propostas na prática grupal? Que tipo de reflexão? O que se analisa nesse processo?

Construímos casa e muros altos na intenção de nos protegermos, construímos também ideias, valores, verdades com a mesma intenção de nos proteger, ambos nos aprisionam e

---

<sup>1</sup> “dos individuos que tienen una naturaliza enteramente igual se unen entre sí, componen un individuo doblemente potente que cada uno de ellos por separado. Y así, nada es más útil al hombre que el hombre (ESPINOSA, Ética IV, Prop XVIII).

dificultam a vivência. Desse modo, estar em grupo, aberto a um bom encontro, aberto a perejivanie é difícil.

Propomos um espaço que reflita sobre as “verdades”, acreditando que ao desmistificarmos o que está naturalizado, aquilo que parecia óbvio passa a ser questionado por nós mesmos e, a partir dessa reflexão, sempre dialética e dialógica, rachaduras vão sendo produzidas no que antes parecia verdade/normal. Pensar com a ajuda da dúvida, da contradição, produz desconfiança e novas verdades são construídas, novos discursos, novos modos de vida, novos modos de ser e estar no mundo, novos modos de se aceitar no mundo, novos modos de se conhecer, novos modos de sentir e desejar.

É preciso superar a cisão entre sentir, pensar e agir para mudar a condição de sofrimento, desigualdade, de adoecimento. Mas só se faz possível se todos puderem falar por si mesmos. É preciso rever e dar espaço às novas vozes.

Andaló (2006) escreve que cabe ao coordenador o papel de mediador, uma vez que ele dispõe de conhecimentos específicos que lhe permitam desafiar o grupo na zona de desenvolvimento a ultrapassar o desenvolvimento iminente. A autora alerta-nos de que o coordenador seria o parceiro mais experiente nesse processo de desenvolvimento. Aqui cabe uma ressalva, uma vez que acreditamos que cabe sim ao coordenador desafiar o grupo em seu processo de desenvolvimento, mas, ao mesmo tempo, cabe ao coordenador horizontalizar seu lugar de mediação, nos momentos em que outros membros do grupo ou outros instrumentos possam ser mais potentes. Nesse contexto, todos os sujeitos do processo, dos membros do grupo aos coordenadores da prática vão mediando e sendo transformados. Uma transformação mútua e exclusiva de cada processo. Uma transformação que se faz abertura.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, Paulette Cavalcanti de; STOTZ, Eduardo Navarro. A educação popular na atenção básica à saúde no município: em busca da integralidade. *Interface (Botucatu)*, Botucatu, v.8, n.15, p.259-274, Aug. 2004. Disponível em: <<https://bit.ly/35JTwNh>>.
- ANDALÓ, C. *Mediação Grupal: Uma leitura histórico-cultural*. São Paulo: Ágora, 2006. 140p.
- ANZIEU, D. *La dinámica de los grupos pequeños*. Buenos Aires: Kapelusz, 1996. 286 p.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 512 p.
- BAKHTIN, M. *Problemas da Poética de Dostoievski*. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997. 366p.
- BAREMBLIT, G. (1996). *Compêndio de Análise Institucional*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos. 208 p.
- BARROS, R. B. A. (2013). *Grupo: a afirmação de um simulacro*. Porto Alegre: SULINA/Editora da UFRGS. 350 p.
- BARROS, R. D. B. (et al). A desinstitucionalização da loucura, os estabelecimentos de cuidados e as práticas grupais. In: JACÓ-VILELA, A. M.; CEREMZO, A. C.; RODRIGUES, H. B. C. (Org.). *Clio – Psyché hoje*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001. p. 65-70.
- BRUN, G. & HOETTE, A. M. Da pergunta ideal à pergunta útil. *Nova Perspectiva Sistêmica*, número especial, 7-13, 1997.
- CAMARGO-BORGES, Celiane. Terapia social: desenvolvimento humano e mudança social. *Arq. bras. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 62, n. 3, p. 48-58, 2010. Disponível em < <https://bit.ly/3dtZP6>>.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e educação. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-258, mar. 2016. Disponível em <<https://bit.ly/2WHm1XR>>.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. *Política em Espinosa*. São Paulo: Cia das Letras. 2003. 344 p.

