

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

EMANUELLE DA SILVA GATTO BIEN

Psicologia Histórico-Cultural, atendimento a grupos e a Arte como
estratégia psicoterapêutica: os olhos nas imagens e o olhar para a vida

Maringá

2017

EMANUELLE DA SILVA GATTO BIEN

Psicologia Histórico-Cultural, atendimento a grupos e a Arte como estratégia psicoterapêutica: os olhos nas imagens e o olhar para a vida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Orientadora: Professora Dra. Sonia Mari Shima Barroco.

Maringá

2017

EMANUELLE DA SILVA GATTO BIEN

Psicologia Histórico-Cultural, atendimento a grupos e a Arte como estratégia psicoterapêutica: os olhos nas imagens e o olhar para a vida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Sonia Mari Shima Barroco
PPI/Universidade Estadual de Maringá (Presidente)

Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci
PPI/Universidade Estadual de Maringá

Profa. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva
IPUFU/Universidade Federal de Uberlândia

Aprovada em: 19 de setembro de 2017.
Local da defesa: Bloco D34

Dedico esta pesquisa às mulheres que participaram do grupo, nos oferecendo sua confiança e o privilégio de conhecer um pouco de suas ricas histórias e, especialmente, à Girassol, que transpassou as barreiras da vida pouco tempo após o encerramento de nossos encontros.

AGRADECIMENTOS

Lembro-me que, quando entrei no mestrado, muitos colegas me diziam ser um período solitário. Ao finalizar a redação da minha dissertação, chego à conclusão de que, na realidade, este trabalho não poderia ter sido feito apenas a duas mãos, pois precisei de vários pares de mãos para chegar até aqui. É a todas essas pessoas que eu quero agradecer: pessoas que não me deram apenas “uma mão”, mas me ofereceram dedicação, comprometimento, companheirismo, confiança, amor. Não teria sido possível concluir essa intensa etapa da minha vida sem vocês.

Primeiramente, quero agradecer à minha mãe, Marcia, que trabalhou tanto, a vida toda, para dar a mim e à minha irmã todo o apoio necessário para que pudéssemos nos formar, desenvolver-nos enquanto seres humanos. Acima de tudo, agradeço-a por ter nos dado o maior ensinamento de nossas vidas que nenhuma universidade pode nos dar: o exemplo de uma mulher guerreira, batalhadora, forte e perseverante, que não “entrega as pontas” diante das dificuldades da vida. É este o ensinamento fundamental, é esta força que nos mantém em pé, firmes e fortes, mesmo quando tudo está difícil e parece que não vai acabar. Afinal, agradeço-te não só por tudo o que pôde nos dar, mas principalmente por ser quem você é.

Agradeço ao meu marido, Felipe, que esteve ao meu lado não só nessa batalha, mas em tantas outras. Obrigada pelas refeições, louças lavadas e faxinas feitas, as quais me permitiram passar madrugadas em claro me ocupando apenas em estudar. Obrigada pelas palavras de incentivo quando eu dizia que não aguentava mais. Obrigada por todo o carinho e amor que trouxeram doses de doçura às dificuldades desse período.

Agradeço à minha orientadora, Dra. Sonia Mari Shima Barroco, por compartilhar comigo seus profundos e admiráveis saberes. Obrigada por me guiar nessa jornada com dedicação, carinho e profissionalismo, dando-me tanto o suporte quanto a autonomia, ambos necessários ao bom andamento da pesquisa. Acima de tudo, muito obrigada pela compreensão e paciência diante das reviravoltas pelas quais passei nesse período.

Agradeço à Dra. Silvia Maria Cintra da Silva por ler minha dissertação com tamanho cuidado, carinho e dedicação, trazendo importantes contribuições à qualificação e à banca de defesa. À Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci por gentilmente

aceitar participar de nossa banca de defesa e nos dar suas preciosas contribuições. À Dra. Maria Lucia Boarini pelas contribuições na qualificação.

Obrigada, de coração, à colega e amiga Mariana Figueiredo, que caminhou lado a lado a mim durante os encontros do grupo, discutindo casos e me ajudando a ampliar minha compreensão sobre tudo o que lá era dito. Lembro-me de um sonho que tive enquanto o grupo ainda estava em andamento, no qual eu havia me perdido, e você me ajudou a encontrar o caminho de volta. Esse sonho simboliza muito bem o que sua presença no grupo significou pra mim: você estava ao meu lado e não deixava que eu me perdesse. Obrigada pela dedicação e pela amizade.

Agradeço às pessoas que carinhosamente me ajudaram a ingressar no mestrado. À Talitha Coelho, que me doou seu tempo, sua paciência e sua amizade, ajudando a me preparar para todas as fases de avaliação para a entrada no mestrado. Como você me disse, tenha certeza que, um dia, agradecerei a você fazendo por outrem aquilo que você pôde fazer por mim! À Fernanda Castro, com quem tive o prazer de compartilhar, além das importantes vivências acadêmicas, prazerosos momentos de amizade. À professora Dra. Rosane Gumiero Dias da Silva, que me iniciou na pesquisa científica e carinhosamente me ajudou a prosseguir nesses trilhos. À professora Lenita Gama Cambauva, que, logo no início de minha trajetória acadêmica, presenteou-me com o encanto pela Psicologia e, também, contribuiu carinhosamente com o projeto que permitiu meu ingresso no mestrado.

Meus agradecimentos às enfermeiras Paula e Camila, responsáveis pela Unidade Básica de Saúde que sediou nossa pesquisa de campo e, à então Secretária de Saúde do município, Eloísa, por confiarem em meu profissionalismo e, gentilmente, cederem o espaço e os recursos necessários ao andamento de nossa pesquisa.

Meus profundos agradecimentos às mulheres que participaram do nosso grupo de pesquisa. Muito obrigada por confiarem a nós toda a riqueza de suas histórias, obrigada pelo comprometimento, pelo carinho e pela dedicação que nos ofereceram. Obrigada por me presentear com esse ponto de vista tão humano, sensível e real sobre a comunidade na qual tenho o prazer de trabalhar. Este trabalho não seria possível sem vocês.

Por fim, agradeço ao meu filho, Nauê Alexandre, que me deu a graça de sua

existência no decorrer desse trabalho e que, com seus sorrisos e sua fofura, deu-me

forças para terminá-lo. Sua chegada alterou toda a ordem das prioridades da minha vida e, não posso negar, colocou esta pesquisa em segundo plano. No entanto, seu olhar e o cheirinho do topo da sua cabeça me dão tanta força que fazem de mim uma pessoa capaz de dar conta até da última das prioridades. Tornar-me mãe me dotou da capacidade que as mães têm de dar conta até do que parece impossível. Obrigada, filho amado, por fazer meu coração transbordar de amor e força. Desde que te tenho em minha vida, dedico, sem sombra de dúvidas, tudo o que faço a você!

“Essa aqui foi lá no fundo.” (Fala da participante Girassol ao observar a reprodução da obra *Caipira Picando Fumo*, de Almeida Junior).

A arte está para a vida assim como o vinho está para a uva – disse um pensador, e estava coberto de razão, ao indicar assim que a arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material (Vigotski, 1999, p. 307-308).

O homem rico é simultaneamente o homem carente de uma totalidade de manifestação humana de vida. O homem, no qual a sua efetivação própria existe como necessidade (Notwendigkeit) interior, como falta (Not). Não só a riqueza, também a pobreza do homem consegue na mesma medida – sob o pressuposto do socialismo – uma significação humana e, portanto, social. Ela é o elo passivo que deixa sentir ao homem a maior riqueza, o outro homem como necessidade (Bedürfnis). A dominação da essência objetiva em mim, a irrupção sensível da minha atividade essencial é a paixão, que com isto se torna a atividade da minha essência (Marx, 2004, p. 112-113, grifos do autor).

BIEN, E. S. G. (2017). **Psicologia histórico-cultural, atendimento a grupos e a Arte como estratégia psicoterapêutica**: os olhos nas imagens e o olhar para a vida. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, PR.

RESUMO

A presente pesquisa trata da elaboração de técnicas de intervenção em grupos psicoterapêuticos na Atenção Básica à Saúde, conforme os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. A dissertação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, à área de concentração *Constituição do Sujeito e Historicidade*, mais especificamente à Linha de Pesquisa *Desenvolvimento Humano e Processos Educativos*. O **problema** diz respeito à indagação sobre como os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural (PHC), liderada por L. S. Vigotski (1896-1934), podem contribuir para a elaboração de técnicas de intervenção com grupos psicoterapêuticos na Atenção Básica em Saúde, tendo a observação de reproduções de obras de Arte pictórica como estratégia psicoterapêutica. Os **objetivos gerais** consistem em investigar as contribuições da PHC para se compreender o trabalho com grupos psicoterapêuticos, assim como investigar as possibilidades de se utilizar o contato com a Arte pictórica – ou reproduções dela – como recurso psicoterapêutico, visando estimular o desenvolvimento dos sentidos sociais na intervenção em grupos de atendimento à saúde mental para mulheres na Atenção Básica em Saúde. **Justifica-se** a sua realização ante o crescimento da intervenção do psicólogo na área da saúde pública e a necessidade de investigação acerca das contribuições dessa vertente teórica (PHC) para além do âmbito educacional – onde já é bem reconhecida. Como **metodologia** de pesquisa, destaca-se que a PHC se pauta na filosofia e no método do materialismo histórico-dialético e explica a constituição do psiquismo considerando os múltiplos condicionantes sócio-históricos que a impactam, bem como a própria história pessoal dos sujeitos particulares. Assim, para o desenvolvimento da pesquisa, estudou-se a constituição da singularidade dos sujeitos participantes à luz da historicidade da vida objetiva. Isso demandou **investigações bibliográfica e de campo**. A primeira contou com levantamento bibliográfico e documental sobre os tipos de atendimento psicológico prescritos para a Atenção Básica no SUS, buscando subsídios teóricos dentro do referencial teórico eleito, que permitiriam desenvolver instrumentos metodológicos para intervenção em grupos psicoterapêuticos. A segunda contou com a organização de um grupo de atenção à saúde mental para mulheres, de periodicidade semanal, em uma Unidade Básica de Saúde localizada em um município da região metropolitana de Maringá-PR. Para os 20 encontros previstos e realizados, com 1h30m de duração cada um, foram elaboradas sequências temáticas de reproduções de telas de pintura, que seriam utilizadas como recurso estratégico para o trabalho com o grupo. Foram organizadas as sequências: família, educação, trabalho e saúde (temáticas que são recorrentes no trabalho de Psicologia dessa natureza). O trabalho realizado junto ao grupo de pesquisa se deu conforme o planejado, sendo que o encontro de avaliação se deu por meio da estratégia de grupo focal. Partiu-se das **hipóteses**: 1) a formação dos componentes do grupo atendido como *fruidores* de reproduções da Arte pictórica (com base na teoria vigotskiana) corrobora com o desenvolvimento da *consciência de si*, possuindo valor psicoterapêutico; 2) a apropriação/consciência da totalidade/universalidade redimensiona o conflito pessoal, podendo, portanto, ter valor psicoterapêutico também. Como **resultados**, consideramos que as reproduções de obras de

Arte demonstraram-se eficazes como recurso disparador do processo psicoterapêutico, pois, através delas, as participantes expuseram suas histórias de vida e seus sentidos pessoais acerca dos eixos temáticos trabalhados. Ademais, na avaliação realizada por meio da estratégia de grupo focal, as participantes expressaram melhorias em relação à queixa inicial e redução do sofrimento psíquico. Como **considerações finais**, destacam-se as contribuições da PHC, já que ela tem um corpo teórico a respeito de emoções, sentimentos, afetos, consciência e, sobretudo, personalidade, o que contribui para explicar a constituição social do psiquismo, de modo geral, e das mulheres atendidas no grupo pesquisado; podendo melhorar, assim, o trabalho psicoterapêutico no âmbito da saúde mental.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural; Arte; Atenção Básica em Saúde; Grupos Psicoterapêuticos.

BIEN, E. S. G. (2017). **Historical-Cultural Psychology, attention to groups and art as a psychotherapeutic strategy: staring at images and visualizing life.** Master's Dissertation, Post Graduate Program in Psychology, State University of Maringá - PR.

ABSTRACT

The present research deals with the elaboration of intervention techniques in psychotherapeutic groups in the Primary Health Care, according to the assumptions of Historical-Cultural Psychology. The dissertation is associated to the Postgraduate Program of Psychology, from the State University of Maringá (UEM). The research field in which the dissertation is systematized is the *Constitution of the Subject and Historicity*, more specifically, the research area of *Human Development and Educative Processes*. The **problem** concerns the question as to how the assumptions of Historical- Cultural Theory or Psychology, led by LS Vigotski (1896-1934), may contribute to the elaboration of intervention techniques with psychotherapeutic groups in the Primary Health Care, admitting the observation of reproductions of works of pictorial art as a psychotherapeutic strategy. The **primary aim** is to investigate the contributions of the Historical-Cultural Theory or Psychology in order to understand the work with psychotherapeutic groups. Additionally, inspect the possibilities of using the pictorial art - or the reproductions of it - as a psychotherapeutic resource, focusing on the stimulation of the development of the social senses in intervention, in groups of mental health care for women in Primary Health Care. **It is emphasized the need** to carry out this study due to the increase of the psychologist interventions in the public health area and the need for research and contributions for this theoretical aspect beyond the educational field – in which this is already well recognized. As a **research methodology**, Historical-Cultural Psychology stands out in the philosophy and method of historical-dialectical materialism, and explains the constitution of the psyche, considering the multiple socio-historical factors that have an impact on it, as well as the personal history of the particular subjects. Thus, for the development of the research, it is studied the constitution of the singularity of the participating subjects, under the perspective of historicity as the objective. This required **bibliographical and field research**. Firstly, it was included a bibliographical and documentary survey on the types of psychological care prescribed for Primary Care in SUS, seeking theoretical framework which would allow the development of methodological tools for intervention in psychotherapeutic groups. Secondly, it was included the organization of a weekly mental health group for women in a Basic Health Unit located in a municipality in the metropolitan region of Maringá-PR. For the 20 meetings scheduled and held, each one lasting 1h30m, thematic sequences of painting canvas reproductions were elaborated, which would be used as a strategic resource for the work with this group. The sequences were organized in the following order: family, education, work and health (themes that are recurrent in works of such nature). The work made with the research group was as planned, and the evaluation meeting took place through the focused group strategy. The subsequent **hypotheses** were proposed: 1) the formation of the components of the attended group as reproducers of the pictorial art (based on the Vigotskian theory) corroborates with the development of self-consciousness, which possess psychotherapeutic value; 2) the appropriation / consciousness of totality /

universality reshapes personal conflict and, therefore, may have psychotherapeutic value as well. As **results**, we consider that reproductions of works of art have proved to be effective as a trigger for the psychotherapeutic process, because through them, the participants presented their life stories and their personal senses about the required thematic fundamentals. In addition, in the evaluation performed through the focus group strategy, the participants expressed improvements regarding the initial complaint and the reduction of psychic suffering. As **final considerations**, the Historical-Cultural Theory contributions stand out, since they have theoretical importance regarding emotions, feelings, affections, consciousness, and, above all, personality, which contributes to explain the social constitution of the psyche of the women attended in the studied group, thus improving psychotherapeutic work in the field of mental health.

Keywords: Historical-Cultural Psychology; Art; Primary Health Care; Psychotherapeutic Groups.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Caipira picando fumo (Almeida Junior, 1893).....	140
Figura 2 - A Família (Tarsila do Amaral, 1925a).....	146
Figura 3 - Sem título (Casal e Criança) (Di Cavalcanti, 1929).....	152
Figura 4 - Roda (Dacosta, 1942)	155
Figura 5- Leitura (Almeida Junior, 1892)	161
Figura 6 - Moça com livro (Almeida Junior, s.d.).....	162
Figura 7 - Café (Cândido Portinari, 1935)	174
Figura 8 - Operários (Tarsila do Amaral, 1933).....	180
Figura 9- Interior de pobres II (Lasar Segall, 1921).....	182
Figura 10 - Retirantes (Cândido Portinari, 1944).....	183
Figura 11 - Baile na Roça (Cândido Portinari, 1924).....	186
Figura 12 - Amigas (Cândido Portinari, 1938).....	187
Figura 13 - A Feira II (Tarsila do Amaral, 1925).....	188

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABS – Atenção Básica em Saúde

APS – Atenção Primária em Saúde

CA – Centro Acadêmico

CAPS – Centro de Atenção Psicossocial

CBO – Catálogo Brasileiro de Ocupações

CFP – Conselho Federal de Psicologia

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

CREPOP – Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas do Conselho Federal de Psicologia

DCE – Diretório Central dos Estudantes

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPAF – Instituto de Psicologia Aplicada e Formação

PACS – Programa Agentes Comunitários de Saúde

PHC – Psicologia Histórico-Cultural

PNAB – Política Nacional de Atenção Básica PPI

PPI – Programa de Pós Graduação em Psicologia

PSF – Programa Saúde da Família

SUS – Sistema Único de Saúde

UBS – Unidade Básica de Saúde

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	31
1.1 O TRABALHO E O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO	31
1.2 OS PROCESSOS DE HOMINIZAÇÃO E HUMANIZAÇÃO	36
1.3 A DIALÉTICA ENTRE OBJETIVAÇÃO E APROPRIAÇÃO	38
1.4 O ATO INSTRUMENTAL E A COMPLEXIFICAÇÃO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS	41
1.5 O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA	45
2. CONCEITOS BASILARES: SENTIDO E SIGNIFICADO; SINGULARIDADE, PARTICULARIDADE E UNIVERSALIDADE	50
2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE SENTIDO E SIGNIFICADO	50
2.2 UNIVERSALIDADE, PARTICULARIDADE E SINGULARIDADE: CATEGORIAS FUNDAMENTAIS PARA A COMPREENSÃO DO SUJEITO.....	56
3. PSICOTERAPIA E PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	64
3.1 VIGOTSKI NO BRASIL E A CLÍNICA EM VIGOTSKI	64
3.2 A PRÁTICA CLÍNICA E O SUJEITO NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	67
3.3 PESQUISAS ATUAIS SOBRE A CLÍNICA NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE PSICOTERAPIA EM GRUPO	75
4. ARTE E DESENVOLVIMENTO HUMANO: POSSIBILIDADES DE ELEVÇÃO À GENERICIDADE	87
4.1 PSICOLOGIA DA ARTE	88
4.2 ARTE: TÉCNICA SOCIAL DE SENTIMENTOS	98
4.3 A COTIDIANIDADE	104

4.4 AS OBJETIVAÇÕES GENÉRICAS EM SI E PARA SI	109
4.5 A INDIVIDUALIDADE EM SI E A INDIVIDUALIDADE PARA SI	116
4.6 A ARTE COMO POSSIBILIDADE DE ELEVAÇÃO À GENERICIDADE PARA SI	122
5. DA PESQUISA EMPÍRICA: COM OS OLHOS NAS IMAGENS E O OLHAR PARA A VIDA	128
5.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS	128
5.2 DESENVOLVIMENTO	133
5.2.1 Família	141
5.2.2 Educação.....	160
5.2.3 Trabalho	172
5.2.4 Saúde	181
5.3 RESULTADOS COM BASE NO GRUPO FOCAL.....	192
5.3.1 Houve redução de sofrimento psíquico em relação à queixa inicial?	193
5.3.2 A Arte é um instrumento válido para o trabalho psicoterapêutico?	196
5.3.3 As relações entre universal/ singular/ particular promovidas pela contextualização das reproduções das obras de Arte contribuíram para o redimensionamento e redução do sofrimento psíquico?	198
CONSIDERAÇÕES FINAIS	200
REFERÊNCIAS	207
APÊNDICE A - Relatos.....	216
APÊNDICE B - Grupo focal	261
APÊNDICE C - Sequência de colagens feita no segundo encontro.....	276
APÊNDICE D - Sequência de colagens feita no 19º encontro.....	294

INTRODUÇÃO

A presente dissertação insere-se na linha de pesquisa “Desenvolvimento humano e processos educativos” do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – PPI da Universidade Estadual de Maringá. A pesquisa se relaciona com a área de concentração do PPI, *Constituição do sujeito e historicidade*, à medida que prima pela valorização da historicidade para a compreensão dos fenômenos psíquicos. Trata de processos educativos de forma mais ampla, uma vez que pretende tornar acessível a apropriação do conhecimento historicamente elaborado pela humanidade, mais especificamente da Arte pictórica, a uma parcela da população que, de forma geral, possui acessos restritos a esses conhecimentos. Estabelece interlocuções entre a Psicologia e outras áreas do saber (Arte e Saúde) num estudo que se atenta ao desenvolvimento humano e às suas diferentes condicionalidades, considerando a historicidade do psiquismo e as relações sociais que direcionam a sua constituição.

A pesquisa envolveu investigação bibliográfica e empírica (que denominaremos *pesquisa de campo*), cujos resultados são expostos nesta dissertação. A investigação bibliográfica contou com estudos de documentos referentes ao Sistema Único de Saúde–SUS, à Atenção Básica em Saúde – ABS e à atuação do profissional de Psicologia nesse âmbito. Ademais, foi realizada uma revisão conceitual sobre os pressupostos básicos da Psicologia Histórico-Cultural – PHC, tendo como apoio os pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia da Arte, que forneceram os subsídios teóricos necessários à pesquisa de campo. Na parte empírica, de acordo com nossa delimitação temática, propusemo-nos a investigar estratégias de intervenção psicológica em grupos psicoterapêuticos na Atenção Básica em Saúde, utilizando a Arte pictórica como estratégia psicoterapêutica, tendo por base os pressupostos da PHC. Utilizamos os pressupostos da perspectiva teórica eleita e a Arte – mais especificamente a Arte pictórica, ou seja, telas de pintura – como recurso psicoterapêutico, visto que expressa as demandas de uma sociedade e daqueles que com ela entram em contato.

Os objetivos da pesquisa foram investigar as contribuições da PHC para se compreender o trabalho com grupos psicoterapêuticos; assim como investigar as possibilidades de se utilizar o contato com a Arte pictórica – ou reproduções dela – como recurso psicoterapêutico, visando estimular o desenvolvimento dos sentidos sociais na intervenção em grupos de atendimento à saúde mental para mulheres na Atenção

Básica em Saúde. Para tanto, partimos de duas hipóteses: primeiramente, a formação dos componentes do grupo atendido como *fruidores* de reproduções da Arte pictórica – com base na teoria vigotskiana – corrobora com o desenvolvimento da *consciência de si*, possuindo valor psicoterapêutico. Nossa segunda hipótese é que a apropriação/consciência da totalidade/universalidade redimensiona o conflito pessoal, podendo, portanto, ter valor psicoterapêutico também. Compreendemos por valor psicoterapêutico ações ou estratégias que viabilizam, por parte do indivíduo, o desenvolvimento de maior compreensão acerca de seu sofrimento psíquico e a consequente redução deste; em outros termos, a elaboração de novas estratégias de enfrentamento do sofrimento psíquico.

Faremos, agora, uma breve apresentação da pesquisa de campo. Na parte empírica de nossa pesquisa, propusemo-nos a investigar estratégias de intervenção psicológica em grupos psicoterapêuticos na Atenção Básica em Saúde, utilizando a Arte pictórica como estratégia psicoterapêutica, tendo por base os pressupostos da PHC. Para tanto, organizamos um grupo de atenção à saúde mental para mulheres, de periodicidade semanal, em uma Unidade Básica de Saúde localizada em um município da região metropolitana de Maringá-PR. O grupo foi composto por sete mulheres residentes da área de abrangência da UBS, contando com a nossa coordenação (pesquisadora) e com o auxílio de outra psicóloga (também mestranda).

Foram previstos e realizados 20 encontros, com 1h30m de duração cada um, alocados no salão da UBS. Para os encontros, foram elaboradas sequências temáticas de reproduções de pinturas, que seriam utilizadas como recurso estratégico para o trabalho com o grupo. Foram organizadas as sequências de acordo com as temáticas família, educação, trabalho e saúde – temáticas que são recorrentes no trabalho de Psicologia dessa natureza.

Para a formação do grupo de pesquisa, foram convidadas a participar mulheres que se encontravam na lista de espera para atendimento psicológico em grupo. O grupo foi composto por sete participantes, sendo que, das sete, duas ingressaram no décimo encontro. Houve, ainda, uma participante que desistiu de sua participação após dois encontros. A participante mais nova do grupo tinha 42 anos e a mais velha, 70. Duas participantes eram viúvas e as outras cinco eram casadas. Apenas uma trabalhava como educadora em uma creche, as demais eram aposentadas. Embora atualmente todas morem na cidade, seis delas cresceram e viveram muitos anos no campo, trabalhando na lavoura. Em relação à escolaridade, uma não teve acesso à educação formal, uma estudou até o 2º

ano, três estudaram até o 4º ano, uma concluiu o Ensino Médio pela Educação de Jovens e Adultos e uma possuía Ensino Superior Completo. Sobre a queixa inicial, uma participante colocou seu nome na lista de espera devido a um câncer, duas por causa do sofrimento oriundo da viuvez, três devido a relações familiares conflituosas e uma não apresentava queixa, participou do grupo porque vinha acompanhando a mãe, que possui pouca mobilidade.

Como base teórica, conceitual e metodológica, nossa pesquisa de campo teve, como ponto de partida, a dissertação de nossa orientadora, *Psicologia educacional e arte: uma leitura histórico-cultural da figura humana* (Barroco, 2007). A autora explora a interlocução entre Psicologia e Arte em busca de uma atuação diferenciada, por parte do psicólogo, no âmbito educacional. Barroco pontua como preocupação metodológica central a investigação dos homens reais, naquilo que apresentam de generalizado, compreendendo-os “como produto das múltiplas interações sociais” (Barroco, 2007, p. 70). Em nossa pesquisa de campo, trazemos essa mesma preocupação com o objetivo de elaborar um procedimento metodológico diferenciado para a atuação do psicólogo; desta vez, não na área educacional, mas na saúde pública.

Para contextualizar a elaboração do projeto de pesquisa que culminou nesta dissertação, faz-se importante pontuar alguns aspectos da minha trajetória pessoal e profissional como estudante de Psicologia e Psicóloga. Em minha vida acadêmica, escolhi a perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, cujo corpo teórico metodológico adota pressupostos que estão em consonância às minhas convicções pessoais, especialmente no que tange ao posicionamento ético-político; assim como da Psicologia Histórico-Cultural. Nesse sentido, desde o início da graduação, fui participante ativa do Movimento Estudantil, já compus gestão do Centro Acadêmico – CA e do Diretório Central dos Estudantes – DCE. Também fui militante de partido político de esquerda.

Sobre os interesses de atuação profissional despertados em mim durante o curso de Psicologia, destaco grande afeição pela atuação nos setores públicos, principalmente na educação e na saúde. Dentre os diversos estágios, tive especial satisfação justamente nos realizados em escolas públicas, Unidade Básica de Saúde e Centro de Atenção Psicossocial – CAPS, de forma a incrementar meu desejo em atuar nos setores públicos para um público que possui acesso restrito aos saberes e serviços de psicologia, que, a meu ver, ademais das grandes e inegáveis limitações impostas pela materialidade, traz em si o potencial de compreensão e alívio do sofrimento humano.

Após me graduar, tive a felicidade de passar em um concurso público da prefeitura de um município da região metropolitana de Maringá e fui alocada como Psicóloga em duas UBS. Quando iniciei meu trabalho nas duas UBS, nas quais o serviço de Psicologia tivera início com minha chegada, logo me deparei com longas listas de espera. Chamou-me a atenção o fato de tais listas serem compostas, majoritariamente, por mulheres de meia idade ou idosas. Diante de tal realidade, apostei no trabalho de grupo, iniciando um grupo psicoterapêutico em cada uma das duas UBS. A princípio, os grupos eram mistos, ou seja, compostos por homens e mulheres. Em pouco tempo, os poucos homens evadiram e ambos os grupos ficaram apenas com mulheres. Após algum tempo, participantes dos dois grupos afirmaram que preferiam que houvesse apenas mulheres, pois assim sentiam-se mais à vontade para compartilhar determinadas questões. Com o passar do tempo, fui percebendo que há grande potencial psicoterapêutico no trabalho em grupo, pois as participantes apresentavam melhoras significativas no modo como afirmavam se sentir e se relacionar. Os grupos propiciavam estratégias para o enfrentamento do sofrimento emocional e/ou social, criavam e fortaleciam os vínculos entre as pessoas, que passavam a buscar coletivamente soluções para os problemas vivenciados. No entanto, eu sentia que a perspectiva teórica por mim eleita, ou seja, a Psicologia Histórico-Cultural – PHC, não possuía subsídios o suficiente para amparar um trabalho desta natureza. Sendo assim, nosso problema de pesquisa foi elaborado a partir do confronto/encontro entre minha perspectiva teórica e uma demanda apresentada em minha prática de trabalho: como os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural podem contribuir para a elaboração de estratégias de intervenção com grupos psicoterapêuticos na Atenção Básica em Saúde?

Dentre as funções sociais às quais esta pesquisa pretende responder, destaca-se a contribuição para a elaboração teórico-conceitual dos serviços ofertados pelo SUS, considerando que o trabalho do psicólogo vem crescendo na área da saúde pública, e, ainda, que o trabalho com grupos está inserido nos tipos de atendimento psicológico prescritos para a Atenção Básica no SUS. Consideramos, assim, que a presente pesquisa abarca Políticas Públicas voltadas para a saúde. Ainda no que diz respeito às funções sociais com as quais esta pesquisa se implica, destaca-se o desenvolvimento científico acerca da atuação de profissionais de Psicologia para além da clínica individual, âmbito no qual a atuação do psicólogo já é cientificamente consolidada.

Ademais, a pesquisa relatada investigou as possibilidades de aplicação da Psicologia Histórico-Cultural para além da área educacional e escolar, na qual já é

reconhecida. Acreditamos que o desenvolvimento desta pesquisa pode colaborar com a construção dessa vertente teórica à medida que se utiliza do método materialista histórico-dialético para responder a uma demanda da realidade contemporânea.

Diante de tal problema de pesquisa, colocamo-nos, primeiramente, a realizar uma revisão acerca do atendimento psicológico a grupos na Atenção Básica conforme os documentos oficiais. De acordo com a pesquisa realizada pelo Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas do Conselho Federal de Psicologia – CREPOP (CFP, 2010), o trabalho com grupos foi apontado como uma estratégia útil, efetiva e que vem sendo utilizada com uma frequência cada vez maior. No entanto, em pesquisa realizada no banco de dados da *Scientific Electronic Library Online* – Scielo, em abril de 2015, na qual foi realizado o entrecruzamento dos termos: *grupos, Atenção Básica, saúde, Teoria Histórico-Cultural, Psicologia Histórico-Cultural e Psicologia Sócio-Histórica*, foi possível atestar que a produção científica nessa área de atuação e em consonância com a dita perspectiva teórica é ínfima, justificando academicamente o desenvolvimento desta pesquisa.

Em relação ao trabalho do psicólogo no SUS, elencaremos, a seguir, aspectos de alguns documentos que nos permitem compreender a extensão das possibilidades de atuação em saúde mental na Atenção Básica à Saúde.

A Política Nacional de Atenção Básica – PNAB está regulamentada pela Portaria n. 2.488, de 21 de outubro de 2011, na qual são estabelecidas as diretrizes e normas para a organização da Atenção Básica, para a Estratégia Saúde da Família – PSF e para o Programa Agentes Comunitários de Saúde – PACS. A Saúde da Família é a estratégia brasileira para a Atenção Primária em Saúde – APS, outro termo que designa a Atenção Básica. Conforme a Portaria 2.488, a Atenção Básica é caracterizada “por um conjunto de ações de saúde, no âmbito individual e coletivo, que abrange a promoção e proteção da saúde, a prevenção de agravos, o diagnóstico, o tratamento, a reabilitação, redução de danos e a manutenção da saúde”. A Atenção Básica orienta-se pelos seguintes princípios: universalidade, acessibilidade e coordenação, vínculo e continuidade, integralidade, responsabilização, humanização, equidade e participação social. A respeito da visão de homem preconizada pela Atenção Básica, veja a seguinte citação:

A Atenção Primária à Saúde (APS) considera o sujeito em sua singularidade, complexidade, integralidade e inserção sociocultural e busca a promoção de sua saúde, a prevenção e tratamento de doenças e a redução de danos ou de

sofrimentos que possam comprometer suas possibilidades de viver de modo saudável (Conselho Nacional de Secretários de Saúde, 2011, p. 17).

A APS consiste não apenas em determinada organização do sistema de saúde, mas em uma filosofia que transpassa sua totalidade. Nessa perspectiva, a saúde é compreendida como um direito humano e faz-se necessário abordar seus determinantes sociais e políticos, apreendendo-os em sua amplitude (Conselho Nacional de Secretários de Saúde, 2011). Nesse sentido, o trabalho psicoterapêutico baseado nos pressupostos da PHC, que prima pela compreensão do ser humano considerando seus determinantes históricos, sociais, políticos, pautando-se na materialidade, é pertinente e está em consonância com os princípios básicos do SUS e da APS.

Esta pesquisa harmoniza-se com o objetivo do SUS de prestar “assistência às pessoas por intermédio de ações de promoção, proteção e recuperação da saúde” (Art. 5º III, Lei nº 8.080 de 1990, 1990). Coaduna-se, ainda, com os princípios e diretrizes do SUS, em especial no que tange à integralidade de assistência, à preservação da autonomia das pessoas e à igualdade de assistência (Art. 7º II, III e IV, Lei nº 8.080 de 1990, 1990). No Art. 27 Parágrafo único (Lei nº 8.080 de 1990, 1990), consta que “os serviços públicos que integram o Sistema Único de Saúde (SUS) constituem campo de prática para ensino e pesquisa, mediante normas específicas, elaboradas conjuntamente com o sistema educacional”. Destaca-se que a pesquisa proposta atende “aos preceitos éticos e de responsabilidade do serviço público e de interesse social, não devendo ser confundida com as atividades de assistência realizadas no local” (CONEP, 2015, p. 3) Diante do exposto, compreende-se que esta pesquisa vai para além dos serviços já oferecidos, uma vez que propõe o desenvolvimento de uma nova forma de intervenção. Ainda de acordo com a Minuta de resolução “Especificidades éticas das pesquisas de interesse estratégico para o SUS” (CONEP, 2015), afirmamos que a pesquisa não foi realizada durante o período do nosso trabalho – psicóloga na instituição e pesquisadora. Embora realizada em horário alternativo ao horário de trabalho, a pesquisa interferiu no serviço de Psicologia da UBS à medida que apresentou um novo tipo de intervenção, que pretendemos utilizar novamente em momentos futuros. Além disso, a criação do grupo de pesquisa colaborou com a redução da lista de espera para o serviço de Psicologia nesta UBS, muito embora tenha sido oferecida psicoterapia em grupo ou individual para participantes que não estivessem psicologicamente bem durante ou após o término da pesquisa – cujos conteúdos tenham sido mobilizados pela pesquisa.

De acordo com documento redigido pelo Conselho Federal de Psicologia – CFP (1992) como contribuição ao Ministério do Trabalho para integrar o Catálogo Brasileiro de Ocupações – CBO (CFP, 1992), são atribuições do psicólogo, no Brasil, aplicar o conhecimento teórico e técnico da Psicologia “com o objetivo de identificar e intervir nos fatores determinantes das ações e dos sujeitos, em sua história pessoal, familiar e social, vinculando-as também a condições políticas, históricas e culturais” (CFP, 1992, p. 1). Nesse documento, o psicólogo é descrito como profissional que promove a saúde mental e previne distúrbios psíquicos, tendo em vista o favorecimento do desenvolvimento psicossocial.

Ao psicólogo clínico cabe atuar, especificamente, na área da saúde, contribuindo para a compreensão dos processos intra e interpessoais. Insere-se, nas incumbências desse profissional, a intervenção psicoterápica individual ou em grupo. Entre suas atribuições, consta o atendimento psicoterapêutico em grupo em instituições de prestação de serviços de saúde, dentre outras. O psicólogo “participa de programas de atenção primária em Centros e Postos de Saúde ou na comunidade; organizando grupos específicos, visando à prevenção de doenças ou do agravamento de fatores emocionais que comprometam o espaço psicológico” (CFP, 1992, p. 3).

Sobre a inserção da Psicologia no SUS, o CFP (2013) reivindica a Portaria SNAS nº 224/92, que definiu as normas para os serviços de saúde mental a serem oferecidos em unidades básicas, dentre outras instituições. No documento, consta que a composição da equipe técnica fica a critério do órgão gestor local, podendo contar com a participação do psicólogo. Consta, ainda, que a atenção aos participantes nas unidades de saúde deve incluir, além do atendimento individual, atendimento grupal, incluindo-se aí o grupo psicoterapêutico.

Em relatório da pesquisa sobre as Práticas Profissionais de Psicólogos e Psicólogas na Atenção Básica à Saúde (CFP, 2010) realizada pelo Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas – CREPOP, são descritas as ações desenvolvidas por profissionais da Psicologia na Atenção Básica à Saúde. Dentre os tipos de atendimento psicológico grupal, são citados diferentes tipos de grupos, como de acolhimento, psicoterapêuticos e de apoio, de orientação, oficinas, informativos. Os profissionais consideram os grupos psicoterapêuticos dirigidos aos usuários como “um espaço para se pensar na comunidade e não só no sujeito. As temáticas variam conforme as necessidades da comunidade do território” (CFP, 2010, p. 22). Nesta pesquisa, o trabalho com grupos

foi apontado como uma estratégia muito útil na atenção básica, pois permite ampliar as ações e propiciar a integração entre os participantes. Afirmou-se que os grupos realizados por psicólogos não são uma inovação, mas representam uma ação inovadora em muitos locais de trabalho, uma vez que muitos serviços apresentam resistência em relação ao trabalho com grupos. Também foram apontadas como experiências inovadoras diálogos e parcerias com as universidades, tal qual a pesquisa aqui apresentada.

De acordo com a Resolução CFP nº 010 / 2000 (CFP, 2000, s.p.), que especifica e qualifica a Psicoterapia como prática do Psicólogo:

A Psicoterapia é prática do psicólogo por se constituir, técnica e conceitualmente, um processo científico de compreensão, análise e intervenção que se realiza através da aplicação sistematizada e controlada de métodos e técnicas psicológicas reconhecidos pela ciência, pela prática e pela ética profissional, promovendo a saúde mental e propiciando condições para o enfrentamento de conflitos e/ou transtornos psíquicos de indivíduos ou grupos.

A terapia psicossocial é concebida pelo SUS como instrumento para lidar com transtornos mentais, podendo ser realizada individualmente ou em grupo. Acrescenta-se, ainda, que de acordo com o Conselho Federal de Psicologia “as sessões de terapia em grupo representam a alternativa mais interessante para o SUS, na medida em que exigem poucos recursos para atender a maior quantidade de pacientes” (CFP, 2013, p. 129).

Tracemos, agora, algumas considerações em relação ao método de abordagem. A metodologia é condizente com a Psicologia Histórico-Cultural, que, por sua vez, pauta-se no materialismo histórico-dialético. Assim, para o desenvolvimento da pesquisa, pretendemos considerar a constituição dos sujeitos à luz da historicidade e da vida objetiva. Para tal opção teórico-metodológica, faz-se imprescindível a compreensão da historicidade concreta observada nas obras de Marx e Engels, para os quais o modo de produção, em outras palavras, a produção material da vida por meio do trabalho, delinea as possibilidades de relações humanas.

Nesse sentido, retomamos aqui alguns constructos teóricos presentes em “*A ideologia alemã*”, obra na qual Marx e Engels (1845-1846/1998), em contraposição aos ideólogos neohegelianos, estabelecem, em grande medida, as bases do materialismo histórico-dialético. Elencaremos alguns pontos da obra que ilustram e respaldam nossa opção metodológica. Os autores partem da premissa de que a condição básica para toda a

história dos seres humanos reside em sua constituição corporal, concreta, material. A diferença entre homem e animal tem início quando o homem passa a produzir seus meios de vida por meio do trabalho.

Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material... A maneira como os homens produzem seus meios de existência depende, antes de mais nada, da natureza dos meios de existência já encontrado e que eles precisam reproduzir. Não se deve considerar esse modo de produção sob esse único ponto de vista, ou seja, enquanto reprodução da existência física dos indivíduos. Ao contrário, ele representa, já, um modo determinado da atividade desses indivíduos, uma maneira determinada de manifestar sua vida, um modo de vida determinado. A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem. O que eles os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção (Marx & Engels, 1845-1846/1998, p. 11).

Dessa maneira, a forma para se reconhecer e compreender determinado indivíduo, grupo ou população requer necessariamente o desvelamento das suas condições reais e concretas de produção da existência. Esse princípio é igualmente válido quando se trata do desvelamento da subjetividade humana, como expresso no seguinte trecho:

A produção das idéias, das representações e da consciência está, a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; ela é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens aparecem aqui ainda como a emanção direta de seu comportamento material. O mesmo acontece com a produção intelectual tal como se apresenta na linguagem da política, na das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de todo um povo. São os homens que produzem suas representações, suas ideias, etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem, inclusive as mais amplas formas que estas podem tomar. A consciência nunca pode ser mais que o ser consciente; e o ser dos homens é seu processo de vida real (Marx & Engels, 1845-1846/1998, pp. 18-19).

Dessa forma, a compreensão dos sofrimentos psíquicos trazidos ao grupo de pesquisa passa pela compreensão das condições materiais determinantes dessa realidade.

Assim, de acordo com o trecho acima, a política, a moral e a religião imanam diretamente das relações de produção, como também a Arte o faz. A partir daí, a análise e fruição de obras de Arte – ou reproduções destas, como no caso do nosso grupo de pesquisa – podem ser utilizadas como elementos de compreensão e desmistificação da realidade, evidenciando que, conforme Marx e Engels (1845-1846/1998, p. 20), “... não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência”.

Sobre as possibilidades de utilização da Arte como recurso para a compreensão da realidade, Garcia (2010) defende que as pinturas artísticas podem ser utilizadas como fonte documental e caracteriza esse procedimento como estudo iconográfico, abrangendo, nesse processo, questionamentos como quem, como, quando e porque determinada imagem foi produzida. De acordo com a autora, “denomina-se estudo iconográfico o questionamento, a análise e a reflexão sobre uma imagem e o que há de implícito nela” (Garcia, 2010, p. 32). Adiante, afirma que o estudo das Artes tem se mostrado produtivo para a compreensão da cultura humana e de suas formas de representação da realidade. Devido à sua relação intrínseca com seu contexto de produção, a Arte serve como instrumento para a compreensão das relações humanas em dado contexto histórico.

Para Garcia (2010), a Arte é um modo de expressão humana, mas consiste também em um modo de conhecimento, e sua análise é considerada pertinente no universo científico. Conforme a autora, a Arte é uma produção humana que expressa seus produtores, mas que também revela a sociedade na qual foi produzida e que pode ser analisada por diversas perspectivas teóricas e campos do conhecimento, como, por exemplo, Sociologia, Antropologia, História e Psicologia, dentre outros. Esta pesquisa elegeu, como base para o processo de análise, os pressupostos teóricos do materialismo histórico-dialético e da Psicologia Histórico-Cultural. Nesse sentido, Garcia aponta que:

Para Vigotski (1973), a arte só pode ser convertida em objeto de investigação científica se for estudada em conexão com todos os demais aspectos da vida social e no seu condicionamento histórico concreto. No entanto, Vigotski critica os estudos sociológicos que desconsideram a relação existente entre o social e o psicológico do homem. Sustentado pelo método dialético, analisa a arte como um resultado da relação entre o homem e o social. As produções artísticas são fruto deste processo, por esta razão, seria incoerente excluir os aspectos da mentalidade do homem (Garcia, 2010, pp. 33-34).

Outro aspecto a ser destacado diz respeito aos conceitos de universalidade,

particularidade e singularidade, considerados de especial importância para a pesquisa materialista histórico-dialética. A respeito das relações entre universalidade, particularidade e singularidade, Martins (2006) aponta que:

Em sua expressão singular, o fenômeno revela o que é em sua imediatez (sendo o ponto de partida do conhecimento), em sua expressão universal revela suas complexidades, suas conexões internas, as leis de seu movimento e evolução enfim, a sua totalidade histórico-social... Como opostos, se identificam, e a contínua tensão entre eles (singular-universal) se manifesta na configuração particular do fenômeno. Em sua particularidade ele assume as especificidades pelas quais a singularidade se constitui em dada realidade de modo determinado, porém não completo, não universal (Martins, 2006, pp. 11-12).

Sendo assim, os constructos teóricos – universal, particular e singular – permitem compreender a realidade e estar em concordância com a materialidade e a dialeticidade pressupostas pela abordagem metodológica escolhida.

Nesse momento, serão abordados os aspectos mais relevantes no que tange à linha teórica eleita. De acordo com a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, as características da subjetividade humana são resultado das complexas relações entre homem e natureza, estabelecidas no processo de trabalho, ou seja, a modificação da natureza pelo homem no intuito de viabilizar sua própria existência. À medida que modifica a natureza, o homem modifica a si mesmo, desenvolve suas habilidades e capacidades. Sendo assim, é possível afirmar que o desenvolvimento da humanidade é decorrente do movimento histórico de suprimento de suas próprias necessidades. Cada indivíduo se humaniza conforme se apropria dos objetos, instrumentos e signos desenvolvidos e acumulados durante a história da humanidade. O desenvolvimento social permite o desenvolvimento cultural e o psíquico que vão, por sua vez, para além da maturação biológica. O desenvolvimento humano é regido, em primeiro plano, por leis sociais e não biológicas (Vygotsky, 1930/2007).

A PHC defende que as funções psicológicas inferiores ou rudimentares – presentes também nos animais superiores, podendo-se citar, como exemplos, sensação, atenção involuntária, percepção, memória, inteligência, dentre outras – consistem no protótipo das formas culturais de conduta e encontram-se vivas e mortas em cada indivíduo, pois, ao mesmo tempo em que se movem na totalidade psíquica do indivíduo, encontram-se petrificadas, foram suplantadas pelas funções psicológicas superiores. Funções

psicológicas superiores são, em termos gerais, o desenvolvimento qualitativamente superior dos homens em relação aos animais, e a consciência encontra-se no cerne de seu desenvolvimento (Vygotski, 1983/2006).

O desenvolvimento psicológico de cada sujeito ocorre de forma complexa, dialética e mediante o envolvimento integrado de cada função psicológica superior. O desenvolvimento da linguagem e a apropriação dos significados nela contidos permitem o desenvolvimento do pensamento e, conseqüentemente, o desenvolvimento psicológico global. Para Vigotski (1934/2009), o conteúdo central do processo de desenvolvimento psicológico como um todo reside justamente na mudança da estrutura funcional da consciência. Nesse processo, cada função psicológica, como, por exemplo, a memória e a atenção, podem tornar-se conscientizadas e arbitrárias.

Leal (2010) define consciência, paradoxalmente, como um processo e seu produto. Para a autora, a relação do indivíduo com o mundo e consigo mesmo é mediada pela consciência, que pode ser definida como um movimento cognoscitivo e autocognoscitivo. Através da consciência, conhecemos o mundo e podemos compreender e dominar nosso modo de conhecer a realidade. A consciência é uma estrutura composta por outras estruturas denominadas funções psicológicas superiores.

De acordo com Vigotski (1934/2009), a compreensão dialética do homem aponta que sua subjetividade se constitui pela inter-relação entre suas capacidades intelectuais/racionais e as afetivas/emocionais. O autor afirma que a relação entre intelecto e afeto atua na tomada de consciência e esses dois âmbitos se influenciam reciprocamente, ou seja, o pensamento sobre os afetos pode alterar os sentimentos e a vida psíquica, de forma geral, e vice versa; ou seja, a vida afetiva também pode influenciar a vida intelectual. Sendo assim, podemos afirmar que o aspecto emocional da vida também é uma construção histórica mediada pelo pensamento e pela linguagem. A partir daí, compreendemos ser necessário, em um contexto psicoterapêutico, tal qual o nosso grupo de pesquisa, fazer uso do pensamento e da linguagem como recursos mediadores para gerar modificações na vida emocional.

Considerando que um dos principais objetivos psicoterapêuticos reside na questão dos sentimentos, propusemo-nos, em nossa pesquisa, a utilizar a Arte como recurso mediador. Nesse sentido, teceremos, a seguir, uma definição de Arte de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural.

Vigotski (1999, p. 308) tece uma definição de Arte como “uma espécie de *sentimento social* prolongado ou uma *técnica de sentimentos*” (grifos do autor). O autor afirma que a música e a poesia, por exemplo, surgem da necessidade de resolver a tensão gerada pelo trabalho pesado, ou seja, têm o objetivo de propiciar a catarse. Além de dar vazão à angústia e à tensão, o canto organiza o trabalho. Embora a Arte tenha vindo assumir outras funções sociais, mantém sua função de sistematização e organização do sentido social, assim como continua oferecendo uma forma de vazão à angústia e à tensão.

Além de comunicar sentimentos, possui poder de modificá-los por meio da reação estética. As emoções suscitadas pela Arte são vivenciadas com realidade e intensidade, entretanto são descarregadas na fantasia, contendo seu aspecto motor; dessa forma, a necessidade de catarse confere à Arte seu significado biológico. Sendo assim, a unidade entre sentimento e fantasia constitui a base da Arte. A transformação das emoções por meio da Arte é denominada catarse. A Arte tem nos sentimentos seu ponto de partida e cumpre a função de resolver e elaborar aspirações complexas do organismo. Conforme Vigotski (1965/1999), a Arte nasce do processo de superação dos sentimentos, que ocorre tanto na criação quanto na fruição artística (Vigotski, 1965/1999).

No intuito de endossar a hipótese teórica de que ofertar às pessoas a possibilidade de fruição colabora com o desenvolvimento da consciência de si, e que isso possui valor psicoterapêutico – compreendendo valor psicoterapêutico por ações ou estratégias que viabilizam, por parte do indivíduo, o desenvolvimento de maior compreensão acerca de seu sofrimento psíquico e a conseqüente redução deste; em outros termos, a elaboração de novas estratégias de enfrentamento do sofrimento psíquico –, lançamos mão dos estudos de Heller (1970/1977), em sua afirmação de que o desenvolvimento da consciência de si é viabilizado pela apropriação de diversos tipos de atividades da genericidade, entre elas, a Arte:

A arte é a autoconsciência da humanidade: suas criações são sempre veículos da genericidade para-si, e em múltiplos sentidos. A obra de arte é sempre imanente: representa o mundo como um mundo do homem, como um mundo feito pelo homem. Sua hierarquia de valores reflete o desenvolvimento de valores da humanidade... A obra de arte constitui também a memória da humanidade. As obras suscitadas por conflitos de épocas na atualidade remotas podem ser desfrutadas porque o homem atual reconhece naqueles conflitos a pré-história de sua própria vida, de seu próprio conflito: através delas se desperta a memória da

infância e da juventude da humanidade (Heller, 1970/1977, p. 200).

Dessa forma, compreende-se que a obra de Arte carrega em si a genericidade humana, em outros termos, os valores da humanidade e seu desenvolvimento histórico e, por isso, pode ser utilizada para se compreender os valores contemporâneos por meio da investigação de sua história. Vale pontuar que a Arte também pode cumprir função prospectivas de vanguarda, como, por exemplo, artistas que são incompreendidos em seu tempo e que foram assimilados apenas posteriormente.

Heller (1970/1977) afirma que por meio das obras de Arte é possível vislumbrar o nível de desenvolvimento da individualidade em cada período histórico. Sendo assim, consideramos que a Arte pictórica pode ser utilizada como recurso terapêutico em grupos psicoterapêuticos no intuito de auxiliar na identificação dos determinantes históricos, políticos, econômicos e sociais dos sofrimentos psíquicos que, de modo geral, são vivenciados como questões apenas particulares. Desse modo, partimos da hipótese de que a apropriação do universal redimensiona o conflito pessoal, apresentando, também, valor psicoterapêutico. No trecho a seguir, Heller (1970/1977) discorre sobre as possibilidades de transformações individuais contidas na fruição artística:

...a particularidade não somente fica suspensa no processo de produção artística e na objetivação mesma, mas também na recepção do feito artístico. No curso do gozo artístico o receptor se eleva à esfera da genericidade tal qual o artista. E por isto a obra de arte se presta tão bem para pôr em movimento a purificação moral, a catarse (Heller, 1970/1977, p. 201).

Expomos, a seguir, outro trecho de Heller (1970/1977) que dá sustentação à nossa prerrogativa do valor psicoterapêutico da Arte:

... a arte por si só não pode humanizar a vida, mas quando se tem a necessidade de humanizar a própria vida e a dos demais também a outros níveis – em nível político, moral, etc. – a arte proporciona um parâmetro e cumpre a função de apoio sentimental e intelectual para operar a transformação (Heller, 1970/1977, p. 203).

Para abordar o potencial de humanização intrínseco da fruição artística, citamos o trabalho de Ostrower (1983), que foi convidada para ministrar um curso de Arte para operários de uma fábrica. A artista hesitou para aceitar o convite, mas, ao final do curso, considerou que o interesse e a participação dos operários demonstraram que a Arte é uma necessidade humana, e não apenas um luxo ou um passatempo. Seu trabalho com os

operários estimulou neles necessidades humanas, a necessidade imperativa de ter recursos, acesso, arte, humanização. O despertar desses interesses fica evidente na fala de um dos operários durante o encontro de despedida: ele disse que, após esse curso, precisariam de um curso de filosofia. Essa experiência demonstrou que a Arte, elitizada em nossa sociedade, pode oferecer também aos trabalhadores possibilidades de humanização e de elevação à genericidade.

Barroco (2007), ao defender a importância do resgate da Arte pictórica na qual a figura humana se apresenta projetada para a compreensão do psiquismo humano, afirma que a reação estética é uma forma específica de conhecimento que permite desvelar o homem por meio da Arte, pois diz respeito aos sentimentos humanos que, por sua vez, são parte integrante da obra artística. Para se conhecer por meio da Arte, é necessário compreendê-la em âmbito social, e não dentro da esfera individual. A concepção teórico-metodológica histórico-dialética parte do pressuposto de que as produções humanas se dão de acordo com os embates presentes em determinada época e localidade. Sendo assim, por meio da Arte, é possível vislumbrar para além do talento pessoal do artista – até porque, pela perspectiva histórico-cultural, até mesmo as produções individuais são coletivas – ou de seu estilo e escola, é possível ir além da individualidade do artista e atingir algum nível de compreensão acerca da sociedade e do momento histórico no qual o mesmo está inserido. A Arte permite investigar não somente a vida do que pinta, mas também a vida do que é pintado, ou ainda daquele que nem ao menos possui vinculação artística. Por isso, nesta pesquisa, propusemo-nos a investigar as possibilidades de se utilizar a Arte como recurso psicoterapêutico.

1. TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

1.1 O TRABALHO E O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

A presente pesquisa apresenta, como objetivo, a intervenção psicológica em grupos psicoterapêuticos na Atenção Básica em Saúde, utilizando a Arte pictórica como estratégia terapêutica, tendo por base os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Para tal investigação, foi necessário, como ponto de partida, compreender a concepção de homem conforme a perspectiva teórica eleita. Consideramos que uma atuação consistente e ética dos profissionais da Psicologia deve se respaldar teoricamente em uma base sólida, que permita uma compreensão ampla dos fenômenos da vida humana. Nesse sentido, a análise respaldada na categoria trabalho viabiliza uma compreensão mais plena e profunda da constituição humana e de seu psiquismo; o que, por sua vez, permite o desenvolvimento de possibilidades de atuação comprometidas com a emancipação humana. Com esse intuito, este capítulo aborda o trabalho e o processo de desenvolvimento humano.

De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, as características da subjetividade humana são resultado das complexas relações que os sujeitos singulares estabelecem entre si e com o mundo. Certamente, para esta perspectiva, a ontogênese, para ser compreendida e explicada, deve levar em conta as múltiplas determinações que sobre ela incidem. Mas isso não significa que os percursos ontogenéticos¹ repitam as leis da filogênese, muito embora se deva considerar que a subjetividade humana se constitui considerando as relações entre homem e natureza, estabelecidas no processo de trabalho, ou seja, a modificação da natureza pelo homem no intuito de viabilizar sua própria existência.

Embora não seja aqui o caso de se contar o percurso da filogênese, vale destacarmos que, à medida que modifica a natureza, o homem modifica a si mesmo, desenvolve suas habilidades e capacidades. Sendo assim, é possível afirmar que o desenvolvimento da humanidade é decorrente do movimento histórico de suprimento de suas próprias necessidades – que ele mesmo criou a partir das demandas biológicas básicas. Para a Psicologia Histórico-Cultural, cada indivíduo se humaniza conforme se apropria dos objetos,

¹ Ontogênese: palavra de origem grega: *ontos* = ser; *genesis* = criação: Estudo da evolução do indivíduo. Filogênese: do grego *phylo* = raça; *genesis* = criação: Estudo da evolução da espécie (Dicionário Etimológico: etimologia e origem das palavras, s.d.)

instrumentos e signos desenvolvidos e acumulados durante a história da humanidade. O desenvolvimento social permite o desenvolvimento cultural e psíquico que vão, por sua vez, para além da maturação biológica. O desenvolvimento humano é regido, em primeiro plano, por leis sociais, e não biológicas (Vygotsky, 1930/2007).

Nessa perspectiva, considera-se que cada indivíduo aprende a ser homem, de forma que sua constituição biológica, inata, não é o suficiente para que possa viver em sociedade. Para tanto, é necessário que cada indivíduo se aproprie do resultado do acúmulo histórico do desenvolvimento dos seres humanos, desenvolvimento esse que se deu por meio do trabalho. O ser humano não é resultado apenas da natureza, mas da sociedade, da cultura, da história. Dessa forma, pode-se concluir que o que nos define como homens é a cultura, resultado do processo de humanização que se dá por meio do trabalho (Leontiev, 1959/1978a).

O trabalho é a atividade vital ou, em outras palavras, a atividade de reprodução da vida. Tal reprodução, obviamente, não é exclusivamente humana, visto que todos os animais precisam realizar atividade vital para reproduzirem-se a si mesmos como indivíduos e como espécie. De acordo com Duarte (2013), o trabalho consiste na “... forma de relacionamento entre a espécie e o restante da natureza” (p. 25), ou seja, um processo entre o animal – inclusive o ser humano – e a natureza. Uma vez afirmado que todos os seres vivos prescindem do trabalho, enquanto atividade vital, para assegurar sua sobrevivência, faz-se necessário diferenciar o trabalho animal do trabalho humano.

Marx (1867/2013), ao tratar do trabalho especificamente humano, define trabalho como o processo conforme o qual o homem regula e controla, por sua própria ação, seu metabolismo com a natureza, modificando-a conforme suas necessidades. O homem se confronta com a matéria natural, dela se apropria e a transforma, tornando-a útil para sua vida. Para transformar a natureza, o homem põe em movimento as capacidades contidas em sua corporeidade, utilizando suas próprias habilidades. Nesse processo, ao modificar a natureza, o homem modifica a si mesmo, desenvolvendo e dominando potências latentes em sua própria constituição.

No intuito de esclarecer a dimensão da transformação que o trabalho promove no homem, reportamos novamente a Marx (1932/2004), quando o autor afirma que:

Cada uma das relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim, todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana; seu comportamento para com o objeto é o acionamento da efetividade humana (p. 108).

O indivíduo desenvolve sua humanidade à medida que se apropria da efetividade humana, ou seja, dos produtos do trabalho; processo este, por sua vez, coletivo (ou social) e histórico. Mediante o processo de transformação da natureza pelo homem para prover sua própria existência, o homem transformou a si mesmo, transformação esta que constitui uma herança histórica da qual cada indivíduo se apropria à medida que se apropria dos objetos humanos, frutos do trabalho. Mais adiante, o autor pontua que “a formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui” (Marx, 1932/2004, p. 110).

Como aponta Silva (2011), a atividade prática do ser humano, denominada trabalho, promove uma ruptura com a relação imediata com a natureza, de forma a modificar radicalmente o modo de satisfação de suas necessidades.

A principal característica do trabalho humano é que ele permitiu e requer o aparecimento e o emprego da teleologia, ou seja, a capacidade de pensar no objeto antes de realizá-lo. Na atividade teleológica, o objeto existe antes na consciência do indivíduo, idealmente, em sua imaginação, para depois existir objetivamente. Nesse sentido, retomaremos o reconhecido trecho no qual Marx (1867/2013) aponta que:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente... Além do esforço dos órgãos que trabalham, a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa (Marx, 1867/2013, pp. 255-256).

Essa célebre passagem é empregada por Vygotski (1982/1997) com a finalidade de explicar o psiquismo humano. O autor chama a atenção para o fato de o ser humano apresentar formas de adaptação e comportamentos qualitativamente superiores em relação aos animais. Enquanto os animais se adaptam passivamente ao meio, os seres humanos o fazem de maneira ativa. A aranha ou a abelha tecem ou constroem suas teias e colmeias instintivamente, para isso não utilizam nenhuma máquina, nenhum instrumento. Já o arquiteto elabora o produto de seu trabalho mentalmente, antes de fazê-lo objetivamente. Vigotski chama esse comportamento de experiência duplicada (Vygotski, 1982/1997).

Silva (2011), que também lança mão da passagem, pontua a questão da seguinte forma: a atividade humana não é instintiva ou aleatória, mas apresenta como componente imprescindível o planejamento para sua execução. Dito de outra forma, antes da execução do trabalho, o sujeito já possui um projeto mental que orienta suas ações. Dessa forma, o projeto é objetivado no produto, de forma que a atividade laborada humana está ali contida.

Sendo assim, compreende-se que a diferença substancial entre o trabalho humano e a atividade vital dos demais animais é a capacidade teleológica dos homens, de acordo com a qual os resultados do trabalho são antecipadamente previstos, e, dessa forma, o homem dirige e orienta sua atividade a um determinado fim. Assim, pode-se afirmar que a atividade humana é consciente, uma vez que sua própria vida lhe é objeto; portanto, o trabalho humano é, em sua essência, livre. Em suma, a atividade humana é realizada de forma voluntária, universal e consciente.

Muito embora o trabalho humano seja essencialmente e originalmente livre, voluntário e consciente, é importante salientar que, na sociedade capitalista, o trabalho passa por um processo de alienação decorrente da divisão da sociedade em classes e da posse privada dos meios de produção, da matéria prima, do conhecimento do processo de produção em sua íntegra e, sobretudo, do produto final e do que ele gera de riqueza nas relações de troca. Desse modo, o trabalho, atividade fundamentalmente humanizadora, é transformado em mercadoria e torna-se simplesmente um meio de sobrevivência (Duarte, 2013).

Ainda tratando das características do trabalho especificamente humano, é de suma importância evidenciar que, para garantir sua sobrevivência, o ser humano produz instrumentos, que são os meios para garantir a satisfação de suas necessidades – processo esse denominado primeiro ato histórico. Ressalta-se que não se trata apenas de satisfazer

as necessidades, mas de produzir os meios que viabilizem tal satisfação. Para Marx (1845-1846/1998), o primeiro pressuposto da existência humana e da história é que, para estarem em condições de “fazer história”, os homens devem estar vivos e terem condições de viver; o que, por sua vez, pressupõe comer, beber, morar e vestir, dentre outras ações ou condições. Sendo assim, Marx (1845-1846/1998) afirma que:

O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos... a satisfação dessa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e essa produção de novas necessidades constitui o primeiro ato histórico (p. 33).

Compreende-se, portanto, como primeiro ato histórico, a produção de meios para a satisfação de necessidades, ou seja, a produção de instrumentos. A denominação “primeiro ato histórico” se refere à produção de instrumentos como atividade que inaugura a história social humana propriamente dita. Como exposto no trecho acima, o primeiro ato histórico é diariamente reproduzido e é pressuposto básico da manutenção da vida humana. Silva (2011) pontua que os instrumentos são meios de trabalho que medeiam a relação entre o sujeito e a matéria do trabalho. A produção de instrumentos consiste em uma atividade teleológica, pois o homem planeja mentalmente o objeto antes de produzi-lo, a finalidade do objeto é antecipada idealmente. O resultado do processo de trabalho – criação do instrumento – apoia e incentiva o surgimento de novas necessidades e, conseqüentemente, desencadeia novos processos de trabalho para satisfazê-las. Em suma, podemos afirmar que as duas características primordiais do trabalho humano são a teleologia e o uso e fabrico de instrumentos. Mediante o processo de trabalho, o homem humaniza-se, despertando suas capacidades latentes.

O grupo de pesquisa foi composto por mulheres trabalhadoras, com ou sem empregos. Elas, nas reproduções de suas existências, possivelmente não têm essa noção do processo de formação humana, dos cortes de análise filo e ontogenético. No entanto, ressentem em suas vidas os impactos da sociedade capitalista e nem por isso conseguem explicá-los ou entenderem o quanto impactam a si mesmas. Assim, dando continuidade ao relato da pesquisa teórica empreendida para subsidiar a pesquisa de campo, recuperam-se

as elaborações a respeito de hominização e de humanização.

1.2 OS PROCESSOS DE HOMINIZAÇÃO E HUMANIZAÇÃO

Prosseguimos com a explanação teórica que serve de base à nossa pesquisa de campo. Nesse momento, trataremos dos processos de hominização e humanização. Como visto anteriormente, conforme os teóricos histórico-culturais, o trabalho é a atividade responsável pelo processo de desenvolvimento do homem. Para Leontiev (1959/1978a), a vida em sociedade, organizada por meio do trabalho, confere ao desenvolvimento do homem características essencialmente distintas do desenvolvimento animal: mediante tal atividade, o homem passa a ser submetido não mais às leis biológicas, mas às leis históricas e sociais. Nesse sentido, o autor pontua o processo de passagem de mera espécie animal a homem propriamente dito em três estágios. A seu ver, o primeiro estágio consiste na evolução exclusivamente biológica ou preparação biológica do homem. Nessa etapa, submetida às leis da biologia, ocorre um processo de adaptação ao meio e de acúmulo das transformações do organismo humano em seu código genético.

O autor denomina o segundo estágio de “*passagem ao homem*” (Leontiev, 1959/1978a, p. 262, grifos do autor). Esse momento de desenvolvimento ainda se encontra essencialmente ligado às leis biológicas, ou seja, alterações anatômicas passadas às gerações posteriores como herança genética. Entretanto, começam a surgir os primeiros pressupostos da vida social, a saber: o desenvolvimento dos processos rudimentares de trabalho, a produção de instrumentos e a linguagem. O desenvolvimento biológico submete-se ao desenvolvimento da produção, uma vez que o trabalho modifica a anatomia humana, seu cérebro, seus órgãos dos sentidos, suas mãos e os órgãos que permitem a linguagem. A produção é um processo social, cujo desenvolvimento é submetido às suas leis próprias, sócio históricas. Sendo assim, a então nascente história social humana é biologicamente inscrita em sua estrutura anatômica. Nesse sentido, Leal (2010) aponta que a própria formação dos cinco sentidos humanos não é restrita ao aspecto biológico e anatômico, mas se deu em decorrência da história social da humanidade. A autora afirma que inclusive a satisfação das necessidades fisiológicas básicas ocorre conforme padrões culturais inerentes à determinada época e localidade.

O terceiro e último estágio, para Leontiev (1959/1978a), corresponde ao surgimento do *Homo sapiens*. Doravante, o desenvolvimento humano passa a ser determinado exclusivamente pela prática social e suas respectivas leis sócio históricas, e

não mais pelas leis biológicas. Essa é a mudança substancial na evolução humana, denominada pelo autor como “viragem”. Os principais fatores que permitiram o abandono da necessidade pura de sobrevivência e adaptação foram a vida coletiva e a produção de instrumentos. A mediação entre o homem e a natureza passou a ser realizada pelas relações sociais, que passaram a ser o fator determinante do desenvolvimento humano.

Diante disso, Leontiev (1959/1978a) trata dos conceitos qualitativamente diferentes de *hominização* e *humanização*, que nos importa recuperar considerando que permitem melhor compreensão do psiquismo e da subjetividade das mulheres do grupo. Postula que o processo de hominização consiste no processo biológico de mudanças na organização física do homem, em outras palavras, trata do surgimento da espécie. Ele se finda quando tem início a história social da humanidade. Humanização, por sua vez, refere-se ao “processo histórico-social de desenvolvimento do gênero humano” (Duarte, 2013, p. 102). A partir daí, considera haver uma dinâmica do desenvolvimento que vai além da relação meramente adaptativa: a da dialética entre *objetivação* e *apropriação*.

Duarte (2013), com base marxista, distingue conceitualmente *espécie* humana, decorrente do processo de hominização, de *gênero* humano, produto do desenvolvimento histórico social. O gênero humano tem como ponto de partida a origem biológica das características da espécie; tem como pressuposto o desenvolvimento biológico da espécie, mas não se atém a ele. O desenvolvimento do gênero traz consequências para a espécie, de forma que a vida em sociedade modifica algumas características biológicas. Primeiramente, a existência deixa de depender da capacidade de adaptação ao meio, o elemento decisivo na manutenção da existência passa a ser a organização social.

De acordo com Duarte (2013), as características da *espécie* humana são herdadas geneticamente, assim como em todas as espécies. As capacidades dos animais são geneticamente herdadas e cada indivíduo aprende a utilizá-las para se adaptar às condições ambientes, de forma que o código genético medeia a relação entre o organismo e sua espécie. O mesmo não ocorre com as características do *gênero* humano, que não são determinadas pela genética. O autor afirma que:

Sendo a formação do indivíduo uma parte do processo histórico de objetivação do gênero humano, a relação fundamental não é entre o organismo singular e a espécie, mas entre a singularidade social do indivíduo e o gênero humano. A singularidade de cada ser humano não é um dado biológico, mas resultado de um processo social, concreto e histórico e não pode ser explicada por meio das

relações entre o espécime e a espécie e entre o organismo e o meio (Duarte, 2013, p. 104).

Conforme o autor, o desenvolvimento do gênero humano é resultado da dialética entre os processos de apropriação e objetivação, e, pelos mesmos processos, as características do gênero são passadas às gerações posteriores. Sendo assim, as mediações entre cada indivíduo humano e o gênero, como um todo, são exteriores ao organismo e são efetivadas por meio do processo de apropriação das objetivações existentes. Dada a importância fundamental da dialética entre objetivação e apropriação para desenvolvimento do gênero humano, discorreremos mais sobre esses constructos teóricos no tópico seguinte.

1.3 A DIALÉTICA ENTRE OBJETIVAÇÃO E APROPRIAÇÃO

Não seria possível pensar nas mulheres do grupo como pessoas que se constituíram à parte de todo esse histórico formativo, e, menos ainda, desvinculadas da atividade de trabalho e do processo produtivo. O que dizem e pensam, como se comportam essas mulheres tem relação com o que outros seres humanos desta mesma época e cultura vivenciam. Assim, em busca da compreensão de como suas mentes ou psiquismos se tornam humanizados e assumiram dadas características, vale atermo-nos ao processo de *objetivação*. Este se refere tanto ao processo de transferência de características da atividade humana para as propriedades do objeto quanto ao produto mesmo desse processo. Uma objetivação consiste no resultado da atividade humana sintetizada em um objeto ou ideia, cujo uso, por sua vez, permita a apropriação da atividade nele sintetizada. Uma objetivação pode ser um objeto de apropriação, portanto, um mediador da atividade humana.

A produção de instrumentos que se interpõe entre o ser humano e o mundo constitui tanto um processo de apropriação quanto de objetivação. Os objetos criados ou eleitos como tais pelos homens são dotados de significação para a prática social, de função social. Para que algo possa ser transformado em instrumento, que vai se interpor entre o homem e o mundo, permitindo que aquele se relacione com este e o desvende, ele (o homem) precisa, antes de mais nada, conhecer suas propriedades naturais, físicas, químicas etc., inaugurando, assim, uma relação sujeito – objeto. Para dominar a natureza, o que resulta em humanizá-la, é preciso conhecer a natureza em si mesma – suas

características, as leis que a rege, enfim, apropriá-la pelas sensações, percepções e pelo pensamento num processo de conhecimento. Apenas conhecendo a natureza, o homem pode modificá-la e criar objetos que, por sua vez, podem ser transformados em instrumentos. Ao transformar um objeto em instrumento, o próprio homem objetiva-se nele, transfere, para ele, a atividade humana, transformando-o em objeto humanizado. Dessa forma, o objeto criado ou assumido como tal é convertido em uma objetivação. Em seu estado natural, o objeto resulta de forças físicas, químicas e, em alguns casos, biológicas. Uma vez transformado em instrumento, torna-se resultante, também, da atividade humana consciente. Portanto, pode-se afirmar que o objeto humanizado é produto da ação autocontrolada (Duarte, 2013) – possível aos seres humanos.

Mas o que nos parece essencial para a pesquisa de campo é o fato de a relação entre apropriação e objetivação não ocorrer apenas na produção de instrumentos, mas também na linguagem e nas relações entre os seres humanos. **A atividade vital humana é essencialmente coletiva e, portanto, exige a comunicação, que ao longo do tempo se objetivou em signos e sistemas de signos, ou seja, a linguagem.** Os signos transformam-se em sistemas internos, orientadores do processo de pensamento. A linguagem é necessária para a comunicação, que, por sua vez, é necessária para a atividade vital. As relações entre os homens também são objetivadas e historicamente acumuladas. Provavelmente, a princípio, as objetivações das relações diziam respeito a formas de atividade coletiva na relação com a natureza que obtiveram êxito.

Vale destacarmos que os processos de apropriação e objetivação não ocorrem apenas na criação de coisas novas, mas também na repetição da produção de determinado instrumento – levando adiante o processo de desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade. O processo de apropriação da natureza permite a criação de uma realidade humana, ou seja, o processo de objetivação. Se não se objetivasse através de sua atividade, seria impossível ao ser humano apropriar-se humanamente da natureza.

O processo de apropriação e as relações que os homens estabelecem entre si geram, na atividade e na consciência dos seres humanos, novas necessidades e novas forças, faculdades e capacidades. Ou seja, a relação entre a objetivação e a apropriação gera a necessidade de novas apropriações e novas objetivações, ampliando assim as possibilidades de desenvolvimento do indivíduo, que, por sua vez, demonstram-se ilimitadas. É importante pontuar que o modo como essa dinâmica é compreendida e estimulada, obviamente, muda de sociedade para sociedade, de grupo para grupo, de

pessoa para pessoa. A dialética entre objetivação e apropriação gera o enriquecimento das atividades humanas e viabiliza o desenvolvimento histórico. Nesse sentido, Leontiev (1959/1978a) afirma que “a principal característica do processo de apropriação ou de aquisição que descrevemos é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas. É nisto que se diferencia o processo de aprendizagem dos animais” (p. 270).

Leal (2010) dialoga com a assertiva exposta quando afirma que, ao satisfazer suas necessidades, o homem produz novas necessidades, configurando um potencial de desenvolvimento ilimitado, demarcado pelas condições materiais e sociais de existência, e não por fatores biológicos, naturais ou inatos. Conforme domina a natureza para garantir a satisfação das necessidades básicas e elementares, o homem cria novas necessidades de tipo superior, cuja abrangência vai além da sobrevivência propriamente dita. Essas necessidades mais elevadas, por sua vez, desenvolvem o psiquismo humano. Ao transformar a natureza, o homem cria uma realidade humanizada e, nesse processo, transforma a si próprio. A autora menciona Engels, que pontua que o trabalho modificou a própria mão humana, que é tanto o órgão do trabalho quanto o seu produto. A transformação objetiva, gerada pelo processo de trabalho – apropriação da natureza com finalidade de satisfação das necessidades humanas –, é acompanhada de uma transformação subjetiva. O trabalho é a condição essencial do processo de humanização, pois as faculdades intelectuais humanas despontam por meio da sua prática. Como consequência da já mencionada modificação no cérebro humano, o trabalho também modificou os sentidos humanos. O trabalho também viabilizou o desenvolvimento da linguagem, pois, uma vez que consiste em uma atividade essencialmente coletiva, exige a comunicação. Da mesma forma, o trabalho humano, que se dá por meio da dialética entre objetivação e apropriação, viabilizou, em um plano filogenético, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Ponderemos, agora, como essas elaborações teóricas nos servem como subsídio à pesquisa de campo. Consideramos que as características do gênero humano presentes na comunidade atendida e no grupo estudado não se apresentam por meio da herança genética, biologicamente. Cada indivíduo humano, cada pessoa, para desenvolver suas funções psicológicas superiores – sua humanidade – apropria-se das objetivações humanas, historicamente desenvolvidas, acumuladas e que lhes são disponibilizadas. Desse modo, o desenvolvimento de cada mulher do grupo consiste num processo social, ou seja, cada uma desenvolve sua humanidade conforme se apropria das objetivações do

gênero humano. Também foi dito que esse processo ocorre de maneira particular em cada sociedade e em cada momento histórico. Na nossa pesquisa de campo, propusemo-nos a propiciar às participantes a possibilidade de apropriação de objetivações humanas que não lhes foram oportunizadas anteriormente – devido à posição que ocupam na sociedade de classes –, compreendendo que assim é possível viabilizar seu desenvolvimento humano. Para tanto, procuramos ter como ponto de partida as particularidades da comunidade da qual as participantes fazem parte, tal qual suas histórias de vida. Acreditamos que, dessa forma, podíamos contribuir com essas mulheres no sentido de ampliar seu nível de consciência em relação ao próprio desenvolvimento, compreendendo que se trata de um processo social, historicamente datado e submetido às condições objetivas de cada sociedade.

1.4 O ATO INSTRUMENTAL E A COMPLEXIFICAÇÃO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS

No tópico anterior, abordamos a maneira como a dialética entre apropriação e objetivação representa o mecanismo constituinte do psiquismo humano. Neste momento, apontaremos a maneira como ocorre a complexificação das funções psicológicas. Essas elaborações, que nos permitem compreender o processo de formação das funções psicológicas superiores, de maneira geral, também nos servem de base para a compreensão dos sujeitos singulares participantes do grupo de pesquisa, processo este necessário para a realização de uma pesquisa de campo consistente e bem fundamentado. É possível que se pense que o trabalho da Psicologia junto à comunidade ou ao grupo de mulheres deva se pautar em auxiliá-las a entenderem suas vidas, com base em seus sentimentos e emoções, e a governá-las. Mas consideramos que isto não seja tão simples assim. Podem faltar-lhes recursos para tal entendimento e isto merece nossa atenção. Vejamos porquê.

De acordo com Leal (2010), Vigotski foi o pioneiro na introdução do conceito de historicidade no estudo do psiquismo humano. Para o autor, o acúmulo histórico da experiência humana é de fundamental importância, considerando que o homem se constitui como tal por meio da apropriação dos instrumentos, que encarnam a experiência das gerações anteriores. Por meio dos processos de apropriação e objetivação acima descritos, o indivíduo adquire as características do gênero humano, portanto as funções psicológicas superiores desenvolvem-se de acordo com as condições histórico-culturais,

tendo a linguagem como seu principal instrumento mediador.

A Psicologia Histórico-Cultural postula que as funções psicológicas inferiores ou rudimentares – presentes também nos animais superiores – consistem no protótipo das formas culturais de conduta e encontram-se vivas e mortas em cada indivíduo, pois, ao mesmo tempo em que se movem na totalidade psíquica do indivíduo, encontram-se petrificadas, foram suplantadas pelas funções psicológicas superiores. São exemplos de funções psicológicas rudimentares: sensação, atenção involuntária, memória imediata, dentre outras (Vygotski, 1983/2006).

De acordo com Vygotski (1983/2006), as funções psicológicas superiores são, em termos gerais, o desenvolvimento qualitativamente superior dos homens em relação aos animais, e a consciência encontra-se no cerne de seu desenvolvimento. São exemplos de funções psicológicas superiores: atenção voluntária, imaginação, pensamento, consciência, percepção, memória, emoção etc. As funções psicológicas passam a ser superiores no sentido genético e funcional e apresentam, enquanto traço essencial, a determinação da conduta por meio da estimulação.

O ato instrumental e a inserção de instrumentos psicológicos no comportamento humano viabilizaram a complexificação das funções psicológicas, oferecendo, assim, uma perspectiva filogenética no que tange à formação das funções psicológicas superiores. O emprego de estímulos artificiais produzidos ao longo do desenvolvimento histórico humano pela ação prática do homem, ou seja, o trabalho, modificou a relação Estímulo-Resposta, possibilitando, assim, o controle próprio da conduta. A inserção dos estímulos auxiliares, como determinação social, viabiliza o controle próprio da conduta, portanto exercem influência direta no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A capacidade humana de modificação da natureza permite a criação de mediações instrumentais que inundam o psiquismo de estímulos-auxiliares, ou seja, os signos e instrumentos, determinando seu comportamento e complexificando suas relações (Vigotski, 1982/1996).

Em analogia à técnica, cujos instrumentos se destinam ao domínio dos processos da natureza, os instrumentos psicológicos são dispositivos artificiais que têm por objetivo regular o próprio comportamento, os próprios processo psíquicos ou os comportamentos e processos psíquicos alheios. Ao serem inseridos no processo de comportamento, os instrumentos psicológicos provocam uma modificação global nas funções psicológicas. Os instrumentos psicológicos são criações artificiais, uma vez que não são orgânicos nem

individuais, mas sociais. Podemos citar, como exemplos, a linguagem, os números, dispositivos mnêmicos, escrita, mapas, desenhos e todos os tipos de signos convencionais (Vigotski, 1982/1996).

Como aponta Vigotski (1982/1996), os **comportamentos naturais** (grifos nossos) surgiram e se desenvolveram como mecanismos especiais ao longo do processo de evolução e são comuns ao homem e aos animais superiores. Os **comportamentos artificiais**, por sua vez, se referem à realização posterior da humanidade, são produto da evolução histórica e consistem na forma específica de comportamento do homem. Entretanto, os atos artificiais não são sobrenaturais, mas podem ser decompostos e reduzidos aos naturais. As funções psicológicas rudimentares, como, por exemplo, a atenção involuntária, são naturais. Já as funções psicológicas superiores são produto do desenvolvimento histórico e tratam-se de comportamentos artificiais, como, por exemplo, a atenção voluntária.

O ato artificial resulta de uma construção, de uma combinação e tende a superar os atos naturais. Vigotski (1982/1996) explica o ato instrumental da seguinte maneira:

A relação entre os processos instrumentais e os naturais pode ser explicada por meio do seguinte esquema: um triângulo. Na lembrança natural estabelece-se uma conexão associativa direta (um reflexo condicionado) A – B entre os dois estímulos A e B. Na lembrança artificial, mnemotécnica, através do instrumento psicológico X (nó no lenço, esquema mnemônico), no lugar da conexão direta A–B estabelecem-se duas novas conexões:



A – X e X – B, cada uma das quais é um reflexo condicionado, determinado pelas propriedades do tecido cerebral, da mesma forma que a conexão A – B. O novo, o artificial, o instrumental é dado pela substituição de uma conexão A – B por duas: A – X e X – B. O novo é a direção artificial que o instrumento imprime ao processo natural de fechamento da conexão condicionada, ou seja, a utilização ativa das propriedades naturais do tecido cerebral (Vigotski, 1982/1996, p. 94).

Essas conexões conduzem ao mesmo resultado, mas por outro caminho. No ato instrumental, o indivíduo faz um **uso voluntário** mais complexo das suas propriedades

psíquicas, de forma que as funções psicológicas sofram um processo de complexificação mediante a utilização ativa do aparelho psíquico.

Sendo assim, Vigotski (1982/1996) aponta que, com a inserção do instrumento psicológico no comportamento humano, **qualquer ato transforma-se em uma operação intelectual**. O ato instrumental implica uma série de modificações substanciais no esquema básico do comportamento. Primeiramente, provoca a atividade de novas funções relativas ao uso e manejo do instrumento psicológico. Em segundo lugar, anula diversos processos naturais cuja função passa a ser realizada pelo instrumento. Em terceiro lugar, gera uma mudança na trajetória e nas características de todos os processos psicológicos integrantes do ato instrumental, de forma que determinadas funções são substituídas por outras. Dito em outras palavras, o ato instrumental “recria e reconstrói por completo toda a estrutura do comportamento, do mesmo modo que o instrumento técnico recria totalmente o sistema de operações do trabalho” (Vigotski, 1982/1996, p. 97).