CHAUI, Marilena de Souza. *Espinosa: uma filosofia da liberdade*. São Paulo: Editora Moderna, 1995. 111 p.

CONCEIÇÃO, M. I.; NERY, M. P. *Intervenções Grupais: o psicodrama e seus métodos*. São Paulo: Editora Ágora, 2012. 369 p.

Cutolo, L. R. A. *Estilo de pensamento em educação médica: um estudo do currículo do Curso de Graduação em Medicina da UFSC*, 2000. Tese (Doutorado em Educação e Ciência) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2000.

Da Ros, M. A. *Estilos de pensamento em saúde pública: um estudo de produção FSP – USP e ENSP – Fiocruz entre 1948 e 1994, a partir da epistemologia de Ludwick Fleck*. 2000. 208 f. Tese (Doutorado em Educação e Ciência) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2000.

DELARI JUNIOR, A. *Vigotski: Consciência, Linguagem e Subjetividade*. Campinas/São Paulo: Editora Alínea, 2013). 238 p.

DELARI JR, A. E PASSOS, I. *Alguns Sentidos da Palavra “Perejivanie” em L. S. Vigotski: Notas para Estudo Futuro junto À Psicologia Russa*. III Seminário Interno do GPPL (Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem) da Faculdade de Educação da Unicamp. São Paulo. 2009. Disponível em <[www.delari.net](http://www.delari.net)>. Data de acesso: 01 de novembro de 2018.

DESLANDES, S. F. O cuidado humanizado como valor e ethos da prática em saúde. In: PINHEIRO, R.; MATTOS, R. A. (Orgs). *Razões públicas para a integralidade: o cuidado como valor*. – Rio de Janeiro: IMS/UERJ; CEPESC; ABRASCO, 2007. p. 385–397.

ESPINOSA, B. *Pensamentos metafísicos; Tratado da correção do intelecto; Ética; Tratado político; Correspondência*. Tradução Marilena Chauí. São Paulo: Abril Cultural, 1983. 394 p. (Coleção Os Pensadores).

ESPINOSA, B. *Ética demostrada según el orden geométrico*. (Tradução Vidal Peña). Madri: Editora Nacional, 1980. 279 p.

FERNÁNDEZ, A. M. *O campo grupal: notas para uma genealogia*. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2006. 230 p.

FERREIRA NETO, João Leite; KIND, Luciana. Práticas grupais como dispositivo na promoção da saúde. *Physis*, Rio de Janeiro, v.20, n. 4, p. 1119-1142, Dec. 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/3dtXf4d>>.

FLEURY, H E MARRA, M. *Intervenções grupais na saúde*. São Paulo: Ágora, 2005. 136 p.

FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2006. 528 p.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 44. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, B. R. E PEREIRA, E. R. Formando psicólogos para o trabalho com grupos. *Pesquisas e Práticas psicossociais*, v. 13, p. 1-13, 2018. <<https://bit.ly/2SOuaZo>>

GILLESPIE, A.; ZITTOUN, T. (2010) Using resources: conceptualizing the mediation and reflective use of tools and signs. *Culture & psychology*, 16 (1). pp. 37-62.

GOMES, Allan Henrique; ANDRADE, Letícia de; MAHEIRIE, Kátia. A experiência de ser trabalhador na assistência social: imagens de vidas implicadas com o campo da desigualdade social. *Pesqui. prá. psicossociais*, São João del-Rei , v. 13, n. 1, p. 1-18, 2018. Disponível em <<https://bit.ly/3clclPG>>.

HUR, Domênico Uhng; VIANA, Douglas Alves. Práticas grupais na esquizoanálise: cartografia, oficina e esquizodrama. *Arq. bras. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 68, n. 1, p. 111-125, abr. 2016. Disponível em <<https://bit.ly/2yEzgAw>>.