Como resultado da inserção do instrumento psicológico no comportamento humano, tem-se uma elevação da correspondente função psicológica rudimentar ou natural a um nível superior, causando a ampliação de sua atividade e a reconstrução de sua estrutura e de seu mecanismo. Com isso, não se assiste à eliminação dos processos psíquicos naturais, mas eles se combinam com o ato instrumental e passam a depender, em termos funcionais, do instrumento psicológico. Sendo assim, ao fazer uso de um instrumento psicológico, ou seja, ao efetivar o ato instrumental, “o homem domina a si mesmo a partir de fora” (Vigotski, 1982/1996, p. 98).

Sobre a ilimitada ampliação do potencial humano decorrente do ato instrumental, Vigotski aponta que “o emprego de um instrumento psicológico eleva e amplia infinitamente as possibilidades do comportamento, pois põe ao alcance de todos o resultado do trabalho dos gênios (como se comprova na história da matemática e de outras ciências)” (Vigotski, 1982/1996, p. 98).

A teorização a respeito do ato instrumental, dos instrumentos psicológicos e da complexificação das funções psicológicas superiores, em nível filogenético, leva-nos a entender que os comportamentos humanos se valem de mediadores externos. Acrescentamos, ainda, que as funções psicológicas superiores se desenvolvem de acordo com as condições histórico-culturais, sendo que a linguagem é seu principal instrumento mediador. No plano individual, ou ontogenético, vimos que os instrumentos psicológicos são dispositivos artificiais que têm por objetivo regular o próprio comportamento, os

próprios processos psíquicos ou os comportamentos e processos psíquicos alheios. Diante disso, podemos pensar, em relação às participantes da pesquisa, de quais instrumentos psicológicos essas mulheres podem lançar mão; quais mediadores externos estão implicados em seus comportamentos, como componentes definidores destes; e, ainda, quais as condições histórico-culturais lhes serviram como mediação para o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores como, por exemplo, os sentimentos.

1.5 O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA

Vimos que o cerne das funções psicológicas é a consciência. Tratemos, agora, do desenvolvimento desta, especificamente. Conforme abordado anteriormente, a subjetividade humana se constitui no processo de sua **atividade vital** e, portanto, dependendo das condições materiais de sua produção. O trabalho, então, não é apenas o meio de reprodução da existência do homem em dada época e sociedade, mas também o meio pelo qual se forma sua consciência. Sendo assim, o estudo da consciência humana prescinde do estudo do seu modo de vida, ou seja, da forma como historicamente os homens se organizam coletivamente para assegurar sua existência. Em se tratando da nossa pesquisa de campo, a explicitação da história de cada participante, de sua história de vida em termos de trabalho ou, dito de outro modo, da forma como elas se organizaram coletivamente para a manutenção das próprias vidas, assim como das possibilidades históricas existentes nas comunidades das quais são oriundas, representaram o ponto de partida material e histórico para nos aproximarmos da compreensão da formação da consciência de cada participante. Para avançar em direção à compreensão da consciência e da vida subjetiva dessas mulheres, é imprescindível entender as condições materiais de sua produção.

O desenvolvimento psicológico de cada sujeito ocorre de forma complexa, dialética e mediante o envolvimento integrado de cada função psicológica superior. O desenvolvimento da linguagem e a apropriação dos significados nela contidos permitem o desenvolvimento do pensamento e, conseqüentemente, o desenvolvimento psicológico global. Para Vigotski (1934/2009), o conteúdo central do processo de desenvolvimento psicológico como um todo reside justamente na mudança da estrutura funcional da consciência. Nesse processo, cada função psicológica, como, por exemplo, a memória e a atenção, pode tornar-se **conscientizada e arbitrária**, ou seja, submetido à escolha ou à

vontade própria do sujeito. Conforme Leal (2010), a consciência é uma estrutura composta por outras estruturas denominadas funções psicológicas superiores, sendo que estas também podem ser denominadas como “estruturas de conduta consciente” (Leal, 2010, p. 86). Dito de outro modo, “a consciência se desenvolve como um processo integral, modificando sua estrutura e o vínculo entre as partes em cada etapa, o que resulta em diferentes níveis de tomada de consciência” (Leal, 2010, p. 86).

De acordo com Leal (2010), a consciência permite que o homem possa diferenciar-se do restante do mundo, medeia a relação do homem consigo mesmo e com o mundo através da linguagem. Esse processo pode ser definido como tomada de consciência no que se refere ao mundo externo, ao eu e suas vivências subjetivas. Na tomada de consciência, o sujeito desempenha uma postura ativa de compreensão interna e externa, sendo que os fatos internos devem estar de acordo com os externos e, ainda, coerentemente representados em palavras. Em nossa pesquisa de campo, partimos do pressuposto de que, à medida que a linguagem é a função mediadora da consciência humana, da relação do indivíduo com o mundo e consigo mesmo, no grupo psicoterapêutico, é possível, através da linguagem – dentre outros recursos auxiliares, como, nesse caso, a Arte –, impulsionar esse movimento cognoscitivo e autocognoscitivo ou, em outros termos, a consciência. Acreditamos que a verbalização das vivências subjetivas, sua representação em palavras, auxilia a compreensão interna e externa, ou seja, servem como via de ampliação da consciência. Falar, no contexto da psicoterapia em grupo, sobre a relação do indivíduo com o mundo e consigo mesmo, consiste no grande recurso de tomada de consciência acerca dessas relações, apresentando, assim, função terapêutica.

A consciência apresenta, ainda, uma estreita relação com os sentimentos. De acordo com Vigotski (1934/2009), a compreensão dialética do homem aponta que sua subjetividade se constitui pela inter-relação entre suas capacidades intelectuais/racionais e as afetivas/emocionais. O autor aponta que a relação entre intelecto e afeto atua na tomada de consciência e esses dois âmbitos se influenciam reciprocamente, ou seja, o pensamento sobre os afetos pode alterar os sentimentos e a vida psíquica de forma geral, e os afetos podem alterar os pensamentos. O aspecto emocional da vida também é uma construção histórica mediada pelo pensamento e pela linguagem. Retomamos, aqui, outra característica da nossa pesquisa de campo no sentido da função psicoterapêutica da linguagem – da comunicação acerca da subjetividade e seus aspectos constituintes – no

contexto da psicoterapia em grupo. Uma vez que o intelecto e a afetividade, na tomada de consciência, se influenciam mutuamente, nosso entendimento é de que a função psicoterapêutica é a mediação por meio da linguagem (verbal oralizada, escrita, sinalizada, gestual e por mímica – em caso de pacientes que demandem dessas formas para conseguirem estabelecer contatos e comunicações), à medida que permite a ampliação da consciência de cada um em relação à própria subjetividade. Dessa forma, pressupomos que comunicação acerca da vida afetiva pode gerar alterações nesta, apresentando, assim, papel psicoterapêutico.

Os processos psicológicos superiores originam-se da inter-relação entre os homens, ou seja, a princípio são processos interpsicológicos. Por meio do processo de interiorização, a atividade externa se converte em um aspecto da consciência interna, transformando-se em processos intrapsicológicos.

Através da consciência, conhecemos o mundo e podemos compreender e dominar nosso modo de lidar com a realidade. No processo de desenvolvimento da consciência, as funções psicológicas superiores tornam-se cada vez mais arbitrárias, e, conseqüentemente, ocorre o desenvolvimento da capacidade de abstração que permite ao indivíduo compreender a realidade com mais profundidade e concretude. Diante disso, pressupomos que o trabalho com Arte, no grupo psicoterapêutico, pode servir como recurso para ampliar a capacidade de abstração e, logo, ampliar a compreensão da realidade por parte dos sujeitos. Se a ampliação da consciência e da compreensão do mundo nos fornece recursos para dominar nosso modo de lidar com a realidade, nossa aposta é de que o trabalho realizado no grupo de pesquisa pode fornecer, a cada uma das mulheres, novos meios de lidar com a própria realidade, o que pode propiciar a redução do sofrimento psíquico, ou novas possibilidades de lidarem com ele.

A linguagem é responsável pela fixação dos resultados do conhecimento, permitindo seu acúmulo e continuidade. Rubinshtein (1961) aborda a maneira pela qual se constitui e se desenvolve a percepção humana por meio do conteúdo conceitual da palavra. A sensação é o momento inicial do reflexo da realidade e capta, por meio dos órgãos dos sentidos, as qualidades isoladas dos objetos. Pela percepção captamos o objeto ou fenômeno não em suas qualidades isoladas, mas em sua totalidade. As representações consistem nas imagens de objetos percebidos anteriormente. O pensamento, por sua vez, é o reflexo mediato e generalizado da realidade. A partir destas definições, Leal (2010) afirma que o conteúdo sensorial da imagem porta o conteúdo conceitual da palavra, que

consiste em um componente da percepção dos objetos.

A palavra faz-se, então, portadora dos conceitos, vindo a ocupar função central na consciência. Dessa forma, a autora define a linguagem como consciência prática e refere-se às palavras como “célula viva do pensamento”, “ato verbal do pensamento” (Leal, 2010, p. 95). Uma vez que a palavra ocupa função central na consciência, compreendemos que a linguagem se apresenta como importante recurso psicoterapêutico.

Leontiev (1978b) teoriza que a estrutura da consciência é constituída pela relação entre sentido e significado. O autor define significado, ou significação pessoal, como um sistema estável de generalizações compartilhado coletivamente. Os significados dizem respeito à prática social e aos fenômenos históricos, são a forma ideal da cristalização da experiência e da prática social da humanidade. Embora também existam como fato da consciência individual, são essencialmente coletivos e, conseqüentemente, permitem a generalização da realidade. Já os sentidos consistem no significado individual da palavra, composto por enlaces que se relacionam a determinados momentos e situações vivenciados pelo sujeito. O estabelecimento de relações entre sentido e significado imprime à consciência um maior domínio sobre as ações. Em nossa pesquisa de campo, tivemos por objetivo viabilizar que nossas participantes avançassem nesse sentido, utilizando as reproduções das obras de arte como recurso estratégico para que as participantes pudessem promover relações entre sentido e significado.

Toassa (2006) empreende um resgate histórico do conceito de consciência em Vigotski e afirma que esse conceito apresenta três concepções basilares: “processo de tomada de consciência da realidade externa e interna; atributo de conteúdos e processos psicológicos; sistema psicológico” (Toassa, 2006, p. 59).

De acordo com essa autora, a primeira acepção de consciência para Vigotski diz respeito ao processo de tomada de consciência tanto da realidade externa quanto interna. A consciência é relacionada ao desenvolvimento da conduta voluntária, refere-se ao indivíduo como ser ativo, pois “não é a realidade que simplesmente ‘se reflete’ na consciência, mas também o indivíduo que a reconstitui ativamente e nela interfere, produzindo uma nova versão da realidade externa e das próprias vivências representadas na palavra” (Toassa, 2006, p. 72-73). O termo autoconsciência corresponde à tomada de consciência em relação ao próprio eu. Um aspecto fundamental que diferencia o homem dos outros animais é o fato de conhecer a si mesmo como “eu”.

A segunda acepção se refere à consciência como atributo. Na obra vigotskiana, várias funções são qualificadas com o termo consciente, como, por exemplo, a memória consciente ou o ato consciente (Toassa, 2006). Conforme Toassa (2006), a terceira acepção trata da consciência como sistema psicológico. Nesse sentido, a consciência é considerada “um tipo de mecanismo que se desenvolve e resulta em graus variáveis de tomada de consciência que integra sistemas novos e antigos de conduta” (Toassa, 2006, p. 77). De tal modo, Vigotski considera a consciência como um todo constituído por funções particulares que se inter-relacionam e, à medida que se desenvolve a consciência, modifica sua própria estrutura e o vínculo entre as partes que a compõe. No percurso do desenvolvimento, é possível atingir diferentes graus de tomada de consciência. As estruturas de conduta consciente que compõem a consciência – sistema psicológico – nada mais são do que as funções psíquicas superiores.

De acordo com Leontiev (1978b), na sociedade de classes, as relações são desiguais, e, conseqüentemente, a consciência é influenciada por essas desigualdades, produzida por ideologias e contradições. Para o autor, só é possível compreender as particularidades psicológicas da consciência individual por meio de sua vinculação com as relações sociais nas quais o indivíduo está colocado. Dessa forma, para nossa pesquisa de campo, fez-se importante conhecer não somente as participantes, mas também a materialidade de suas vidas e as particularidades da comunidade na qual essas mulheres vivem e na qual se situa a UBS que sediou a pesquisa.

2. CONCEITOS BASILARES: SENTIDO E SIGNIFICADO; SINGULARIDADE, PARTICULARIDADE E UNIVERSALIDADE

Nesta seção, abordaremos dois grupos de constructos teóricos imprescindíveis para nossa pesquisa de campo. Primeiramente, os conceitos de sentido e significado, que permitiram nos aproximar dos sentidos individuais atribuídos por cada uma das participantes aos eixos temáticos trabalhados no grupo e promover pontes de ligação entre eles e os significados sociais a eles atribuídos.

Em seguida, abordaremos a relação dialética entre singularidade, particularidade e universalidade. Esses conceitos nos serviram como linha guia para, através das reproduções das obras de arte, ampliar, junto às nossas participantes, a compreensão sobre como, em suas singularidades, relacionam-se com a universalidade, considerando as particularidades que se interpõe como mediadoras dessa relação.

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE SENTIDO E SIGNIFICADO

Leontiev (2004) aborda sentido e significado das ações – ou da atividade – ao tratar do surgimento da consciência humana por meio do trabalho – atividade coletiva. A passagem à consciência representa o início de uma etapa superior no que tange o desenvolvimento do psiquismo. O autor define reflexo consciente como o “reflexo da realidade concreta destacada das relações que existem entre ela e o sujeito, ou seja, um reflexo que distingue as propriedades objetivas estáveis da realidade” (Leontiev, 2004, p. 75). O pensamento sobre um determinado fato ou objeto não se confunde com os sentimentos ou vivências pessoais em relação a tal fato ou objeto. Dessa forma, a distinção entre a realidade objetiva e seu reflexo torna possível ao sujeito a observação de si mesmo, uma vez que é traçada a distinção entre a realidade e as impressões interiores.

Como já apontamos anteriormente, o trabalho deu origem à hominização dos homens e à consciência humana por meio da transformação do cérebro, dos órgãos da atividade e dos órgãos dos sentidos. Leontiev (2004) aborda a constituição filogenética de sentido pessoal e significado social ao tratar da estrutura fundamental da atividade do indivíduo quando em condições de trabalho coletivo. O autor ilustra com o seguinte

exemplo para demonstrar que os processos da atividade, ou seja, as ações, nem sempre estão orientadas para seu motivo: para caçar um animal e satisfazer sua necessidade de alimentação, os homens, coletivamente, dividem as ações, de modo que certo indivíduo será incumbido da função de espantar a caça. A princípio, essa ação não vem responder à necessidade de alimentação, mas quando compreendida como uma das ações de uma atividade polifásica, faz sentido, pois leva a presa a se deslocar em direção a outro indivíduo que, por sua vez, cumprirá a função de abatedor. Sendo assim, as relações entre as diversas ações dessa atividade de caça não são naturais, mas sociais. É justamente na decomposição da ação que tem origem a forma especificamente humana do reflexo da realidade, ou seja, a consciência humana. O sentido da atividade humana não reside diretamente em seu motivo biológico: o sentido é social. As condições do trabalho coletivo conferem à ação humana seu sentido humano e racional. Tomando o exemplo acima, para que o indivíduo cumpra sua função na caça, é necessário que tenha consciência do sentido de sua ação.

Já a formação dos significados provém do estabelecimento do pensamento e da linguagem, e sua origem reside na utilização de instrumentos. Como também apontamos, o instrumento é algo que se interpõe entre o homem e o objeto de seu trabalho, de forma a conduzir a ação humana. No trecho a seguir, Leontiev explicita a ligação entre instrumento e consciência:

O fabrico e o uso de instrumentos só é possível em ligação com a consciência do fim da ação de trabalho. Mas a utilização de um instrumento acarreta que se tenha consciência do objeto da ação nas suas propriedades objetivas... assim se realiza uma análise prática e uma generalização das propriedades objetivas dos objetos segundo um índice determinado, objetivado no próprio instrumento. Assim, é o instrumento que é de certa maneira portador da primeira verdadeira abstração consciente e racional, da primeira generalização consciente e racional (Leontiev, 2004, p. 88).

Assim, o conhecimento humano, primeiramente objetivado como instrumento de trabalho, pode passar ao pensamento autêntico. No instrumento, o homem pode reconhecer um significado objetivo e estável. As ações do trabalho humano atuam tanto sobre a natureza quanto sobre os indivíduos que participam da produção. Essas duas funções da ação vêm a se separar de forma que o conteúdo – ou significado – passa a ser fixado na palavra. Dessa forma, a linguagem, enquanto ainda ligada à produção, não

cumprir simplesmente a função comunicativa, mas consiste também em uma forma da consciência e do pensamento humanos, dando suporte à generalização consciente da realidade. Posteriormente, a palavra e a linguagem separam-se da atividade prática imediata, de modo que as significações verbais passam a existir como pensamento ou fato de consciência (Leontiev, 2004). Luria (1986) escreve que a linguagem surge da prática, tem caráter simprático. Posteriormente ela se emancipa de tal prática e ganha caráter sinsemântico.

Leontiev (1978b) afirma que o desligamento do vínculo entre a consciência e a atividade laboral imediata ocorre em decorrência do desenvolvimento da produção material e da comunicação. Daí surge a ampliação daquilo de que se toma consciência, e a consciência é convertida em uma maneira universal de reflexo psíquico do homem. Esse processo faz com que o sujeito passe por modificações fundamentais: a consciência primária – simples, pautada na percepção subjetiva da realidade – converte-se em consciência universal, mais ampla, através da qual é possível apropriar-se dos atos alheios e dos próprios atos. Surge o plano da consciência. O desenvolvimento provoca a ruptura da fusão entre consciência coletiva e consciência individual.

Leontiev (1978b) afirma que foi necessário, para a Psicologia, diferenciar o significado objetivo do significado para o sujeito, por ele denominado sentido pessoal. Para delimitar os conceitos de significado e sentido pessoal, o autor recorre a Marx, segundo o qual as relações mercantis geram o antagonismo entre trabalho concreto e abstrato que, por sua vez, gera o fenômeno da alienação. As particularidades dos indivíduos, suas atitudes, temperamento etc. refratam os significados. Apesar de manterem sua natureza histórica social, os significados tornam-se individualizados, subjetivizados.

O autor utiliza o conceito de sentido pessoal no intuito de, para além de descrever, explicar a subjetividade. Para Leontiev (1978b), há dupla determinação nos fenômenos da consciência: externa e interna, ou seja, pertencentes à esfera cognitiva ou à esfera das necessidades, da afetividade. No âmbito externo, historicamente, não há significativas alterações da estrutura geral da atividade. Entretanto, há mudanças radicais no caráter das relações que unem metas e motivos. Essas relações são decisivas em termos psicológicos, pois o domínio dos meios de operações da ação permite ao sujeito sua própria existência, viabilizando que desenvolva necessidades materiais e espirituais que serão convertidas nos motivos de sua atividade. Mediante as condições objetivas e suas ações em relação a

elas, o indivíduo vai atribuindo sentido pessoal, que pode coincidir ou não com o significado objetivo, podendo haver inclusive antagonismo entre ambos. Os sentidos geram o plano oculto da consciência. Na consciência do sujeito, os significados são vinculados à realidade objetiva por meio da sensorialidade. O sentido pessoal, por sua vez, é vinculado a sua própria existência, com seus motivos. Porém, é importante pontuar que esse movimento interno da consciência individual está assentado sobre a atividade objetiva do homem, sobre sua atividade, sua existência direta. “A atividade do homem é o que constitui a substância da sua consciência... A análise da atividade e da consciência individual parte, por suposto, da existência de um sujeito corporal real” (Leontiev, 1978b, p. 123). Desse modo, para avançarmos em direção à apreensão da consciência individual de nossas participantes e dos sentidos por elas atribuídos aos fenômenos da realidade, é preciso ter como ponto de partida a análise de sua existência concreta, objetiva.

Em seus estudos, Vigotski (1934/2009) aborda sentido e significado em relação à palavra, considerada a estrutura central da formação do pensamento e da linguagem e, conseqüentemente, da consciência. De acordo com o autor, o significado é um traço imprescindível e constitutivo da palavra, é a palavra em seu aspecto interior, o significado da palavra resume a unidade do pensamento e da linguagem. Em suas investigações, o autor descobriu que os significados das palavras não são permanentes, mas evoluem com o desenvolvimento do indivíduo conforme mudam as formas de funcionamento do pensamento. O significado é dinâmico e não estático. A relação entre pensamento e palavra é um processo, um movimento entre ambos.

De acordo com Luria (1979), a palavra é um meio de formação de conceitos e permite que o indivíduo reflita o mundo de forma mais profunda do que é possível apenas pela percepção. A palavra não evoca somente uma imagem, mas inclui o objeto em um complexo sistema de ligações e relações, tornando possível transitar de significações (pastor alemão, labrador) mais diretas para conceitos mais genéricos (cachorro, animal). Uma palavra não reproduz simplesmente um conceito direto, mas evoca um amplo sistema de ligações situadas num sistema lógico. Para Vigotski (1934/2009), a generalização é a essência, o fundamento do conteúdo da palavra.

Por uma palavra portadora de um conceito, é possível distinguir duas qualidades de componentes: os figurado-emocionais diretos e o sistema de relações lógicas. Em cada período de desenvolvimento, predomina um aspecto da palavra: nos pré-escolares, as

reações figurado-emocionais; nos alunos do Ensino Fundamental, as relações diretas concreto-figuradas e circunstanciais; nos alunos de Ensino Superior, as relações lógicas complexas. Isso indica modificações profundas na estrutura do significado das palavras ou nos conceitos. Vigotski foi o primeiro pesquisador a sugerir essa relação radical entre a estrutura do significado da palavra, ou conceito, e a estrutura da consciência (Luria, 1979).

Conforme Luria (1979), na Psicologia, distinguem-se dois tipos de conceitos diferentes tanto em sua origem quanto em sua estrutura psicológica: conceitos comuns e conceitos científicos. Os conceitos comuns são provenientes da experiência prática, e os científicos, da aprendizagem escolar. Nos comuns, predominam as relações circunstanciais concretas; nos científicos, as operações lógico-verbais, lógico-abstratas.

Através do estudo de estados patológicos, Luria (1979) conclui que no início do desenvolvimento da criança a consciência tem caráter afetivo, reflete o mundo afetivamente. Em seguida, a consciência passa ao concreto imediato e, posteriormente, a consciência torna-se lógica, verbal e abstrata. Para Luria (1979), a primeira atividade intelectual humana é a solução de tarefas. A segunda, e mais elevada, é o pensamento verbal ou lógico-verbal, por meio do qual o homem pode ultrapassar os limites da percepção sensorial imediata e formar conceitos. A base de processamento do pensamento é a linguagem, e a estrutura da palavra permite a formação de conceitos, as ligações entre as palavras em sistemas complexos viabilizam formar juízos e compreender sistemas lógicos complexos.

De acordo com Luria (1979), a palavra consiste na unidade fundamental da língua, ela designa as coisas, destaca as características dos objetos e os agrupa em categorias, designa ações e relações entre as coisas. A estrutura da palavra é composta por dois componentes básicos: representação material e significado. A representação material é a função básica da palavra, é sua função representativa, permite a evocação de objetos até mesmo em sua ausência. O significado consiste na função mais complexa da palavra, a análise dos objetos, permite a distinção de suas propriedades e de agrupamento em categorias. Por meio do significado, ocorrem a abstração e generalização do objeto. O domínio da palavra traz ao indivíduo o domínio de um complexo sistema de associações e relações de dado objeto. Ao se apropriar do significado da palavra, o sujeito possui a capacidade de analisar o objeto, destacar suas propriedades essenciais, generalizá-lo e relacioná-lo com determinadas categorias.

Existem palavras, como adjetivos e verbos, por exemplo, nas quais os componentes materiais são secundarizados e seu significado básico consiste na qualidade da ação, abstraída do objeto. Há palavras sem qualquer significado material, como as preposições e conjunções, que não expressam objetos concretos, mas as relações entre eles (Luria, 1979).

Cada palavra representa não um objeto, exclusivamente, mas toda uma categoria de objetos, podendo originar, em cada indivíduo, distintas imagens, desde que submetidas a essa categoria. A análise morfológica da palavra e seu emprego cotidiano demonstram que ela não consiste em uma associação simples entre o sinal sonoro condicional e a noção direta, mas possui inúmeros significados em potencial. A utilização real da palavra prescinde da escolha do significado mais adequado para dado contexto. O sentido da palavra é, portanto, um sistema de relações destacado entre diversos possíveis significados. O sentido da palavra depende da tarefa ou da situação na qual o indivíduo vai empregar a palavra. Além do contexto, a entonação dada à pronúncia da palavra também é um fator definidor do seu sentido (Luria, 1979).

Para Luria (1986), o significado das palavras é compartilhado por todas as pessoas, enquanto o sentido consiste na separação, dentro do espectro do significado, dos aspectos ligados à situação e às vivências afetivas do indivíduo. Para exemplificar, o autor utiliza a palavra carvão, que significa um objeto preto, normalmente de origem vegetal, cuja base química é o carbono. Quanto ao sentido de carvão, para um cientista, é um objeto de estudo; para um pintor, é um instrumento que utiliza em seus quadros; para uma criança, algo desagradável que sujou sua roupa. “O sentido é o elemento fundamental da utilização viva, ligada a uma situação concreta afetiva, por parte do sujeito” (Luria, 1986, p. 46). Em nossa pesquisa de campo, as participantes puderam expressar e, dessa forma, tornar mais conscientes a si mesmas os sentidos por elas atribuídos às palavras trazidas pelos eixos temáticos que nortearam a escolha das obras. Durante as reuniões do grupo, as participantes falaram sobre as situações e vivências afetivas de suas histórias de vida que compõem os sentidos pessoais relacionados às temáticas discutidas.

2.2 SINGULARIDADE, PARTICULARIDADE E UNIVERSALIDADE: CATEGORIAS FUNDAMENTAIS PARA A COMPREENSÃO DO SUJEITO

Conforme Oliveira (2005), na concepção de homem histórico-cultural, assentada sobre o materialismo histórico dialético, o homem singular não é natural, não traz em si sua essência. O homem é social ou, nas palavras de Oliveira (2005, p. 2), “é uma síntese complexa em que a universalidade se concretiza histórica e socialmente, através da atividade humana que é uma atividade social – o trabalho – nas diversas singularidades, formando aquela essência”. Cada homem singular precisa, ao longo de sua vida, realizar o processo de apropriação e objetivação da **essência humana**. Dessa forma, a relação dialética singular-particular-universal é fundamental para a compreensão da subjetividade humana. Considerando que o homem é um ser social, para compreender sua subjetividade, é necessário compreender a relação entre ele, indivíduo, e sociedade e, conforme o materialismo histórico-dialético, essa relação deve ser concebida por meio da dinâmica singular-particular-universal.

De acordo com Pasqualini e Martins (2015), a relação entre singularidade, particularidade e universalidade configura um princípio básico para a implementação do método materialista histórico-dialético, cujo objetivo é a apreensão dos fenômenos em sua essência concreta para além da aparência imediata.

Oliveira (2005) considera a dialética do singular-particular-universal como subsídios filosóficos fundamentais para a atuação do psicólogo como pesquisador e terapeuta conforme a Psicologia Histórico-Cultural. Para a autora, a relação basilar a ser compreendida é entre a singularidade (indivíduo) e a universalidade (o gênero humano), que tem por mediação as particularidades determinadas pelas relações sociais nas quais o indivíduo está inserido. Uma atuação comprometida com a emancipação humana necessita apreender essa relação fundamental. A singularidade é construída na universalidade, tal qual a universalidade é concretizada na singularidade. A particularidade é o elemento mediador entre singularidade e particularidade.

Cada indivíduo porta, simultaneamente, a singularidade que o distingue dos outros e a generalidade que o torna semelhante aos demais. Cabe, portanto, ao pesquisador “revelar como a universalidade do gênero humano se expressa e se concretiza na singularidade do indivíduo” (Pasqualini & Martins, 2015, p. 366).

Como afirmam Pasqualini e Martins (2015), o particular e o individual estão contidos no universal não apenas como possibilidade, mas como necessidade de expansão e de seu desenvolvimento. Para a dialética materialista, não apenas o todo contém as partes como a parte, ou o singular, contém algo do todo, do universal. É preciso captar os vínculos internos entre ambos. Trazendo esse princípio para a Psicologia Histórico Cultural, compreende-se que “a tarefa da ciência psicológica não é decompor o todo em suas partes, mas destacar do conjunto os traços que conservam a primazia do todo e, por isso, o caracterizam” (Pasqualini & Martins, 2015, p. 365).

Oliveira (2005) expõe as três dimensões da relação entre singularidade, particularidade e universalidade, ou seja, dimensões ontológicas, epistemológicas e lógicas:

- a) A dimensão ontológica – como o humano se forma ontologicamente no homem, dentro de determinadas situações sócio-históricas.
- b) A dimensão epistemológica – como se conhece esse processo (que, em nossa sociedade, se tem dado contraditoriamente).
- c) A dimensão lógica – qual a lógica inerente a essa processualidade, a qual precisa ser apropriada pelo sujeito, para que se possa compreender essa processualidade em seu vir-a-ser real que é histórico social (Oliveira, 2005, p. 10).

A autora pondera que, em sua atuação, o psicólogo precisa considerar as manifestações fenomênicas da realidade na qual atua como ponto de partida e ponto de chegada da investigação. Para conhecer as raízes processuais das manifestações imediatas, é necessário, porém, ultrapassá-las. Para que uma atuação possa ser um elemento transformador do vir-a-ser da sociedade, comprometendo-se à emancipação humana, é necessário compreender a relação singular-particular-universal levando em consideração as três dimensões acima descritas (Oliveira, 2005).

Oliveira (2005) esclarece a diferença entre as expressões relação indivíduo sociedade e relação indivíduo genericidade, esclarecimento este imprescindível para a atuação do psicólogo – tanto terapeuta como pesquisador – que tem como base a concepção marxiana de homem. A genericidade só se concretiza no indivíduo

através da estrutura social na qual está inserido, ou socialidade; entretanto, os dois conceitos não coincidem. A apropriação da socialidade, por parte do sujeito, não garante sua objetivação plena como ser genérico, pois a estrutura social em que vive é limitada. Para concretizar em sua vida o desenvolvimento genérico já alcançado pela humanidade, o indivíduo deve negar os limites de sua estrutura social.

Oliveira (2005) aponta que a equiparação dos termos genericidade e socialidade decorre do processo de alienação, que obscurece não apenas as relações sociais, mas também o pensamento, que fica limitado à obviedade. Dois erros decorrentes desse ofuscamento incidem na compreensão da relação singular-particular-universal. O primeiro consiste em conceber a categoria sociedade como a extremidade que representa o coletivo, o universal, o gênero humano. Assim, a relação indivíduo- sociedade é posta como a relação singular-universal, e, como consequência, a categoria gênero humano é descartada. O segundo erro reside em compreender as categorias indivíduo e sociedade como o imediato, aquilo que se pode ver, observar, ou seja, a manifestação fenomênica. Dessa maneira, as mediações alienantes da sociedade de classes são desconsideradas. Para o materialismo histórico-dialético, não há oposição entre indivíduo e sociedade: a sociedade não é uma entidade acima dos indivíduos, tampouco o sujeito se constitui independentemente da sociedade. Indivíduo e sociedade compõem extremidades complementares de um processo. Esses elementos servem como subsídio para a afirmação de que é necessário conceber a relação indivíduo- sociedade como relação mediadora – particularidade – que se interpõe à relação indivíduo-genericidade – singular e universal. Conforme o materialismo histórico- dialético, os fenômenos imediatamente perceptíveis manifestam apenas as definibilidades exteriores da realidade, não expressam a essência do fenômeno.

Para Pasqualini e Martins (2015), os fenômenos empíricos com os quais nos deparamos em nossas vivências cotidianas, na relação com a realidade, são singularidades. A singularidade se refere às definibilidades exteriores irrepetíveis do fenômeno em sua manifestação imediata, acessível à contemplação viva. A singularidade revela a aparência do fenômeno e não sua essencialidade concreta. Para conhecer o fenômeno, é necessário transpassar sua aparência, superando sua pseudoconcreticidade, ou seja, sua manifestação empírica. Só é possível apreender o concreto pelo pensamento através da superação da dimensão singular do fenômeno.

As autoras afirmam que “superar a aparência do fenômeno implica revelar as relações dinâmico-causais a ele subjacentes, captando as múltiplas mediações que o determinam e constituem” (Pasqualini & Martins, 2015, p. 364). As autoras apontam que:

...todo fenômeno singular contém em si determinações universais. A tarefa do pesquisador é desvelar como a universalidade se expressa e se concretiza na singularidade, ou, mais que isso, como a universalidade se expressa e se concretiza na diversidade de expressões singulares do fenômeno (Pasqualini & Martins, 2015, p. 364).

Oliveira (2005), ao tratar do processo de compreensão da singularidade, confirma essa afirmação, vide o seguinte trecho:

Para que se possa compreender a singularidade é indispensável que o pensamento tenha alcançado um máximo de aproximação do estágio mais desenvolvido das relativas particularidades e universalidades nas quais se insere a singularidade em estudo. Em outras palavras: o singular é tão mais compreendido, quanto mais se tenha captado suas mediações particulares com a universalidade. O singular, portanto, não existe em si e por si, mas somente em sua relação intrínseca com o universal que se faz somente através de mediações

– o particular. Por outro lado, o universal só existe quando se concretiza no singular... No indivíduo está sintetizado a particularidade (as mediações sociais) e a universalidade (a genericidade) que foi possível ao indivíduo apropriar-se. (Oliveira, 2005, p. 20).

A dimensão singular e a dimensão universal do fenômeno são opostas, porém interiores uma à outra. No método materialista dialético, universal não corresponde diretamente a características comuns a todos os fenômenos. As características são pertencentes ao aspecto exterior, já a essencialidade consiste no aspecto interior dos fenômenos. As autoras citam dois exemplos para ilustrar como não se pode confundir a essência com os aspectos externos dos fenômenos: os seres humanos apresentam diferença de cor da pele, dos olhos, tipo de cabelo, entretanto são pertencentes à mesma espécie biológica. A baleia, muito embora nade e viva no mar, não é um peixe, mas um mamífero (Pasqualini & Martins, 2015).

Pasqualini e Martins (2015) apontam que “existe entre singular e universal uma tensão dialética” (p. 365), e é justamente essa tensão que configura a manifestação particular do fenômeno. A particularidade representa a mediação entre o singular, ou específico, e o universal, ou geral. Na particularidade, o fenômeno assume as peculiaridades por meio das quais a singularidade se estabelece na realidade, entretanto não de modo completo, universal.

Na relação entre singularidade, particularidade e universalidade, a particularidade “se constitui em mediações que explicam os mecanismos que interferem decisivamente no modo de ser da singularidade, na medida em que é através delas que a universalidade se concretiza na singularidade” (Oliveira, 2005, p. 17). Só é possível se aproximar do movimento entre universalidade e singularidade tendo a particularidade como elemento mediador. Para que a dialeticidade entre singular e universal seja representada no pensamento, é preciso identificar “as vinculações lógicas entre os vários elementos mediadores de um determinado fenômeno” (Oliveira, 2005, p. 19).

Conforme Pasqualini e Martins (2015), o particular expressa o universal e condiciona a singularidade. A particularidade permite compreender como a universalidade se concretiza na singularidade. As autoras sintetizam essa relação da seguinte forma:

(a) a expressão singular do fenômeno é irrepetível e revela sua imediaticidade e definibilidades específicas; (b) em sua expressão universal, se revelam as conexões internas e as leis gerais do movimento e evolução do fenômeno; (c) a universalidade se materializa na expressão singular do fenômeno pela mediação da particularidade, razão pela qual afirmamos que o particular condiciona o modo de ser do singular (Pasqualini & Martins, 2015, p. 366).

As autoras compreendem que “singular e universal coexistem como dimensões instituintes do indivíduo e estas dimensões sintetizam-se em suas expressões particulares” (Pasqualini & Martins, 2015, p. 366). Nem a universalidade, nem a singularidade existem por si só, são abstrações; o homem é, na realidade, singular- particular-universal. A singularidade, portanto, só pode ser compreendida mediante a captação de suas mediações particulares com a universalidade. Conforme a lógica dialética, a categoria mediação possui um significado diferente do que na lógica formal, em que se designa ligação entre

termos opostos, antagônicos, um ponto de equilíbrio. Para a lógica dialética, a mediação se refere a um processo cuja referência é o contrário, a diferença, a heterogeneidade. A mediação possibilita a relação entre os polos opostos de forma a preservar e modificá-los ao mesmo tempo.

Pasqualini e Martins (2015) afirmam que “a universalidade do gênero é recriada em cada indivíduo, ou seja, ganha concretude na diversidade de singularidades. Ao mesmo tempo, ele se torna portador das propriedades humano-genéricas, tornando-se um representante ativo do gênero” (p. 370). Entretanto, é importante pontuar que, na sociedade de classes, nem todos os indivíduos têm como possibilidade seu desenvolvimento genérico universal, uma vez que a maioria dos indivíduos possui um acesso limitadíssimo à apropriação das objetivações genéricas (Pasqualini & Martins, 2015).

Araújo (2014) discute a relação singular-particular-universal em sua vinculação com o reflexo estético. Apoiada em Lukács, a autora afirma que o reflexo estético pretende compreender e reproduzir a realidade, em seus ricos conteúdos e formas explicitados. O caráter do reflexo estético consiste na particularidade, e as três categorias – singularidade, particularidade e universalidade – estão contidas na unidade entre conteúdo e forma. Através dessas categorias, o reflexo da arte almeja a reprodução da totalidade da realidade. Entretanto, o responsável pela interação entre as categorias é o particular, que é o caráter peculiar do reflexo estético. No reflexo estético, o movimento ocorre do particular ao universal e vice-versa, ou do particular ao singular e vice-versa: os movimentos dialéticos apontam para o ponto do meio, o particular.

De acordo com a autora, há uma relativização na dialética do universal e particular de modo que um elemento se converte no outro em determinados fenômenos concretos: “a especificação do universal o torna particular, com o aumento do universal, o particular pode se findar, ou ainda o universal desenvolver-se até se transformar em particular e o movimento contrário também é possível” (Araújo, 2014, p. 22). A autora chama a atenção para o caráter posicional da categoria particularidade: “quanto ao singular, representa uma universalidade relativa e quanto ao universal é uma singularidade relativa. Esse aspecto pertencente ao particular deve ser entendido como um processo” (Araújo, 2014, p. 23).

A singularidade e a universalidade são superadas na particularidade, e essa superação ocorre na transformação de uma categoria em outra. Esse movimento de superação, entretanto, não faz com que as categorias iniciais desapareçam, mas as conserva. Isso ocorre, em especial, quando se trata da função que a universalidade exerce no reflexo estético. **As obras de arte apresentam “o caráter generalizador artístico que é a generalização da vida... Assim, o valor das obras está, principalmente, nas intensas discussões fomentadas acerca da ‘totalidade dos grandes problemas de sua época’”** (Araújo, 2014, p. 30, grifos nossos). A partir dessa compreensão elegemos, em nossa pesquisa de campo, as obras de arte como recurso disparador do processo psicoterapêutico, compreendendo que, por meio delas, podemos tratar das grandes questões do nosso tempo, tal qual as particularidades por meio das quais cada uma das participantes se relaciona, em sua singularidade, com essas grandes questões.

A autora trata da importância essencial da categoria particularidade para a estética:

Diferentemente do particular, o universal e o singular são categorias, pontos extremos e impulsionados para o exterior. Aquele, por sua vez, é um traço intermediário, encontra-se no meio das outras categorias dialéticas, formando um campo, uma extensão destas. Mas, quando tratamos do reflexo estético, o traço médio que é a particularidade se torna o ponto central dos movimentos da dialética (Araújo, 2014, p. 31).

Disso depende-se uma dificuldade, para a teoria do reflexo estético, que consiste em determinar a posição do ponto central. Dessa forma, a particularidade transita entre o singular e o universal, ora convertendo-se em um, ora em outro, apresentando-se relativa em relação a ambos. Essa peculiaridade situa o particular como o ponto mais importante para o reflexo estético. Sendo assim, “o que precisa ser entendido por todos que enxergam a obra de arte do ponto de vista da vida é: o processo de escolha da posição do ponto central na particularidade é que se decidem as questões relativas ao conteúdo e à forma do real” (Araújo, 2014, p. 31).

De acordo com Araújo (2014), o particular não funciona da mesma forma quando se trata de reflexo científico ou de reflexo estético. Portanto, quando se trata de estética, essa contrariedade é o caminho para a compreensão correta da

particularidade como centro de um campo em movimento. A estrutura de uma obra individual, de sua peculiaridade artística, é influenciada pela posição ocupada por esse ponto central entre a universalidade e a singularidade.

3. PSICOTERAPIA NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Nessa seção, o nosso objetivo será abordar a aplicação da clínica psicoterapêutica conforme os postulados teóricos da Psicologia Histórico-Cultural. Nesse sentido, apresentaremos uma revisão teórica acerca da temática.

3.1. VIGOTSKI NO BRASIL E A CLÍNICA EM VIGOTSKI

Em artigo resultante de uma fala em evento científico, Delari Jr (2012) abordou a clínica na Psicologia Histórico-Cultural. A princípio, ressalta que se faz imprescindível pontuar que, devido a fatores históricos, a concepção de homem na Psicologia Histórico-Cultural – que traz, como base filosófica, o materialismo histórico- dialético – não é hegemônica para a Psicologia. Conforme Delari Jr., essa perspectiva não pode ao menos ser considerada como uma contra hegemonia, uma vez que ainda não é suficientemente disseminada e conhecida. A área de aplicação no qual essa teoria encontra-se mais desenvolvida no Brasil é a educacional e, tampouco nesse ramo de aplicação, essa perspectiva apresenta-se como ciência dominante ou, ao menos, contra hegemônica. Na área clínica, por sua vez, seu desenvolvimento teórico e técnico se demonstra ainda mais nebuloso. Isso, evidentemente, tem seus motivos históricos. Além de ser reconhecido como um eminente desenvolvedor da ciência psicológica no século XX, Vigotski foi proscrito em seu próprio país por muitos anos devido à incompatibilidade político-ideológica com os que exerciam o poder político em sua época (Delari Jr, 2012).

González Rey (2011) discorre sobre os principais motivos para que a área clínica apresente pouco peso na totalidade da obra vigotskiana ou mesmo na Psicologia soviética. Primeiramente, o autor pontua que o Enfoque Histórico-Cultural, ao contrário de outras linhas da Psicologia, nasceu nos campos da Psicologia geral, da educação e do desenvolvimento, muito embora Vigotski tenha demonstrado grande interesse pelas questões da emoção e da personalidade. González Rey atribui o incipiente desenvolvimento clínico da Psicologia soviética, como um todo, em parte ao preconceito em relação à psicanálise e, em parte, pela sua ênfase na vontade e na consciência. O autor também situa o surgimento da

Psicologia Histórico-Cultural num contexto ideológico no qual houve uma negação mecanicista do subjetivo. Conforme o autor:

...se classificava como burguesa toda a produção do pensamento que não coincidissem com a visão de homem dominante nos círculos políticos, que se apoiava na consciência como reflexo da realidade exterior, o que permitia pensar num tipo de homem novo e sem patologia no socialismo... a forte influência da reflexologia pavloviana, que se ideologizou durante um determinado tempo como posição oficial em relação à psique e aos processos superiores do homem, levou a uma explicação fisiologista e reducionista das doenças mentais, que as situou como campo de estudo da psiquiatria dentro da medicina, não reconhecendo a legitimidade do psicólogo nesta área. As causas do bem-estar humano estavam no social e no fisiológico; do social ocupavam-se o materialismo histórico e as instâncias políticas do Partido, e do fisiológico a medicina, não restando nenhum espaço para os processos subjetivos (González Rey, 2011, p. 197).

González Rey (2011) pontua, ainda, que, no final da década de 1970, quando a situação política apresentava certas aberturas para que fossem feitas críticas ao stalinismo, houve tentativas de desenvolvimento da Psicologia clínica soviética. O autor acredita que um dos motivos para barrarem o desenvolvimento da Psicologia clínica dentro da Psicologia soviética, da qual nasceu o Enfoque Histórico-Cultural, fora “a preocupação com o surgimento de problemas sociais fortemente silenciados pela máquina publicitária do sistema” (pp. 197-198). Naquele momento histórico, a clínica apresentava-se como uma “via reveladora dos problemas sociais que se configuram no desenvolvimento das patologias psíquicas” (p. 198). Nesse contexto, a clínica se configurava como uma leitura indireta do social e não era conveniente à política dominante, segundo a qual todos os problemas sociais eram um vestígio do capitalismo.

González Rey (2011) elenca, ainda, outro motivo ao qual se deve o não desenvolvimento da Psicologia clínica na Psicologia Histórico-Cultural: trata-se da maneira como essa teoria foi trazida ao ocidente. Vigotski foi inserido, nos Estados Unidos, através de J. Bruner (1915-2016), um dos pioneiros da Psicologia cognitiva, estudioso do desenvolvimento e da educação. Dessa forma, as questões da personalidade e das emoções na obra vigotskiana foram relegadas. Na América

Latina, exceto em Cuba, foi ressaltado o valor político na obra de Vigotski, implicando no desenvolvimento de uma Psicologia social de base marxista. Sendo assim, o que Vigotski desenvolveu em relação à personalidade, patologia, sujeito e emoções, que seriam centrais ao desenvolvimento clínico, foi desconsiderado.

No Brasil, a obra vigotskiana, ou, melhor dizendo, fragmentos dela, começaram a chegar apenas em 1984. Até a data da referenciada fala de Delari Jr, ou seja, 2012, dos pelo menos 282 títulos escritos por Vigotski, apenas 33 haviam sido traduzidos para o nosso idioma. Daí conclui-se que, diante de tão restrito acesso, as possibilidades de aplicação da Psicologia Histórico-Cultural ainda foram muito pouco exploradas entre nós (Delari Jr, 2012). Soma-se a isso a resistência, dentro da corrente marxista na Psicologia, diante de práticas consideradas tão “individualistas” e “burguesas”, como a clínica ou psicoterapia individual.

Historiadores da Psicologia soviética (Valsiner & Van der Veer, 2000, citado por Delari Jr, 2012) demonstraram que Vigotski trabalhava, sim, no contexto clínico, muito embora seu grande interesse pela questão teórica do desenvolvimento tenha feito com que se destacasse nesta área. É importante pontuar que, embora Delari Jr aponte críticas a Valsiner e Van der Veer, devido ao fato deles minimizarem a importância do marxismo na obra de Vigotski, o autor não relega o material presente em seu trabalho historiográfico. Vigotski era um “metodólogo”, um “psicólogo geral” – compreendendo Psicologia geral como “a ciência dos fundamentos teóricos e metodológicos da psicologia” (Delari Jr, 2012, p. 4) – e não apenas um teórico do desenvolvimento e dos processos de aprendizagem. Lima e Carvalho (2013) apoiam-se nos mesmos autores para afirmar que, em suas últimas pesquisas, Vigotski aprofundou seus estudos sobre psiquiatria e Psicologia clínica.

Outra evidência de que Vigotski efetivou trabalhos na clínica reside em seus “Cadernos clínicos” – ainda não publicados no Brasil –, nos quais o autor relata casos clínicos e conversações com pacientes. Delari Jr (2012) aponta que há registros de estudos de Vigotski com pacientes com quadros de histeria, Parkinson, afasia, esquizofrenia e doença de Pick. A maior aposta de Vigotski era, sim, na educação organizada de forma intencional, tendo em vista a formação integral da personalidade saudável para todos de acordo com a proposta socialista da formação do “novo homem”. No entanto, o autor não relegava a necessidade e a importância do trabalho clínico para aqueles que apresentam distintos tipos de sofrimento

psíquico. Como aponta Delari Jr (2012, p. 5),

... quem busca entender como se forma o ser humano de forma integral, se for um pesquisador honesto, também se aproximará das situações limite em que ocorrem ‘desintegrações’ (ou ‘dissoluções’, conforme a tradução), das funções psíquicas superiores, da consciência e da personalidade como um todo.

Dito de outra maneira, cabe aos profissionais da Psicologia, ademais da postura teórica, ética e política, tratar não apenas da formação saudável da psique humana, mas também compreender e atuar mediante patologias, deficiências e sofrimentos que, por sua vez, são trazidos à clínica.

3.2. A PRÁTICA CLÍNICA E O SUJEITO NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Uma vez abordada a questão acerca da obra vigotskiana no Brasil, trataremos agora da importância da psicoterapia no trabalho do psicólogo. Nesse sentido, Lima e Carvalho (2013) apontam a psicoterapia como prática inerente ao trabalho não apenas do psicólogo clínico, mas também daquele que atua na área da saúde, incluindo a saúde pública. As autoras defendem a psicoterapia como uma significativa intervenção do psicólogo diante do sofrimento humano. González Rey (2011) afirma que “a psicoterapia é parte do processo integral de práticas do psicólogo, além de ser um cenário fundamental da pesquisa psicológica e, nesse sentido, está convocada a ter uma expansão dentro da perspectiva histórico-cultural” (p. 213). Desse modo, defendemos, sim, a importância de um trabalho de prevenção e promoção da saúde por parte dos profissionais da Psicologia; porém, cabe a nós também elaborar formas de trabalhar diante da dor e do sofrimento humano já instalados. Dessa maneira, opomo-nos à resistência, dentre os marxistas, diante da prática clínica, tida como “individualista” e “burguesa” (Delari Jr, 2012).

Na Resolução nº 010/00 do Conselho Federal de Psicologia (2000), a psicoterapia é definida como:

...prática do psicólogo por se constituir, técnica e conceitualmente, um processo científico de compreensão, análise e intervenção que se realiza através da aplicação sistematizada e controlada de métodos e técnicas

psicológicas reconhecidos pela ciência, pela prática e pela ética profissional, promovendo a saúde mental e propiciando condições para o enfrentamento de conflitos e/ou transtornos psíquicos de indivíduos ou grupos (p. 1).

Ainda sobre a história da Psicologia clínica, González Rey (2011) empreende uma breve revisão sobre o desenvolvimento da clínica psicológica, estabelecendo diálogo com as perspectivas teóricas que inauguraram e desenvolveram essa área de atuação, tendo como foco a relação entre o social e o histórico na compreensão do processo psicoterapêutico. A psicanálise freudiana fundou a psicoterapia e, ao propor a cura por meio da linguagem, compromete-se com o social, introduzindo a escuta do outro no processo psicoterapêutico. Entretanto, o espaço social no qual o conflito se insere está “definido *a priori* pelo caráter pulsional do sujeito” (p. 200). Nessa perspectiva, o social não é compreendido como produtor dos processos de subjetivação, mas o indivíduo já entra nesse espaço com determinada orientação pulsional, que, por sua vez, será definidora de sua relação com os pais. Vigotski (1982/1996) não poupa a psicanálise a esse respeito ao apontar que, nesta perspectiva, a causa explicativa de algo passa a ser a causa explicativa para tudo, conforme escreve ao apontar a crise pela qual passava a Psicologia.

González Rey (2011) destaca o aparecimento do outro, na terapia, como um aspecto importante no que tange ao social na relação terapêutica. Nesse sentido, o conceito freudiano de transferência teve grande importância “para explicar o compromisso emocional que caracterizava a relação terapêutica” (González Rey, 2011,

p. 202). Porém, esse conceito impediu os psicanalistas de vislumbrarem os elementos novos da relação, não como procedentes de relações anteriores, mas como resultantes da qualidade da nova relação, “como expressão dos sentidos subjetivos produzidos na situação dialógica do processo psicoterapêutico” (González Rey, 2011, p. 202). Para o autor, “a terapia representa um cenário dialógico no qual se produzem processos novos de significação e sentido que geram novos espaços de subjetivação nos sujeitos implicados nela” (González Rey, 2011, p. 202). Nesse sentido, González Rey (2011) cita May (1974), quando este afirma que a transferência “pode deteriorar toda a experiência e sentido de realidade da terapia; as duas pessoas no consultório tonam-se ‘sombras’... pode minar o sentido de responsabilidade do paciente e retirar da terapia grande parte da dinâmica que pode

mudar o paciente” (p. 202). May defende a necessidade de um conceito de encontro e a compreensão da transferência como a deterioração do encontro. Desse modo, a transferência é um dos processos de subjetivação possíveis no espaço terapêutico. A transferência é, aqui, reconhecida como a distorção do aparente, que, para González Rey, constitui uma das grandes contribuições da psicanálise: “incluir a distorção como fenômeno co-substancial aos processos psíquicos” (p. 203).

De acordo com González Rey (2011), o social, na psicoterapia, foi progressivamente associado à linguagem e ao discurso, e, nesse sentido, a obra de J. Lacan (1901-1981) representa um momento importante. Ele defende o inconsciente como linguagem com ênfase nos processos simbólicos. Essa concepção foi impactante para os pós-estruturalistas franceses, dentre eles M. Foucault (1926-1984), R. Barthes (1915-1980) e J. Derrida (1930-2004). Esses autores, em conjunto, representam um processo de reificação do simbólico, especificado na dimensão discursiva. Esse movimento atinge seu apogeu no construcionismo social, que destaca os processos discursivos, dialógicos e narrativos na psicoterapia, deslocando o foco do paciente para a relação psicoterapêutica, compreendida como processo gerador de novas dimensões na produção dos sujeitos. Porém, no construcionismo, essa produção se restringe ao domínio linguístico discursivo.

Paralelamente ao construcionismo, a década de 1980 assiste à expansão do construtivismo na psicoterapia. Essa linha se subdivide entre o construtivismo radical (terapia familiar) e o construtivismo crítico (psicoterapias cognitivas). Os construtivistas, partindo da definição de um sujeito subjetivamente constituído, dão ênfase à “dinâmica da relação como a via de mudança terapêutica” (González Rey, 2011, p. 204). Nessa perspectiva, o foco está na construção de novas compreensões por parte do paciente. Para González Rey (2011), uma nova compreensão não deve ser colocada como a operação universal comprometida com a mudança, pois disso dependem o tipo de problema trazido pelo paciente, sua constituição subjetiva e as especificidades da relação terapêutica. O autor aponta que, na psicoterapia cognitiva, a emoção é relegada a um lugar secundário e compreendida como produto dos processos cognitivos.

No construcionismo social, a compreensão processual das relações sociais exclui a forma como o sujeito se constitui na história do sistema social, de modo que, diante do combate a uma representação essencialista e individualista do sujeito,

a ideia de sujeito individual acaba por ser eliminada. A concepção de desaparecimento do sujeito vem ao lado do desaparecimento das emoções como estados do sujeito. O que o construcionismo social traz de importante é a mudança de foco “de um sujeito definido por invariantes estruturais universais” (p. 206), dando margem à compreensão do processo dialógico em terapia como possibilidade de produção de novos processos de subjetivação. O autor afirma que

É importante definir o diálogo como um processo gerador que se desenvolve na relação do terapeuta e do paciente, que implica níveis de conhecimento novos que se legitimam somente dentro do âmbito da conversação. O que acontece no cenário terapêutico é irredutível à posição teórica do terapeuta, à algo novo e singular para cada unidade de trabalho terapêutico. Contudo, o que os autores construcionistas não vêem é que por detrás das narrativas estão os sujeitos daquelas, que são sujeitos pensantes, históricos, que em cada uma de suas afirmações podem estar implicados com momentos de sentido constituídos em suas histórias pessoais. A narrativa não é uma expressão de linguagem comprometida somente com o contexto relacional, ela é uma expressão dos sujeitos que as constroem, na mesma medida em que é uma expressão dos interlocutores desse sujeito dentro do espaço social em que a narrativa aparece (González Rey, 2011, p. 207).

Na visão de González Rey (2011), a ênfase às narrativas desdenha da história dos sujeitos e das diferenças culturais aí contidas. A cultura tanto é definidora quanto é construída por sujeitos singulares. A ruptura com a individualidade consiste em uma desconsideração às diferenças culturais. Um dos críticos dessa tendência foi M. Elkaim, que cunhou o conceito de singularidade, como aponta González Rey (2011). González Rey afirma que a singularidade é uma das ideias centrais do enfoque Histórico-Cultural, muito embora tenha sido pouco trabalhada devido à perda do sujeito singular imposta pelo stalinismo a essa teoria.

Podemos considerar como tese central da obra vigotskiana o desvendamento do desenvolvimento social do psiquismo humano, ou seja, a mente humana se desenvolve como tal em decorrência das relações materiais e sociais historicamente desenvolvidas. Daí é comum que se presuma, pelo senso comum, que, em sua obra, Vigotski não contempla uma concepção do psiquismo individual. Tal desdobramento é sumamente errôneo. Conforme aponta Delari Jr (2012, p. 6),

“Vigotski não diferencia a ‘psicologia individual’ da ‘psicologia social’, mas sim da ‘psicologia coletiva’, sendo, tanto a individual quanto a coletiva, sociais em sua origem e funcionamento”. Vigotski afirma que “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, 1999, p. 325). Desse modo, a concepção de que a constituição psicológica de cada indivíduo decorre da apropriação e internalização da história social da humanidade não exclui, para a ciência psicológica, a possibilidade e a necessidade de estudar a Psicologia do sujeito, ou seja, a constituição psíquica individual. O fato das raízes da psique serem sociais não quer dizer que não haja individualidade.

Tanto a compreensão da individualidade descolada do seu contexto histórico social quanto a – diametralmente oposta – concepção de sujeito coletivo, sem considerar sua singularidade, demonstram-se equivocadas. Na prática do trabalho psicológico, seja na clínica ou em outros âmbitos de atuação, tais extremismos só podem culminar em um trabalho sem consistência. Nesse sentido, citaremos o seguinte trecho de Delari Júnior (2012, p. 6):

Tenho identificado pelo menos cinco modos de ser da vida social, aos quais caberia dedicar alguma atenção desde o ponto de vista da psicologia histórico-cultural: (1) a luta de classes no seio das relações de produção; (2) as instituições; (3) os grupos; (4) a intersubjetividade; e (5) o indivíduo como ser social. Podemos dizer que os campos que mais estão a descoberto nas obras de Vigotski, às quais tivemos acesso até o momento, são os “grupos” e as “instituições”... Por certo, a existência social de um ser humano concreto é sempre atravessada por estes cinco modos de articulação, aos quais poderíamos complexificar com eixos igualmente importantes como gênero e etnia, entre outras formas culturais de relação entre as pessoas que lhes confirmam algum tipo de identidade e/ou distinção com relação aos demais seres humanos. Qualquer prática clínica histórico-cultural que desconsidere a integração dessas diferentes dimensões tende ao fracasso, tanto quanto qualquer prática psicológica coletiva que desconsidere o ser humano individual como ser social também ficará desfalcada, sem o homem (pessoa – *tchelovek*) como unidade viva para a sua intervenção, visto que díades, grupos, instituições e classes são conjuntos dinâmicos não antropomórficos,

não têm “consciência própria”, como é mostrado por Vigotski no primeiro capítulo de sua *Psicologia da Arte* (Vigotski, 1925/1999). Ao intervir no movimento destes planos diferenciados, tendo potência para fazê-lo, se atingirá o diálogo com alguém singular, com sua história, suas lutas, seus limites e suas potencialidades.

Nós, profissionais dedicados à compreensão do ser humano, não podemos nos furtar a essa complexidade. Por mais difícil que seja a compreensão de todos os componentes das relações humanas – que desembocam, por sua vez, na constituição do sujeito –, é o caminho que devemos percorrer, instrumentalizados por um consistente fundamento filosófico e epistemológico e munidos de uma metodologia que dê conta desta amplitude, sem fugir dos trilhos exigidos pela ciência.

González Rey (2011) define subjetividade como “o processo e as formas de organização que caracterizam os processos de significação e o sentido do sujeito e dos diferentes cenários sociais em que este se desenvolve” (p. 211). Para o autor, a definição de subjetividade, no Enfoque Histórico-Cultural, estende-se não apenas à compreensão da constituição dos sujeitos individuais, como também dos cenários sociais nos quais esse sujeito atua. O autor afirma que há simultaneidade entre configuração da subjetividade social e individual na pessoa singular, pois a subjetivação dos espaços sociais, nos quais o indivíduo transita e se desenvolve o indivíduo, é parte constituinte de sua história e parte integrante da constituição de sua personalidade. Dessa forma, apresenta-se uma concepção configuracional da personalidade, “comprometida com a categoria sujeito e, portanto, com os sistemas de relação que caracterizam de forma permanente sua condição social” (p. 211). Nessa perspectiva, o sofrimento humano é compreendido em estreita correlação com o sujeito singular inserido em seu contexto, considerando seus recursos e suas escolhas. É necessário olhar para o sujeito em sua singularidade e, à medida que isso se opera, ocorre uma des-reificação da natureza universal do sofrimento. Em suma, o autor pontua o eixo sujeito-personalidade- subjetividade social como primordial à prática clínica dentro da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.

Em sua discussão sobre a prática clínica, González Rey (2011) destaca a dimensão sentido, que, por sua vez, dá à emocionalidade um lugar de destaque na psicoterapia. Para o autor,

Os sentidos subjetivos estão definidos pelo sistema de emoções que

caracteriza de forma relativamente estável a constituição subjetiva de um campo da experiência do sujeito. Essas emoções que circulam entre os processos de significação e as representações do sujeito, os constituem e ao mesmo tempo são constituídas por eles, mantêm uma especificidade que tem diferentes níveis de expressão e que participa ativamente na constituição de todos os processos de doença, tanto somáticos quanto mentais, divisão que se torna mais tênue (p. 210).

Em outros termos, o autor sugere que a investigação da emocionalidade do sujeito se apresenta como uma importante tarefa clínica, à medida que, por meio dela, é possível obter uma compreensão mais assertiva acerca de sua constituição subjetiva, de forma mais ampla e, inclusive, dos processos de doença e sofrimento trazidos à clínica.

González Rey (2011) distingue ‘patologia de sofrimento’, pontuando que o sofrimento não é necessariamente expressão de patologia. De acordo com o autor, “o sofrimento é um momento do sujeito que pode ter sentidos diferentes em seu desenvolvimento e não conduzir a uma patologia” (p. 212). O autor coloca a constituição da patologia como uma tarefa e um desafio da produção teórica e aponta que esta é vista como “uma configuração subjetiva complexa que possui um determinado nível de organização na subjetividade” (p. 211). Apesar disso, o autor afirma que o processo terapêutico não deve ser orientado à patologia, mas ao sujeito, que, por sua vez, “aparece simultaneamente dentro de uma história e num contexto cujo sentido subjetivo se expressa na configuração da patologia” (p. 211).

Diante da tarefa de definir o sujeito para a Psicologia Histórico-Cultural, Delari Jr (2012, pp. 7-8) aponta que

Não é um sujeito hipostasiado (cartesiano, que funda tudo o que existe ao seu redor), nem um sujeito inexistente (assujeitado, que apenas espelha o que existe ou existiu ao seu redor). Mas um sujeito emergente nas relações nas quais a pessoa concreta necessita colocar-se como tal, assumindo um determinado papel social, o sujeito como pai na relação com seu filho, o sujeito como filho na relação com seu pai, o sujeito como aluno na relação com seu professor, o sujeito como professor na relação com seus alunos. Então, não se trata de uma postura relativista, de que somos totalmente outros conforme as condições que se apresentam, a saída conceitual para isto

está em que se trata de uma mesma pessoa (homem – *tchelovek*), de um mesmo ser humano, que vive diferentes situações, e estas diferentes situações deixam suas marcas, têm sua história e sua memória para cada um, não desaparecem no mesmo instante em que as circunstâncias mudam. Ao mesmo tempo a pessoa, o ser humano, vive o choque de assumir seus diferentes papéis sociais alguns nem sempre conciliáveis com os outros. Como pai desejo estar próximo ao meu filho, como pesquisador preciso concluir meu próximo livro; como filho desejo estar perto de meus pais e cuidar deles, como enamorado desejo mudar-me para longe deles e estar mais perto dela. O conflito entre os papéis coloca o sujeito diante de uma situação de escolha, que é tensa, conflitiva, à qual Vigotski chamou de “drama”.

O olhar da Psicologia deve se voltar ao drama humano, colocado com sensibilidade nas palavras do autor supracitado. A subjetividade do sujeito, sua personalidade, é resultante – além da apropriação do saber humano historicamente acumulado e cristalizado em objetos e instituições – desse drama, da sucessão de escolhas que o sujeito faz em sua vida, em decorrência de suas relações concretas. De acordo com Delari Jr (2012, p. 8), “todo ato de vontade é um ato de escolha, e toda escolha envolve uma perda, nisso a tensão – a qual como tal é necessária, constitutiva da personalidade humana, é tanto limite quanto potência”. O autor expõe, ainda, sua hipótese de que aquilo que não é escolhido imprime dor; essa dor, por sua vez, marca também as escolhas feitas, de forma que “o que calamos compõe o sentido do que pronunciamos” (Delari Jr, 2012, p. 8). Diante disso, compreendemos que o drama humano pode ser colocado como objeto da clínica no intuito de que o sujeito ganhe crescente compreensão e autonomia diante de suas próprias escolhas ou, em outras palavras, de seu próprio drama. Dito de outro modo, a clínica pode auxiliar o sujeito a desenvolver maior consciência acerca de si mesmo e do mundo que o cerca.

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, o objeto da Psicologia é a consciência, considerada não como inata, natural, mas como um processo que se constitui ao longo do desenvolvimento. A consciência é uma forma de funcionamento psíquico que nos põe em um patamar mais elevado em relação aos outros animais. A consciência é um processo cognitivo e afetivo ao mesmo tempo. Em seu viés cognitivo, a consciência reflete a realidade objetiva, é consciência de

algo; em seu viés afetivo, a consciência também refrata a realidade de acordo com as necessidades e motivos do indivíduo, ou seja, é consciência de alguém em relação a algo (Delari Jr, 2012). A questão da consciência foi trabalhada, pormenorizadamente, na seção 2, que trata das possibilidades de elevação à genericidade por meio da Arte. Em nossa pesquisa de campo, apostamos na Arte como um recurso viabilizador da tomada de consciência.

3.3. PESQUISAS ATUAIS SOBRE A CLÍNICA NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE PSICOTERAPIA EM GRUPO

Sobre o desenvolvimento da clínica na Psicologia Histórico-Cultural, Delari Jr (2012) aponta que há, trabalhando nessa linha, pesquisadores russos, cubanos, estadunidenses e portugueses.

Dentre os estudiosos contemporâneos da clínica, na abordagem da Psicologia Histórico-Cultural, há o trabalho iniciado por profissionais e pesquisadores portugueses. O Instituto de Psicologia Aplicada e Formação – IPAF surgiu na década de 1990, em Portugal, e, atualmente, possui filiais no Brasil e na Espanha. O grupo, fundado por Quintino-Aires, dedica-se à formação de psicólogos clínicos, tendo como base as obras de Vigotski, Luria e Leontiev e Maria Rita Mendes Leal, que desenvolveu o Modelo Relacional Dialógico, também denominado processo dinâmico relacional e enquadrado como psicoterapia dinâmica (Dias, 2005).

Ao abordar os aspectos técnicos e práticos da psicoterapia histórico-cultural, Dias (2005) define psicoterapia como uma forma de interação social, um processo de diálogo entre terapeuta e paciente. A autora aponta que o Modelo Relacional Dialógico, desenvolvido por Leal, tem demonstrado êxito no tratamento clínico de pacientes que apresentam diversos quadros de transtornos e patologias. Para a autora, o sucesso dessa abordagem reside no “estabelecimento de um vínculo terapêutico, na qual a cooperação se alia a recursos técnicos e habilidades pessoais do terapeuta, visando alcançar os objetivos propostos, enquadrados em organismos científicos” (Dias, 2005, p. 3). Essa abordagem se funda em três pilares: “Saber pensar”, “Saber fazer” e “Saber estar”; sendo que cabe ao psicoterapeuta o compromisso ético e profissional de desenvolver tais competências. A autora aponta,

como alicerce básico da dita abordagem, a “compreensão dos processos psicológicos e sua rede de significados, dentro de uma visão dialética, estabelecida através da percepção, seleção e significação das informações provenientes do meio interno e externo” (Dias, 2005, p. 3).

Nessa perspectiva, a compreensão do eu se dá por meio de uma proposta genética desenvolvimental, de acordo com a qual se estabelece relações entre o desenvolvimento e as estruturas da personalidade, aqui definidas como “a forma de processamento e mediação do real, a percepção própria e dos outros, as defesas adotadas e o modo de relacionamento” (Dias, 2005, p. 4). Esse modelo psicoterapêutico tem como foco as emoções e seus significados, assim como a forma como a vida emocional é espontaneamente regulada, compreendendo que a primeira estruturação psíquica advém do início da relação mãe-criança. Diante disso, propõe-se definir e compreender a emoção como fenômeno mental, entendendo que esse fenômeno cumpre a função de organizador dos demais eventos mentais, tal qual o pensamento, a linguagem e a atividade simbólica.

A respeito da importância central das emoções na psicoterapia, Dias (2005, p. 6) atribui “o êxito da cura ao clima afetivo que integra o cliente àquele que o trata, posto que o vínculo emocional será sempre um suporte aos aspectos essenciais do trabalho cognoscitivo”. Conforme a autora, Vigotski defende que o desenvolvimento psicológico individual é parte integrante do desenvolvimento do homem como espécie e deve ser compreendido por esse viés.

De acordo com Dias (2005), Vigotski sustenta que a investigação das funções psicológicas superiores deve se constituir como um processo de explicação, não apenas descrição, e que devem ser analisados processos, e não objetos; desse modo, é possível atingir a totalidade, a essência. Para o autor, a função psicológica superior da linguagem serve como instrumento regulador do comportamento. Para a Psicologia Histórico- Cultural, a linguagem constitui um sistema de mediação simbólica constituinte do sujeito humano. Desse modo, compreendemos que, no processo psicoterapêutico, por meio da fala, o paciente pode traçar uma compreensão mais total de si mesmo, de suas emoções e de sua própria constituição psíquica e, nesse processo, desenvolver formas mais elaboradas de regulação do próprio comportamento, trazendo benefícios à sua vida. Desse modo, a linguagem apresenta-se como um importante recurso psicoterapêutico.

Dias (2005) também utiliza o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como componente técnico e/ou metodológico da clínica histórico-cultural. Nesse sentido, citaremos o seguinte trecho:

Esse mediador (psicoterapeuta), nessa perspectiva é sentido como um companheiro dinâmico, que guia, regula, seleciona, compara, analisa e registra o desenvolvimento, ajudando o cliente a produzir o aparecimento de novas maneiras de pensar e, da mesma forma, propicia a este, o desencadear de processos de modificação de esquemas de conhecimentos, construindo-se, assim, novos saberes. Desse modo, segundo Antunes (2002), ao receber intervenções pertinentes nesse espaço, a mente humana pode em outras e novas oportunidades, desenvolver esse mesmo esquema de procedimentos, aprendendo de maneira autônoma (Dias, 2005, p. 5).

Assim sendo, compreende-se que é justamente na ZDP que o terapeuta deve atuar junto ao paciente, elevando, assim, seu nível de desenvolvimento nos diversos aspectos apresentados e trabalhados no contexto da psicoterapia. Como apontado no trecho acima, o desenvolvimento atingido em terapia pode ser transposto, pelo paciente, às demais áreas de sua vida. Dias ressalta a importância da atuação na ZDP, por meio da qual é possível auxiliar o paciente na reconstrução, recontextualização e reorganização de suas experiências, atribuindo novos significados a estas. Nesse ínterim, podem ser identificados e mobilizados os esquemas de conhecimento do paciente acerca da tarefa a ser realizada na psicoterapia. Encontram-se na Zona de Desenvolvimento Proximal as “funções emergentes no sujeito, as capacidades que ainda necessitam ser manifestadas com apoio em recursos auxiliares oferecidos pelo outro (psicoterapeuta), no processo terapêutico” (Dias, 2005, p. 6). Desse modo, a interação entre paciente e terapeuta oferece, ao primeiro, possibilidades de crescimento e aprendizagem. Atuando na ZDP, o psicólogo pode intervir diretamente na gênese das funções psicológicas superiores, pois a ZDP consiste na região psíquica onde há um dinamismo que permite o processo de internalização. Conforme Vigotski (citado por Dias, 2005), a internalização é a conversão de um processo interpessoal para um processo intrapessoal.

Dias (2005) assevera que, nessa perspectiva, “a relação psicoterapêutica favorece a tomada de consciência acerca das decisões” (p. 7). O processo

psicoterapêutico não é passivo por parte do paciente; não é uma absorção passiva, mas um processo de síntese, de transformação. A autora aponta que “... o conteúdo simbólico imanente na interação possui um significado compartilhado e, ao se tornar um processo intrapsíquico, este conteúdo sofre uma síntese comprometida com o sentido pessoal que o indivíduo atribui àquele conteúdo interiorizado” (p. 7). A transformação dos processos externos dá margem à criação de processos internos. Conforme a autora, “o processo de interiorização está permeado por uma re-significação individual, re-significação esta que metamorfoseia o conteúdo compartilhado nas sessões de Psicoterapia e vai adquirindo um sentido intrapsíquico singular” (p. 8).

Para Dias (2005), o objetivo, na Psicoterapia Sócio-Histórica, consiste no amadurecimento de determinadas FPS por meio da atuação na ZDP. Da aprendizagem no processo psicoterapêutico, nasce a auto-regulação, fundamento do ato voluntário, conforme o trecho a seguir:

...os meios utilizados pelo outro (terapeuta), para colocar limites e/ou interpretar as ações do sujeito (cliente) e os meios empregados pelo sujeito (cliente), para fazer o mesmo em relação à ação do outro (terapeuta), são transformados em recursos para o cliente regular a sua própria ação. Dessa relação psicoterapêutica nasce à auto-regulação, que é fundamento do ato voluntário (p. 8).

Para a autora, é por essa via que o funcionamento intersubjetivo viabiliza o aprimoramento do funcionamento individual. Nesse sentido, Aires (2006), também integrante do IPAF, define a psicoterapia como uma construção mútua entre paciente e terapeuta. O autor cita, como técnicas utilizadas pelo psicoterapeuta, “análise contingente, compreensão empática e nomeação” (p. 2). Conforme o autor, essas técnicas permitem que o paciente construa novos sentidos e significados e possa lidar com suas necessidades e motivos. “Isto facilita e/ou promove os processos de formação partilhada e o registro individual de significados: consentidos pelo próprio, na relação com uns outros e apontados ou nomeados por ambos como algo exterior” (p. 2). Para o autor, o papel do psicoterapeuta consiste em viabilizar a internalização das relações sociais para a personalidade. Ele coloca a linguagem como um recurso e o significado como um instrumento do psicoterapeuta; afirma que, quando transposto em linguagem, o pensamento se reestrutura, dando efetividade à

psicoterapia.

Sobre a linha cubana em psicoterapia (Cuba foi o primeiro país americano a divulgar o enfoque Histórico-Cultural), García (2013) empreende uma recuperação e descrição de ideias, conceitos e autores importantes no desenvolvimento da Psicologia e da psicoterapia em Cuba, referente ao período entre as quatro últimas décadas do século XX até o ano de 2002. Dentre as diversas tendências tratadas pelo autor, sua retrospectiva histórica nos permite uma aproximação do início e desenvolvimento, em Cuba, da Psicologia marxista com base soviética. Conforme o autor, a Psicologia soviética ingressou, no universo científico cubano, fundamentalmente a partir de 1975. O avanço teórico da Psicologia cubana deu margens às propostas de aplicação da ciência psicológica na busca pela saúde mental, apresentando um enfoque materialista e dialético, com bases no pensamento marxista: era o intento de desenvolvimento da Psicologia marxista. Desse modo, foram assimiladas, em Cuba, as ideias de L. S. Vigotski (1896-1934), A. N. Leontiev (1903-1979), S. L. Rubinstein (1889-1966), L. I. Bozhovich (1908-1981) e B. W. Zeigarnik (1901-1988). Especificamente no campo da psicoterapia, o principal autor soviético estudado, em Cuba, foi V. N. Miaseschiev, que propunha o reestabelecimento da auto regulação adequada do indivíduo como via fundamental de liquidação do estado patopsicológico. De acordo com García, Miaseschiev “insistia na necessidade de abordar a personalidade no que fazer terapêutico e utilizar a persuasão e os métodos pedagógicos em função de produzir mudanças de atitudes na pessoa, elemento crucial para recuperar sua saúde” (p. 175, tradução nossa). O autor pontua a importância que a Psicologia soviética teve na consolidação da identidade da Psicologia marxista em Cuba, muito embora essa escola tenha coexistido e polemizado com outras tendências, inclusive dentro da própria Psicologia marxista. O autor aponta que além da grande importância teórica da ciência psicológica soviética em Cuba, esse país não se ateve apenas à reprodução daquelas ideias, mas desenvolveu reflexões e interpretações originais.

Nesse sentido, aponta González Rey como um importante nome para a Psicologia cubana. Ao tratar das noções psicológicas de cultura, personalidade e modo de vida para as concepções teóricas e para a prática em psicoterapia, García (2013) apresenta o trabalho de González Rey:

Graduado em Psicologia na Universidade de Havana em 1973, este autor

desenvolveu uma concepção acerca da personalidade humana a qual, baseando-se em princípios da psicologia dialético-materialista, desdobrou a ideia da unidade cognitivo afetiva no ser humano e, através de uma importante experiência na investigação concreta, traça a existência de diferentes níveis de regulação psicológica, as quais se configuram em dependência das possibilidades presentes ao sujeito de alcançar autodeterminação, autonomia, e de alcançar reflexões e valorações adequadas e independentes assim como da implicação que tenha dito sujeito com os motivos fundamentais de sua personalidade, entre outros aspectos (pp. 184-185).

García (2013) indica alguns pontos de destaque na obra de González Rey. Este compreende que o desenvolvimento da personalidade ocorre quando o sujeito toma consciência de suas posições, concepções e convicções diante da vida, e as utiliza para orientar suas relações com o mundo e com as pessoas. O sujeito pode desenvolver sua capacidade de auto regulação de sua atividade à medida que os objetivos que o orientam sejam uma expressão de suas reflexões, tendo como sustentação as motivações mais importantes que dirigem seu comportamento. Assim sendo, o nível superior da personalidade se relaciona diretamente à capacidade de autodeterminação do sujeito, de modo que ele possa estabelecer objetivos impregnados de elaboração pessoal, que expressem seus motivos e sua concepção de mundo. A autodeterminação pode proporcionar estabilidade psicológica ao indivíduo.

Para González Rey, a personalidade desenvolvida está diretamente relacionada com a apropriação da cultura. Entretanto, a apropriação cultural não é, por si só, suficiente para a constituição da personalidade desenvolvida e para o desenvolvimento da auto regulação. Para tanto, é necessário que o sujeito utilize as informações de modo a dar-lhes uma valoração pessoal, de forma que sua personalidade esteja comprometida por determinadas motivações específicas (García, 2013).

A motivação humana apresenta grande importância na obra de González Rey. O autor trata da questão da importância que o condicionamento histórico – tanto em sua dimensão social quanto individual – apresenta na formação da personalidade. A historicidade do sujeito se revela nas particularidades psicológicas de sua

personalidade, de modo que a história do indivíduo consiste em um elemento crucial para seu desenvolvimento psicológico. González Rey trata, em sua obra, do papel da autoconsciência e da autoavaliação na personalidade humana. Para o autor, “a saúde psicológica se relaciona... com a capacidade para assumir alternativas e contradições que se apresentam na vida do sujeito e brandir, no possível, sua autodeterminação” (García, 2013, pp. 187-188, tradução nossa). O autor discorreu sobre a categoria sujeito no desenvolvimento da personalidade, diferenciando os conceitos de sujeito e personalidade e estabelecendo relações entre eles (García, 2013).

Especificamente sobre psicoterapia, González Rey define essa prática como um processo de relação humana para o qual é necessário um clima de respeito, segurança, empatia, confiança e desejo de expressão. A especificidade da relação psicoterapêutica reside em seu fim: viabilizar a mudança de aspectos que limitam e afetam o sujeito e que ainda se encontram à margem de sua própria consciência. Sendo assim, a psicoterapia não é indicada apenas às pessoas que sofrem de transtornos mentais, mas para qualquer indivíduo que sofra um processo de afetação psíquica ou somática com componentes psicológicos. O autor pontua, ainda, que um aspecto de suma importância, no exercício psicoterapêutico, é a historicidade do sujeito. Para González Rey, a psicoterapia nem sempre tem como objetivo a modificação da personalidade do sujeito, mas “a mudança de configurações subjetivas inadequadamente organizadas pelo próprio sujeito, no devir de sua experiência” (García, p. 189). Dessa forma, a psicoterapia não se trata apenas de uma compreensão nova por parte do sujeito, de seus conflitos ou problemas, mas “de que o espaço psicoterapêutico promova um processo de desenvolvimento de novas necessidades através da relação comunicativa” (p. 189).

Realizaremos, agora, uma reflexão sobre quais desafios que se colocam para o desenvolvimento da teoria da clínica e de sua prática na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Nesse sentido, Delari Jr. (2012) afirma que, no processo de elaboração teórica da clínica vigotskiana, é necessário, primeiramente, **resguardar os princípios epistemológicos norteadores da Psicologia Histórico-Cultural**. É possível estabelecer diálogos com outras práticas e saberes, mas não se deve fazer uma junção mecânica destes com a Psicologia Histórico-Cultural. A clínica vigotskiana deve se consolidar, essencialmente, como Psicologia Histórico-Cultural aplicada, e não como uma mescla com outras teorias.

González Rey (2011), por sua vez, defende que a clínica, como campo de prática profissional e construção de conhecimento, **não deve se sujeitar a uma linha teórica**. O autor esclarece que os referenciais teóricos que compõem a visão de mundo do psicólogo clínico devem ser utilizados como ferramentas capazes de gerar inteligibilidade em sua prática, mas eles devem estabelecer diálogo com suas formas de participação. O autor define, da seguinte forma, o grande paradoxo da atuação clínica:

... o terapeuta necessita de seu referencial para a construção do problema que enfrenta, para gerar “visibilidade” sobre esse problema, mas simultaneamente tem de se distanciar desse referencial para poder visualizar o sujeito que atende, no que este possui de singular, não correndo o risco de terminar impondo sua narrativa teórica ao sujeito (González Rey, 2011, p. 195).

Esse posicionamento, sobretudo, causa-nos estranhamento. A concepção teórica e metodológica do terapeuta o baliza para compreender o cliente/sujeito e a sociedade. Com base nela é que vai apreendê-lo, espelhar o que é compreendido, buscando o alcance de um estágio de maior consciência de si e do mundo. Não é algo que se abandona e se recupera, ao se distanciar ou se aproximar do objeto.

González Rey (2011) elenca alguns princípios da Psicologia Histórico-Cultural que apresentam profunda influência em sua prática clínica. Primeiramente, o autor aponta que o dualismo entre individual e social é rompido, à medida que se parte de um sujeito cuja subjetividade é historicamente constituída, mediante determinado contexto social e cultural. Embora reconheça que a patologia apresente caráter constitutivo na história do sujeito, o autor confere “ao sujeito uma capacidade de subjetivação geradora de sentidos e significados em seus diferentes sistemas de relação, os quais podem ter caráter transformador sobre a configuração de seus processos patológicos atuais” (p. 195); sendo assim, o diálogo é colocado como essencial aos processos de configuração subjetiva do indivíduo. A compreensão da terapia como um processo dialógico retira o terapeuta da posição neutra ou superior, uma vez que “os processos de mudança se inscrevem na constituição progressiva do diálogo” (p. 196). Para o autor, a patologia deve ser encarada como uma forma de organização dos processos vitais do sujeito, podendo apresentar distintas formas de organização e mudança. A patologia não pode ser compreendida como uma estrutura universal, pois apresenta caráter histórico e sempre é portadora de determinado

contexto ideológico.

González Rey (2011) indica alguns princípios gerais da Psicologia Histórico-Cultural que estabelecem pontos de contato teórico e epistemológico com a prática clínica. (1) A psicoterapia é um processo dialógico e atravessa “processos de sentido e significação associados a diferentes espaços da subjetividade social do sujeito” (p. 213), de modo que o psicoterapeuta pode transitar nesses espaços ou permitir que os mesmos sejam integrados no processo psicoterapêutico. Nesse processo dialógico, emergem os sujeitos e suas diferenças, constituídos em suas histórias, e, nesse movimento, podem aparecer diferentes produções co-construídas, como narrativas, interpretações e diversos repertórios discursivos e de linguagem. Estes, por sua vez, devem ser encarados como recursos que integram a relação psicoterapêutica, geradores de processos de sentido e significação. A mudança terapêutica não é linear em relação a nenhuma dessas produções, mas apresenta uma configuração única a cada sujeito que transita pelo processo psicoterapêutico. (2) A qualidade única do processo dialógico, no qual se insere a mudança terapêutica, determina “os processos de sentido e significação dentro dos quais se irão inscrevendo as novas produções do sujeito no espaço terapêutico” (p. 213). Nesse processo, o sujeito gera novos espaços de subjetivação diante dos quais pode reposicionar-se em sua relação com os conflitos. Esses novos elementos subjetivos também viabilizam a modificação da configuração patológica. (3) O terapeuta não deve seguir esquemas pré-concebidos, mas comprometer-se a desvelar as configurações do sujeito e de seu sistema de subjetividade social. O terapeuta age sobre essas configurações segundo hipóteses que só serão confirmadas mediante o diálogo com o paciente. Cabe, ao sujeito, o lugar de construtor de suas histórias, muito embora para a Psicologia Histórico-Cultural o sujeito seja mais que apenas suas histórias narradas, e estas são consideradas um meio de trabalho, e não um fim em si mesmo.

Na visão de Delari Júnior (2012), há quatro princípios considerados imprescindíveis para a clínica histórico-cultural. (1) A consciência, como unidade psicofísica, é a unidade de estudo e de trabalho da Psicologia Histórico-Cultural; (2) A consciência não explica a si mesma, ela é um “extrato da realidade”, ou seja, das relações sociais. Dessa forma, para tornar-se consciente de si mesmo, o homem precisa tornar-se consciente das relações sociais, e esse é um processo de desenvolvimento; (3) A Psicologia Histórico-Cultural elenca ao menos duas

“unidades de análise” que permitem a integração entre os dois primeiros pontos: o “significado da palavra” e a “vivência”; (4) O “método genético ou histórico” incorpora os três primeiros princípios.

Delari Jr. (2012) **aponta que a clínica Histórico-Cultural, além de ser histórico-cultural, deve ser clínica.** Em outros termos, é necessário identificar os avanços, nesse aspecto, tanto da Psicologia russo-soviética quanto da Psicologia materialista ocidental. Dessa forma, o autor elenca cinco metas apresentadas ao desenvolvimento da clínica Histórico-Cultural. (1) Detalhar cada período do desenvolvimento humano nessa perspectiva. Aqui, são importantes a interligação da compreensão biológica e cultural, as neoformações dominantes, a contextualização histórica e cultural. Como aponta o autor, “para pensar o sofrimento humano e a lida intencional para diminuí-lo, é preciso ter uma base sólida sobre o desenvolvimento da personalidade tal como pudera se dar da forma mais saudável possível” (p. 11); (2) Esclarecimento da concepção de diagnóstico na perspectiva eleita, que, segundo Delari Jr, encontra-se bem delineada em “Diagnóstico do desenvolvimento e clínica pedológica da criança difícil” (Vygotski, 1931/1997); (3) Aprofundar a leitura sobre Patopsicologia, cuja principal estudiosa foi Zeigarnik; (4) Avançar na teoria das emoções de Vigotski, de modo a construir uma teoria dos sentimentos humanos cujas principais categorias sejam “a consciência, a cultura, a ideologia, a história e a personalidade humana, em suas relações inter-constitutivas” (Delari Jr, 2012, p. 12); (5) “Há que se dar uma resposta consistente ao problema dos processos psíquicos inconscientes e não conscientes em sua dialética com a consciência humana” (Delari Jr, 2012, p. 12).

Quando se trata da clínica na perspectiva da Psicologia Histórico Cultural é importante citar os trabalhos de Bluma W. Zeigarnik (1900 – 1988), cujas teorizações realizadas constituem-se em importantes contribuições, principalmente na área que denominou de Patopsicologia.

A seguir, trataremos algumas considerações sobre psicoterapia em grupo. No intuito de debater questões relativas à atividade grupal ou coletiva, Martins (2002) estabelece relações entre o conceito vigotskiano de Zona de Desenvolvimento Próximo, no qual ressalta a função da imitação e da cooperação para se atingir novos níveis de desenvolvimento. Nesse artigo, Martins trata da atividade grupal no

contexto da educação científica. No entanto, acreditamos que sua análise pode ser de grande valia para o trabalho desenvolvido no grupo de pesquisa, uma vez que o trabalho psicoterapêutico ali proposto perpassa o processo educativo à medida que trazemos ao grupo informações artísticas e históricas, que nos serviram como recurso disparador do processo psicoterapêutico.

De acordo com Martins (2002), Vigotski e Leontiev compreendem desenvolvimento e aprendizagem como dois conceitos distintos. Para os autores, o desenvolvimento ocorre na relação com a atividade, seja ela interna ou aparente, ou seja, dá-se na relação com a vida do indivíduo. O desenvolvimento psíquico consiste no desenvolvimento dos processos reais da vida do indivíduo. A autora prossegue apontando que, para Vigotski, o desenvolvimento é mais lento que a aprendizagem. Entretanto, há unidade, interdependência entre desenvolvimento e aprendizagem, de modo que a aprendizagem é necessária ao desenvolvimento. Para Vigotski, há dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real, ou seja, já completado; e o nível de desenvolvimento potencial, que consiste naquilo que o indivíduo é capaz de solucionar com auxílio ou colaboração. Da diferença entre esses dois níveis, surge “o conceito de zona de desenvolvimento próximo, que consiste na distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial” (p. 229). Vigotski propõe, então, a seguinte lei fundamental do desenvolvimento:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções interpessoais; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (Vigotski, 1988, p. 114, citado por Martins, 2002).

Sendo assim, compreendemos que, muito embora Vigotski se refira especificamente ao aprendizado e desenvolvimento na infância, esse processo também se dá entre os adultos. Embora esses conceitos estejam sendo empregados mais no campo da educação, podemos identificar suas contribuições para o âmbito da saúde. Consideramos que no grupo psicoterapêutico é possível apreender e desenvolver funções cognitivas e intelectuais que podem servir de base ao desenvolvimento psicoafetivo. No grupo, as mulheres desenvolveram coletivamente a análise das obras de arte, de suas próprias histórias de vida e de seus próprios

sentimentos – desenvolvimento este que pode se dar, posteriormente, a nível individual, conforme a lei de desenvolvimento de Vigotski, acima citada. O fato de o desenvolvimento ser, a princípio, intersíquico para, posteriormente, converter-se em intrapsíquico faz do grupo um contexto favorável ao desenvolvimento de novas capacidades, não só intelectuais, mas também afetivas.

Nesta seção, abordamos a clínica psicoterapêutica de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural. Para introduzir tal temática, tratamos de como a obra vigotskiana foi trazida ao ocidente, principalmente ao Brasil, e também sobre a questão da clínica na obra do autor. Também pontuamos a importância da psicoterapia no trabalho do psicólogo e realizamos um breve resgate sobre a história da Psicologia clínica. Em seguida, foram elencadas algumas considerações sobre a concepção de sujeito na Psicologia Histórico-Cultural. A seção traz as principais pesquisas atuais sobre a psicoterapia clínica conforme os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e, por fim, algumas considerações sobre psicoterapia em grupo. A seção seguinte refere-se às inter-relações entre Arte e desenvolvimento humano.

4. ARTE E DESENVOLVIMENTO HUMANO: POSSIBILIDADES DE ELEVAÇÃO À GENERICIDADE

Nesta seção, trataremos dos seguintes temas: quanto aos processos psicológicos implicados na Arte, discorreremos sobre percepção, emoção, sentimento e o elemento cognitivo na Psicologia da Arte; unidade entre emoção e fantasia; catarse; a Arte como técnica social de sentimentos e, por fim, da crítica como elemento organizador do sentido pedagógico da Arte. Será tratado, ainda, sobre a cotidianidade; as objetivações do gênero humano, o *em si* e o *para si*; a individualidade em si e a individualidade para si; a relação entre subjetividade e objetividade e a Arte como possibilidade de elevação à genericidade para si, em busca de elementos que nos auxiliem a desvendar a constituição da subjetividade das participantes do grupo e, ao mesmo tempo, de vislumbrar o quanto a Arte pictórica pode se constituir em elemento que favoreça essa empresa.

Os subsídios teóricos apresentados, aqui, constituem uma importantíssima parcela do embasamento necessário aos objetivos e à metodologia propostos para a pesquisa de campo. Quanto aos objetivos colocados pela pesquisa, as elaborações teóricas agora tratadas são imprescindíveis para a proposta de investigar as possibilidades de se utilizar o contato com a Arte pictórica – ou reproduções dela – como recurso psicoterapêutico, visando estimular o desenvolvimento dos sentidos sociais na intervenção em grupos de atendimento à saúde mental para mulheres na Atenção Básica em Saúde. As elaborações aqui expostas também coadunam com nossas hipóteses de que a formação como fruidores de reproduções de Arte pictórica corrobora com o desenvolvimento da consciência de si, possuindo valor psicoterapêutico; tal qual a apropriação/consciência da totalidade/universalidade redimensiona o conflito pessoal podendo, também, ter valor psicoterapêutico. Em termos de procedimentos metodológicos, essas elaborações são substanciais para o desenvolvimento de instrumentos para intervenção em grupos psicoterapêuticos, uma vez que nos propusemos a elaborar tais instrumentos a partir de reproduções de obras de Arte.

4.1. PSICOLOGIA DA ARTE

Abordaremos agora os aspectos implicados na relação psicológica entre o sujeito e a Arte. Nesse sentido, traremos à tona a discussão vigotskiana sobre a Arte ou a Psicologia da Arte. Trataremos dos constructos teóricos centrais abordados por essa vertente: percepção, emoção, sentimento e o elemento cognitivo; teorias do sentimento estético; unidade entre emoção e fantasia; catarse. Retomar o percurso traçado por Vigotski em suas elaborações sobre a Psicologia da Arte nos parece de suma importância à medida que nos propusemos a investigar as possibilidades de se utilizar a Arte pictórica como recurso estratégico na intervenção em grupos psicoterapêuticos na Atenção Básica em saúde.

De acordo com Barroco (2007), Vigotski desfrutou de uma formação privilegiada, de modo que, ainda jovem, dedicou-se aos estudos de autores clássicos de áreas como Filosofia, Psicologia e Literatura. Conforme Leontiev, um de seus colaboradores (citado por Barroco, 2007), Vigotski foi exitoso em diversos campos de atuação, como crítica teatral, história, economia, política e filosofia, sendo que a crítica literária ocupava, para ele, um lugar de preferência. Na década de 1920, Vigotski “apresentou aspectos de vanguarda nos estudos da Psicologia da Arte, ao *reposicionar* o artista, a obra e o fruidor/espectador num movimento dinâmico e dialético, imprimindo-lhes um caráter social” (Barroco, 2007, p. 35). Nesse período, o autor se debruçou sobre a compreensão dos problemas da análise psicológica do leitor e da influência psicológica da Arte. Ele aponta, como ideia central da Psicologia da Arte, o “reconhecimento da arte como técnica social do sentimento” (Vigotski, 1999, citado por Barroco, 2007, p. 36). As bases filosófico-metodológicas de seu trabalho se apoiavam sobre o materialismo histórico-dialético. Sua tese, intitulada Psicologia da Arte, embora elaborada na década de 1920, foi publicada somente na década de 1960, na extinta União Soviética, e em 1999, no Brasil. Nesta subdivisão, apresentaremos essa obra e estabeleceremos correlações entre ela e nossa pesquisa de campo.

De acordo com Vigotski (1965/1999), a Psicologia da Arte aborda, como campos da Psicologia teórica, percepção, sentimento e imaginação. Os campos sentimento e imaginação apresentam maior importância, sendo que a percepção cumpre uma função auxiliar, subordinada aos outros dois campos. A subordinação

da percepção aos campos imaginação e sentimento demonstra a renúncia da Psicologia ao sensualismo ingênuo. Em Arte, a reação começa na percepção sensorial, mas não se conclui aí. Por isso, é importante estudar antes o sentimento e a imaginação. Entretanto, o autor pontua que os estudos sobre sentimento e imaginação realizados até então eram muito escassos.

Partindo do diálogo com seus contemporâneos, Vigotski (1965/1999) discorre a respeito dos poucos estudos sobre sentimento realizados até então. Segundo Vigotski, para a Psicologia empírica, representada por Zienkovski e Titchener, a diferença entre sentimento e sensação consiste em que o sentimento apresenta a característica do vago, do não claro. É impossível concentrar a atenção no sentimento, que se encontra fora do campo da consciência. Na sensação, quanto mais atenção se presta, mais se irá lembrar. Em contraposição, Vigotski cita Freud, para quem “a essência do sentimento consiste em ser experimentado, ou seja, conhecido da consciência”, uma vez que, para a Psicanálise, não existem representações inconscientes, portanto, não existem afetos inconscientes (Vigotski, 1965/1999, p. 251).

Dessa forma, tem-se uma aparente contradição na Psicologia empírica: o sentimento é consciente ou inconsciente? Para transpô-la, Vigotski transfere a questão para o campo da Psicologia objetiva, que trata do sentimento como processo nervoso e oferece elementos para a compreensão de suas propriedades objetivas.

Nesse sentido, Vigotski (1965/1999) afirma que muitos autores têm por consenso que o sentimento, como mecanismo nervoso, trata-se de um processo de consumo ou descarga/dispêndio de energia nervosa. Essa concepção é compartilhada por Orchanski, Freud e psicólogos da Arte como Ovsíániko-Kulikoviski. Para este último, cujas concepções fundamentais sobre a lei da reação estética partem da lei do menor esforço, é necessário abrir uma exceção para a questão do sentimento. O autor defende que, uma vez esquecidos, os sentimentos partem para o campo do inconsciente, pois, como processos predominantemente conscientes, não economizam energia, mas dispendem, consomem. Dessa forma, no pensamento, predomina a memória e, no sentimento, o esquecimento.

Diante disso, coloca-se como uma questão fundamental para a Psicologia da Arte: qual o papel do **sentimento** no psiquismo, **dispêndio ou economia de energia** psíquica? Dessa questão, depende a resposta à outra questão central em Psicologia

da Arte: como funciona, nesse campo, a lei do menor esforço?

A tese da lei do menor esforço, em Psicologia da Arte, é defendida por Spencer, Viessielovski, toda a escola de Potiebnyá e Ovsianiko-Kulikoviski, para os quais o mérito do estilo é formular a maior ideia com o menor número de palavras. Contrariamente à essa opinião, Yakubinski postula que linguagem poética é caracterizada por sons de difícil pronúncia, o procedimento da Arte é dificultar a percepção, tirá-la do automatismo habitual (Vigotski, 1965/1999).

Vigotski (1965/1999) questiona: uma vez que a **emoção** é um **dispêndio de energia**, como conciliar a reação estética com a lei do menor esforço? Nesse sentido, Ovsianiko-Kulikoviski compreende por emoção artística (diferente de emoção estética) a que vem do pensamento, baseada na lei do menor esforço. O autor considera a emoção lírica como intelectual, distintamente das emoções comuns.

Vigotski (1965/1999) distingue o efeito imediato/primário, que seria a reação estética imediatamente causada pelo contato com o objeto artístico, a reação diante da obra de Arte; e o efeito aplicado/secundário da Arte, que trata de qual direcionamento o indivíduo dará para os sentimentos suscitados por tal reação. O autor defende que, se a lei do menor esforço se aplica à reação estética, é apenas ao efeito secundário, ou seja, às consequências da atividade artística.

Para Vigotski (1965/1999), quanto maior o dispêndio/gasto de energia, maior a comoção causada pela Arte. Nesse sentido, o autor aponta que é insignificante a economia do poeta ao dizer mais com menos, como se faz em um libreto de teatro. Pelo contrário, o poeta suscita um grande dispêndio de nossas forças, nada econômico; ao incitar nossa curiosidade, dificultando propositalmente o desenrolar da ação, faz com que redobremos nossa atenção. Portanto, a lei do menor esforço, no sentido de Spencer, não se aplica à Arte, o que fica evidente no seguinte trecho:

No que se refere à arte, aqui domina exatamente a lei inversa do dispêndio e gasto de descarga de energia nervosa, e nós sabemos que quanto maiores são esse dispêndio e essa descarga tanto maior é a comoção causada pela arte. Se lembrarmos o fato elementar de que todo sentimento é um dispêndio de energia espiritual e a arte está forçosamente ligada à excitação do complexo jogo de sentimentos, veremos imediatamente que a arte viola a lei do menor esforço e em seu efeito mais imediato e na construção da forma artística

subordina-se exatamente a uma lei oposta. A nossa reação estética se nos revela antes de tudo não como uma reação que economiza mas como reação que destrói a nossa energia nervosa, lembrando mais uma explosão do que uma economia em centavos (Vigotski, 1965/1999, p. 257).

Diante de tal afirmativa, Vigotski propõe que talvez a lei do menor esforço se aplique à Arte, mas em outro aspecto. Para compreendê-lo, é preciso traçar com exatidão a natureza da reação estética. Nesse intuito, o autor deixa de lado a análise dos componentes da reação estética e se propõe a tratar daquilo que há de mais central: sua origem, sua germinação. Diante dessa proposta, Vigotski (1965/1999) expõe três teorias sintéticas do sentimento estético.

Na primeira teoria, de Christiansen, a concepção de sentimento estético baseia-se no efeito ético-sensorial da Arte, no estado de ânimo ou impressão emocional, no tom sensorial da sensação. Para ele, cada elemento corresponde a um tom emocional. Algumas cores excitam, outras acalmam. O objeto estético é a fusão de diversos elementos, causadores de diversos tons emocionais, em um todo único que gera determinada reação estética. Vigotski compara essa concepção com o ato de tocar piano: cada elemento da obra toca determinada tecla sensorial em nosso organismo, sendo que a reação estética consiste na resposta emocional aos toques das teclas. Para Vigotski, a debilidade da teoria se encontra na sua incapacidade de explicar como a Arte pode realizar propensões importantes do psiquismo. Nessa perspectiva, a Arte permanece na superfície do psiquismo, relacionando o prazer da Arte aos órgãos receptores (Vigotski, 1965/1999).

A segunda teoria da reação estética, a teoria da empatia, é de autoria de Lipps. Partindo de uma concepção oposta à teoria anterior, o autor não parte do pressuposto de que a Arte introduz o tom emocional no sujeito, mas, ao contrário, o sujeito projeta seus sentimentos na obra, transferindo o estado da alma para o objeto. Para Lipps, o problema fundamental da estética consiste na empatia da alma com formas inanimadas: inserimos, no objeto estético, nossas qualidades emocionais, projetamos, na obra, qualidades do nosso ser. Para Vigotski, o problema dessa teoria é que isso não se aplica só à estética, de forma que esse ponto de vista não distingue a reação estética de qualquer outra reação (Vigotski, 1965/1999).

Müller-Freienfels é autor da terceira teoria da reação estética – da divisão das emoções –, que, por sua vez, contrapõe-se às duas anteriores. O autor distingue a

emoção própria do espectador da co-emoção. A emoção própria do espectador diz respeito à emoção deste em relação ao protagonista, sem que necessariamente o protagonista compartilhe dessa emoção; são os sentimentos que são movidos no espectador a partir dos sentimentos das personagens. Por exemplo, quando o espectador teme pelo protagonista por um perigo do qual este ainda não sabe. A co-emoção trata de quando o espectador vive a emoção da personagem junto com ela, por meio da empatia (Vigotski, 1965/1999).

Considerando que nenhuma das teorias do sentimento estético explica a relação interna entre sentimento e os objetos da percepção, Vigotski busca apoio “em sistemas psicológicos que baseiam suas interpretações na relação existente entre fantasia e sentimento” (Vigotski, 1965/1999, p. 263), tendo, como ponto de partida, a revisão do problema da fantasia empreendida por Meinong, Zeller e Maier.

Em sua revisão teórica dos estudos sobre a relação entre sentimento e fantasia, Vigotski (1965/1999) constata que os psicólogos partem da relação entre emoção e fantasia, demonstrando que todas as emoções têm expressão no corpo e na psique. Como aponta Ribot, os sentimentos se fixam em ideias, portanto a emoção não se expressa nas reações físicas externas de nosso organismo, mas por meio da fantasia.

Diante de tal premissa, Zienkovski formulou a lei da dupla expressão dos sentimentos, de acordo com a qual “... toda emoção se serve da imaginação e se reflete numa série de representações e imagens fantásticas, que fazem às vezes de uma segunda expressão... além da ação periférica, a emoção exerce ainda uma ação central” (Vigotski, 1965/1999, p. 264). Conforme Vigotski, os casos patológicos de fobia expressam claramente essa lei, pois, nesses casos, os sentimentos são expressões “anímicas” de uma realidade deformada ou emoções sem objeto.

A partir da ideia de que a emoção exerce uma função central e uma periférica, Meinong diferencia juízo de suposição, conforme o seguinte trecho:

Se por engano tomamos um homem encontrado por um conhecido e não nos damos conta do equívoco, trata-se de um juízo; se, porém, sabemos que não é o nosso conhecido e mesmo assim nos deixamos levar pelo equívoco e o olhamos como se fosse um nosso conhecido, estamos diante de uma suposição (Vigotski, 1965/1999, p. 264).

Em outros termos, o juízo trata de uma confusão, o indivíduo acredita que está certo. Na suposição, o indivíduo tem consciência da não correspondência à realidade, mas se deixa levar. Para Meinong, a suposição é a origem dos sentimentos e fantasias que acompanham os jogos infantis e a ilusão estética.

Witasek formulou a lei da realidade dos sentimentos, segundo a qual o juízo é a premissa dos sentimentos reais e a suposição, dos sentimentos imaginários. Ele defende que os sentimentos, sejam oriundos da realidade ou não, são reais, ocorrem numa base emocional real, de acordo com o excerto:

...todas as nossas vivências fantásticas e irreais transcorrem, no fundo, numa base emocional absolutamente real. Deste modo, vemos que o sentimento e a fantasia não são dois processos separados entre si, mas, essencialmente, o mesmo processo, e estamos autorizados a considerar a fantasia como expressão central da reação emocional. Daqui podemos tirar uma conclusão de suma importância para a nossa teoria. A antiga psicologia já questionava a relação em que se encontram entre si a expressão central e periférica das emoções e se a influência da atividade da fantasia aumenta ou diminui a expressão externa dos sentimentos (Vigotski, 1965/1999, p. 264, grifos nossos).

Nesse sentido, trouxemos, com nossa pesquisa de campo, a proposta de oportunizar às mulheres participantes a experiência da atividade da fantasia por meio das reproduções das obras de Arte como possibilidade de ampliar a expressão externa dos sentimentos, considerando que a expressão e a compreensão dos próprios sentimentos consistem em um objetivo psicoterapêutico.

Para Vigotski, a resposta para a questão sobre a influência da fantasia na expressão externa dos sentimentos difere no caso dos sentimentos comuns e nos sentimentos estéticos. O autor acredita que, no caso das emoções comuns, as imagens de fantasia podem intensificar a reação principal, continuando válidas as leis da Psicologia. Já no caso da reação estética, as coisas ocorrem de modo diferente. Para explicar essa diferença, Vigotski reivindica a lei geral do consumo unipolar de energia nas emoções, estabelecida por Wundt e Kornílov, de acordo com a qual, “na emoção, o dispêndio de energia se efetua basicamente em dois polos – na periferia ou no centro – e a intensificação da atividade em um dos polos acarreta imediatamente o seu enfraquecimento no outro” (Vigotski, 1965/1999, p. 267).

No intuito de tecer uma compreensão acerca da reação estética, Vigotski organiza todos esses constructos teóricos num todo coerente e acrescenta que, de acordo com Gross, “tanto no jogo quanto na atividade estética *trata-se de reter e não de reprimir a reação*” (Vigotski, 1965/1999, p. 265, grifos do autor). O autor acredita que somente dessa forma é possível focar a Arte, que suscita emoções extremamente intensas que não encontram manifestação periférica. Afirma o autor: “a meu ver, essa diferença enigmática entre o sentimento artístico e o sentimento comum deve ser interpretada como sendo o mesmo sentimento resolvido por uma atividade sumamente intensificada da fantasia” (Vigotski, 1965/1999, p. 266).

A grande novidade desse estudo é a ideia da reciprocidade entre contemplação e sentimento, ou seja, a unidade entre os elementos dispersos que constituem a reação estética. Essa reciprocidade apoia-se na diferença entre o sentimento na Arte e o sentimento real. O traço essencial que diferencia o estímulo estético dos demais estímulos está no fato de que o primeiro não se manifesta em nenhuma ação externa, apresentando retenção da manifestação externa e força interna muito grande. Dessa forma, Vigotski (1965/1999, p. 267) anuncia que

Poderíamos demonstrar que a arte é uma emoção central, é uma emoção que se resolve predominantemente no córtex cerebral. As emoções da arte são emoções inteligentes. Em vez de se manifestarem de punhos cerrados e tremendo, resolvem-se principalmente em imagens de fantasia.

Portanto, a emoção despertada pela Arte é uma emoção central, inteligente, que se resolve no córtex por meio da fantasia, e não em manifestações periféricas. Sendo assim, trabalhar com Arte na área da saúde mental – considerando a reciprocidade entre contemplação e sentimentos – implica em se trabalhar a consciência, propiciando às participantes formas mais inteligentes e sofisticadas de lidar com os próprios sentimentos.

Entretanto, as emoções estéticas e comuns não são totalmente divergentes; há um traço no qual não há diferença entre emoção estética e comum: na manifestação orgânica da emoção, uma manifestação orgânica interna que conta com a solidariedade do organismo como um todo, gerando uma resposta de todo o organismo a acontecimentos que ocorrem em um órgão isolado.

Partindo da natureza orgânica da emoção, podemos compreender que a Arte

deve operar com sentimentos híbridos, incorporando sensações desagradáveis. Essa dualidade entre as emoções agradáveis e desagradáveis constitui a base do sentimento trágico, da impressão trágica. O sentimento trágico é configurado de acordo com a dualidade depressão/excitação, pois, por meio da superação espiritual da dor profunda, surge uma sensação de triunfo. Para Vygotsky (1999), toda obra de Arte exige uma contradição emocional. Isso explica a retenção das manifestações externas das emoções que se observa na Arte. Dessa forma, pode-se formular a diferença específica da reação estética no princípio da antítese, que, por sua vez, gera a *catarse*.

A catarse consiste na transformação dos sentimentos, na purificação das emoções, a catarse viabiliza descargas de energia mais úteis e importantes. De acordo com Vigotski (1965/1999, p. 270), o termo *catarse* traduz

...o fato, central para a reação estética, de que as emoções angustiantes e desagradáveis são submetidas a certa descarga, à sua destruição e transformação em contrários, e de que a reação estética como tal se reduz, no fundo, a essa *catarse*, ou seja, à complexa transformação dos sentimentos. Ainda sabemos muito pouco de fidedigno sobre o próprio processo da *catarse*, mas mesmo assim conhecemos o essencial, isto é, sabemos que a descarga de energia nervosa, que constitui a essência de todo sentimento, realiza-se nesse processo em sentido oposto ao habitual, e que a arte assim se transforma em um poderosíssimo meio para atingir as descargas de energia nervosa mais úteis e importantes. Achamos que a base desse processo é a natureza contraditória que subjaz à estrutura de toda obra de arte.

Ao se referir à estrutura subjacente à obra de Arte, Vigotski (1965/1999) afirma que há emoções causadas pelo material e outras pela forma. As duas séries encontram-se em permanente antagonismo, e, no processo de criação da obra, o artista sempre destrói o conteúdo pela forma. A divergência entre forma e conteúdo pode ser observada na análise dos elementos formais e constitui o fundamento do efeito catártico da reação estética.

Podemos, portanto, formular assim a lei da reação estética: a obra de Arte “encerra em si a emoção que se desenvolve em dois sentidos opostos e encontra sua destruição no ponto culminante, como uma espécie de curto-circuito” (Vigotski, 1965/1999, p. 270). Esse processo pode ser definido como *catarse*. A *catarse* da

reação estética é transformação das emoções. A transformação das emoções consiste numa importante etapa de um processo psicoterapêutico. Compreendendo o conceito vigotskiano de catarse por meio da fruição artística, buscamos, por meio do trabalho com as obras de Arte, promover, em alguma medida, a transformação das emoções de nossas participantes.

A base da reação estética são as emoções suscitadas pela Arte e vivenciadas com realidade e força, mas que encontram descarga na atividade de fantasia. Essa descarga central retém o aspecto motor externo da emoção e começa a parecer que experimentamos sentimentos ilusórios. Em outras palavras, a unidade sentimento-fantasia é a base da Arte. O princípio da antítese dita que, ao desencadear emoções dirigidas a lados opostos, ao pôr em choque impulsos contrários, a expressão motora é retida, ocorre a destruição das emoções da forma e das emoções do conteúdo, fomentando uma explosão na qual há a descarga da energia nervosa (Vigotski, 1965/1999).

Vigotski empreita a verificação da fórmula da catarse por meio de alguns exemplos que, por sua vez, demonstram correspondência entre os estudos psicológicos e estéticos. O autor verifica a fórmula da catarse tomando, como exemplo, a questão do ritmo na área da poesia. De acordo com Biéli, “o ritmo não é a observância, mas a transgressão da medida” (Vigotski, 1965/1999, p. 275). O ritmo consiste, portanto, na transgressão do esquema métrico. Esse conceito aplica-se tanto à poesia quanto à música. Vigotski, no trecho a seguir, discorre sobre o ritmo na poesia:

... percebemos um número natural de acentos nas palavras, ao mesmo tempo percebemos a norma à qual visa o verso mas nunca consegue atingir. E é essa sensação de luta entre a medida e as palavras, de desavença, divergência, transgressão e contradição entre elas, que constitui o fundamento do ritmo. Como se vê, trata-se de um fenômeno que, em termos estruturais, coincide perfeitamente com as análises que antes empreendemos (Vigotski, 1965/1999, p. 275).

O fundamento do ritmo, portanto, é a sensação de luta entre a medida e as palavras, divergência, contradição, demonstrando assim sua compatibilidade com o princípio da antítese que dá base à catarse. Vigotski fundamenta sua elaboração nos

estudos sobre métrica e teoria do verso de Jirmunski (1925 citado por Vigotski, 1990), que apresenta esses três conceitos:

- 1) As propriedades fonéticas naturais de dado material verbal...;
- 2) O metro como lei ideal que comanda a alternância dos sons fracos e fortes no verso;
- 3) O ritmo como alternância real de sons resultante da interação das propriedades naturais de um material verbal e da lei da métrica (Jirmunski, 1925, citado por Vigotski, 1990, p. 276).

Uma vez expostos os conceitos, Vigotski prossegue afirmando que os três elementos do verso correspondem aos três elementos da reação estética: “os dois primeiros elementos estão em divergência e contradição entre si e suscitam emoções de ordem oposta, enquanto o terceiro elemento – o ritmo – é a solução catártica dos dois primeiros” (Vigotski, 1965/1999, p. 276).

Vigotski (1965/1999) assevera que, na análise dos elementos constituintes da obra de Arte, é preciso focar tais elementos em seu processo dinâmico, e não como uma estrutura estática. A forma é o resultado da submissão construtiva de uns fatores a outros, e não diretamente da fusão no todo. No estudo de uma obra de Arte, é possível considerar a dinâmica, o desenrolar dos elementos em si mesmo, como movimento puro, desconsiderando o tempo.

Em suma, a retomada desses pontos da Psicologia da Arte de Vigotski se faz importante para nossa pesquisa de campo, uma vez que nos leva a compreender melhor as relações entre a Arte, as emoções e os sentimentos. Além disso, a noção da unidade entre emoção e fantasia fundamenta nossa proposta de oportunizar às participantes a experiência da atividade da fantasia por meio das obras de Arte, como possibilidade de ampliar a expressão externa dos sentimentos, considerando que a expressão e a compreensão acerca dos próprios sentimentos consistam em um objetivo psicoterapêutico. Considerando, ainda, que a emoção despertada pela Arte é uma emoção central e inteligente, defendemos a viabilidade de se trabalhar com Arte, na área da saúde mental, como um meio para se trabalhar a consciência, propiciando às participantes formas mais sofisticadas de lidar com os próprios sentimentos. Outro conceito importante para nossa atuação com Arte em grupos psicoterapêuticos é a catarse, que consiste na transformação das emoções.

4.2. ARTE: TÉCNICA SOCIAL DE SENTIMENTOS

Uma vez colocados os pressupostos fundamentais da Psicologia da Arte, Vigotski (1965/1999) passa a explorar a relação entre Arte e vida, entre os pressupostos da Psicologia da Arte na Psicologia aplicada, ou seja, qual a conexão entre a reação estética e as demais reações humanas? Ou, ainda, qual “o significado da Arte no sistema geral do comportamento humano?” (Vigotski, 1965/1999, p. 304).

Ao se debruçar sobre essas questões, os primeiros estudos com os quais Vigotski se depara são os de Tolstói, formulador da teoria do contágio, segundo a qual os sentimentos só são objeto da Arte quando contagiam o receptor. Na opinião de Vigotski (1965/1999), “esse ponto de vista reduz a arte à mais comum das emoções e afirma que não há nenhuma diferença essencial entre o sentimento comum e o sentimento suscitado pela arte” (p. 304), ou seja, coloca a Arte como simples ressonador, amplificador e aparelho transmissor do contágio pelo sentimento. Nessa perspectiva, a Arte é passível de avaliação do ponto de vista moral: pode ser considerada boa a Arte que alcança sua aprovação moral, e má a arte censurável. Para Vigotski (1965/1999), o lema dessa teoria é “tal ética, tal estética” (p 304).

Vigotski (1965/1999) argumenta sobre a não aplicabilidade dessa teoria. Nesse sentido, concorda com Ievlakhov, que afirma que se a função da Arte fosse contagiar, a música militar e a música para dançar seriam a mais autêntica Arte, uma vez que são as mais contagiantes. Vigotski ainda faz a comparação entre o grito comum de pavor e a tragédia: qual contagia mais? A Arte não resiste a essa comparação, portanto é necessário acrescentar algo a mais do que o contágio para entender o que é Arte.

Pietrajitski defende que a música bélica serve para despertar emoções beligerantes. Vigotski discorda e aponta que, ao invés de provocar diretamente as emoções beligerantes, a música militar dá ânimo, impele à ação, imprime disciplina ao fervor, tranquiliza a excitação do sistema nervoso, traz serenidade à alma e extingue o medo. Essas são as aplicações práticas da música bélica, conseqüentes das suas características psicológicas. Assim, entende-se que a música bélica não

desperta emoções bélicas, mas prepara o organismo para elas dando uma resolução ao medo, à confusão e à agitação. A Arte não gera por si mesma uma ação prática, mas prepara o organismo para tal.

Após esses exemplos, Vigotski conclui que, na perspectiva de Tolstói, o papel da Arte seria insignificante, pois se trataria apenas de ampliar quantitativamente um sentimento limitadamente individual, único. Em oposição, Vigotski afirma que a Arte não cumpre apenas a função de contágio, mas implica transformação de sentimentos, como exposto no seguinte excerto:

...a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido. E este algo supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma a sua água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte. A arte está para a vida assim como o vinho está para a uva – ...a arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material (Vigotski, 1965/1999, pp. 307-308).

Vigotski diz que a Arte não é uma expressão direta da vida, mas uma antítese dela. Na Arte, há a superação de aspectos psíquicos que não têm vazão na vida cotidiana. A Arte parte de sentimentos vitais e os elabora, transformando-os em sentimentos opostos, em suas soluções. Esse processo é a catarse. Dessa forma, o autor define a Arte como “uma espécie de *sentimento social* prolongado ou uma *técnica de sentimentos*” (Vigotski, 1965/1999, p. 308, grifos do autor). Em outras palavras, a Arte é a técnica social de sentimentos. De acordo com essa perspectiva, a Arte se apresenta como um importante recurso psicoterapêutico na medida em que permite a superação e a transformação de questões psíquicas que não têm escoamento na vida cotidiana.

Vigotski lança mão dos estudos de Bücher sobre a origem da Arte e defende que tais estudos permitem compreender seu papel e função. Segundo Bücher, a música e a poesia têm, como origem, o trabalho, ou seja, surgem da necessidade de resolver a tensão do trabalho pesado através da catarse. O autor esquematiza da seguinte forma o conteúdo geral dos cantos de trabalho:

- 1) Acompanhando o ritmo do trabalho, dão o sinal para a intensificação simultânea de todos os esforços; Procuram estimular os companheiros ao trabalho com zombarias, improperios e até citando a opinião dos espectadores;
- 2) Dão expressão à reflexão dos trabalhadores sobre o próprio trabalho, o seu curso, os instrumentos de trabalho, dão vazão às suas alegrias ou ao seu descontentamento, às queixas pelo trabalho pesado e a baixa remuneração;
- 3) Fazem pedido ao próprio empregador, ao feitor ou ao simples espectador (Bücher, 1923 citado por Vigotski, 1965/1999, pp. 309-310).

Conforme aponta Vigotski (1965/1999), o conteúdo dos cantos de trabalho já contém ambos os elementos artísticos e sua solução. Com o passar do tempo, a Arte se descola do trabalho e passa a existir como atividade autônoma, mas mantém o elemento constituído pelo trabalho – exercício do sentimento angustiante que precisa de catarse. Assim, a Arte conserva as mesmas funções apresentadas em sua origem – sistematiza ou organiza o sentido social e dá solução ou vazão à uma tensão angustiante. Daí, conclui-se que Arte surge como o mais forte instrumento na luta pela existência, não se reduz a comunicar sentimentos, mas exerce poder sobre eles.

Ainda segundo Vigotski, a Arte também possui um significado biológico, que diz respeito à necessidade de catarse psicofísica. O autor define comportamento como o processo de equilíbrio do organismo com o meio. Quanto mais complexo o organismo, mais complicados os processos de equilibração. Para explicar biologicamente a necessidade de catarse, Vigotski faz analogia do corpo a uma máquina: nenhuma máquina pode funcionar usando energia somente em ações úteis, sempre haverá energia que não obtém vazão em algo útil. Dessa forma, é necessário, de quando em quando, descarregar a energia não utilizada. Essas descargas pertencem à função biológica da Arte. A Arte resolve e elabora aspirações complexas do organismo, abre a possibilidade de superar as maiores paixões que não encontram vazão na vida real.

Vigotski apoia sua tese da função biológica da Arte no princípio da luta pelo campo locomotor geral, de Sherrington, que “... mostrou que nosso organismo está estruturado de tal modo que os seus campos receptores nervosos superam em muito

os seus neurônios eferentes, resultando daí que o nosso organismo percebe muito mais atrações e estímulos do que pode realizar” (Vigotski, 1965/1999, p. 312). Sendo assim, a Arte se apresenta como uma possibilidade de vazão da carga gerada pelos estímulos não realizados, cumprindo a função de descarga indispensável de energia nervosa e **procedimento de equilíbrio**.

Por meio da Arte, há um dispêndio tempestuoso de forças, uma descarga da psique, não há uma economia, mas isso tem uma utilidade funcional. É útil, por exemplo, sentir o medo por meio da Arte, pois assim há a preparação para uma fuga ou ataque correto numa situação real. A Arte estrutura e ordena nossos sentimentos e dispêndios psíquicos. Ao permitir vivenciar algo que a vida não permite, a Arte não gera por si mesma uma ação prática, mas prepara o organismo para tal. Influencia não só o sentimento, mas também a vontade, porque o sentimento carrega o embrião da vontade. A Arte produz inquietações.

Como afirma Vigotski (1965/1999), “a arte é antes uma organização do nosso comportamento visando ao futuro, uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva a aspirar acima da nossa vida o que está por trás dela” (p. 320). Por isso, podemos considerá-la reação predominantemente adiada, pois há um intervalo entre sua execução e seu efeito.

Em suma, o sentido social da Arte consiste em compreendê-la como técnica social do sentimento – “um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser” (p. 315). A Arte toma sentimentos inicialmente individuais e os transforma em sociais, generaliza-os, conforme aponta Vigotski:

A arte é o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como o coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e suas emoções pessoais. Por isto, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social. A questão não se dá da maneira como representa a teoria do

contágio, segundo a qual o sentimento que nasce em um indivíduo contagia a todos, torna-se social; ocorre exatamente o contrário. A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumentos da sociedade (Vigotski, 1965/1999, p. 315).

Essa compreensão da função social da Arte, ou seja, a técnica de sentimentos é de suma importância para nossa atuação no grupo de pesquisa. Como escreve o autor na citação apresentada, a Arte trata das emoções mais íntimas da alma individual, mas trata, em sua essência, de questões sociais, uma vez que o social é inerente inclusive às emoções individuais. A Arte consiste na objetivação do sentimento social que, por sua vez, torna-se instrumento da sociedade. É justamente desse instrumento que lançamos mão em nossa atuação com o grupo de pesquisa. Durante os encontros, percebemos que as participantes se identificaram pessoalmente com os sentimentos expressos nas obras de Arte, e, nesse processo, puderam formular uma compreensão acerca da raiz social desses sentimentos – que eles são compartilhados, historicamente datados, inseridos em determinado contexto social. O trabalho com as obras de Arte propicia, portanto, o olhar para sentimentos inicialmente individuais, que passam a ser compreendidos, então, como sociais num processo de generalização.

A Arte não nasce do sentimento, mas de sua superação, solução e vitória sobre ele. Como afirma Vigotski (1965/1999), “por si só, nem o mais sincero sentimento é capaz de criar arte” (p. 314). Por isso, é um processo criador. É importante ressaltar que o processo criador não se encontra apenas em seu processo de criação propriamente dito, mas também na fruição artística. A percepção da Arte também exige criação, pois não basta vivenciar o sentimento, é preciso superá-lo criativamente, encontrar sua catarse. E é justamente esse processo, da superação do sentimento através da percepção da Arte, um de nossos objetivos no grupo de pesquisa.

Diante do exposto, podemos concluir, com o autor, que

...a arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, que é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida. Isto rejeita

radicalmente a concepção da arte como ornamento (Vigotski, 1965/1999, p. 329).

Conforme Vigotski (1965/1999), a Arte possui ainda um sentido pedagógico, que consiste no aspecto mais importante do valor aplicado da Arte. Desde a Antiguidade, a Arte é utilizada como um recurso educativo, que pode propiciar uma mudança duradoura no comportamento. O sentido educativo da Arte é composto por duas vertentes.

A primeira vertente do sentido educativo da Arte é a crítica da obra de Arte, que abre caminho para a Arte, desempenha a função de mecanismo transmissor entre a Arte e a sociedade. Do ponto de vista psicológico, organiza as consequências da Arte. Dá orientação pedagógica à ação da Arte, sem substituir seu efeito básico. A crítica artística apresenta fundamentalmente dois objetivos: o primeiro é estético, ou seja, de valorização das qualidades estéticas da obra – e não de interpretação ou de preparação para a percepção da obra –; o segundo objetivo da crítica diz respeito à pedagogia social, em outros termos, revelação do equivalente sociológico da obra, estabelecimento de suas raízes sociais, apontando “a vital relação social entre a arte e os fatos gerais da vida” (Vigotski, 1965/1999, p. 322). Esse segundo objetivo consiste, em suma, em direcionar as forças desencadeadas pela Arte no sentido socialmente necessário. A pedagogia social está intimamente relacionada à nossa pesquisa de campo, pois nos propusemos, mediante cada obra de Arte, trazer ao grupo sua contextualização histórica e social, expor suas raízes, traçando relações entre a obra e a vida. Faz-se importante pontuar que, neste trabalho, não tivemos por objetivo realizar a crítica das reproduções das obras de Arte.

A segunda vertente do sentido educativo da Arte “consiste em conservar a ação da arte como arte, não permitir que o leitor disperse as forças suscitadas por ela e lhe substitua os impulsos vigorosos por insípidos preceitos protestantes, racionais e moralizadores” (Vigotski, 1965/1999, p. 322). Aqui, deve haver a valorização das qualidades estéticas da obra, tal qual ocorre na crítica idealista. A elucidação do sentido sociológico da obra ficaria empobrecida e incompleta caso suas características estéticas não fossem valorizadas. Conforme o autor, “o primeiro ato da crítica materialista não só não elimina a necessidade do segundo, como o pressupõe como seu complemento necessário” (Pliekhánov, 1922 citado por Vigotski, 1965/1999, p. 323).

O autor afirma que é necessário deixar que a Arte produza inquietações, assim como explicar essa inquietação, e essa explicação se faz importante, porque:

...o nosso comportamento se organiza segundo o princípio da unidade, e essa unidade se realiza principalmente através da nossa consciência, na qual deve estar forçosamente representada de alguma maneira toda inquietação à procura de vazão. Do contrário, correríamos o risco de criar um conflito, e em vez de produzir a catarse a obra de arte produziria uma ferida (Vigotski, 1965/1999, p. 322).

Esse é o momento decisivo para a crítica, o momento de conservação da impressão artística, que não deve cumprir a função de amenizar ou extinguir as inquietações, os conflitos suscitados pela obra, mas auxiliar na sua organização, na consciência, segundo o princípio da unidade.

4.3. A COTIDIANIDADE

Em seu estudo sobre a sociologia da vida cotidiana, A. Heller (1929 -) (1970/1977) apresenta uma visão de personalidade que vem em consonância com os princípios marxistas e, conseqüentemente, com a Psicologia Histórico-Cultural. A autora desenvolve seu conceito de personalidade mediante um diálogo em contraposição aos filósofos essencialistas, especialmente G. W. F. Hegel (1770 – 1831) e M. Heidegger (1889 – 1976). Para Heller, a essência humana não é o ponto de partida, mas

o resultado das suas relações com o mundo. Nessa perspectiva, parte-se do pressuposto que, desde o nascimento, o indivíduo relaciona-se ativamente com o mundo e que sua personalidade se constitui mediante essa relação.

Heller (1970/1977) se debruça sobre os estudos da cotidianidade, porque, para G. Lukács (1885 – 1971), que fora seu orientador, o pensamento cotidiano é a fonte primitiva do pensamento e/ou comportamento estético e científico, ou seja, a cotidianidade fornece a base para a ascensão às formas mais elevadas de individualidade. Nesse sentido, seus estudos contribuem expressivamente com nossa pesquisa, que pretende colaborar para a formação da consciência de si e com o redimensionamento do sofrimento psíquico individual no contexto do grupo de pesquisa, utilizando, para tal, a Arte pictórica como recurso estratégico.

A autora define **vida cotidiana** como “o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, os quais, por sua vez, criam a possibilidade de reprodução social” (Heller, 1970/1977, p. 19, traduções nossas). Dito em outras palavras, a vida cotidiana diz respeito às diversas atividades que cada indivíduo precisa realizar para continuar vivo, para viabilizar sua existência. Dormir, alimentar-se e reproduzir-se são atividades de conservação do ente natural, seja ele homem ou animal. As atividades cotidianas não são, necessariamente, realizadas todos os dias; algumas dizem respeito a fases específicas da vida.

Entretanto, é importante ressaltar que, embora todo *indivíduo particular* viva a cotidianidade, cada um o faz de modo distinto, e isto é uma determinação social. Toda sociedade e todo homem têm uma vida cotidiana. No entanto, a estrutura da vida cotidiana não é idêntica para todos, pois, como afirma a autora, “a reprodução do homem particular é sempre a reprodução de um homem histórico, de um particular em um momento concreto” (Heller, 1970/1977, p. 22). As condições sociais, históricas e culturais nas quais o indivíduo se encontra, a posição que este ocupa na divisão social do trabalho definirão o leque de possibilidades disponíveis para a sua auto reprodução.

Considerando que a sociedade é constituída por indivíduos, a reprodução dos indivíduos é condição *sine qua non* da reprodução da sociedade. Ademais, a conservação do particular consiste em um fato social, uma vez que cada indivíduo só pode reproduzir-se na medida em que desempenha uma função na sociedade. Sendo assim, a auto reprodução consiste num estágio da reprodução da sociedade (Heller, 1970/1977).

Para viver a cotidianidade, é necessário saber usar minimamente as coisas e instituições do mundo em que se nasce, todo homem comum é capaz disso. As atividades cotidianas apresentam, como peculiaridade, a interiorização quase adaptativa a esse mundo. Cada indivíduo é representante do seu mundo conforme aprende e ensina como viver nele. Na vida cotidiana, as atividades por meio das quais formamos o mundo coincidem com as atividades através das quais formamos a nós mesmos. Como aponta Schühli (2011), o indivíduo já nasce inserido na cotidianidade e, conforme assimila a cotidianidade de seu tempo, assimila também a história humana, por mais que esse processo não ocorra de maneira consciente.

Schühli (2011) elenca algumas características básicas da cotidianidade. A primeira delas consiste no pragmatismo, ou seja, a unidade imediata entre pensamento e ação, condição esta necessária à vida cotidiana, onde o que importa é a funcionalidade. A impossibilidade de refletir profundamente sobre todas as ações executadas na vida cotidiana confere à cotidianidade outra característica: a ultrageneralização, ou seja, as ações baseiam-se em probabilidades e analogias. Os juízos provisórios são necessários à cotidianidade. Outra característica é a mimese ou imitação, que permite a automatização necessária à vida cotidiana. Cita-se, ainda, a espontaneidade, ou seja, a hierarquia entre as atividades cotidianas é espontânea.

Heller (1970/1977) chega à definição do conceito de *genericidade* através da decomposição da categoria mundo. No intuito de melhor delinear a categoria mundo, a autora esclarece que tratará especificamente da relação do homem particular com o mundo. Nesse sentido, a autora diferencia conceitualmente comunidade, classe, sociedade e genericidade. Quanto ao termo *comunidade*, a autora se refere às comunidades primitivas ou naturais em um período histórico pré-capitalismo, em que o indivíduo recebe da comunidade as condições de vida, condições essas tidas como naturais. Com o desenvolvimento dos meios de produção e com o advento do capitalismo, as comunidades naturais se dissolvem: ao nascer, o indivíduo já não se encontra em uma comunidade, mas em uma *classe*, definida aqui como estrutura social pura. A relação com a classe já não apresenta a característica de naturalidade, mas trata-se de uma relação casual. Conforme o desenvolvimento ilimitado da produtividade na *sociedade* pura, a riqueza social deve ser continuamente superada. Na sociedade capitalista, a única comunidade existente é a relação mercantil. Percebe-se aqui que a relação do indivíduo com o conjunto social também é dotada de historicidade. De qualquer forma, o homem se apropria da genericidade de acordo com o seu ambiente social, portanto é um ser social ou, em outros termos, um ser genérico.

Os seres humanos sempre se objetivam no interior de seu próprio gênero e para o próprio gênero, e disso possuem consciência, ou seja, são conscientes de pertencerem a uma espécie comum. Em consequência disso, “a produção que o homem necessariamente leva a cabo em comum com outros e para outros (também para outros), é a forma fenomênica elemental da *genericidade*” (Heller, 1970/1977, p. 32). A produção do homem sempre é produção para o gênero humano.

A consciência da genericidade não implica uma relação consciente com esta. Ter uma relação consciente com a genericidade implica, necessariamente, que esta se converta na motivação dos atos do sujeito. Esse é o caso das relações conscientes com objetivações genéricas de tipo superior, ou seja, a Arte, a política, os valores, a ciência etc. A princípio, a genericidade corresponde à sociedade, mas a estrutura social de uma determinada época não necessariamente incorpora, encarna a totalidade da genericidade. Portanto, é possível que um homem afirme o desenvolvimento genérico negando a estrutura social dada.

Avançando sobre o que expusemos em outra seção sobre genericidade, no trecho a seguir Heller elenca tudo o que ela representa:

Já que a genericidade implica em primeiro lugar a socialidade ou história do homem, sua forma fenomênica primária é para o particular a sociedade concreta, a integração concreta na que nasce, representada pelo mundo mais próximo a ele, pelo ‘pequeno mundo’. Como temos visto o homem se apropria neste dos elementos, das bases, das habilidades da sociabilidade de seu tempo. Contudo, não apenas estas integrações representam a genericidade. Antes de tudo a representam também aquelas integrações das quais se pode ter notícia: por exemplo, segundo a sucessão histórica dos conceitos, a polis, o povo, a nação, o gênero humano. Ademais a representam todos os meios de produção, coisas, instituições que são meios dessa sociedade, que medeiam as relações humanas nas quais o trabalho das épocas precedentes, a série de suas objetivações, tem assumido uma forma objetiva, se tem encarnado. Depois a representam todas aquelas objetivações – inseparáveis das precedentes – nas quais se tem expressado a essência humana e que são herdadas de geração em geração tal qual todos os meios e objetos da produção: antes de tudo as formas nas quais se tem encarnado a consciência do gênero humano, como por exemplo as obras de arte e filosofia. E finalmente, a representam as normas e aspirações abstratas (em primeiro lugar as normas morais abstratas), nas quais se tem modelado a essência humana e que são transmissíveis ao máximo nível às gerações futuras (Heller, 1970/1977, pp. 32-33).

Em suma, a genericidade diz respeito a tudo o que é a encarnação da essência humana, seja de forma concreta, objetiva ou de forma abstrata, subjetiva.

O particular ou a vida cotidiana se desenvolve sempre no ambiente imediato; conforme aponta Heller (1970/1997, p. 25): “todas as objetivações que não se referem ao particular ou ao seu ambiente imediato, transcendem o cotidiano”. A estrutura fundamental da personalidade se forma na vida cotidiana, e as objetivações genéricas superiores permitem seu florescimento.

Na sociedade de classes, para a maioria dos homens, a unidade da personalidade se realiza na vida cotidiana. “Para a maioria dos homens, a vida cotidiana é a vida”, como aponta Heller (1970/1977, p. 26). Faz-se mister acrescentar, ainda, que “o grau de alienação em uma sociedade dada depende em grande medida da possibilidade para o homem médio de realizar na vida cotidiana uma relação consciente com a genericidade e do grau de desenvolvimento desta relação cotidiana” (Heller, 1970/1977, p. 34).

O exposto nos leva a reflexões acerca de alguns aspectos dessas elaborações que ecoam no nossa pesquisa de campo. Apesar dos princípios norteadores de universalidade e igualdade do Sistema Único de Saúde - Lei nº 8080/90 (1990), reafirmados no Decreto nº 7.508 de 2011, de acordo com o qual o serviço público brasileiro de saúde deve servir a toda à população, indiscriminadamente, sabemos que, na realidade, os usuários desse serviço fazem parte, majoritariamente, da classe trabalhadora. Na sociedade capitalista neoliberal, impera a lógica de privatização, que tem como consequência o sucateamento dos serviços públicos, sendo que estes acabam sendo destinados, em sua maior parte, às parcelas menos favorecidas da população. Temos conhecimento, também, de que a alienação é parte inerente da sociedade de classes e afeta, principalmente, e de forma inescrupulosa, a classe trabalhadora, classe essa apartada dos recursos materiais e culturais. Sendo assim, nosso público alvo – mulheres trabalhadoras, usuárias do serviço do SUS – provavelmente possui muito pouco ou quase nenhum acesso às objetivações genéricas superiores, que, como visto acima, são responsáveis pelo florescimento da personalidade. Diante disso, neste trabalho, propusemo-nos a oferecer a elas o acesso que lhes é negado mediante sua posição na sociedade de classes. Sendo assim, consideramos que trabalhar com obras de Arte, no sistema público de saúde, apresenta-se como uma prática libertária, como uma afirmação ao desenvolvimento genérico superior e, ao mesmo tempo, como um contraponto à ordem social dada.

4.4. AS OBJETIVAÇÕES GENÉRICAS EM SI E PARA SI

Tendo, como ponto de partida, os estudos de Heller (1970/1977) sobre a vida cotidiana e o conceito de genericidade, Duarte (2013) elenca esquematicamente as objetivações do gênero humano de acordo com as seguintes categorias: são objetivações em si os objetos, a linguagem e os costumes; são objetivações para si a religião, a política, o sistema jurídico, a ciência, a Arte e a filosofia. É importante apontar que, dentre as objetivações para si, a ciência, a Arte e a filosofia constituem uma subcategoria especial – as objetivações genéricas para si. No intuito de melhor compreender essas objetivações e seus diferentes níveis, definiremos, a seguir, os constructos teóricos “em si” e “para si”. A princípio, é necessário apontar que ambas as categorias são relativas e tendenciais, ou seja, expressam tendências, e não estados puros.

A começar pela exploração da categoria *em si*, Duarte (2013), em consonância com Heller (1977), afirma que qualquer sociedade, por mais primitiva que seja, apresenta os três níveis de genericidade em si, ou seja, os objetos, a linguagem e os costumes: “essas três objetivações, que surgem na atividade de trabalho, constituem a unidade antropológica mínima” (Duarte, 2013, p. 147).

O em si de uma sociedade vai além dessas três objetivações em si, abarca também o pensamento e as ações dirigidas por essas objetivações. Também integram o em si algumas relações sociais que ainda não atingiram o nível da genericidade para si, mas apresentam esse potencial. O autor cita dois exemplos dessa possibilidade de transição entre o em si e o para si. Primeiramente, aponta que as relações econômicas na sociedade de classes tornam-se cada vez mais autônomas, de modo que essas relações, originalmente em si, convertem-se em relações para si. O segundo exemplo trata das relações de produção na sociedade comunista, que se elevam, necessariamente, do em si ao para si (Duarte, 2013).

As objetivações em si são primordiais para que as pessoas possam vivenciar a cotidianidade. A formação de todo ser humano tem início a partir da apropriação das objetivações em si, o que nos insere no gênero humano. Como aponta Duarte (2013, p. 149), “a apropriação dessas objetivações realiza-se ao longo das atividades da vida cotidiana e trata-se de um processo no qual, simultaneamente, o indivíduo se

apropria e se objetiva”. O autor prossegue afirmando que, “portanto, as objetivações genéricas em si são produtos e sínteses da atividade social e elas são, também, o ponto de partida e a base da atividade do indivíduo. O indivíduo somente pode objetivar-se mediado pelas objetivações genéricas” (Duarte, 2013, p. 150).

A apropriação das objetivações “em si” é diferente para cada pessoa, a depender da posição que ela ocupa nas relações sociais e do momento histórico em que vive. Diante disso, cabe a nós compreender, no que diz respeito à nossa pesquisa de campo, qual a posição das participantes do grupo de pesquisa na sociedade de classes e quais as particularidades do momento histórico no qual estão inseridas, para que assim possamos compreender como se dá, para elas, a apropriação das objetivações “em si”.

Sobre a relação de cada homem com as objetivações “em si”, Duarte assevera que

...caracteriza-se, além da espontaneidade, também pelo pragmatismo, pela probabilidade, pela analogia, pela hipergeneralização, pela importação e pelo tratamento aproximativo da singularidade, ou seja, por uma limitação da forma como as pessoas lidam, na cotidianidade, com aquilo que singulariza os eventos da vida social e natural (Duarte, 2013, p. 154).

Na cotidianidade, as pessoas lidam, simultaneamente, com uma ampla gama de atividades, relacionando-se de maneira heterogênea com as objetivações “em si”, ou seja, com as diversas atividades que fazem parte da vida cotidiana. Dessa maneira, como aponta Schühli (2011), na vivência cotidiana, é impossível, ao indivíduo, problematizar todas as situações e analisar suas significações de forma profunda: a vida cotidiana deve, necessariamente, ser revestida de certo grau de automatismo.

As objetivações “em si” constituem a imagem objetiva do desenvolvimento do gênero humano, mas não revelam a relação dos indivíduos com a genericidade, pois, embora indiquem o grau de desenvolvimento humano, os indivíduos não necessariamente possuem uma relação consciente com elas. A apropriação das objetivações “em si” ocorre na vida cotidiana e não exige uma relação consciente com a objetivação. Por exemplo, as pessoas aprendem a falar sem que, para isso, relacionem-se conscientemente com a linguagem e os métodos de aprendizagem.

Estabelecendo conexões com nossa pesquisa de campo, pudemos tomar conhecimento, mediante o relato da história de vida de cada paciente participante do grupo, que sua apropriação das objetivações “em si”, ou seja, linguagem, objetos e costumes, não apresenta uma relação consciente para com as mesmas, pois esse processo se deu de maneira irrefletida, naturalizada, sem que os indivíduos se dessem conta de que se trata de uma relação ativa com a genericidade humana, da apropriação daquilo que foi historicamente elaborado e produzido pela humanidade.

Passemos agora à definição da *categoria para si*. As objetivações genéricas para si, “além de representarem objetivamente o desenvolvimento do gênero humano, representam objetivamente também a relação dos seres humanos com a genericidade” (Duarte, 2013, p. 151). A forma como os homens, em sua prática social, relacionam-se com a genericidade é traduzida nas objetivações genéricas para si. Sendo assim, pode-se afirmar que as objetivações para si são a encarnação da liberdade humana, a representação do grau de liberdade alcançado pela humanidade em sua prática social, em determinada época.

Como aponta Schühli (2011), as objetivações genéricas para si são constituídas apenas após certo nível de desenvolvimento histórico alcançado pela humanidade e “representam o grau máximo de liberdade alcançado pela prática social humana” (p. 39). Para o autor, quanto mais o indivíduo se apropriar das objetivações genéricas para si, mais conscientemente participará da produção humana prática.

Nas palavras de Heller (1970/1977, p. 233),

O para si constituí a encarnação da liberdade humana. As objetivações genéricas para si são expressão do grau de liberdade alcançado pelo gênero humano em uma época determinada. São realidades nas quais está objetivado o domínio do gênero humano sobre a natureza e sobre si mesmo (sobre sua própria natureza).

De acordo com Duarte (2013), diferentemente da relação do indivíduo com as objetivações “em si”, para se objetivar através das objetivações genéricas para si, é necessário ir para além da esfera da vida cotidiana e realizar, situar sua atividade no mais alto nível de desenvolvimento conquistado pela humanidade. Para isso, o indivíduo precisa realizar o processo de homogeneização, ou seja, colocar-se de

maneira plenamente humana, dispondo do máximo de suas capacidades, na relação com determinada objetivação genérica para si. O autor aponta que a vida cotidiana é heterogênea, ou seja, solicita nossas capacidades e habilidades em várias direções distintas concomitantemente. Homogeneizar significa concentrar-se por completo em uma única questão, desconsiderando qualquer outra atividade durante esse período, ou seja, fazer uso de toda nossa individualidade humana para a execução de tal tarefa. Ao homogeneizar sua relação com determinada objetivação para si, o indivíduo supera a heterogeneidade típica da vida cotidiana. A homogeneização só se realiza mediante a associação de três aspectos: “concentramo-nos em uma única atividade, colocamos nela o que há de mais essencial em nossa personalidade e, para isso, fazemos um movimento para além de nós mesmos, colocando-nos na perspectiva do gênero humano” (Duarte, 2013, p. 156). Em consonância, Schühli (2011) descreve da seguinte maneira os três fatores componentes do processo de homogeneização: “concentrar toda a atenção sobre uma única questão, ‘suspender’ qualquer outra atividade durante a execução da tarefa, e ainda empregar a inteira individualidade humana na resolução da tarefa anterior” (p. 40).

Quando o indivíduo possui uma relação homogênea com determinada esfera das objetivações genéricas para si, essa se expressa em sua vida como sua “paixão dominante” (Duarte, 2013, p. 158). Um exemplo que bem exemplifica essa relação é a atuação de artistas ou cientistas: é recorrente que o ramo de objetivação genérica para si com a qual se relacionam ocupe, na vida do indivíduo, um lugar de paixão dominante, desempenhe a função de um ponto de convergência para qual todas as demais atividades apontam. Mesmo as pessoas que possuam essa paixão dominante nunca deixam de ter uma vida cotidiana. Entretanto, essa vida cotidiana sofre alterações, interferências do processo de homogeneização intrínseco à objetivação para si. Isso ocorre, porque a hierarquia das atividades desse indivíduo é redimensionada em consequência da atividade para si; a vida cotidiana, em si, não é mais aceita como natural.

Sobre a relação entre a alienação e as categorias em si e para si, Duarte (2013) esclarece que o em si não corresponde à alienação e o para si à não alienação; entretanto, o não desenvolvimento das objetivações para si consiste em um fenômeno de alienação. Quanto menos alienada a sociedade, mais objetivações genéricas para si haverá.

Além disso, é importante traçar uma perspectiva de classe no que diz respeito à existência – ou, melhor dizendo, acesso – às objetivações genéricas para si. Em nossa pesquisa de campo, ficou evidente, nos relatos das histórias de vida das mulheres participantes do grupo (participantes atendidas), que a classe trabalhadora passa por um processo de exploração e alienação tão intensos, de modo que sua vida laboral exploratória tome conta de praticamente todo o seu tempo de vida e de toda a sua energia. Sendo assim, aos trabalhadores, esvaídos pelo trabalho alienado, não sobram tempo e energia para se apropriarem das objetivações genéricas para si, menos ainda para produzi-las. Como apontam Marx e Engels (1999, pp. 31-32),

O preço médio que se paga pelo trabalho assalariado é o mínimo de salário, isto é, a soma dos meios de subsistência necessária para que o operário viva como operário. Por conseguinte, o que o operário obtém com o seu trabalho é o estritamente necessário para a mera conservação e reprodução de sua vida.

Em outro momento, Marx (2004) pontua que “o homem carente, cheio de preocupações, não tem nenhum sentido para o mais belo espetáculo” (p. 110). Diante de tais elaborações, pretendemos explicitar que, à classe trabalhadora – colocada, na sociedade capitalista, em situação de escassez e carência tanto material quanto espiritual não são ofertadas possibilidades de participação, construção e fruição das objetivações genéricas para si.

Nesse sentido, Duarte (2013) afirma que, na sociedade de classes, na qual a maioria da humanidade compõe a classe dominada, dificilmente as pessoas desfrutam, em sua vida, da possibilidade de se dedicar a alguma atividade que eleve sua individualidade e enriqueça ao gênero humano. O fardo que a propriedade privada imprime nos ombros da grande maioria das pessoas impede essa possibilidade. Dessa forma, essas pessoas permanecem circunscritas no âmbito das generalidades em si, não podendo se elevar, por meio de sua atividade, ao plano da genericidade para si. Esses permanecem indivíduos em si, não desenvolvendo sua individualidade para si, sua singularidade, não alcançando uma relação livre, consciente e universal com o gênero humano.

Duarte (2013) assevera ainda que, na sociedade capitalista alienada, a apropriação das objetivações genéricas para si não garante que o indivíduo se relacione com o gênero humano, uma vez que tais objetivações são desenvolvidas no interior dessa sociedade alienada. Isso ocorre porque, de acordo com Marx, as ideias

que imperam em cada período histórico são as da respectiva classe dominante, ou seja, detentora dos meios de produção, como exposto no trecho a seguir:

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios de produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais falta os meios de produção espiritual... na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominem também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época (Marx & Engels, 2007, p. 47).

Diante do exposto, podemos afirmar que as objetivações genéricas para si, criadas no seio da sociedade capitalista, carregam tanto a função de humanizar como a de alienar, uma vez que carregam, em seu cerne, as ideias da classe dominante. Nesse sentido, embora a relação com as objetivações genéricas para si seja imprescindível para a formação da individualidade para si, a apropriação dessas objetivações não necessariamente cumpre a função de superação da alienação. Entretanto, o pleno desenvolvimento do ser humano não ocorre sem que seja realizada a mediação entre o indivíduo e a generalidade.

Nesse sentido, Schühli (2011) afirma que

... uma das condições fundamentais para a formação da individualidade para si seria o desenvolvimento da relação entre objetivação e apropriação no sentido de o indivíduo fazer das objetivações genéricas para-si órgãos de sua individualidade. Ou seja, a despeito de os conteúdos históricos concretos das objetivações para-si terem sido produzidos no interior das relações alienadas, não se pode perder de vista o caráter humanizador que possuem as objetivações genéricas para si (p. 40).

Concordamos com o autor e fazemos uso desta premissa em nossa pesquisa de campo. Apesar disso, sabemos que nossa proposta enfrenta diversos obstáculos.

Podemos citar alguns deles, partindo dos mais particulares à nossa realidade aos mais amplos e universais. Primeiramente, temos uma limitação de tempo colocada em decorrência do período estipulado pela academia para a realização da pesquisa de mestrado. Outro obstáculo diz respeito à condição econômica e social das nossas participantes: as participantes são pertencentes a uma classe que, como discutido acima, possui historicamente pouco acesso às objetivações genéricas para si. Ademais, essas mulheres possuem, em sua maioria, um nível razoavelmente baixo de escolarização e, portanto, de apropriação dos conteúdos científicos, históricos e culturais básicos, o que se apresenta como um obstáculo para a apropriação de conteúdos mais elaborados. Em se tratando de tais conteúdos genéricos, temos conhecimento de que a apropriação das objetivações genéricas para si, uma vez que estas foram forjadas em uma sociedade alienada, não garantem, por si só, o processo humanizador. Acima de tudo isso, vivemos em uma sociedade de classes que apresenta inúmeros mecanismos para a manutenção do *status quo*, sendo assim, sabemos que estamos nadando contra a corrente.

Diante de tudo isso, seria assaz pretensioso, de nossa parte, esperar que com esses 20 encontros do grupo de pesquisa pudéssemos atingir um processo plenamente humanizador. Sabemos que, mesmo em condições favoráveis, esse é um processo complexo e contínuo. Entretanto, em nossa pesquisa de campo, propusemos a utilizar as obras de Arte como estratégia para promover essa mediação entre o indivíduo e a generalidade, buscando colocar essas objetivações genéricas para si, especificamente, ao alcance dessas mulheres, apostando, assim, em seu potencial humanizador. Como aponta Schühli (2011), “se o contato com as objetivações genéricas para-si não é uma garantia de elevação à individualidade para-si, constitui-se numa condição indispensável” (p. 46).

Schühli (2011) afirma que não é possível fetichizar o desenvolvimento de um novo homem nos limites de uma velha sociedade, uma vez que não se apresenta como o principal meio de superação das condições materiais. Porém, esse objetivo não pode ser secundarizado, pois há de se considerar o caráter ativo do ser humano na transformação das próprias relações sociais. Sobre a atuação do psicólogo, Barroco (2007) afirma que “é necessário situar o trabalho psicológico na luta contra a alienação, afirmando a possibilidade de processos educativos que permitam ao homem maior autoconsciência” (p. 83). Sendo assim, acreditamos que os objetivos,

estipulados para a pesquisa de campo, apresentaram-se como bom norte para um trabalho psicoterapêutico de acordo com nossa perspectiva teórica.

4.5. A INDIVIDUALIDADE EM SI E A INDIVIDUALIDADE PARA SI

Desde o nascimento, alguns fatores são constituintes da individualidade: a criança nasce com as características da espécie; características físicas que a diferenciam dos demais; um determinado espaço e tempo; os significados que as pessoas mais próximas, a começar pela mãe, atribuem-lhe, propiciando atitudes e expectativas em relação ao bebê (Duarte, 2013).

No início da vida humana, forma-se a *individualidade em si*. Todo indivíduo principia sua formação no âmbito da vida cotidiana, na qual aprende a reproduzir a si próprio, a viver sua cotidianidade. Essa unidade vital é muda, uma vez que não é necessário que haja consciência dela. No processo de aprender a viver a cotidianidade, a criança adquire, de forma ativa e em uma trajetória individual, as características do gênero humano. A sociedade coloca à disposição do indivíduo determinadas condições

– materiais, históricas, de classe etc. –, dentro das quais ele realiza suas escolhas com maior ou menor grau de liberdade. Essas escolhas também consistem em um fator constituinte da sua individualidade (Duarte, 2013).

A formação da individualidade é, em resumo, resultado da atividade transformadora das relações externas, ou seja, relações com a natureza e com os outros seres humanos em diferentes níveis e em diversos círculos de convivência. A relação com a genericidade se efetiva nesses diversos círculos, desde as relações imediatas com outras pessoas até as relações com o país, com a classe social etc. A partir de tais relações, o indivíduo faz parte do gênero humano. Como aponta Duarte:

Essa participação do indivíduo nas diversas ‘sociedades’ é condição para que ele se aproprie das formas nas quais se encontra objetivado o gênero humano e, conseqüentemente, possa objetivar sua individualidade, mediado por essas objetivações do gênero humano. Na verdade, o indivíduo nunca se relaciona diretamente com a totalidade do gênero humano, pois essa relação é mediatizada pelas circunstâncias sócio históricas concretas nas quais ele vive. (Duarte, 2013, p. 112)

A individualidade em si não é, automaticamente, correspondente à individualidade alienada. Ninguém tem uma relação plenamente consciente com todas as suas ações, sentimentos, pensamentos. Para que a vida cotidiana seja viável, deve ser revestida de certo automatismo, certa espontaneidade, que, por sua vez, serve de base para que o indivíduo possa realizar atividades mais complexas. Podemos citar diversos exemplos de atividades que são complexas a princípio e, posteriormente, adquirem certo automatismo: a criança ao aprender a andar e a falar, o escolar na aprendizagem da leitura e da escrita, um adulto aprendendo a dirigir um automóvel. São atividades cuja aprendizagem requer grande esforço, mas depois são realizadas de maneira automática, exigindo menos concentração (Duarte, 2013).

Para o autor, a individualidade em si, que se desenvolve na vida cotidiana, serve de base para o desenvolvimento da individualidade para si, sendo que essa base é imprescindível. Não há um limite estanque entre a individualidade em si e a individualidade para si, mas um processo de ascensão de uma a outra.

A respeito da alienação no desenvolvimento da personalidade, Duarte (2013) declara que a individualidade em si constitui um fenômeno de alienação quando se impõe como um limite, quando não é permitido ao indivíduo efetivar o processo de ascensão da individualidade em si para a individualidade para si. A individualidade em si não é fundamentalmente alienada, mas a não elevação à individualidade para si configura um fenômeno de alienação, evidentemente gerado pelas condições sociais limitantes da sociedade de classes. Cada ser humano integra em si a particularidade e a genericidade, ocorre que, no indivíduo alienado, a particularidade, ou individualidade para si, torna-se o polo dominante. Como aponta o autor:

O que caracteriza a alienação da individualidade não é a existência do em si, mas a limitação da vida a ele; isto é, a existência de barreiras sociais, geradas pela divisão social do trabalho e pela propriedade privada, que não permitem às pessoas viverem, em suas atividades, a dialética da superação do em si por sua incorporação ao para si (Duarte, 2013, p. 206,).

Nesse sentido, Schühli (2011) afirma que **quando a vida se reduz à esfera da cotidianidade, o indivíduo permanece circunscrito apenas à esfera das necessidades, na qual não há possibilidade de autodeterminação e,**

consequentemente, de liberdade. Desse modo, a alienação pode ser compreendida como a impossibilidade de apropriação das objetivações genéricas para si, sendo que estas são recursos fundamentais para o direcionamento consciente da própria vida. A não apropriação das objetivações genéricas para si inviabiliza, ao indivíduo, hierarquizar livre e conscientemente sua vida cotidiana, configurando o fenômeno da alienação.

A individualidade para si equivale às objetivações genéricas para si no sentido em que representam objetivamente o grau máximo de desenvolvimento que a humanidade já alcançou. Conforme Duarte, “a individualidade para si traduz as máximas possibilidades de desenvolvimento existentes para os indivíduos – possibilidades essas também relacionadas às objetivações do gênero humano” (Duarte, 2013, p. 207). Desse modo, compreendemos o trabalho com o grupo de mulheres como uma possibilidade de desenvolvimento da individualidade para si à medida que viabilizamos a elas a apropriação de objetivações genéricas para si, mais especificamente, a Arte pictórica.

Para Heller (1970/1977), o indivíduo sob o âmbito para si encontra-se em relação consciente com a genericidade, e sua vida cotidiana é regulada de acordo com essa relação. Como afirmado anteriormente, toda pessoa é singular e genérico-universal simultaneamente. No desenvolvimento da individualidade para si, a pessoa eleva o conhecimento que tenha de si mesma e do fato de pertencer ao gênero humano ao nível da autoconsciência, que Heller define como

... a consciência do eu mediada pela consciência do gênero humano. Quem tem autoconsciência não se identifica espontaneamente consigo mesmo, guarda certa distância de si mesmo e, em consequência, também de suas motivações, concepções e circunstâncias particulares. Não cultiva, exclusiva nem prioritariamente, as características e qualidades que lhe permitam orientar-se e ser mais bem-sucedido em seu entorno imediato (como ocorre no caso do sujeito particular), mas, sim, aquelas que considera mais valiosas, as que correspondem melhor à hierarquia de valores que elegeu a partir das objetivações genéricas e do sistema de exigências sociais (Heller, 1994, citado por Duarte, 2013, p. 208).

Ante o exposto, consideramos que, em nossa pesquisa de campo,

propiciamos às participantes elementos que favoreçam maior consciência sobre seu pertencimento ao gênero humano à medida que foi empreendido um movimento de aproximação entre suas singularidades e a genericidade. A análise histórica das obras de Arte veio no sentido de elevação do fato de pertencer ao gênero humano ao nível da autoconsciência. Propusemo-nos a desenvolver, junto ao grupo, a consciência dos valores inerentes à classe social à qual essas mulheres são pertencentes.

De acordo com Duarte (2013), a elevação à individualidade para si não ocorre apenas em nível de consciência, mas reflete também nas atitudes do indivíduo, em suas atividades. O indivíduo para si lida de forma consciente com a hierarquia das atividades da vida cotidiana, organiza sua vida cotidiana de forma que sua individualidade ali se evidencia. Para o autor, o indivíduo em si alienado, cuja vida se organiza em torno de suas necessidades particulares, também é um ser genérico – todos o são –, no entanto ele não tem uma relação consciente com sua condição de ser genérico. A consciência da genericidade é diferente de uma relação consciente com a genericidade. Uma relação consciente com a genericidade ocorre quando a genericidade é posta pela pessoa como motivação de seus atos, de forma que a consciência da genericidade faz parte da cotidianidade.

Conforme Schühli (2011), em uma sociedade de classes alienada, não há uma linha rígida de separação entre a individualidade em si e a individualidade para si. Isso se dá, porque a alienação corresponde a um processo objetivo que não é passível de ser superado apenas no nível da consciência, sendo assim, por mais intensa que seja o desenvolvimento da individualidade para si, é impossível ao sujeito, nesta sociedade, eliminar completamente a alienação de sua vida. O que é possível de ser alcançado é uma relação cada vez mais consciente com a individualidade para si.

Duarte (2013) aponta que o processo de desenvolvimento da individualidade para si engloba uma complexa gama de fatores, sendo a apropriação das objetivações genéricas para si um desses fatores. A educação escolar desempenha uma função importantíssima nesse sentido, mediando a relação objetivação-apropriação tanto no nível da cotidianidade quanto no nível das objetivações genéricas para si. A escola não pode limitar-se a adaptar os alunos às necessidades cotidianas, mas precisa instigar neles a necessidade de se apropriar dos

conhecimentos mais elevados já produzidos pela humanidade, colocando-os em contato permanente com as objetivações genéricas mais elevadas. Assim, produz-se, nos alunos, a necessidade de se objetivar para os outros indivíduos, permitindo que sua atividade se converta em paixão dominante. Dessa forma, o trabalho, atividade essencial, permite a efetivação da essência humana na atividade do indivíduo, desenvolvendo como individualidade para si, como ser genérico.

Consideramos que o serviço público de saúde mental, tal qual a escola, cumpre certa função educativa à medida que pode – e deve – atuar no sentido de produzir, nos sujeitos, a necessidade de apropriação dos conhecimentos mais elevados que a humanidade já produziu. As participantes do grupo nunca haviam se deparado com a maioria das reproduções de obras de Arte ali trazidas, tampouco tinham consciência de que elas podem ser utilizadas como um recurso para desvendar o homem, como aponta Barroco (2007). Conforme esta autora, a Arte não consiste num retrato fiel da realidade, mas não se realiza descolada dela, portanto pode servir como um recurso para a compreensão da história e do homem.

Barroco (2007) já aponta o quanto a representação da figura humana se trata de um recurso caro à Psicologia, posto que a considere como projeção do próprio sujeito, e isto merece atenção, sob o risco de se concluir que este (sujeito) se constitua a si mesmo. Os testes que se pautam no desenho da figura humana devem ser tomados com cuidado. A partir daí, a autora passa a recuperar quanto a representação do homem, no âmbito da Arte pictórica, permite perceber, ao ser cotejada com dados da vida objetiva do período e da sociedade na qual ela é gerada, que há características psicológicas que passam a se apresentar de modo responsivo à materialidade dada.

Nesse sentido, ficou evidente, nos encontros do grupo, que, ao olharem para as reproduções, as participantes revisitavam suas próprias histórias: viam ali suas infâncias, suas famílias, seus trabalhos, o cenário no qual cresceram e viveram, as condições econômicas e sociais nas quais suas vidas se desenrolaram. E, ao mesmo tempo em que as reproduções das obras de Arte traziam à tona, para essas mulheres, elementos da própria singularidade, nós, pesquisadoras, trazíamos a elas dados históricos, econômicos e sociais que lhes permitiam uma compreensão mais ampla dos períodos em questão, permitindo que as participantes compreendessem como suas histórias de vida, as oportunidades que lhes foram oferecidas, as dificuldades

que passaram fazem parte de um cenário mais amplo, que extrapola suas vivências individuais. Esse movimento consiste no estabelecimento de pontes de ligação entre o singular, individual e a universalidade, genericidade. Conforme realizávamos a análise das reproduções das obras de Arte, as participantes do grupo se davam conta de que essas imagens também tratam das histórias de suas vidas e vão para além disso, viabilizando-lhes uma compreensão mais ampla e profunda sobre a própria história, assim como o entendimento de que suas singularidades têm, como ponto de partida, a genericidade, que suas vidas fazem parte de um contexto mais amplo que permite sua própria existência e determina suas particularidades.

Além de servir como elemento para a compreensão da realidade, o contato com as obras de Arte abriu a essas mulheres a possibilidade de fruição da Arte, algo novo em suas vidas, pois, como vimos anteriormente, pouco ou quase nada é oferecido à classe trabalhadora nesse sentido. Apostamos em nosso trabalho com o grupo como uma estratégia para, dentre outros objetivos, estimular, nas participantes, o gosto e a necessidade de expandir sua apropriação da Arte e de outras objetivações genéricas para si, promovendo, dessa forma, um processo de humanização.

Para Marx, a relação do indivíduo com o gênero se fundamenta, sobretudo, na atividade de trabalho, o que confere um caráter histórico ao gênero humano. Nesse sentido, Duarte pontua que

A atividade do indivíduo, baseada nas objetivações genéricas, relaciona-se com os produtos da história do gênero humano, coloca-se no próprio curso da história. Essa ideia, de que o indivíduo participa do curso da história por meio da atividade dirigida pelas objetivações genéricas, constitui-se, no meu entender, num dos mais importantes fundamentos de uma teoria histórico-social da formação do indivíduo (Duarte, 2013, p. 145).

A respeito do potencial de humanização contido na apropriação das objetivações genéricas para si, Duarte aponta que:

O indivíduo não poderá apropriar-se da totalidade das formas de exteriorização da vida humana, isto é, de todas as objetivações do gênero humano, mas poderá, pela mediação de algumas dessas objetivações, relacionar-se com os outros seres humanos de maneira mais completa, mais

plena de conteúdo (Duarte, 2013, p. 214).

Marx define o homem rico como um ser paradoxalmente “*carente* de uma totalidade da manifestação humana de vida” (Marx, 2004, pp. 112-113, grifos do autor), ou seja, um homem com necessidades. Sua efetivação própria existe, é sentida por ele como falta, como necessidade. O ser humano rico, nessa perspectiva, só pode existir com a superação da sociedade capitalista. Entretanto, já é possível produzir uma superação da individualidade centrada na satisfação das necessidades particulares fazendo com que a genericidade para si (Arte, ciência e filosofia) seja posta como uma necessidade. Nesse sentido, o trabalho educativo (na escola ou em outros espaços onde haja mediadores que busquem essa formação) deve ter, como perspectiva, o movimento de elevação à individualidade para si e, em termos de conteúdos, deve se referenciar nas objetivações genéricas mais desenvolvidas.