HOLZMAN, L. (2004). Investigaciones Psicológicas: Una introducción a la Terapia Social. *Conferencia presentada en la Universidad de California en Berkeley*, 6 de Mayo. East Side Institute. <<https://bit.ly/35GXPsC>>

HOLZMAN, L. Creating Stages for Development: A learning community with many tasks and no goal. In A. SUMARAS, A. FREESE, C. KOSNICK AND C. BECK (Eds.), *Learning Communities In Practice*. Explorations of Educational Purpose, vol 4. Springer, Dordrecht, 2008. p. 193-203.

HOLZMAN, L. Performative Psychology. In: Teo T. (eds) *Encyclopedia of Critical Psychology*. New York, NY: Springer, 2014a. 477p.

HOLZMAN, L. Postmodern Marxism. In: Teo T. (eds) *Encyclopedia of Critical Psychology*. New York, NY: Springer, 2014b. 477p.

- HOLZMAN, L. Social Therapy. In: TEO, T. (eds) *Encyclopedia of Critical Psychology*. New York, NY: Springer, 2014c. 477p.
- HOLZMAN, L. Zone of Emotional Development. In: TEO, T. (eds) *Encyclopedia of Critical Psychology*. New York, NY: Springer, 2014d. 477p.
- HOLZMAN, L. Practicing method: Social therapy as practical-critical psychology. *Psychotherapy & Politics International*. Volume 12, Issue 3. p.176-184. 2014e. <https://doi.org/10.1002/ppi.1334>
- JEREBTSOV, S. N. A teoria histórico-cultural e os problemas psicossomáticos da personalidade: estudo sobre o domínio de si mesmo. *Revista VERESK – CADERNOS ACADEMICOS INTERNACIONAIS Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski – Brasília: UniCEUB*, 2017. p. 47-62. (v. 3) Disponível em: <<https://bit.ly/2WgImgR>>.
- KRAVTSOVA, E. Pesquisas contemporâneas na área da psicologia histórico-cultural. *Revista VERESK – CADERNOS ACADEMICOS INTERNACIONAIS: Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski – Brasília: UniCEUB*, 2014. p. 43-63. (v. 1). Disponível em: <<https://bit.ly/2YJkP8Y>>.
- LANE, S. T. M. Avanços da Psicologia Social na América Latina. In: LANE, S.; SAWAIA, B. (orgs.). *Novas veredas da Psicologia Social*. São Paulo: EDUC e Brasiliense, 2006. p. 67-81.
- LANE, S. T. M. O Processo Grupal. In: LANE, S. T. L.; CODO, W. (Org.). *Psicologia Social: O homem em movimento*. 13ªed. São Paulo: Brasiliense, 2001a, p. 78-98.
- LANE, S. T. M. A Psicologia Social e uma nova concepção do homem a Psicologia. In: LANE, S. T. L.; CODO, W. (Org.). *Psicologia Social: O homem em movimento*. 13ªed. São Paulo: Brasiliense, 2001b. p. 10-19.
- LANE, S. T. M. Uma análise dialética do processo grupal. *Cadernos PUC São Paulo* n.11, p.95-107, 1981.
- LANE, S. T. M. *Trabajo en comunidad y proceso grupal*. (Palestra I Seminário Internacional de Psicologia em la comunidade). São Paulo, 1980a. Não publicado.
- LANE, S. T. M. Uma redefinição da Psicologia Social. *Revista Educação & Sociedade*. São Paulo, 2 (6), 96-103, 1980b.

- LANE, Silvia Tatiane Maurer; FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. Processo Grupal na perspectiva de Ignácio Martin-Baro: Reflexões acerca de seis contextos concretos. *Interamerican Journal of Psychology*, São Paulo, v. 31, n.2, p. 293-308, 1997.
- LANE, S. et al. *O caminho dos sentimentos no grupo: Uma experiência de processo grupal registrada pela câmera de vídeo*. São Paulo. 1998. Não publicado.
- LEAL, M. R. *Passos na Construção do Eu*. Portugal: Fim de Século Edições, 2010.
- LEAL, M. R. *Grupanálise: Um percurso 1963 e 1993*. Lisboa: Sociedade Francesa de Grupanálise, 1994. 134 p.
- LIMA, Carlos Bezerra de; BAPTISTA, Suely de Souza. Educação e saúde visando à cidadania: práxis grupal de enfermeiras. *Rev. bras. enferm.*, Brasília , v. 50,n. 4,p. 469-476, Dec. 1997. Disponível em: <<https://bit.ly/2yH8tU5>>.
- LOURAU, R. *Análise institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro, RJ: Editora da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 1993.
- MACHADO, Leticia Vier; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima. Teoria das emoções em Vigotski. *Psicol. estud.*, Maringá , v. 16, n. 4,p. 647-657, Dec. 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/2WgIIEd>>..
- MAGIOLINO, L. L. S. *Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: um estudo teórico da obra de Vigotski*. 187f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2010.
- MAHEIRIE, Katia et al . Subjetivação, criação e produção audiovisual: uma experiência em torno de um espetáculo musical. *Psicol. Soc.*, Belo Horizonte, v. 26, n. spe2, p. 84-92, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/2YKmnzr>>.
- MALDONADO, M. T. E CANELLA, P. *Recursos de relacionamentos para profissionais de saúde: a boa comunicação com clientes e seus familiares em consultórios, ambulatórios e hospitais*. Rio de Janeiro: Reichmann & Affonso Editores, 2003. 320 p.
- MARTIN-BARÓ, I. *Sistema, grupo y poder: psicología social desde Centroamérica II*. San Salvador. UCA, 1989. 411 p.

MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. Psicologia social e processo grupal: a coerência entre fazer, pensar sentir em Sívila Lane. *Psicol. Soc.*, Porto Alegre, v. 19, n. spe2, p. 76-80, 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/2WBvLTv>>.

MELLO NETO, Gustavo Adolfo Ramos. A psicologia social nos tempos de S. Freud. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v.16, n.2, p.145-152, Aug. 2000. Disponível em: <<https://bit.ly/3cgLiyD>>.

MENDEZ, R. Setting the stage. IN: HOLZMAN, L.; MENDEZ, R. (Eds.). *Psychological investigations: a clinician's guide to social therapy*. New York: Brunner-Routledge, 2003. p. 01 – 11.

MUNARI, Denize Bouttelet. Processo grupal em enfermagem: possibilidades e limites. *Rev. bras. enferm.*, Brasília, v. 50,n. 1,p. 37-52, Mar. 1997. Disponível em: <<https://bit.ly/2zibNoK>>.

MUNARI, Denize Bouttlet; RODRIGUES, Antonia Regina Furegato. Processo grupal em enfermagem: possibilidades e limites. *Rev. esc. enferm. USP*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 237-250, Aug. 1997. Disponível em: <<https://bit.ly/3bjWzge>>.

NETTO, J. P. & BRAZ, M. *Economia Política: uma introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2006. 272 p. (Biblioteca Básica de Serviço Social).

NEWMAN, F. E HOLZMAN, L. *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. Tradução Marcos Bagno. Edições Loyola: São Paulo, 2014. 241 p.

NEWMAN, F. E HOLZMAN, L. ¡Todo el poder a quien esta en desarrollo!. New York, NY: *East Side Institute for Group and Short Term Psychotherapy*, 2003. Acessado em: [www.eastsideinstitute.org](http://www.eastsideinstitute.org)

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2002. 112p.

PETROVSKI, A. V. *Personalidad, actividad e colectividad*. Buenos Aires, Editorial Cartago, 1984.

PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Cadernos Cedes*, n. 24. pp. 32-43, 1991.

PINO, A. As categorias de público e privado na análise do processo de internalização. *Revista Educação & Sociedade*, n. 42. p. 315-335, 1992.

PINO, A. Processos de significação e constituição do sujeito. *Revista Temas em Psicologia*, v.1, p.17-24, 1993.