4.6. A ARTE COMO POSSIBILIDADE DE ELEVAÇÃO À GENERICIDADE PARA SI

Duarte (2013) também lança mão dos estudos de Lukács sobre a elevação do indivíduo particular à autoconsciência do gênero humano. Para Lukács, as formações genéricas humanas são portadoras e continuadoras do que chamamos de gênero humano. Lukács discute a relação entre subjetividade e objetividade, pontuando que tal relação se dá de distintas maneiras nas diversas esferas de objetivação do gênero humano. As relações dos indivíduos com as objetivações genéricas variam qualitativamente dependendo do tipo de objetivação, de suas especificidades e do grau de alienação presente nas relações sociais nas quais o indivíduo se insere. O autor analisa tal relação nas esferas do trabalho, da ética e da Arte (Duarte, 2013).

Na atividade de trabalho, o traço fundamental na relação entre objetividade e subjetividade encontra-se no caráter teleológico do trabalho, ou seja, há o estabelecimento consciente de um objetivo que guia a atividade. Entretanto, a dinâmica objetiva do trabalho passa a ser comandada pelo conjunto da prática social, e não apenas pelo indivíduo. Todo produto de trabalho nasce da ação de indivíduos, mas condiz com as necessidades objetivas de natureza material social. Nessa perspectiva, uma atividade só pode ser considerada trabalho quando atende a

necessidades objetivas, materiais e sociais. Se o produto da atividade não atender a esses critérios, não pode ser considerado trabalho, ainda que o seja desde um ponto de vista subjetivo. A particularidade do sujeito, suas habilidades são imprescindíveis para o processo de trabalho e de criação das formações genéricas, mas somente à medida que se convertem na objetividade decisiva a cada época, e, nesse processo, os traços da particularidade são postos de lado em relação à objetivação. As características individuais ganham importância e significado apenas à medida que se relacionam com a dinâmica social objetiva. Qualquer objeto, como uma mesa e uma cadeira, por exemplo, desempenha uma função determinada objetivamente pela prática social, independentemente das características particulares de quem a criou (Duarte, 2013).

Na ética e na estética, a subjetividade desempenha uma função qualitativamente diferente. Lukács aborda a ética e a moral em conjunto, e, em sua definição, a ética consiste em uma objetivação reguladora do aspecto subjetivo da prática humana. Para o autor, no caso de uma decisão moral, por exemplo, não ocorre como no trabalho, em que a objetividade supera a subjetividade; pelo contrário, a individualidade particular aproxima-se do genérico e sofre uma generalização em si mesma, ou seja, ocorre uma intensificação dos traços particulares. No comportamento moral, o reflexo da realidade objetiva é importante, mas desempenha uma função de meio da prática ética, uma vez que seu ponto de partida e de chegada são o sujeito. “Assim, o centro da ação ética é a consciência do sujeito” (Duarte, 2013, p. 116).

Na Arte, a relação entre o sujeito e o objeto ocorre de forma diferente. Acerca da especificidade dessa relação, Duarte aponta que

Em primeiro lugar, porque o sujeito estético só pode existir na relação com o objeto artístico, seja em sua criação, seja em sua recepção. O sujeito da cotidianidade, que tem que lidar com uma heterogênea gama de atividades, ao se colocar na relação com o objeto artístico, no ato criador ou receptor, momentaneamente se transforma em sujeito estético, mas isso só pode ocorrer por meio dessa relação. Em segundo lugar, a mimese é, segundo Lukács, o profenômeno da subjetividade estética. A arte reflete mimeticamente a realidade humana e tal reflexo não produz de imediato nenhuma intervenção nessa realidade, o que ele produz é o desenvolvimento

da autoconsciência do gênero humano (Duarte, 2013, p. 116).

Sendo assim, podemos afirmar que, na relação com o objeto artístico, o sujeito transcende a heterogeneidade típica da vida cotidiana e exerce, naquele momento, a homogeneidade necessária à relação com as objetivações genéricas para si, tornando-se, momentaneamente, sujeito estético. A Arte, em sua essência, mimetiza, imita, reproduz a realidade humana; portanto, ao se relacionar de forma homogênea com o objeto artístico, o sujeito estético relaciona-se com a generalidade humana, desencadeando o desenvolvimento da autoconsciência do pertencimento ao gênero humano.

Nesse sentido, acreditamos que, durante o período em que se encontraram no grupo de pesquisa, as mulheres se colocaram como fruidoras da Arte e pensadoras da genericidade. O contato com o objeto artístico fez com que as mulheres participantes do grupo de pesquisa vivenciassem-se, momentaneamente, como sujeitos estéticos. Em nossos encontros, as participantes puderam dizer que, para elas, a participação no grupo representou um momento no qual elas podem se apartar, brevemente, de suas funções de trabalhadoras, mães, donas de casa, cuidadoras. Puderam, durante aquele período, deixar de lado as preocupações cotidianas e se colocaram a fruir a Arte. Dito em outros termos, o grupo de pesquisa permitiu às participantes se afastar momentaneamente da heterogeneidade das preocupações da vida cotidiana e colocarem-se num movimento subjetivo necessário à relação com as objetivações genéricas para si.

Conforme Duarte (2013), na Arte, também ocorre a elevação em relação à particularidade da vida cotidiana, mas de uma forma diferente e menos evidente. Duarte afirma que

A arte é a forma de objetivação do gênero humano na qual a subjetividade individual assume sua maior importância. Contudo, para que ela desempenhe adequadamente seu papel, deve superar a particularidade da subjetividade cotidiana e constituir uma síntese superior com o gênero humano. Singularidade e universalidade fundem-se para constituírem a obra de arte como uma unidade de subjetividade e objetividade. (Duarte, 2013, p. 117)

A Arte cria uma contrafigura objetivada da realidade. A subjetividade é superada, e tal superação, a elevação da subjetividade a um nível superior, consiste

no ponto alto do fenômeno. Entretanto, é importante ressaltar que a elevação da subjetividade ao nível da genericidade não significa o abandono da singularidade do sujeito. Na realidade, conforme o indivíduo se desenvolve como um ser genérico para si, assume, para si, a incumbência da produção de sua individualidade, tornando-se cada vez mais único. Esse movimento ficou evidente nos encontros com o grupo. Nós, como pesquisadoras, trabalhamos para que as participantes não apenas observassem imagens das obras de Arte, mas pudessem realizar esse movimento de síntese superior com o gênero humano, como aponta Duarte (2013). E esse movimento é psicoterapêutico à medida que promove uma elevação da compreensão da própria singularidade.

Ao superar a subjetividade, se desperta a consciência genérica inerente a todo ser humano. Dessa forma, a subjetividade sofre uma transformação: torna-se mais autêntica, alcança um domínio mais amplo do que o possível na vida cotidiana e, ao mesmo tempo, supera a particularidade típica da cotidianidade. Assim, ao superar sua particularidade e sua cotidianidade, o sujeito se torna espelho do mundo. Para Lukács,

isto explica a peculiaridade desta transformação da subjetividade: a subjetividade faz-se mais autêntica e profundamente subjetiva; a personalidade alcança um âmbito de domínio mais amplo e firme que na vida cotidiana e, ao mesmo tempo, supera amplamente a particularidade que lhe é própria nesta. O “mundo” da obra de arte, no qual se produz essa objetivação que assim põe à prova a subjetividade, é um reflexo da realidade objetiva, uma mimese que considera e reproduz, do ponto de vista desse processo criador, o mundo dado ao ser humano, tanto o produzido e configurado por ele como o que existe independentemente da humanidade. A transformação do sujeito, sua superação da particularidade da vida cotidiana, é o processo que consiste em transformá-lo de tal modo que seja capaz de se converter em “espelho do mundo” (Lukács, 1963a citado por Duarte, 2013, pp. 117-118).

Para Duarte (2013), as obras de Arte são formas muito concretas para se abordar a complexa relação entre a consciência de si próprio e a consciência do gênero humano. Especialmente nas obras de Arte mais ricas, a contradição entre singularidade e a universalidade, entre o aqui e agora e a história da humanidade apresenta-se com grande intensidade. Entretanto, ao tentar se alcançar direta e

abstratamente a universalidade humana, tem-se uma produção pálida, aguada, que não abarca os conflitos que fazem parte da vida das pessoas, cujos sentimentos consequentes constituem elemento fundamental da individualidade. Para expressar sua riqueza, o universalmente humano deve se expressar na Arte de forma mais concreta e menos abstrata. Dessa forma, considera-se que uma relação genuína com o gênero humano não pode ser alcançada deixando-se de lado os conflitos vivenciados pelas pessoas. Nesse sentido, Duarte cita um trecho no qual Lukács afirma que

... a grande maioria das obras de arte reflete imediatamente as relações e estruturas dos seres humanos que influem diretamente em seu destino, nas sociedades existentes em cada caso. A personalidade de cada ser humano configurado pela arte e o modo essencial de cada sentimento que chega à expressão artística estão atados, com os fios da vida verdadeiramente vivida, a esse terreno imediato de toda a existência humana... há necessidade de pensar nas relações humanas imediatamente dadas, desde a família até a classe e a nação, em seu modo de manifestação por meio de e através das paixões individuais de personalidades concretas (Lukács, 1963a citado por Duarte, 2013, P. 121-122).

Para nossa pesquisa de campo, selecionamos imagens de obras de arte referentes a quatro eixos temáticos: família, trabalho, educação e saúde e apresentamos as reproduções dessas obras às participantes da pesquisa. Os temas foram escolhidos por serem recorrentes em trabalhos desta natureza, conforme a experiência da pesquisadora com aquela comunidade. Em nosso ponto de vista, as obras selecionadas para nossa pesquisa de campo são grandes representantes dessa característica: são obras que expressam de forma rica e dotada de grande clareza as peculiaridades da população brasileira – seu modo de vida, seu trabalho, seus costumes, suas tradições e suas contradições. Essas obras refletem e ecoam nos conflitos vividos pelas participantes do grupo e por sua comunidade. Foram tecidas “com os fios da vida verdadeiramente vivida”, nas palavras de Lukács, acima citadas. São recursos que permitem pensar as relações humanas de forma concreta e, paradoxalmente, genérica.

O conflito entre “a tendência ao cerceamento da realidade às particularidades do aqui e agora e, por outro, a tendência ao desenvolvimento no sentido da

objetivação universal do gênero humano” (Duarte, 2013, p. 122) existe tanto na realidade social quanto na vida do indivíduo. As questões vitais podem permanecer circunscritas à particularidade e mesmo assim aludir, em maior ou menor grau, de forma mais ou menos consciente, à generalidade. Em nossa pesquisa de campo, propusemo-nos a favorecer o estabelecimento de relações cada vez mais conscientes entre as questões vitais particulares e a generalidade.

A criação e a fruição artísticas desencadeiam a vivência de contradições e conflitos captados pela obra de Arte. Os fatos particulares carregam, em si, essa contradição entre a limitação na particularidade ou a ascensão à generalidade e também carregam, em si, a possibilidade de elevação à genericidade. Ao refletir os conflitos humanos, a Arte os desfetichiza, em outros termos, elimina desses conflitos o aspecto de seres com vida própria, situando-os no âmbito da objetividade das ações humanas. A Arte ilustra de forma intensificada e peculiar a forma como cada indivíduo vivencia o desenvolvimento da genericidade humana. Como afirma Lukács, “... a arte é capaz de trazer o latente à efetividade, de dar uma expressão clara, evocadora e compreensível ao que, na realidade, é silencioso” (Lukács, 1963a, citado por Duarte, 2013, p. 125).

A capacidade de proporcionar aos indivíduos uma vivência subjetiva mais intensa de conflitos que a Arte possui permite que a autoconsciência alcance níveis mais elevados de genericidade para si. Esse papel formativo da Arte deve ser explorado pela educação, mas também pode ir além dessa área de atuação. No grupo de pesquisa, pretendemos explorar o papel formativo da Arte na atenção básica à saúde, mais especificamente no serviço de saúde mental.

Dentre as diferentes áreas da Arte possíveis, elegemos a pictórica por permitir às participantes uma identificação mais direta dos conteúdos expostos pelos artistas, de modo mais evidente e que não dependesse da compreensão de signos linguísticos, que poderiam gerar algum bloqueio ou impedimento – devido ao não domínio de aspectos da linguagem verbal oral ou escrita. E dentro de uma grande gama de escolas/estilos e pintores optamos por alguns artistas que têm sido recuperados pelas escolas da arte moderna brasileira.

5. DA PESQUISA EMPÍRICA: COM OS OLHOS NAS IMAGENS E O OLHAR PARA A VIDA

Nesta seção, trataremos da pesquisa empírica. Primeiramente, serão abordados os aspectos metodológicos e o desenvolvimento do grupo de pesquisa. Em seguida, apresentaremos as obras de Arte utilizadas como recurso estratégico para o trabalho com o grupo de pesquisa, sua contextualização histórica, dados sobre os artistas, análise formal e análise temática, assim como as reações que as participantes expressaram diante das reproduções dessas obras. Por fim, serão apresentados os resultados com base no grupo focal.

5.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Na nossa pesquisa de campo² propusemo-nos a investigar estratégias de intervenção psicológica em grupos psicoterapêuticos na Atenção Básica em Saúde, mais especificamente em uma Unidade Básica de Saúde, utilizando a Arte pictórica como estratégia psicoterapêutica, tendo por base os pressupostos da PHC. Para tanto, organizamos um grupo de atenção à saúde mental para mulheres, de periodicidade semanal, em uma Unidade Básica de Saúde localizada em um município da região metropolitana de Maringá-PR.

O grupo foi coordenado pela pesquisadora e contou com o auxílio de uma pesquisadora colaboradora, também mestranda. Foram previstos e realizados 20 encontros, com 1h30m de duração cada um, alocados no salão da UBS. Apenas o último encontro, no qual foi realizado o grupo focal, foi gravado em áudio e, posteriormente, transcrito. A transcrição na íntegra encontra-se no Apêndice 2. Os demais foram registrados através dos relatos feitos pela pesquisadora, que se encontram no Apêndice 1. Para os encontros, foram elaboradas sequências temáticas de reproduções de telas de pintura, que seriam utilizadas como recurso estratégico para o trabalho com o grupo. Foram organizadas as sequências de acordo com as temáticas família, educação, trabalho e saúde, escolhidas porque são recorrentes no trabalho de psicologia dessa natureza. As reproduções das obras de arte levadas ao grupo eram

² A pesquisa foi aprovada pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá. O Parecer Consubstanciado do CEP se encontra em anexo.

impressas em papel foto, tamanho A4. O critério fundamental para a escolha das obras foi serem de artistas brasileiros. As reproduções de obras foram sendo escolhidas conforme o desenvolvimento dos encontros, de acordo com os dados que as participantes traziam sobre suas histórias de vida.

Foram apresentadas ao grupo reproduções das seguintes obras: na temática família Caipira Picando Fumo (Almeida Junior, 1893); A Família (Tarsila do Amaral (1925a), Sem título (Casal e Criança) (Di Cavalcanti, 1929), Roda (Dacosta, 1942); na temática educação Leitura (Almeida Junior, 1892) e Moça com livro (Almeida Junior, s.d.); na temática trabalho Café (Cândido Portinari, 1935) e Operários (Tarsila do Amaral, 1933); na temática saúde Interior de Pobres II (Lasar Segall, 1921), Retirantes (Cândido Portinari, 1944), Baile na Roça (Cândido Portinari, 1924), Amigas (Cândido Portinari, 1938) e A Feira II (Tarsila do Amaral, 1925).

Inicialmente, as reproduções das pinturas eram apresentadas às participantes e estas ficavam livres para expressar o que as imagens lhes suscitavam à mente. As participantes comentavam/analisavam as obras e falavam partes de suas histórias de vida que haviam sido mobilizadas. Em seguida, as pesquisadoras levavam ao grupo informações sobre as obras, sua contextualização histórica, dados sobre os artistas, análise formal, análise temática e outras questões pertinentes ao eixo temático no qual as obras foram inseridas. Os dados foram levados ao grupo de maneira mais condensada e menos coloquial do que os textos presentes nesta dissertação. Por último, as pesquisadoras estimulavam as participantes a realizarem ligações entre suas histórias de vida e a história do país e do local onde viveram, com o objetivo de permitir às participantes ampliarem a compreensão sobre a própria história.

Para a formação do grupo, foram convidadas mulheres que faziam parte de uma lista de espera para atendimento psicológico em grupo, lista esta composta por 150 pacientes. O objetivo era formar um grupo de, no máximo, 12 pessoas. Foram feitas ligações telefônicas para 34 pessoas, das quais 12 ainda precisavam do atendimento e aceitaram participar da pesquisa. Das 12 pessoas, 6 participaram de fato. Uma das seis desistiu da sua participação após dois encontros e, no décimo encontro, houve a entrada de outras duas participantes. Sendo assim, ao final dos encontros, o grupo era composto por 7 participantes.

Gostaríamos de esclarecer sobre a rotatividade das participantes do grupo.

Este foi criado como não rotativo, no entanto, tivemos uma participante que parou de participar logo no início, e duas que ingressaram no grupo no décimo encontro. Apesar do contrato inicial, uma das participantes convidou duas amigas a participarem, sem avisar previamente as pesquisadoras. Quando as duas convidadas chegaram, expusemos a elas sobre o critério da não rotatividade proposta no contrato inicial e que, portanto, não poderiam participar desse grupo. Entretanto, todas as participantes já as conheciam e as receberam muito bem. Dada a situação, deixamos que o grupo decidisse sobre a participação das duas novas companheiras. Unanimemente, decidiram que ambas poderiam participar.

Neubern (2010) define contrato terapêutico como um procedimento clínico com o objetivo de propiciar uma relação paciente-terapeuta pautada em princípios de transparência, cuja estrutura é conhecida por ambas as partes. Nesse momento, são abordados aspectos como periodicidade, tempo das sessões, atrasos, faltas, funcionamento das sessões e questões de confiança e sigilo. A negociação de tais aspectos objetivos fornece condições para que seja efetivada a vinculação subjetiva entre as partes, assim como o engajamento emocional por parte do paciente, viabilizando a promoção de um contexto propício ao processo terapêutico. Para o autor, a rigidez em relação a determinados procedimentos e regras pode atuar como uma forma de desqualificação das queixas do paciente; rigidez essa que pode ser oriunda, dentre outros aspectos, da produção científica.

Sabemos que o contrato inicial deve reger o funcionamento de um grupo psicoterapêutico, no entanto, acreditamos que, desde que coletivamente negociado, esse contrato pode ser revisitado e revisto. Nessa circunstância, julgamos que, como houve grande aceitação do grupo todo, era melhor abrir o grupo à participação das duas novas integrantes do que se ater rigidamente às regras inicialmente dadas.

Sobre a composição exclusivamente feminina do grupo, isso se deu devido a questões relativas ao trabalho da pesquisadora como psicóloga em duas UBS. Dois grandes motivos nortearam essa escolha. Primeiramente, as listas de espera para atendimento psicológico são compostas, majoritariamente, por mulheres. O segundo motivo trata diretamente da experiência da pesquisadora com grupos de atenção à saúde mental: antes de montar o grupo de pesquisa, já havia trabalhado com dois grupos, inicialmente mistos, compostos por homens e mulheres. Em ambos os grupos, os homens evadiam após poucos encontros, e os grupos ficavam apenas com mulheres.

Após algum tempo, participantes dos dois grupos afirmaram que preferiam que houvesse apenas mulheres, pois assim sentiam-se mais à vontade para compartilhar determinadas questões.

O trabalho realizado junto ao grupo de pesquisa se deu conforme o planejado, sendo que o encontro de avaliação se deu por meio da estratégia de grupo focal. Utilizamos, também, uma atividade de colagem de imagens de revistas, conforme os mesmos eixos temáticos nos quais as obras se distribuem, no segundo (Apêndice C) e no penúltimo (Apêndice D) encontros, como método de levantamento e aproximação dos sentidos pessoais das participantes em relação aos eixos temáticos.

Nossa pesquisa de campo teve como ponto de partida – em termos de base teórica, conceitual e metodológica – o trabalho de nossa orientadora, defendido como dissertação, intitulado *Psicologia educacional e arte: uma leitura histórico-cultural da figura humana* (Barroco, 2007). Nesse sentido, elencaremos, a seguir, alguns aspectos trabalhados no trabalho de Barroco que justificam esse viés de nossa pesquisa.

A autora parte da indagação de como o psicólogo, dentre outros profissionais, pode atuar no âmbito educacional de forma diferenciada. Para tanto, aponta a necessidade de interlocução entre a Psicologia e outras áreas do saber, expondo, então, ponderações acerca da interlocução entre Psicologia e Arte. Em sua pesquisa com a Arte pictórica, Barroco (2007) pontua, como preocupação metodológica central, a investigação dos *homens reais*, “não naquilo que apresentam de exceção em seus comportamentos, mas naquilo que passa a ser generalizado” (p. 69). Com isso, Barroco almeja desenvolver um procedimento metodológico que possa servir como um recurso a mais ao olhar da Psicologia sobre os homens, dentro e fora da escola, compreendendo- os “como produto das múltiplas interações sociais” (p. 70). Em nossa pesquisa, da mesma forma, propusemo-nos a investigar os *homens reais* participantes do grupo de pesquisa, compreendendo que a investigação das determinações históricas e sociais componentes da constituição dos sujeitos é etapa imprescindível para a compreensão de suas singularidades.

Para Barroco, a Arte, como produção humana, traz gravadas em si as marcas do produtor, servindo como um meio para conhecê-lo. Nessa perspectiva, o produtor é desvelado não apenas em sua personalidade ou características estilísticas, mas

como representante de seu tempo, expressão de determinada época ou local. De acordo com Nagel (1992c citado por Barroco, 2007, p. 73),

... a conexão entre o real e a superestrutura é tão íntima que, expostas as obras humanas, produzidas ao longo de um determinado tempo, poder-se-ia deduzir qual a forma de viver, quais os valores e/ou necessidades da sociedade que teriam dado suporte para tais tipos de expressão ou preocupações.

Ou seja, muito embora os indivíduos de uma época não sejam iguais entre si, são datados, expressam as características e conflitos dados em seu tempo. Dessa forma, nas obras de Arte, é possível encontrar conteúdos que transcendem a individualidade do artista, que expressam a presença da socialidade e da história na obra. Sendo assim, Barroco (2007, p. 76) coloca que:

... a Arte, enquanto produção que contém as relações sociais nas quais se concretizam os sentimentos, consegue objetivar, ou seja, apreender ou tornar mais visível, as questões subjetivas, intrinsecamente conectadas, às situações sociais que oferecem momentos de dificuldade, de prazer, de tensão, de serenidade, de segurança e de incerteza.

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, que prima pela essencialidade das relações sociais para a constituição do homem, o comportamento humano pode ser pensado a partir de outras fontes de mediação, como, por exemplo, a Arte. Dessa forma, em nossa pesquisa, elegemos a Arte como instrumento de mediação para o desvelamento da subjetividade humana no contexto da atenção à saúde mental.

Barroco encontrou, na Arte, possibilidades de atuação diferenciada no âmbito educacional. Sendo assim, tomamos essas elaborações como ponto de partida: ampliamos essas investigações do campo educacional para a área da saúde mental, mais especificamente da saúde pública, traçando, para esta pesquisa, o objetivo de desenvolvermos possibilidades de atuação diferenciada ao psicólogo na atuação clínica, utilizando a Arte como recurso.

5.2 DESENVOLVIMENTO

Inicialmente, as obras foram apresentadas às participantes, que as observavam/analísavam com seus próprios recursos e realizavam associações entre as pinturas e suas histórias de vida. Essa metodologia se demonstrou um recurso eficiente para o levantamento da história de vida das participantes, etapa fundamental a uma psicoterapia. Pudemos perceber que os elementos das obras de Arte ecoavam, para cada uma, em alguns aspectos de sua história singular, histórias essas que passaram por um processo de escuta, acolhimento e valorização de suas trajetórias. Nesse sentido, retomamos a fala de uma das participantes, que afirmou que é bom poder contar sua história para quem quer ouvir.

Num segundo momento, as pesquisadoras levaram ao grupo as informações sobre as obras, tais quais sua contextualização histórica, dados sobre os artistas, análise formal e análise temática; assim como outras questões pertinentes ao eixo temático no qual as obras foram inseridas. Barroco (2007) afirma que as histórias singulares podem ser reconstituídas por meio de anamneses e entrevistas, porém “só podem ser explicadas se vinculadas à história dos homens de uma dada época e cultura. Nesse caso, a História e a Arte se revelam fundamentais para evidenciar como os homens chegam a ser o que são” (pp. 16-17). Sendo assim, compreendemos que essas informações – que, em suma, tratam de História e Arte – permitem às participantes ampliarem a compreensão sobre a própria história, estabelecendo pontes de conexões entre suas histórias de vida, singulares, e a história de seu país, de sua comunidade, ou seja, com dados relativos à particularidade e à universalidade.

No segundo e no penúltimo encontros foi utilizada uma técnica de colagens, cujas produções encontram-se, respectivamente, nos Apêndices C e D. Foram entregues às mulheres diversas revistas, folhas de sulfite tamanho A4, tesouras e cola. Solicitamos a elas que realizassem colagens com imagens retiradas das revistas de acordo com os quatro eixos temáticos trabalhados durante os encontros. Consideramos que esta técnica se demonstrou um bom instrumento para promover uma aproximação inicial acerca das histórias de vida das participantes, tal qual de seus sentidos pessoais sobre os temas trabalhados no grupo. Ademais, a utilização desta técnica no início e no final dos encontros serviu como um instrumento auxiliar – ao lado do grupo focal – para avaliar a elaboração das participantes em relação às

temáticas trabalhadas.

Consideramos que esse trabalho viabilizou às participantes a recontextualização e, conseqüentemente, a resignificação de suas histórias de vida, pois, como aponta Barroco (2007), as histórias de vida são únicas e singulares, mas há questões próprias de cada época que têm de ser consideradas, uma vez que são comuns a todos. Para a autora, a importância de se considerar os aspectos históricos que contribuem para a constituição da individualidade reside no fato de que, sem essa contextualização, é atribuído aos indivíduos e às suas famílias o fardo de serem os únicos responsáveis por si mesmos, tanto pelas graças quanto pelas dificuldades que compõem sua história de vida. Essa contextualização não retira as responsabilidades individuais, no entanto esclarece a existência de mediações contextuais que possam, por sua vez, reduzir a distância entre o ideal e o que se pôde realizar como seres genéricos e singulares.

O grupo era muito dinâmico, divertido, sendo que a maioria das participantes falava muito. Todas elas já se conheciam: da vizinhança, da igreja ou da participação nas atividades oferecidas pelos órgãos públicos do bairro. Embora já se conhecessem, disseram que estreitaram muito suas relações durante o grupo, pois cada uma pôde conhecer a história da outra mais a fundo, desenvolvendo relações mais profundas de amizade e cumplicidade.

Para a manutenção do sigilo em relação à identidade das participantes, todos os nomes foram trocados por nomes de flores, conforme o próprio grupo escolheu. Participaram do grupo, do início ao fim, Azaleia, Girassol, Lírio, Rosa e Violeta. Margarida e Orquídea ingressaram no décimo encontro. Tulipa participou apenas de dois encontros e desistiu de participar.

Faremos, a seguir, a apresentação de cada uma das participantes.

AZALEIA

Azaleia tem 66 anos e é aposentada. É casada e tem três filhas, sendo uma delas Violeta, que também participou do grupo. Mora com o marido e a filha mais nova, a única que ainda é solteira. Tem dois netos da filha mais velha. Colocou seu nome na lista de espera para participar do atendimento psicológico em grupo há meses, pois enfrentara um câncer de mama, que já foi superado. Sua família lhe

oferece um importante suporte, principalmente Violeta, que tem o horário de trabalho mais flexível. Azaleia cresceu em uma colônia de lavoura de café, e, depois de se casar, ela e o marido continuaram vivendo no campo, cuidando de vacas. Ela e a sogra moraram juntas até que a sogra faleceu. Tinham uma relação de amizade, respeito e ajuda mútua. A sogra cuidava da casa, enquanto Azaleia trabalhava na lavoura. Estudou até o quarto ano. Não prosseguiu adiante, porque seu pai dizia que, para as meninas, saber ler e escrever já bastava, no mais, deviam saber cuidar da casa e dos filhos. É hipertensa, diabética (toma insulina diariamente), obesa e tem pouca mobilidade devido a um problema na coluna. Foi participante ativa da Pastoral da Criança por anos. É uma senhora muito bem humorada e adora contar histórias.

ROSA

Rosa é aposentada e possui 64 anos. Mora com a mãe, de quem cuida, e com o filho mais novo. Tem três filhos e uma neta. Procurou ajuda psicoterapêutica, porque tem passado um momento difícil em sua vida: seu marido faleceu há cerca de três anos, e, na mesma época, sua mãe adoeceu, e seus irmãos, arbitrariamente, a incumbiram de cuidar da mãe. Sendo assim, Rosa diz sentir-se triste, revoltada e deprimida, porque tem vontade de passear, mas não pode, porque tem que cuidar da mãe.

Viveu sua infância e vida adulta em uma colônia de plantação de café. Era a mais velha de nove filhos e muitas vezes ficava incumbida de cuidar dos irmãos. Trabalhou na lavoura desde criança, pois o pai tinha um problema grave na coluna, então sua esposa e filhos tinham que ajudar. Trabalhava na lavoura durante a semana e, aos sábados, era responsável por limpar a casa enquanto sua mãe lavava roupas. Mudou-se para a cidade com os filhos já adultos, para que eles tivessem outras oportunidades de trabalho. Rosa, então, foi trabalhar como empregada doméstica em casa de família.

Casou-se aos 21. Seu marido viera do Nordeste com o pai e os irmãos, a mãe já era falecida. O sogro e um cunhado moraram com ela por anos. Seu marido bebia muito, parou de beber apenas dois anos antes de falecer, devido a um diagnóstico que recebeu. A participante diz que esses dois últimos anos apagaram os anteriores,

pois o marido passou a participar mais ativamente dos assuntos do lar. Antes dessa doença, o marido era bastante ausente, e a relação do casal era conflituosa, embora ele nunca tenha a agredido fisicamente.

Estudou apenas até o segundo ano, seu pai não estimulava os filhos a estudarem. É muito assídua em sua igreja evangélica. Teve depressão há alguns anos. Diabética e hipertensa. Apesar do diabetes, não precisa tomar insulina.

LÍRIO

Lírio tem 58 anos, é aposentada e viúva. Tem um filho que mora com ela.

Participa do grupo, porque, desde que seu marido faleceu, há cerca de três anos, não consegue ficar sozinha, pois se sente inquieta e triste. Ela e o marido possuíam um caminhão de mudança e viajavam muito juntos.

Casou-se aos 30 anos. Em sua família de origem, é a filha mais nova. Toda sua família de origem mora no sul do país, em Santa Catarina. Ela veio para o Paraná por causa do marido. Tem vontade de voltar para o sul, mas não o faz por causa do filho, pois tem medo que ele não se adapte. Estudou até o quarto ano, porque era o comum em seu tempo.

Para não sentir-se só, Lírio participa assiduamente da igreja católica, sendo membro da Pastoral da Criança. Também participa semanalmente do grupo de artesanato do CRAS – Centro de Referência de Assistência Social. Diferente das outras participantes, nunca trabalhou na lavoura. Trabalhou duas vezes com carteira assinada, uma como zeladora e outra como professora da Educação Infantil. Há muitos anos, vende seus trabalhos artesanais como renda complementar.

É diabética e hipertensa. Já passou por um câncer.

VIOLETA

Tem 42 anos e trabalha como educadora em uma creche. Veio participar do grupo para acompanhar sua mãe, Azaleia. É casada e não tem filhos. É muito solícita com a mãe. Possui Ensino Superior completo, formou-se em Matemática. Casou-se aos 21 anos, interrompeu os estudos e, após alguns anos, retomou-os e concluiu o

Ensino Superior. Apresenta boa organização e elaboração tanto em sua fala como nas atividades de colagem que lhe foram solicitadas, provavelmente em decorrência do seu nível de escolaridade.

GIRASSOL

Tem 67 anos e é aposentada. Mora com o marido, também aposentado, e um neto. Tem sete filhos e muitos netos. Já havia recebido uma Visita Domiciliar da psicóloga por sugestão da Agente Comunitária de Saúde da sua área. A participante tem dificuldades para dormir, pois passa o dia todo pensando nos problemas de seus familiares. Outro motivo que a traz sofrimento é o fato de alguns de seus filhos não a darem atenção, não ligarem e não a visitarem.

Sua família é de Minas Gerais. Cresceu trabalhando na lavoura. A família mudou-se para o Paraná em busca de terras férteis e melhores condições de vida. Casou-se bem jovem e, quando veio para o Paraná, já tinha três filhos. Girassol já trabalhou, além da lavoura, como doméstica, camareira, costureira, auxiliar de produção em abatedouro, dentre outras coisas. Diz, com orgulho, que já fez de tudo.

Quando criança, não teve acesso à educação formal. A única escola da região era muito longe, e nem ela, nem nenhum de seus irmãos pôde frequentar. Depois de adulta, quando se mudou para o Paraná, começou a frequentar a Educação para Jovens e Adultos, mas parou, porque tinha muita dificuldade, e a professora não tinha paciência com ela.

Girassol precisa de vários medicamentos de uso contínuo: os da diabetes, os da pressão alta e outros para não ter convulsão.

Infelizmente, Girassol veio a falecer poucos meses após o término do grupo.

ORQUÍDEA

Tem 56 anos. Começou a participar no décimo encontro, a convite de Lírio. Mora com o marido e um neto de 8 anos, que ela cria.

Sua mãe abandonou o marido, Orquídea e sua irmã quando ela tinha cerca de 5 anos. Alguns anos depois, seu pai casou-se novamente. O casal teve outros filhos,

e a madrasta oferecia um tratamento muito diferente aos seus filhos e às enteadas, tratava-as muito mal, negando comida, abrigo e as incumbindo do trabalho mais pesado. Toda a família trabalhava na lavoura de café. Aos 15 anos, Orquídea saiu da casa do pai e foi trabalhar na casa de uma família onde morava. Sua história a revolta. Após muitos anos, reencontrou a mãe. Disse que a ajudou até o fim da sua vida, embora sentisse mágoa pelo abandono.

Estudou até a quarta série quando criança e, depois de adulta, concluiu o Ensino Médio com a Educação de Jovens e Adultos. Sentiu a necessidade de voltar a estudar quando seus filhos começaram a ir à escola. Participa da Pastoral da Criança e da vida política de sua comunidade. Já trabalhou no Conselho Tutelar.

Fez dois anos de psicoterapia há alguns anos. É diabética e hipertensa.

MARGARIDA

Tem 70 anos e é aposentada. Começou a participar no décimo encontro, a convite de Lírio. Mora com o marido e uma filha. Tem filhos que moram próximo e filhos que moram em outras cidades. Seu marido foi diagnosticado há pouco tempo com Mal de Parkinson.

Estudou até a quarta série. Dentre as presentes, ela era a única cujo pai achava que a educação era igualmente importante para meninos e meninas, e incentivava os filhos a estudarem.

Faz ginástica no salão comunitário duas vezes por semana. Participa da Pastoral da Criança. Diabética e hipertensa, vai à UBS todos os dias para tomar insulina. Falava muito pouco durante os encontros.

TULIPA

Esta participante esteve presente em apenas dois encontros no início do grupo. Disse que parou de participar, porque não podia comparecer todas as semanas. Começou a participar, porque teve um acidente de trabalho há seis anos que a aposentou e a impediu de fazer qualquer tipo de serviço, inclusive doméstico. Isso a deixa muito revoltada, pois sempre foi uma mulher muito ativa. Após algum tempo, começou a sair mais de casa e fazer amizades, de forma que hoje se encontra

um pouco menos revoltada.

Tratemos, agora, sobre as faltas. À primeira vista, houve um grande índice de ausências durante os encontros. Entretanto, é necessário ponderar que esse é um problema enfrentado por todos os profissionais desta UBS, especificamente, na relação com os pacientes. Historicamente, há pouca adesão às atividades oferecidas à população, principalmente quando se trata de atividades em grupo. Para ilustrar esse ponto, podemos relatar que o grupo da pesquisa foi o segundo grupo organizado pela pesquisadora como psicóloga desta UBS, e o primeiro foi encerrado devido às ausências: composto por cinco integrantes, o grupo foi encerrado após seis encontros sem ninguém aparecer. No grupo da pesquisa, a maioria das ausências foi justificada, boa parte delas com antecedência. Sendo assim, considerando a forma como historicamente se dá a participação dos pacientes nas atividades coletivas propostas nesta UBS, podemos considerar que o grupo foi bem sucedido, havendo participação e comprometimento por parte das participantes. É importante destacar que, para além das justificativas ditas, compreendemos que a falta parte do processo psicoterapêutico e pode indicar, inclusive, o quanto a participação no grupo mobiliza algumas questões. Veja, abaixo, a tabela com as presenças, ausências e justificativas das participantes nos encontros:

Tabela 1

Presença e justificativa das faltas

(Continua)

	Azaleia	Girassol	Lírio	Rosa	Violeta	Margarida	Orquídea	Tulipa
1	x	x	x	x	x	—	—	x
2	x	x	Evento CRAS	x	x	—	—	Evento CRAS
3	x	x	x	x	x	—	—	Não conseguimos contato
4	x	x	x	Velório	x	—	—	X
5	x	Chuva forte	Chuva forte	x	x	—	—	Chuva forte
6	Ninguém pôde trazê-la	Perdeu o ônibus	Problema familiar	x	Problema no trabalho	—	—	Não conseguimos contato

(Conclusão)

	Azaleia	Girassol	Lírio	Rosa	Violeta	Margarida	Orquídea	Tulipa
7	x	x	Velório	x	x	_____	_____	Saiu do grupo
8	x	x	x	x	x	_____	_____	_____
9	x	x	x	x	x	_____	_____	_____
10	x	x	x	Recebeu visitas	x	x	x	_____
11	Exame médico	Recebeu visitas	x	x	Exame médico	Esqueceu	Viagem	_____
12	X	x	Exames médicos	x	x	Não conseguimos contato	Não conseguimos contato	_____
13	x	x	x	x	x	Não conseguimos contato	x	_____
14	x	Recebeu visitas	Problema de saúde	x	x	x	Não conseguimos contato	_____
15	Recebeu visitas	x	Problema de saúde	x	Recebeu visitas	x	x	_____
16	x	Problema de saúde	x	x	Preciso ajudar o sobrinho	x	x	_____
17	Problema de saúde	Prazo para encomenda	x	x	Não quis vir sem a mãe	x	x	_____
18	x	x	Precisou receber mercadoria	x	x	x	Compromisso com as eleições	_____
19	x	Perdeu ônibus	x	x	x	x	Compromisso com as eleições	_____
20	x	x	x	x	x	x	x	_____

Nota. X – Presença, _____ – Período de não participação no grupo

Além da apresentação das participantes da pesquisa, é importante expor a caracterização da comunidade na qual está situada a UBS em que foi realizada a pesquisa, onde essas mulheres vivem, pois, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, compreendemos que suas subjetividades só podem ser compreendidas a partir de suas relações sociais concretas, da materialidade de suas vidas.

O bairro no qual se situa a UBS em que foi realizada a pesquisa de campo é um bairro periférico de uma cidade de cerca de 22.000 habitantes – dados de 2016, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. O bairro fica, tanto geograficamente quanto culturalmente, afastado do restante da cidade. Uma evidência disso é que os moradores da comunidade, quando vão ao centro da cidade, dizem que estão indo para (nome da cidade), como se a comunidade não fizesse parte dela. Há um alto índice de criminalidade. A comunidade conta com uma escola pública, uma UBS, uma creche e um Centro de Referência de Assistência Social – CRAS. Muitas ruas ainda não são asfaltadas.

A UBS em que foi realizada a pesquisa de campo possui duas equipes de Programa Saúde da Família – PSF. Mesmo havendo duas equipes, a UBS não dá conta de atender a demanda, considerando que, nos últimos anos, vários bairros novos vêm sendo construídos em sua área de abrangência, sem que o número de trabalhadores aumente. A estrutura física da UBS está em um processo de reforma inconcluso há alguns anos. Tradicionalmente, para conseguir uma consulta, os pacientes esperam na fila para atendimento desde as três ou quatro horas da manhã, dado este que expressa como os serviços ofertados nesta UBS não dão conta da demanda da população atendida.

Uma vez apresentadas as participantes e tratados os aspectos mais gerais do desenvolvimento do grupo de pesquisa, prosseguiremos a apresentação de acordo com os eixos temáticos família, educação, trabalho e saúde, tal qual a sequência levada ao grupo.

5.2.1. Família

*Quando eu vim do sertão,
seu môço, do meu Bodocó
A malota era um saco
e o cadeado era um nó
Só trazia a coragem e a cara
Viajando num pau-de-arara
Eu penei, mas aqui cheguei
Trouxe um triângulo, no matolão
Trouxe um gonguê, no matolão
Trouxe um zabumba dentro do matolão
Xóte, maracatu e baião
Tudo isso eu trouxe no meu matolão
(Luiz Gonzaga & Guio de Moraes, 1952)*

Apresentamos as quatro obras trabalhadas nos encontros sobre a temática família, não na ordem na qual foram expostas às participantes, mas de acordo com a ordem cronológica na qual foram pintadas, pois, para esse momento, essa forma de exposição torna mais coerente a contextualização histórica delas. As obras trabalhadas nesta temática foram *Caipira picando fumo*, de Almeida Júnior (1893), *A família*, de Tarsila do Amaral (1925a), *Sem título* (Casal e Criança), de Di Cavalcanti (1929) e *Roda*, de Dacosta (1942). As obras foram apresentadas ao grupo na seguinte ordem: *Sem Título* (Casal e Criança), *A Família*, *Caipira picando fumo* e *Roda*.

A primeira obra é *Caipira picando fumo*, de Almeida Júnior, pintada em 1893. José Ferraz de Almeida Júnior nasceu em 1850, em Itu, interior de São Paulo, e faleceu em Piracicaba – SP, em 1899. O artista teve aprendizado acadêmico clássico, fora aluno de Vitor Meirelles, um dos grandes expoentes da pintura acadêmica no Brasil (Barroco, 2007).

Conforme Santos (2011), Academicismo ou Neoclassicismo consiste na tendência estética predominante na Europa nas últimas décadas do século XVIII e primeiras do século XIX. Expressando os valores da burguesia, que passou a dirigir a sociedade europeia após a Revolução Francesa, o Neoclassicismo defendia a retomada dos princípios artísticos da antiguidade greco-romana. O termo Academicismo foi adotado, porque as concepções artísticas greco-romana tornaram-se a base para o ensino de Artes nas academias europeias.

Na Arte brasileira, o Academicismo foi trazido pela Missão Artística Francesa, composta por Joachin Lebreton, que a chefiava, acompanhado de Nicolas Antoine Taunay e Jean-Baptiste Debret, dentre outros. Em 1808, a Família Real portuguesa chega ao Brasil, fugindo das tropas de Napoleão. Uma série de reformas administrativas, econômicas e culturais foram realizadas para adaptar o país às necessidades reais, de modo que o Brasil passou a sofrer forte influência da cultura europeia. Em 1816, a Missão Artística Francesa chegou ao Brasil e organizou a Escola Real das Ciências, Artes e Ofício, que, após vários nomes, ficou consolidada como a Academia Imperial de Belas-Artes desde 1826. Em muitos dos países colonizados por portugueses e espanhóis, foram criadas academias de Arte. Embora tais instituições propusessem o desenvolvimento artístico dos países colonizados, em geral, os professores e diretores eram europeus e reproduziam as ideias e tendências estéticas dos países dos quais eram oriundos (Santos, 2011).



Figura 1. Caipira picando fumo (Almeida Junior, 1893), óleo sobre tela, 202 x 141 cm. M (São Paulo, Pinacoteca do Estado de São Paulo).

De acordo com a Enciclopédia Digital Itaú Cultural (s.d), após terminar seus estudos, Almeida Júnior abriu um ateliê no qual trabalhava como retratista e professor.

Em viagem ao interior de São Paulo, o imperador Dom Pedro II se impressionou com o trabalho do artista e o deu uma bolsa de estudos na Europa, que o permitiu estudar na *École de Beaux Arts*, de Paris, entre 1878 e 1882. Recebeu influências românticas, realistas e pré-impressionistas dos franceses (Santos, 2011).

Conforme Santos (2011), naquele momento histórico, as temáticas das pinturas tramitavam em torno de paisagens, pinturas históricas, retratos – principalmente, da família real – solenidades, grandes feitos. Os artistas que frequentaram a Academia Imperial de Belas Artes seguiam os padrões neoclássicos: adotavam princípios rígidos para a realização dos desenhos, escolha das cores e dos temas, que deviam tramitar entre questões religiosas, históricas ou mitológicas.

Conforme Barroco (2007), num momento histórico no qual a monumentalidade imperava, Almeida Júnior pintou retratos e cenas rurais, tipos e costumes brasileiros, introduzindo o homem brasileiro na pintura. Nas palavras de Santos (2011, p. 226), o artista é “considerado por alguns críticos como o mais brasileiro dos pintores nacionais do século XIX”. Como aponta Barroco (2007), nas pinturas de Almeida Júnior, não há batalhas, feitos nacionais ou figuras ilustres; ele pintou paisagens, retratos e cenas rurais. Reconhecido por inaugurar o Regionalismo na pintura brasileira, o artista pintou tipos e costumes brasileiros, principalmente paulistas, empregando as cores e a luminosidade regionais, em contraposição à tradição eurocêntrica que imperava na pintura acadêmica.

De acordo com a Enciclopédia digital Itaú Cultural (s.d), em sua última década de vida, Almeida Júnior pinta o conjunto de telas regionalistas que o consagraram na história da Arte brasileira. Em telas tais quais *Caipiras Negaceando* de 1888, *Caipira Picando Fumo* de 1893, *Amolação Interrompida* de 1894, *Apertando o Lombinho* de 1895, *O Violeiro* de 1899, o artista revela sua admiração por pintores não acadêmicos, como Gustave Courbet (1819 - 1877) e Jean-Baptiste Camille Corot (1796 - 1875). Procurou aproximar-se do cotidiano do homem do interior de maneira realista, despedido das fórmulas universalistas da pintura acadêmica. Desse modo, retratou o caipira em seu ambiente pobre e simples, sem ridicularizá-lo. É importante apontar que, apesar de inovar em relação à temática, à iluminação, às cores e à gestualidade livre, Almeida Júnior não abandonou certos traços estilísticos da sua formação acadêmica, como as lições de desenho e composição geométrica.

Na obra *Caipira picando fumo*, não há omissões de partes do esquema corporal, nem de detalhes, sendo uma representação normal, comum. Foram utilizadas cores e

tons marrom e ocre. Em termos de perspectiva e proporção, observa-se o realismo, o naturalismo. A composição de luz e sombra é acadêmica. Em relação à temática, vê-se um homem vestido com simplicidade, sem ostentação. Um homem comum, do povo. A faca, que ocupa o centro da tela, faz uma hélice na diagonal. Seu tamanho é muito grande para cortar fumo, apresentando certa ambivalência: instrumento pacífico ou arma de agressão. A grande inovação, nessa tela, é que ela não retrata a virtude, mas o vício (Barroco, 2007). Uma das participantes, Lírio, disse que a figura retratada na obra a faz lembrar seu enteado, porque ele “*é muito acabado por causa da bebida e das drogas*” (sic), demonstrando que captou a questão do vício estampada na obra. Para compreender o quão inovador e importante fazia-se, naquele momento, retratar o vício, passemos à contextualização histórica.

No contexto mundial, a Europa apresentava-se como centro do capitalismo mundial, sua produção industrial ainda era o dobro da dos EUA. Nesse sentido, uma pintura pautada na influência estilística europeia, mas tendo a representação de um homem fora dos padrões europeus era algo inovador. Nessa época, processava-se a primeira crise mundial do capitalismo. As nações viam a possibilidade de desenvolvimento, e os países que não estavam se desenvolvendo deviam pensar em alternativas para isso. Sendo assim, era importante “diagnosticar os males”. Assim, pôs-se um olhar crítico e realista sobre os problemas do Brasil, chamando a atenção para problemas sociais como a pobreza, a saúde e a educação. Era fundamental retratar o povo com seus costumes e vícios. A representação de homem vai do universal para o particular, regional, tal qual Almeida Junior fez em *Caipira picando fumo* (Barroco, 2007).

As revoluções burguesas encontravam dificuldades para se efetivar, tornando-se um ideário. Assim, o homem comum compunha grande parte da população dessa época e passa a ser apresentado destituído das virtudes burguesas. Essa tela reflete a condição do povo e do país. Passou-se a representar o homem comum com seus vícios condenáveis, e esse foi tido, por pensadores da época, como causa do atraso do desenvolvimento nacional, e não como participante de um processo maior. Colocava-se como se o indivíduo não quisesse se apropriar dos avanços da sociedade (Barroco, 2007).

No Brasil, vivia-se um momento conturbado: o início da Primeira República (1889-1930). Dentre os problemas, havia a necessidade do governo organizar a educação formal, a saúde pública e enfrentar a questão da

habitação. Fausto (2007) apresenta dados referentes aos dois primeiros recenseamentos gerais da população, os censos realizados em 1872 e 1890. Esses dados fornecem um balanço econômico e populacional do período político precedente, a saber, o Segundo Reinado, viabilizando uma perspectiva da situação do país no período no qual viveu e produziu Almeida Júnior, nosso artista em questão. De acordo com dados de 1872, a maior parte da população, cerca de 2,1 milhões de habitantes, vivia em Minas Gerais; em segundo lugar, vinha a Bahia, com 1,38 milhão; seguido de Pernambuco e São Paulo, ambos com 840 mil pessoas. Sobre o total da população, calculou-se 9,93 milhões em 1872 e 14,333 milhões em 1890. Em 1819, havia-se calculado cerca de 4,6 milhões de pessoas, sendo que, dentre esses, 800 mil eram índios. Já em 1890, a composição étnica era composta por 42% de mulatos, 38% de brancos e 20% de negros (Fausto, 2007).

Em relação à instrução, o índice de analfabetismo, em 1872, chegava a 99,9% dentre escravos e 80% da população livre. Dentre as mulheres, 86% eram analfabetas. Apenas 16,85% da população entre 6 e 15 anos frequentava a escola (Fausto, 2007).

Sobre a economia, em 1872, 80% da população economicamente ativa trabalhava no setor agrícola; 13% em serviços (sendo que metade era composta por empregados domésticos); apenas 7% da população trabalhava na indústria. Em suma, o Brasil era um país essencialmente agrícola.

Na década de 1870, tem início o desenvolvimento econômico do Centro Sul e declínio do Nordeste, como resultado de estímulos do exterior para produção agrícola, que acarretou o aumento do número de habitantes e da renda dos países produtores de café. São Paulo passou a ser o estado que mais exportava. O Nordeste, que tinha como principal atividade econômica a produção de açúcar, manteve o 2º lugar em exportações. Dentre os fatores que contribuíram para o declínio econômico do Nordeste, figuram a entrada, no mercado mundial, do açúcar de beterraba produzido na Alemanha e Cuba, cuja produção de açúcar da cana era muito mais moderna que a brasileira. O 3º lugar, nas exportações brasileiras, era o algodão. Minas Gerais produzia gado, outros animais e alimentos para subsistência e para o mercado interno (Fausto, 2007).

Em 1890, o Rio de Janeiro era o único grande centro urbano, com 522 mil habitantes, concentrando a vida política e artística, além dos investimentos em transporte e iluminação. Nesse mesmo período, tem início a chegada dos imigrantes, principalmente em São Paulo e na região Sul. Esses eram atraídos pelas cidades, que

apresentaram uma taxa anual de crescimento de 3% entre 1872 e 1886, e de 8% entre 1886 e 1890, marcando o início do processo de urbanização do Brasil (Fausto, 2007).

O fenômeno da urbanização ocorre, concomitantemente, ao fenômeno da industrialização. Como aponta Barroco (2007), o período histórico da Primeira República foi marcado pelo conflito da industrialização: era necessário dar conta desse caipira, ou seja, instruir as massas para elevá-las ao nível das técnicas de produção, mas não muito que pudesse torná-la menos submissa, menos assustada, menos humilde. A solução histórica foi oferecer o mínimo de conhecimento, já direcionado para a formação do operário, mas impregnado de certo espírito de classe. Por um lado, havia caipiras com a necessidade de transformação em classe operária – trabalhadores atualizados, limpos, sem doenças ou vícios. Por outro lado, os bem situados deviam ser educados para permanecerem em suas posições privilegiadas. Havia um embate entre um governo estável e centralizado, baseado no Exército, e a República dos fazendeiros, liberais, contrários ao exército. Era o embate entre a agricultura e a industrialização.

Em termos de política externa, a Primeira República acarretou a aproximação com os Estados Unidos e afastamento da Inglaterra. A aproximação com os EUA possibilitou ao Brasil ser a 1ª potência sul-americana (Fausto, 2007).

Escolhemos a obra *Caipira picando fumo* (Almeida Junior, 1893) para trabalhar a temática família por acreditarmos que, para trabalhar essa temática, é possível utilizar não apenas pinturas diretamente que retratem famílias, mas que remetam ao convívio familiar. Sobre essa obra, especificamente, sua escolha se deu porque a maioria das participantes cresceu na zona rural, e o fabrico e uso de fumo de corda era algo muito corriqueiro, familiar; elas relataram situações assim. Sobre o momento histórico da obra, a maioria delas foi criança quase 50 anos após a obra ser pintada, no entanto ainda viveram o embate entre a agricultura e a industrialização, assim como o enfrentamento de questões públicas relacionadas à necessidade de organização da educação formal, da saúde pública, da habitação. Sendo assim, escolhemos essa obra para o grupo, porque trata de muita coisa relacionada ao contexto familiar que as participantes já haviam relatado.

Ao olhar a imagem do *Caipira picando fumo* (Almeida Junior, 1893), Girassol exclamou: “*Essa aqui foi lá no fundo*”. Quando questionada sobre o porquê, lembrou-se de seu pai, de seu tio, de como eles produziam fumo, como se sentavam à soleira da porta para fazer o cigarro, com a palha na orelha e a faca na mão, apresentando em suas faces a tranquilidade e a cansaça trazidas pelo trabalho na roça. Dentre as participantes,

todas, com exceção de uma mais nova, reconheceram alguém muito familiar e próximo no *Caipira picando fumo*. Tulipa lembrou-se de seu pai; Azaleia lembrou-se de um vizinho; Girassol, de seu pai e de seu tio. Isso nos demonstra a assertividade e a sensibilidade de Almeida Júnior ao representar o homem comum, o homem do povo. Como aponta Barroco (2007, p. 122),

Esta tela informa, enfim, quanto a Arte participa de um amplo contexto e quanto as condições objetivas levam o homem a se constituir como gênero humano singular. O retrato desse caipira, por essa ótica, revela que as relações interpessoais estabelecidas são atravessadas pelas relações sociais, que contêm as lutas humanas próprias de uma dada época. Neste caso, não se lutava apenas contra a miséria e os vícios, mas para impulsionar o Brasil como república democrática, participante de uma lógica mundial estabelecida.

Caipira picando fumo (Almeida Junior, 1893) propiciou que as participantes pudessem falar de suas histórias de vida. Ao lembrar-se de seu vizinho, Azaleia relatou como se davam as relações entre as famílias que residiam e trabalhavam na mesma colônia: quando iam matar um porco, por exemplo, matavam logo dois, um para a família e outro para oferecer aos vizinhos. Era comum as coisas serem divididas entre os membros da comunidade. Girassol expressou sentir-se emocionalmente muito mobilizada pela imagem. Falou de seu pai e de suas atividades produtivas, falou sobre como perdeu o contato com a família que ficou em Minas Gerais e como recentemente os encontrou novamente pelas mídias sociais. Em suma, essa obra de arte despertou, nas participantes, histórias de suas famílias carregadas de conteúdo emocional, que pôde ser expressado e acolhido no contexto do grupo de pesquisa.

A próxima obra é *A Família*, de **Tarsila do Amaral** (1925a). A pintora e desenhista nasceu em 1886, em Capivari – SP, e faleceu em 1973, em São Paulo – SP. Nasceu em uma família abastada, que possuía terras no interior de São Paulo. Conforme Araújo (2004), Tarsila sempre manteve relação de grande proximidade com o mundo rural, sendo apelidada por seus amigos de “caipirinha”. No entanto, Araújo aponta que provavelmente fora a artista mais globalizada de seu tempo.



Figura 2. A Família (Tarsila do Amaral, 1925a), óleo sobre tela, 79 x 101,5 cm (Madri, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofia).

De acordo com o Site oficial de Tarsila do Amaral (2016), a artista estudou em São Paulo, no Colégio Sion, e depois em Barcelona, na Espanha. Ao voltar ao Brasil, aos 20 anos, casou-se com o médico André Teixeira Pinto e separou-se poucos anos depois, logo após o nascimento de sua única filha. Pôde, então, dedicar-se ao seu desenvolvimento artístico. Ao iniciar seus estudos artísticos, conheceu Anita Malfatti, que a apresentou aos modernistas. Ambas foram grandes amigas. Tarsila estudou em Paris, na Académie Julien, e com Émile Renard. Por meio de correspondências com Anita Malfatti, soube da Semana da Arte Moderna e voltou para o Brasil em 1922. Formou-se o conhecido grupo dos cinco: Tarsila, Anita, Oswald de Andrade, e os escritores Mário de Andrade e Menotti Del Picchia.

Tarsila inovou ao eleger temáticas brasileiras e cores fortes e tropicais, criando, com isso, o conceito de brasilidade. Pintou os animais e a flora brasileiros, além da modernidade urbana. Em uma viagem a Minas, viu as cores de que gostava desde criança, mas que seus mestres diziam que não usasse em seus quadros, pois eram

caipiras. Disse ela: “Encontrei em Minas as cores que adorava em criança. Ensinarame depois que eram feias e caipiras. Mas depois vinguei-me da opressão, passando-as para as minhas telas: o azul puríssimo, rosa violáceo, amarelo vivo, verde cantante, ...”. Justamente, essas cores tornaram-se uma das marcas de sua obra. Tarsila desejava, declaradamente, ser a pintora do Brasil. A partir dessa viagem, teve início sua fase conhecida como Pau-Brasil (Site oficial de Tarsila do Amaral, 2016).

Ao pintar *Abaporu*, em 1928, iniciou o Movimento Antropofágico no Brasil, junto de Oswald de Andrade, seu marido. Esse movimento defende a *deglutição* da cultura europeia, transformando-a em algo brasileiro. Seria como um ritual canibal no qual se devora o inimigo para absorver suas qualidades, permitindo que a Arte nacional se torne mais brasileira. Daí o nome Abaporu, advindo do tupi-guarani, no qual “aba” significa homem e “poru”, aquele que come carne humana (Araújo, 2004).

Anos depois de Tarsila casar-se com Oswald de Andrade, ele se apaixonou por Patrícia Galvão, revolucionária conhecida como Pagu, pondo fim ao relacionamento. Com a crise de 29, a família de Tarsila perdeu quase todos os seus bens, e ela precisou trabalhar. Viajou à Rússia com seu novo namorado, o psiquiatra paraibano Osório César e, assim, conheceu o movimento operário. Nessa viagem, passaram também por Paris, onde a artista trabalhou como operária. Em 1933, após visitar a URSS, a pintora iniciou uma fase de abordagem de temas sociais no Brasil, fase essa inaugurada pela obra *Operários* – apresentada ao grupo na temática trabalho. Ela foi a primeira artista brasileira a pintar essa temática. De volta ao Brasil, foi presa pela ditadura, acusada de subversão. Aos 79 anos, já separada, passou por uma cirurgia que a deixou parálitica. A artista se aproximou do espiritismo e de Chico Xavier. Tarsila faleceu aos 87 anos em um hospital (Site oficial de Tarsila do Amaral, 2016).

Para uma compreensão maior do Movimento Modernista brasileiro, do qual Tarsila foi uma grande expoente, é interessante traçar, em termos gerais, a história dos movimentos artísticos na Europa no período que se estende entre o fim do século XIX e início do século XX, pois foram esses artistas e movimentos que serviram de inspiração ao desenvolvimento do Modernismo de nossa terra.

Conforme Santos (2011), na Europa, após o período Neoclassicista ou Academicista, surgem novas correntes artísticas. Citaremos, brevemente, as mais importantes. O Movimento *Art Nouveau* teve início na última década do século XIX e reúne ideias da industrialização, da Arte oriental, das Artes decorativas e das iluminuras medievais. Dentre os principais artistas desse movimento, podemos citar Gustav Klimt e

Gaudí. Nessa corrente, também tiveram uma grande importância as chamadas “artes aplicadas”, que produziam objetos para o uso cotidiano. Aqui, destacam-se Christopher Dresser, Walter Crane, Kate Greenaway e Charles Mackintosh.

Como afirma Santos (2011), o Impressionismo deu início às grandes tendências artísticas do século XX. Para os pintores impressionistas, não havia uma teoria, mas algumas orientações básicas técnicas, práticas. Eles procuravam observar os efeitos da luz do sol sobre a natureza, e retratá-la em um determinado momento. As figuras não deviam ter contornos nítidos. As sombras deviam ser coloridas e luminosas, não pretas ou escuras. Deviam-se usar cores complementares para obter os contrastes de luz e sombra. Primava-se pelas cores, o desenho era secundário. Os principais artistas afiliados a essa tendência são Édouard Manet, Claude Monet, Pierre Auguste Renoir e Edgar Degas.

A autora prossegue assinalando que, derivado do Impressionismo, veio o Pontilhismo, que tem como expoentes Georges Seurat e Paul Signac. Esses artistas aprofundaram as pesquisas sobre percepção óptica e acabaram por reduzir “as pinceladas a um sistema de pontos uniformes que, no seu conjunto, dão ao observador uma percepção da cena” (Santos, 2011, p. 217).

Segue-se Paul Gauguin, inaugurando o uso arbitrário da cor: a cor passa a ser usada pura, deixa de sugerir tridimensionalidade. Paul Cézanne, também oriundo do movimento impressionista, empreende a busca pela estrutura permanente da natureza, por sua estrutura íntima. Em ruptura com os impressionistas, tende a converter os elementos da natureza em figuras geométricas. Vincent Van Gogh, por sua vez, acredita que a cor é o fundamento da pintura e apresenta a emoção como cor. Ele se empenhou em recriar, com cores, a beleza da natureza e do ser humano. Toulouse-Lautrec apresenta traços rápidos, poucas cores, figuras expressivas, capacidade de síntese, realidade representada de forma dinâmica. Afasta-se da natureza e passa a retratar ambiente internos: bares, bordéis, circos. Seu estilo foi muito utilizado por cartazes de publicidade. Esses foram os principais artistas europeus do final do século XIX.

No início do século XX, assistiu-se ao nascimento do Expressionismo. Deformadores da realidade, os expressionistas procuravam manifestar seu pessimismo em relação ao mundo. A respeito dessa tendência, Santos (2011, 251) afirma que

É inegável que o Expressionismo foi uma reação ao Impressionismo, já que esse movimento se preocupou apenas com as sensações de luz e cor, não se

importando com os sentimentos humanos e com a problemática da sociedade moderna. Ao contrário, o Expressionismo procurou expressar as emoções humanas e interpretar as angústias que caracterizam psicologicamente o homem do início do século XX .

Os artistas expressionistas mais reconhecidos foram Edvard Munch e Ernst Kirchner.

Destacamos, ainda, que Henri Matisse foi um dos artistas mais reconhecidos pela tendência denominada Fauvismo. Os dois princípios básicos eram “simplificação das formas das figuras e o emprego das cores puras” (Santos, 2011, p. 252). Não se preocupam com o realismo.

Segue o Cubismo. Tendo, como principais adeptos, nomes como Pablo Picasso, Georges Braque e Fernand Léger, os artistas cubistas passaram a representar os objetos com todas as suas partes num mesmo plano, como se os abrissem e apresentassem todas as faces de frente para o espectador, ou seja, num plano frontal. Era uma forma de decomposição dos objetos, sem nenhum compromisso com a realidade da aparência das coisas. Aqui, empreendeu-se “o abandono da busca da ilusão da perspectiva ou das três dimensões dos seres, tão perseguidos pelos pintores renascentistas” (Santos, 2011, p. 254). Nas telas, utilizavam-se poucas cores. O que importava era escolher um tema e apresentá-lo, simultaneamente, sob todos os pontos de vista. Não há dimensões, não há profundidade. Levada ao extremo, essa tendência decompôs tanto as figuras que as tornou irreconhecíveis. Seus fundamentos eram a destruição da harmonia clássica das figuras e fragmentação da realidade.

A próxima tendência é o Abstracionismo, cujos principais artistas foram Wassily Kandinsky e Piet Mondrian. Santos (2011, p. 260) afirma que

A principal característica da pintura abstrata é a ausência de relação entre suas formas e cores e as formas e cores de um ser. Por isso, uma tela abstrata não representa nada da realidade que nos cerca, nem narra figurativamente alguma cena histórica, literária, religiosa ou mitológica.

O Construtivismo, com inspiração no Cubismo, faz uso de materiais como madeira, vidro e metal para compor pintura em relevo, desenvolvendo, assim, peças abstratas. Outros movimentos de notável importância foram o Futurismo, que

valorizava a velocidade produzida pela mecanização do mundo, e o Surrealismo e o Dadaísmo, que partiam da crítica desse mundo tão valorizado entre os futuristas (Santos, 2011).

Uma vez realizada essa breve retrospectiva do início e desenvolvimento da Arte moderna na Europa, temos agora mais elementos para compreender as raízes do modernismo brasileiro. Araújo (2004) afirma que esse foi um movimento que sacudiu diversas manifestações artísticas, como as Artes plásticas, a literatura e a música. Na Europa, esse movimento teve início no final do século XIX como resposta às mudanças de comportamento geradas pela industrialização. No Brasil, o movimento chegou durante os anos 1920. Paradoxalmente, os artistas brasileiros que estudaram na Europa perceberam a riqueza dos elementos nacionais brasileiros e a necessidade de desenvolver uma Arte genuinamente brasileira, que retratasse nossa realidade e nossas riquezas. Esse movimento culminou na realização da polêmica Semana de Arte de 22, da qual Tarsila participou ativamente.

Na obra *A Família*, Tarsila do Amaral (1925a) retrata uma família interiorana com seus animais de estimação. Apresenta uma família comum da época, uma família de trabalhadores. Como pano de fundo dessa obra, havia o contexto histórico de um Brasil que ainda não sabia, ao certo, quais caminhos seguir para se tornar desenvolvido.

Essa obra trouxe grande empolgação ao grupo. As participantes disseram que essa era a família que elas tinham: a família antiga, cheia de gente, com os bichos junto, cachorros, gatos. Observaram detalhes como a boneca na mão da menina.

Girassol contou quantas pessoas estavam representadas na obra e disse que essa sim parece a família dela, “*todos os filhos estão aí*” (sic). Girassol, então, passou a falar sobre o dia das mães desse ano, com sua família, e, nesse ínterim, falou de seus filhos e de sua relação com eles, falou da nora, com quem tem uma relação muito próxima. Relatou ao grupo que gostaria que todos os filhos tivessem vindo vê-la, mas não vieram, e ela almoçou na casa da nora nesse dia das mães. Falou com ressentimento dos filhos, que, mesmo morando perto, não vêm vê-la. Mais adiante, no décimo quinto encontro, Girassol contou como foi o dia dos pais em sua família. Uma de suas filhas veio lhe perguntar onde a família se encontraria nessa data. Girassol lhe respondeu que tinha de ser na sua casa, pois é ali que ela e o pai de seus filhos moram e ali há espaço para todos, cabe toda a família. Girassol nos confessou que ficou preocupada, porque uma de suas filhas não fala com sua nora. Ela ficou pensando como seria as duas na mesma casa, se não brigariam. No final das contas, correu tudo bem. Todos os filhos, netos,

noras compareceram, a casa ficou cheia. Não houve nenhum desentendimento. Girassol contou com felicidade e orgulho que conseguiu reunir a família. Ela disse que bateu o pé para a filha, insistindo que fosse na sua casa, e deu tudo certo. A participante, que já havia falado sobre como sente a distância dos filhos, falou dessa reunião como uma grande vitória.

Azaleia contou que se casou aos 21 anos, e assim também o fez Violeta, sua filha, também participante da pesquisa. Falou também sobre suas outras duas filhas.

Lírio também falou tanto de sua família de origem quanto da família que constituiu. Contou ao grupo que é a mais nova dentre seus irmãos, falou sobre seu casamento, sobre seu filho, sobre seus desejos e suas crenças. Casou-se aos 30 anos por vontade própria. Antes disso, quis “*aproveitar um pouco mais*” (sic), passear, ir aos bailes. O casal quis apenas um filho. Toda sua família mora no sul do país e, apesar da vontade de voltar para lá após o falecimento de seu marido, não o faz por medo de que seu filho não se adapte.

Em seguida, Rosa tomou a palavra. Contou sobre seu marido e a relação com ele. Ele bebia muito e parou apenas dois anos antes de falecer, pois recebera um diagnóstico de uma doença fatal. Os filhos diziam a ela que se separasse, mas ela acreditava que os filhos não eram obrigados a aceitá-lo, mas ela devia ficar com ele até o fim. Após receber seu diagnóstico, o marido, além de parar de beber, passou a participar mais da vida em família. Rosa também falou da relação com o filho mais novo, o mais próximo dela.

Quando perguntamos às participantes se elas acreditam que olhar as reproduções as ajudou a pensar na própria família e na própria realidade, disseram que sim e afirmaram que gostaram de ver essas imagens. Podemos dizer, então, que a Arte funcionou como recurso disparador para que as participantes pudessem falar sobre suas famílias, suas vidas, suas histórias e suas relações.

A próxima obra em foco é de **Di Cavalcanti**, *Sem título* (Casal e Criança), pintada em 1929. Conforme site destinado à memória do artista (Site oficial de Di Cavalcanti, s.d.), Emiliano Augusto Cavalcanti de Albuquerque e Mello (1897-1976) era carioca, boêmio e amava o Rio de Janeiro. Foi grande amigo do poeta Vinicius de Moraes.

Conforme Barroco (2007), Di Cavalcanti foi ilustrador da *Revista Fon-Fon* e estudou na Faculdade de Direito do Largo do São Francisco. Começou a pintar aos 20 anos e é considerado um autodidata. Foi idealizador e organizador da Semana de Arte

Moderna de 1922 e, também, foi membro do Partido Comunista. Expôs em muitos países e teve contato com os grandes pintores e intelectuais da sua época, como Picasso, Matisse, Braque e Léger.



Figura 3. Sem título (Casal e Criança) (Di Cavalcanti, 1929), 37,9 x 32,6 cm, crayon e aquarela sobre papel (São Paulo, Museu de Arte Contemporânea da USP).

De acordo com seu site oficial (s.d.), sua maior inspiração era o Brasil e suas questões. Pintava mulatas, pescadores, músicos, palhaços, meretrizes, circos, mercados, bordéis, portos. Adorava o carnaval. Seus quadros apresentam notável sensualidade. Era

um admirador da mulher brasileira. “A mulata, para mim, é um símbolo do Brasil. Ela não é preta nem branca. Nem rica nem pobre. Gosta de música, gosta do futebol, como nosso povo”, dizia ele. Seu estilo variou entre Impressionismo, Simbolismo e Expressionismo, mas foi sempre contra o Academicismo.

Na obra em questão, a família é composta pelo casal e uma filha. As cores que prevalecem são preto, ocre, azul/violeta e verde. O ambiente é simples e supostamente fechado. As pessoas estão sentadas e ocupam quase toda o espaço da tela. As vestes são simples e sem enfeites. Há certa desproporção entre as partes do corpo. Parece haver mais proximidade entre mãe e filha. As expressões são semelhantes: tristeza ou melancolia, cabeças inclinadas para baixo, olhares vazios. Essa é uma família comum, contemporânea. Sua originalidade encontra-se, dentre outros pontos, no fato de que, até há pouco tempo, as pinturas de famílias retratavam cenas, enredos, posições sociais, fatos, feitos, crenças (Barroco, 2007).

Ao olhar para a reprodução da obra de Di Cavalcanti, uma de nossas participantes, Lírio, disse que toda família deveria ser assim, unida, na qual um cuida do outro. Pela fala da participante, ficou evidente que ela prestou atenção ao modelo da família burguesa, constituída por pai, mãe e filho, mas não se ateu às expressões de tristeza e melancolia expressas tanto pela fisionomia das figuras quanto nas cores escolhidas pelo artista. Violeta disse que sua família não é, nem nunca será assim, uma vez que se constitui dela e do marido. Todas as participantes afirmaram haver achado a obra bonita.

O contexto histórico mundial caracterizava-se, principalmente, por um momento de crise aguda do capitalismo. Havia certa euforia pelo desenvolvimento e tecnologia, e, ao mesmo tempo, a constatação de que isso não era suficiente para garantir boas condições de vida para todos. Assistia-se à ampliação da comunicação e do transporte, que tornavam o mundo mais acessível, aproximando países e povos, divulgando diferentes culturas (Barroco, 2007).

De acordo com Fausto (2007), no Brasil, as principais mudanças socioeconômicas desse período tramitavam em torno dos seguintes eixos: a imigração, os processos de urbanização e industrialização. Apesar de tamanhas mudanças, o Brasil continuava sendo um país majoritariamente agrícola. Conforme o censo de 1920, 69,7% da população trabalhava no setor agrícola, 13,8% na indústria e 16,5% em serviços. Embora a porcentagem de trabalhadores da indústria ainda fosse baixa, representava um

aumento significativo em relação ao censo de 1872, de acordo com o qual apenas 7% da população brasileira trabalhava na indústria.

Durante o período da Primeira República, a estrutura social do Brasil sofreu profundas transformações com o avanço da pequena propriedade rural produtiva, a expansão da classe média urbana e a ampliação da base da sociedade, que consistia no surgimento do “colonato” nas áreas rurais e da classe operária nos centros urbanos. Diante disso, surgiram os primeiros movimentos sociais, tanto no campo como nas áreas urbanas.

Um dado interessante da história do Brasil que se relaciona diretamente com as histórias de vida das participantes da pesquisa é o surgimento do “colonato”. Duas delas referem-se frequentemente às colônias nas quais viveram. De acordo com Fausto (2007), na década de 20, os produtores de café sofreram com excesso de oferta e preços baixos, e uma das soluções foi o colonato. A família de trabalhadores se responsabilizava pela terra e recebia dois pagamentos: um anual e outro por colheita. O fazendeiro fornecia moradia e pequenos pedaços de terra onde a família podia plantar comida. O sistema que havia antes era a parceria, na qual havia divisão de lucros. No colonato, não havia divisão de lucros. Mas também não era exatamente trabalho assalariado, porque envolvia outras formas de pagamento. O colonato proporcionou relativa estabilidade às relações de trabalho, muito embora os colonos tivessem grande mobilidade geográfica, ou seja, frequentemente mudavam de fazenda ou para as cidades em busca de melhores oportunidades. Uma de nossas participantes relatou exatamente essa saga: a mudança da família do sítio para a cidade em busca de trabalho nas indústrias e melhores condições de vida. Reafirmamos que esses dados contextuais foram apresentados, de modo menos formal, quando da exposição desta e de outras obras.

A última obra referente à temática família é **Roda, de Dacosta** (1942), elaborada em 1942. Milton Rodrigues da Costa (1915-1988) foi um pintor, desenhista, gravador e ilustrador brasileiro, um dos principais expoentes da terceira geração modernista da pintura brasileira. Destaca-se por pintar geometricamente as figuras, principalmente as humanas. Influência do cubismo. Estudou na Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro e também em Paris (Barroco, 2007).



Figura 4. Roda (Dacosta, 1942), 91 x 79 cm, óleo sobre tela (Rio de Janeiro, Coleção Gilberto Chateaubriand – Museu de Arte Moderna).

Conforme a Enciclopédia Itaú Cultural (s.d.), Dacosta, aos 16 anos, ajudou a fundar o Núcleo Bernardelli, conjunto independente de artistas que se instalaram no porão da Escola Nacional de Belas Artes. O artista passou por várias fases. No início de sua carreira artística, interessou-se pelos pós-impressionistas. Nos anos 1930, sua obra foi marcada pela aquisição dos princípios da pintura moderna, adotando a Escola de Paris como modelo. Nos anos 1940, apresenta grande interesse pela pintura metafísica de Giorgio de Chirico. Entre 1945 e 1946, Dacosta parte para os Estados Unidos e, em seguida, para a Europa. Durante esse período, de pouca produção, dedicou-se a estudar artistas como Braque, Cézanne, Matisse, Modigliani, Mondrian e Picasso. Entre 1949 e 1951, o artista produz as séries *Figuras* e *Naturezas-Mortas*, apresentando grande influência do Cubismo Analítico em traços como a geometrização das figuras e do espaço e no uso da linha enquanto elemento estruturador. Em seu último período produtivo, que se estende dos anos 1960 até o fim de sua vida, pinta suas famosas *Vênus*. Dacosta começou a estudar desenho e pintura aos 14 anos. Durante a vida, recebeu diversos prêmios, produziu muitos painéis e participou de inúmeras exposições no Brasil e na Europa.

Em termos de contexto histórico, no Brasil, havia ocorrido recentemente a chamada Revolução de 30, e estava em vigência o Estado Getulista (1930-1945). Fausto (2007) lança mão dos dados obtidos pelos censos realizados em 1920 e 1940 no intuito de traçar uma síntese das principais mudanças econômicas e sociais ocorridas no país no período em questão, muito embora o autor aponte que essas informações, passíveis de erros, são apenas indicativos, e não o retrato fiel da realidade. Em 1920, a população era de 30,6 milhões de habitantes; em 1940, havia 41,1 milhões. Era uma população majoritariamente jovem, de forma que 54% da população possuía menos de 20 anos, tanto em 1920 quanto em 1940. Um fenômeno importante foi o decréscimo da imigração estrangeira e o aumento das migrações internas. Os principais motivos dessa mudança foram a crise mundial de 1929 e um dispositivo da Constituição de 1934, que estabelecia quotas para a entrada de imigrantes no país. O Sul e o Centro-Sul apresentaram uma taxa de migração de 11,73%, de modo que, até 1940, a maior parte dos que migravam para o Sul provinha de Minas, e não do Nordeste. A migração para São Paulo ganhou maior relevância após 1933, impulsionada pelo processo de industrialização e pelas restrições à imigração estrangeira. Em termos de urbanização, os dados indicam que não houve grandes diferenças em termos de população urbana no período em questão. Conforme Fausto (2007), parece que os migrantes, de forma geral, não se dirigiam às cidades.

A história da família da participante Girassol vem ao encontro desses dados. Sua família veio de Minas Gerais para o Paraná. Ela mesma veio alguns anos depois, mas, ao ouvir sobre esse dado, disse que a família veio aos poucos: primeiro, vieram alguns primos, depois, eles voltaram buscar os pais e assim sucessivamente. Ela nos contou que os que chegavam aqui encontravam uma terra fértil, que dava de tudo, encontravam fartura. Aqui, não faltava o que comer.

Fausto (2007) aponta que, em termos de economia, na década de 1930, houve uma intensificação no “processo de substituição de importação de produtos manufaturados pela produção interna” (p. 391). A crise de 1929 e a existência de capacidade ociosa nas indústrias de base – o potencial de produção era maior do que o que, de fato, produzia-se – em especial no setor têxtil, impulsionaram essa substituição. A industrialização brasileira não se deu de forma brusca, mas foi, de fato, um processo. Falamos também sobre o processo de industrialização. Após a crise de 1929, a capacidade ociosa das indústrias começou a ser utilizada. Mais uma vez ligamos a história do Brasil às histórias singulares das participantes: elas diziam que, quando eram

crianças, tudo o que usavam era manufaturado pela própria família, roupas, calçados, cobertas, utensílios domésticos. Depois de adultas, as coisas começaram a mudar, e elas começaram a possuir objetos industrializados. As participantes relatam que a vida começou a ser mais confortável, mais fácil. Essa mudança é um reflexo do processo de industrialização. Falamos, no grupo, sobre como essas questões no nível nacional, de ordem econômica e política, incidem na nossa vida cotidiana.

De acordo com Fausto (2007), nos anos 1930, houve acentuado crescimento na produção e exportação de algodão, paralelamente ao decréscimo na produção e exportação de café. Também houve um significativo aumento na produção agrícola para o mercado interno: arroz, feijão, carne, açúcar, mandioca, milho e trigo representavam 48,3% do valor produzido nas lavouras no período entre 1939 e 1943. Entre 1925 e 1929, esse índice era de 36%. As taxas de crescimento anual da indústria aumentaram consideravelmente entre 1933 e 1939 e caíram entre 1939 e 1943, em decorrência da Segunda Guerra. O crescimento entre 1933 e 1939 demonstra que, apesar da ausência de uma política de industrialização consistente, o setor se recuperou rapidamente da crise de 1929.

No que tange à educação, houve certa redução no analfabetismo, embora esse índice ainda se apresentasse elevado. Dentre a população de mais de 15 anos, o índice de analfabetos, em 1920, era de 69,9%; em 1940, 56,2%. Estima-se que, em 1920, cerca de 9% das pessoas entre 5 e 19 anos frequentavam a escola. Em 1940, esse índice subiu para 21%, o que expressa que os esforços para expandir o sistema escolar produziram algum resultado. Quanto ao ensino superior, a quantidade de alunos, em 1940, era 60% maior do que em 1920 (Fausto, 2007). Ao trazermos esses dados, Rosa contou que seu pai aprendeu a ler um pouco em casa, com um parente. Nunca foi à escola. Já ela pôde ir, mas apenas por dois anos.

Quando tratamos da crise de 1929, as participantes rememoraram as histórias contadas por suas mães e avós. Falaram sobre a falta de recursos, a fome e as condições dos imigrantes europeus. Azaleia contou que, na viagem da Europa para o Brasil, uma irmã de sua sogra faleceu no navio, e o corpo teve de ser lançado ao mar, e isso ocorria frequentemente. Ela falou da tristeza ao ver os corpos dos falecidos, entes queridos serem tratados dessa forma, e como esse destino era inevitável. As participantes relataram também que, nesse período, era comum que as pessoas morressem de fome. Comia-se apenas quirela de milho. As participantes disseram que compreendem que, nesse momento histórico da crise de 1929, a situação da população brasileira era

gravíssima, mas quando elas eram crianças, cerca de 30 anos após esse período, as coisas ainda não estavam tão melhores. Entretanto, já havia, ao menos, uma diversidade alimentar um pouco maior do que no tempo de seus pais, o que coaduna com os dados trazidos por Fausto (2007), ao tratar do aumento da produção agrícola destinada ao mercado interno após a década de 1930, tal qual o incremento da diversidade alimentar dos brasileiros. Os dados trazidos pelo autor explicam como a questão da fome mudou da geração dos pais das participantes para a sua geração.

No grupo, as participantes contaram suas vivências, suas histórias singulares que se inserem nessa história mais geral. Ficam evidentes a não escolarização de seus pais e a vida rural. Em seus relatos, o ambiente rural e a forma de vida são retratados com doce nostalgia, paradoxalmente, acompanhada de certa indignação: “trabalhávamos tanto e tão pouco tínhamos”. A compreensão da história do país permite compreender essa situação em um contexto mais amplo, como parte de um processo político, social e econômico que extravasa suas histórias individuais.

Na obra *Roda* (Dacosta, 1942), observam-se seis meninas brincando de roda. Elas apresentam cabelos arrumados por tiaras ou fitas, vestidos coloridos, algumas têm sapatos e outras não. No ambiente, há um vasto gramado, adornado por pequenas flores brancas, alguns troncos de árvores. Há uma sugestão de beleza, leveza e singeleza nas crianças. Elas são compostas por traços geométricos. Apesar da temática remeter à infância, chama a atenção o fato de elas não terem rostos ou faces. Essas crianças não são alguém especial, são anônimas. Há enredo, mas não há protagonistas. Nesse momento, a identificação das pessoas nas telas, como era feito nas fotografias, perdeu força. A questão passou a ser não a representação de alguém específico, mas os indicativos das marcas estilísticas do pintor (Barroco, 2007).

A escolha da obra *Roda* (Dacosta, 1942) se deu, porque acreditamos que, para tratar da temática família, é possível colocar não apenas pinturas diretamente de famílias, mas também pinturas que remetam ao convívio familiar – mesmo motivo pelo qual apresentamos *Caipira picando fumo* (Almeida Junior, 1893). E, de fato, ao apresentarmos a obra às participantes, elas rememoraram seus tempos de criança, as brincadeiras com os irmãos, primos, vizinhança, a relação com os pais, dentre outras coisas. Quando solicitado às participantes que descrevessem a obra, Azaleia começou a cantar uma cantiga de roda que fez parte de suas brincadeiras de criança. Todas elas concordaram, afirmaram que essa obra as faz lembrar-se de seus tempos de infância.

Descreveram várias meninas brincando de roda. Algumas com laços e fitas no cabelo, algumas com calçados e outras descalças. No fundo, um vasto gramado. Cores fortes. Perguntamos a elas se essa obra era realista. Disseram que era realista, sim, porque era possível identificar as meninas brincando de roda. No entanto, não era tão realista se comparada ao *Caipira picando fumo*, por exemplo. Apesar de ser possível distinguir o que está acontecendo, não parece uma fotografia, as garotas não têm rostos.

Contaram que os meninos e as meninas brincavam juntos; que suas principais brincadeiras eram lenço atrás, peteca, casinha e boneca; cantaram algumas cantigas de roda; falaram sobre como confeccionavam seus próprios brinquedos com pano, abóboras, carvão, galhos etc. Azaleia contou que, em suas brincadeiras, imitavam a vida adulta. Faziam comidinha, trabalhavam, cuidavam das criações, tinha casamento, velório, uns eram pais e mãe e outros filhinhos. Eles montavam os cômodos da casa, as instalações do sítio, tudo. Uma vez fizeram de conta que uma boneca, que era filha dela, havia morrido. Fizeram um velório tal qual eram os velórios de verdade. Lírio reparou no fato de que, na imagem, algumas crianças têm sapatos e outras não. Contou, então, que teve seu primeiro sapato apenas aos 14 anos. Até então, usava apenas chinelo e meia. Lembrou-se da primeira vez que teve de participar de um enterro, a falecida era uma criança. Como, segundo a tradição, a mãe e o pai não podiam carregar o corpo do filho, ela foi incumbida de carregar a criança falecida até o local do velório. Contou como foi ruim a sensação daquele corpo de “anjo” frio em seu colo. As participantes também descreveram a forma como seus pais as educavam na infância: quase todas apanhavam de seus pais.

Essa imagem da obra de arte mobilizou memórias e conteúdos emocionais em todas as participantes. Elas ficaram muito empolgadas com a imagem. Quando lhes pedimos sua opinião sobre o encontro, Lírio disse sentir-se aliviada. Girassol disse que é muito bom ter para quem contar tudo isso, ter pessoas que gostem de ouvir. Violeta disse que adora ouvir essas histórias. Azaleia afirmou que se divertiu contando as histórias.

Como se pôde observar, as obras de Arte são recursos através dos quais é possível contar a história de um país, de um povo e dos indivíduos singulares que o compõem. As reproduções das obras de Arte, como recurso disparador, viabilizaram que as participantes pudessem falar de suas histórias, de suas próprias vidas.

5.2.2 Educação

*Assaltaram a gramática
Assassinaram a lógica
Meteram poesia, na bagunça do dia-a-dia
Sequestraram a fonética
Violentaram a métrica
Meteram poesia onde devia e não devia
Lá vem o poeta com sua coroa de louro
Agrião, pimentão, boldo
O poeta é a pimenta do planeta
(Lulu Santos & Waly Salomão, 1984)*

Para trabalhar a temática educação, as obras apresentadas foram *Leitura e Moça com Livro*, ambas de Almeida Júnior (1892, s.d.).

Em relação à temática educação, em nossa pesquisa, encontramos poucas obras de arte de pintores brasileiros que retratassem esse assunto. As duas obras encontradas e apresentadas ao grupo foram pintadas em um momento histórico no qual as participantes ainda não haviam nascido, e a organização da educação formal, no Brasil, ainda era muito incipiente. Desse modo, as obras foram utilizadas apenas como recurso disparador para que as participantes pudessem relatar sua própria história educacional, uma vez que suas histórias singulares não se relacionam diretamente com a época na qual as pinturas foram realizadas. Sendo assim, trabalhamos a história da educação no Brasil a partir do início do século XX, trazendo, assim, dados sobre a educação, no Brasil, que se refiram especialmente aos tempos de infância e juventude das participantes. É importante salientar que essas informações se assentam sobre os dados históricos mais gerais já trabalhados na temática anterior.

Na temática família, foi realizada uma retrospectiva da história da Arte brasileira, tal qual da história brasileira em termos sociais, políticos e econômicos, desde o início da Segunda República até a década de 1940, estabelecendo, em cada período, pontos de contato com o contexto histórico mundial. Essa breve retrospectiva histórica teve como objetivo situar as participantes na história do Brasil e do mundo, para que pudessem atingir uma maior compreensão sobre as histórias de suas próprias famílias e, conseqüentemente, sobre suas próprias histórias; retrospectiva essa que serve, também, como base para a compreensão das obras referentes à temática educação.



Figura 5. Leitura (Almeida Junior, 1892), 95 x 141 cm, óleo sobre tela.

Bittar e Bittar (2012) tecem uma análise de aspectos da história da Educação, no Brasil, e a consolidação da escola pública, assim como os vínculos com a política educacional. De acordo com as autoras, em 1930, “a necessidade de um sistema público educacional no país tornou-se condição *sine qua non* para o seu desenvolvimento socioeconômico” (p. 157). Foi necessário iniciar a construção de um forte sistema de pesquisa e pós-graduação, tendo em vistas a consolidação de um sistema público de educação. As autoras apontam que o período situado entre as décadas de 1930 a 1960 é marcado por reformas educacionais assentadas em disputas ideológicas. O país passa por mudanças estruturais – transição para o modo de produção capitalista –, que incidem na Educação. Em termos políticos, há a transição do modelo econômico agrário-exportador para o modelo industrial-urbano. Na Educação, havia a disputa entre a Igreja Católica, que, até então, organizava a Educação no país, e setores liberais e progressistas,

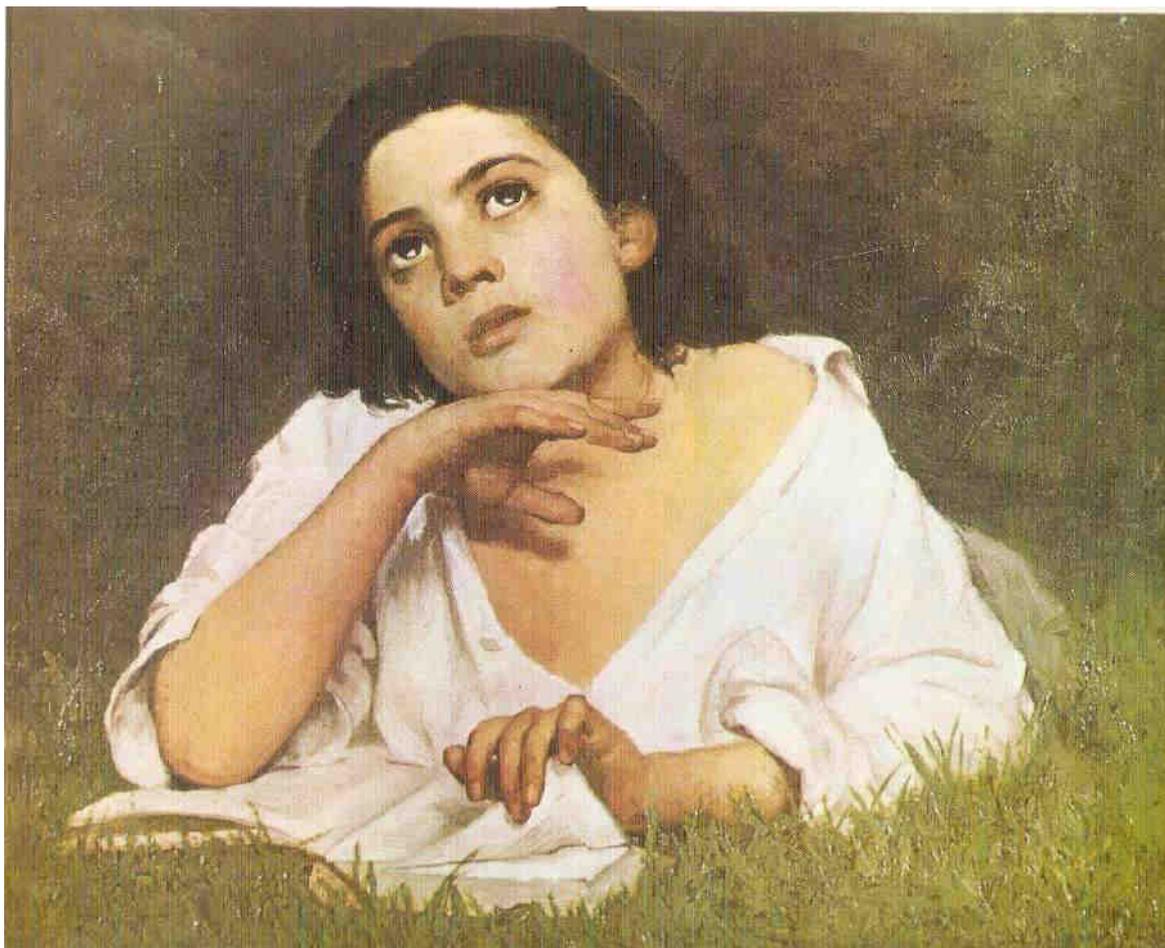


Figura 6. Moça com livro (Almeida Junior, s.d.), 50 x 61 cm, óleo sobre tela.

adeptos da Escola Nova³, que propunham educação pública para todas as pessoas entre 7 e 15 anos. De 1930 a 1964, houve várias reformas educacionais, sendo que nenhuma conseguiu resolver o problema do analfabetismo nem oferecer, pelo

³ De acordo com Saviani (2008), a *pedagogia nova* surgiu na Europa num movimento de crítica à pedagogia tradicional. A nova teoria acreditava no poder da escola e em seu papel equalizador. Traçava-se uma nova compreensão de educação, implantada em experiências restritas que se desejava expandir. A pedagogia nova desenvolveu-se em grande parte diante do trabalho com os “anormais”, realizado principalmente por Decroly e Montessori. Os métodos aí aplicados foram generalizados, causando uma bio-psicologização da sociedade, da Educação e da escola. Em busca de constatar “anormalidades” biológicas ou psíquicas, alastraram-se os testes de inteligência, personalidade etc., voltando o olhar às diferenças individuais. A Educação tem, então, uma função corretiva, de ajustar, enquadrar, adaptar os ditos anormais no padrão de normalidade vigente. É uma proposta de educação focada no aluno, em seus aspectos sentimentais e psicológicos, baseada em contribuições da biologia e da psicologia. A organização escolar sofre uma mudança drástica: propõe-se um ambiente estimulante no qual o aluno espontaneamente buscaria aprender, levado por seu próprio interesse. Yazlle (1997) pontua que o Movimento da Escola Nova foi introduzido, no Brasil, principalmente por Lourenço Filho e Anísio Teixeira. Traziam ideais democráticos estadunidenses, e a proposta de consecução da Educação segundo esses ideais, os quais propagavam o mito da igualdade de oportunidades ofertada pela Educação a todos, trazendo harmonia à sociedade.

menos, quatro anos de escolarização para todos.

Para compreender as políticas públicas nesse período, é necessário citar a Revolução de 1930, que pôs fim ao domínio da oligarquia agrária representada por Minas Gerais e São Paulo. A Era Vargas durou até 1954, quando Vargas cometeu suicídio. Vargas iniciou a industrialização, que levou à urbanização e, conseqüentemente, à pressão por Educação. A Revolução de 1930 e o golpe de Estado, em 1964, trazem à tona dois projetos de nação: 1) nacional-populista de Getúlio Vargas, composto por setores progressistas da sociedade que defendiam a industrialização do país e a soberania nacional, contando com apoio dos trabalhadores; 2) oligarquias tradicionais, setor agrário exportador, cafeicultores paulistas, que defendiam o desenvolvimento subordinado aos EUA (Bittar & Bittar, 2012).

De acordo com Yazlle (1997), o Governo Provisório de Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, cujo cargo foi ocupado por Francisco Campos, partícipe da Escola Nova. Houve a centralização das decisões dos assuntos educacionais, privilegiando o ensino das elites, dificultando que questões sociais fossem abordadas. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁴, de 1932, vem em resposta a esse conservadorismo. A pressão da opinião pública levou a uma chamada democratização do ensino, que, na verdade, foi meramente quantitativa, respondendo às necessidades do processo de industrialização e fortalecendo a imagem populista de um governo autoritário.

Bittar e Bittar (2012) indicam que a reforma realizada por Francisco Campos instituiu um ciclo fundamental de cinco anos e um complementar de dois anos. O ciclo complementar era altamente seletivo, restrito às elites. Também foi reformado o Ensino Superior, e organizadas as primeiras universidades brasileiras (Universidade do Rio de Janeiro e Universidade de São Paulo – USP). Essa reforma se afilia aos ideais da Escola Nova e incorpora certas reivindicações do Manifesto

⁴ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova surgiu a partir da IV Conferência Nacional de Educação, realizada em 1931. Nessa ocasião, o então chefe do governo provisório, Getúlio Vargas, conclamou os participantes a “definir as bases da política educacional que deveria guiar as ações do governo em todo o país” (Saviani, 2008, p. 230), o que não constava na pauta. Como a questão colocada por Vargas não constava na pauta, os participantes não haviam se preparado para debatê-la. Sendo assim, houve consenso de encaminhar a questão à V Conferência. Fernando de Azevedo assumiu o compromisso de redigir um manifesto que consolidasse os ideais educacionais da política educacional brasileira; redigiu, então, o Manifesto, que foi assinado por vinte e seis pessoas ligadas às políticas educacionais no Brasil (Saviani, 2008).

dos Pioneiros da Educação Nova.

Na Constituição Brasileira de 1934, foi feita lei o direito à Educação gratuita e obrigatória. O ensino primário de quatro anos foi declarado gratuito e, após o primário, havia uma tendência à gratuidade. Durante a ditadura de oito anos (1937-1945), conhecida como Estado Novo, foi empreendida a reforma conhecida como Reforma Capanema (1942-1946). Foi estabelecido o Ensino Técnico-profissional – industrial, comercial e agrícola – mantido o caráter elitista do Ensino Secundário e criado um sistema de ensino paralelo ao oficial ao qual pertencem o Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) (Bittar & Bittar, 2012).

Ao fim da ditadura de Vargas, foi criada uma nova Constituição Brasileira, de 1946, na qual o direito de todos à Educação, à gratuidade e à obrigatoriedade do ensino foram reafirmadas. No entanto, esses princípios progressistas não garantiam, na prática, ao menos o acesso à Educação Básica de quatro anos a todos os brasileiros, ou seja, pouco saía do papel. Essa constituição previu, pela primeira vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que foi aprovada apenas em 1961 (Bittar & Bittar, 2012).

De 1946 a 1950, tivemos o governo de Eurico Gaspar Dutra. Em 1951, começou um novo governo Vargas, dessa vez, eleito. Ele apresentava uma plataforma nacionalista, de modo que, para a construção de uma nação desenvolvida e independente, era necessária uma política de ciência e pesquisa para o país. Foram criados o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (Bittar & Bittar, 2012).

No governo Juscelino Kubitschek, houve uma intensificação do nacional-desenvolvimentismo, de modo que foi criado o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), que reunia intelectuais de diferentes orientações intelectuais e ideológicas e oferecia cursos a militares, empresários, sindicalistas, funcionários públicos, docentes, profissionais liberais etc. Era, em suma, “um centro de formação política e ideológica de orientação democrática e reformista” (Toledo, s.d. citado por Bittar & Bittar, 2012, p. 161). Após alguns anos, os integrantes do ISEB concluíram que o país havia se desenvolvido economicamente, no entanto suas graves questões

de desigualdades sociais não haviam sido resolvidas (Bittar & Bittar, 2012).

Em 1961, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que defendia os princípios do direito à educação e da obrigatoriedade escolar. Entretanto, essa lei oferece alguns retrocessos em relação à Constituição de 1946, pois afirma que o Estado não era obrigado a garantir matrícula em caso de comprovação do estado de pobreza do pai, insuficiência de escolas, matrícula encerrada ou doença ou anomalia por parte da criança (Bittar & Bittar, 2012).

No início da década de 60, o índice de analfabetismo, no Brasil, era de quase 40%, evidenciando a insuficiência das reformas e a omissão do Estado no cumprimento de suas próprias leis. Houve pouca mudança, como se vê pelos índices de analfabetismo no decorrer dos anos: 56% em 1940, 50,5% em 1950 e 39% em 1960 (Bittar & Bittar, 2012).

Conforme apontam as autoras, na história do Brasil, a escolarização deve ser compreendida juntamente ao fenômeno da urbanização, pois um dos maiores obstáculos para se chegar à escola era a distância, pois o Brasil era predominantemente rural, e as escolas em fazendas eram raras. Uma de nossas participantes relatou que não teve acesso à educação, porque, em sua infância, não havia nenhuma escola próxima ao local onde morava.

Diante desse cenário, na década de 60, teve início a experiência de Educação Popular, sendo que o método de alfabetização de adultos de Paulo Freire teve grande destaque. Ele recebeu apoio da União Nacional dos Estudantes (UNE) e da Igreja Católica, que havia aderido à Teologia da Libertação. A máxima de Paulo Freire era “educação como prática de liberdade” (Freire, 1978 citado por Bittar e Bittar, 2012, p. 161). Ele acreditava que, para os adultos não alfabetizados, os métodos convencionais não eram suficientes. Ao mesmo tempo em que se lhes oferecia o instrumental da escrita, era preciso oferecer-lhes ferramentas para ler e interpretar o mundo. A atuação de Paulo Freire, mundialmente reconhecida, foi interrompida em 1964 devido ao início da ditadura militar.

De acordo com Bittar e Bittar (2012), em 1964, o Brasil sofre um golpe de Estado que destituiu o presidente João Goulart, nacional-populista, e instituiu o regime militar, que se estendeu até 1985. Desde a década de 1930, as forças políticas brasileiras se polarizaram entre o nacional-populismo, do qual eram adeptos os

trabalhadores e setores da classe média, e os conservadores, composto por latifundiários e as oligarquias tradicionais. A Guerra Fria, pós-1945, polarizou a conjuntura internacional e no Brasil, a direita tramou o golpe de Estado, alegando que o Brasil caminhava para o comunismo, subordinando, assim, o Brasil à política estadunidense.

Durante a ditadura militar, houve uma grande expansão da escola pública brasileira. Isso pode parecer contraditório: como um governo que matou e torturou seus opositores expandiu a escola pública? A resposta se encontra na base produtiva do modelo econômico do governo militar. Os slogans da ditadura diziam que o Brasil ingressaria na fase do “Brasil potência”, ou seja, seria consolidada uma sociedade urbano-industrial. Para que isso pudesse ocorrer, era necessário que a população tivesse um mínimo de escolaridade. Entretanto, a maioria dos estudiosos do assunto aponta que, juntamente com a expansão quantitativa da educação pública, houve um intenso rebaixamento da qualidade do ensino. Havia qualidade apenas enquanto havia a exclusão da maioria. Quando o povo põe os pés na escola, a qualidade cai (Bittar & Bittar, 2012).

As autoras apontam que, na ditadura, a educação cumpria o papel de aparelho ideológico do Estado, propagando o pensamento autoritário e tecnocrático. Nesse sentido, foram realizadas duas reformas: a Reforma Universitária e a Reforma do Ensino Fundamental, conhecida como Lei n. 5.692, de 1971. A Reforma Universitária foi feita às pressas para calar a voz do movimento estudantil, que reivindicava a democratização do Ensino Superior. Essa reforma incorporou alguns pontos anteriores à ditadura, de modo a instituir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, mas também abriu precedentes à expansão do ensino privado. Com base no modelo estadunidense, essa reforma instituiu o modelo de eficiência e produtividade e, também, o controle sobre as atividades acadêmicas. A Reforma Universitária teve consequências sobre a escola pública por meio da formação de professores e facilidade para a expansão do ensino privado. Esses cursos, em geral noturnos, começaram a formar uma nova geração de professores para a escola pública. Devido às condições de vida e de trabalho a que se submetiam, esses professores viriam, após alguns anos, começar a se organizarem em sindicatos (Bittar & Bittar, 2012).

A reforma do Ensino Fundamental, conhecida como Lei n. 5.692, de 1971,

transformou o antigo curso primário, de quatro anos, e o ginásio, também de quatro anos, em oito anos de escolaridade obrigatória mantida pelo Estado. Assim, foi conferido um novo caráter ao Ensino de Segundo Grau, que passou a ser “profissionalizante”, acabando com o Ensino Médio de caráter formativo com base humanística. Assim, oferecia-se uma profissão aos jovens que não tinham acesso ao Ensino Superior, e, dessa forma, a demanda sobre o Ensino Superior foi diminuída. A escola de primeiro grau da ditadura, destinada às camadas populares, apresentava turnos de menos de três horas de permanência na sala, era mal aparelhada, não tinha biblioteca, os professores eram mal remunerados. Era obrigatória a Educação Moral e Cívica, disciplina doutrinária que justificava a existência de governos militares. Português, História, Geografia e Artes eram conteúdos desvalorizados. Os governos militares empreenderam a expansão quantitativa da Educação pública, porém, em termos de qualidade, houve um decréscimo (Bittar & Bittar, 2012).

Saviani (2008) afirma que, entre 1969 e 2001, houve a configuração da concepção pedagógica produtivista no Brasil. Para o autor, a Revolução de 1964, que colocou os militares no poder, foi o contexto definidor da Educação brasileira nesse período. Conforme o autor, nesse período, foi implementada, no Brasil, a pedagogia tecnicista, baseada nos conceitos de racionalidade, produtividade e eficiência. Nessa perspectiva, a Educação seria responsável por dar treinamento para a realização das diversas atividades requeridas pelo sistema social. Houve um enfraquecimento do conteúdo, uma ampliação de vagas sem qualidade e aumentaram exponencialmente os índices de evasão e repetência. Também, resultou no rebaixamento da qualidade dos conteúdos escolares. A pedagogia tecnicista parte da neutralidade científica e inspira-se nos princípios de eficiência e produtividade, buscando tornar o processo educativo operacional e objetivo, minimizando as interferências subjetivas aos moldes da organização fabril. Com caráter produtivista, a Educação deveria propiciar desenvolvimento econômico e social. A Escola Primária deveria dar formação voltada à realização de alguma atividade prática, o Ensino Médio deveria formar mão-de-obra qualificada de acordo com as necessidades econômicas, e o Ensino Superior, formar mão-de-obra especializada e os dirigentes do país.

Durante a década de 1980, houve o processo de redemocratização do Brasil, de modo que, em 1988, foi promulgada a “Constituição Cidadã”, que coloca o

Ensino Fundamental obrigatório e gratuito como dever do Estado. A redemocratização do Brasil manteve muitos traços conservadores da ditadura, inclusive na Educação. A eleição de um candidato de direita, Fernando Collor de Mello, após vinte anos de ditadura, expressa que a redemocratização brasileira foi conservadora. Collor não terminou o mandato por estar envolvido em escândalos de corrupção (Bittar & Bittar, 2012).

Em seguida, ocorreram dois governos seguidos de Fernando Henrique Cardoso. Em termos de políticas educacionais, ele adotou medidas que expandiram as matrículas na escola pública, de forma que, em 2004, a taxa de escolarização no ensino fundamental era de 94,4%. Esse percentual se deve, em grande parte, à Constituição de 1988 e à Lei de Diretrizes e Bases. Entretanto, no que se refere à educação superior, o papel do Estado foi diminuído, gerando uma estagnação das universidades públicas e impulsionando a privatização da educação superior brasileira. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2008, do total das 2.252 Instituições de Ensino Superior (IES), 236 eram públicas e 2.016 privadas, ou seja, 90% do total. Desse modo, o Brasil se tornou um dos países com maior índice de privatização do Ensino Superior do mundo. Quanto ao número de alunos, 25% frequentava IES públicas e 75%, IES privadas. Em 2007, apenas 13% dos jovens entre 18 e 24 anos frequentavam um curso superior. Embora a Constituição de 1988 prime a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, apenas 8% das IES se caracterizam de tal forma. As políticas de privatização, flexibilização e desresponsabilização realizadas na chamada “Era FHC” apontam para um desmonte do sistema de ciência e tecnologia e da pós-graduação. Nesse período, o Estado passou a avaliar todos os níveis de ensino e constatou baixíssimas taxas de aprendizagem, que apontam para a necessidade de políticas públicas de enfrentamento a esses problemas (Bittar & Bittar, 2012).

Após todas as reformas neoliberais da década de 90, o ex-ministro da Administração Federal e Reforma do Estado do governo de Fernando Henrique Cardoso, Bresser Pereira, constatou que essa estratégia de governo não funcionou. Conforme o ex-ministro, a estratégia consistiu na aceitação da ortodoxia convencional rotulada de modernidade neoliberal que os países ricos impõem sobre os países pobres não para ajudá-los, mas para neutralizar sua capacidade competitiva. Bresser Pereira atribui a estagnação do Brasil, desde a década de 80, à

crise dos anos 80, ao acordo feito no Diretas-Já, ao fracasso do Plano Cruzado e no fortalecimento da hegemonia estadunidense. Conforme Bresser Pereira, “erramos ao fazer rigorosamente o que nos disseram que era pra ser feito” (Bresser Pereira, s.d. citado por Bittar & Bittar, 2012, p. 166).

Em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva foi eleito após perder três campanhas eleitorais seguidas. Uma de suas medidas mais impactantes para a Educação foi modificar o Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), ampliando sua abrangência. O fundo, que antes valorizava apenas o magistério, agora também atinge a Educação Infantil, a Educação Fundamental e o Ensino Médio (Fundeb). O governo Lula investiu mais na Educação Básica e também na Educação Superior, principalmente, no que tange a ampliação do acesso. No governo Lula, foram criadas 14 universidades públicas federais. Foi implementado o Programa Universidade para Todos (ProUni), com bolsas em instituições particulares para garantir a permanência e o acesso de jovens com baixo poder aquisitivo ao Ensino Superior. Ademais, foram previstas cotas para negros e indígenas (Bittar & Bittar, 2012).

Apesar das mudanças realizadas no governo Lula, o Brasil adentrou o século XXI com um índice de analfabetismo adulto de 9,6% em 2010. Nossas tarefas, em termos de Educação, ainda são muitas. É necessário construir um sistema educacional que ofereça as mesmas oportunidades a todos. Nesse sentido, encerramos esse tópico com a seguinte citação:

A democracia brasileira continuará carente de conteúdo social enquanto esse desafio não for cumprido. Uma população letrada e uma escola básica que cumpra a sua função de proporcionar aprendizagem e formação crítica são requisitos indispensáveis para a participação na vida nacional, estabelecendo a relação entre educação e política na sua forma mais plena, tal como preconizado historicamente pela filosofia grega: a educação para atuação na polis, que deveria romper o sentido meramente individual, visando o bem comum, isto é, da cidade, o que hoje pode ser entendido como um projeto democrático de Nação (Bittar & Bittar, 2012, p. 167).

Ao apresentarmos as reproduções das duas obras em questão, as participantes demonstraram interesse, tomando-lhes nas mãos, observando, conversando e fazendo apontamentos sobre as mesmas. Sobre a obra *Moça com livro*, disseram que

a menina parece estar lendo um romance, pois está muito distraída, aparentemente pensando sobre o que lê. “Deve ser um romance, pra ela ficar assim tão pensativa”, disse Lírio. Ela está sentada em um campo verde. Uma das participantes disse que parece ser uma plantação.

Sobre a obra *Leitura*, o que lhes chamou a atenção foi o comprimento do cabelo da moça, sua concentração e a paisagem ao fundo. As mulheres foram convidadas a refletir sobre o local onde essa moça se encontrava. Disseram que ela estava na sede da colônia. Podiam ver algumas casas pequeninhas lá longe, mas a casa onde essa moça estava, embora não seja possível vê-la, deve ser a sede. Os indicativos disso são, primeiramente, suas roupas chiques, como disseram as mulheres. Depois, a cadeira na qual ela estava sentada. Também parece ser uma grande sacada, com bastante espaço, com esses pilares grossos e essas grades trabalhadas. Perguntamos a elas a que classe social essa moça deve pertencer. Responderam-me que ela deve ser a dona da colônia.

Perguntamos se elas acham que a *Moça com livro* é pobre ou rica. Disseram que ela parece ser não tão rica como a moça sentada na cadeira, pois seus trajes não são tão elaborados, mas também não tão pobre como o *Caipira picando fumo*. Lembramos a elas que Almeida Júnior pintou tipos simples, pobres, homens comuns, do povo. Perguntamos se não lhes chamava a atenção o fato de que, nas duas reproduções, onde há pessoas lendo, as pessoas representadas não são pobres. Questionamos a elas por que isso ocorre assim, conforme suas opiniões. Elas ficaram pensativas. Perguntamos se, naquele tempo, os pobres tinham acesso à Educação. Responderam que não. Mais uma vez, as obras de Arte evidenciam questões sociais. Nesse momento, pedimos às participantes se poderiam nos relatar se receberam educação formal e como foi sua infância e juventude, em termos de educação.

Azaleia contou que estudou até o quarto ano. A escola era muito longe, e as crianças iam todas juntas, caminhando a pé. Quando chegou ao quarto ano, parou de estudar, porque, segundo seu pai, até aí já era o suficiente para as meninas. Seu pai dizia que sabendo ler e escrever já bastava. Mulher tinha mesmo era que saber cuidar da casa, limpar, cozinhar, costurar. Já os filhos homens, estes sim tinham que continuar os estudos.

Rosa relatou que estudou apenas dois anos. Ela começou a ir à escola quando

criança, mas um dia tomou bronca e castigo da professora e não voltou mais. Voltou a estudar por volta dos 11, 12 anos, mas novamente cursou apenas um ano e parou. Também estudou apenas o suficiente para aprender a ler e a escrever. Disse que seu pai não fazia esforço para que os filhos estudassem, não os estimulava.

Lírio morava na cidade, então tinha acesso mais fácil à escola. Não era difícil chegar até lá. Também estudou apenas até o quarto ano.

Girassol, por sua vez, não teve acesso à educação formal enquanto criança. Havia apenas uma escola na região, mas era muito distante, de modo que nem ela, nem nenhum de seus irmãos puderam frequentar a escola. Depois de adulta, depois que se mudou para o Paraná, começou a ir à escola, frequentando a Educação para Jovens e Adultos. Foi por algum tempo, mas logo desistiu, porque a professora não tinha paciência com ela. Depois de alguns anos, fez uma nova tentativa, mas teve de parar novamente, porque precisava cuidar das coisas da família, dos filhos e netos, de modo que não tinha tempo para ir à escola.

Violeta, a mais nova das participantes, é a única, dentre elas, que terminou o Ensino Fundamental, cursou o Magistério e se formou no Ensino Superior. Contou que, quando era criança, a escola não ficava tão longe de sua casa. Ela e as irmãs iam juntas, a pé.

Orquídea contou que, quando criança, estudou até a quarta série, mas depois de adulta terminou o Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos. Sentiu a necessidade de voltar a estudar quando seus filhos começaram a ir à escola. A participante contou que seu filho voltou da escola com notas baixas em Geografia e ela nem sabia o que era Geografia. Então, decidiu que voltaria a estudar.

Margarida disse que estudou até a quarta série. Diferentemente das outras participantes, seu pai defendia que os meninos e as meninas, igualmente, precisavam estudar. Seu pai incentivava os filhos a estudarem, esse foi um valor passado pela sua família.

Conversamos com elas sobre como os valores se formam mediante a realidade concreta. Como aquelas pessoas que haviam perecido de fome na crise de 29 e que tinham o trabalho rural como única perspectiva ocupacional poderiam ter o estudo como um valor? Já em seu tempo, iniciava-se o processo de industrialização, trazendo à tona novas possibilidades ocupacionais que, por sua vez, requeriam um

mínimo de escolaridade. Assim, a Educação passa a ser tida pelas famílias como um valor à medida que passa a trazer consigo possibilidades reais de melhoria de vida.

Mediante os dados históricos levados ao grupo, as participantes puderam ter uma noção mais concreta e histórica sobre desde quando começaram a aumentar quantitativamente as escolas públicas, sobre o período no qual as escolas eram poucas e não acessíveis a todos. Assim, Girassol, por exemplo, pôde contextualizar o fato dela e seus irmãos não terem tido acesso à educação formal enquanto crianças. As demais participantes puderam contextualizar, porque, no seu tempo, era comum estudar apenas até a quarta série.

Outra questão que lhes chamou a atenção foi a queda da qualidade da Educação após sua popularização. Elas comentaram como em seu tempo, estudando até a quarta série, elas aprendiam mais e melhor do que viram seus netos e filhos aprendendo com mais tempo de escolarização.

Perguntamos a elas o que acham sobre a questão de gênero, uma vez que quase todas relataram que pararam de estudar muito cedo, porque ler e escrever era o suficiente para a educação das meninas. Disseram que, na época, achavam normal. Todo mundo pensava e falava assim. Hoje em dia, veem isso de outro modo, acreditam que as mulheres devem ser educadas assim como os homens.

A recuperação de aspectos da história da Educação no Brasil permitiu às nossas participantes contextualizar e pôr em perspectiva sua própria história educacional: viveram as tentativas de organização do sistema formal de Educação brasileiro. Seus pais não tiveram acesso nenhum à escola, elas tiveram um acesso parcial, e seus filhos já tiveram maior acesso.

5.2.3 Trabalho

*Tá vendo aquele edifício, moço?
Ajudei a levantar
Foi um tempo de aflição
Eram quatro condução
Duas pra ir, duas pra voltar*

*Hoje depois dele pronto
Olho pra cima e fico tonto
Mas me vem um cidadão*

*E me diz desconfiado
"Tu tá aí admirado?
Ou tá querendo roubar?"*

*Meu domingo tá perdido
Vou pra casa entristecido
Dá vontade de beber
E pra aumentar meu tédio
Eu nem posso olhar pro prédio
Que eu ajudei a fazer*

*Tá vendo aquele colégio, moço?
Eu também trabalhei lá
Lá eu quase me arrebento
Fiz a massa, pus cimento
Ajudei a rebocar*

*Minha filha inocente
Vem pra mim toda contente
"Pai, vou me matricular"
Mas me diz um cidadão
"Criança de pé no chão
Aqui não pode estudar"*

*Essa dor doeu mais forte
Por que é que eu deixei o norte?
Eu me pus a me dizer
Lá a seca castigava
Mas o pouco que eu plantava
Tinha direito a comer
(Lucio Barbosa, 1992)*

Na temática trabalho, foram apresentadas as obras *Café*, de Portinari (1935), e *Operários*, de Tarsila do Amaral (1933).

A primeira obra apresentada foi *Café*. Amaral e Toral (2010) traçam um esboço do panorama histórico mundial no período em que Portinari pintou *Café*. A crise de 1929 deixou os países capitalistas em sérias dificuldades, desemprego. No Brasil, a economia era baseada na venda de café para os países imperialistas EUA e Inglaterra; dessa forma, o país enfrentou sérias dificuldades diante da crise. Na política interna, assistia-se ao fim da Primeira República, ou República Velha. A política nacional era dominada pelos estados de São Paulo, com seus fazendeiros produtores de café, e Minas Gerais, com os produtores de leite. Era a chamada política do café com leite. Em 1930, tem início a Era Vargas. Antes os estados

tinham muita independência, e os “coronéis” gozavam de grande poder eleitoral em seus “currais eleitorais”. Vargas centralizou as decisões políticas e econômicas.



Figura 7. Café (Cândido Portinari, 1935), 130x195 cm, óleo sobre tela (Rio de Janeiro, Acervo do Museu Nacional de Belas Artes).

De acordo com Barth (2009), Cândido Portinari (1903-1962) era filho de imigrantes italianos e nasceu na fazenda Santa Rosa, próximo à cidade de Brodósqui, região cafeeira do interior de São Paulo. Apresentou habilidades artísticas desde criança. Estudou até a quarta série e, aos 15 anos, foi para São Paulo estudar desenho e pintura no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo. Desejava, com sua arte, homenagear sua terra e o povo brasileiro.

Cândido Portinari foi aluno da Escola Nacional de Belas Artes no início da década de 1920, onde aprendeu os princípios da arte conservadora. Em 1928, ganhou, como prêmio, uma viagem ao exterior, ocasião na qual entrou em contato com os pintores mais importantes da época. Ao voltar para o Brasil, sua pintura passou a apresentar características mais próprias (Santos, 2011).

Portinari retratou a realidade dos trabalhadores e dos migrantes. Após conseguir reconhecimento internacional, com convites para realização de exposições individuais em Detroit, Nova York, Chicago, San Francisco etc., conquistou reconhecimento em seu próprio país. Foi convidado pelo Ministro Gustavo

Capanema para realizar obras para o Ministério da Educação. Em 1939, realizou uma exposição individual no Museu Nacional de Belas Artes sob os auspícios do governo. Diante disso, alguns autores defendem Portinari como pintor oficial, outros, como pintor social (Miranda & Avelar, 2013).

Bernardo (2012) situa o nascimento do movimento modernista, no Brasil, no período do fim do Império e início da República, período esse marcado pela industrialização devido à alta do café, pela urbanização e pelo incentivo pela busca da identidade nacional. Durante o período precedente, o que dominava era a raiz europeia. O sucesso do café inaugura uma nova fase na vida brasileira. O crescimento desenfreado traz a necessidade de contratação de mão de obra estrangeira. O Modernismo passa a representar experiências sociais que não tinham espaço no Academicismo, como os ambientes e personagens populares, inclusive os imigrantes. Assim, as artes plásticas trazem uma nova tendência, a de denunciar a realidade social no processo de trabalho. Os imigrantes, principalmente italianos, trazem ao Brasil uma consciência de classes que dá origem aos movimentos anarquistas e às greves. Os anos 1930 representaram, na obra de Portinari, um redirecionamento no sentido do compromisso social. “Foi um período em que a temática firmou-se na denúncia social que tinha como objetivo representar o homem nas suas relações com o trabalho, nos aspectos sociais, no significado de sua identidade e etnia” (Bernardo, 2012, p. 62).

Conforme Amaral e Toral (2010), no início dos anos 1930, ele retratou a vida dos trabalhadores dos cafezais da sua região. Para os autores, a obra *Café* é um bom exemplo da visão de Portinari sobre o trabalho rural. Na obra, podem-se observar as fileiras de pés de café, os capatazes fiscalizando a colheita. Os pés e mãos dos trabalhadores são grandes, sugerem volume e força física, representando a força necessária ao trabalho no campo.

Barth (2009) aponta que, na obra *Café*, há homens e mulheres. Os homens figuram como os principais carregadores das sacas de café, devido à sua força física, e as mulheres, em sua maioria, colhem. Homens e mulheres trabalham de forma cooperativa e harmoniosa. Portinari não representa apenas a riqueza do café, mas o homem e a mulher como parte dessa riqueza. Os pés e mãos grandes e as pernas e braços grossos representam a força física necessária a esse trabalho. Observe que o capataz não apresenta essa deformação desproporcional. Isso provavelmente se deve

ao fato deste não se envolver com o trabalho braçal.

Para Miranda e Avelar (2013), embora dê nome à obra, o café não reina sozinho na tela. As autoras apontam um questionamento sobre o meio de obtenção da riqueza proporcionada pelo café: o trabalho. Por isso, Portinari utiliza a técnica da exageração na composição dos traços fisionômicos dos trabalhadores, que são retratados musculosos e fortes. As autoras também indicam uma relação entre o café e o ouro mediante a cor dourada utilizada para pintar os sacos: devido à sua grande importância econômica naquele período, o café equipara-se ao ouro, simboliza riqueza, contrastando, assim, com a força expressiva do trabalho retratada na tela. A escada utilizada por um dos trabalhadores acentua a alta produtividade do cafezal, com seus arvoredos altos e antigos. No trecho a seguir, as autoras tratam da relação entre trabalho e riqueza:

Quanto maior for a produtividade, maior será a riqueza, tanto maior será o trabalho. E isso também é algo contrastante (não no nível da expressão, mas no nível do conteúdo): o trabalho é dividido entre todos os trabalhadores, mas o capital, resultado do trabalho, é, certamente, concentrado (Miranda & Avelar, 2013, p. 43).

Bernardo (2012) aborda a questão etnia versus trabalho na obra de Portinari. No período em que o autor pintou *Café*, dominava a ideologia do movimento eugenista, cujos objetivos consistiam nas preocupações nacionais em relação à saúde, saneamento, higiene e situação racial da população. Esse movimento era integrado pela elite intelectual e pela psiquiatria brasileira. Os brancos eram considerados a raça superior, e os negros, índios e mestiços como raças inferiores. Havia um ideal de branqueamento da população brasileira, um racismo nazista. Se na realidade social brasileira o negro, o índio e o mestiço eram vistos negativamente, para Portinari, estes representavam a força de trabalho responsável pelo desenvolvimento da economia nacional. Dessa forma, o artista trabalhava no sentido de denúncia e defesa a favor dessa população. A arte de Portinari resgata a imagem dos trabalhadores como meio de evidenciar a importância de seus papéis para o trabalho e sociedade brasileiros. A subjetividade artística de Portinari se formou mediante as experiências de seu cotidiano em sua terra natal, assim como a preocupação social presente entre os intelectuais e artistas de seu tempo. Sendo assim, seu objetivo artístico – diferentemente dos muralistas mexicanos, que

buscavam a revolução social – era marcar o lugar dos trabalhadores rurais, das pessoas humildes que desenvolviam economicamente o país.

Uma das coisas que chamou a atenção das participantes, ao observar a obra, foi a questão racial: elas repararam que a maioria das pessoas ali retratadas, trabalhando, eram negras. A reprodução da obra *Café* mobilizou a história e memórias repletas de conteúdos afetivos da maioria das participantes.

Azaleia, assim que pegou a reprodução nas mãos, disse que já carregou muita saca de café. Olhou novamente e disse: “Eu acho que é café, não é? Olha só os pés de café aqui” (sic). Dissemos que sim, o nome da obra é *Café*. Ela disse que não havia lido ainda, mas reconheceu. Prosseguiu dizendo que essa obra a faz lembrar-se da geadada de 1975, quando se perderam muitos pés de café. Ela contou que a casa na qual morava, nessa época, era uma tapera muito rústica, velha e torta. O marido disse que a próxima colheita (do ano de 1975) seria boa, e eles poderiam fazer uma casa nova. A participante disse que chorou muito naquele ano. Com a geadada, além de perder a safra de café, ela perdeu a casa nova prometida. Contou que todos os pés de café, que já eram grandes, tiveram que ser cortados. Ela ficou com os ombros e costas todos machucados por carregar os restos dos pés. Depois, aqueles pés brotaram novamente e deram mais café. A participante relatou que muita gente sofreu muito devido àquela geadada.

Rosa, ao olhar para a reprodução de *Café*, lembrou-se de sua infância e de sua família. Contou a história da partida de seu avô. Ele estava doente e iria fazer um tratamento de saúde em São Paulo. No dia de sua partida, Rosa, então criança, teve de sair para ir trabalhar na lavoura de café. A plantação era constituída de longas ruas, das quais era possível avistar ao longe. Rosa estava bem no fim de uma dessas ruas fazendo seu trabalho quando viu, lá em cima, que o avô estava sendo levado, numa carriola de mão, para a estação na qual pegaria o trem. Seus parentes que o levavam não puderam parar e esperar Rosa ir despedir-se dele sob o risco de perder o trem. Ela subiu correndo, mas, quando chegou ao carreador, o avô já estava distante. Houve tempo apenas de trocarem acenos de mão. Aquela foi a última vez que ela vira o avô, que faleceu algum tempo depois na cidade na qual foi receber tratamento médico. Rosa contou que trabalhou muito na lavoura de café desde criança até a idade adulta, quando se mudou para a cidade e passou a trabalhar como empregada doméstica em casa de família. Ela lembrou-se também de seu pai, que

sofreu muito porque tinha problema de hérnia de disco na coluna e, mesmo assim, teve que trabalhar na lavoura por muitos anos. Sua mãe e seu pai iam para a lavoura e levavam junto os filhos. Como o pai tinha esse grave problema na coluna, assim que possível, cada filho teve de começar a trabalhar também. Ela se recorda de ver inúmeras vezes o pai deitado no chão, com muita dor, enquanto ela, sua mãe e seus irmãos colhiam o café e carregavam as sacas.

Lírio, por sua vez, veio a conhecer o café apenas depois que se casou e veio morar no Paraná junto de seu marido. Em Santa Catarina, onde ela cresceu, não havia plantação de café. Ela nunca trabalhou na lavoura. Trabalhou fora de casa, com carteira assinada, duas vezes. Na primeira vez, como zeladora, na segunda, como professora da Educação Infantil. Depois de se casar, ela viajava muito com o marido, que tinha um caminhão. Enquanto seu filho era pequeno, ela não podia viajar por causa da escola do filho. Enquanto ficava em casa, fazia crochê e outros tipos de artesanato que o marido levava e vendia em suas viagens. Tudo o que ela produzia era vendido. Depois que o filho cresceu, ela passou a viajar junto ao marido com maior frequência.

Girassol lembrou-se dos tempos em que morava em Minas com sua família, pensou no seu pai, nos seus irmãos. Ela disse que também já carregou muita saca de café na vida. Aquele quadro a fez lembrar-se dos finais de tarde, finais de expediente, momento no qual todos os trabalhadores se reuniam e cada um fazia uma função para terminar o serviço do dia e irem para casa. Ela e Azaleia falaram sobre como era o fim da colheita. Todos se reuniam para comemorar, o patrão comprava um garrafão de vinho que todos dividiam. Era uma festa.

Orquídea lembrou-se de sua infância e contou sua história ao grupo. Essa é uma das participantes que ingressou no grupo no décimo encontro. Sua mãe abandonou o marido e duas filhas, quando a paciente tinha 4 ou 5 anos. Algum tempo depois, seu pai casou-se novamente. A nova esposa do pai era uma madrasta ruim. O casal teve filhos, e a diferença de tratamento que a madrasta dava aos seus próprios filhos e às duas enteadas era gritante. Orquídea disse que a família toda trabalhava no campo, já trabalharam com café, algodão, dentre outras coisas. Aos 15 anos, saiu da casa de seu pai e foi trabalhar na casa de uma família, com a qual morou. Ao contar sua história, sente revolta. Hoje em dia, Orquídea conversa com sua madrasta, tem com ela uma relação de tolerância. Orquídea prosseguiu contando

a história de seu neto de 8 anos que ela criou desde bebê. Há cerca de um ano, seu filho casou-se novamente e foi morar com a nova esposa e suas duas filhas. A participante ficou revoltada e disse que se na casa de seu filho há espaço para as duas filhas de sua esposa, deve haver para seu próprio filho também. Perguntamos a ela se não queria que sua história se repetisse com o neto: não ter lugar na casa do pai. Ela concordou e disse que, por mais que ame o neto, sabe que seu lugar é na casa de seu pai.

As participantes ficaram algum tempo analisando os detalhes do quadro. Azaleia perguntou se a figura subindo num coqueiro é uma pessoa ou um macaco. Chamou a atenção de Girassol o homem em primeiro plano, carregando um balde. Elas contaram que era assim que se media para encher a saca: cinco baldes. Mesmo assim, depois, cada saca era pesada. Rosa achou o quadro muito realista pelos detalhes, igual ao trabalho na realidade. Azaleia comentou sobre as mãos grandes e os pés descalços. Disse que era assim mesmo, muita gente trabalhava descalça.

Perguntamos às participantes que sentimento esse quadro desperta nelas. Girassol disse que dá saudades. Azaleia e Rosa concordaram. Perguntamos o que acharam do quadro. Disseram que acharam lindo.

A próxima obra apresentada ao grupo foi *Operários*, de Tarsila do Amaral (1933). A vida e obra da artista foram discutidas anteriormente, na temática família. Como aponta Santos (2011), a obra *Operários* é um elemento significativo da sua fase de temática social, fase esta na qual a artista ingressou após uma viagem aos países socialistas no início dos anos de 1930 (Santos, 2011).

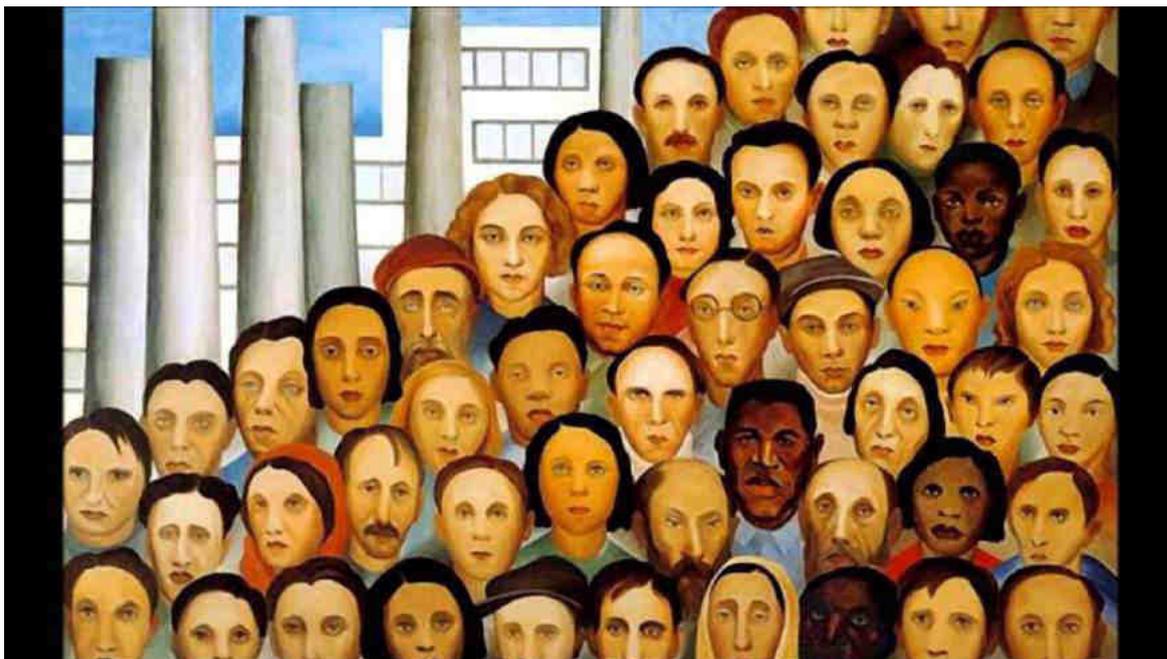


Figura 8. Operários (Tarsila do Amaral, 1933), 150 x 205 cm, óleo sobre tela (São Paulo, Acervo dos Palácios do Governo do Estado de São Paulo).

De acordo com Amaral e Toral (2010), após visitar a União Soviética, as obras de Tarsila passaram a expressar sua preocupação com a vida das pessoas pobres das grandes cidades. Quando pintou *Operários*, a industrialização brasileira estava no início, era um tempo de greves violentamente reprimidas pela polícia.

As chaminés ao fundo da imagem tratam do processo de industrialização a que se assistia naquele tempo. Em plena industrialização, os operários são retratados como seres sem importância, há uma desvalorização do trabalho humano, o que é comprovado pelas lutas trabalhistas daquele momento histórico. A artista aborda, ainda, a diversidade cultural do povo brasileiro e a quantidade de imigrantes que o país recebia (Ferreira, 2012).

Chamou a atenção das participantes o fato de a artista haver retratado pessoas de todas as etnias. Falamos, no grupo, sobre a imigração que teve início, principalmente, após a abolição da escravidão e que ajudou a constituir a feição do nosso povo e como esse processo foi retratado pela artista. Ao observarem a reprodução da obra *Operários*, as participantes lembram-se da geração posterior à sua, dos sobrinhos, filhos, netos que foram trabalhar na indústria. As participantes analisaram as duas obras por algum tempo. Lírio disse que o povo que trabalha na

indústria parece muito menos sofrido que o povo que trabalha na lavoura. Embora nenhum deles apresente expressão de felicidade, estão menos sujos, mais bem vestidos, bem penteados e parecem menos sofridos. Rosa disse que se lembra de seus sobrinhos que foram para São Paulo trabalhar na indústria.

5.2.4 Saúde

*Meus pensamentos tomam formas eu viajo
Vou pra onde Deus quiser
Um vídeo-tape que dentro de mim retrata
Todo o meu inconsciente de maneira natural*

*Tô indo agora tomar banho de cascata
Quero adentrar nas matas onde Oxossi é o deus
Aqui eu vejo plantas lindas e cheirosas
Todas me dando passagem
Perfumando o corpo meu*

*Esta viagem dentro de mim foi tão linda
Vou voltar à realidade pra este mundo de Deus
É que o meu eu, este tão desconhecido
Jamais serei traído pois este mundo sou eu*

*Ah!
Tô indo agora prum lugar todinho meu
Quero uma rede preguiçosa pra deitar
Em minha volta sinfonia de pardais
Cantando para a majestade, o sabiá
A majestade, o sabiá
(Roberta Miranda, 1985)*

Na temática saúde, foram apresentadas as obras *Interior de Pobres II*, de Lasar Segall (1927); *Retirantes, Baile na Roça* e *Amigas*, três obras de autoria de Portinari (1944, 1924, 1938); e *A Feira II*, de Tarsila do Amaral (1925b).

De acordo com Barroco (2007), Lasar Segall (1891-1957) nasceu na Lituânia, na época, território da Rússia czarista. Coursou a Academia de Desenho, em Vilna, e prosseguiu estudando em Berlim, na Academia Imperial de Belas Artes, depois, na Academia de Belas Artes de Dresden. Veio para o Brasil, pela primeira vez, em 1912, para participar de algumas exposições. Ao voltar para o seu país, encontrou-o devastado pela guerra. Voltou para o Brasil em 1923 e se naturalizou brasileiro em 1927.



Figura 9. Interior de pobres II (Lasar Segall, 1921), 140 x 173 cm, óleo sobre tela (São Paulo, Acervo do Museu de Laser Segall).

Conforme Barroco (2007), a tela *Interior de pobres II* é um exemplo de um período no qual Segall se voltou para grandes temas universais, retratando o sofrimento e a solidão. Era um período entre guerras. O quadro, dramático, é constituído por quatro pessoas. A família é retratada em tons sóbrios como marrom, ocre, preto e cinza. A casa é pobre, os pratos estão vazios. Há uma pessoa no leito, deitada. Há um homem sentado na cadeira ao lado: olhos assimétricos, braços cruzados, pés voltados para dentro, expressão de apatia e debilidade. A mulher à direita apresenta vestes simples, retraimento, desolação, apatia. No homem à frente, também se observa, além da assimetria, a expressão de preocupação. Em sua análise da obra, Barroco aponta que

Nessa família, há um clima de doença, de morte, de desânimo; a expressão de todos é deprimente. As pessoas são deformadas, com as cabeças grandes em relação aos corpos, parecem paralisadas e estão de costas uns para os outros. Ninguém se olha ou se toca, embora todos estejam sucumbindo... A tela de Segall traduz uma situação de doença psico-física, de fealdade instalada, de sofrimento do homem contemporâneo (Barroco, 2007, p. 143).

Ao observarem esta reprodução, as participantes demonstraram atenção aos detalhes, às cores e ao tema. Ao olharem para *Interior de Pobres II*, descreveram uma família doente, triste. Apontaram que todos estão com a feição triste, cansada. Não sabiam se a pessoa deitada ao fundo está muito doente ou morta. Apontaram as costelas da primeira figura, da esquerda para a direita, e disseram que se está tão magro a ponto de ser possível ver suas costelas, deve ser muito pobre. Disseram que tudo parece bem simples na casa, então devem ser pobres. Todos eles parecem enfermos.



Figura 10. Retirantes (Cândido Portinari, 1944), 190 x 180 cm, óleo sobre tela (São Paulo, Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand – MASP).

A próxima obra, *Retirantes*, de Portinari, aborda a questão da seca, fome, pobreza, má distribuição de renda, falta de políticas públicas; problemas apresentados pelo autor como alguns dos motivadores do fenômeno migratório no Brasil (Coelho, 2010).

Coelho (2010) afirma que, dois anos após concluir a série *Retirantes*, Portinari se candidata a Deputado Federal pelo estado de São Paulo pelo PCB (Partido Comunista do Brasil). O artista viaja pelo estado registrando os problemas que presencia no intuito de atuar no congresso em nome das pessoas humildes, que ele denomina “minha gente”. Sendo assim, *Retirantes* pode ser considerada uma pintura-denúncia, na qual o artista faz de sua obra um instrumento para denunciar a realidade cruel do país.

Ao tratar de *Retirantes*, Coelho (2010) aborda a relação entre história e imagem ou, mais especificamente, sobre a possibilidade de utilização de fonte visual como evidência histórica. Aponta que

O uso das imagens na história desvia da concepção tradicional onde somente os documentos oficiais é que deveriam ser levados em consideração pelo historiador. Nas últimas décadas tem crescido o número de adeptos do uso das imagens na história, utilizando elas para a análise das representações, das permanências, das ausências, entre outros. Esses retratos da realidade visual podem servir para que a história seja contada da maneira mais crítica possível (Coelho, 2010, pp. 3-4).

Na série *Retirantes*, Portinari mostra o que a falta de trabalho pode causar à sociedade, aborda o drama dos migrantes em busca de trabalho e de uma vida melhor. “É uma pintura de caráter essencialmente social” (Coelho, 2010, p. 6).

Ao observar a reprodução de *Retirantes*, Rosa disse que parece que estão saindo de um lugar e indo para outro. Perguntamos o que, na obra, dá-lhe essa impressão. Ela apontou a trilha na cabeça, o fato de estarem todos juntos. Perguntamos de onde e para onde podem estar indo. As participantes disseram que esse parece um lugar muito pobre, seco, tem apenas umas colinas no fundo da paisagem, mas é uma paisagem plana e seca, não parece um lugar muito bom pra se viver. Devem estar buscando uma vida melhor. Perguntamos se alguém delas tem

alguma ideia de qual lugar, no Brasil, pode estar sendo retratado nessa obra. Violeta disse que se lembrou da sua viagem ao Nordeste. Ela foi pelo sertão e disse que viu muita tristeza. Um solo muito pobre, seco, sem vida, algumas carcaças de boi, algumas cabras vivas e gente muito pobre.

As participantes se questionaram o que a mulher do centro da imagem carrega no colo, se é um bebê. Disseram que nem parece vivo. Chamou-lhes a atenção, ainda, as cores, todas escuras. Apontaram que as pessoas estão todas muito magras, com aspecto muito sofrido. Azaleia se lembrou de que muitos migrantes nordestinos chegavam para trabalhar na colônia onde vivia.

Em seguida, apresentamos a obra *Baile na Roça*, de Portinari (1924). De acordo com Téo (2009), essa foi a primeira obra de caráter regionalista do pintor e traz como tema a vida rural. A obra foi finalizada em 1924 e enviada por Portinari ao Conselho Superior de Belas Artes com o objetivo de participar da Exposição Geral. Foi recusada. Diante de tal recusa, Portinari vendeu a tela. O artista guardou uma fotografia da obra e a procurou por toda sua vida, sendo que esta fora encontrada apenas na década de 1980 pelo Projeto Portinari. *Baile na Roça* retrata uma festa ao estilo dos imigrantes europeus.

Ao observarem a reprodução de *Baile na Roça*, as participantes repararam no sanfoneiro e nos casais dançando, elementos estes que tornam evidente que se trata de um baile. Elas se lembraram com alegria dos bailes que frequentavam nos tempos da mocidade. Rosa contou que podia ir aos bailes apenas quando seu irmão a acompanhava. Orquídea também contou que podia ir apenas com a companhia do irmão. Disseram que havia muito respeito nesses bailes. Contaram que todos tinham que dançar com todos. Se um moço chamava uma moça para dançar, ela tinha de aceitar. As participantes disseram que, apesar de respeitoso, às vezes, havia brigas e até morte nos bailes.

Segue mais uma obra de Portinari, *Amigas*, de 1938. As participantes observaram a reprodução da obra e questionaram se as duas figuras estavam dançando ou se abraçando. Apontaram que, como uma é negra e a outra é branca, devem ser amigas e não parentes. A forma como estão perto uma da outra sugere que sejam muito próximas. Uma das participantes sugeriu que talvez estejam cochichando, contando algum segredo, elas parecem íntimas uma da outra. Pelos trajes, por estarem descalças e pelo fundo, um morro, devem ser pobres. As

participantes falaram sobre as cores escuras predominantes na obra.

Quando questionamos como pensam que essa obra se relaciona com a temática saúde, as participantes falaram da importância das amizades nos momentos difíceis da vida. Orquídea falou que os vizinhos são como parentes próximos, sempre se apoiam e se ajudam. Ela falou sobre uma vizinha sua com quem tem laços muito estreitos. Contou sobre quando essa vizinha engravidou de seu quinto filho. Ela não queria ter a criança. Orquídea a convenceu a não realizar um aborto e, depois, ajudou a encontrar uma boa família para adotar a criança. A participante afirmou ter uma amizade profunda com essa vizinha, ambas se ajudam muito. Quando uma fica doente, a outra limpa sua casa, faz comida, as famílias almoçam juntas aos finais de semana.



Figura 11. Baile na Roça (Cândido Portinari, 1924), 97 x 134 cm, óleo sobre tela (Rio de Janeiro, Coleção Particular).

Girassol contou que era hábito, na sua vizinhança, que, quando uma mulher

ficasse grávida e/ou ganhasse neném, as outras vinham ajudar com os afazeres domésticos. Rosa também falou de uma vizinha que a ajuda muito. Essa vizinha cuida da sua mãe quando Rosa precisa sair de casa. Além disso, são amigas e confidentes. Ela sabe que pode contar com a ajuda dessa vizinha sempre que precisa.

Quando indagamos as participantes como, em sua opinião, as reproduções das obras *Amigas* e *Baile na roça* se relacionam com a temática saúde, Margarida disse que a saúde vai para além do corpo, que é preciso cuidar da saúde da alma.



Figura 12. Cândido Portinari, *Amigas*, 1938, 70 x 60 cm, óleo sobre tela (Rio de Janeiro, Coleção Particular).

A última obra apresentada ao grupo foi *A Feira II*, de Tarsila do Amaral (1925b). De acordo com Matos (2010), a obra, pintada em 1925, faz parte da fase “Pau-Brasil” da artista, fase esta que se estende de 1924 a 1928. Nesse período, Tarsila realizou inovações em sua obra por meio da utilização de cores e temas brasileiros e, assim, criou o conceito de brasilidade, pois foi a primeira a utilizar as cores “caipiras” e retratar temas do cotidiano brasileiro. A técnica utilizada em *A Feira II* foi o Cubismo.



Figura 13. *A Feira II* (Tarsila do Amaral, 1925), 46 x 55 cm, óleo sobre tela (Coleção Particular).

Sobre a função social da feira, Matos (2010) aponta que, na vida interiorana, a feira aproxima as pessoas, reúne a todos. Para o autor, a obra de Tarsila ilustra uma transformação histórica, econômica e cultural em nosso país, uma vez que a presença dos imigrantes nas lavouras de café estimulou a expansão das feiras. O autor narra que

Os imigrantes, ao chegar, cumpriam um longo período de trabalho até a

colheita, quando finalmente recebiam o pagamento. Por isso, enquanto não colhiam, cultivavam hortaliças entre os pés de café em crescimento. Esses produtos das hortas improvisadas eram vendidos em feiras nas cidades. Esse cenário, como apontou Luiz Roberto Lopes (1994), incrementou e diversificou os hábitos alimentares dos brasileiros, da mesma forma que implementou as feiras como uma expressão cultural brasileira na primeira metade do século XX (Matos, 2010, p. 94).

As participantes ficaram algum tempo entretidas com a reprodução de *A Feira II*, fazendo o reconhecimento de cada uma das frutas retratadas, tentando distinguir as outras qualidades de alimentos, reconhecendo os animais. Descreveram as cores como alegres, vivas.

A apresentação da reprodução de *A Feira II* levou as participantes a falarem sobre sua alimentação e sua saúde. Todas as participantes, com exceção de Violeta, são diabéticas e hipertensas.

Violeta disse que realiza exames de rotina todo ano. Não acha muito confortável, mas sabe que é necessário, então faz. Quando questionada sobre qual a importância desses exames, disse que se houver alguma doença, quanto antes se descobre, mais fácil e promissor o tratamento, por isso, é importante investigar para evitar grandes problemas. Todas as outras participantes afirmaram também manter seus exames em dia, embora não gostem muito.

Azaleia precisa tomar insulina todos os dias. Embora diga que a picada não dói, não tem coragem de aplicar em si mesma e quem o faz é sua filha mais nova. Diz que procura não exagerar no que come, mas também não passa vontade. Contou que sua mãe, que também era diabética, fazia exatamente tudo o que o médico pedia, não comia nada além do que lhe era permitido e, mesmo assim, morreu cedo. Sendo assim, Azaleia fez uma opção, em sua vida, de que prefere não passar vontade das coisas, muito embora coma com parcimônia.

Girassol, também diabética, precisa tomar insulina duas vezes ao dia, ela mesma se aplica. Precisa de vários medicamentos de uso contínuo: os da diabetes, os da pressão alta e outros para não ter convulsão.

Rosa também é diabética, mas não precisa tomar insulina. Ela também procura controlar a alimentação, mas acaba comendo um pouquinho das coisas que

gosta para não passar vontade. Seu filho, que mora com ela, é confeitoiro.

Margarida também é diabética e precisa da insulina uma vez ao dia. Ela vem à UBS todos os dias para a administração do medicamento. Disse que é bom vir à UBS todos os dias, pois já aproveita e faz uma caminhada.

Falamos ao grupo sobre o porquê da escolha dessas obras (*A Feira II, Amigas e Baile na Roça*) para tratar sobre a temática saúde, para que possamos pensar na saúde de uma forma ampla: como prevenimos doenças e promovemos nossa própria saúde, como nos alimentamos, como empregamos nosso tempo, quais atividades fazemos, como nos relacionamos. Ademais dos condicionantes existentes na saúde – sociais, econômicos, culturais –, em que medida podemos nos colocar como sujeitos ativos na determinação de nossa saúde. É importante pensar não apenas na saúde física, mas também na saúde mental, compreendendo como ambas estão necessariamente entrelaçadas, uma inerente à outra. Nesse sentido, perguntamos às participantes como cuidam da própria saúde.

Margarida disse que faz ginástica no salão comunitário do bairro duas vezes por semana, que isso a faz muito bem e lhe traz bem estar.

Rosa contou que essa semana foi visitar uma amiga. Ela disse que pediu ao filho que ficasse com sua mãe, de quem cuida, para que pudesse fazer esse passeio. Falou sobre como a fez bem sair e passear um pouco, conversar, distrair-se, esporecer. Desde o início do grupo, ela já havia dito várias vezes sobre como se sente mal por nunca ter passeado muito. Quando seu marido faleceu, pensou que poderia passear mais, visitar amigos e parentes, mas logo lhe delegaram a tarefa de cuidar de sua mãe, acabando com essa sua perspectiva. Sendo assim, organizar-se para se dar o direito a um passeio representa um grande avanço na vida dessa participante, e isso é importante no cuidado com sua saúde mental. Rosa falou que sua assídua participação na igreja também faz parte de seu cuidado com a sua saúde mental.

Orquídea disse que gosta muito de dançar; às vezes, liga o rádio em casa e dança sozinha. Disse, ainda, que uma das coisas que lhe traz bem-estar, na vida, é viajar.

Azaleia contou que há muito tempo ela e suas irmãs se reúnem aos domingos na casa de seu pai. Às vezes, também aparecem primas, netos, outras pessoas. Eles

se divertem muito juntos, comem, conversam, convivem. Contou que, às vezes, suas filhas lhe dizem que não dá para ir ao encontro. Ela responde que dá, sim, o que passa é que elas não querem. Sempre dá para se organizar para poder se encontrar com a família. A participante afirmou que, às vezes, passa a semana esperando esse encontro que lhe faz tão bem.

Lírio gosta muito de passear, visitar as amigas, conversar. Falou sobre a Pastoral da Criança, que é uma atividade da qual gosta de participar.

Das participantes presentes nesse dia, apenas Rosa não participa da Pastoral, pois é de outra religião. Azaleia disse que já participou por muitos anos, agora pensa que já fez sua parte e deixa o trabalho para as outras que chegaram. Todas as participantes falam com muito carinho desse trabalho que fazem. Por meio da Pastoral da Criança, elas também mantêm a proximidade entre si, cultivam amizades, passeiam e fazem o bem para os outros, o que também as faz bem.

Além da contextualização das obras de arte, levamos ao grupo uma breve retrospectiva da história do sistema público de saúde brasileiro, o Sistema Único de Saúde – SUS, assim como seus princípios fundamentais. Conforme Menicucci (2014), o SUS foi construído pautado nos princípios de universalidade e igualdade, com uma concepção de saúde como direito de todos e dever do Estado. A Constituição Cidadã, de 1988, teve papel substancial na formação do SUS. Antes disso, apenas os trabalhadores com contratos de trabalho formais tinham acesso aos serviços de saúde. A política de saúde no país apresentava, ainda, diferenças funcionais entre as instituições: o Ministério da Saúde era responsável por ações de caráter coletivo e algumas atividades de assistência básica, enquanto a saúde curativa, destinada apenas aos segurados, ficava a encargo da Previdência Social.

As participantes relataram que, em seus tempos de juventude, não havia postos de saúde, não era fácil o acesso aos médicos. Quando era necessário, marcavam consulta pelo sindicato. Azaleia contou que a primeira vez que foi ao médico foi em ocasião de sua gravidez. Naquele tempo, não se fazia pré-natal, e ela foi ver um médico, pela primeira vez na vida, pouco antes de ganhar neném. A primeira consulta médica de Rosa também foi apenas quando ficou grávida. Azaleia e Rosa tiveram seus partos em hospitais, já Margarida relatou que apenas seu último parto foi no hospital, os anteriores foram todos em casa.

Menicucci (2014) aborda alguns pontos importantes na criação do SUS: saúde como direito social e universal; saúde como seguridade, conforme uma lógica de universalidade e equidade na assistência; saúde enquanto articulação de políticas sociais e econômicas, não se restringindo à assistência médica; serviços de saúde considerados com relevância pública; descentralização e participação social.

De acordo com a Lei nº 8080 de 1990 (1990) e com o Decreto nº 7.508 de 2011 (2011), a saúde constitui um direito fundamental do ser humano e um dever do Estado. São definidos, como princípios e diretrizes do SUS, a universalidade, a integralidade e a igualdade de assistência à saúde. O SUS atua, ainda, conforme o conceito de territorialidade, ou seja, as ações devem ser pensadas levando em consideração as características e condições da população atendida em cada local.

É sabido que o SUS apresenta, ainda, inúmeros problemas e desafios a serem superados, entretanto, pelos relatos de nossas participantes, pode-se perceber que sua criação trouxe grandes avanços às políticas públicas de saúde em nosso país. As participantes trataram da dificuldade de acesso à assistência médica em sua juventude. A criação do SUS trouxe uma significativa expansão ao acesso da população brasileira aos serviços de saúde.

5.3. RESULTADOS COM BASE NO GRUPO FOCAL

Para avaliação do trabalho realizado junto ao grupo de pesquisa, foi utilizada a técnica do grupo focal no último encontro. A discussão tramitou em torno de três eixos:

(1) se houve redução de sofrimento psíquico em relação à queixa inicial; (2) se a Arte é ou não um instrumento profícuo para o trabalho psicoterapêutico; (3) se as relações entre universal/singular/particular promovidas pela contextualização das reproduções das obras de Arte contribuíram para o redimensionamento e redução do sofrimento psíquico.

Todas as sete participantes da pesquisa estiveram presentes: Azaleia, Girassol, Lírio, Margarida, Orquídea, Rosa e Violeta. No encontro no qual foi realizado o grupo, todas as reproduções de obras de arte apresentadas foram coladas na parede, dispostas de acordo com a ordem na qual foram trabalhadas.

O encontro foi gravado em áudio e, posteriormente, transcrito no intuito de expor a avaliação realizada pelas participantes de forma fidedigna. A transcrição na íntegra encontra-se ao final do Apêndice 2. A seguir, exporemos as falas das participantes sobre os três eixos discutidos durante o grupo focal e destacaremos falas mais significativas para a avaliação.

5.3.1. Houve redução de sofrimento psíquico em relação à queixa inicial?

Quando questionada sobre se participar do grupo a ajudou em alguma medida, a participante Girassol disse que lhe faz bem conhecer gente, poder conversar e dividir os problemas. “Aqui, a gente não conta tudo, mas um pouquinho que você fala pra outra pessoa já te ajuda um monte. Então, eu só quero agradecer” (Girassol). A queixa inicial dessa participante era a insônia: ela alegava que não conseguia dormir, porque ficava pensando muito nos problemas de seus familiares. Sobre esse aspecto, ela afirmou que houve melhoria em sua insônia: “eu estou até dormindo bem, que eu não dormia e agora eu estou dormindo” (Girassol). A participante afirmou que passou a dormir melhor por ter alguém com quem conversar. Quando a pesquisadora questionou se ela acredita que essa melhora tem relação com sua participação no grupo, Girassol disse:

Eu acho que sim, né. Porque você ficava na televisão, você está sozinha, você liga a TV, ali não passa nada que presta. Daí em vez de você ficar assim, em paz, você fica mais agitada, você fica preocupada se perguntando até onde isso vai, como é que vai acabar, né. Pelo menos aqui, quando a gente vem aqui, nós ficamos batendo papo, aprendendo alguma coisa, falando lá do começo. Eu vi aqueles do começo da vida da gente, achei coisa muito importante ali, de quando eu ainda era criança.

Além da redução do sofrimento psíquico, Girassol relatou que sua participação no grupo também gerou melhoria em sua saúde física, vide a seguinte fala:

Agora que está acabando essa reunião aqui eu vou ter que arrumar qualquer coisa pra sair de casa. O dia que eu só fico em casa minha diabetes vai lá em cima. Se eu começo a andar, se eu fico pra cá e pra lá ela não sobe. Porque

se eu fico dentro de casa, andando pra lá e pra cá ela sobe, mas se eu venho aqui ela não sobe (Girassol).

Dessa forma, pode-se considerar que Girassol apresentou significativa melhora em relação à sua queixa inicial e, para além disso, conseguiu melhora em sua saúde física, pois, nos dias que participa do grupo, sua diabetes se mantém controlada.

Outro ponto importante do qual Girassol se queixava, no início dos trabalhos, era o afastamento em relação aos filhos. Nos primeiros encontros, falava da filha que mora perto, mas nunca a visita, dos filhos que não se preocupam com ela. Relatou o dia das mães no qual nenhum de seus sete filhos a convidou para almoçar, e ela acabou passando com a nora. Durante seus relatos, as outras participantes intervinham, falavam sobre a relação com seus filhos e opinavam sobre como reagiriam em determinadas situações relatadas por Girassol.

Nos últimos encontros, Girassol falou sobre o dia dos pais, no qual se colocou de maneira mais firme dizendo aos filhos que o encontro seria na sua casa e, dessa forma, conseguiu reunir seus filhos. Também falou, no grupo focal, de uma filha que mora no sítio, mas, apesar da distância, sempre arruma uma forma de poder cuidar dela. A participante falou dessa filha logo após Azaleia falar de sua relação com sua filha, Violeta, também participante do grupo. Esses dados indicam que poder falar daqueles problemas que ficavam em sua cabeça e lhe davam insônia, compartilhá-los com o grupo e ouvir as experiências das outras participantes levaram Girassol a tomar novas atitudes e redimensionar a maneira como pensa nos problemas e nos recursos que possui. Girassol afirmou que saber que as outras participantes também sofreram, passaram por histórias parecidas com as suas e superaram, faz com que ela se sinta capaz de superar os próprios sofrimentos.

Quando a pesquisadora questionou se, ao ouvir o sofrimento alheio, pode-se pensar o próprio sofrimento de uma forma diferente, Girassol falou:

Ajuda, e ajuda a reforçar, assim, o seu modo de viver. Porque se você está em casa, assim, achando que é só você que é coitadinha, de repente todo mundo está feliz e passou por tudo aquilo que você passou e aquela pessoa está feliz, aí aquela vela que está apagada ali, a vela já acende de novo. Já que todo mundo passou por isso e recuperou, está sobrevivendo, porque é

que eu tenho que ficar murmurando uma coisa que já foi? É isso aí que faz a gente ir pra frente.

Rosa afirma que sua participação no grupo trouxe alívio para seu sofrimento e que, ao final dos encontros, sentia-se melhor. A participante disse que poder se abrir, falar de seus problemas, ajudou-a a tomar decisões.

Lírio falou que passava a semana esperando chegar o dia do grupo e que achou muito bom poder relembrar seus tempos de infância.

Azaleia colocou seu nome na lista de espera para atendimento psicológico em grupo, porque passara por um câncer e, quando o grupo da pesquisa começou, a participante já havia sido curada. Mesmo assim, disse que foi muito bom ter participado do grupo. Tal como Lírio, também gostou muito de relembrar seus tempos de criança. Tal qual Girassol, a participante também afirmou que as reuniões do grupo aliviavam inclusive seus sintomas físicos, suas dores, vide o trecho a seguir:

Olha, pra mim foi muito bom. Às vezes, pra eu sair de casa era difícil. Mas é por causa das dores que a gente sente. Eu falava assim, me toca ir lá em cima hoje, né? Ai meu Deus do céu, eu não aguento mais. Mas aí a Violeta falava assim: “não! A mãe gosta de conversar, a mãe gosta de rir, a mãe gosta de falar”. Então aí quando eu chegava aqui que eu começava a conversar parece que até a dor diminuía (Azaleia).

No trecho acima, fica evidente, também, que o apoio e incentivo de sua filha foram muito importantes para que a participante participasse das reuniões.

Violeta participou do grupo, porque vinha todas as semanas trazer sua mãe, Azaleia; sendo assim, não apresentava uma queixa inicial. Mesmo assim, disse que foi muito bom participar porque gostou de ouvir as histórias trazidas pelas mulheres. Já havia ouvido as histórias de sua mãe e gostou de saber que as outras participantes haviam vivido histórias parecidas.

Orquídea gostou de relembrar a própria história e também de saber que as outras participantes enfrentaram questões parecidas com as suas. Para a participante, lembrar-se de seu passado a fez perceber que, apesar do serviço pesado, era feliz. Orquídea disse que foi ótimo participar do grupo e lamentou ter iniciado sua participação após muitos encontros. Disse que faz bem poder falar de seus

problemas, como no seguinte trecho:

Uma pessoa, assim, que chega na nossa idade, a gente tem muita coisa acumulada na cabeça que é bom você estar desabafando, porque quanto mais você guarda uma coisa pra você, te faz mal. Então é bom sempre a gente ter uma amiga de confiança. A Rosa, eu conhecia ela, mas assim, de uma saber do passado da outra, não sabia, né. Agora eu sei do problema dela, sei da Lírio, da Azaleia a gente já sabe, né Azaleia? Mas a gente pensa assim, ah, aquela pessoa, né, a vida dela foi um mar de rosas, mas não foi, foi que nem o da gente.

Margarida também falou que, apesar de ter participado de poucos encontros, gostou muito.

Lírio disse que foi bom, porque pôde desabafar e conhecer pessoas novas. A participante disse que esperava a hora de vir aos encontros: *A gente está fazendo o serviço, mas pensando na hora que tem que vir.*

Girassol disse que gostou de receber ligações da pesquisadora nos dias em que não comparecia ao grupo, a participante sentia, dessa forma, que era importante, que era lembrada:

Outra coisa que eu gostei foi de você lembrar de mim, o dia que eu não vim você ligar pra saber porque eu não vim. A importância que eu tinha aqui, né! De você sentir minha falta, assim, o dia que eu não vinha você ligar pra saber por que é que eu não vim.

5.3.2. A Arte é um instrumento profícuo para o trabalho psicoterapêutico?

Indagamos às participantes se as reproduções de obras de Arte são um bom instrumento para auxiliar o processo terapêutico e o que acharam de poder observar as reproduções. Azaleia disse:

*É verdade! Pra mim foi muito bom ter essa conversa, conhecimento. Conhecia aqui todo mundo, menos vocês duas (as duas pesquisadoras). Todas vocês eu conhecia. **Aí naquelas fotos, né, que a gente via o passado, os pés de café, os trabalhos nossos, vish!, aquilo lá pra mim era uma delícia.** Você sabe que às vezes eu fico muito sozinha também, né? **Aí quando***

eu estou sozinha eu fico lembrando: quando eu era criança eu fazia isso, quando eu era criança eu fazia aquilo. Mas é tão gostoso. Hoje a gente fala, ah, as crianças fazem isso, fazem aquilo. A gente também fazia. Só que hoje os filhos fazem na frente dos pais, eles fazem as coisas na frente dos pais, e nós fazia escondido, porque se nós fazia na frente nós apanhava. Risos. Então eu falo assim, pra que falar de tudo o que eles fazem? Nós também fazia. Eu esperava minha mãe ir na roça pra fazer as Arte. Pra mim foi muito bom, gostei bastante.

Na fala acima, fica evidente que, para a participante, a reprodução da obra de arte apresentada representava não apenas uma imagem, mas algo da sua própria história.

Rosa disse que achou bom e que o contato com as reproduções das obras de Arte a ajudava a se abrir, conforme o trecho a seguir:

Tinha coisa que você não queria falar, você via ali, colocava ali que era um modo de ver e de falar, né. Daí perguntava por que, daí a gente se abria pra falar.

Orquídea apontou as reproduções de *Roda* e *Baile na Roça* e falou sobre como essas duas obras a fazem pensar em sua história:

Que nem aquelas meninas brincando de roda ali. Eu lembro que a gente era criança e quando chegava cinco, seis horas a gente ia brincar de roda. Os pais sentavam conversando uns com os outros e a gente brincando de roda. Hoje a gente não vê mais criança brincando de roda. Ai que delícia era! ...O baile, que é aquele que tem as pessoas dançando, faz a gente lembrar também.

Para Girassol, as reproduções das obras de arte também ajudaram a rememorar sua vida. *Caipira picando fumo*, especialmente, mobilizou muito essa participante:

E ali, aquele povo ali, que é aqueles homens trabalhando com a calça enrolada, lembrei do meu pai, do meu tio. É naquele sistema mesmo que eles trabalhavam na roça. Aquele da palha atrás da orelha, aquele fumo ali pra fazer o palheiro pra fumar. Meu pai morreu tem mais de vinte anos e eu

lembro de tudo o que aconteceu. É como se eu estivesse vendo meu pai agora, naquele tempo que eu era criança, que eu ia levar comida pra ele na roça. Ele e o irmão dele, que era meu pai e meu tio, né, que trabalhava junto. E aquela palha do lado era meu tio mesmo, que era ele que plantava as mudas de café pro meu pai. Mas não tem, parece que é ele que está ali.

Azaleia e Rosa também se identificaram muito com essa obra, que as fazia lembrar-se de seus pais. Rosa falou de como *Café*, de Portinari, retrata bem a vida dos trabalhadores das lavouras de café: *É só ir nos cafezais que você vê o quadro* (Rosa).

5.3.3. As relações entre universal/singular/particular promovidas pela contextualização das reproduções das obras de Arte contribuíram para o redimensionamento e redução do sofrimento psíquico?

Perguntamos às participantes se os dados históricos – referentes às obras e aos períodos nos quais foram pintadas – levados ao grupo as ajudaram a compreender a própria história de uma forma diferente.

Rosa disse que sim:

A gente não sabe, e quando explica a gente consegue olhar com mais atenção e imaginar alguma coisa (Rosa).

Questionamos se o grupo as ajudou a entender como suas histórias singulares fazem parte da história do país e da região. Girassol falou sobre sua família, que veio de Minas Gerais para o Paraná em busca de melhores condições de vida. A participante não sabia que a história de sua família fazia parte de um momento histórico do país, de um movimento mais geral, vide trecho a seguir:

Eu não tinha conhecimento nenhum, eu achava que era só ali na minha família, naquele lugar que eu morava ali. Eu achava que mais lugar, eu nem sabia que tinha os outros lugares que passavam por dificuldade, que nem na Bahia, uns par de lugar em volta, que ficava em volta do que a gente morava. Eu não sabia o quanto era difícil, igual era pra nós lá.