PINO, A. Semiótica e Cognição na perspectiva histórico-cultural. *Revista Temas em Psicologia*, n.2, p.31-40, 1995.

PINO, A. Ensinar-aprender em situação escolar: perspectiva histórico-cultural. *Contrapontos*, 4(3), set/dez, 439-460, 2004.

PINO, A. *As marcas do humano: Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

PINHEIRO, Francisco Pablo; COLACO, Veriana Rodrigues. Dramatizações e psicologia comunitária: um estudo de processos de mediação simbólica. *Arq. bras. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 62, n. 2, p. 78-90, 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/2LdzNfi>>.

Pinheiro, Francisco Pablo, Barros, Joao P.P. & Colaço, Veriana Rodrigues. Psicologia Comunitária e Técnicas para o Trabalho com Grupos: Contribuições a Partir da Teoria Histórico-Cultural. *PSICO, Porto Alegre, PUCRS*, v. 43, n. 2, pp. 193-199, abr./jun, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/3bi447i>>.

PINHEIRO, R. Cuidado como um valor: um ensaio sobre o (re)pensar e a ação na construção de práticas eficazes de integralidade em saúde. In: Pinheiro, R.; MATTOS, R. A. (Orgs). *Razões públicas para a integralidade: o cuidado como valor*. Rio de Janeiro: IMS/UERJ: CEPESC: ABRASCO, 2007. p. 15-28.

PRESTES, Z. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional*. 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RANCIÈRE, J. *O mestre Ignorante cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

RANCIÈRE, J. *O espectador emancipado*. Tradução Ivone C. Benedett). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012. 130 p.

RANCIÈRE, J. *O Desentendimento. Política e Filosofia*. Tradução Angela Leite Lopes. São Paulo: Ed. 34, 1996. 160 p.

RASERA, Emerson Fernando; PEGORARO, Renata Fabiana; PEREIRA, Eliane Regina. Group work in the public health

context: A proposal for training in psychology. *Journal of Health Psychology*, v. 21, p. 313-323, 2016.

RASERA, Emerson Fernando; ROCHA, Rita Martins Godoy. Sentidos sobre a prática grupal no contexto de saúde pública. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 15, n. 1, p. 35-44, Mar. 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/3fzivqS>>.

RASERA, Emerson F.; JAPUR, Marisa. Grupo de apoio aberto para pessoas portadoras do HIV: a construção da homogeneidade. *Estud. psicol. (Natal)*, Natal, v. 8, n. 1, p. 55-62, Apr. 2003. Disponível em: <<https://bit.ly/2YMDIYr>>.

REY, Fernando González. *Subjetividade e Saúde: superando a clínica da patologia*. São Paulo: Editora Cortez, 2011. (Coleção construindo o compromisso social da Psicologia). 128 p.

REY, Fernando González. *Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural*. Tradução Guilherme Matias Gumucio. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

REY, Fernando González. O enfoque histórico-cultural e seu sentido para a Psicologia Clínica: uma reflexão. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M; FURTADO, O. (Orgs). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 193-214.

RUBINI, C. Dialética dos grupos: contribuições de Sartre à compreensão dos grupos. *Revista Brasileira de Psicodrama*, v.7, n.2, 1999.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. *Filosofia da Práxis*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007. 311p.

SAWAIA, Bader Burihan; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Pelo reencantamento da Psicologia: em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 35, n. spe, p. 343-360, Dec. 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2SM2rsn>>.

SAWAIA, Bader Burihan. Afeto e Comum: categorias centrais em diferentes contextos. In: Sawaia, B.B; ALBUQUERQUE, R.; BUSARELLO, F. (Orgs). *Afeto & comum: reflexões sobre a práxis psicossocial*. Alexa Cultural: São Paulo, 2018. p. 29-35.