Azaleia afirmou que os dados levados ao grupo a ajudaram a compreender melhor tanto as obras trabalhadas quanto sua própria história.

Ao final do encontro, as participantes afirmaram que sentirão falta do grupo.

Girassol falou da importância de um trabalho desse caráter para a UBS:

Estava precisando aqui, né? Tanta gente vive aí, rejeitado de família, vive quase abandonado, né? Se acha um lugar assim pra ir, onde as pessoas dão valor, dão atenção pra o que você tem pra dizer, é um trabalho muito importante.

Rosa falou sobre como foi bom para ela poder falar e ser acolhida:

Era bom aqui a gente poder falar. Às vezes a gente vai contar alguma coisa e aí a pessoa fala: ah, isso aí já era, isso era no seu tempo... Tem gente que não presta atenção, só fala que isso aí era naquele tempo...

Embora esta questão tenha sido pouco desenvolvida no grupo focal, durante os demais encontros pudemos perceber notáveis brotos de desenvolvimento neste sentido, como, por exemplo, quando as participantes ressignificam o acesso – ou não – que tiveram à educação formal ao saberem da história da educação no país; ou quando repensam a pobreza que viveram em suas juventudes a partir dos dados sociais e econômicos relativos a este período.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o exposto ao longo das seções, cabe tecer nossas considerações finais, com base no proposto, no processo de desenvolvimento e nos resultados alcançados.

Lembramos que o problema que direcionou a pesquisa relatada na presente dissertação diz respeito à indagação sobre como os pressupostos e os conceitos teórico- metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural podem contribuir para a elaboração de técnicas de intervenção com grupos psicoterapêuticos na Atenção Básica em Saúde, considerando a observação de reproduções de obras de Arte pictórica como estratégia psicoterapêutica. Assim, realizamos investigações bibliográfico-conceitual e de campo. Ambas foram direcionadas pelos objetivos gerais: aprofundar nos estudos das contribuições da PHC para o trabalho com grupos psicoterapêuticos, assim como investigar as possibilidades de se utilizar o contato com a Arte pictórica, ou reproduções dela, como recurso psicoterapêutico visto que possa estimular o desenvolvimento dos sentidos sociais, na intervenção em grupos de atendimento à saúde mental para mulheres na Atenção Básica em Saúde.

Consideramos que nosso primeiro objetivo, que consistiu em aprofundar os estudos das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para compreender o trabalho com grupos psicoterapêuticos, foi atingido. Citaremos, a seguir, os principais constructos teóricos da PHC que forneceram subsídio à pesquisa de campo. Como ponto de partida, estudamos a formação humana de acordo com a perspectiva eleita, compreendendo o trabalho como categoria fundante do desenvolvimento humano. Tal categoria marxista é fundamental para análise da história da humanidade e da constituição da humanidade nos sujeitos. No âmbito da Psicologia, faz-se mister que analisemos a categoria atividade, como defende Leontiev (1978b). Também pesquisamos sobre as funções psicológicas superiores e a formação da subjetividade, dando especial atenção ao desenvolvimento da consciência. Esses estudos nos permitiram ampliar nossa compreensão acerca do ser humano e seu desenvolvimento tanto em nível filogenético quanto em nível ontogenético, compreensão esta imprescindível para a realização de uma pesquisa de campo bem fundamentada e coerente, posto que dotado de uma base teórica sólida.

Outros constructos teóricos de suma importância para o desenvolvimento da nossa pesquisa de campo consistem nos conceitos de sentido e significado, que nos

permitiram conhecer os significados sociais, historicamente elaborados, acerca dos eixos temáticos levados ao grupo – família, educação, trabalho e saúde –, e como eles se relacionam com os sentidos individuais atribuídos por cada uma das participantes a estes mesmos conceitos, ou seja, a forma como a compreensão acerca dessas temáticas se formou mediante suas histórias de vida. De encontro a isso, vêm os estudos sobre a relação dialética singular-particular-universal, fundamental para a compreensão da subjetividade humana. Conforme Araújo (2014), as obras de Arte possuem um caráter generalizador e fomentam discussões sobre a totalidade, sobre os grandes problemas vividos em cada época. Em nossa pesquisa de campo, as reproduções de obras de Arte foram usadas com recurso disparador para que as participantes pudessem falar sobre sua singularidade e as particularidades através das quais relacionam-se com a universalidade. Esse entendimento nos pareceu fundamental para o trabalho na pequena comunidade local que não tem a prática de frequentar de modo assíduo e contínuo serviços públicos em saúde e em saúde mental ofertados, em parte, talvez pelo receio de se exporem às pessoas do convívio cotidiano.

Por fim, tiveram especial importância para o desenvolvimento de nossa pesquisa de campo os estudos sobre a Psicologia da Arte, pois uma vez que Vigotski (1965/1999) define a Arte como a técnica social de sentimentos, esta pôde ser utilizada por nós como um recurso psicoterapêutico. Nossos estudos sobre a Arte integraram, ainda, as elaborações de Heller (1970/1977) sobre a cotidianidade e sua superação a caminho da genericidade para si, assim como os estudos de Duarte (2013) sobre a individualidade em si e a individualidade para si.

Quanto ao nosso segundo objetivo, consideramos que o contato com a Arte pictórica, por meio de imagens/reproduções dela, revelou-se um eficaz recurso disparador psicoterapêutico na intervenção em grupos de atendimento à saúde mental para mulheres na Atenção Básica em Saúde. Conforme apresentávamos as reproduções das obras de Arte – que foram escolhidas de acordo com as histórias de vida das participantes –, as mulheres expressavam suas percepções e identificações com as pessoas, contextos e situações representados e passavam a compartilhar suas próprias histórias. As imagens levadas ao grupo mobilizaram lembranças e conteúdos afetivos. A seguir, citaremos os exemplos mais marcantes.

Uma das reproduções utilizadas para trabalhar a temática Família foi a obra *A Família*, de Tarsila do Amaral. Ao observá-la, uma das participantes exclamou: “*Olha a minha família! Minha família é grande assim, éramos até no mesmo número de irmãos. Colocaram até o gato e o cachorro aqui, que fazem parte da família também*”. Outras participantes também se identificaram com a reprodução da tela, que lhes remetia às suas famílias de origem. Com isso, as participantes se puseram a contar suas histórias, a falar dos lugares de onde vieram, de seus pais, irmãos, valores e costumes.

Ainda no eixo temático Família, foi levada ao grupo a reprodução da obra *Caipira picando fumo*, de Almeida Junior. Ao observar a imagem, Girassol exclamou: “*Essa aqui foi lá no fundo*”. Quando questionada sobre por que expressaria isto, ela explicou que se lembrou de seu pai e de seu tio, de como eles produziam fumo, como se sentavam à soleira da porta para fazer o cigarro, com a palha na orelha e a faca na mão, apresentando em suas faces a tranquilidade e a cansaça trazidas pelo trabalho na roça. Das cinco participantes presentes naquele dia, quatro viram, nessa imagem, um pai, um tio, um vizinho. As mulheres se puseram, então, a falar dessas figuras masculinas que faziam parte de suas vidas. Contavam casos, lembravam histórias e costumes. Uma das participantes relatou detalhadamente todo o processo de fabrico do fumo, desde a plantação e colheita, como se torce o fumo, quanto tempo é necessário. Contou também qual era sua participação nesse processo e quais suas impressões acerca disso tudo.

No eixo temático Trabalho, uma das obras apresentadas foi *Café*, de Cândido Portinari. Das sete participantes, cinco trabalharam em lavoura de café. Elas ficaram encantadas com a riqueza de detalhes trazida pelo artista e expuseram ao grupo seus conhecimentos sobre todas as etapas da produção de café. Também contaram das mazelas desse duro ofício, os problemas de saúde advindos do esforço intenso e prolongado, falaram sobre como a família se organizava para trabalhar na lavoura. Conversaram sobre suas relações subjetivas com esse árduo serviço. Contaram o que acontecia quando havia geadas que punham tudo a perder e como elas e suas famílias vivenciavam essa experiência.

Dessa forma, pudemos perceber que as reproduções das obras de Arte selecionadas e trabalhadas suscitaram, nas participantes, lembranças, sentimentos e pensamentos que foram falados, compartilhados, acolhidos e ressignificados no

contexto do grupo de pesquisa. Por meio das obras de Arte, as participantes puderam revisitar alguns momentos de sua vida e discorrer tanto sobre os significados sociais quanto sobre os sentidos individuais implicados nesses momentos. O acolhimento da história de vida é uma parte importante do processo psicoterapêutico, e, nesse caso, as reproduções das obras de Arte serviram como recurso disparador desse momento.

Partimos de duas hipóteses. Primeiramente, que a formação dos componentes do grupo atendido como fruidores de reproduções da Arte pictórica (com base na teoria vigotskiana) corrobora com o desenvolvimento da *consciência de si*, possuindo valor psicoterapêutico. Nossa segunda hipótese é que a apropriação/consciência da totalidade/universalidade redimensiona o conflito pessoal, podendo, portanto, ter valor psicoterapêutico também. Compreendemos por valor psicoterapêutico ações ou estratégias que viabilizam, por parte do indivíduo, o desenvolvimento de maior compreensão acerca de seu sofrimento psíquico e conseqüente redução e/ou reposicionamento deste; em outros termos, a elaboração de novas estratégias de enfrentamento ao sofrimento psíquico.

Ante o processo grupal instaurado e os resultados alcançados, consideramos nossas hipóteses válidas. Estamos cientes da amplitude de tais afirmações e das nossas condições para a realização da pesquisa de campo, com nossas possibilidades e limitações; também temos ciência de que o desenvolvimento da consciência de si e o redimensionamento dos conflitos pessoais são questões complexas e profundas, impossíveis de serem avaliadas perante o tempo e as condições de nossa pesquisa de campo. Entretanto, ponderamos que demos passos importantes nesse sentido e que essas hipóteses possam servir como ponto norteador para grupos psicoterapêuticos que utilizam reproduções de obras de Arte como recurso psicoterapêutico.

Ressaltamos que os constructos teóricos singularidade, particularidade e universalidade nos serviram como linha guia para a condução do nossa pesquisa de campo. A ampliação da consciência de si pode ser didaticamente pensada em dois momentos: quando as participantes revisitam e relatam suas histórias de vida, refletindo sobre quem são e de onde vêm, e, num segundo momento, quando suas histórias singulares eram conectadas, pelas pesquisadoras, às particularidades e à universalidade, por meio da explanação, no grupo, de dados históricos, sociais, econômicos e políticos que servem como pano de fundo a suas existências. Ficou

evidente, pelas intervenções das participantes durante nossas explicações, que esses dados as auxiliavam na compreensão da própria história, imprimindo um movimento de “desculpabilização” – o que não pode ser entendido como negação de responsabilidades civis e éticas – dos indivíduos participantes por suas histórias, redimensionando, assim, o sofrimento psíquico. Traremos a seguir alguns exemplos.

Durante as discussões referentes ao eixo temático Educação, a maioria das participantes falou com grande pesar da pouca escolarização que receberam quando crianças e traziam em comum a percepção de que seus pais não as incentivaram a estudar. Ao discutirmos sobre a história da Educação Pública no Brasil e as disputas políticas aí implicadas, as participantes puderam ver que fizeram parte de um contexto social e econômico no qual as escolas públicas ainda eram escassas, inacessíveis a grande parte da população, ficaram cientes de que havia altos índices de analfabetismo e, dentre aqueles que tinham acesso à Educação escolar, era comum que se estudasse apenas por quatro anos. Nas falas das participantes, há indicativos de que essas informações trouxeram a essas mulheres uma compreensão mais ampla e menos individualizante sobre seus históricos educacionais.

Outra questão tratada no grupo que também passou por esse processo de compreensão foi a pobreza na qual viveram. Ao falarem de suas infâncias e juventudes, as participantes relataram a simplicidade de suas casas, de suas roupas e calçados, o que tinham e o que não tinham para comer. Relembrou a fome que seus pais haviam sofrido e contado a elas e a escassez alimentar que elas mesmas sofreram em suas infâncias. Em determinado momento, uma das participantes disse: *“Nós trabalhávamos tanto e não tínhamos quase nada”*, e as outras fizeram coro a essa afirmação. Foram levadas ao grupo informações sobre a história do país que lhes permitiram formular uma compreensão mais ampla sobre o contexto no qual viveram: a crise de 1929 e seu impacto na realidade mundial e brasileira, o lugar ocupado pelo Brasil na economia mundial em diferentes momentos, os processos de industrialização e urbanização no Brasil e suas implicações sociais, dados dos censos oficiais que indicam a condição na qual a população brasileira vivia em cada momento histórico. Diante disso tudo, a questão levada ao grupo foi: independentemente do quanto se trabalhasse, naquele momento, naquele contexto, era possível ter algo para muito além da sobrevivência? Essas informações e questionamentos levavam as participantes a revisitarem suas histórias a partir de um

ponto de vista mais amplo, estabelecendo pontes de conexão entre significados e sentidos, compreendendo as relações entre a suas singularidades e as particularidades mediante as quais suas histórias de vida se entrelaçam às questões nacionais e mundiais, redimensionando, dessa forma, o sofrimento psíquico.

Consideramos que houve, no decorrer do trabalho, uma acentuação na capacidade de análise das participantes: as análises que elas faziam das últimas obras de Arte apresentadas eram qualitativamente mais ricas em relação às primeiras obras trabalhadas, demonstrando assim a integralidade do desenvolvimento afetivo-cognitivo. Ao observarem a reprodução de *Sem título* (Casal e Criança), de Di Cavalcanti, terceira imagem levada ao grupo, as participantes prestaram atenção apenas na forma da obra: parece uma família ideal, em que todos se cuidam – as pessoas são mais gordinhas e estão juntas. Não perceberam as expressões de tristeza, os olhares vazios, as cores frias. Já ao observarem a reprodução de *Retirantes*, de Portinari, décima obra trabalhada, as participantes falaram da forma e do conteúdo. Disseram que pareciam sair de um lugar e ir para o outro, que o lugar parecia seco, pobre, difícil para se viver, e que aquelas pessoas deviam estar em busca de uma vida melhor. Chamou-lhes a atenção as cores escuras, frias e as pessoas com aspecto sofrido – são magérrimas.

Por fim, podemos considerar, com base na avaliação realizada por meio da estratégia de grupo focal, que houve redução do sofrimento psíquico. Girassol disse que lhe faz bem conhecer gente, poder conversar e dividir os problemas e que, devido à sua participação no grupo, houve melhora em relação à sua queixa inicial – a participante sofria de insônia, porque ficava pensando nos problemas dos membros de sua família. Afirmou que, depois que começou a frequentar os encontros do grupo, passou a dormir melhor. Além da redução do sofrimento psíquico, Girassol relatou que sua participação no grupo também gerou melhoria em sua saúde física, pois, nos dias em que participava do grupo, sua diabetes se mantinha controlada.

De acordo com Rosa, sua participação no grupo gerou alívio de seu sofrimento, disse que se sentia melhor ao final dos encontros, porque poder se abrir e falar de seus problemas a ajudou a tomar decisões que lhe trouxeram melhor qualidade de vida. Lírio achou muito bom poder relembrar os tempos de infância e disse que passava a semana esperando o dia da reunião do grupo. Azaleia afirmou que foi bom ter participado do grupo e que suas dores diminuía após os encontros.

Violeta gostou de participar e ouvir as histórias das outras mulheres. Orquídea disse que foi ótimo participar, poder desabafar, conhecer melhor as outras mulheres e perceber que tiveram, em suas histórias, sofrimentos semelhantes.

Diante dessas e de outras afirmações (constantes nos relatos em Apêndices), consideramos que a metodologia e o referencial teórico que propusemos para trabalhar com grupos psicoterapêuticos revelou-se profícua e que sua aplicação vem em consonância com as propostas da política pública de promoção e proteção da saúde, preconizadas pelo SUS e, mais especificamente, pela Atenção Básica. Avaliamos que essa metodologia de intervenção em Psicologia é viável e assume papel educativo no âmbito da saúde.

Por fim, ante todas essas elaborações voltamo-nos à própria formação de profissionais que trabalham com o psiquismo, com a sensibilidade, com a emoção, com a cognição. Pela agenda pós-moderna sob a ideologia neoliberal, cada vez mais os professores e pesquisadores são envolvidos num produtivismo que se agrava e que impacta diretamente na constituição de suas próprias subjetividades. Cada vez mais, as humanidades não encontram espaço nos currículos de Psicologia, Pedagogia e outros afins.

REFERÊNCIAS

- Aires, J. M. Q. (2006). A abordagem sócio-histórica na psicoterapia com adultos. *Psicologia para América Latina*, (5). Recuperado em 10 de junho, 2016, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2006000100009&lng=pt&tlng=pt.
- Almeida Junior (s.d.). Moça com Livro [Pintura]. *Enciclopédia Itaú Cultural*. São Paulo. Acervo do Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, SP. Recuperado em 27 de junho, 2016, de <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra983/moca-com-livro>.
- Almeida Junior (1892). Leitura [Pintura]. *Enciclopédia Itaú Cultural*. São Paulo. Pinacoteca do Estado. Recuperado em 27 de junho, 2016, de <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra934/leitura>.
- Almeida Junior (1893). Caipira picando fumo [Pintura]. *Enciclopédia Itaú Cultural*. São Paulo. Pinacoteca do Estado de São Paulo. Recuperado em 07 de agosto, 2017, de <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa18736/almeida-junior>.
- Amaral, A. A. & Toral, A. (2010). Arte e sociedade no Brasil: de 1930 a 1956 (vol. 1, 2ª ed.). São Paulo: Ed. Callis.
- Amaral, T. (1925a). A Família [Pintura]. *Mundo Edu*. Madri, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofia. Recuperado em 15 de maio, 2016, de <http://blog.mundoedu.com.br/proposta-de-redacao-23-familia-contemporanea/a-familia-tarsila-do-amaral/>.
- Amaral, T. (1925b). A Feira II [Pintura]. *Enciclopédia Itaú Cultural*. Recuperado em 09 de agosto, 2016, de <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra2329/a-feira-ii>.
- Amaral, T. (1933). Operários [Pintura]. *Vírus da arte. & Cia*. Acervo dos Palácios do Governo do Estado de São Paulo, SP. Recuperado em 18 de julho, 2016, de <http://virusdaarte.net/tarsila-operarios/>
- Araújo, I. A. (2014). *Estudos iniciais acerca da estética lukácsiana – a dialética universal, particular e singular*. Monografia, Licenciatura em Letras – Português, Departamento de Teoria Literária e Literaturas, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

- Araújo, P. (2004). Tem muitas histórias do Brasil nas telas de Tarsila do Amaral. *Revista Nova Escola*. Recuperado em 9 de junho, 2016, de <http://revistaescola.abril.com.br/arte/pratica-pedagogica/tem-muitas-historias-brasil-telas-tarsila-424884.shtml>.
- Barbosa, L. (1992). Cidadão. On *Disco Frevoador* [CD]. Gravadora Columbia/Sony Music.
- Barroco, S. M. S. (2007). *Psicologia Educacional e Arte: uma leitura histórico cultural da figura humana*. Maringá, PR: Eduem.
- Barth, G. M. P. (2009). A leitura do café: suas possíveis relações matemáticas e a perspectiva de gênero. *Educar*, 35, 153-164.
- Bernardo, H. C. (2012). *Os trabalhadores do Café: análise de uma obra de Portinari*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Artes, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, SP.
- Bittar, M. & Bittar, M. (2012). História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. *Acta Scientiarum. Education*, 34(2), 157- 168.
- Coelho, T. S. (2010). Os Retirantes de Portinari e a questão da seca no Brasil. Trabalho apresentado em *XIV Encontro Regional da ANPUH-RIO*, Rio de Janeiro, RJ.
- Conselho Federal de Psicologia [CFP] (1992, 17 de outubro). *Atribuições Profissionais do Psicólogo no Brasil*. Contribuição do Conselho Federal de Psicologia ao Ministério do Trabalho para integrar o catálogo brasileiro de ocupações. Recuperado em 10 outubro, 2015, de http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/atr_prof_psicologo.pdf
- Conselho Federal de Psicologia [CFP] (2000). *Resolução CFP nº 010/2000. Especifica e qualifica a Psicoterapia como prática do Psicólogo*. Recuperado em 12 maio, 2015, de http://www.crsp.org.br/portal/orientacao/resolucoes_cfp/fr_cfp_010-00.aspx

Conselho Federal de Psicologia [CFP] (Org.) (2010). *Práticas Profissionais de Psicólogos e Psicólogas na Atenção Básica à Saúde* (1ª ed.). Brasília: Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (Crepop).

Conselho Federal de Psicologia [CFP] (2013). *Regulação dos Serviços de Saúde Mental no Brasil: Inserção da Psicologia no Sistema Único de Saúde e na Saúde Suplementar*. Brasília: CFP.

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa [CONEP] (2015). *Minuta de resolução “Especificidades éticas das pesquisas de interesse estratégico para o SUS”*. Recuperado 16 outubro, 2015, de <http://www.unifafibe.com.br/cep/arq/1.%20Minuta%20para%20ENCEP%20Reso1%20Pesq%20SUS%20Nov.pdf>

Conselho Nacional de Secretários de Saúde (2011). *Atenção Primária e Promoção da Saúde*. Brasília: CONASS (Coleção Para Entender a Gestão do SUS).

Dacosta, M. (1942). Roda [Pintura]. *Enciclopédia Itaú Cultural*. Rio de Janeiro. Coleção Gilberto Chateaubriand – Museu de Arte Moderna. Recuperado em 07 de agosto, 2017, de <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa1612/milton-dacosta>.

Decreto nº 7.508, de 28 de junho de 2011 (2011, 28 de junho). Regulamenta a Lei no 8.080, de 19 de setembro de 1990, para dispor sobre a organização do Sistema Único de Saúde - SUS, o planejamento da saúde, a assistência à saúde e a articulação interfederativa, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos.

Delari Jr, A. (2012). *O sujeito e a clínica na psicologia histórico-cultural: diretrizes iniciais*. Umuarama-PR: Mimeo. Recuperado em 28 de março, 2016, de <http://www.vigotski.net/clinica-ufms.pdf>.

Dias, M. H. S. S. M. (2005). *A psicologia sócio-histórica na clínica: uma concepção atual em psicoterapia*. Recuperado em 04 de maio, 2016, de http://www.ipaf.com.br/arquivos/artigos/artigo_m_helena.pdf

Di Cavalcanti (1929). Sem título (Casal e Criança) [Pintura]. USP – MAC, SP.

Dicionário Etimológico: etimologia e origem das palavras (s.d.). *Dicionário Etimológico: etimologia e origem das palavras*. Recuperado em 03 de agosto, 2017, de <https://www.dicionarioetimologico.com.br/ontogenia-ontogenese/>

Duarte, N. (2013). *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico- crítica da formação do indivíduo* (3a ed. rev.). Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção Educação Contemporânea).

Enciclopédia Digital Itaú Cultural (s.d). *Enciclopédia Digital Itaú Cultural*. São Paulo, SP: Itaú Cultural. Recuperado em 09 de junho, 2017, de <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/>

Fausto, B. (2007). *História do Brasil* (12a ed., 2a reimpr.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (Coleção Didática I).

Ferreira, L. (2012) Análise comparativa dos diferentes contextos de projeção da obra “Operários” de Tarsila do Amaral. *Revista Eventos Pedagógicos*, 3(1), 245-252. Recuperado em 15 de julho, 2016, de <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/545/358> . Acesso em 19/07/2017.

Garcia, D. K. H. M. (2010). *A imagem da mulher trabalhadora retratada pela Arte comparada com o modelo de trabalho feminino apregoado pelo movimento de higiene mental*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil. Recuperado em 20 de junho, 2016, de <http://nou-rau.uem.br/nou-rau/document/?code=vtls000202989>

García, R. E. (2013). Psicología y psicoterapia en Cuba hacia la actualidad: figuras y aspectos teóricos relevantes. *Teoría y crítica de la psicología* 3, 172-215. Recuperado em 09 de junho, 2016, de <http://teocripsi.com/documents/3GARCIA.pdf>

González Rey, F. L. (2011). O enfoque histórico-cultural e seu sentido para a psicologia clínica: uma reflexão. In A. M. B. Bock, M. G. M. Gonçalves, & O. Furtado

(Orgs.) *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva clínica em psicologia* (5a ed., S. Valenzuela, Trad., pp. 193-214). São Paulo: Cortez.

Gonzaga, L. & Guio de Moraes (1952). Pau-de-Arara [disco de 78 RPM]. Gravadora Victor.

Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península. (Trabalho original publicado em 1970)

Leal, Z. F. R. G. A (2010) *Educação escolar e constituição da consciência: um estudo com adolescentes a partir da Psicologia Histórico-Cultural*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, SP, Brasil.

Lei n. 8.080, de 19 de setembro de 1990 (1990, 19 de setembro). Dispõe sobre as condições para promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação.

Leontiev, A. (1978a). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte. (Trabalho original publicada em 1959)

Leontiev, A. N. (1978b). *Actividad, consciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre.

Leontiev, A. (2004). Aparecimento da consciência humana. In *O desenvolvimento do psiquismo* (2a. ed., R. E. Frias, Trad., pp. 75-94). São Paulo: Centauro.

Lima, P. M. & Carvalho, C. F. (2013). A Psicoterapia Sócio-Histórica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33 (núm. esp.), 154-163. Recuperado em 12 de junho, 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v33nspe/v33speca15.pdf>

Luria, A. R. (1979) A palavra e o Conceito. In *Curso de Psicologia Geral* (vol. IV). Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. S. A.

- Luria, A. R. (1986). O desenvolvimento do significado das palavras na ontogênese. In *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria* (pp. 43-56). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Martins, S. T. F. (2002) Educação científica e a atividade grupal na perspectiva Sócio-Histórica. *Ciência e Educação*, 8(2), 227-235, 2002. Recuperado em 20 de abril, 2017, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132002000200007
- Martins, L. M. (2006). As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas em pesquisa. In *Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, MG: Hotel Glória.
- Marx, K. (2004). *Manuscritos econômico-filosóficos* (J. Ranieri, Trad.). São Paulo: Boitempo. (Trabalho original publicado em 1932)
- Marx, K. (2013). *O capital: crítica da economia política* (R. Enderle, Trad.). São Paulo: Boitempo. (Trabalho original publicado em 1867)
- Marx, K. & Engels, F. (1998) *A ideologia alemã*. (2ª ed., L. C. C. e Costa, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1845-1846)
- Marx, K. & Engels, F. (1999) *Manifesto Comunista*. (R. C. Moraes, Ed.). Fonte Digital. Rocket Edition. (Trabalho original publicado em 1848). Recuperado em 06 de agosto, 2016. de <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/manifestocomunista.pdf>.
- Marx, K. & Engels, F. (2007) *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. (R. Enderle, N. Schneider, & L. C. Martorano, Trad.). São Paulo: Boitempo.
- Matos, J. S. (2010). As estruturas do cotidiano brasileiro na obra de Tarsila do Amaral. *Historiae*, 1 (2), 85-102.
- Menicucci, T. M. G. (2014). História da reforma sanitária brasileira e do Sistema Único de Saúde: mudanças, continuidades e a agenda atual. *História, Ciências, Saúde*,

21(1), 77-92. Recuperado em 5 de setembro, 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v21n1/0104-5970-hcsm-21-1-00077.pdf>.

Miranda, M. G. & Avelar, K. E. S. (2013) Café, o que reluz pode ser ouro: uma análise semiótica da tela café, do pintor Cândido Portinari. *Semioses*, 7(1), 40-49.

Miranda, R. (1985). A Majestade o Sabiá. On *Disco Jair Rodrigues* [LP]. Gravadora Copacabana

Neubern, M. S. (2010). O terapeuta e o contrato terapêutico: em busca de possibilidades. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 10(3), 882-897. Recuperado em 7 de julho, 2016, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812010000300015&Ing=pt&nrm=iso.

Oliveira, B. (2005). A dialética do singular-particular-universal. In A. A. Abrantes, N. R. Silva, & S. T. F. Martins (Orgs.), *Método histórico-social na psicologia* (pp. 25-51). Petrópolis, RJ: Vozes.

Ostrower, F. P. (1983). *Universos da arte*. Rio de Janeiro: Campus.

Pasqualini, J. C. & Martins, L. M. (2015). Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 27(2), 362-371

Portaria n. 2.488 de 21 de outubro de 2011 (2011, 21 de outubro). Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes e normas para a organização da Atenção Básica, para a Estratégia Saúde da Família (ESF) e o Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS). Brasília: Ministério da Saúde. Recuperado em 10 agosto, 2016, de http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt2488_21_10_2011.html

Portinari, C. (1924). Baile na roça [Pintura]. *Enciclopédia Itaú Cultural*. Recuperado em 09 de agosto, 2016, de <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1939/baile-na-roca>.

Portinari, C. (1935). Café [Pintura]. *Vírus da arte & Cia*. Rio de Janeiro. Acervo do Museu Nacional de Belas Artes. Recuperado em 18 de julho, 2016, de <http://virusdaarte.net/portinari-cafe/>.

- Portinari, C. (1938). Amigas [Pintura]. *Gazeta do povo*. Recuperado em 15 de maio, 2016, de <http://www.gazetadopovo.com.br/caderno-g/da-parede-de-casa-para-a-exposicao-cinco-seculos-da-historia-das-artes-visuais-24av0h2nvjrifi9h4w8wm7wa8c>
- Portinari, C. (1944). Retirantes [Pintura]. *Travessia poética*. São Paulo. Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand – MASP. Recuperado em 15 de maio, 2016, de <http://valiteratura.blogspot.com.br/2016/05/retirantes-1944-candido-portinari.html>
- Rubinshtein, S. L. (1961). Objeto, problemas y metodos de la psicologia. In *Psicologia* (pp. 13-26). (Trad. Florencio Villa Landa). Imprenta Nacional de Cuba.
- Santos, L. & Waly Salomão (1984). *Assaltaram a gramática* (gravada por Paralamas do Sucesso) [CD]. Gravadora EMI.
- Santos, M. G. V. P. (2011). *História da arte* (17a ed., 10a reimpr.). São Paulo: Editora Ática.
- Saviani, D. (2008). *História das ideias pedagógicas no Brasil* (2a. ed. rev. e ampl.). Campinas: Cortez : Autores Associados. (Coleção memória da educação).
- Schühli, V. M. (2011). *A dimensão formativa da arte no processo de constituição da individualidade para-si: a catarse como categoria psicológica mediadora segundo Vigotski e Lukács*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. Recuperado em 06 de agosto, 2016, de <http://www.humanas.ufpr.br/portal/psicologiamestrado/files/2011/03/Trabalho-de-Disserta%C3%A7%C3%A3o-Vitor-Schuhli-sem-assinaturas.pdf>
- Segall, L. (1927). Interior de Pobres II [Pintura]. *Veja Rio*. São Paulo. Acervo do Museu de Laser Segall. Recuperado em 15 de maio, 2016, de <http://vejario.abril.com.br/atracao/mario-de-andrade-e-seus-dois-pintores-lasar-segall-e-candido-portinari/>
- Silva, G. L. R. (2011). *Educação de jovens e adultos e psicologia histórico-cultural: a centralidade do trabalho na aprendizagem e no desenvolvimento de trabalhadores precariamente escolarizados*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil. Recuperado em 10 de agosto, 2016, de

http://www.nupemarx.ufpr.br/Trabalhos/Teses/tese_graziela_lucchesi_rosa_da_silva.pdf

Site oficial de Tarsila do Amaral (2016). *Biografia resumida*. Recuperado em 07 de agosto, 2017, de <http://tarsiladoamaral.com.br/biografia-resumida/>.

Site oficial de Di Cavalcanti (s.d.). *Di Cavalcanti : o enamorado da vida*. Recuperado em 07 de agosto, 2017, de <http://www.dicavalcanti.com.br/apresentacao.htm>

Téo, M. (2009) O tocador e o pincel: a música na pintura de Candido Portinari. In *V Encontro de História da Arte – IFCH / UNICAMP* (pp. 439-446), Campinas, São Paulo, SP. Recuperado em 1 de agosto, 2016, de <http://www.unicamp.br/chaa/eha/atas/2009/TEO,%20Marcelo%20-%20VEHA.pdf>.

Toassa, G. (2006). Conceito de consciência em Vigotski. *Psicologia USP*, 17(2), 59-83. Recuperado em 03 de julho, 2017, de <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v17n2/v17n2a04.pdf>

Vigotski, L. S. (1996) *Teoria e método em psicologia* (C. Berliner, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1982).

Vigotski, L. S. (1999) *Psicologia da arte* (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1965).

Vigotski, L. S. (2009) *A construção do pensamento e da linguagem* (2a ed., P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1934).

Vygotski, L. S. (1997) *Obras Escogidas Tomo I* (2a ed., J. M. Bravo, Trad.). Madrid: Visor. (Trabalho original publicado em 1982)

Vygotski, L. S. (2006) *Obras escogidas* (Vol. III, 2a ed.). Madrid: Visor. (Trabalho original publicado em 1983)

Vygotsky, L. S. (2007) *A transformação socialista do homem*. (Trabalho original publicado em 1930). Recuperado em 17 agosto, 2015, de

<https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>

Yasle, E. G. (1997). Atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos. In B. B. B. Cunha, E. G. Yasle, M. R. R. Salotti, & M. Souza (Orgs.), *Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias* (pp.11-38). São Paulo: Arte & Ciência.

APÊNDICE A - Relatos

1º ENCONTRO – 03/05/2016

PARTICIPANTES PRESENTES

1. Rosa
2. Azaleia
3. Girassol
4. Lírio
5. Tulipa
6. Violeta

Das 14 participantes convidadas, 10 não compareceram e 4 compareceram. Ademais, compareceram mais 2 participantes que não haviam sido convidadas, a princípio. Uma é amiga de uma das participantes, que a convidou. A outra é filha de uma participante, precisa trazer a mãe e perguntou se pode participar, já que precisa vir, de qualquer forma. Nós apontamos alguns possíveis prós e contras da participação de mãe e filha no mesmo grupo e dissemos que a decisão cabe a elas.

OBJETIVOS DO ENCONTRO

1. Apresentação da pesquisa e da proposta do grupo às participantes;
2. Realização do contrato psicoterapêutico;
3. Viabilização da apresentação das participantes;
4. Apresentação e leitura do Termo Consentimento Livre e Esclarecido e coletadas assinaturas.

Consideramos que todos os objetivos acima elencados foram devidamente alcançados. A seguir, o relato do encontro.

RELATO

Rosa foi a primeira participante a entrar na sala. Nós nos apresentamos a ela e a participante já começou a falar dos problemas que a levaram a procurar terapia. Seu marido faleceu há cerca de três anos e, na mesma época, sua mãe, já idosa, ficou doente. Os irmãos, arbitrariamente, levaram a mãe para morar com ela, de forma que ela assumiu a função de cuidadora. Além da mãe, um filho solteiro mora com ela. Ela sente muita vontade de sair passear, mas afirma que não pode porque não se sente bem em deixar a mãe sozinha. Rosa falou sobre como se sente diante dessa situação: triste, revoltada, deprimida. Ela disse que conversou bastante com a médica da UBS e com a fisioterapeuta sobre esses problemas, e essas conversas foram ajudando-a a ficar mais calma, aceitar mais e ficar menos revoltada.

As próximas participantes a entrarem foram Azaleia e sua filha, Violeta. Violeta disse que precisaria trazer a mãe todas as semanas e nos perguntou se teria problema se ela ficasse presente na sala. Dissemos que não, caso não houvesse problema para elas, e que em breve explicaríamos como seria o grupo, então ela poderia escolher se gostaria de participar ou não.

As outras participantes foram chegando e adentrando a sala. Nós as cumprimentamos, demos as boas vindas e iniciamos a apresentação da proposta do grupo.

1. Apresentação da pesquisa e da proposta do grupo às participantes

A pesquisadora colaboradora e eu nos apresentamos e definimos nossos respectivos papéis. Falei que trabalho nesta e em outra UBS do município e estou continuando meus estudos fazendo mestrado na UEM, onde estudo saúde pública e atendimento a grupos, de forma que este grupo faz parte da minha pesquisa de mestrado, e a pesquisa melhora o atendimento ao público. A Mariana disse que tem experiência com atendimento a grupos e se ofereceu para me ajudar com este trabalho.

Sobre a pesquisa em si, expliquei que os principais objetivos são aprofundar os estudos sobre grupos psicoterapêuticos com a intenção de elaborar uma nova maneira de trabalhar com grupos e colaborar com a compreensão e redução do sofrimento psíquico de cada participante. Disse, ainda, que esse grupo contará com algo diferente: a utilização de obras de Arte como recurso. Perguntei às participantes se gostam ou já tiveram algum contato com pinturas. Disseram que não, mas têm curiosidade e gostariam de ter acesso a isso.

Disse às participantes que a ideia de fazer esta pesquisa surgiu da minha prática como psicóloga da UBS. No meu trabalho, percebi que precisava estudar melhor o atendimento a grupos, pois esta é uma estratégia muito boa, muito apropriada ao SUS e ainda não muito estudada pela Psicologia, principalmente pela vertente teórica que eu elegi. Expliquei que dentro da Psicologia há várias vertentes teóricas. A vertente que eu escolhi (Psicologia Histórico-Cultural) é mais desenvolvida nas suas aplicações à educação e menos nas suas aplicações à saúde, sendo assim, quero criar métodos de trabalho neste sentido. Dessa forma, acreditamos que esta pesquisa pode ajudar a desenvolver as práticas dos psicólogos no SUS e a Psicologia enquanto ciência.

Informei às participantes que, após terminar o mestrado, este trabalho será publicado, mas a identidade das participantes será mantida em sigilo. Também disse que, se desejarem, elas poderão ter acesso ao trabalho final. Esclareci que a publicação será feita porque, como esse grupo faz parte da pesquisa, além de trazer benefícios diretos a cada uma das participantes, pode ajudar a construir o trabalho de Psicologia oferecido no SUS, tornando nossos resultados do nosso trabalho acessíveis a outros estudantes e profissionais, psicólogos ou não. Em resumo, podemos dizer que o fato desse grupo ser parte de uma pesquisa de mestrado significa que nós estamos buscando uma nova forma de trabalhar com grupos, que isso vem sendo feito de acordo com normas científicas, que temos uma professora doutora nos orientando e que o material produzido após a conclusão do grupo será publicado.

Explicamos a forma de funcionamento do grupo:

- O grupo durará 5 meses (20 encontros), os encontros serão todas as terças-feiras, das 15h30min às 17h00min;
- Com a intenção de ajudar cada participante a se conhecer melhor e a compreender melhor algumas questões sobre a própria vida, vamos conversar sobre quatro eixos temáticos que são: família, educação, trabalho e saúde. Cada um desses temas será discutido por cerca de um mês;
- Para disparar as conversas sobre cada tema, nós traremos reproduções de pinturas, de obras de Arte referentes à temática em discussão;
- No segundo encontro e em um dos últimos, faremos uma atividade de colagem com figuras de revistas para que cada uma das participantes possa expressar seu modo de ver o mundo a partir desses materiais. Isso será feito no início e no fim do grupo para levantamento e aproximação dos sentidos pessoais das participantes em relação aos eixos temáticos.

2. Realização do contrato psicoterapêutico

O primeiro tópico tratado e ao qual foi dada a maior ênfase foi a questão do sigilo. Expusemos às participantes que nós, enquanto profissionais, temos um compromisso ético com o sigilo e que a necessidade do sigilo da parte de cada participante é muito importante. Explicamos a importância do sigilo como forma de respeito à história e ao sofrimento da outra, que preservar a fala da outra é uma forma de fazer com que a sua própria também seja preservada e que esse acordo de segredo é importante para que todas possam ficar à vontade para tratar de suas questões, expor sua história e poder falar de seus sofrimentos. Dissemos que um trabalho psicoterapêutico não é possível sem certa dose de exposição, e que a exposição não se faz possível sem a certeza do sigilo. Todas se comprometeram a não falar das coisas do grupo fora do grupo.

Falamos também sobre as faltas. Pedimos que não falem ou, caso seja realmente necessário, que justifiquem. Dissemos que a presença em todos os encontros é importante para que elas possam se beneficiar do processo psicoterapêutico.

Dissemos que em todos os encontros uma lista de presença será passada para que assinem.

Por fim, pedimos a todas que todas desliguem celulares ou afins durante as sessões, para não incomodar o andamento destas.

3. Apresentação das participantes

Após todas as explicações, passamos a palavra às participantes solicitando que cada uma falasse seu nome, quem é e porque veio. Iniciei retomando uma parte da fala da Rosa que me chamou muita atenção: ela disse que ao conversar com a médica e a fisioterapeuta, pôde aceitar e compreender melhor as dificuldades pelas quais vinha passando. Falei, então, que essa é a aposta que nós, psicólogas, fazemos: que através da fala podemos compreender melhor ao mundo e a nós mesmas, organizamos o pensamento e conseguimos algum alívio.

Girassol, então, começou a dizer que passa o dia todo pensando nos problemas das pessoas da sua família, fica remoendo esses problemas e isso a faz sofrer. Ela concordou comigo dizendo que é bom poder falar sobre todas as coisas que a preocupam, assim ela se alivia. Eu havia feito há cerca de dois meses duas visitas domiciliares a esta participante. A queixa era de que ela não conseguia dormir, pois ficava pensando nos problemas das pessoas da sua família. Na última visita, Girassol contou, aflita, que uma nora com quem ela tem uma relação muito próxima recebeu um diagnóstico de câncer no intestino. Ela retomou essa história e disse que rezou muito para que essa suspeita não fosse confirmada e há alguns dias receberam a feliz notícia de que não era um câncer. Essa nora não tem pai nem mãe, então a relação entre as duas é mais como uma relação de mãe e filha do que de sogra e nora. A participante falou que tem uma filha que mora na cidade e tem um salão de beleza, e mesmo morando perto e tendo certa flexibilidade no horário de trabalho não vem visitá-la. Sua última visita foi há quase seis meses.

A próxima participante a falar foi a Azaleia, que tomou a palavra espontaneamente. Disse que quando colocou o nome na lista de espera para receber atendimento psicológico havia recebido um diagnóstico de câncer de mama. A doença foi curada e agora ela já está bem. Já terminou as sessões de quimioterapia e radioterapia, e o único tratamento que ainda faz é por meio da ingestão de medicamentos. Contou que tem três filhas que a apoiaram muito, principalmente Violeta, que estava ali presente, pois, como trabalha no período da manhã, tem as tardes livres, portanto maior disponibilidade para acompanhar a mãe. Azaleia afirmou que em momento algum sentiu dores devido à doença, mas que o tratamento é muito difícil. Às

vezes ela voltava das sessões de quimioterapia ou radioterapia tão cansada e desanimada que dizia às filhas que não iria no dia seguinte. As filhas diziam que ela tinha de ir, sim. Quando chegava a hora, ela acabava indo. No momento, ela tem outros problemas de saúde: é hipertensa, diabética, obesa e tem pouca mobilidade devido a problemas na coluna, mas em vista do câncer superado, esses problemas se fazem pequenos. Dissemos à Azaleia que ela é uma vitoriosa, uma guerreira. Dessa forma, passamos a palavra à próxima participante.

Lírio tomou a palavra e contou que também passou por um câncer. Teve um nódulo no braço, mas foi retirado e agora está tudo bem. Seu marido faleceu há cerca de três anos, mais ou menos ao mesmo tempo que o marido da Rosa. Ambas são vizinhas e confidentes. Desde então, Lírio não consegue mais ficar sozinha, pois fica inquieta, triste, se sente mal. Ela e o marido tinham um caminhão de mudança, então estavam sempre juntos. Viajavam muito para o sul do país. Logo que ficou viúva, ela passou um tempo muito difícil, mas logo começou a arrumar várias atividades para não ficar parada. Passou a participar assiduamente da igreja católica e entrou para a pastoral, onde tem uma participação bastante ativa: faz crochê e outros trabalhos artesanais para doar a gestantes ou pessoas que necessitam, visitas às pessoas que precisam, entre outras coisas. Ela disse que às vezes sai de casa e vai até o centro da cidade olhar as lojas, só para ocupar o tempo. Pontuamos que ela soube encontrar bons recursos para lidar com seu sofrimento, descobrindo coisas novas que gosta de fazer.

Em seguida, Tulipa começou a falar, espontaneamente. Disse que também gosta de sair, não para em casa. Contou, rindo, que muitas vezes sai e volta lá pela meia noite, uma da manhã. Seu marido já acostumou. Seu filho brinca com a situação, dizendo ao pai que ela vai arrumar outro e o pai responde, sorridente, que melhor que ele ela não encontra. Tulipa contou que sempre trabalhou bastante e há cerca de seis anos teve um problema na coluna devido a um acidente de trabalho. Os médicos a aposentaram e a proibiram de fazer qualquer serviço doméstico. Na época ela ficou muito revoltada. Brigava muito com o marido e o filho, estava sempre brava, frequentemente tinha explosões de revolta nas quais quebrava as coisas. Sentia raiva por não poder trabalhar, não poder conseguir o próprio dinheiro e nem, ao menos, limpar sua casa. Com o passar do tempo, começou a sair mais de casa, fazer amizade com as vizinhas, participar de grupos de artesanato. Hoje aceita melhor sua aposentadoria precoce e já pode fazer algum serviço leve na casa.

A única que faltava falar era a Violeta. Perguntei a ela se gostaria de se apresentar. A participante disse seu nome, falou que trabalha na creche e que adora cuidar das suas crianças. Falou que veio porque trouxera sua mãe. Após certo silêncio, perguntei a ela com quem morava. Ela contou, então, que mora apenas com o marido. No início do casamento eles tentaram ter filhos por muito tempo, mas não foi possível. Agora ela passa muito tempo com os sobrinhos, de quem gosta muito. Além disso, é madrinha de batismo de nove crianças e madrinha de casamento de dezessete casais. Eu disse a ela que deve ser uma ótima cuidadora, para ser eleita para ser madrinha de tanta gente. Azaleia concordou comigo e disse que a filha cuida muito bem das crianças da creche, de modo que frequentemente faz às vezes da mãe de algumas crianças mais carentes.

Agradei à Violeta por sua participação e perguntei à Rosa se gostaria de se apresentar ao grupo, pois quando ela falou de si estávamos na sala apenas a pesquisadora colaboradora e eu. Ela contou um pouco mais sobre sua família. Disse que tem um irmão se separou da esposa, e que a separação se deu porque ele a traiu. Alegou ter um relacionamento muito próximo com a cunhada. Elas moram perto e são muito amigas, sendo que ela é a única que a ajuda a cuidar de sua mãe. Por isso a participante

custou muito a aceitar o novo relacionamento do irmão, pois sua aliança com a cunhada é muito forte. Quando o irmão chegava com a nova namorada na sua casa, ela saía pela porta dos fundos. Depois de um bom tempo aceitou que a moça não tinha culpa da situação, sentou e conversou com ela e agora aceita sua presença. Rosa falou que ainda se revolta com a situação da mãe. Ela foi a filha mais velha, portanto, a que foi menos cuidada, pois logo teve que começar a trabalhar e a ajudar a cuidar dos irmãos, no entanto, agora ela é a responsável por cuidar da mãe. Contou, brava, que a mãe nunca se esquece do aniversário de dois netos que nunca vêm vê-la, mas não lembra de comemorar o aniversário dos seus filhos.

Eu disse á Rosa que tudo isso que ela nos traz é muito importante e que nos próximos encontros poderemos falar mais sobre, de forma mais calma, com mais tempo. Relacionei alguns pontos entre as falas das participantes e disse que antes de terminarmos este encontro nós ainda precisávamos apresentar a elas o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

4. Apresentação e leitura do Termo Consentimento Livre e Esclarecido

Antes de começar a leitura, dissemos que esse documento é exigido pelo Comitê de Ética, órgão que regulamenta as pesquisas na universidade. O documento tem como finalidade informar e esclarecer às participantes como a pesquisa funciona, proteger seus direitos e definir os direitos e deveres das pesquisadoras. Esclarecemos que esse documento foi escrito de forma científica, portanto, talvez seja um pouco difícil de compreendê-lo, por isso faremos uma leitura conjunta, explicando todos os pontos, pois apesar de tudo, o documento esclarece questões muito importantes.

Nós lemos o Termo junto com as participantes, explicando cada ponto com clareza, tranquilidade e linguagem acessível. Uma das participantes não sabe ler, então acompanhou a explicação como ouvinte.

Ao final da leitura, perguntamos se havia ficado alguma dúvida e todas disseram que a explicação foi bem clara. Demos a cada participante uma cópia do documento para que, caso queiram, possam ler depois ou consultar alguém. Nos colocamos à disposição para esclarecer qualquer ponto do termo em momentos futuros.

Dissemos às participantes que poderiam levar o documento para casa para pensar sobre ele antes de assinar ou, se preferissem, poderiam já deixar assinado. Todas decidiram assinar na hora e já nos entregar o documento em mãos.

Uma das participantes pediu se poderia chamar uma amiga para o próximo encontro, dissemos que sim, já que o grupo ainda está no começo.

Agradecemos a presença de cada uma delas e assim nos despedimos.

COMENTÁRIOS

Todas elas falam muito, nenhuma participante deixou de se por. Houve algumas situações em que uma começava a falar e a que tinha falado anteriormente interrompia para falar algo. A que estava com a palavra no momento dava um jeito de cessar a interrupção e continuar sua fala. Sendo assim, compreendemos que o grupo apresentou uma forma de auto regulação quanto ao tempo e espaço de fala de cada uma, de modo que foi necessária pouca intervenção por parte das pesquisadoras no sentido de assegurar o momento de quem estava com a palavra.

Elas apresentaram algumas histórias parecidas. Nós pontuamos o que havia de comum entre as histórias, porém, percebemos que o próprio grupo percebia as identificações e fazia as ligações. Em alguns momentos as participantes faziam breves intervenções de concordância na fala de outrem, dizendo que já haviam passado por algo similar.

As participantes se demonstravam empáticas e compreensivas diante das falas das outras. O clima geral foi de bom humor, houve vários momentos de risos e descontração.

Esses dados nos apontam que, já nesse primeiro encontro, começou-se a delinear uma boa dinâmica de grupo.

2º ENCONTRO – 10/05/2016

PARTICIPANTES PRESENTES

1. Rosa
2. Azaleia
3. Girassol
4. Violeta

TELEFONEMAS PARA PARTICIPANTES AUSENTES

1. Lírio
2. Tulipa

Lírio me disse, por telefone, que ela e Tulipa faltaram a este encontro porque foram a um evento do dia das mães realizado pelo CRAS. Preferiram ir ao evento do CRAS porque este ocorre apenas uma vez por ano e lá haveria comes e sorteio de brindes.

OBJETIVO DO ENCONTRO

Utilizar a técnica de colagem de imagens e textos a respeito dos eixos temáticos (família, educação, trabalho e saúde) como instrumento para aproximação do trabalho de elaboração psíquica individual, no contexto do grupo de pesquisa. As colagens encontram-se no Apêndice C.

RELATO

Foi solicitado às participantes que realizassem uma ou mais colagens, conforme sua vontade, com imagens retiradas de revistas acerca das temáticas: família, educação, trabalho e saúde. Pedimos a elas que, nestas colagens, procurassem representar um pouco de suas histórias e suas concepções a respeito destas temáticas.

Depois de dada a insígnia, as participantes se puseram a folhear as revistas. Enquanto folheavam as revistas conversaram sobre família, passado, trabalho, contavam histórias de vida. Todas as mulheres presentes cresceram na zona rural. Enquanto seus maridos trabalhavam na roça, elas cuidavam das crianças, dos afazeres do lar, das criações e de outras atividades cotidianas. Quando necessário também iam trabalhar na roça.

Passaram por dificuldades financeiras, pobreza e falta de recursos. Apesar disso tudo, lembram-se daquele tempo com saudades. Perguntei a elas o que daquele tempo lhes dá saudades. Disseram que todos acordavam juntos, trabalhavam juntos, se reuniam após terminar os trabalhos e dormiam juntos. A família convivia mais, de forma mais próxima.

Contaram que tudo o que se tinha e se usava era feito em casa, por elas mesmas. Por exemplo, Girassol contou que já trabalhou fazendo tijolos. Ela cresceu no interior de Minas Gerais e lá as casas eram feitas de tijolo de barro. Eles mesmos faziam os tijolos e construía as casas. Para lavar roupas não havia sabão em pó, usava-se sabão

em pedra que elas mesmas faziam. Algumas faziam com restos de óleo, outras com abacate, outras com soda.

Azaleia lembrou-se de uma história com sua filha Violeta. Azaleia contou que sempre morou com a sogra, que era para ela uma fonte de apoio, ambas dividiam as tarefas do lar, se ajudavam e se davam muito bem. Um dia, as duas faziam sabão de soda. Após terminarem, conversaram sobre onde poderiam esconder a soda para que Violeta, que tinha um ano e pouco, e sua irmã um ano mais velha não a encontrassem. Guardaram em um quarto e justamente neste dia, as duas crianças resolveram entrar lá para brincar. Violeta encontrou a soda e colocou na língua. Quando ouviram os gritos da criança, mãe e avó correram para saber o que havia acontecido. Ao ver o que ocorrera, ficaram muito preocupadas, pois naquela época não havia postos de saúde e o acesso a um hospital era muito difícil. Foram a uma farmácia, onde a filha foi medicada. Ficou tudo bem.

Violeta mostrou uma das figuras que escolheu para ilustrar sua família. A figura lhe chamou a atenção porque além das pessoas, há um cachorro, e ela gosta muito de cachorros. Perguntei a ela se tem algum em casa, ela disse que não, mas tem muitos na casa de sua mãe, pois ela mora no sítio e lá tem bastante espaço. Ela e o marido decidiram não pegar um cachorro para criar em sua casa porque eles passam muito tempo fora.

Azaleia contou que tem cinco cachorros, dos quais duas cadelas acabaram de dar cria. Como as pessoas sabem que ela gosta de animais, às vezes abandonam cachorros em frente ao seu sítio e ela os acolhe. Há pouco tempo alguém esqueceu o portão aberto e uma das suas cachorras morreu atropelada na rodovia. Esse acidente trouxe muito sofrimento à família.

Rosa tinha um pastor alemão, mas o doou para uma pessoa que mora em um sítio, pois seu quintal tem pouco espaço e o cachorro sofria lá. Ela contou que assim que chegou ao sítio o cão demonstrou muita alegria diante do espaço que teria a partir de então. Ela ficou tranquila com a doação, sabendo que o cão seria bem cuidado e assim seria melhor pra ele.

Girassol contou que seu neto, que mora com ela, tinha uma cachorrinha que morreu e algum tempo depois ela descobriu a causa da morte: uma vizinha a envenenou porque se incomodava com os latidos. A participante disse que algumas pessoas não têm coração. Contou que este neto perdeu uma moto há pouco tempo, foi pego pela polícia sem documentos. Neste momento, Azaleia disse que no dia, seu neto estava junto com o neto da Girassol. Ambas contaram que os dois são amigos e estão sempre juntos, de modo que o neto de uma sempre está na casa da outra e vice-versa. Nesta circunstância, Azaleia ajudou o neto de Girassol, impedindo que ele fosse para a delegacia, pois sabe que ele é um moço bom.

Girassol contou que há algum tempo precisou de uma consulta com um médico particular e não tinha como pagar, pois ela e o marido vivem da aposentadoria, cujo valor é baixo. A participante disse que andou pensando sobre o quanto ela e o marido trabalharam para criar seus filhos, e hoje quando precisam nenhum deles os ajuda. Falou um ditado popular: uma mãe cuida de dez filhos, mas dez filhos não cuidam de uma mãe. No entanto, assim que este neto soube da necessidade da consulta, deu o dinheiro necessário nas mãos da avó. A participante contou que a mãe desse neto se separou do pai dele e casou-se com outro homem, com quem o filho não se deu bem. Desde então, ele mora com a avó. Girassol contou que um dia, ao fornecer seus dados para preencher uma ficha de um serviço de saúde, disse que ela é avó do moço, mas ele mora com ela, ela o criou. Ao ouvir isso, o moço logo afirmou que ela é sua mãe, que não precisa hesitar em dizer isso, pois é assim que ele a considera.

Faltando pouco tempo para terminar o encontro, pedi às participantes que apresentassem suas colagens ao grupo.

Girassol

A participante demonstrou certo desconforto ao início da tarefa. Perguntei a ela se estava tudo bem, ela disse que não sabia se conseguiria fazer, pois não sabe ler. Eu disse a ela que tudo bem, não precisava se preocupar com isso, podia se concentrar nas imagens. Ela, então, pôs-se a folhear apenas uma revista, da qual retirou todas as imagens que utilizou. A participante foi recortando todas as imagens que lhe chamaram a atenção e começou a colá-las nas folhas apenas quando eu assinalei que o tempo estava acabando. Ela não usou todas as figuras recortadas. Suas colagens foram feitas em sete folhas de sulfite. Apesar de certo incomodo ao iniciar a tarefa, Girassol foi a primeira a se pôr a mostrar suas colagens ao grupo.

Nas três primeiras folhas ela colou imagens de pássaros. Quando questionada sobre o porquê de sua escolha, disse que foi porque gosta muito de pássaros.

Ela mostrou então a quarta folha e eu perguntei o que representava. Ela disse que representava o trabalho, pois na figura há um monte de gente fazendo um monte de coisas, e ela já trabalhou “de um tudo” (sic). Já fez tijolo, já fez sabão, já lavou roupas, já colheu soja, algodão, café, só cana que não, já trabalhou como doméstica, camareira, costureira, em abatedouro. Já fez de tudo.

Mostrou a quinta folha, perguntei o que era, ela disse que é um celular e ela usa muito o celular para falar com os filhos e parentes que estão longe. Mostrou a sexta folha. Perguntei a ela o que significa. Disse que é um monte de gente junto, como ficavam as pessoas da sua família quando ela era jovem. Perguntei a ela se o celular representa sua ligação com a família nos dias de hoje, e a foto das pessoas juntas, sua família de antigamente, como no tempo em que elas disseram que a família passava os dias junto. Ela concordou. Disse que da sua família, quase todo mundo já morreu. Ainda tem alguns primos que moram longe e se veem às vezes. Agora, dos filhos, tem dois que moram em outro estado e os outros quatro aqui perto, mas mesmo dentre os que moram perto, às vezes passa muito tempo sem vê-los. O celular é o jeito que ela tem de manter contato, tanto com os que estão longe quanto com os que estão perto.

Na sétima folha ela colou uma imagem na qual via dois pássaros e um ninho, mas não sabia qual dos pássaros estava atacando o ninho e qual o estava defendendo. Disse a ela que isso me faz pensar nesse neto no qual ela falou, que tem os cuidados divididos entre a mãe e avó.

Apontei à Girassol que, apesar de ter ficado desconfortável no início da atividade, suas colagens foram muito ricas em significados.

Violeta

Esta participante folheou muitas revistas. Em determinado momento do encontro ela mesma fez um comentário neste sentido. Conforme encontrava as imagens que procurava, já as colava nas folhas de sulfite. Durante todo o tempo da atividade se pôs a ajudar a mãe de maneira muito solícita, pegando para ela as coisas que estavam fora de seu alcance. Fez suas colagens em quatro folhas, sendo que cada folha representa uma das quatro temáticas solicitadas. Em cada folha há apenas uma imagem, com exceção da colagem sobre saúde, que possui três imagens. Durante o encontro, olhou algumas vezes para a folha na qual eu escrevi as quatro temáticas, que estava disponível no centro da mesa.

Ao apresentar a primeira folha, Violeta disse que escolheu esta imagem para representar sua família porque tem um cachorro, e ela adora cachorros. A escolha

também foi feita porque esta figura tem bastante gente e, para ela, suas irmãs, sobrinhos, pais e cunhados são muito importantes enquanto família. Apontei que o ambiente também parece um ambiente de sítio, fazenda, tal qual o lugar onde ela cresceu e onde sua mãe mora até hoje. Ela disse que também pensou nisso ao olhar para as cadeiras de madeira e o verde que há na imagem.

Escolheu a segunda imagem para representar a educação. A imagem retrata uma sala de aula com fotos e trabalhos das crianças colados nas paredes, com crianças fazendo atividades. Isto a faz lembrar-se de seu ambiente de trabalho, já que ela é educadora infantil na creche. Violeta disse que ama seu trabalho.

A terceira folha retrata muitas mãos, o que fez a participante “pensar nas mãos abençoadas que trabalham”. Pensou nisso ao ouvir sua mãe e as demais participantes contarem sobre tudo o que já fizeram na vida. Para Violeta, as mãos simbolizam o trabalho.

Na folha sobre saúde há três imagens. A primeira mostra uma indústria de medicamentos, o que fez a participante lembrar que todos os meses ela e a mãe vão para Maringá buscar remédios. A mãe toma dez comprimidos por dia. A segunda imagem é um rótulo de Doril que, segundo a participante, “sempre tem que ter em casa, caso dê uma dor de cabeça” (sic). Na terceira imagem há frutas que, de acordo com Violeta, dão saúde, promovem saúde. Apontei que ela pensou não apenas na sua saúde, mas na de sua mãe também. Também me chamaram atenção as frutas, que demonstram o cuidado da participante com a prevenção e promoção de saúde; sua preocupação em não apenas cuidar do que adoecer, mas em manter-se saudável.

Eu disse a Violeta que as imagens que ela escolheu a representam muito bem, retratam muito claramente o que ela nos disse sobre sua própria vida.

Azaleia

A participante folheou algumas revistas. Durante o encontro, checkou a folha na qual as temáticas estavam escritas diversas vezes. Fez suas colagens em quatro folhas, cada uma com uma temática. As folhas sobre a família e a educação contêm uma imagem cada; as folhas sobre trabalho e saúde, duas imagens cada. No encontro anterior a participante não havia trazido seus óculos; neste ela os trouxe, demonstrando assim que se preparou para o encontro. Sua atitude diante da tarefa solicitada foi positiva. No entanto, logo no início de sua apresentação alegou que não cumpriu a tarefa tão bem porque não consegue conversar e fazer outra atividade ao mesmo tempo.

Disse que a primeira imagem representa sua família: o casal e as três filhas. Disse, em tom de brincadeira, que só não é bonita como a mulher da foto. Falou em tom de brincadeira que já foi uva, agora é abacaxi.

Na segunda folha, sobre educação, alegou que a imagem a faz lembrar da educação de suas filhas. As três gostavam de estudar, faziam seus deveres sem precisar ser cobradas. Todas elas se formaram. Comentou que a Violeta se casou aos 21 anos e parou de estudar, mas depois voltou e terminou a faculdade. Perguntei à Violeta no que se formou. Ela cursou matemática. Azaleia prosseguiu dizendo que, ao contrário das filhas, seus netos não gostam de estudar.

Na folha sobre o trabalho há duas imagens. A primeira mostra dois boiadeiros seguidos de muitos bois. Ela disse que se lembrou do seu marido, muito embora eles cuidassem de vacas e não de bois. A participante contou que tiravam o leite das vacas e suas filhas ajudavam indo entrega-lo aos clientes, de carroça. A segunda imagem mostra a fabricação de sabão de abacate. Ela viu esta imagem enquanto ela, Girassol e Rosa conversavam sobre quais eram os tipos de sabão que elas utilizavam e como o faziam.

A quarta folha trata da saúde. Ela descreveu a primeira imagem, na qual há uma mulher grávida e um profissional da saúde. Quanto à segunda imagem, disse que não sabe bem o que é, mas tem a ver com saúde.

Azaleia falou das dificuldades que passaram e disse que, desde jovem, dizia que queria ser rica para que suas filhas não precisassem sofrer o que ela sofreu. Hoje ela se considera uma pessoa rica.

Apontei à Azaleia que em sua terceira folha, na imagem das pedras de sabão, ela trata tanto de algo que fazia parte do cotidiano delas todas, mesmo considerando que viviam em lugares diferentes, algo com o qual todas se identificam e que fala de um momento histórico do país. Ao mesmo tempo, esta imagem remete à sua singularidade, à história que ela viveu com sua filha. Comentei também sua imagem sobre saúde na qual ela retratou a mulher grávida. Perguntei a ela se esta imagem tem alguma relação com a importância que têm suas filhas na manutenção de sua saúde. Ela concordou. Parabenizei a participante por seu trabalho.

Rosa

Ao iniciar a atividade, Rosa afirmou que suas colagens ficariam ruins, pois ela nunca pôde sair muito de casa então não viu muita coisa na vida. Antes, não podia sair porque o marido não gostava. Agora que está viúva, não pode sair porque sua mãe, de quem ela cuida, não aceita bem sua ausência. A participante me pediu orientações algumas vezes: perguntou em quantas folhas podia colar as imagens, quantas imagens eram necessárias, se podia colocar imagens relacionadas a temas diferentes na mesma folha, etc. Eu sempre lhe respondia que ela podia ficar à vontade, fazer a colagem como achasse melhor e que era importante que ela tivesse liberdade para se expressar. A participante fez suas colagens em três folhas. A princípio, fez as duas primeiras, que apresentam muitas imagens, sendo que algumas figuras se sobrepõem às outras e algumas ultrapassam os limites da folha de sulfite. Já no fim do encontro, enquanto as outras participantes falavam sobre suas colagens, Rosa encontrou uma imagem e exclamou que esta era muito importante e tinha que entrar em algum lugar. Desse modo, utilizou a terceira folha que, em contraste com as duas primeiras, apresenta apenas uma imagem.

Ao apresentar a primeira folha, Rosa disse que há as imagens de famílias. Explicou que escolheu a imagem dos tijolos pensando no trabalho e lembrando-se do que Girassol disse, que fazia tijolos. Tem ainda uma imagem com um animal de grande porte (ela chamou de boi, embora fosse um cavalo), como aqueles que havia no sítio onde eles moravam e trabalhavam.

Na segunda folha Rosa descreveu uma xícara de chá, que a faz pensar em sua saúde. Pensando na saúde também colocou uma imagem na qual há uma mulher dormindo, mas logo abaixo está escrito “De olhos bem abertos”. Esta figura com esta inscrição a fez lembrar-se dos anos nos quais teve depressão e não conseguia dormir. Este foi um problema de saúde muito difícil pelo qual ela passou. Acima há a imagem de um pássaro. Rosa se lembrou de que quando era jovem havia um pássaro igual a este que sempre aparecia próximo ao local no qual ela morava. Abaixo há uma imagem que também fala do trabalho: há homens trabalhando, um boi, algumas máquinas, lembra uma fazenda. Abaixo há uma imagem de um boi, que ela também relaciona com o trabalho. Ao lado há vários jovens reunidos, que a fazem pensar em seus filhos.

Sobre terceira folha, Rosa disse que fez questão de por esta imagem em suas colagens porque são duas fotografias e isto a faz pensar em sua história. Ela tem o hábito de frequentemente olhar as fotografias antigas de sua família, de sua mãe, de seus filhos.

Comentei que, embora tenha dito no início da atividade que não teria muito conteúdo por não sair muito de casa, as colagens de Rosa são bem cheias, ricas de significados, simbolizam coisas importantes de sua vida. Elenquei alguns elementos que me chamaram a atenção: ela representou em suas colagens o trabalho que ouviu Girassol relatar, quando fazia tijolos. A xícara de chá representando a saúde me faz pensar no saber popular, em como ele era importante neste tempo no qual elas relataram não haver postos de saúde ou acesso a hospitais, e como esse saber continua presente até hoje em sua vida. Também comentei a imagem que a fez recordar de sua depressão e ressaltei sua compreensão sobre a contradição entre a imagem e a frase. Ressaltei também a última imagem, no qual há uma fotografia com aspecto antigo ao lado de outra fotografia, que aparenta ser recente. Apontei como as fotografias são uma forma interessante de olhar a própria história e conectar o presente ao passado.

COMENTÁRIOS

Sobre a participação de mãe e filha, Azaleia e Violeta disseram que refletiram sobre e que por elas não há problemas. Ficou decidido que ambas participariam do grupo.

3º ENCONTRO – 17/05/2016

PARTICIPANTES PRESENTES

1. Rosa
2. Lírio
3. Violeta
4. Azaleia
5. Girassol

OBJETIVOS DO ENCONTRO

- Utilizar uma sequência de reproduções de telas com a temática “família”, tendo como referenciais pintores brasileiros, como recurso estratégico na intervenção no grupo psicoterapêutico na Atenção Básica em saúde. Apresentar às participantes as seguintes obras, nesta ordem:
 1. Tarsila do Amaral, *A Família*, 1925.
 2. Di Cavalcanti, *Sem título* (Casal e Criança), 1929.
- Utilizar as obras de Arte como um recurso disparador, para que através das obras de Arte as participantes possam pensar e falar a respeito de suas próprias histórias no que tange à temática família.

Ao olhar para a obra de Di Cavalcanti, *Sem título*, Lírio disse que toda família deveria ser assim, pois para ela essa parecia uma família unida, na qual um cuida do outro. Perguntei a elas se acham que este é o modelo de família tido como ideal. Violeta disse que a família dela não é assim e nem será, pois se constitui dela e do marido. Nenhuma das participantes já havia visto esta tela. Ao olharem, comentaram que acharam uma imagem bonita, apreciaram a obra.

Ao observar a reprodução da tela *A família*, de Tarsila do Amaral, as participantes se demonstraram empolgadas. Disseram que esta era a família que elas tinham, a família antiga, cheia de gente, com os bichos junto, cachorros, gatos. Apontaram a boneca na mão da menina.

Girassol disse que esta sim parece a família dela, todos os filhos estão aí. A participante falou sobre o dia das mães, que foi comemorado no domingo anterior a este encontro. Disse que gostaria que todos os filhos tivessem vindo vê-la, mas não vieram todos. Ela tem uma nora com quem possui uma relação muito próxima, descrita por ela como uma relação de mãe e filha. Essa nora a convidou para almoçar na quinta feira, mas disse que não queria se pôr na frente dos filhos de Girassol, se um dos filhos a chamasse para almoçar, que ela aceitasse; se não, que fosse a sua casa. Girassol foi almoçar com a nora. Girassol tem uma filha que mora em na mesma cidade que ela e tem um salão de cabeleireira. Seus horários de trabalho são flexíveis, ela bem poderia vir visitar a mãe às vezes, mas não o faz desde o início do ano. Girassol se casou bem jovem e quando veio de Minas para o Paraná já tinha três filhos.

Azaleia casou-se aos 21 anos. Sua filha Violeta também se casou aos 21 anos. Ela tem outra filha casada, a mais velha. A filha mais nova é solteira, mora com ela. Ela já é formada, possui sua própria profissão e diz que não se casará. Afirmo que sua vida é boa assim e não tem porque ir “lavar cueca”. Azaleia contou que quando se casou não tinha quase nada na casa.

Lírio casou-se com quase 30 anos. Era a filha mais nova, dentre seus irmãos. Afirmo que se casou com esta idade por escolha própria. Ela queria aproveitar um pouco mais antes de casar, pois enquanto se é solteira, pode passear, ir aos bailes, depois de casar muda tudo. Teve apenas um filho, também por escolha própria. Toda sua família, seus irmãos e sobrinhos, moram no sul do país. Ela mudou-se para o Paraná por causa do marido, pois a família dele era daqui. Ela tem vontade de se mudar de volta para perto da família, mas não o faz por causa do filho, pois ele acredita que não se adaptará. Ele tem 20 anos. Ficou noivo uma vez e teve o relacionamento rompido, agora diz à mãe que nunca se casará.

Rosa contou que enquanto seu marido estava vivo, ele bebia muito. Seus parentes diziam a ela que deveria suportar, pois se ele está provendo o sustento da casa, não tem problema que beba. Ela contou que seus próprios filhos diziam a ela que se separasse. Ela dizia aos filhos que eles não eram obrigados a aturar o pai, mas ela era e ficaria com ele até o fim. E assim o fez. Contou que o marido recebeu a notícia que tinha uma doença fatal dois anos antes de falecer. Depois disso, ele mudou seu comportamento. Antes ele não era presente em casa. Durante a semana, trabalhava o dia todo, mas também não se esforçava por saber e participar das coisas do lar. Aos domingos, saía cedo e voltava apenas no fim da tarde, não convivia com a família. Depois de saber que iria falecer em pouco tempo passou a ficar mais em casa, conviver mais com a esposa e os filhos. Rosa contou que seu filho mais novo sempre foi seu companheiro, estava sempre junto com ela, a apoiava. Seu marido brigava muito com esse filho, demonstrava ciúmes e raiva dele. Algum tempo antes do pai falecer, esse filho foi morar em outra cidade, devido a uma proposta de emprego. Rosa contou que seu marido nunca falava ao telefone, mas um dia quis falar com esse filho. Disse ao filho que depois que ele falecesse, deveria levar a mãe para morar com ele, pois ele sempre foi o que cuidou dela. Após a morte de seu marido, os irmãos de Rosa levaram sua mãe para morar junto com ela, para que ela cuidasse, impedindo-a de ir morar com esse filho. Há poucos meses o filho voltou para a cidade e agora mora com ela. Ele é solteiro e diz que não quer se casar.

COMENTÁRIOS

No final do encontro, perguntamos às participantes se elas acreditam que olhar as telas as ajudou a pensar na própria família e na própria realidade. Elas disseram que sim e afirmaram que gostaram de ver estas imagens.

4º ENCONTRO – 24/05/2016

PARTICIPANTES PRESENTES

1. Lírio
2. Tulipa
3. Azaleia
4. Violeta
5. Girassol

PARTICIPANTES AUSENTES

Rosa justificou sua falta mandando recado por meio da Lírio. Teve de ir a um velório em outra cidade e logo em seguida receberia parentes em sua casa.

OBJETIVOS DO ENCONTRO

- Utilizar uma sequência de reproduções de telas com a temática “família”, tendo como referenciais pintores brasileiros, como recurso estratégico na intervenção no grupo psicoterapêutico na Atenção Básica em saúde. Apresentar as reproduções das telas:
 1. Dacosta, *Roda*, 1942.
 2. Almeida Jr, *Caipira picando fumo*, 1893.
- Utilizar as obras de Arte como um recurso disparador, para que através das obras de Arte as participantes possam pensar e falar a respeito de suas próprias histórias no que tange à temática família.

RELATO

A primeira tela apresentada foi *Caipira picando fumo*. Ao olhar a tela, Lírio disse que o homem parece seu enteado. Quando perguntei por que, ela disse que é porque ele é muito acabado por causa da bebida e das drogas. Contou que um dia ele andava junto com o pai e lhe perguntaram se ele era pai de seu próprio pai. De tão “acabado” que o moço é, se parecia pai de seu próprio pai.

Em seguida Tulipa pegou a reprodução da tela. Disse que o homem se parecia seu pai. Ela se lembra de quando era criança, de sentir aquele cheiro gostoso do fumo do pai. Seu pai e sua mãe fumavam fumo de corda que eles mesmos plantavam e faziam. Um dia seus pais saíram e ela resolveu experimentar o fumo. Fuma até hoje. Diz que o fumo que se compra agora não é tão gostoso como aquele que eles mesmos plantavam. Seu pai também fuma até hoje.

Azaleia lembrou-se de um vizinho da colônia na qual ela morava. A colônia era composta por vários sítios compridos e estreitos, sendo que em cada um tinha uma ou duas casas. Esse vizinho tinha muitos filhos e sua casa ficava bem próxima à casa da família de Azaleia. Aos finais de tarde, o homem vinha e se sentava em um lugar próximo à casa de Azaleia para fumar. Dizia que ia até ali para ter um pouco de paz, pois na sua casa havia muita gente. Azaleia contou que quando seu pai matava porco, matava logo dois: um para a família e outro para dar aos vizinhos. Naquele tempo era comum os vizinhos dividirem as coisas. Lírio, Girassol e Tulipa disseram que era assim também em suas famílias. Sempre que se matava uma criação se dava um pouco aos vizinhos. Às vezes, sem se esperar, alguém batia à sua porta oferecendo algo. Assim, da mesma forma como as coisas eram oferecidas, ganhava-se outras coisas de volta.

Azaleia comentou que naquele tempo não tinha como armazenar carne, não tinha geladeira. Para guardar porco, por exemplo, usava-se um barril cheio de gordura.

Elas falaram que o cheiro do porco guardado assim era delicioso. Azaleia lembrou-se de uma história. Quando era criança ela teve sarampo, e as mulheres diziam que não podia comer carne de porco nessas condições, pois se comesse morria. Enquanto estava de cama, uma de suas irmãs pegava escondida punhados de carne de porco e trazia à irmã adoentada. Um dia Azaleia ouviu uma tia sua dizendo à sua mãe para não a deixar comer carne de porco, pois se comesse poderia morrer. A participante se divertiu contando ao grupo que ficou muito preocupada, com medo de morrer. No entanto, já que já havia comido a carne e ainda estava viva, comeu mais um pouquinho.

Violeta não se identificou diretamente com esta figura, embora tenha apontado que se lembra dos pais falando sobre isso ao contarem histórias.

Girassol, ao olhar o *Caipira picando fumo*, exclamou: “essa foi lá no fundo” (sic). Perguntei por quê. Ela lembrou-se de seu pai e de um tio de quem ela gostava muito. Contou que ajudava o pai a fazer o fumo de corda. Ela ou um dos irmãos tinha que segurar a ponta da corda para que o pai torcesse o fumo, e levavam broncas quando deixavam escapar. A participante explicou todo o processo de fabrico do fumo. Seu pai trabalhava secando carne. Ele trabalhava a semana toda no processo de fazer a carne seca e aos sábados ia vender seu produto na feira. Girassol também contou, passo a passo, o processo de preparação da carne seca. Disse que tem muita vontade de comer dessa carne. Na última vez que foi a Minas, há cerca de três anos, ficou indignada ao ver que na feira não se vende mais este tipo de carne. Sua sobrinha que mora lá disse que agora as coisas são muito diferentes. Os peixes não são mais do rio, só do tanque, não se vende mais a carne seca, etc. Girassol falou também sobre esse tio do qual a imagem lhe lembrou. Disse, olhando a imagem, que ele também deixava a palha atrás da orelha enquanto preparava o fumo. Ela gostava muito desse tio. Ele faleceu há algum tempo e ela não pôde ir ao velório, pois estava doente, de cama. Quando vieram de Minas, eles perderam o contato com boa parte da família, mas certo tempo atrás um de seus primos fez esforços para reunir a família novamente e encontrou os parentes por meio das redes sociais. Desde então, Girassol pôde ver esse tio novamente. Contou que às vezes a família vinha de van tomar café em sua casa. Eles passavam almoçar na casa de um primo em uma cidade vizinha e passavam a tarde na sua casa. Ela gostava muito de receber todos. Já passeou com eles para outros lugares também, visitar outros parentes. Este primo faleceu e ninguém mais organizou a van para que os parentes pudessem se visitar.

Ao olharem para a obra *Roda*, as participantes contaram com regozijo suas brincadeiras de criança. Disseram que as brincadeiras eram muito sadias, se divertiam muito. Os meninos e as meninas brincavam juntos, e isso ocorria de forma inocente, sem diferença entre eles.

Brincavam de lenço atrás, peteca, casinha, boneca. Lembraram-se de algumas cantigas de roda. Contaram que elas faziam tudo o que usavam para brincar. Faziam as bonecas: umas de pano, outras com abóboras, umas tinham o rosto costurado, outras, riscado com carvão ou colorau. Para fazer porcos ou vacas pegavam maxixe e colocavam pauzinhos como pernas.

Tulipa disse que hoje em dia as crianças não brincam mais assim. Violeta disse que trabalha essas brincadeiras com as crianças da creche e elas gostam, recebem bem. As educadoras ensinam as crianças a brincar de passa anel, a cantar as cantigas de roda antigas, entre outras coisas.

As participantes recordaram que havia uma brincadeira na qual todos tinham de se esconder e os que fossem achados tinham que encostar-se a uma bola. Mariana (pesquisadora colaboradora) e eu comentamos que na nossa infância, nessa brincadeira,

era preciso bater a mão no muro. Elas disseram que, como cresceram no sítio, brincava-se em áreas bem abertas, não havia muitos muros, portanto, utilizava-se uma bola.

Azaleia contou que as crianças da vizinhança se juntavam e, em suas brincadeiras, imitavam a vida adulta. Faziam comidinha, trabalhavam, cuidavam das criações, tinha casamento, velório, uns eram pai e mãe e outros filhinhos. Eles montavam os cômodos da casa, as instalações do sítio, tudo. Uma vez fizeram de conta que uma boneca que era filha dela havia morrido. Fizeram um velório tal qual eram os velórios de verdade. Ela se divertiu contando que até chorou de verdade na brincadeira de faz de conta.

Lírio apontou na reprodução da tela que umas crianças têm sapato e outras não. Ela contou que a primeira vez que calçou um sapato tinha 14 anos. Tem até foto com o sapato. Eles andavam apenas de meias e chinelo, mesmo no frio do sul, aonde às vezes chegava a gear.

Girassol lembrou-se de quando seus primos e outras pessoas da vizinhança juntavam-se para dançar. Contou, se divertindo, que eles se reuniam para rezar o terço, mas era apenas uma desculpa para ficar dançando depois.

As participantes falaram também sobre como seus pais as tratavam.

Lírio apanhou uma vez só. Contou que foi porque ela puxou a cadeira no momento no qual o pai ia sentar e ele caiu. Todas riram. A participante prosseguiu contando que tinha um irmão que aprontava muito e sempre apanhava.

Girassol disse que apanhou muito de seu pai, que era muito bravo.

Azaleia contou que seu pai nunca lhe bateu, mas a mãe batia, era bem brava com os filhos. Ela os mandava lavar a louça e se não estivesse bem lavada, jogava pela janela e os fazia buscar. Um dia o pai de Azaleia proibiu a esposa de fazer isso com os filhos, impedindo-os de buscar o que a mãe havia jogado.

Violeta disse que não apanhou quando era criança, mas também, ela e a irmã não aprontavam muito. Ademais, a avó, sogra da Azaleia, sempre as defendia das broncas da mãe.

Azaleia contou que seu marido começou a ensinar as filhas a dirigir aos 12 anos, e logo comprou um fusca para que elas pudessem ir à escola. Ela ficava aflita esperando as filhas chegarem, até que percebeu que tudo ia bem assim e parou de se preocupar tanto. Mãe e filha se divertiram lembrando-se do fusca. Disseram que era tão velho que as crianças diziam que andar naquele carro era “volante na mão e bunda no chão” (sic).

Lírio contou como foi a primeira vez que teve de participar de um enterro. Foi uma criança que faleceu. Como, segundo a tradição, a mãe e o pai não podiam carregar o corpo do filho, ela foi incumbida de carregar a criança falecida até o local do velório. Contou como foi ruim a sensação daquele corpo de “anjo” frio em seu colo. Ao chegar à casa onde o corpo foi velado, conseguiu que outras duas mulheres a acompanhassem para dar banho no “anjo” e colocaram na criança o vestido novo que lhe foi comprado. Na região onde ela cresceu, eles têm o hábito de durante os velórios cantar algumas cantigas que eram muito tristes. Ela disse que em velório de adulto se faz assim, mas em velório de “anjo” não podia. Então todos rezaram o Pai Nosso.

Uma das participantes disse que ainda faltava falar dos velórios naquele tempo: como se fazia o caixão, do tecido roxo com o qual se encapara o caixão, das cantigas que se cantava. Dissemos que infelizmente o tempo se acabou e essas histórias teriam de ficar para um próximo encontro.

Ao se aproximar o fim do encontro, perguntei às participantes o que acharam desse encontro, de lembrar e contar essas histórias. Lírio disse que se sente aliviada ao poder falar. Tulipa gostou muito. Girassol disse que é muito bom ter para quem contar

tudo isso, ter pessoas que gostem de ouvir. Violeta disse que adora ouvir essas histórias. Azaleia afirmou que se divertiu contando as histórias.

5º ENCONTRO – 31/05/2016

PARTICIPANTES PRESENTES

1. Azaleia
2. Violeta
3. Rosa

PARTICIPANTES AUSENTES

As outras três participantes faltaram porque chovia muito forte.

OBJETIVOS DO ENCONTRO

- Expor e discutir informações a respeito das quatro obras apresentadas, referentes à temática família: contextualização histórica, dados sobre o(a) artista, análise formal e análise temática.

RELATO

Três participantes, ou seja, metade do grupo faltou devido à chuva forte. Dessa forma, decidimos coletivamente que seria melhor que as pesquisadoras apresentassem as informações acerca das telas apresentadas no encontro seguinte, para viabilizar que mais participantes pudessem se apropriar dos conteúdos a serem apresentados. Sendo assim, esse encontro foi uma reunião de tema livre, de modo que o objetivo estipulado foi adiado.

As participantes prosseguiram na temática e falaram sobre suas relações familiares.

Azaleia contou que sempre avisa ao marido quando sai de casa. Prosseguiu dizendo que, na verdade, isso não se dá apenas entre ela e o marido, mas com as filhas também. Em sua casa é um costume cada um avisar quando sai e que horas chega. Ela contou que esse é um costume que já veio da casa de seus pais. Eles acham importante saberem do paradeiro um do outro por causa de preocupação, para saber se estão bem, porque têm medo que algo aconteça.

Violeta contou que na sua casa há um caderno de comunicação. Ela acorda mais cedo que o marido, então para não precisar acordá-lo para falar das coisas e lugares nos quais irá durante o dia, ela deixa recado nesse caderno. Ele também deixa recados para ela. Todos os dias tem alguma coisa escrita no caderno da comunicação. Ela e o esposo sempre sabem onde o outro está.

Rosa também tem em sua casa o costume de avisar aonde vai. Seu filho sempre a avisa quando sai, aonde vai e quando chega. Se ela está dormindo, ele a chama pela janela para avisar. Ela também sempre avisa o filho e a mãe quando sai. Para a mãe ela deixa recado, pois como ela já é muito idosa, já aconteceu de ser apenas avisada, esquecer e ficar muito preocupada.

Enquanto seu marido era vivo, Rosa não saía de casa sem avisá-lo aonde ia. Seus filhos reclamavam desse costume dela, pois às vezes ela deixava de ir à igreja porque não tinha como avisar o marido, a hora do culto acabava e o marido ainda não havia chegado a casa. Entretanto, ela disse que quis que as coisas fossem assim na sua casa justamente porque, na casa da sua mãe, era o oposto: havia muito pouco diálogo.

Quando ela pedia para ir a algum lugar, ouvia sempre não. Às vezes seus pais saíam sem dizer aonde iam e a deixavam cuidando dos irmãos. Então ela fez questão de que, quando constituísse sua família, fosse um ambiente no qual houvesse muito diálogo. Ela afirma ter um diálogo muito aberto com cada um dos seus três filhos.

Azaleia e Rosa contaram que quando eram jovens seus passeios eram ir à igreja, assistir jogos de futebol ou ir à bailes.

Azaleia perguntou à Rosa como ela e o marido se conheceram. Rosa contou que se conheceram na colônia na qual ela trabalhava. Seu marido veio do Nordeste com o pai e os irmãos. Eles se conheceram e gostaram um do outro. Ela era incumbida de buscar água no poço e todo dia ele a esperava no horário certo. Um dia sua mãe e sua tia, desconfiadas, foram buscar água em seu lugar e se depararam com o moço a esperando. Desde então o namoro foi oficializado e eles passaram a namorar em casa. O sogro de Rosa tinha problemas com bebida. Embora o filho não bebesse, o pai de Rosa a aconselhava a não casar com esse moço, pois dizia que ele viria a ter o mesmo problema do pai. Ela, mesmo assim, se casou. A participante diz que, apesar dos problemas com a bebida, a família de seu marido era de gente muito trabalhadora. O dono do sítio firmou junto ao pai de Rosa o compromisso de que não permitiria que o sogro dela fosse morar em sua casa. Algum tempo após o casamento, o sogro foi pedir trabalho naquela colônia. Antes de aceitá-lo, o dono da colônia foi ter com Rosa e sua família. Ela aceitou que o sogro viesse morar em sua casa. Ele tinha fama de mulherengo, então aos domingos, quando o sogro chegava, enquanto seu marido ainda estava fora, Rosa se dirigia à casa dos donos da terra e ficava lá até que seu marido voltasse. Um dia ela resolveu não mais fazer isso, e o sogro nunca a desrespeitou. Algum tempo depois o cunhado também veio pedir abrigo e Rosa abriu as portas a ele também. O marido de Rosa começou a beber poucos anos depois de casados, quando ela estava grávida. Isso foi pouco tempo antes do falecimento do pai dele. Ela contou como foi o primeiro dia que ele chegou bêbado em casa. Sua mãe a dizia que, contanto que o marido não deixasse faltar nada em casa, não havia problemas se bebesse. Rosa afirmou que se sentia como um cão, para quem o dono põe comida, água e nada mais. Contrariando os conselhos da mãe, ela brigava com o marido. Gostaria que ele participasse mais dos assuntos do lar, passasse os domingos com a família. Diante dessa problemática, ela se lembrava dos conselhos do pai, mas não podia voltar atrás. Contou que quando estava bêbado o marido a mandava voltar à casa do pai. Ela dizia que havia saído de lá sozinha e não voltaria com três filhos. Ela contou que ele bebia apenas quando ia à cidade vender leite. Se ficasse no sítio, não bebia. A família se mudou para a cidade quando os filhos já estavam moços, pois conseguiram emprego em uma indústria. Este foi o período no qual o pai mais bebeu. O filho pedia à mãe que voltassem ao sítio, pois lá viviam melhor. No entanto, Rosa já havia conseguido emprego trabalhando em casa de família e não era mais possível voltar. Ela contou que trabalhou muitos anos na casa de uma família que a estimava e respeitava muito, e a quem ela igualmente estimava. Eles respeitavam o trabalho que ela fazia. Os filhos de Rosa a diziam que ela deveria se separar do marido. Ela respondia que eles não eram obrigados a aturar o pai, mas que ela, depois de tudo o que já tinha passado, ficaria ao lado dele até o fim. Ele nunca a agrediu, nem aos filhos. Dois anos antes de falecer teve que parar de beber devido a problemas de saúde. Isso fez com que se aproximasse da família. Rosa alega que esses dois últimos anos apagaram os anteriores.

Em seguida, perguntei à Violeta como ela e seu marido se conheceram. Ela disse que se conheciam desde criança, da catequese. Começaram a namorar quando ela tinha 16 anos e se casaram cinco anos depois. Seu pai deu uma casa aos dois e o marido ajudou a terminar de construir. Anos depois houve um alagamento e Violeta não queria

mais entrar na casa. Ganharam então outra casa de seu pai. Ela contou que seu namoro foi bem tradicional, em casa, com consentimento dos pais.

Azaleia contou que conheceu seu marido no baile, ele era o sanfoneiro. Namoraram por dois anos e neste período terminaram umas dez vezes. Ela sempre contava à sua mãe como eram seus encontros e essa lhe dizia que se o namoro não dava certo, o casamento seria pior. Pois foi justamente o contrário. Após se casarem, o marido de Azaleia nunca mais fez baile e após alguns anos vendeu a sanfona. Perguntei a ela se ela se desse fora um pedido seu ou livre e espontânea vontade do marido. Ela respondeu que foi vontade dele, ela nunca lhe pediu que parasse. Antes de casarem ele também ia jogar sinuca no bar com o seu irmão todos os dias. Depois de casados, o irmão passava em sua casa, fazia o convite e ele dizia que ia logo em seguida, mas nunca ia. Azaleia contou que o acordo entre os dois é que se um fizer algo que o outro considere errado, que fale. Contou, rindo, que nunca nada foi falado neste sentido.

6º ENCONTRO – 07/06/2016

PARTICIPANTES PRESENTES

1. Rosa

PARTICIPANTES AUSENTES

Lírio mandou recado a partir de Rosa, avisando que sua irmã que mora no sul está com problemas de saúde e ela estaria viajando para visita-la.

Ligamos para Azaleia, que nos informou que a filha teve que resolver algumas questões de trabalho e não pôde comparecer ao grupo. Ela, por sua vez, não teve como vir sem a carona da filha.

Ligamos para Girassol, que justificou que precisou ir ao banco, o estabelecimento estava cheio demais e ela não teve como pegar o ônibus que a traria a tempo.

Não conseguimos falar com Tulipa.

OBJETIVOS DO ENCONTRO

- Expor e discutir informações a respeito das quatro obras apresentadas, referentes à temática família: contextualização histórica, dados sobre o (a) artista, análise formal e análise temática.

RELATO

Os objetivos do encontro não foram atingidos, pela segunda semana consecutiva, devido à falta da maioria das participantes. Neste encontro, Rosa falou livremente.

Ela começou dizendo sobre como sua mãe gosta de sentar na frente da casa, olhando para a rua, mesmo com o sol forte do meio da tarde, muito embora nos fundos da casa haja uma área na qual não bate sol a tarde. Rosa acredita que a mãe se sinta onde pode ver a rua para esperar um neto que foi criado com ela. Este rapaz é filho de seu irmão. A participante acredita que o rapaz tem sérios problemas e precisaria ter recebido acompanhamento psicológico. Ele sempre foi muito ligado ao pai. Quando era adolescente seu pai arrumou uma amante, o filho ficou sabendo e o pai o pediu segredo. O rapaz passou a usar este segredo para chantagear o pai.

Rosa contou que notava há tempos um comportamento estranho no irmão, que parou de ser tão assíduo nos cultos da igreja, dentre outras coisas. Ele estava tendo um

caso com uma mulher que trabalhava junto com a sua esposa. Algum tempo após o filho saber, a mãe de Rosa também ficou sabendo da traição, mas também se manteve calada, defendendo o filho. Alguns meses depois a esposa, já desconfiada, descobriu a verdade. O marido pediu a ela também que não contasse a ninguém. Ele queria que, caso não desse certo com a outra, pudesse voltar para casa. A mulher, nessa esperança, também guardou a traição como segredo.

Após alguns meses, a mulher não aguentava mais manter isso em segredo e desabafou com Rosa, sua cunhada, pedindo-lhe que não dissesse ao irmão que sabia. Perguntamos à participante como ela se sentiu diante disso tudo. Ela respondeu que ainda hoje sente mágoa do irmão. Ela pôde conversar com o irmão sobre isso apenas tempos depois, no dia em que este estava se mudando da casa. Rosa tem uma amizade muito forte com sua cunhada, e nesta ocasião, ficou do seu lado.

Sua mãe morava justamente com esse irmão. Ele dizia à mãe com frequência que ela deveria morar com Rosa. Após quase um ano tendo um caso com esta mulher, o irmão de Rosa resolveu que se mudaria de cidade, iria morar com a amante. Por estas circunstâncias a mãe de Rosa se mudou para sua casa. Rosa disse que se questiona porque ela deve cuidar da mãe, justamente ela que, dentre os irmãos, foi a que mais sofreu. Ela nunca conversou sobre isso com os irmãos nem com a mãe. Ela era a filha mais velha e tinha que cuidar da casa e dos irmãos. Todos os anos seus pais viajavam para visitar os parentes em São Paulo, mas ela não podia ir, pois precisava cuidar dos irmãos.

Essa situação da traição do irmão para com a esposa a comoveu muito e gerou mudanças significativas em sua vida. Ela contou que ficou sabendo da traição cerca de sete meses após o falecimento de seu marido, quando ainda sentia que seu luto era muito recente.

A participante nos contou em detalhes como cada um ficou sabendo da traição, como foram os procedimentos da separação, as contas que o irmão deixou no nome da esposa e no nome da mãe. Contou também que este irmão nasceu apenas um dia antes de seu filho mais novo.

Rosa contou que esse seu sobrinho é muito mal-educado com as pessoas, já destratou dela diversas vezes e também de sua neta. Ela acredita que o moço foi muito mimado pela avó e pelo pai. A avó achava graça em tudo o que ele fazia e encobertava as coisas erradas para que ele não tomasse bronca da mãe. O menino, inclusive, trata mal a própria avó que o defende e o encoberta. Quando Rosa vai à sua casa para ajudar a cunhada, ele a recebe mal. Quando ele vai à casa de Rosa para visitar a avó, trata mal a neta da participante, que ainda é criança.

Rosa alegou que, dentre seus oito irmãos, ninguém se prontifica a ficar com a sua mãe porque aonde ela vai esse neto vai junto, e ninguém o suporta. No momento ele está com 18 anos. Ele sempre se saiu bem na escola, mas após a separação dos pais abandonou os estudos.

Ela reclamou que quando seu marido estava vivo ela não podia sair para não o deixar sozinho. Agora que poderia passear, se vê impedida para não deixar a mãe sozinha. Contou que enquanto a mãe morava com esse irmão ela dormia na casa dele para fazer companhia à senhora quando eles precisavam. Disse que quando precisa sair para cuidar da sua saúde, ir ao médico, ou vir ao grupo, que ela considera também uma forma de cuidar de si, sai tranquila. Quando necessário, deixa a mãe sozinha em casa, apenas avisa a vizinha que está saindo e a mãe está ficando sozinha. E ela fica bem, embora Rosa tenha afirmado que a mãe sempre teve medo de ficar sozinha. Perguntamos medo de que ela tem, a participante disse que não sabe e também se pergunta isso. Embora saia quando necessário para cuidar de si, Rosa disse que se sair

para passear ou se divertir, sente-se culpada. Perguntamos a ela que culpa é essa que a impede de passear.

Contou de uma vez que foi almoçar na casa de alguns parentes com o filho e a mãe, e logo após o almoço a mãe queria ir embora. Sua mãe nunca aceita os convites para passeios e quando aceita, se comporta com mau humor.

Apontamos a ela que esse parece ser o maior incômodo que ela nos traz, o de não poder sair. Ela alega que durante toda a sua vida houve algo que a impediu. Ela disse que quando a mãe veio morar com ela, ela chegou a pedir aos irmãos que a ajudassem para que ela tivesse alguma liberdade, mas a ajuda não foi concedida a princípio e a participante abriu mão da negociação.

Percebemos que a participante apresenta certa dificuldade em elaborar seus sentimentos. Quando perguntávamos a ela como se sentia diante de determinadas situações, a respeito de determinados assuntos, ela prosseguia relatando os fatos, sem demonstrar elaboração a respeito dos próprios sentimentos. Por meio de pontuações e indagações, procuramos estimular este processo de elaboração, durante a reunião. Além disso, percebemos na participante uma postura vitimizada e pouco ativa diante de seu sofrimento e das tarefas que lhe são designadas. Sugerimos a ela que, para além de buscar uma compreensão sobre porque é cômodo aos outros que lhe deixem integralmente responsável pelos cuidados com a mãe, é importante que ela reflita sobre como ela contribui para a manutenção desta situação. Dentre suas próprias atitudes, o que será que contribui para que as coisas permaneçam como estão? Que culpa é essa que a impede de solicitar ajuda e organizar as coisas da vida para que possa também reconhecer e atender aos próprios desejos?

COMENTÁRIOS

Acreditamos que embora os objetivos do encontro não tenham sido cumpridos a sessão foi muito produtiva, pois deu à Rosa a oportunidade de falar livremente sobre as questões que a angustiam, sobre as quais ela não conversa com as outras pessoas. Parece-nos que poder falar de suas questões permitiu à participante, além de desabafar e se aliviar, elaborar um pouco mais seus próprios sentimentos e opiniões a respeito dos fatos da sua vida.

7º ENCONTRO – 14/06/2016

PARTICIPANTES PRESENTES

1. Rosa
2. Girassol
3. Azaleia
4. Violeta

PARTICIPANTES AUSENTES

Encontramos Tulipa na UBS e a participante nos avisou que não participará mais do grupo, pois não pode comparecer todas as semanas.

Lírio passou na UBS para nos avisar pessoalmente que havia recém-chegado da visita à sua irmã que estava com problemas de saúde e precisou voltar para o sul, pois seu sobrinho faleceu. Ela viajaria ainda naquele dia.

OBJETIVOS DO ENCONTRO

- Expor e discutir informações a respeito das quatro obras apresentadas, referentes a temática família: contextualização histórica, dados sobre o (a) artista, análise formal e análise temática.

RELATO

Neste encontro os objetivos estipulados para o dia foram atingidos praticamente em sua totalidade. Das quatro obras apresentadas nos encontros anteriores, três foram devidamente contextualizadas. Os dados levados ao grupo mobilizaram muitas memórias das participantes, que falaram bastante neste encontro; sendo assim, faltou tempo para trabalhar as informações referentes a uma das obras.

Dos pontos trazidos pelas participantes, destacam-se as memórias sobre a crise de 1929, da qual elas ouviam suas mães e sogras contarem. As participantes relataram a falta de recursos, a fome e as condições dos imigrantes europeus. Azaleia contou que na viagem da Europa para o Brasil uma irmã de sua sogra faleceu no navio e o corpo teve de ser lançado ao mar, e isso ocorria frequentemente. Ela falou da tristeza ao ver os corpos dos entes queridos falecidos serem tratado dessa forma, e como esse destino era inevitável.

As participantes relataram também que nesse período era comum que as pessoas morressem de fome. Comia-se apenas quirela de milho. Azaleia contou que seu cunhado viu arroz pela primeira vez quando já era uma criança grande, e que não quis comer, pois pela aparência achou que eram bigatos.

As participantes disseram que compreendem que neste momento histórico, da crise de 1929, a situação da população brasileira era gravíssima, mas quando elas eram crianças, cerca de 30 anos após este período, as coisas ainda não estavam tão melhores.

Girassol contou no tempo de seus pais, como não havia alimento o suficiente para todos, eles recolhiam do mato uma raiz venenosa, um tipo de tubérculo, e a lavavam em nove águas para que se tornasse comestível e não fizesse mal à saúde. Ela nos explicou o processo de lavar em nove águas: a raiz era ralada e despejada na água, a mistura era jogada em um pano de prato e espremida até que todo o líquido fosse removido, procedimento este realizado nove vezes. A participante nunca precisou comer esta raiz, mas já a viu e ouvia sua mãe contando que tinha de comer. Ela relatou também que em sua infância muitas vezes comiam carne de caça, de animais silvestres como cotia, tatu, dentre outros. Azaleia também contou que em sua infância comeu muita carne de caça.

Rosa relatou a história de um aborto espontâneo que ela sofreu. Um dia um carro desconhecido com dois homens parou próximo à colônia na qual ela morava. Ela estranhou o movimento e se aproximou para ver do que se tratava. Contou que teve um grande susto ao ver os estranhos se aproximando. Ela sabia que estava grávida. No dia seguinte sentiu dores e foi ao médico, havia tido um aborto. Ela atribui a culpa do aborto a este grande susto, pois estava sozinha em casa e não tinha a quem recorrer.

8º ENCONTRO – 21/06/2016

PARTICIPANTES PRESENTES

1. Rosa
2. Girassol
3. Violeta
4. Azaleia

5. Lírio

OBJETIVOS DO ENCONTRO

- Expor e discutir informações a respeito de uma obra de Arte, a única que não havia sido contextualizada no encontro passado.

RELATO

As participantes trouxeram espontaneamente a este encontro a temática do luto, assunto este que foi discutido durante todo o encontro. Dada a importância e profundidade do tema, achamos melhor deixá-las falar livremente, pois acreditamos que seria inadequado aos objetivos psicoterapêuticos interrompê-las para trazer à tona a discussão da obra que faltava ser contextualizada.

Azaleia contou como foram os últimos dias de sua mãe. No dia anterior ao seu falecimento houve uma festa de aniversário de um familiar, na qual a família toda estava presente. Sua mãe, já de idade, encontrava-se bem cansada, embora ainda gozasse de boa saúde, fosse capaz de caminhar e apresentasse lucidez. Devido à idade avançada de sua mãe, Azaleia se ofereceu para ficar em casa em sua companhia caso não quisesse ir à festa. Um de seus irmãos também ofereceu companhia à mãe. Entretanto, a senhora disse que iria sim à festa e ninguém deixaria de comparecer para ficar com ela. Todos foram. Azaleia contou que, apesar da diabetes e de outros problemas de saúde, naquele dia sua mãe decidiu comer de tudo um pouco, provou um pouco de tudo o que gostava. Ela ficara até o fim da festa, vira todos os parentes, se divertira. Ao chegar em casa, Azaleia disse que se recorda da mãe acenando com a mão e dizendo “tchau, estou indo embora”. No dia seguinte, sua mãe acordou se sentindo mal. Os filhos a acudiram e a levaram ao médico, mas ela faleceu no caminho. Azaleia disse que sente saudades da mãe e já chorou bastante, mas passados os anos, vê que sua mãe teve uma morte boa. Não sofreu, não ficou acamada, não teve grandes problemas de saúde, no dia antes de falecer viu todos os que amava e comeu tudo o que gostava. Ao contrário de seu sogro, que está acamado há anos, com Mal de Alzheimer avançado. Sua sogra também teve uma morte tranquila. Azaleia contou, ainda, que sua mãe tinha muito medo de chuva forte e que se lembra bem da primeira chuva forte após seu falecimento. A participante contou que chorou muito naquele dia, pois tinha dó de sua mãe que estava sozinha na chuva.

Rosa contou que no dia em que seu marido faleceu ela quebrou uma gaveta do guarda roupas enquanto procurava as coisas necessárias aos preparativos do velório. Até hoje, quando olha para esta gaveta ela se lembra do dia do falecimento do marido. A participante relatou que no fim de semana antes de falecer, seu marido, que não gostava de sair de casa e visitar os parentes, a convidou para irem visita-los em uma cidade vizinha. Embora o marido não gostasse de fazer visitas, eles gostavam muito quando os parentes viam visita-los em sua casa, e isso ocorria frequentemente. Ela aceitou prontamente o convite e eles foram visitar as pessoas de quem gostavam. Ela contou também que sempre teve o hábito de ir ao cemitério visitar os entes queridos, mas o marido lhe dizia que não havia propósito nestas visitas. No entanto, naquele fim de semana, ele também tomou a iniciativa de ir ao cemitério da cidade ver o túmulo de seus antepassados. Também prometeu um tênis ao sobrinho, que desejava e não tinha dinheiro para comprar. Um dia antes de falecer, orientou à esposa que comprasse o tênis para seu sobrinho e deu à esposa recomendações para que nunca deixasse faltar nada à sua única neta, uma vez que Rosa era responsável por administrar as finanças da casa. No dia seguinte, faleceu. Rosa ressaltou como seu marido era um homem bom, generoso, de coração grande, que não pensava duas vezes para dar algo ou atender a

uma necessidade de alguém. Salientei que, à medida que fala de seu marido, Rosa destaca pontos mais positivos de sua personalidade e de sua lembrança. Apontei que poder falar sobre como ela sofreu com ele e sua bebida, de como ele deixava-a sozinha, provavelmente abriu espaço para que ela pudesse entrar em contato com outros aspectos da vida do marido, com seus pontos positivos.

Girassol contou que não viu nem seu pai nem sua mãe falecerem, pois eles ainda moravam em Minas e ela, já aqui no Paraná. Soube dos falecimentos da mãe e do pai com dias de atraso através de carta, que era o único meio de comunicação acessível na época. Quando o pai faleceu, as irmãs mandaram junto com a carta uma foto dele no caixão e assim ela pôde vê-lo. Da mãe não havia fotos, apenas a notícia. Algum tempo depois ela foi à Minas visitar seus irmãos, que lhe contaram como tudo ocorreu. Quando ela ia para Minas, ficava na casa das irmãs, mas elas também faleceram. Agora tem apenas irmãos em sua terra natal e diz que embora tenha vontade de ir até lá, não se sente confortável em se hospedar na casa dos irmãos. Perguntei à Girassol se ela sente falta de ter velado seus pais e de poder visita-los no cemitério. Ela disse que chorou por quase dez anos a morte deles e que gostaria, sim, de poder ter estado presente em seus momentos finais. Sugeri a ela que escolha um lugar em sua casa para honrar seus pais. Lá, pode pôr essas duas cartas, fotos ou quaisquer outros objetos que a façam se lembrar dos pais. Essa é uma forma de, simbolicamente, poder visita-los quando quiser, já que seus corpos estão enterrados tão distante de onde ela mora. Girassol disse que embora seu pai tenha sido bravo e não tenha dado estudo aos filhos, foi um homem bom e educou bem todos os seus filhos, da forma que podia, de modo que todos se tornaram pessoas de bem, trabalhadoras. Ela disse que educou seus filhos ao molde de como foi educada por seus pais, pois vê ali um bom modelo.

Lírio estava quieta e nós sabemos que na semana não participou do grupo para ir ao velório de seu sobrinho. Perguntei a ela como estava se sentindo diante desta conversa. Ela disse que ouvir a fazia pensar várias coisas de sua própria vida. Perguntei se ela queria compartilhar com o grupo o que estava pensando e sentindo. A participante disse apenas que durante a vida nós nos preparamos para ir a um casamento, à uma festa, mas nunca nos preparamos para a morte, que nos pega de surpresa. Ela foi um tanto evasiva, aparentando que neste momento preferia guardar silêncio.

Passei a palavra à Violeta, que ainda não havia se manifestado. Ela disse que as pessoas importantes que ela perdeu são as mesmas das histórias que sua mãe já havia contado. Prossegui dizendo que passou a ir a velórios apenas após o falecimento de sua avó, pois antes tinha medo. Ainda hoje, quando vai a velórios, fica receosa de cumprimentar os parentes do morto, pois supõe que devem ter encostado no mesmo. Azaleia entrevistou dizendo que pouco tempo antes de sua mãe falecer, ela dizia à filha que quando a avó ou alguém próximo morresse, ela deveria pedir que levasse seu medo junto. Violeta disse que fez o pedido e, de fato, grande parte do seu medo foi embora junto com a avó. Na ocasião de seu falecimento, ela encostou no corpo da avó e não viu nisso um grande problema.

Azaleia contou uma história de quando um vizinho faleceu. Ela ouviu a vizinha gritar e foi correndo socorrer: seu marido havia caído morto no chão, tivera um enfarto. Azaleia e seu pai foram os que cuidaram do corpo, o transportaram, ajudaram e consolaram a mulher neste momento difícil de sua vida. A participante contou que essa mulher foi grata a ela por muito tempo, tanto que quando ganhou sua primeira filha ela veio oferecer ajuda. Azaleia disse que perdeu o medo de defuntos nesta ocasião, pois “o que tinha de ser feito, tinha de ser feito” (sic).

Lembrei-me da história que Lírio havia contado há alguns encontros, na qual uma criança faleceu e ela ficou incumbida de dar banho e trocar o pequeno falecido, já

que, pela tradição de sua terra natal, os parentes não podiam fazê-lo. Eu disse ao grupo que, no imaginário das pessoas, a morte se relaciona ao desconhecido, àquilo que não sabemos, e isso dá margem às fantasias. Pontuei que muito embora perder um ente querido sempre seja doloroso, elas relataram diversas histórias nas quais o medo irracional da morte se esvaía conforme elas vivenciavam um falecimento, entravam em contato com essa realidade. Salientei também que no discurso de Azaleia e de Rosa, ao falarem do falecimento de seus entes queridos trataram, na verdade, daquilo que eles fizeram em vida, de como foram seus últimos dias e de como, neste momento, eles puderam fazer o que gostavam e ver as pessoas que amavam. Finalizei o encontro dizendo a elas que o que fazemos em vida é o que determina o sentido de nossas mortes, portanto, que não esperemos os momentos finais para ver a quem amamos e fazer o que gostamos.

9º ENCONTRO – 28/06/2016

PARTICIPANTES PRESENTES

1. Rosa
2. Girassol
3. Violeta
4. Azaleia
5. Lírio

OBJETIVOS DO ENCONTRO

- Expor e discutir informações a respeito de uma obra de Arte, a única da temática família que ainda não havia sido contextualizada;
- Utilizar uma sequência de reproduções de telas com a temática “educação”, tendo como referenciais pintores brasileiros, como recurso estratégico na intervenção no grupo de pesquisa. As obras são:
 1. *Leitura*, de Almeida Junior, 1892;
 2. *Moça com livro*, de Almeida Junior, s/d.

RELATO

Os objetivos estipulados para este encontro foram atingidos.

Inicialmente, foi realizada a contextualização da obra *Roda*, de Dacosta. Foi solicitado às participantes que descrevessem a obra. Azaleia começou a cantar uma cantiga de roda que fez parte de suas brincadeiras de criança. Todas elas disseram que esta obra as faz lembrar-se de seus tempos de infância. Descreveram várias meninas brincando de roda. Algumas com laços e fitas no cabelo, algumas com calçados e outras descalças. No fundo, um vasto gramado. Cores fortes. Perguntei a elas se esta obra era realista ou nem tanto. Disseram que era realista, sim, porque era possível identificar as meninas brincando de roda. No entanto, não era tão realista se comparada ao *Caipira picando fumo*, por exemplo. Apesar de ser possível distinguir o que está acontecendo, não parece uma fotografia, as garotas não têm rostos.

Quando falei a elas que esta obra foi pintada em 1942 Girassol se pronunciou dizendo que foi cinco anos antes de seu nascimento. Rememorei junto às participantes um pouco do que já havíamos falado sobre a Arte moderna brasileira e destaquei que este autor faz parte da terceira geração modernista. Passamos, então, à contextualização deste momento histórico. Iniciei esta discussão lembrando um pouco do que fora

discutido anteriormente sobre a crise de 1929 para, a partir daí, falarmos sobre as mudanças ocorridas no Brasil. Pontuei que, falando sobre o momento histórico no qual a obra *Roda* foi pintada, chegamos ao tempo no qual elas viveram sua infância. Tratamos do decréscimo da imigração estrangeira e no aumento das migrações internas. Até a década de 1940 a maioria dos imigrantes que vinham povoar o sul vinha de Minas, e não do Nordeste, como passou a ocorrer alguns anos depois. Disse à Girassol que provavelmente este período marcou o início da vinda de sua família para o Paraná. Ela concordou comigo e contou que primeiro vieram alguns primos, depois eles voltavam buscar os pais, e assim sucessivamente. A família vinha pouco a pouco, de modo que agora ela tem apenas alguns irmãos em Minas. Ela nos contou que os que chegavam aqui encontravam uma terra fértil, que dava de tudo, encontravam fartura. Aqui não faltava o que comer. Pontuei que este foi o momento no qual aquela fome que elas contaram que seus pais passaram começara a acabar. Acrescentei que neste período também houve um grande aumento em termos de produção agrícola para abastecer o mercado interno: entre 1939 e 1943 a produção de arroz, feijão, carne, açúcar, mandioca, milho e trigo representavam 48,3% do valor produzido nas lavouras. Entre 1925 e 1929, esse índice era de 36%. Estes dados explicam como a questão da fome mudou da geração de seus pais para a sua geração. A história da família de Girassol também está de acordo com os dados trazidos por Fausto, quando o autor afirma que, ademais das altas taxas de migração interna, não houve grandes mudanças em termos de urbanização. De fato, Girassol nos contou que seus familiares se mudavam para o sul, mas não iam para as cidades, continuavam vivendo e trabalhando na zona rural.

Falamos também sobre o processo de industrialização. Após a crise de 1929, a capacidade ociosa das indústrias começou a ser utilizada. Mais uma vez ligamos a história do Brasil às suas histórias particulares: elas diziam que quando eram crianças, tudo o que usavam era manufaturado pela própria família: roupas, calçados, cobertas, utensílios domésticos. Depois de adultas as coisas começaram a mudar e elas começaram a possuir objetos industrializados. As participantes relatam que a vida começou a ser mais confortável, mais fácil. Falei a elas que esta mudança é um reflexo do processo de industrialização. Falamos sobre como estas questões a nível nacional, de ordem econômica e política, incidem na nossa vida cotidiana.

Também trouxe alguns dados deste período relativos à educação, como a sensível redução do analfabetismo e o aumento, dentre a população jovem, dos que frequentavam a escola. Rosa começou a contar que seu pai aprendeu a ler um pouco em casa, com um parente. Nunca foi à escola. Já ela pôde ir, mas apenas por dois anos.

Aproveitando o gancho, disse às participantes que, conforme o previsto, após conversarmos sobre família, nosso próximo tema é justamente a educação. Neste sentido, trouxe outras duas obras para servir como recursos disparadores da conversa. Apresentei às participantes as reproduções das obras *Leitura* e *Moça com livro*, ambas de Almeida Júnior. As participantes demonstraram interesse pelas imagens, tomando-lhes nas mãos, observando, conversando e fazendo apontamentos sobre as mesmas.

Sobre a obra *Moça com livro*, disseram que a menina parece estar lendo um romance, pois está muito distraída, aparentemente pensando sobre o que lê. “Deve ser um romance, pra ela ficar assim tão pensativa”, disse Lírio. Ela está sentada em um campo verde. Uma das participantes disse que parece ser uma plantação.

Sobre a obra *Leitura*, lhes chamou a atenção o cumprimento do cabelo da moça, sua concentração e a paisagem ao fundo. As convidei a refletir sobre o local onde essa moça se encontrava. Disseram que ela estava na sede da colônia. Podiam ver algumas casas pequeninhas lá longe, mas a casa onde essa moça estava, embora não seja possível vê-la, deve ser a sede. Os indicativos disso são, primeiramente, suas roupas

chiques. Depois, a cadeira na qual ela estava sentada. Também parece ser uma grande sacada, com bastante espaço, com esses pilares grossos e essas grades trabalhadas. Perguntei a elas a que classe social essa moça deve pertencer. Responderam-me que ela deve ser a dona da colônia.

Perguntei se elas acham que a *Moça com livro* é pobre ou rica. Disseram que ela parece ser não tão rica como a moça sentada na cadeira, pois seus trajes não são tão elaborados, mas também não tão pobre como o *Caipira picando fumo*. Apontei que embora seus trajes não sejam tão chiques como os da outra moça, sua camisa está limpinha, diferentemente do *Caipira picando fumo*, cujas vestes se apresentam sujas de terra e evidenciam que ele esteve trabalhando na lavoura.

Lembrei a elas que Almeida Júnior costumava pintar tipos simples, pobres, homens comuns, do povo. Perguntei se não lhes chama a atenção o fato de que, nas duas telas onde há pessoas lendo, as pessoas representadas não são pobres. Questionei a elas porque isso ocorre assim, em sua opinião. Elas ficaram pensativas. Perguntei se naquele tempo os pobres tinham acesso à educação. Responderam que não. Mais uma vez as obras de Arte evidenciam questões sociais. Neste momento pedi às participantes se poderiam nos relatar se receberam educação formal e como foi sua infância e juventude, em termos de educação.

Azaleia contou que estudou até o quarto ano. A escola era muito longe e as crianças iam todas juntas, caminhando a pé. Quando chegou ao quarto ano, parou de estudar porque até aí já era o suficiente para as meninas. Seu pai dizia que sabendo ler e escrever já bastava. Mulher tinha mesmo era que saber cuidar da casa, limpar, cozinhar, costurar. Já os filhos homens, estes sim tinham que continuar os estudos.

Rosa relatou que estudou apenas dois anos. Ela começou a ir à escola quando criança, mas um dia tomou bronca e castigo da professora e não voltou mais. Voltou a estudar por volta dos 11, 12 anos, mas novamente cursou apenas um ano e parou. Também estudou apenas o suficiente para aprender a ler e a escrever. Disse que seu pai não fazia esforço para que os filhos estudassem, não os estimulava.

Lírio morava na cidade, então tinha acesso mais fácil à escola. Não era difícil chegar até lá. Também estudou apenas até o quarto ano.

Girassol, por sua vez, não teve acesso à educação formal quando criança. Havia apenas uma escola na região, mas era muito distante, de modo que ela nem nenhum de seus irmãos puderam frequentar a escola. Depois de adulta, depois que se mudou para o Paraná, começou a ir à escola, frequentando a Educação para Jovens e Adultos. Foi por algum tempo, mas logo desistiu porque a professora não tinha paciência com ela. Depois de alguns anos fez uma nova tentativa, mas teve de parar novamente porque precisava cuidar das coisas da família, dos filhos e netos, de modo que não dava tempo para ir à escola.

Violeta, a mais nova das participantes, é a única dentre elas que terminou o ensino fundamental, cursou o magistério e se formou na faculdade. Contou que quando era criança a escola não ficava tão longe de sua casa. Ela e as irmãs iam juntas, a pé. Quando ficaram adolescentes, o pai lhes deu um fusca velho para que fossem à escola. Ela havia contado a história deste carro em outro encontro.

Perguntei a elas o que acham sobre a questão de gênero, uma vez que quase todas relataram que pararam de estudar muito cedo porque ler e escrever era o suficiente para a educação das meninas. Disseram-me que na época achavam normal. Todo mundo pensava e falava assim. Hoje em dia veem isso de outro modo, acreditam que as mulheres devem ser educadas assim como os homens.

Elas falaram que há pessoas que começam ou voltam a estudar depois de adultas ou depois de velhas. Perguntei a elas o que acham disso. Disseram-me que é preciso ter

muita força de vontade e determinação e que elas admiram essas pessoas. Contaram alguns casos de pessoas conhecidas que o fizeram.

Encerrei o encontro dizendo a elas que elas fazem parte da história da educação no Brasil: viveram as tentativas de organização do sistema formal de educação brasileiro. Seus pais não tiveram acesso nenhum à escola, elas tiveram um acesso parcial, e seus filhos já tiveram maior acesso. Destaquei mais alguns pontos importantes da nossa conversa: a questão de gênero, uma vez que muitas delas deixaram de estudar porque haviam atingido os objetivos esperados para a educação das meninas, ou seja, ler e escrever; e a questão da afetividade na educação, pois duas delas relataram que deixaram a escola, em diferentes momentos, devido à forma como foram tratadas pelos educadores.

10º ENCONTRO – 05/07/2016

PARTICIPANTES PRESENTES

1. Violeta
2. Azaleia
3. Girassol
4. Lírio
5. Margarida
6. Orquídea

PARTICIPANTES AUSENTES

Em ligação telefônica no dia seguinte, Rosa disse que na hora que estava saindo para vir ao grupo chegou visita na sua casa e ela precisou atendê-los.

OBJETIVOS DO ENCONTRO

- Utilizar uma sequência de reproduções de telas com a temática “educação”, tendo como referenciais pintores brasileiros, como recurso estratégico na intervenção no grupo de pesquisa;
- Expor e discutir informações a respeito das duas obras relacionadas à temática educação: contextualização histórica, dados sobre os artistas, análise formal e análise temática.

RELATO

Os objetivos estipulados para este encontro foram atingidos.

Neste encontro tivemos um imprevisto: uma das participantes do grupo convidou duas amigas a participar. Entramos na sala antes que as demais participantes chegassem. Dissemos a elas que poderiam assistir este dia, mas que o grupo já estava na metade dos encontros e seria mais interessante que elas pudessem participar de outro grupo, desde o início. Relembramos que este é um grupo fechado, ou seja, ficou combinado que após iniciados os trabalhos não entrariam participantes novas. Dissemos, ainda, que por estar atrelado à pesquisa de mestrado, este grupo tem algumas características diferentes em relação aos demais. Também colocamos que após o fim deste grupo, haverá outros dos quais elas terão a oportunidade de participar desde o início. Entretanto, como já estavam ali, afirmamos que, caso não houvesse problemas para as outras participantes, tudo bem por nós se elas assistissem aquele encontro. Conforme as participantes foram chegando, percebemos que todas já conheciam as duas

companheiras novas por meio da participação da Pastoral da Criança. Todas as participantes se demonstraram confortáveis com a presença das duas mulheres. Relembramos a todas o item do nosso contrato de acordo com o qual havíamos combinado que o grupo seria fechado e perguntamos a elas o que achavam de termos novas duas integrantes do grupo. Todas disseram que tudo bem. Deste modo, retomamos o contrato inicial, com ênfase especial à questão do sigilo. Orquídea disse que já trabalhou em um lugar no qual era necessário ter sigilo profissional, o Conselho Tutelar. Ela disse brincando que “pode dizer o milagre, mas não o nome do santo”. Respondi que neste caso não podemos contar nem o milagre. Informamos brevemente às duas participantes como vem sendo conduzidos os trabalhos neste grupo e logo iniciamos a contextualização histórica sobre a educação.

Como o pintor das duas obras – Almeida Junior – já havia sido trabalhado anteriormente, trouxemos uma retrospectiva da história da organização da educação pública no Brasil durante o século XX. Neste ínterim, as duas participantes novas falaram brevemente de sua vida educacional.

Orquídea contou que, quando criança, estudou até a quarta série, mas depois de adulta terminou o Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos. Sentiu a necessidade de voltar a estudar quando seus filhos começaram a ir à escola. A participante contou que seu filho voltou da escola com notas baixas em geografia e ela nem sabia o que era geografia, então decidiu que voltaria a estudar. Ela contou que conhece uma mulher que também terminou seus estudos depois de adulta e se tornou professora. Azaleia contou que também já conheceu outras pessoas assim, que voltaram a estudar depois de adultas. As participantes disseram que nos dias de hoje é cada vez mais comum ver as pessoas adultas retomarem os estudos. Perguntei a elas o que acham disso. Disseram que admiram, porém sabem que exige muita força de vontade e determinação.

Margarida disse que estudou até a quarta série. Diferentemente das outras participantes, seu pai defendia que os meninos e as meninas, igualmente, precisavam estudar. Seu pai incentivava os filhos a estudarem, este foi um valor passado pela sua família.

As outras participantes haviam comentado que não foram incentivadas a estudar pela família. Conversamos com elas sobre como os valores se formam mediante a realidade concreta. Como aquelas pessoas que haviam perecido de fome na crise de 29 e que tinham o trabalho rural como única perspectiva ocupacional poderia ter o estudo como um valor? Já em seu tempo, iniciava-se o processo de industrialização, trazendo à tona novas possibilidades ocupacionais que, por sua vez, requeriam um mínimo de escolaridade. Assim a educação passa a ser tida pelas famílias como um valor, à medida que passa a trazer consigo possibilidades reais de melhoria de vida.

Neste encontro as participantes puderam ter uma noção mais concreta e histórica sobre desde quando começaram a aumentar quantitativamente as escolas públicas, sobre o período no qual as escolas eram poucas e não acessíveis a todos. Assim, Girassol, por exemplo, pôde compreender melhor porque ela e seus irmãos não tiveram acesso à educação formal enquanto crianças. As demais participantes puderam compreender melhor porque no seu tempo era comum estudar apenas até a quarta série. Outra questão que lhes chamou a atenção foi a queda da qualidade da educação após sua popularização. Elas comentaram como em seu tempo, estudando até a quarta série elas aprendiam mais e melhor do que viram seus netos e filhos aprendendo com mais tempo de escolarização.

Encerramos o encontro retomando o informe de que na semana seguinte não haveria reunião do grupo devido à prova de proficiência e lembrando que no próximo encontro a temática em questão será trabalho. Reiteramos, ainda, as boas vindas às duas

novas participantes. Dissemos à Lírio que fora necessário, em sinal de respeito ao grupo, retomar as questões do contrato inicial, mas que apesar disso compreendemos que convidar duas amigas para participar do grupo expressa que ela deve apreciar o encontro e isso nos felicita.

11º ENCONTRO – 19/07/2016

PARTICIPANTES PRESENTES

1. Lírio
2. Rosa

PARTICIPANTES AUSENTES

1. Violeta
2. Azaleia
3. Girassol
4. Margarida
5. Orquídea

Violeta e Azaleia ligaram na UBS e deixaram recado dizendo que não poderiam comparecer devido a um exame médico.

Orquídea havia avisado no encontro anterior que estaria viajando esta semana.

Em ligação telefônica, Girassol disse que teve visitas em casa neste dia, por isso não pôde comparecer.

Encontrei Margarida na UBS no dia seguinte, a perguntei sobre a falta e ela disse que esqueceu, mas comparecerá no próximo encontro.

OBJETIVOS DO ENCONTRO

- Utilizar uma sequência de duas reproduções de telas com a temática “trabalho”, tendo como referenciais pintores brasileiros, como recurso estratégico na intervenção no grupo de pesquisa. As obras são:
 1. *Café*, de Cândido Portinari, 1935;
 2. *Operários*, de Tarsila do Amaral, 1933.

RELATO

Os objetivos estipulados para este encontro foram atingidos.

Ao olhar para a reprodução da tela *Café*, Rosa lembrou-se de sua infância e de sua família. Contou a história da partida de seu avô. Ele estava doente e iria fazer um tratamento de saúde em São Paulo. No dia de sua partida, enquanto faziam seus preparativos para a viagem Rosa, então criança, teve de sair para ir trabalhar na lavoura de café. A participante contou que a plantação era constituída de longas ruas, das quais era possível avistar ao longe. Ela estava bem no fim de uma dessas ruas fazendo seu trabalho quando viu, lá em cima, que o avô estava sendo levado numa carriola de mão para a estação na qual pegaria o trem. Seus parentes que o levavam não puderam parar e esperar Rosa ir despedir-se dele sob o risco de perder o trem. Ela subiu correndo, mas quando chegou ao carreador o avô já estava distante. Houve tempo apenas de trocarem acenos de mão. Aquela foi a última vez que ela vira o avô, que faleceu algum tempo depois na cidade na qual foi receber tratamento médico.

Rosa contou que já trabalhou muito na lavoura de café, desde criança até a idade adulta, quando se mudou para a cidade e passou a trabalhar como empregada doméstica em casa de família. Ela lembrou-se também de seu pai, que sofreu muito porque tinha problema de hérnia de disco na coluna e mesmo assim teve que trabalhar na lavoura por muitos anos. Sua mãe e seu pai iam para a lavoura e levavam junto os filhos. Como o pai tinha este grave problema na coluna, assim que possível cada filho teve que começar a trabalhar também, para ajuda-lo e aliviar seu sofrimento. Ela se recorda de ver inúmeras vezes o pai deitado no chão, com muita dor, enquanto ela, sua mãe e seus irmãos colhiam o café e carregavam as sacas.

Lírio, por sua vez, veio a conhecer o café apenas depois que se casou e veio morar no Paraná junto de seu marido. Em Santa Catarina, onde ela cresceu, não havia plantação de café. Ela disse que lá as comidas são mais grosseiras. Come-se muita polenta, salsichão, não há muita diversidade. Depois que ela se casou e veio para o Paraná viu que aqui a diversidade de pratos era maior e com o tempo foi aprendendo a fazer algumas comidas diferentes. Ela nunca trabalhou na lavoura. Trabalhou fora de casa com carteira assinada duas vezes. Na primeira vez como zeladora, na segunda como professora da educação infantil. Depois de se casar ela viajava bastante com o marido. Enquanto seu filho era pequeno ela não podia viajar por causa da escola do filho. Enquanto ficava em casa, fazia crochê e outros tipos de artesanato que o marido levava e vendia em suas viagens. Ela disse que ele vendia bem, tudo o que ela produzia era vendido. Depois que o filho cresceu ela passou a viajar junto ao marido com maior frequência.

Quando apresentei a reprodução da obra *Operários*, ambas disseram que se lembravam da geração posterior à sua, dos sobrinhos, filhos, netos que foram trabalhar na indústria. As participantes analisaram as duas obras por algum tempo. Lírio disse que o povo que trabalha na indústria parece muito menos sofrido que o povo que trabalha na lavoura. Embora em nenhuma das duas obras haja expressão de felicidade, as pessoas retratadas em *Operários* estão menos sujas, mais bem vestidas, bem penteadas e parecem menos sofridas. Rosa disse que se lembra de seus sobrinhos que foram para São Paulo trabalhar na indústria. Eles pareciam assim também.

Eu disse a elas que trouxe essas duas obras porque uma trata do trabalho no campo e a outra do trabalho na cidade, nas indústrias. Mas também procurei alguma obra de Arte que retratasse o trabalho doméstico, uma vez que este ocupa uma grande parte da vida da maioria das mulheres. Todas as participantes já trataram em algum momento do trabalho doméstico, ou em suas próprias casas ou nas casas de outras famílias. Apesar da procura, não encontrei nenhuma obra que retratasse esta temática. Achei este resultado significativo e quis trazer à tona no grupo. Perguntei a elas qual é, em sua opinião, o motivo do resultado desta busca. Rosa disse que é porque o trabalho da casa é invisível. Ninguém vê ou reconhece este trabalho infindável. Perguntei a elas como foi sua experiência de vida com o trabalho doméstico.

Rosa contou que sempre teve que trabalhar em casa. Quando era criança, por ser a filha mais velha ficava com grande parte do serviço. Durante a semana trabalhava na lavoura. Aos sábados, seus irmãos homens iam trabalhar na lavoura e ela ficava encarregada do serviço doméstico. Sua mãe lavava roupa e ela limpava a casa. Contou que um de seus irmãos quando chegava da roça entrava na casa todo sujo de terra, sujando o chão que ela havia acabado de limpar. Quando ela reclamava, ele dizia que este era o serviço dela, então não podia reclamar por ter de fazê-lo. Depois que se casou, Rosa teve três filhos homens, além do sogro e do cunhado que moraram com ela por certo tempo. Ela continuou sendo a principal responsável pelo serviço do lar. Hoje em dia ela tem um filho que mora com ela. Ele a ajuda com as tarefas domésticas.

Lírio disse que na sua casa era diferente. Na casa de seus pais os filhos homens e as filhas mulheres dividiam o serviço igualmente. Ela é a filha mais nova. Contou que sempre viu todos os irmãos fazendo tudo. Acredita que isso faça parte da cultura do lugar de onde ela veio, pois se lembra de que nas outras casas era assim também. Depois que ela se casou o serviço também era dividido na sua casa. Como ela e o marido muitas vezes viajavam juntos, ao voltarem também faziam juntos o trabalho do lar. Ela disse que algumas mulheres não fazem nada. Falou que a maioria das mulheres que deixam os filhos na creche não trabalha nem fora nem dentro de casa. Falou sobre uma vizinha que age desta forma, deixa os filhos na creche e fica o dia todo passeando na rua, não faz nada em casa, sua casa está sempre muito suja. Esta mulher também não apresenta uma higiene pessoal adequada. Lírio contou que quando ela comparece aos almoços comunitários oferecidos semanalmente pela Pastoral da Criança, ou quando vai à igreja, as pessoas evitam sentar perto dela por causa de seu cheiro forte. A participante disse que o marido bate nesta mulher com frequência, eles ouvem os gritos das brigas na casa. Lírio disse que a mulher não pode nem reclamar de apanhar, pois que homem iria querer uma mulher que não limpa a casa nem a si mesma. Mariana e eu intervimos e questionamos se as atitudes da mulher justificam ou dão o direito ao marido de agredi-la. Rosa, que também conhece a mulher, perguntou ainda se bater na mulher ajuda a melhorar a situação. Lírio, um pouco contrariada, disse que realmente a violência não resolve a situação. Dissemos que, para não conseguir cuidar de sua casa, de seus filhos e nem de si mesma, esta mulher provavelmente deve ter sérios sofrimentos psíquicos.

12º ENCONTRO – 26/07/2016

PARTICIPANTES PRESENTES

1. Rosa
2. Violeta
3. Azaleia
4. Girassol

PARTICIPANTES AUSENTES

1. Lírio
2. Margarida
3. Orquídea

Orquídea e Margarida são as duas participantes novas. Ainda não havíamos pegado seus telefones de contato, de modo que não foi possível ligar para indagar os motivos da ausência.

Liguei para Lírio para perguntar sobre o motivo de sua falta, a participante estava com problemas de saúde e teve que fazer alguns exames.

OBJETIVOS DO ENCONTRO

- Utilizar uma sequência de duas reproduções de telas com a temática “trabalho”, tendo como referenciais pintores brasileiros, como recurso estratégico na intervenção no grupo de pesquisa.

RELATO

Neste encontro, prosseguimos conversando sobre a temática trabalho.

Azaleia, ao chegar, contou que não pôde comparecer no encontro passado devido a um exame médico de urgência. A participante tivera um câncer há cerca de três anos atrás, receberá o tratamento adequado e fora curada da doença. Na última vez que ela foi fazer seus exames de rotina o médico detectou um nódulo no seu seio e pediu um exame para verificar a possibilidade de ser outro câncer, exame este que a participante fez semana passada. O resultado foi negativo. Ela disse que ao receber a notícia da suspeita ficou muito preocupada, orava para que não fosse nada, para que não tivesse que passar novamente por aquele tratamento tão difícil. A participante relatou as dificuldades que enfrentou. O médico disse desde o início que ela tinha um câncer do tipo mais agressivo. Ela contou que às vezes tinha vontade de desistir do tratamento, mas pensava nas suas filhas e decidia que não podia fazer isso. Todos os seus cabelos caíram, as sobrancelhas, os cílios, todos os pelos do corpo. Ela contou que precisou usar lenço na cabeça. Quando iam sair, suas filhas faziam maquiagem no seu rosto, faziam a sobrancelha para que a mãe pudesse sair mais à vontade. Ela falou das pessoas que vinham na sua casa trazê-la a comunhão, dos amigos que a visitavam, que oravam por ela. Tudo isso lhe deu muita força para enfrentar a doença, mas o principal apoio veio das filhas, que estavam sempre presentes, acompanhando-a e não a deixando desistir.

Rosa contou que há algum tempo precisou fazer uma cirurgia na garganta.

Quando ficou sabendo de seu problema, foi encaminhada ao mesmo hospital de oncologia no qual Azaleia fez seu tratamento, mas ela felizmente não teve câncer.

Contou que a primeira vez que foi para Maringá para cuidar de seu problema foi sozinha, de circular, e não conhecia nada na cidade. Quando chegou à recepção, a pessoa que a atendeu disse que não poderia ajuda-la sem um encaminhamento. Uma enfermeira que estava por perto disse a ela que esperasse e ela veria como poderia ajuda-la. Esta enfermeira tornou os trâmites mais fáceis para ela. Embora tenha ido sozinha desta primeira vez, Rosa contou que quando foi fazer a cirurgia seu filho esteve presente o tempo todo. A nora se ofereceu para acompanhá-la, mas o filho fez questão de estar presente. Ele conseguiu autorização para permanecer na ala feminina junto da mãe. A participante relatou que o fato de o filho a acompanhar deu muita força para ela.

Perguntei à Violeta como ela vivenciou este susto da semana passada, esta suspeita de um novo câncer na sua mãe. Disse que imagino que para ela, como filha e acompanhante, isto deve ter tido um impacto emocional também. Violeta disse que ficou realmente muito assustada. Ela teve medo de que tudo se repetisse. Quando souberam que o exame deu negativo foi um grande alívio.

Expusemos novamente as reproduções das pinturas *Café* e *Operários*. Azaleia, assim que pegou a obra *Café* nas mãos disse que já carregou muita saca de café. Olhou novamente e disse: “Eu acho que é café, não é? Olha só os pés de café aqui”. Eu disse que sim, que o nome da obra é café. Ela disse que não havia lido ainda, mas reconheceu. Prosseguiu dizendo que esta obra a faz lembrar-se da geadada de 1975, quando se perderam muitos pés de café. Ela contou que a casa na qual morava nesta época era uma tapera muito rústica. Contou que quando andavam a casa balançava porque era assoalho. As juntas das telhas no teto estavam todas tortas. Seu marido tinha um caminhão que ele usava para trabalhar. Ele queria um caminhão novo e ela queria uma casa nova, que já vinha pedindo há tempos. O marido disse que a próxima colheita (do ano de 1975) seria boa e eles poderiam fazer uma casa nova. Azaleia disse que chorou muito naquele ano. Com a geadada, além de perder a safra de café ela perdeu a casa nova prometida. Contou que todos os pés de café, que já eram grandes, tiveram que ser cortados. Ela ficou com os ombros e costas todos machucados por carregar os restos dos pés. Depois aqueles pés brotaram novamente e deram mais café. Algum tempo depois

ela também ganhou a casa prometida. A participante relatou que muita gente sofreu muito por causa daquela geada.

Perguntei à Girassol no que este quadro a faz pensar. A participante falou que ao olhar para a imagem, lembrou-se dos tempos que morava em Minas com sua família. Pensou no seu pai, nos seus irmãos. Ela disse que também já carregou muita saca de café na vida. Aquele quadro a fez lembrar-se dos finais de tarde, finais de expediente, momento no qual todos os trabalhadores se reuniam e cada um fazia uma função para terminar o serviço do dia e ir para casa. Ela e Azaleia falaram sobre como era o fim da colheita. Todos se reuniam para comemorar e o patrão comprava um garrafão de vinho que todos dividiam. Era uma festa.

As participantes ficaram algum tempo analisando os detalhes do quadro. Azaleia perguntou se a figura subindo num coqueiro é uma pessoa ou um macaco. Respondi que penso ser uma pessoa. Chamou a atenção de Girassol o homem em primeiro plano, carregando um balde. Elas contaram que era assim que se media para encher a saca: cinco baldes. Mesmo assim, depois cada saca era pesada. Rosa achou o quadro muito realista pelos detalhes, igual ao trabalho era na realidade. Azaleia comentou sobre as mãos grandes e os pés descalços. Disse que era assim mesmo, muita gente trabalhava descalça. Eu disse que ao olhar para as mãos grandes me lembrei da colagem da Violeta sobre o trabalho. O artista pintava as mãos grandes para retratar os trabalhadores; ela, ao retratar o trabalho, escolheu uma imagem que mostrava as mãos que trabalham. Perguntei a ela no que este quadro a faz pensar. Ela disse que se lembra das histórias que sua mãe e sua avó contam. Quando ela era criança a família já não trabalhava mais com café, mas com gado.

Perguntei às participantes que sentimento este quadro desperta nelas. Girassol disse que dá saudades. Azaleia e Rosa concordaram. Perguntei o que acharam do quadro. Disseram que acharam lindo.

Sobre a reprodução de *Operários*, Girassol disse que se lembra de seus primos, pois estavam sempre todos juntos. Seu bisavô tinha um sítio em torno do qual toda a família morava. Sempre havia festas nas quais todo mundo se reunia.

Retomei a fala da semana passada, contando a elas que procurei alguma obra que retratasse o trabalho doméstico, mas não encontrei nada. Disse que isso me parecia importante, já que é tão presente na vida da maioria das mulheres. Perguntei a elas se, quando eu disse que as obras deste dia tratavam da temática trabalho, sentiram falta de alguma que retratasse o trabalho do lar. Azaleia disse que não. Ela contou que como sempre morou com a sogra, ela saía trabalhar fora e a sogra se incumbia do serviço do lar. Quando ela chegava, normalmente as coisas estavam limpas e a comida feita. Apenas nos finais de semana ela ajudava com algumas tarefas. Desta forma, o serviço doméstico nunca foi um grande fardo para ela. Entretanto, ela disse que não gostava de trabalhar na lavoura, pois é um trabalho que nunca acaba, sempre deve ser refeito, assim como o serviço de casa. Ela disse em tom de brincadeira que quando suas filhas eram crianças perguntavam a ela quando aquela trabalhadeira toda de vassoura, balde e pano terminaria. Ela dizia que um dia ia acabar. Violeta riu e respondeu que até hoje não acabou. Agora se faz de uma forma diferente, mas nunca acabou. Azaleia sempre fala da sogra com muito carinho. Ela disse que a sogra sempre esteve do seu lado e sempre a apoiou em tudo. Disse em tom divertido que nunca soube se ela morava com a sogra ou se a sogra morava com ela: elas moravam juntas.

Rosa disse que não teve sogra. Conheceu seu marido quando ele tinha 12 anos e sua mãe já havia falecido. Ela afirma que quando ela ouviu Azaleia falar de sua sogra sente falta de ter tido alguém assim em sua vida. Disse que nunca ficou sozinha, sempre

que precisou contou com a ajuda de vizinhas e amigas. Sua mãe foi uma sogra muito solícita para com as noras, mas não foi assim com ela. Deixou a desejar para as filhas.

13º ENCONTRO – 02/08/2016

PARTICIPANTES PRESENTES

1. Rosa
2. Violeta
3. Azaleia
4. Girassol
5. Orquídea
6. Lírio

OBJETIVOS DO ENCONTRO

- Expor e discutir informações a respeito das duas obras relacionadas à temática trabalho: contextualização histórica, dados sobre os artistas, análise formal e análise temática.

RELATO

Os objetivos do encontro foram atingidos.

Orquídea contou ao grupo como foi sua viagem de férias. Disse que passeou bastante e se divertiu, apesar dos problemas na coluna, que a impossibilitam de realizar algumas atividades. Contou às colegas que assistiu a uma missa de um padre famoso e a cerimônia foi muito bonita, entretanto, ela teve de sair antes do fim porque não aguentava as dores na coluna. Orquídea ainda não havia visto a reprodução da obra *Café*. Ao apreciá-la, lembrou-se de sua infância e contou sua história ao grupo. Sua mãe abandonou o marido e duas filhas quando a participante tinha por volta de 4, 5 anos. Algum tempo depois seu pai casou-se novamente. A nova esposa do pai era uma madrasta ruim. O casal teve filhos e a diferença de tratamento que a madrasta dava aos seus próprios filhos e às duas enteadas era gritante. Ela as colocava para dormir fora de casa, dava a elas o trabalho pesado, quando tinha carne para comer, dava aos seus filhos e não às duas enteadas. Orquídea disse que a família toda trabalhava no campo, já trabalharam com café, algodão, dentre outras coisas. Aos 15 anos saiu da casa de seu pai e foi trabalhar na casa de uma família com a qual morava. Hoje em dia sua irmã mora em Curitiba. Perguntei à participante quais sentimentos lhe despertam contar sua história. Ela disse que sente revolta. Contou que um dia perguntou ao seu pai porque ficou com aquela mulher que tratava tão mal a ela e a sua irmã. Ele lhe respondeu que não podia fazer com que os filhos que ele teve com ela passassem pelas mesmas coisas que elas duas passaram, não podia ficar com mais filhos sem mãe. Hoje em dia Orquídea conversa com sua madrasta, tem com ela uma relação de tolerância.

Orquídea prosseguiu contando a história de seu neto, este de 8 anos que foi viajar com ela. Ela o criou desde bebê. Foi responsável integralmente por sua educação. Há cerca de um ano seu filho, pai deste neto que ela cria, casou-se novamente e foi morar com a nova esposa e suas duas filhas. A participante ficou revoltada e disse que se na casa de seu filho há espaço para as duas filhas de sua esposa, deve haver para seu próprio filho também. Apesar de ter uma relação muito amorosa para com o neto, a participante acredita que o lugar dele é na casa do pai, já que agora o pai tem condições para tal. Deste modo, o menino está morando com o pai há alguns meses. Perguntei a

ela se não queria que sua história se repetisse com o neto: não ter lugar na casa do pai. Ela concordou e disse que por mais que ame o neto sabe que seu lugar é na casa de seu pai.

Outras participantes se manifestaram dizendo que quem tem que educar são os pais e o papel da avó é diferente. Perguntei a elas então qual é o papel da avó, já que quase todas são avós. Cada uma falou de sua relação para com os netos.

Rosa tem uma netinha. Ela gosta de poder dar à menina as coisas que ela quer.

Azaleia tem dois netos. Contou que seu papel com eles também é o de dar o que querem, dar carinho e presentes. Disse que teve que educar as filhas, agora com os netos pode ter uma postura mais livre, menos preocupada. Relembrou sua sogra. Ela dava um pouco de sua pensão a cada um dos filhos e netos.

Girassol disse rindo que se for dar presente a cada um dos netos está perdida, pois são muitos.

Lírio ainda não é avó.

Falando de questões relativas à sua faixa etária, as participantes trouxeram à tona o assunto da menopausa. Cada uma contou como vivenciou este momento. Orquídea contou que sofreu e sofre muito com os calorões. Rosa também os teve. Já Azaleia e Lírio não passaram pelos inconvenientes da menopausa, ocorreu tudo de forma muito tranquila e sem sintomas.

Trouxemos ao grupo a contextualização das obras *Café* e *Operários*.

Primeiramente foi trazida ao grupo a contextualização histórica da obra *Café*.

Uma das coisas que chamou a atenção das participantes ao observar a obra foi a questão racial, elas repararam que a maioria das pessoas ali retratadas, trabalhando, eram negras. Falamos então sobre a questão racial, pontuando a preocupação de Portinari em pintar as pessoas negras, pessoas estas colocadas naquele momento histórico como um problema social por parte dos intelectuais e psiquiatras eugenistas.

Prosseguindo com nossa explanação, perguntamos a elas quem é o brasileiro, qual é a sua cara. As participantes responderam que o brasileiro é branco, é negro, é oriental, é índio, é europeu, é uma mistura. Trouxemos ao grupo a preocupação com a construção da identidade nacional que havia no período histórico no qual Tarsila pintou a obra *Operários*. Também chamou a atenção das participantes o fato de a artista haver retratado pessoas de todas as etnias. Falamos sobre a imigração que teve início principalmente após a abolição da escravidão e que ajudou a constituir a feição do nosso povo, e como este processo foi retratado pela artista.

Falamos ainda sobre o preconceito que ainda existe, ademais deste movimento histórico que já se desenrola há mais de um século. Tratamos dos preconceitos velados (cabelo ruim, preto de alma branca). Conversamos ainda sobre os papéis sociais que ainda hoje são delimitados aos negros: quem já viu um médico, um advogado, um político negro? Alguns avanços foram conquistados, mas devemos prosseguir na luta.

14º ENCONTRO – 09/08/2016

PARTICIPANTES PRESENTES

1. Rosa
2. Violeta
3. Azaleia
4. Margarida

PARTICIPANTES AUSENTES

Lírio mandou recado por meio de Rosa. Teve uma torção no pé e não tem como vir caminhando até a UBS.

No decorrer da semana, liguei para Girassol. Ela disse que recebeu visitas para almoçar na sua casa e não deu tempo de ir ao grupo, pois quando as pessoas foram embora já eram 16 horas.

Não conseguimos falar com Orquídea.

OBJETIVOS DO ENCONTRO

- Utilizar uma sequência de duas reproduções de telas com a temática “saúde”, tendo como referenciais pintores brasileiros, como recurso estratégico na intervenção no grupo psicoterapêutico na Atenção Básica em saúde. As obras são:
 1. *Interior de Pobres II*, de Lasar Segall, 1921;
 2. *Retirantes*, de Cândido Portinari, 1944.

RELATO

Os objetivos do encontro foram atingidos.

Neste encontro as participantes demonstraram um olhar muito apurado na análise das obras. Estavam atentas aos detalhes, às cores e realizaram uma boa análise temática. Ao olharem para *Interior de Pobres II* descreveram uma família doente, triste. Todos estão com a feição triste, cansada. Tem uma pessoa deitada ali no fundo, não sabiam se esta pessoa está muito doente ou morta. Apontaram as costelas da primeira figura, da esquerda para a direita. Está tão magro que se pode ver suas costelas, deve ser muito pobre. Tudo parece bem simples na casa, eles devem ser pobres. Todos eles parecem enfermos, disseram as participantes.

Ao observarem *Retirantes*, Rosa disse que parece que estão saindo de um lugar e indo para outro. Perguntei o que, na obra, lhe dá esta impressão. Ela me apontou a trouxa na cabeça, o fato de estarem todos juntos. Perguntei de onde e pra onde podem estar indo. As participantes disseram que este parece um lugar muito pobre, seco. Tem apenas umas colinas no fundo da paisagem, mas é uma paisagem plana e seca. Não parece um lugar muito bom pra se viver. Devem estar buscando uma vida melhor. Perguntei se alguém delas tem alguma ideia de qual lugar, no Brasil, pode estar sendo retratado nesta obra. Violeta disse que se lembrou da sua viagem ao Nordeste. Ela foi pelo sertão e disse que viu muita tristeza. Um solo muito pobre, seco, sem vida, algumas carcaças de boi, algumas cabras vivas e gente muito pobre.

Apesar de terem realizado uma análise apurada das obras, as participantes riam e gracejavam enquanto o faziam. Havia um contraste curioso entre a tristeza e a doença expressa nas obras observadas e a postura do grupo.

As participantes se questionaram o que a mulher do centro da imagem carrega no colo, se é um bebê. Respondi que sim. Elas disseram que nem parece vivo. Chamou-lhes a atenção, ainda, as cores, todas escuras. As pessoas estão todas muito magras, com aspecto muito sofrido.

Azaleia se lembrou de que muitos migrantes nordestinos chegavam para trabalhar aqui. Lembrou-se de uma família que morava perto da sua. Ela disse que o homem tinha muita dificuldade em levantar cedo. Seu patrão, que era um homem muito brincalhão, começou a jogar pedrinhas no telhado dele para que ele pensasse que era assombração e se levantasse para trabalhar. A participante começou a rememorar as histórias de sua infância, daquilo que lhes dava medo. Contou, rindo muito, que quando

tinha tempestade sua mãe fazia todos os filhos entrarem embaixo da mesa para se esconderem e se protegerem.

Margarida e Rosa juntaram-se a Azaleia recordando que quando tinha geada, elas comiam o gelo. Deixavam água no telhado para congelar para poder chupar o gelo depois. Viam o desespero de suas mães e pais, pois a geada significava uma colheita perdida, mas como eram ainda crianças, se divertiam com o gelo, pois naquele tempo ninguém tinha geladeira em casa.

Retornando à temática da saúde, perguntamos às participantes como era, em seu tempo de juventude, a relação com a saúde. Elas disseram que não tinha postos de saúde, não era fácil o acesso aos médicos. Quando era necessário, marcavam consulta pelo sindicato.

Azaleia contou que a primeira vez que foi ao médico foi em ocasião de sua gravidez. Naquele tempo não se fazia pré-natal. Ela foi ver um médico pela primeira vez na vida pouco tempo antes de ganhar neném. Seu parto foi realizado no hospital.

Rosa contou que foi a uma consulta médica nos primeiros meses de sua primeira gravidez e o médico lhe deu uma data aproximada na qual o parto ocorreria. Um dia ela estava em casa lavando roupas e começou a sentir dores. As dores eram fortes e vinham de tempos em tempos. Quando doía muito, ela ia para o fundo da casa. Ao passar, voltava a puxar água do poço e passar roupas com o ferro à brasa. Uma vizinha lhe perguntou se ela não estava entrando em trabalho de parto e ela disse que não, pois, de acordo com o médico, ainda faltava um mês para o nascimento do bebê. Quando chegou o fim da tarde, seu marido e a vizinha a levaram ao hospital e Rosa teve seu primeiro filho. Ela disse que teve um parto seco, pois sua bolsa não estourou. No segundo parto ela, já mais experiente, não esperou tanto tempo para ir ao hospital.

Margarida teve todos os partos normais e quase todos em casa, de forma que apenas o último se deu no hospital. Perguntei a ela como preferia. Ela disse que tanto faz, pois a dor é a mesma.

15º ENCONTRO – 16/08/2016

PARTICIPANTES PRESENTES

1. Rosa
2. Orquídea
3. Margarida
4. Girassol

PARTICIPANTES AUSENTES

Lírio mandou recado pelas outras participantes que seu pé ainda está muito ruim e ela não teve como vir até a UBS.

Azaleia e Violeta ligaram antes do encontro avisando que estavam com visita. Um padre viera de longe para visita-las e elas não tinham como dispensá-lo para vir ao encontro.

OBJETIVOS DO ENCONTRO

- Utilizar uma sequência de reproduções de duas telas com a temática “saúde”, tendo como referenciais pintores brasileiros, como recurso estratégico na intervenção no grupo psicoterapêutico na Atenção Básica em saúde. As obras são:

1. *Amigas*, Cândido Portinari, 1938;
2. *Baile na Roça*, Cândido Portinari, 1924.

RELATO

Margarida chegou antes das demais participantes. Ela é uma das duas participantes que ingressou no grupo há menos tempo. Ela nos contou um pouco mais da sua vida. A participante mora com o marido e uma filha. Esta filha era casada e voltou para a casa dos pais após o fim do relacionamento. Seus filhos moram todos perto dela, alguns no mesmo bairro, alguns em outros bairros da cidade e outros nas cidades vizinhas. Seu marido foi diagnosticado com Mal de Parkinson há algum tempo, desde então não gosta mais de sair de casa. Ela gosta muito de passear, sente falta da companhia do marido mas não deixa de sair e fazer suas coisas por causa dele. Contou que neste domingo, que foi dia dos pais, uma de suas filhas que mora na cidade vizinha ofereceu sua casa para reunir a família, pois já aproveitariam para comemorar o aniversário de um deles. O marido de Margarida não quis ir e a filha que mora com eles ficou fazendo-lhe companhia.

As outras participantes foram chegando e começamos a trabalhar com reproduções das obras de Arte. A primeira obra apresentada foi *Amigas*, de Portinari. As participantes observaram e se questionaram se as duas figuras estavam dançando ou se abraçando. Apontaram que como uma é negra e a outra é branca, devem ser amigas e não parentes. A forma como estão próximas uma da outra sugere que sejam muito próximas uma da outra. Uma das participantes sugeriu que talvez estejam cochichando, contando algum segredo. Elas parecem íntimas uma da outra. Pelos trajes, por estarem descalças e pelo fundo, um morro, devem ser pobres. As participantes comentaram sobre as cores escuras predominantes na obra.

Perguntei a elas como pensam que esta obra se relaciona com a temática saúde. Elas falaram da importância das amizades nos momentos difíceis da vida.

Orquídea falou que os vizinhos são como parentes próximos, sempre se apoiam e se ajudam. Ela contou sobre uma vizinha sua com quem tem laços muito estreitos. Lembrou-se que certa vez a mulher, que já tinha quatro filhos e havia recém terminado com o marido, ficou grávida. Ela não queria o filho, decidiu abortar. Orquídea, que faz parte da Pastoral da Criança, a convenceu a ter o bebê e dá-lo para adoção. Assim foi. Pouco tempo antes do bebê nascer, Orquídea conheceu uma mulher que estava tentando ter um filho há muito tempo e não conseguia engravidar. Ela intermediou o contato entre as duas mulheres e o bebê foi adotado pela nova família. Após alguns anos foi dito ao menino que ele é adotivo. Hoje em dia ele tem contato com sua irmã biológica. A participante contou que um dia, anos depois, encontrou a mulher que adotou o menino na rua e ela não a cumprimentou, fingiu que não viu. Orquídea afirmou ter uma amizade profunda para com esta vizinha. Ambas se ajudam muito. Quando uma fica doente, a outra limpa sua casa, faz comida, as famílias almoçam juntas aos finais de semana.

Girassol contou que era hábito, na sua vizinhança, que quando uma mulher ficava grávida e ganhava neném as outras vinham ajudar com os afazeres domésticos. Ela contou que fez isso para uma vizinha, mas quando ficou grávida esta mulher fingiu que não sabia para não retribuir o favor. Mas vieram outras ajuda-la. A participante disse que se lembra, mas não fica chateada, pois quando ajuda alguém não espera nada em troca.

Rosa também falou de uma vizinha que a ajuda muito. Esta vizinha cuida da sua mãe quando Rosa precisa sair de casa. Além disso, são amigas e confidentes. Ela disse que sabe que pode contar com a ajuda dessa vizinha sempre que precisa.

Em seguida foi apresentada reprodução da obra *Baile na Roça*, também do Portinari. As participantes repararam no sanfoneiro e nos casais dançando, elementos estes que tornam evidente que se trata de um baile.

Elas se lembraram com alegria dos bailes que frequentavam nos tempos da mocidade. Rosa contou que podia ir aos bailes apenas quando seu irmão a acompanhava. Orquídea também contou que podia ir apenas com a companhia do irmão. Disseram que havia muito respeito nestes bailes.

Contaram que todos tinham que dançar com todos. Se um moço chamava uma moça para dançar, ela tinha de aceitar. Orquídea contou que era muito bonita quando jovem. Lembrou-se de um baile que um moço a chamou para dançar, mas ela já havia prometido a próxima dança a outro. O moço a mostrou uma faca e ficou prestando atenção nela. Veio um outro moço, mostrou uma arma ao primeiro e dançou com ela até o fim do baile. As participantes disseram que, apesar de respeitoso, às vezes saía briga e até morte nos bailes. Girassol contou que um primo dela foi morto a facadas em um baile, quando era ainda muito jovem.

Perguntei a elas como acham que estas obras se relacionam com a temática saúde, se quando falamos de saúde trata-se apenas da saúde/doenças do corpo ou de algo mais amplo. Margarida disse que a saúde vai para além do corpo, que é preciso cuidar da saúde da alma.

Girassol contou que no domingo anterior havia sido dia dos pais. Uma de suas filhas veio lhe perguntar o que a família faria no dia dos pais, onde se encontrariam. Girassol lhe respondeu que tinha de ser na sua casa, pois é ali que ela e o pai de seus filhos moram e ali tem espaço para todos, cabe a família toda. Girassol nos confessou que ficou preocupada porque uma de suas filhas não fala com sua nora. Ela ficou pensando como seria ter as duas na mesma casa, se não brigariam. No final das contas, correu tudo bem. Todos os filhos, netos, noras compareceram, a casa ficou cheia. Não houve nenhum desentendimento. Girassol contou com felicidade e orgulho que conseguiu reunir a família. Ela disse que bateu o pé para a filha, insistindo que a reunião fosse em sua casa, e deu tudo certo. A participante já havia comentado algumas vezes como sente a distância dos filhos, sendo assim, falou desse dia como uma grande vitória.

16º ENCONTRO – 23/08/2016

PARTICIPANTES PRESENTES

1. Rosa
2. Orquídea
3. Margarida
4. Lírio
5. Azaleia

PARTICIPANTES AUSENTES

Girassol avisou por meio de outra participante que estivera na UBS com a pressão alta nesta manhã, portanto teve de repousar durante a tarde.

Violeta foi levar sua mãe, Azaleia, mas nos disse que não poderia ficar porque teria de ajudar um de seus sobrinhos com um trabalho de escola que havia ficado para em cima da hora.

OBJETIVOS DO ENCONTRO

- Utilizar uma reprodução de tela com a temática “saúde”, tendo como referenciais pintores brasileiros, como recurso estratégico na intervenção no grupo psicoterapêutico na Atenção Básica em saúde. A obra em questão é *A Feira II*, de Tarsila do Amaral.

RELATO

O objetivo do encontro foi atingido. Neste encontro foi apresentada às participantes a obra *A Feira II*, de Tarsila do Amaral. As participantes ficaram algum tempo entretidas com a obra, fazendo o reconhecimento de cada uma das frutas retratadas, tentando distinguir as outras qualidades de alimentos, reconhecendo os animais. Perguntei a elas o que achavam da obra. Disseram que gostaram, acharam muito bonita. Perguntei a elas o que achavam das cores, responderam que são cores alegres, vivas.

Falei a elas sobre o porquê da escolha destas obras (*A Feira II, Amigas e Baile na Roça*) para tratar sobre a temática saúde. Expliquei que devemos pensar na saúde de uma forma ampla, pensando como empregamos nosso tempo, quais atividades fazemos na nossa vida, como prevenimos doenças e promovemos nossa própria saúde, como nos alimentamos, dormimos, nos relacionamos. Ademais dos condicionantes existentes na saúde (sociais, econômicos, culturais), em que medida podemos nos por como sujeitos ativos na determinação de nossa saúde. Quando falamos em saúde, devemos pensar não apenas na saúde física, mas também na saúde mental, compreendendo que ambas estão necessariamente entrelaçadas, uma inerente à outra. Neste sentido, perguntei às participantes como cuidam da própria saúde.

Margarida disse que faz ginástica no salão comunitário do bairro duas vezes por semana. A participante disse que isso a faz muito bem, lhe traz bem estar.

Rosa contou que essa semana foi visitar uma amiga. É uma pessoa de quem ela gosta muito e que tem enfrentado problemas sérios de saúde. Ela disse que pediu ao filho que ficasse com sua mãe, de quem a participante cuida, para que ela pudesse passear, fazer esta visita. A participante contou animada que ficou lá até a noite e que a amiga lhe pediu que voltasse mais vezes. Rosa falou sobre como a fez bem sair e passear um pouco, conversar, se distrair, espairecer. Pontuei à participante que desde o início do grupo ela já havia dito várias vezes sobre como se sente mal por nunca ter passeado muito. Quando seu marido faleceu, pensou que poderia passear mais, visitar amigos e parentes, mas logo lhe delegaram a tarefa de cuidar de sua mãe, acabando com esta sua perspectiva. Apontei a ela quanto avanço representa este ato de se organizar para se dar o direito a um passeio, e como isto é importante no cuidado com sua saúde mental. Ela também falou sobre assídua sua participação na igreja. Ela vai todas as semanas, ajuda nas tarefas que são necessárias e nos encontros aos finais de semana fica na entrada da igreja, atuando como porteira, recebendo as outras pessoas.

Orquídea disse que gosta muito de dançar, mas seu marido não gosta. A participante contou que há algum tempo foi a um casamento e um homem a tirou para dançar, e ela aceitou. Seu marido ficou com ciúmes. Seu filho deu bronca no pai, que deveria estar dançando junto com a mãe, já que ela gosta tanto. A participante contou que às vezes liga o rádio em casa e dança sozinha. Disse, ainda, que uma das coisas que lhe traz bem-estar na vida é viajar, como esta última viagem que ela fez junto ao marido e ao neto.

Azaleia contou que há muito tempo ela e suas irmãs se reúnem aos domingos na casa de seu pai. Às vezes aparecem primas, netos, outras pessoas. Mas as irmãs estão lá, todos os finais de semana. Eles se divertem muito juntos, comem, conversam,

convivem. A participante contou que às vezes suas filhas lhe dizem que não dá para ir ao encontro. Ela responde que dá, sim, o que passa é que elas não querem. Sempre dá para se organizar para poder se encontrar com a família. A participante disse que às vezes passa a semana esperando este encontro, que lhe faz tão bem.

Perguntei à Lírio o que ela faz. Ela disse que também gosta muito de passear, visitar as amigas, conversar. Falou sobre a Pastoral da Criança, que é uma atividade da qual gosta de participar. Das participantes presentes neste dia, apenas Rosa não participa da Pastoral, pois é de outra religião. Azaleia disse que já participou por muitos anos, agora pensa que já fez sua parte e deixa o trabalho para as outras que chegaram. Todas as participantes falam com muito carinho deste trabalho que fazem. Por meio da Pastoral da Criança elas também mantêm a proximidade entre si, cultivam amizades, passeiam e fazem o bem para os outros, o que também às faz bem.

Todas as participantes do grupo são muito religiosas. Também apontei sua fé como uma fonte de apoio, como algo que lhes faz bem. Elas concordaram veementemente.

17º ENCONTRO – 30/08/2016

PARTICIPANTES PRESENTES

1. Lírio
2. Orquídea
3. Rosa
4. Margarida

PARTICIPANTES AUSENTES

Durante a semana, liguei para as participantes ausentes neste encontro. Azaleia disse que teve uma gripe muito forte que a impossibilitou de comparecer. Como ela não pôde vir, Violeta também optou por não comparecer ao encontro.

Girassol não veio porque recebeu uma encomenda de um bordado e precisou da tarde da terça-feira para entregar o trabalho no prazo combinado.

OBJETIVOS DO ENCONTRO

- Expor e discutir informações a respeito das obras relacionadas à temática saúde: contextualização histórica, dados sobre os artistas, análise formal e análise temática.

RELATO

Os objetivos do encontro foram parcialmente atingidos. A pesquisadora sentiu em uma das participantes uma demanda por um espaço maior de fala neste encontro, sendo assim, das cinco obras a serem discutidas, abordamos apenas duas, dando espaço à participante.

Orquídea chegou à reunião com um colar cervical, pois estava com muita dor nas costas. Ela já havia contado anteriormente que tem este problema na coluna há anos. Certo tempo atrás sofreu um acidente automobilístico que veio a agravar sua situação: um caminhão bateu atrás do carro onde ela estava, de forma que o impacto inesperado intensificou seus problemas de coluna. Neste encontro, a participante contou um pouco mais de sua história. Como, mesmo com dores intensas, ela veio ao encontro e solicitou

espaço de fala, interpretei isso como uma necessidade da participante de se por, neste momento, deixando para um momento posterior a contextualização das obras.

Orquídea contou que fez psicoterapia com uma psicóloga há alguns anos. Ela vinha frequentemente consultar com a médica clínica geral da UBS, e esta sempre lhe orientava a procurar uma psicóloga. Após certo tempo, a participante resolveu seguir a orientação e fez psicoterapia pelo SUS por cerca de dois anos, sendo atendida duas vezes por semana. Em sua terapia, a participante falou bastante sobre a mágoa que guarda de sua mãe por ter abandonado a ela e à irmã. De acordo com a participante, ao final da psicoterapia ela e a psicóloga ficaram amigas. Anos depois, quando a participante trabalhava no Conselho Tutelar, soube que algum profissional estava fazendo um trabalho informativo sobre sexualidade para adolescentes. A participante juntou um grupo sob sua tutela e os levou para receber a palestra. Quando chegou ao local, viu que a profissional que proferia a palestra era a psicóloga que a havia atendido. Orquídea e a psicóloga se alegraram muito com esse encontro. A participante voltou posteriormente com outros grupos de adolescentes para esta palestra.