SAWAIA, Bader Burihan. *Conferência de Abertura. Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. Psicologia na Assistência Social e o enfrentamento da desigualdade social. Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. - São Paulo: CRP SP, 2016. (Cadernos Temáticos CRP SP).*

SAWAIA, Bader Burihan. Transformação social: um objeto pertinente à psicologia social?. *Psicol. Soc.*, Belo Horizonte, v. 26, n. spe2, p. 4-17, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/2Wgk1Xi>>.

SAWAIA, Bader Burihan. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicol. Soc.*, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 364-372, Dec. 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/2L8eQmd>>.

SAWAIA, Bader Burihan. *A emoção como locus de produção do conhecimento – uma reflexão inspirada em Vygotsky e no seu diálogo com Espinosa III Conferencia de Pesquisa Sócio Cultural. 2000. Disponível em: <https://bit.ly/2WdlEoT>*

SAWAIA, Bader Burihan. Psicologia Social: aspectos epistemológicos e éticos. In LANE, S. T. M.; SAWAIA, B. B. (Orgs.), *Novas veredas da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 995. p. 45-53.

SICARI, A. A.; SILVA, B. Z. DA; PEREIRA, E.; SILVA, L. S. Juventude e Promoção de saúde: construindo diálogos de pesquisa-intervenção. *Revista Extensão E Sociedade*, v. 6, p. 37-48 2015.

SCORSOLINI-COMIN, Fabio. Intervenções grupais e os espaços de formação dos terapeutas: possibilidades de escuta e criação. *Rev. SPAGESP*, Ribeirão Preto, v. 14, n. 1, p. 1-3, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/2yEBhWA>>.

SMOLKA, A. L. B., GÓES, M. C. R. & PINO, A. A constituição do sujeito: uma questão recorrente?. In: WERTSCH, J.; DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. (orgs), *Estudos socioculturais da mente* Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 143-158.

STRAPPAZZON, André *et al.* A criação fotográfica e o aumento da potência de ação: experiências e possibilidades. *Cad. psico pedag.*, São Paulo, v.7, n. 12, 2008. Disponível em <<https://bit.ly/2SNwrE>>.

SOUZA, Ana Silvia Ariza de; SAWAIA, Bader Burihan. A Saúde como Potência de Ação: uma análise do coletivo e de Comuna do

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). *Rev. psicol. polít.*, São Paulo, v.16, n.37, p. 305-320, dez. 2016. Disponível em <<https://bit.ly/2Acm9XJ>>.

TOASSA, G. *Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural*. 2009. 348f. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

TOASSA, G. Conceito de consciência em Vigotski. *Psicol. USP*, São Paulo, v.17, n.2, p.59-83, jun. 2006. Disponível em: <<https://bit.ly/3chX4c2>>.

TOASSA, G. Conceito de liberdade em Vigotski. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 24, n. 3, p. 2-11, set. 2004. Disponível em: <<https://bit.ly/2znUDWC>>.

TOASSA, G. & OLIVEIRA, F. B. Vygotsky's Anomalous Spinozism. *Journal Mind, Culture, and Activity*. Volume 25, Issue 4. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3dsoTOV>>.

TOCABENS, BELKIS EICHEMENDÍA. Los niveles de ayuda en la relación psicoterapéutica. Un análisis desde el enfoque histórico cultura". *Cadernos ECOS: Educação, Cultura e Desenvolvimento Humano*. v1, p.145-154. 2006.

TUDGE, J. Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula. In: MOLL, L. C. (org). *Vygotsky e a educação: Implicações pedagógicas da psicologia sócio histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 151-170.

VAN DE VEER, R.; VALSINER, J. *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Editora Loyola, 2001. 476 p.

VECCHIA, M. *Trabalho em equipe na atenção primária à saúde: o processo grupal como unidade de análise da dialética cooperação-trabalho coletivo*. 2011. 239 f. Tese (Doutorado em Medicina). Faculdade de Medicina de Botucatu. Universidade Estadual Paulista. Botucatú/SP, 2011.

VIGOTSKI, L. S. *Sete aulas de Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Tradução Zoia Prestes, Elizabeth Tunes, Claudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. 176p.

- VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas II: Pensamiento y Lenguaje*. Tradução José María Bravo. Espanha: Editora Antonio Machado, 2014.
- VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas I: El significado histórico de la crisis de la Psicología*. Tradução José María Bravo. Espanha: Editora Antonio Machado, 2013. 496p.
- VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique*. Tradução Lydia Kuper. Espanha: Editora Antonio Machado, 2012. 383p.
- VIGOTSKI, L. S. Sobre a análise pedológica do processo pedagógico. Tradução de Zoia Prestes. In PRESTES, Z. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional*. 2010. 295p. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Editora Ática, 2009. 135p.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 224 p.
- VIGOTSKI, L. S. Sobre a questão da dinâmica do caráter infantil. Tradução Zoia Prestes *Revista Teias*: Rio de Janeiro, ano 6, n. 11-12, jan/dez. 2005.
- VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003. 306p.
- VIGOTSKI, L. S. *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico*. Tradução J. Viaplana. Três Cantos, Madri: Ediciones Akal S.A. 2004.
- VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da Arte*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 377 p.
- VIGOTSKI, L. S. O manuscrito de 29. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, Julho, 2000.
- VIGOTSKI, L. S. La Psicología del ambiente. In: Compilado por BLANK, G. *La genialidade y otros textos inéditos*. Buenos Aires: Editorial Almagesto, 1998.
- VERESOV N. Perezhivanie as a Phenomenon and a Concept: Questions on Clarification and Methodological Meditations.

*Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*. Vol. 12, no. 3, pp. 129–148. 2016. (In Russ., abstr. In Engl.). Disponível em: <<https://bit.ly/3bgPSM7>>.

VOLOCHINOV, Valentin; BAKHTIN, Mikhail. *Discurso na Vida e Discurso na Arte* (Sobre Poética Sociológica). Tradução de Cristovão Tezza e Carlos Alberto Faraco (para fins didáticos). Título Original: *Discourse in Life and Discourse in Art – Concerning Sociological Poetics*. Publicado em V.N. Voloshinov, *Freudism*, New York: Academic Press, 1976.

ZANELLA, A. V. Zona de Desenvolvimento Proximal: análise teórica de um conceito e algumas situações variadas. *Temas em Psicologia*, n.02, pp. 97-110, 1994.

ZANELLA, Andréa Vieira. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicol. Soc.*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 99-104, Aug. 2005. Disponível em: <<https://bit.ly/3dqbQ0u>>.

ZANELLA, Andréa Vieira. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicol. estud.*, Maringá, v.9, n.1, p.127-135, Apr. 2004. Disponível em: <<https://bit.ly/2YJpKqi>>.

ZANELLA, Andréa Vieira. *Vygotski: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal*. Itajaí: Editora Univali, 2001. 126 p.

ZANELLA, Andréa Vieira; LESSA, Clarissa Terres; DA ROS, Sílvia Zanatta. Contextos grupais e sujeitos em relação: contribuições às reflexões sobre grupos sociais. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v.15, n.1, p.211-218, 2002. Disponível em: <<https://bit.ly/3bcH75v>>.

ZIMERMAN, D. E OSÓRIO, L. (orgs). *Como trabalhamos com grupos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 200p.

ZIMERMAN, D. Atributos desejáveis de um coordenador de grupo. In: ZIMERMAN, D. E.; OSÓRIO, L. C. (org). *Como trabalhamos com grupos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. P.41-47.

ZOBOLI, E. Cuidado: práxis responsáveis de uma cidadania moral. In: Pinheiro, R.; MATTOS, R. A. (Orgs). *Razões públicas para a integralidade: o cuidado como valor*. Rio de Janeiro: IMS/UERJ: CEPESC: ABRASCO, 2007. p. 63 – 78).

## POSFÁCIO

A obra que temos em mãos é o produto de uma trajetória integrada de pesquisa, atuação profissional e formação de psicólogos/os, realizada na fronteira da universidade com as políticas públicas. As páginas que se apresentam ao leitor evidenciam um texto íntegro, conceitualmente alinhado, com boas sínteses e com generosos apontamentos metodológicos, justificando nisso também o seu título: práticas grupais.

Todavia, o trabalho autoral empreendido expressa inquietações que sinalizam o árduo investimento intelectual tramado, a começar, pela renúncia as formas pragmáticas orientadas pela técnica esvaziada de contexto. Acrescenta-se a essa recusa aos manuais de grupo, um percurso profissional e acadêmico abastecido pela leitura crítica, histórica e dialógica. O que temos são páginas inteiras, no sentido da integridade, de pensamentos experimentados pela vontade de criar com os grupos não somente atividades, mas uma ética do encontro e do trabalho psicossocial.

*Práticas Grupais: espaço de diálogo e potência* também é testemunho da coerência entre pensar, sentir e agir. A indissociabilidade do pensamento e emoção, processo e atividade, teoria e prática constitui um primoroso ingrediente que compõe a natureza dessa obra. O encontro entre Eliane Pereira e Bader Sawaia resultou em um bom tratado.

O livro todo tem uma intensidade adequada. No começo da obra emerge a curiosidade e o desejo de estudar um pouco mais sobre quase tudo o que se apresenta, de tomar nota a cada página (uma vontade de “fichamento de leitura”). O leitor experimenta um trânsito de intenções na relação com a obra: revistar diários e escritos com grupos, fazer leituras das referências, imaginar processos sem formas *à priori*, promover encontros, investigar mediações, atuar e estar com grupos...

Entre tantos efeitos positivos da obra, um deles ainda precisa ser mencionado. *“Práticas Grupais”* apontou caminhos sem estabelecer roteiros fechados, presenteou o leitor leigo e especializado com a bela possibilidade de apostar nos grupos. Na condição de professor e pesquisador residente nesta fronteira da ciência e da proteção social, da formação e da intervenção psicossocial, sou grato pela obra-presente e imagino que tantas/os outras/os colegas farão ecoar o sentimento de “gratidão”.

Eliane Pereira e Bader Sawaia objetivaram um texto sob medida. Todavia, o alcance desta obra é indizível, não se pode ainda conjecturar. Mas por certo, *“Práticas Grupais: espaço de diálogo e potência”* será por um bom tempo uma literatura de cabeceira aos habitantes-trabalhadores embrenhados por uma perspectiva sócio-histórica, especialmente, por nos ajudar a vislumbrar um modo com densa qualidade ética, conceitual e metodológica no saber/fazer psicossocial.

**Dr. Allan Henrique Gomes**

*Universidade da Região de Joinville (PPGE-UNIVILLE)*

## PÁGINA DAS AUTORAS

### **Eliane Regina Pereira**

Professora Associada I da Universidade Federal de Uberlândia e docente do programa de pós-graduação em Psicologia, na linha processos psicossociais em educação e saúde.

Sua atuação tem como ênfase a Psicologia Social e os Processos de Criação em Contextos de Saúde, tendo como temas principais: constituição do sujeito, processos de criação, potência de ação, oficinas estéticas, promoção e prevenção em saúde, práticas grupais.

### **Bader Burihan Sawaia**

Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), coordenadora do Grupo de Pesquisa no CNPq Afetividade e a dialética exclusão/inclusão e do - Núcleo de pesquisas psicossociais da dialética exclusão/inclusão da PUCSP (NEXIN). Membro do GT/ANPEPP A Psicologia Sócio-Histórica e o contexto Brasileiro de desigualdade social.

Atua principalmente com os seguintes temas: políticas públicas de assistência social, afetividade/sofrimento ético-político, dialética, exclusão/inclusão, movimentos sociais/multidão, práxis psicossociais frente à desigualdade social e arte.

Um de seus livros, Artimanhas da exclusão, é usado como referência em cursos de graduação de ciências humanas e sociais, em concursos públicos e políticas públicas.

 **Pedro & João**  
editores

ISBN 978-65-86101-52-2



9 786586 101522 >