Muitos anos depois ir embora de casa, a mãe de Orquídea voltou para a sua vida. Neste reencontro Orquídea disse que não sentiu nada pela mãe, pois já não a via há muitos anos. Não pôde amar aquela mulher. Apesar disso, a participante passou a ajudar a mãe sempre que necessário. Toda vez que ia visita-la levava uma compra e atendia a mãe em suas solicitações. A participante disse que já orou muito para que essa mágoa fosse retirada de seu peito. A participante relatou, ainda, o falecimento de sua mãe. Quando lhe perguntei o que sentira, disse que foi estranho, um misto de sentimentos. A participante cuidou de todos os preparativos necessários à cerimônia fúnebre. Contou ao grupo que algum tempo antes de morrer sua mãe lhe disse que ela era uma ótima filha, a que mais se preocupava com ela, e que ela sabia que com esta filha podia contar. A participante disse que seu pai também já lhe disse isso. Ele disse a ela que ama todos os filhos, mas ela é diferente, especial.

Rosa também falou de sua relação com sua mãe. Contou como a mãe era distante dela, não era aberta ao diálogo, não conversava. Ela, por sua vez, procura ser muito próxima dos filhos. Seus três filhos conversam muito com ela, lhe pedem conselhos, acatam suas opiniões.

Encerramos a reunião dizendo às participantes que a forma como nossos pais nos criam ajuda a formar como seremos como mães, mas não é determinante. É como se nos fosse entregue uma escultura em massa de modelar: este é o material que temos, mas podemos remodelá-lo. Isso foi o que fizeram Orquídea e Rosa: sofreram com aquilo que seus pais puderam lhe oferecer e, diante disso, ofereceram aos seus filhos algo melhor, tornando-se mães melhores do que foram as suas, conforme suas perspectivas.

18º ENCONTRO – 13/09/2016

PARTICIPANTES PRESENTES

1. Azaleia
2. Rosa
3. Girassol
4. Violeta
5. Margarida

PARTICIPANTES AUSENTES

Durante a semana, liguei para Lírio. Ela disse que não pôde vir ao encontro porque comprou material de construção e teve de ficar em casa para receber a mercadoria, que foi entregue bem na hora do encontro.

Não conseguimos contatar Orquídea, mas Lírio disse que provavelmente ela faltou devido às eleições, pois está ocupada com a campanha.

OBJETIVOS DO ENCONTRO

- Expor e discutir informações a respeito das obras relacionadas à temática educação: contextualização histórica, dados sobre os artistas, análise formal e análise temática.

RELATO

Os objetivos do dia foram alcançados.

Antes de começar a falar sobre as obras de Arte, combinamos com as participantes como serão nossos próximos encontros, os dois últimos.

Em seguida, expusemos a contextualização das obras *Amigas e Baile na Roça*, de Portinari, e *A Feira II*, de Tarsila do Amaral. Ao fazermos a exposição, retomamos um pouco da história da Arte e, deste modo, pegamos novamente *O caipira picando fumo*, de Almeida Junior. Ao olhar para esta obra, Rosa sorriu e disse: “olha meu pai aqui”.

Ao tratarmos da obra *A Feira II*, as participantes passaram a tratar de sua alimentação e de sua saúde. Todas as participantes presentes neste encontro, com exceção de Violeta, são diabéticas e hipertensas.

Violeta disse que havia pegado os resultados de seus exames de rotina esta semana, portanto tem certeza de que não é diabética, ainda. Perguntei a ela com que frequência faz tais exames. Ela disse que todo ano. Não acha muito confortável, principalmente ir ao ginecologista, mas sabe que é necessário, então faz. Perguntei a ela qual a importância destes exames. Ela disse que se houver alguma doença, quanto antes se descobre, mais fácil e promissor o tratamento, por isso é importante investigar para evitar grandes problemas.

Perguntei às outras participantes quem delas também faz exames periodicamente. Todas responderam que costumam manter seus exames em dia, embora não gostem muito. Conversamos sobre a naturalidade que há, para o profissional da saúde, em fazer aquilo que às participantes pode parecer constrangedor. Azaleia disse, brincando, que um dia um médico lhe disse que “olhar cara e olhar periquita, pra ele, é a mesma coisa”. Nós, pesquisadoras, ressaltamos às participantes a importância de fazer os exames periodicamente e as asseguramos que devem pensar nisso com naturalidade.

Azaleia precisa tomar insulina todos os dias. Ela não tem coragem de aplicar em si mesma, muito embora diga que a picada não dói. Geralmente quem aplica é sua filha mais nova, que mora com ela. Mas às vezes até o neto o faz. Azaleia diz que procura não exagerar no que come, mas também não passa vontade. Contou que sua mãe, que também era diabética, fazia exatamente tudo o que o médico pedia, não comia nada além do que lhe era permitido, e mesmo assim morreu cedo. Sendo assim, Azaleia fez uma opção em sua vida, de que prefere não passar vontade das coisas, muito embora coma com parcimônia. Disse que as filhas pegam no seu pé. Violeta riu neste momento. Azaleia disse que a resposta às filhas é esta: “a vó não comia nada e morreu cedo, então não vou passar vontade”. A participante precisa comprar a insulina que toma, pois a que é oferecida pelo SUS é bem mais fraca e seria necessário tomar várias vezes ao dia, não

daria a ela a cobertura de 24 horas. Então a família prefere comprar a insulina importada, que precisa ser aplicada apenas uma vez ao dia.

Girassol, também diabética, precisa tomar insulina duas vezes ao dia, e o faz em casa, ela mesma se aplica. Girassol precisa de vários medicamentos de uso contínuo: os da diabetes, os da pressão alta e outros para não ter convulsão. A participante relatou que as pessoas costumavam lhe dizer que os remédios do SUS não prestam, não adianta nada toma-los, pois é só farinha. Um dia ela resolveu fazer o teste. Estava cansada de ingerir tantos medicamentos e resolveu parar de toma-los, já que diziam que eles não faziam diferença alguma. O resultado foi desastroso. Naquela semana teve convulsões, sua diabetes e pressão se desregularam. Depois desta experiência, ela toma os medicamentos corretamente.

Rosa também é diabética, mas não precisa tomar insulina. Ela também procura controlar a alimentação, mas acaba comendo um pouquinho das coisas que gosta para não passar vontade. Seu filho que mora com ela é confeitoiro. Ela disse que assim fica difícil de nunca comer um pouquinho de doce, mas ela come só um pouco mesmo, para matar a vontade.

Margarida também é diabética e precisa da insulina uma vez ao dia. Ela vem à UBS todos os dias para a administração do medicamento, pois não tem coragem de aplicar sozinha. Ademais, a UBS fica bem próxima de sua casa. Perguntei à participante como é pra ela ter que vir todos os dias ao posto, ela disse que é bom assim, pois já aproveita e faz a caminhada do dia.

Perguntei às participantes como é, para elas, tomar insulina e tantos medicamentos de uso contínuo. Elas disseram que não gostam muito, mas sabem da importância disso. Conversamos sobre como hoje em dia, com maior acesso aos serviços de saúde, a expectativa e a qualidade de vida das pessoas aumentou. Perguntei a elas como acham que seria sem tudo isso. Girassol disse que sentiu na pele, com seu teste, que sem os medicamentos sofre muito mais. Elas concordaram que, embora não seja muito agradável, seus tratamentos servem para dar à elas maior qualidade de vida.

Para concluir esta reunião, falamos um pouco às participantes sobre o SUS, sua história, seus princípios e sobre sua proposta de gestão participativa.

19º ENCONTRO – 20/09/2016

PARTICIPANTES PRESENTES

1. Violeta
2. Azaleia
3. Rosa
4. Lírio
5. Margarida

PARTICIPANTES AUSENTES

No dia seguinte ao encontro liguei para Girassol para saber o motivo de sua falta. A participante me informou que precisou levar um documento ao centro, se atrasou e perdeu o ônibus para voltar, de forma que não deu tempo de ir ao encontro.

Orquídea faltou porque se encontrava muito atarefada com a campanha das eleições municipais. Pediu para Lírio, que é sua vizinha, avisar.

OBJETIVOS DO ENCONTRO

- Utilizar a técnica de colagem de imagens e textos a respeito das temáticas específicas (família, educação, trabalho e saúde). As imagens encontram-se no Apêndice D.

RELATO

As participantes conversaram pouco enquanto faziam as colagens. Azaleia, Violeta e Rosa, que haviam participado da primeira colagem, ficaram concentradas na escolha de suas figuras e não dirigiram perguntas às pesquisadoras, agindo com segurança. Margarida demonstrou dificuldade para fazer a atividade.

Azaleia

A primeira a apresentar sua produção foi Azaleia. Disse que a imagem 1 (folha 1) remete ao chá da tarde, fazendo-a lembrar dos encontros com suas irmãs, momentos estes que tanto a agradam e a fazem tão bem. A imagem 2 (folha 1) a faz pensar no envelhecimento, que ela entende como algo natural da vida. A imagem 3 trata da sua família. As imagens da folha 2 representam a cidade. O recorte da folha 3 remete ao artesanato, que é algo que ela aprecia muito. Na folha 4, a participante colou uma imagem que relaciona à educação, na qual uma mulher ensina um garoto. A participante disse que suas filhas nunca deram trabalho para estudar, mas seus netos resistem para ir à escola. A imagem da moça correndo com a prótese a faz pensar na saúde e na possibilidade de superar as doenças. Apontei à Azaleia que eu sua primeira colagem sobre a saúde ela disse não saber bem o que significava a imagem. Nesta última, escolheu uma imagem que fala de superação, o que tem muito a ver com a sua história, já que Azaleia venceu um câncer.

Violeta

Em seguida Violeta apresentou as imagens que escolheu. A primeira trata da educação. A segunda a faz pensar na família. Na primeira colagem Violeta escolheu uma imagem com várias pessoas para retratar sua família. Nesta, a imagem remete a ela e ao marido. A terceira imagem trata do trabalho. A participante coloca homens trabalhando no campo. Embora trabalhe como educadora em uma creche, disse que sua representação de trabalho é ligada ao que via os pais fazendo quando era criança, trabalhando no campo. Escolheu esta imagem agora por ter ouvido, no grupo, as histórias das mulheres do tempo de sua mãe. A quarta folha trata da saúde. Em sua primeira colagem, das três imagens escolhidas pela participante para retratar este tema, duas eram de medicamentos, remetendo às doenças e aos cuidados com a mãe. Desta vez, ela escolheu imagens de legumes, sucos, que, para a participante, se relacionam a cuidar da saúde, promover saúde.

Lírio

A próxima participante a falar foi Lírio. Na primeira folha, ela colou imagens de artesanatos. Quando perguntei o porquê, a participante disse que gosta muito de fazer artesanato. Essas atividades se relacionam, para ela, tanto com seu trabalho, pois faz anos que ela vende as peças que produz para compor a renda de casa, quanto ao lazer e à saúde, pois ela adora fazer artesanato. Lírio participa todas as semanas do Grupo de Artesanato do CRAS. Na segunda folha, além de outras imagens que representam artesanato, há uma paisagem rural, que a faz lembrar-se do lugar onde cresceu. A imagem da criança utilizando o liquidificador a faz pensar em saúde.

Rosa

A seguir Rosa tomou a palavra. As imagens da primeira folha remetem às suas orações, pois retrata homens rezando. A imagem de cima à direita a faz pensar em sua família durante sua infância, quando andavam de carroça. A imagem das frutas a fazem lembrar da tela *A Feira II*, de Tarsila do Amaral, uma das obras trabalhadas durante os encontros. A participante disse que esta foi uma das obras que achou mais bonita, que mais lhe chamou a atenção. As imagens da segunda folha lhe fazem pensar em sua família.

Rosa disse que está bem melhor. Perguntei a ela como assim, bem melhor. A participante prosseguiu explicando que não se sente mais tão triste e angustiada, consegue lidar melhor com o fato de ter de cuidar da sua mãe, tem se dado ao direito de cuidar de si, passear às vezes. Perguntei a ela se ela acha que isso tem alguma relação com sua participação no grupo. A participante disse que tem, sim. Sua participação no grupo permitiu que ela pudesse falar de seus problemas e ser ouvida, dessa forma ela pôde pensar em algumas coisas da sua vida de uma maneira diferente, mais tranquila. Ademais, o grupo foi a primeira forma de ela poder cuidar de si mesma e sair passear. A fala da participante neste encontro marca uma grande diferença em relação ao segundo encontro, no qual foram feitas as primeiras colagens. Naquele, a participante colocava-se queixosa, angustiada. Agora fala de como melhorou.

Margarida

A última participante a mostrar as imagens que escolheu foi Margarida. A participante demonstrou muita dificuldade no decorrer do encontro para realizar a tarefa solicitada, de modo que não conseguiu cumprir a tarefa sozinha. Ela folheou algumas revistas, mas não escolheu imagem nenhuma. Quando eu anunciei que o tempo estava se esgotando, Lírio ajudou Margarida a terminar suas colagens. Na folha 1, colou imagens que se relacionam à alimentação, que, por sua vez, relaciona-se à saúde. Na folha 2, a primeira imagem retrata crianças, que lhe fazem pensar em sua família, e a segunda imagem retrata o artesanato. Na folha 3 a participante escolheu imagens que a fazem pensar em sua família.

APÊNDICE B - Grupo focal

(20º ENCONTRO – 27/09/2016)

PARTICIPANTES PRESENTES

1. Violeta
2. Azaleia
3. Rosa
4. Lírio
5. Margarida
6. Orquídea
7. Girassol

OBJETIVOS DO ENCONTRO

- Por meio da técnica de grupo focal, realizar junto às participantes uma avaliação sobre o trabalho realizado no grupo de pesquisa, conforme três eixos: (1) se houve redução de sofrimento psíquico em relação à queixa inicial; (2) se a Arte é ou não um instrumento profícuo para o trabalho psicoterapêutico; (3) se as relações entre universal/ singular/ particular promovidas pela contextualização das reproduções das obras de Arte contribuíram para o redimensionamento e redução do sofrimento psíquico.

Este encontro foi gravado em áudio e posteriormente transcrito, no intuito de expor a avaliação realizada pelas participantes de forma fidedigna.

TRANSCRIÇÃO

Nos encontros anteriores já havia sido dito às participantes que este último encontro seria de avaliação. Também havíamos pedido sua autorização para gravarmos o encontro. Abri o encontro dizendo a elas que as faria algumas perguntas e que era importante que elas respondessem com toda a sinceridade, para permitir que nós pudéssemos identificar os pontos positivos e negativos da metodologia utilizada nesta pesquisa.

Girassol: Agora que está acabando essa reunião aqui eu vou ter que arrumar qualquer coisa pra sair de casa. O dia que eu só fico em casa minha diabetes vai lá em cima. Se eu começo a andar, se eu fico pra cá e pra lá ela não sobe. Porque se eu fico dentro de casa, andando pra lá e pra cá ela sobe, mas se eu venho aqui ela não sobe.

Pesquisadora: Então por vir no grupo a senhora percebeu que ter uma atividade, ter um dia pra cuidar de si, faz bem?

Girassol: É. E olha só, fizemos amizade, eu não conhecia ela, eu não conhecia ela (*se dirigindo às participantes*), a Margarida eu conhecia da missa, ela eu conhecia da igreja, mas fui conhecer melhor, bater papo, aqui. Você já tinha ido em casa (*se dirigindo à pesquisadora, que já havia lhe feito uma Visita Domiciliar a pedido da Agente Comunitária de Saúde*) mas ela eu não conhecia (*se dirigindo à pesquisadora colaboradora*). É sempre importante a gente conhecer mais gente. Porque conversar é dividir os problemas, né? Porque quem não tem problemas? Aqui a gente não conta tudo, mas um pouquinho que você fala pra outra pessoa já te ajuda um monte. Então eu só quero agradecer.

Pesquisadora: E te ajudou vir aqui, Girassol? Pensar sobre os seus problemas, poder vir aqui dividir os problemas?

Girassol: Ajudou, ajudou... eu estou até dormindo bem, que eu não dormia e agora eu estou dormindo.

Pesquisadora: É, eu me lembro que o motivo pelo qual a senhora começou a vir é porque não conseguia dormir porque ficava muito preocupada com as coisas, com os filhos, não é?

Girassol: É, perdia o sono, eu não dormia. Tinha que passar todas as noites do jeitinho que eu estou aqui, ó. Se tivesse alguém pra conversar comigo a noite inteira eu ficava assim, do jeitinho que eu estou aqui, ó. Tinha vez de passar duas noites sem dormir. E pedindo a Deus porque no outro dia eu tinha que levantar, chegava no meio do dia eu estava trombando nas paredes, porque eu não tinha dormido de noite. Mas não tinha sono; está assim trombando, mas não tem sono. Também, se deitava de dia não conseguia dormir. E agora não, eu estou dormindo bem à noite. Comer, eu não estava comendo, mas eu vim fazer uma consulta com a doutora aqui e já estou até fazendo os exames, é pra pegar hoje. Mas se não der tempo eu pego amanhã. Mas eu melhorei bastante, viu. Melhorei bastante e gostei bastante.

Pesquisadora: E a senhora acha que essa melhora tem a ver com o grupo?

Girassol: Eu acho que sim, né. Porque você ficava na televisão, você está sozinha, você liga a TV, ali não passa nada que presta. Daí em vez de você ficar assim, em paz, você fica mais agitada, você fica preocupada se perguntando até onde isso vai, como é que vai acabar, né. Pelo menos aqui, quando a gente vem aqui, nós ficamos batendo papo, aprendendo alguma coisa, falando lá do começo. Eu vi aqueles do começo da vida da gente, achei coisa muito importante ali, de quando eu ainda era criança. Porque hoje o que a gente faz a gente esquece; o que a gente fez enquanto era criança, o que a gente viu a gente não vai esquecer nunca. É pra sempre. Eu não sei como pode ser isso.

Azaleia: Tem coisas que a gente grava pra sempre. Tem coisa que a gente falava e meu pai falava assim: mas você tinha três anos. Mas eu me lembro, muitas coisas eu me lembro.

Pesquisadora: E como é pra vocês poder contar das coisas que vocês lembram?
Chegou a Rosa.

Pesquisadora: Ê Rosa! Que bom que a senhora chegou! Vamos entrando.

Rosa: Tudo bem com vocês?

Pesquisadora: Tudo bom. Está o grupo completo hoje, que maravilha!

Neste dia, após o grupo focal fizemos uma confraternização com comes e bebes. Rosa explicou porque se atrasou. Seu filho é confeitiro e fez um bolo para ela trazer para a confraternização. Rosa não tinha como trazer o bolo sozinha, caminhando, portanto teve de esperar o filho trazê-la.

Pesquisadora: Rosa, a gente estava conversando agora... cada uma estava contando se o grupo ajudou ou não. Porque todas vocês, quando vieram para o grupo, vieram por algum motivo, né? Teve alguma coisa que as trouxe até aqui, que era algum problema, alguma queixa, alguma dificuldade. A gente quer ouvir um pouco de cada uma de vocês, se fazer parte do grupo ajudou em relação a este problema do começo.

Rosa: Ajudou bastante.

Pesquisadora: Ajudou, né? A senhora falou bastante na semana passada sobre isso.

Rosa: Deu um alívio muito bom.

Pesquisadora: Na semana passada não estava todo mundo, a senhora gostaria de falar para o grupo, de novo, um pouquinho do que a senhora disse?

Rosa: Então, pra mim foi muito bom este grupo, porque do jeito que eu me sentia, no final agora eu estou bem aliviada, sabe? Era coisa que eu punha na minha cabeça, hoje não, hoje o que eu faço eu faço sabendo. Pra mim foi muito bom, ajudou bastante.

Pesquisadora: Eu lembro que uma das coisas que a senhora falou no começo foi que se sentia triste, angustiada, e a senhora dizia que nunca pôde passear muito, que nunca pôde fazer muito as coisas que queria fazer. A senhora acha que teve alguma diferença em relação a isso?

Rosa: Teve. Teve porque quando a gente se abre com alguém parece que ajuda bastante, sabe? Ajuda a gente a tomar decisão também. Teve sim, teve bastante ajuda.

Pesquisadora: Então poder falar do problema ajuda a tomar decisão?

Rosa: Ajuda... a decidir as coisas. Hoje eu estou bem melhor.

Lírio: É, e é bom lembrar o tempo de criança, lembrar os anos atrás... *Risos.*

Pesquisadora: A senhora gostou, Lírio, de poder lembrar?

Lírio: A gente se sente bem melhor mesmo. Já fica esperando chegar aquela terça-feira. *Risos.* Acho que aqui é umas duas três horas, né? Quanta coisa a gente lembra, lá de trás.

Rosa: E o pé inchado, Orquídea?

Orquídea: Meu pé está ruim ainda. Estou esperando passar, ver se eu vou no pronto socorro. Eu acho que é melhor eu ir hoje de noite. Agora vai ter uma reunião cinco horas, seis horas ali no comitê, e se eu parar incha mais, aí como é que é pra eu andar? Se eu parar incha mais ainda.

Lírio: Mas é que enquanto está andando, o sangue está circulando. Quando a gente para, aí...

Orquídea: Acho que eu vou lá no hospital e vou falar com o médico. Às vezes não gostam muito, mas médico está lá, né... vou no médico mesmo.

Azaleia: Vai no médico quem está doente.

Orquídea: Ninguém vai por esporte, né. Eu mandei falar pras mulheres ontem lá na pastoral. Falei, eu vim aqui, você acha que é gostoso subir de lá até aqui em cima? Eu não vim por esporte, eu vim porque eu estou doente. Queria que falasse pra mim, viu, que eu tenho a resposta na ponta da língua. Gente, a gente não pode se calar pra muitas coisas. Se você vê que você está errada, cala-se. Mas se você vê que você está certa, não, você tem que retrucar. Poxa vida! Isso daí é dinheiro nosso.

Pesquisadora: E a senhora, Azaleia? Como foi pra senhora?

Azaleia: Olha, pra mim foi muito bom. Às vezes, pra eu sair de casa era difícil. Mas é por causa das dores que a gente sente. Eu falava assim, me toca ir lá em cima hoje, né? Ai meu Deus do céu, eu não aguento mais. Mas aí a Violeta falava assim: não! A mãe gosta de conversar, a mãe gosta de rir, a mãe gosta de falar... Então aí quando eu chegava aqui que eu começava a conversar parece que até a dor diminuía.

Pesquisadora: É Azaleia?

Azaleia: É verdade! Pra mim foi muito bom ter essa conversa, conhecimento. Conhecia aqui todo mundo, menos vocês duas (*as duas pesquisadoras*). Todas vocês eu conhecia. Aí naquelas fotos, né, que a gente via o passado, os pés de café, os trabalhos nossos, *vish!*, aquilo lá pra mim era uma delícia. Você sabe que às vezes eu fico muito sozinha também, né? Aí quando eu estou sozinha eu fico lembrando: quando eu era criança eu fazia isso, quando eu era criança eu fazia aquilo. Mas é tão gostoso. Hoje a gente fala, ah, as crianças fazem isso, fazem aquilo. A gente também fazia. Só que hoje os filhos fazem na frente dos pais, eles fazem as coisas na frente dos pais, e nós fazia escondido, porque se nós fazia na frente nós apanhava. *Risos.* Então eu falo assim, pra

que falar de tudo o que eles fazem? Nós também fazia. Eu esperava minha mãe ir na roça pra fazer as Arte. Pra mim foi muito bom, gostei bastante.

Pesquisadora: E é interessante, né, porque eu lembro que a senhora entrou na lista pra fazer psicoterapia em grupo porque a senhora teve um câncer, teve toda essa luta. Daí quando a gente te chamou pra começar o grupo, o tratamento já tinha dado certo, já tinha terminado. Mas mesmo assim poder participar fez bem pra senhora?

Azaleia: Fez muito bem. E como fez.

Pesquisadora: E uma coisa que me chamou a atenção do que a senhora falou agora, é que a senhora dizia que sempre tem dor, né? E aí a senhora falou agora que quando vinha aqui até passava a dor.

Azaleia: É, antes de vir eu falava assim: ai meu Deus do céu! Pra mim montar nessa caminhonete aí, ela é tão alta, Violeta, acho que hoje eu não vou. Aí a Violeta falava assim: o que? Vai montar na caminhonete e vai sim! *Risos*. Não, a mãe vai lá. Aí eu falava pra ela assim: você vai? Se você for eu vou. Vou! *Risos*. Desde a época que eu estava doente a Violeta sempre foi a minha companheira.

Pesquisadora: E é até agora, né, Azaleia.

Azaleia: Não que as outras não ajudaram, mas é porque como as outras sempre tinham mais trabalho, ela foi desde o primeiro dia até agora. Nota dez pra você! (*se dirigindo à filha*).

Pesquisadora: Foi uma declaração de amor, Violeta!

As outras participantes exclamaram e aplaudiram.

Azaleia: Ela nunca falou: hoje eu não posso ir. Acho que eu fiz três anos de tratamento, foi três anos de quimioterapia, radioterapia, consulta. Ela às vezes abandonava a escola dela, mas nunca me abandonou.

Girassol: Eu tenho uma filha que é assim também. Ontem mesmo eu fui no médico. Eu nem tinha marcado, eu falei pra ela que eu estava com dor de cabeça, ela marcou oculista, me catou e levou pra Maringá. Ela é assim. Eu fiquei doente esses tempos, ela carregou eu pro sítio, levou eu pro sítio pra cuidar. Porque ela era mãe solteira, morou comigo bastante tempo, daí ela saiu e a gente tinha muita ligação. Então mesmo que ela casou, saiu de casa, mas ela não me abandonou em nada também. E se ela faz uma comida, um bolo, ela fala: mãe, eu vou pra escola, vou pra ginástica, vou passar aí levar um bolo pra mãe. A mãe precisar ir no médico, a mãe fala! Sempre que eu fico doente é ela quem está. Mora mais longe e é a que cuida mais de mim.

Azaleia: É, a outra tem dois filhos pra cuidar. São adolescentes, pré-adolescentes. Essa não tem nenhum então, eu peço pra essa. A mais nova, como tem o negócio dela lá, que é marcado horário, então fica mais difícil também, né. Agora, sobre fazer comida, é a mais nova. *Risos*. Cada um tem uma coisa, né. Agora essas coisas eu peço pra essa aqui. É, aí como é só ela e o marido... Aí tem dia que ela fala pro marido assim: hoje a gente almoça aqui porque nós vamos pra Maringá. Dá jeito pra tudo.

Pesquisadora: E pra você, Violeta? Como foi? Porque você começou pra acompanhar a mãe, a princípio sem nenhuma queixa, né?

Violeta: Nossa, excelente! Eu comecei a vir, aí você falou que eu poderia ficar e eu fui ficando, ficando, né. Fiquei ouvindo o relato das mulheres, foi muito bom, foi ótimo. Gostei muito.

Pesquisadora: Porque você gostou?

Violeta: Ah, ouvir as histórias delas, né, de antigamente. A gente ouvia falar, mas... da minha mãe mais, né.

Azaleia: Ela achava que era só eu. *Risos*.

Violeta: Quando chegou aqui, vi que foi o grupo todo. Foi maravilhoso porque cada um contribuiu de uma forma, né.

Pesquisadora: E você ouviu coisas parecidas entre as histórias da Azaleia e das outras mulheres?

Violeta: Parecidas.

Pesquisadora: E como foi pra você ver essas semelhanças?

Violeta: Ah, foi muito bom por que... a minha mãe contava sempre as histórias mas a gente nunca ouvia falar, né.

Pesquisadora: E pra vocês? Como é ver que nas histórias tem coisas que são parecidas, que se compartilham?

Azaleia: Foi muito bom, porque a gente pensava que era só a gente também, né.

Pesquisadora: Vocês pensavam isso também? Que eram só vocês?

Girassol: A gente pensava que só tinha acontecido com a gente. Era por isso que você só lembrava. Nossa, mas quando eu passei por aqui vi que tem gente que passou por isso também, por sofrimento mais do que eu e superou né, porque a gente também não vai superar?

Orquídea: E a gente lembra como foi aquele passado, né. Apesar de ser muito difícil, o serviço era muito pesado pra gente da nossa idade, eu comecei a trabalhar na roça com sete anos, já falei aqui. E a gente vê que não foi só com a gente, né, foi com elas também. E apesar do serviço pesado que nem eu estava falando, mas a gente era feliz. Não era, Azaleia? A gente era feliz. O mundo não tinha tantas coisas ruins que nem tem agora, sabe? A gente vivia uma vida livre, as crianças eram criadas no sítio, na roça, brincando no meio dos cafezais.

Violeta: A inocência, né?

Azaleia: Não tinha ladrão como tem hoje.

Pesquisadora: Disso que vocês estão falando, eu posso entender que quando a gente vê que não é a única a passar por algumas coisas, que o sofrimento da gente, tem outras pessoas que também passaram por coisas parecidas, isso ajuda a pensar o próprio sofrimento de um jeito diferente?

Girassol: Ajuda, e ajuda a reforçar, assim, o seu modo de viver. Porque se você está em casa, assim, achando que é só você que é coitadinha, de repente todo mundo está feliz e passou por tudo aquilo que você passou e aquela pessoa está feliz, aí aquela vela que está apagada ali, a vela já acende de novo. Já que todo mundo passou por isso e recuperou, está sobrevivendo, porque é que eu tenho que ficar murmurando uma coisa que já foi? É isso aí que faz a gente ir pra frente.

Pesquisadora: Então dividir as histórias faz com que uma dê força pra outra, e poder por a história pra fora, tira da cabeça?

Todas concordaram.

Pesquisadora: E pra senhora, Orquídea, como foi participar do grupo?

Orquídea: Foi ótimo. Pena que eu já vim quase no final, né. Eu achava que era gente com mais problema que tinha que vir, mas quem nesse mundo não tem problema, né? Uma pessoa, assim, que chega na nossa idade, a gente tem muita coisa acumulada na cabeça que é bom você estar desabafando, porque quanto mais você guarda uma coisa pra você, te faz mal. Então é bom sempre a gente ter uma amiga de confiança. A Rosa, eu conhecia ela, mas assim, de uma saber do passado da outra, não sabia, né. Agora eu sei do problema dela, sei da Lírio, da Azaleia a gente já sabe, né Azaleia? Mas a gente pensa assim, ah, aquela pessoa, né, a vida dela foi um mar de rosas; mas não foi, foi que nem o da gente. E não só nós que nascemos na roça, que trabalhamos, que tem sofrimento. Vocês eu acho que tem também (*se dirigindo às pesquisadoras*). A pessoa tem que se dedicar ao estudo e se formar, chegar a uma doutora, eu acho que é muitas

noites de estudar até de madrugada, de levantar cedinho com muita chuva, com muito frio, né? Então, o nosso não foi tão ruim, perto do de vocês, né?

Azaleia: É o que eu falo pras minhas meninas. Quando elas estudavam, que elas estudavam em (*município vizinho*), enquanto elas não chegavam, eu não dormia. Então eu perguntava para o meu marido, você não pensa? E ele falava: se eu ficar pensando igual a você ficam dois zumbis sem dormir, então enquanto você pensa, eu durmo. *Risos*. E eu ficava preocupada com aquele ônibus vindo de (*município vizinho*). E ele levava tudo na brincadeira. Aí ele falava assim, se eu for levar a sério, nós dois briga, então eu tenho que dar risada do que você fala. Então era assim sabe. Agora, no tempo que elas estudavam em (*município no qual foi realizada a pesquisa*), tinha que ir de bicicleta, porque naquele tempo não tinha ônibus que levava, não tinha carro porque elas eram “de menor”, então o que elas faziam? Iam debaixo de chuva, uma sombrinha e ia, tinha que ir.

Violeta: Muitas vezes.

Azaleia: Muitas vezes. Ir estudar quatro, cinco anos, daqui em (*município vizinho*) também não foi fácil, né. Menina do céu, e também não é fácil pra gente que fica em casa.

Orquídea: É, eu falo gente, porque também não é fácil ter que estudar.

Girassol: Eu sei que não é fácil, mas o duro é quem está em casa que não sabe o que é estudar.

Azaleia: Mas valeu a pena. Eu vou contar uma história. Não sei se eu posso ainda contar história. Era primeiro de abril, as duas estudavam e pegavam o ônibus da prefeitura de (*outro município vizinho*) pra ir pra (*município vizinho*). Seis horas ele parava ali pra pegar elas. E foi um dia primeiro de abril, que essas meninas chegaram ali perto da UEM, diz que furou o pneu. Aí até arrumar o pneu e coisa e tal, não chegaram na escola. As amigas de (*município no qual foi realizada a pesquisa*) que tinham ido ligaram pra mim. Ligou lá em casa, quem atendeu fui eu. Falou: Azaleia, porque que as meninas não vieram na aula? Menina do céu, aquela hora eu queria morrer! *Risos*. Te juro! Eu já fiquei pensando que aconteceu isso, aconteceu aquilo. Aí resolveram ficar esperando a turma da UEM que vinha no ônibus da prefeitura pra poder vir embora. E eu fiquei esperando com o meu marido. Eu falava pra ele: aconteceu alguma coisa. Eu via essa daqui gritando! *Risos*.

Orquídea: Cabeça de mãe é assim, né?

Azaleia: Aí eu falava assim: Jesus, coisa boa chega, mas a coisa ruim chega primeiro. Menina do céu, mas aquela noite, até chegar essa meia noite... Parece que por um triste azar, passou da meia noite aquele dia pra elas chegarem, chegaram meia noite e quinze. Falei: pronto! Já está feita a burrada, a cagada. *Risos*. E essas meninas não chegaram. Então, é difícil quem sai de casa pra estudar também. Ai meu Deus, que sufoco aquele dia!

Orquídea: Deixa eu perguntar uma coisa, quando vai começar outra vez? *Risos*. Porque eu cheguei no final, né. Depois eu perdi umas quatro sessões, mais ou menos, acho que foi por aí. Aí quando foi terça-feira passada a gente estava fazendo a passeata em um lugar, aí eu sentei assim, e fiz (*deu um grito*). A mulher que estava do meu lado falou: o que foi? Eu disse: nossa senhora, eu tinha reunião com as psicólogas e esqueci. Ela falou: que reunião? Aí eu contei pra ela, né, que toda terça-feira a gente reunia aqui com duas psicólogas e ficava batendo papo. Ela falou: nossa, que legal que é, né! Aí hoje, eu tinha esquecido também. Aí eu vinha passando aqui com o meu filho e aí eu vi a Margarida e a Lírio. Eu falei: gente do céu, a reunião! *Risos*. Eu precisei ir em casa pra buscar o refrigerante pra mim voltar.

Pesquisadora: Se a senhora quiser participar de outro grupo, ainda não tem uma data marcada, mas vai ter. Aí eu ligo pra senhora, já te coloco no próximo grupo. E a senhora, Margarida? Como foi pra senhora participar?

Margarida: O pouco que eu vim eu gostei muito. Adorei. Eu não vim bastante, né? Mas foi bom.

Lírio: É, quando tivesse, né, se pudesse voltar de novo, a gente voltava.

Violeta: É bom quando tem uma coisa diferente, né?

Girassol: Engraçado! Meus meninos gostam de criticar as coisas. Então os sete, pra todos que eu falei que eu estava vindo na psicóloga falaram pra mim: que bom.

Pesquisadora: Todo mundo achou bom? A senhora achou até estranho, Girassol?

Girassol: Eu achei estranho né, porque eles não são de achar que é bom, e é bom de ouvir isso, né?

Pesquisadora: E porque a senhora acha que eles falaram que bom?

Girassol: Porque eles não gostam que eu fico em casa sozinha, porque eu tenho problema de saúde. Eles não gostam que eu fico em casa sozinha porque eu fico encucando as coisas, botando coisa na cabeça. Tem os filhos que moram esparramado, outros que moram perto, todo mundo tem problema, você fica em casa e isso só fica assim, na sua cabeça, né. Então a gente sai, assim, pra conversar, e aquilo que você estava lá preocupada, aqui, pode dizer que você já está aqui, né? Fica lá em casa mexendo com as coisa, coisa pra lá, coisa pra cá. Já não tem muita coisa pra por na sua cabeça, já tem só pra vir pra cá, né. Então, eles não gostam que eu fico em casa, eles gostam que eu saio, eles querem que eu vou viajar, eu falei: mas não dá. Eu falo pra eles: tem o pai de vocês que aposentou, sua mãe aposentada, tem um neto que trabalha que mora comigo. Bem que eu gostaria. Eu tenho um que mora no Rio Grande do Sul e me chamou pra ir lá. Nunca tinha chamado! Tem mais de dez anos que mora lá e nunca tinha me chamado. Falei: meu Deus, o que é que está acontecendo? *Risos.*

Azaleia: Não precisa chamar, não! Se eles não me chamam, é eu que vou!

Risos.

Girassol: É que ele é muito, assim... é sistemático. O mais sistemático de tudo em casa é ele. O solteiro foi embora de casa assim, chama pra voltar não quer. E o do Rio de Janeiro que tem mulher já me ligou lá, tudo. Esses dias tornou a ligar: ô mãe, se eu não puder passar o Natal aí eu vou dar um jeito de pagar pra senhora e o pai vir.

Pesquisadora: E como foi pra senhora receber esse convite?

Girassol: Nossa senhora! Dois convites em seguida! Recebeu o convite do solteiro em seguida o outro me ligou. Vocês não sabem o milagre!

Pesquisadora: Eu lembro que a senhora, Girassol, uma das coisas que a senhora falou bastante no começo era como os filhos eram distantes, afastados da senhora. E eu lembro que teve um dia que a senhora chegou aqui, depois do dia dos pais, falando que uma filha foi perguntar aonde ia ser, e a senhora falou: vai ser aqui! Vai ser aqui em casa porque aqui cabe todo mundo, e bateu o pé, e deu tudo certo, né?

Girassol: E deu tudo certo!

Pesquisadora: E agora a senhora está falando desses convites desses filhos. Teve uma mudança na relação com a família?

Girassol: Teve uma mudança grande. Essa menina minha que quase não ia em casa, essa mais velha. Eu tive muito apego com ela, por ser a mais velha, mas ela não tem apego comigo. Um dia desses nós estava fazendo o terço de Jericó, eu liguei pra ela e ela falou assim pra mim: mãe, eu ia ligar pra senhora, eu estava com saudade da senhora. Eu nunca senti saudade da senhora. Olha! Vinte e cinco anos de casada, diz

que nunca sentiu saudade minha! Eu nunca senti saudade da senhora e agora eu senti saudade, até estranho eu sentir saudade da senhora.

Azaleia: E o que a senhora fez? Se fosse eu, eu chorava. A senhora chorou?

Girassol: Eu nada! *Risos*. Não chorei porque eu falei assim, ué, eu fiz de tudo, né? Eu cuidei, eu fiz de tudo. Ajudei até no dia do casamento, que saiu de casa casada, graças a Deus, e das quatro quem teve festa mais bonita foi ela. Não que eu fiz também, porque eu não podia. Foi ela e o namorado. A família, todo mundo ajudou, né. Teve o casamento filmado e tudo. Foi gente pra servir, nossa, foi um casamento mesmo. E eu falei assim: podia ser assim, podia não ser revoltada. Apesar de ser a mais velha, casou com vinte e cinco anos, nunca me deu trabalho, nunca fez nada de errado. Então, a gente fica ofendida, mas ela... Quando a menina dela nasceu eu fiquei com ela, tudo, eu peguei férias pra ficar com ela. No dia de eu ir embora, aí ela chorou: ai, a mãe faz comida, acostumei a mãe fazer comida; a casa aqui se por a comida no chão dá pra comer, que a mãe limpa tão bem limpinho. Não tinha criança, o marido dela trabalhava fora, só tinha essa menina que nasceu, não tinha como sujar a casa. E todo dia eu passava um paninho na casa porque cria um pozinho, né? Fiz o que eu pude fazer. Quando ela ficava internada eu corria, fazia comida e levava comida lá pra ela. Eu fiquei internada uma vez aqui, o salão dela era de frente, eu fiquei três dias e ela não foi me ver. Sabe, essas coisa tudo, se a gente fica em casa, tem um dia que você vai se lembrando, aquilo faz assim, um buraco dentro da gente, né? Mas, agora parece que foi pra igreja, já tem os filhos também, a filha está moça, já fica imaginando se a filha casar também um dia como é que vai ser, né. Ela chegou em casa hoje, ela nem sentou, mas ficou mais de uma hora lá conversando comigo. A casa de mãe é assim, os filhos pode fazer o que quiser, mas toda hora que vem a mãe está sempre com os braços abertos pra receber. E eu não sou de maltratar ninguém, não sou de desfazer de ninguém. E a gente sabe que na hora que eles precisam eles correm atrás de mim mesmo. E como eu sou mãe, se eu puder socorrer, no que eu tiver condições de ajudar eu ajudo. Só que tem uns que é mais estranho, que nem esse solteiro, ele é mais afastado. Depois esses dias ele ligou pra mim e falou: ô mãe, você me perdoa? Falei: ué, porque é que você está pedindo pra mãe perdoar? Não mãe, a senhora me perdoa? Eu falei: se você falar, eu não tenho nada pra perdoar porque mãe não guarda mágoa de filho, agora se você falar porque você está pedindo perdão, eu vou te responder. Não mãe, é que agora eu moro aqui, se eu quiser tomar um café eu tenho que comprar, se eu quiser comer eu tenho que fazer, e enquanto eu estava aí que eu trabalhava, eu chegava tarde, e a senhora estava me esperando e eu soltava os cachorros na senhora. Agora eu trabalho, chego aqui não tem ninguém me esperando. Olha só!

Pesquisadora: Ele valorizou a senhora, então? Valorizou o tempo que ele estava aqui perto da senhora?

Girassol: Eu lembro que eu dava dinheiro pra senhora – ele me dava cinquenta reais – e se a senhora falava alguma coisa eu pegava o dinheiro de volta. Pegava mesmo! Ele dava cinquenta reais de final de mês e falava assim: tó, se falar alguma coisa eu pego de volta. Aí eu falei pra ele: agora você está vendo o que é que é ficar sozinho. Ele falou: eu lembro que eu dava os cinquenta reais, a gente não tinha juízo, mãe, não tinha noção! Aí hoje eu moro sozinho, eu tenho que pagar a minha água, pagar a minha luz, comprar comida, fazer a comida pra mim comer, lavar a minha roupa, porque eu pago uma pessoa duas vezes por mês pra dar uma geral na casa, mas, do mais é tudo eu que faço. Eu lavo, eu passo, eu faço a minha comida, eu tenho que trabalhar, tenho que pagar as minhas contas, enquanto que eu não tenho nem a senhora pra cozinhar pra mim.

Pesquisadora: E a senhora perdoou?

Girassol: Mas já tinha perdoado! Não tinha mágoa não!

Pesquisadora: E como a senhora se sentiu por ele ter te pedido perdão? O que significou isso pra senhora?

Girassol: Que que eu senti? Um alívio! Se isso incomodava ele tanto, e ele teve a coragem de se abrir e falar o que ele estava sentindo, o alívio que ele sentiu, foi um alívio! Falei, nossa, isso eu nem lembrava há dez anos atrás, eu nem estava mais lembrando que isso tinha acontecido. E ele deu essa reviravolta, ele comprou um carro, e aí deu uma caída nas coisas lá, o emprego que ele tinha que ele ganhava três mil e pouco por mês e ainda tinha mais serviço por fora, foi dispensado; trabalhava em distribuidora, e deu uma caída né. E ele pedia: mãe, reza pra mim, mãe. Eu preciso pagar as minhas contas, reza pra mim. E eu falei: mas a mãe reza por vocês todo dia. Até a semana retrasada mesmo ele me ligou e falou: mãe, reza pra mim. Aí ontem ele falou com o meu neto, ele ligou e falou com o meu neto. Eu falei: falou com o seu tio? Falei, vó, ele falou que as coisas estão melhorando pra ele. Mas é assim, lá longe, ou sozinho, ou no meio de uma reunião assim, que a gente começa, quando sente falta, né? Que nem, essa menina minha que falou que sentiu falta de mim, um dia ela vai querer vir me ver e não vai me ter, aí ela vai ficar com aquele sentimento: nossa, podia ter aproveitado a mãe, podia ter ficado mais perto da mãe e não fiquei, hoje eu quero a mãe, eu preciso da mãe e a mãe não está. Tem uma que mora de frente também, esses dias eu falei: tem duas semanas que você não atravessa a rua nem pra me dar benção, o que que é isso? Ah, sabe o que é, é que eu não tenho tempo – ela falou. Mas sabe o que que é, quando precisa, se quer a comida feita, se quer que eu veja as meninas que está em casa, aí acha meu telefone, aí acha a minha casa pra ver se eu tenho uma arroz feito, aí acha a minha casa, aí é mãe. Não que eu negue nada. Eles acham que se eu faço comida é pra três, mas não é só pra três, todo mundo que chega ali come, que às vezes não é só aquela comida que está feita ali, às vezes na geladeira tem mais. E também se não tiver feito e precisar, num instantinho eu ponho na panela ali e sai um arroz pronto, né, uma salada, eu faço. Mas eu não queria que eles lembrassem de mim só assim, eu queria que eles lembrassem de mim como mãe, amor de mãe, sentisse.

Azaleia: Nossa, se as minhas meninas, se uma ficar um dia sem vir, eu já ligo querendo saber o que é que aconteceu. *Risos*. Se elas não ligarem no meio de tarde, ou quando é fim de tarde, dá uma passadinha. Mas sempre foi assim. Então o dia que acontece de não vim... Essa aqui quando é quatro horas eu já sei que logo ela está no portão.

Girassol: Os meus são sete, mas os mais apegados comigo são três. É quatro, que tem um que assim, eu e ele não era nem mãe e filho, era mais do que amigo nós dois, quase morria. Teve uma depressão quando ele separou da mulher, quando ele foi embora, que eu pensei que eu não ia aguentar. O cabelo branqueou da noite pro dia assim. Eu ficava no sofá deitada o dia inteiro. A menina, essa menina que eu falo que cuida de mim, falava: mãe, as mulheres estão todas lá no parquinho conversando, olha que sombrona gostosa, mãe, vai lá! Olhei no portão e falei assim pra ela: o que é que eu vou fazer lá? As meninas já fez comida, já lavou a louça, já lavou a roupa, já limpou a casa, já lavou o quintal, eu vou falar o que? Eu vou falar que eu fiquei deitada o dia inteiro no sofá?

Pesquisadora: Queria aproveitar o gancho disso aí que a senhora está falando pra falar uma coisa pra vocês. Todas vocês falaram hoje que vir aqui, poder conversar, poder encontrar as outras, poder ter um dia diferente faz bem pra vocês, né? Todo mundo falou isso. Então eu queria apontar pra vocês que vocês descobriram aqui um recurso pra se cuidar, pra se sentir bem. Esse grupo aqui está terminando hoje, mas ainda tem outros grupos, tem as tardes de artesanato lá no CRAS, dá pra ir na casa uma

da outra pra conversar, né? É bom a gente saber o que nos faz bem, pra gente poder ir atrás disso e trazer o bem pra gente. E agora eu quero fazer outra pergunta pra vocês. A Violeta falou que é bom ter uma coisa diferente, né? Isso me fez pensar nas obras que a gente trouxe. Eu, pelo menos, nunca tinha visto um grupo psicoterapêutico que usava obras de Arte como recurso, e essa foi a novidade que a gente inventou na nossa pesquisa. E aí eu queria ouvir de vocês, agora, o que vocês acharam. Vocês acharam um instrumento bom? Ajudou na psicoterapia ou não? O que vocês acharam de poder ver essas obras?

Rosa: Eu achei bom.

Pesquisadora: A senhora achou bom, Rosa? Por quê?

Rosa: Tinha coisa que você não queria falar, você via ali, colocava ali que era um modo de ver e de falar, né. Daí perguntava por que, daí a gente se abria pra falar...

Pesquisadora: As obras ajudavam a falar das coisas, então? A soltar as coisas... Vocês concordam com a Rosa?

Orquídea: Concordo. Que nem aquelas meninas brincando de roda ali. Eu lembro que a gente era criança e quando chegava cinco, seis horas a gente ia brincar de roda. Os pais sentavam conversando uns com os outros e a gente brincando de roda. Hoje a gente não vê mais criança brincando de roda. Ai que delícia era!

Pesquisadora: Então olhar para as obras de Arte ajudava vocês a lembrarem da vida de vocês?

Orquídea: Sim! O *Baile na Roça*...

Girassol: Faz a gente reviver uma coisa que a gente tinha vivido há muitos anos, e parece que a gente está vivendo aquilo do novo.

Orquídea: O baile, que é aquele que tem as pessoas dançando, faz a gente lembrar também.

Girassol: E ali, aquele povo ali, que é aqueles homens trabalhando com a calça enrolada, lembrei do meu pai, do meu tio. É naquele sistema mesmo que eles trabalhavam na roça. Aquele da palha atrás da orelha, aquele fumo ali pra fazer o palheiro pra fumar. Meu pai morreu tem mais de vinte anos e eu lembro de tudo o que aconteceu. É como se eu estivesse vendo meu pai agora, naquele tempo que eu era criança, que eu ia levar comida pra ele na roça. Ele e o irmão dele, que era meu pai e meu tio, né, que trabalhava junto. E aquela palha do lado era meu tio mesmo, que era ele que plantava as mudas de café pro meu pai. Mas não tem, parece que é ele que está ali.

Pesquisadora: E era o pai da Rosa também. *Risos*. Não é, Rosa?

Rosa: Nossa, essa imagem ficou gravada na minha cabeça.

Girassol: Meu pai tinha um isqueiro de gasolina, né, naquele tempo, gasolina, ninguém sabia. E eu não sabia nem o que era gasolina. Riscava aquele isqueiro, acendia o cigarro, fazia uma chaminha de cheiro tão gostoso, mas tão gostoso. *Risos*.

Azaleia: Ah, eu me lembro de cheirar... pegava aquelas palhinhas dele, o querosene, e esfregava na mão, ai que cheiro gostoso... aquele cheiro de querosene.

Pesquisadora: E depois de olhar para as reproduções dessas obras que a gente trabalhou aqui no grupo, vocês pensam na Arte de uma forma diferente? Vocês veem a Arte de uma forma diferente?

Rosa: Eu sempre gostei. Aquele tempo que os meus meninos estudavam, que acabava trazendo pra casa, a gente acabava sempre vendo as coisas deles, as coisas que eles traziam. Eu sempre gostei. Eu não sei explicar o que eu achava, mas eu sempre gostei.

Orquídea: Esses dias eu fui no médico em Maringá com o meu esposo, mas eu não sei o que era, mas tinha um quadro desenhado lá, menina, que nem um lugar que

tem lá no Mato Grosso! Sabe? É que lá o povo... ainda naquele lugar o povo toca boiada lá na estrada, aqueles homens com aquele cinturão, aqueles punhalzão tudo enfiado assim, aqueles chapéu, sabe? E aquela passadinha assim que ia bem na beira do rio tinha uma curva assim, e um pé de árvore tudo florido. Aí eu falei pro meu marido: parece que aquele quadro foi pintado lá! É mesmo, parece mesmo! Será que ele foi pintado lá? Será que alguém foi naquele lugar no Mato Grosso? Mas é igualzinho aquele lugar, menina! Como que os quadros faz, assim, lembrar muita coisa, né? As pinturas...

Rosa: É só ir nos cafezais que você vê o quadro...

Azaleia: Ainda está faltando um quadro aí.

Pesquisadora: Ah é? Qual?

Azaleia: Tem um que você não colocou aí que nós achamos falta, daquele que tem aquela pernona cumprida, assim. Como é que chama aquele quadro?

Violeta: Foi aqui ou foi no livro?

Azaleia: Foi aqui!

Pesquisadora: Ah, o *Abaporu*, da Tarsila do Amaral? Que é um sentado com a pernona?

Azaleia: É!

Pesquisadora: Era no livro. Não tinha impresso. A senhora gravou ele bem na memória?

Azaleia: Um dia eu fui no médico e eu vi aquele quadro e eu lembrei de você. Aí eu falei assim: ó, o mesmo quadro que ela pôs lá. Aí eu perguntei pra Violeta: será que ela não colocou ali pra ver se nós vamos notar? *Risos*.

Pesquisadora: E depois de ver esses, vocês passaram a olhar para outros quadros, em outros lugares, de um jeito diferente, mais atento?

Azaleia: Eu sim. Eu já vi aquele quadro de brincando de roda. E qual que foi o outro?

Violeta: O da perna.

Azaleia: O da perna.

Orquídea: Eu sempre fui de prestar atenção em quadro.

Azaleia: Eu também.

Orquídea: Tem uns quadros, assim, que você tem meio que adivinhar aonde é que estão as coisas, né? Eu sempre fui de prestar atenção em quadro.

Pesquisadora: Isso que a Orquídea está falando agora é interessante. Ela falou que tem quadro que você tem que decifrar, tem que entender o que está acontecendo ali. E uma coisa que também me chamou atenção aqui no grupo, que eu percebi diferença do começo para o fim, e agora eu quero ouvir de vocês se vocês concordam comigo ou não. Foi que no início, quando a gente trazia as primeiras obras, a análise que vocês faziam era uma. E nas outras, conforme foi passando o tempo, a gente foi vendo outras reproduções de telas, outras obras, eu tinha a impressão de que a análise de vocês foi ficando cada vez mais apurada, mais delicada, mais minuciosa. O que vocês acham? Vocês concordam com isso?

Azaleia: Concordo.

Pesquisadora: Eu lembro, por exemplo, quando a gente chegou em um dos últimos, que é *Os Retirantes*, do Portinari, que é aquela família vida do Nordeste, vocês estavam muito perspicazes, vocês já percebiam qual era o sentimento que tinha na obra, o que eles deviam estar passando, da onde eles deviam estar vindo... E outra coisa que eu percebia também, que é a última pergunta que eu quero fazer pra vocês hoje... a gente sempre trazia a reprodução da obra, vocês olhavam, observavam, aí falavam das histórias de vocês, da vida de vocês, e depois que vocês contavam as suas histórias a gente trazia pra vocês um pouquinho da história da obra. A gente também falou um

pouquinho da história do Brasil, da história da educação, da industrialização, da agricultura, teve vários pedaços de história que a gente foi falando aqui...

Girassol: Das comidas.

Pesquisadora: Das comidas, isso! Vocês acham que esses dados de história, esses conhecimentos de história que a gente trouxe, como foi pra vocês receberem isso? Eles ajudaram vocês a entender a própria história de um jeito diferente?

Rosa: Opa. A gente vê, assim, a gente imagina, mas não sabe da onde veio...

Azaleia: A história certa.

Rosa: A gente não sabe, e quando explica a gente consegue olhar com mais atenção e imaginar alguma coisa.

Pesquisadora: A Azaleia falou a história certa, né? Na verdade não tem história certa e história errada, são duas histórias certas. Mas é uma história singular, individual, que vocês viveram; e a outra história do país, mais geral. E a gente às vezes não entende como elas estão ligadas uma na outra. Vocês acham que esse grupo ajudou vocês a entender isso, como que a história de vocês fazia parte dessa história mais geral? O que vocês acham disso?

Girassol: Eu imagino assim que aquilo que eu vivi, tinha ficado pra trás, que eu nunca mais ia ver nada que me trouxesse a recordação, e aqui eu encontrei. Encontrei recordação da minha vida, lá atrás, desde quando eu era criança, e pela caminhada que é aonde eu estou hoje, e fez a gente reviver tudo de novo.

Pesquisadora: Eu falei um pouco também dos imigrantes de Minas, quando vieram pra cá, da história da senhora, né, Girassol.

Girassol: A maioria da minha família foi tudo vindo pra cá, foi vindo, foi vindo. Os que não morreram estão tudo aqui no Paraná. Eles estavam querendo fugir do lugar daquela crise que teve lá, não teve? Então, lá na minha terra era assim, as coisas eram muito difíceis e quando um veio pra cá que descobriu que aqui era bom e que as terras davam muita coisa, tinha café, tinha serviço, tinha como as pessoas sobreviverem, aquele um que veio foi buscando os outros.

Pesquisadora: E a senhora sabia que isso era um movimento mais geral, que fazia parte de um momento histórico do país, ou a senhora achava que era só na sua família que tinha acontecido assim?

Girassol: Eu não tinha conhecimento nenhum, eu achava que era só ali na minha família, naquele lugar que eu morava ali. Eu achava que mais lugar, eu nem sabia que tinha os outros lugares que passavam por dificuldade, que nem na Bahia, uns par de lugar em volta, que ficava em volta do que a gente morava. Eu não sabia o quanto era difícil, igual era pra nós lá.

Pesquisadora: E como foi pra senhora saber disso?

Girassol: Olha, eu fui revivendo aos poucos. E minha mãe foi assim, minha mãe ficou doente e onde a gente morava não ia nada, não ia carro, não ia bicicleta, não ia moto, não ia nada, era só cavalo. E minha mãe ficou muito ruim, minha mãe tinha tuberculose, e minha mãe tinha capacidade pra tratar. E no meio de todas ninguém quis acompanhar minha mãe fui eu que fui acompanhar minha mãe, eu tinha quinze anos. Fui pra cidade, eu não sabia nada, gente! Eu não sabia ler nem meu nome, nem dinheiro eu conhecia. E daí eu fui conviver com médico, com dentista, eu ia lá no posto de saúde buscar os remédios, conversar com o doutor, falar como minha mãe estava, a gente não tinha carro pra levar ela, eu ia lá e falava pra ele tudo como minha mãe estava aí ele mandava os remédios. Um dia ainda brigou comigo, falou assim: “cuida da sua mãe, um dia eu vou lá ver como a sua mãe está”. Era como daqui lá na (*falou o nome de outro bairro*), o maior retão, assim, lá no final, que ele morava no centro da cidade, né. “Eu vou lá um dia ver”. Quando era um dia, não sei o que eu fui buscar, eu cheguei, ele

estava sentado bem na janela, assim, olhando minha mãe. Tudo era casa de chão. Aí ele falava assim: “você pega a água, lava os pratos que a sua mãe come, quando você for varrer o chão você esquentar a água e joga no chão pra varrer o chão pra não ter esse pó e não te fazer mal”. Tanto é que quando eu tomei banho na represa eu fiquei rouca, eles quase endoidou achando que eu estava com a doença da minha mãe. Mas eles ficaram doido, que a minha voz não saía, né? Fizeram um monte de coisa lá pra descobrir o que é que eu tinha e não era, era que eu fui na represa e tomei banho, que eu tinha costume, e fiquei rouca. E daí lá eu fiquei com um dente ruim daí eu ia buscar remédio no doutor, depois eu ia no dentista que era um conhecido do meu pai, eu ia aplicar injeção na minha mãe. Mas eu passei por cada coisa! Tinha que buscar leite na jarra, buscar lenha na cabeça pra cozinhar comida pra ela comer, pra gente comer. A sorte que a minha sogra morava perto e era conhecida, a minha cunhada ia pro mato catar lenha e a gente ia junto. Virgem Maria, minha história! Um dia eu falei pra um amigo do trabalho e ele falou assim: ô Girassol, porque a senhora não faz um livro? Eu falei: eu não sei nem escrever direito, eu vou fazer um livro? *Risos*. Ele falou assim: a história da senhora dá um livro, e um livro muito grande. E eu falei: dá, mas já passou. Minha história, *vissh*, acho que aqui não tem ninguém com a minha história. A minha história é diferente, foi de muito sofrimento. Meu pai, que Deus o tenha, meu pai era muito rígido, batia na gente do nada, a gente apanhava e nem sabia por que estava apanhando, ninguém explicava as coisas. Não explicava nada pra gente, chegava e batia. E falava: “se você fazer isso mais uma vez eu te faço isso!” Eu devia saber o que tinha feito! Minha história de vida não dá tempo de eu contar, se eu ficar um dia, uma semana pra contar tudo pra vocês lá do começo até hoje, não dá conta de eu contar tudo que eu já passei.

Pesquisadora: Mas foi bom pra gente ouvir o que deu tempo de contar aqui, Girassol.

Girassol: Já valeu, né?

Pesquisadora: Já valeu sim! O que a senhora ia falar, Azaleia? Da pergunta que eu tinha feito? Se saber tudo isso da história tinha ajudado a entender a sua história...

Azaleia: Ah, sim! Eu digo assim, por exemplo, é igual você ler a Bíblia ou ler outro tipo de livro, se você não tiver o conhecimento certo, você só está lendo. Igual o quadro, você só está vendo, então você tem que olhar bem, não é assim? E também ver outros quadros pra saber, decidir o que é. É igual a Bíblia, se você ler, vai lendo, se você não voltar ler de novo você não vai entender nada. Não é assim? Eu acho que é igual.

Pesquisadora: Então eu posso entender disso que, pra senhora, conhecer a história do quadro, um pouquinho da história do país também, ajudou a conhecer o quadro melhor?

Azaleia: Sim.

Pesquisadora: E ajudou a conhecer a sua história melhor também?

Azaleia: Opa! Foi muito bom, sim.

Pesquisadora: Alguém mais quer falar mais alguma coisa?

Azaleia: A Lírio que não falou nada.

Lírio: Eu? Eu achei bom, sim. É bom assim, porque a gente desabafou, né? Aqui a gente se conheceu, quem não se conhecia. Nossa, pra mim foi muito bom. Se tiver outra vez, nós volta de novo! *Risos*.

Pesquisadora: E vocês vão sair daqui melhor do que vocês entraram? Ou pior?

Lírio: A gente está fazendo o serviço, mas pensando na hora que tem que vir.

Azaleia: Eu estava almoçando e pensando na hora de vir. Mas aí deu tempo de tirar um cochilo, aí eu acordei e perguntei: Violeta, já está na hora de ir? Não mãe, ainda está um pouco cedo. *Risos*.

Girassol: Outra coisa que eu gostei foi de você lembrar de mim, o dia que eu não vim você ligar pra saber porque eu não vim. A importância que eu tinha aqui, né! De você sentir minha falta, assim, o dia que eu não vinha você ligar pra saber por que é que eu não vim.

Pesquisadora: Claro! Cada uma de vocês é importante.

Girassol: Teve um dia que eu estava bordando e a mulher estava com pressa mesmo, e eu estava, assim, destreinada, e tinha que entregar as blusas e se eu viesse aqui eu não conseguia entregar o bordado pra mulher. Outro dia eu estava no banco e não deu tempo, eu fui lá resolver as coisas e quando eu terminei a circular já tinha vindo. Eu já tinha ido de a pé, se eu fosse voltar de a pé eu ia chegar aqui muito tarde, aí eu falei: eu não vou, que foi essa última agora. Eu sei que eu te falei tudo a verdade, eu estou de consciência limpa, que eu não vim, mas que teve história, eu falei tudo a verdade. Não que eu estava lá dentro de casa e fiquei com preguiça e eu não vou, não! Muito mesmo, que até se os meninos saber que eu estou lá dentro de casa e tinha uma coisa pra eu ir e eu não fui, eles chegam lá, ó! *Risos*.

Pesquisadora: Então tá, gente. Vocês querem falar mais alguma coisa? Alguém quer fazer mais algum comentário?

Rosa: A gente vai sentir falta!

Girassol: Agradecer seu carinho, sua atenção...

Rosa: É, agradecer...

Violeta: Que Deus possa dar discernimento e sabedoria pra vocês, porque metade da escuta é...

Rosa: E eu espero que tenha servido pra sua pesquisa.

Pesquisadora: Nossa, Rosa, serviu demais! Penso que mais do que a senhora pode imaginar. Serviu muito! Pra mim foi um prazer enorme estar aqui, trabalhar com vocês, fazer esse grupo... Esse jeito aí de trazer a obra de Arte, pra ver se a obra de Arte ajudava cada uma a falar da própria história, depois trazer o contexto da obra, foi uma coisa que a gente inventou, e aí a gente queria saber se dava certo. Então pra mim, o que vocês estão falando hoje, é uma demonstração que sim, que dá certo.

Todas falaram: Dá certo!

Pesquisadora: Eu estou trabalhando aqui tem quase dois anos, e eu já tinha trabalhado com grupos antes e eu vi que trabalhar com grupo é bom, é bem produtivo. Mas eu não encontrei muita coisa, na linha Psicologia que eu escolhi, que me ajudasse a fundamentar o meu trabalho aqui, pro meu trabalho ser melhor, mais consistente. Então esse grupo aqui me ajudou com isso, a conseguir encontrar um método pra trabalhar com grupos, ver se esse jeito dá certo. Então foi muito importante pra mim. Foi fundamental pra eu poder fazer o meu mestrado, e eu espero que este método também possa ajudar outros psicólogos em outros lugares. Então eu penso que foi importante pra mim, e eu acredito, com toda a humildade, eu espero que também possa ser importante pra outras pessoas, pra outros grupos, pra outras Unidades Básicas de Saúde.

Girassol: Estava precisando aqui, né? Tanta gente vive aí, rejeitado de família, vive quase abandonado, né? Se acha um lugar assim pra ir, onde as pessoas dão valor, dão atenção pra o que você tem pra dizer, é um trabalho muito importante.

Pesquisadora: Sim. Então eu só tenho a agradecer, de coração, a cada uma de vocês, à Mariana (*pesquisadora colaboradora*) também, que esteve sempre do meu lado nessa caminhada.

Rosa: Era bom aqui a gente poder falar. Às vezes a gente vai contar alguma coisa e aí a pessoa fala: ah, isso aí já era, isso era no seu tempo... Tem gente que não presta atenção, só fala que isso aí era naquele tempo...

Pesquisadora: E eu penso que pra essas coisas do passado saírem da cabeça, elas têm que ter um lugar, elas têm que ser valorizadas, elas têm que ser ouvidas. Aí, como vocês falaram, não precisa ficar mastigando na cabeça, né? Se puder ir pra um lugar e por pra fora, e falar, né?

Girassol: Dividir com alguém, né? Tirar aquilo de dentro da cabeça, de dentro da gente e dividir com alguém. E escutar também outras pessoas.

Orquídea: Meu neto, eu começo a falar essas coisas pra ele e ele fala assim: Vovó, não tinha isso? Não. Não tinha celular, vovó? Não. Não tinha televisão? Não. Ah, não, vovó! *Risos*. Aí eu explico pra ele que jeito que era a privada, que não tinha privada. Como vovó? *Risos*.

Pesquisadora: E eu penso também que pra minha profissão, pra ser psicóloga, a gente tem que conhecer as pessoas, né? E conhecer a história de vocês desse jeito assim, tão profundo, com certeza acrescentou muito pra mim enquanto profissional. Eu penso que depois desse grupo eu posso me considerar uma outra profissional, posso trabalhar com mais qualidade.

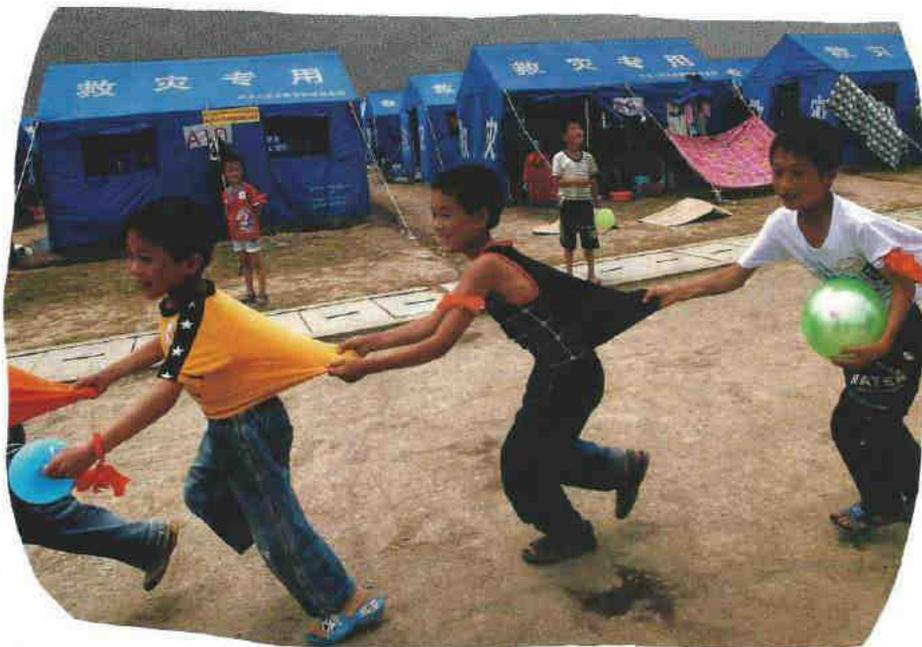
Azaleia: Que bom!

APÊNDICE C - Sequência de colagens feita no segundo encontro

Azaléia – Figura 1 – Família



Azaleia – Figura 2 – Educação



Azaleia – Figura 3 – Trabalho

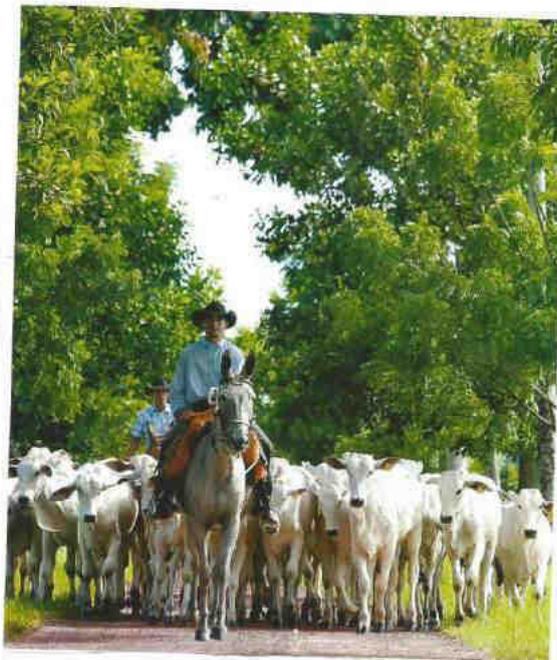


Diretoria:
Fabrício,
Eduardo
e Paulo

VÁ FUNDO

PARA NAVEGAR

• Versão digital desta reportagem em www.galileu.globo.com





COM MAIS GÁS A SOLUÇÃO PARA UMA VIDA MAIS LONGA E LIVRE DE DOENÇAS PODE ESTAR NO SEU NARIZ

Qual é o melhor tipo de respiração?

Torácica: barriga para dentro e peito para fora. **É a menos recomendável.** A troca gasosa será feita plenamente, mas somente pela parte superior dos pulmões. Como a parte inferior fica inativa, pode abrir espaço para doenças pulmonares como bronquites, asma e infecções alérgicas



Diafragmática: barriga para fora e peito para dentro (também é chamada de respiração abdominal). **É a melhor.** Isso porque o oxigênio chega até a parte abaixo dos pulmões, onde ocorrerá a troca gasosa do oxigênio pelo gás carbônico. Na saída, o gás carbônico passará completamente pelos pulmões



Agora que sei que a diafragmática é a melhor, como colocá-la em prática?

1 Deitado coloque uma mão na barriga, logo acima do umbigo, e a outra no peito.



2 Inale lentamente, procurando fazer de sua barriga um balão expandindo-se. A mão da barriga sobe e desce, e a mão do tórax deve se mexer bem pouco



Girassol – Figura 1 – Aves

3
RECEPTORES
DE COR

HOMEN

4
RECEPTORES
DE COR

PAPAGAIO

12
RECEPTORES
DE COR

A melhor
visão:
CAMARÃO MANTIS

VISÃO

Temos três receptores de cor nos olhos: um para cada cor primária (vermelho, azul e verde). Os papagaios têm quatro: os nossos mais um para o ultravioleta. O mundo deles, então, é bem mais colorido que o seu.

Foto: istockphoto

Girassol – Figura 2 – Aves

OSSOS PNEUMÁTICOS
 Os terópodes, ramo dos dinossauros mais próximos das aves, e que inclui o tiranossauro, têm ossos pneumáticos, ou seja, com câmaras internas cheias de ar, como as aves modernas (e pneum). É uma característica essencial para o voo. Mas claro: tiranossauros não voavam – os ossos pneumáticos deixavam o gigante mais leve e ágil.

"OSSO DA SORTE"
 Cada um pega de um lado do ossinho. E quem ficar com o pedaço maior ganha. É o "osso da sorte" – brincado que as galinhas forneciam para as crianças na era pré-videogame. Ele é formado pela fusão das duas clavículas e ajuda na sustentação dos ossos do tórax durante o voo. Mas também era encontrado em vários dinossauros, como o aerosteon aqui.

COMPARATIVO

SACOS AÉREOS
 Aves não têm sistema respiratório – têm um metrô respiratório. O ar circula por uma rede intrincada de canais ligando reservatórios de ar. São os sacos aéreos. Eles mantêm os pulmões sempre cheios, mesmo quando a ave expira. Isso confere um poder invejável de respiração – e possibilita às aves voar a altitudes rarefeitas. Mas tudo começou aqui no chão, para ajudar certos dinos a correr mais.

ÁRVORE GENEALÓGICA
 As aves são parentes mais próximos dos dinossauros do que crocodilos e tartarugas. Veja aqui, no ramo dos dinos terópodes.

Triássico
 255 milhões a 199 milhões de anos atrás.

Jurássico
 200 milhões a 145 milhões de anos atrás.

82 SUPER / OUTUBRO 2012

Girassol – Figura 5 – Família



Girassol – Figura 6 – Família



ILHOTA DA FANTASIA

O diretor Wes Anderson (*Os Excêntricos Tenenbaume* e *Viagem a Darjeeling*) volta em outro filme com dilemas de família, ironia e linguagem vintage (afinal, se passa nos anos 60). É a história de um menino e uma menina que largam a vida em uma ilha nos Estados Unidos até que os pais dela, o escoteiro-chefe e o xerife da cidade vão buscá-los. Bruce Willis também está nesse. E, para ficar mais descolado ainda, tem Edward Norton, Bill Murray e Tilda Swinton.

MOONRISE KINGDOM, 12 de outubro nos cinemas.

Girassol – Figura 7 – Cuidando do ninho

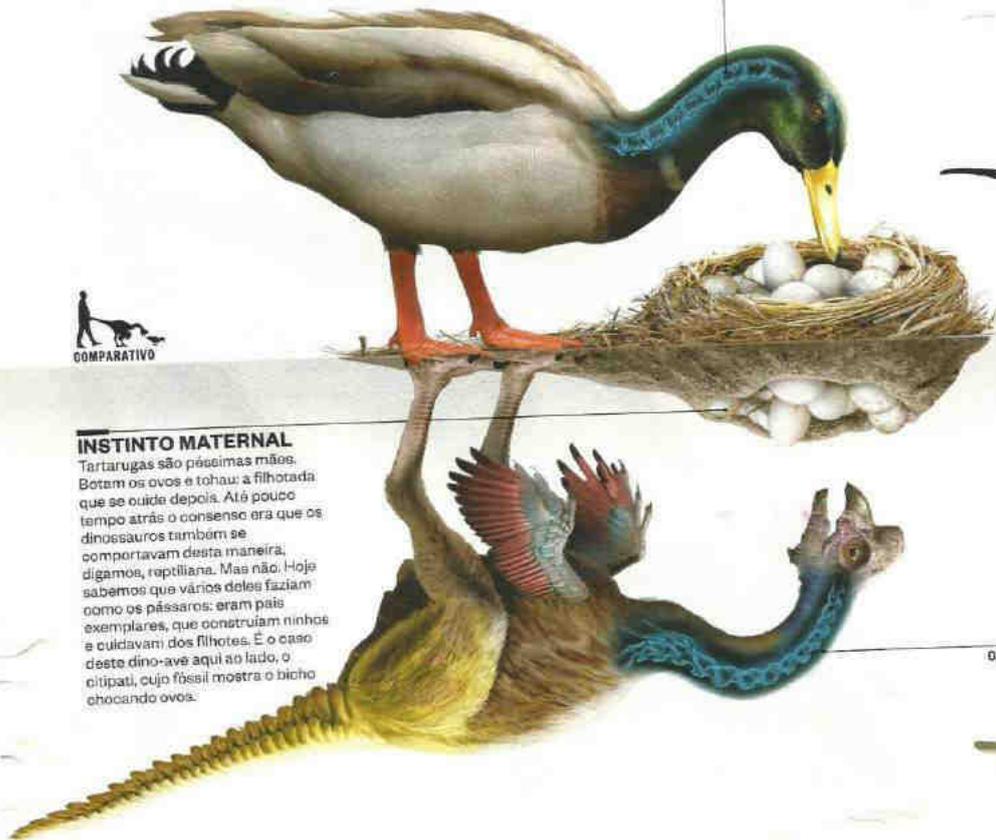
Os tiranossauros, velociraptors, alossauros e cia. estão por aí. A diferença é que agora eles atendem por nomes menos glamourosos – pintassilgo, tico-tico, galinha caipira, pato, pombo... Das quase 10 mil espécies de aves que existem, todas são descendentes diretas dos dinossauros. O parentesco entre os dois é um fato bem conhecido da biologia. A diferença é que, agora, começam a surgir evidências de que a relação entre os penosos e os escamosos é bem mais estreita. A começar pelas penas. Em julho deste ano, por exemplo, paleontólogos alemães encontraram um indício de que boa parte dos dinossauros, como alguns que você vê nessas e nas próximas páginas, tinha penas. E bico. Conheça agora as características que as aves herdaram de seus avós, as criaturas mais fascinantes que já pisaram sobre a Terra.

PESCOÇO EM "S"

Uma diferença marcante entre dinossauros e crocodilos, por exemplo, é que só os primeiros têm pescoço em forma de "S" – justamente uma característica das aves. Ela provavelmente evoluiu nos primeiros dinossauros como uma adaptação para ampliar o campo de visão (igual o bipedismo – seja nos dinos, seja nos humanos). E o resultado foi o pescoço esguio. Os ciénes agradecem.

**INSTINTO MATERNAI**

Tartarugas são péssimas mães. Botam os ovos e toham a filhotada que se cuida depois. Até pouco tempo atrás o consenso era que os dinossauros também se comportavam desta maneira, digamos, reptiliana. Mas não. Hoje sabemos que vários deles faziam como os pássaros: eram pais exemplares, que construíam ninhos e cuidavam dos filhotes. E o caso deste dino-ave aqui ao lado, o citipati, cujo fóssil mostra o bicho chocando ovos.



Rosa – Figura 2 – Família, trabalho e saúde

café é o stress

Tomar muito café prejudica a produtividade no trabalho, de acordo com uma pesquisa encomendada por uma fábrica de água mineral. Segundo os pesquisadores, o consumo de 3,5 xícaras de café acarreta lapsos de concentração e ajuda a aumentar o estresse. Os resultados da pesquisa também condenam o excesso de chá, que, de acordo com os pesquisadores contratados pela fabricante de água mineral volvic, produz efeito similar aos do café por meio do aumento do nível de cafeína no organismo. A pesquisa foi feita com mil pessoas que trabalham em escritórios. Desse total, 76% disse que tomava café, chá ou refrigerantes que contem cafeína pelo menos três vezes por dia.

REVISTA LÍCIA & SAÚDE - Janeiro 2013 - 70

ZOOLOGIA

Resistindo

Fiquei surpreso ao ler a reportagem **Ave rubra** (número 9, ano 13) e saber que o guarã ainda resiste bravamente no pólo petroquímico de Cubatão. Isso é uma prova contundente de que a natureza não se entrega tão facilmente aos caprichos dos homens.

Mário César Ayrozo Gaspar, SC

Contrastes

Sou da ilha maranhense de Upon-Açu, que é patrimônio da humanidade. Bem próximo daqui há uma ilha onde os guarãs estão protegidos do homem. Dá para ver bandos dessa ave majestosa que, pela cor vermelha, formam um contraste no céu azul.

Nelson G. São Luís, MA





m-SYGMA 4 Sam Hart

NEUROLOGIA

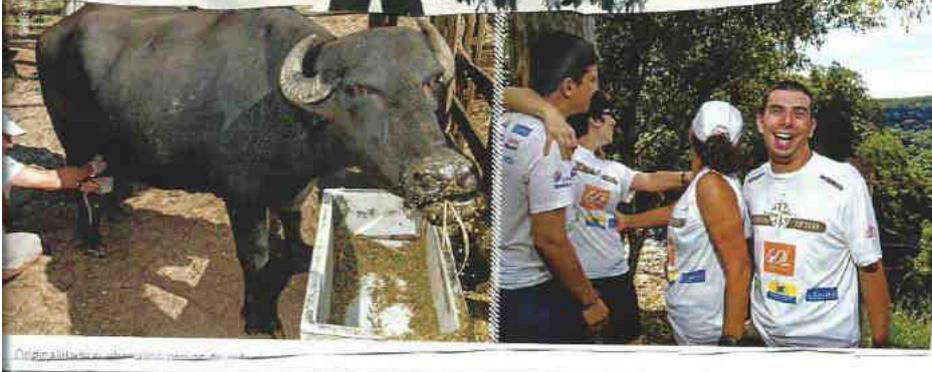
Bêbado de sono

Ficar sem dormir pode ser...

Pouco reflexo

- 1 Depois de um dia de trabalho, a concentração diminui e o motorista pode não perceber os semáforos. Isso pode levar a...
- 2 Aumenta no nível de proteínas que provocam a...





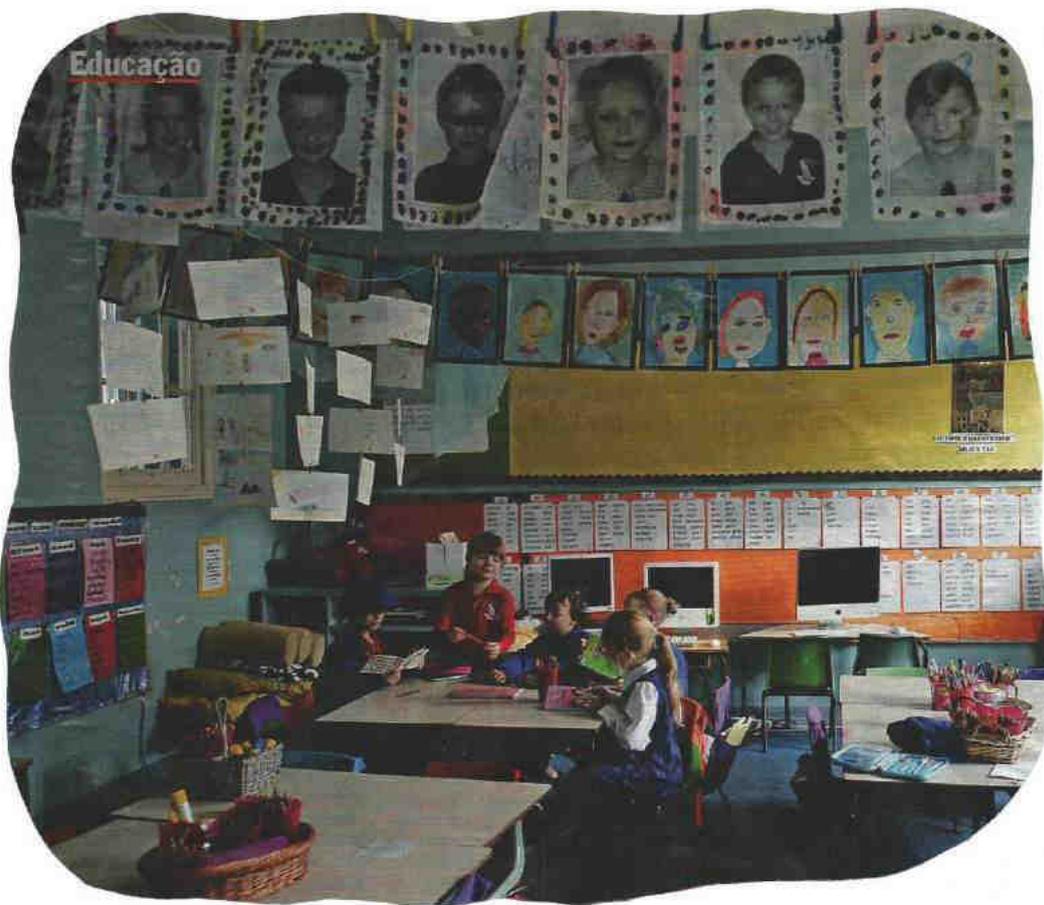
Rosa – Figura 3 – Lembranças



Violeta – Figura 1 – Família



Violeta – Figura 2 – Educação



Violeta – Figura 3 – Trabalho

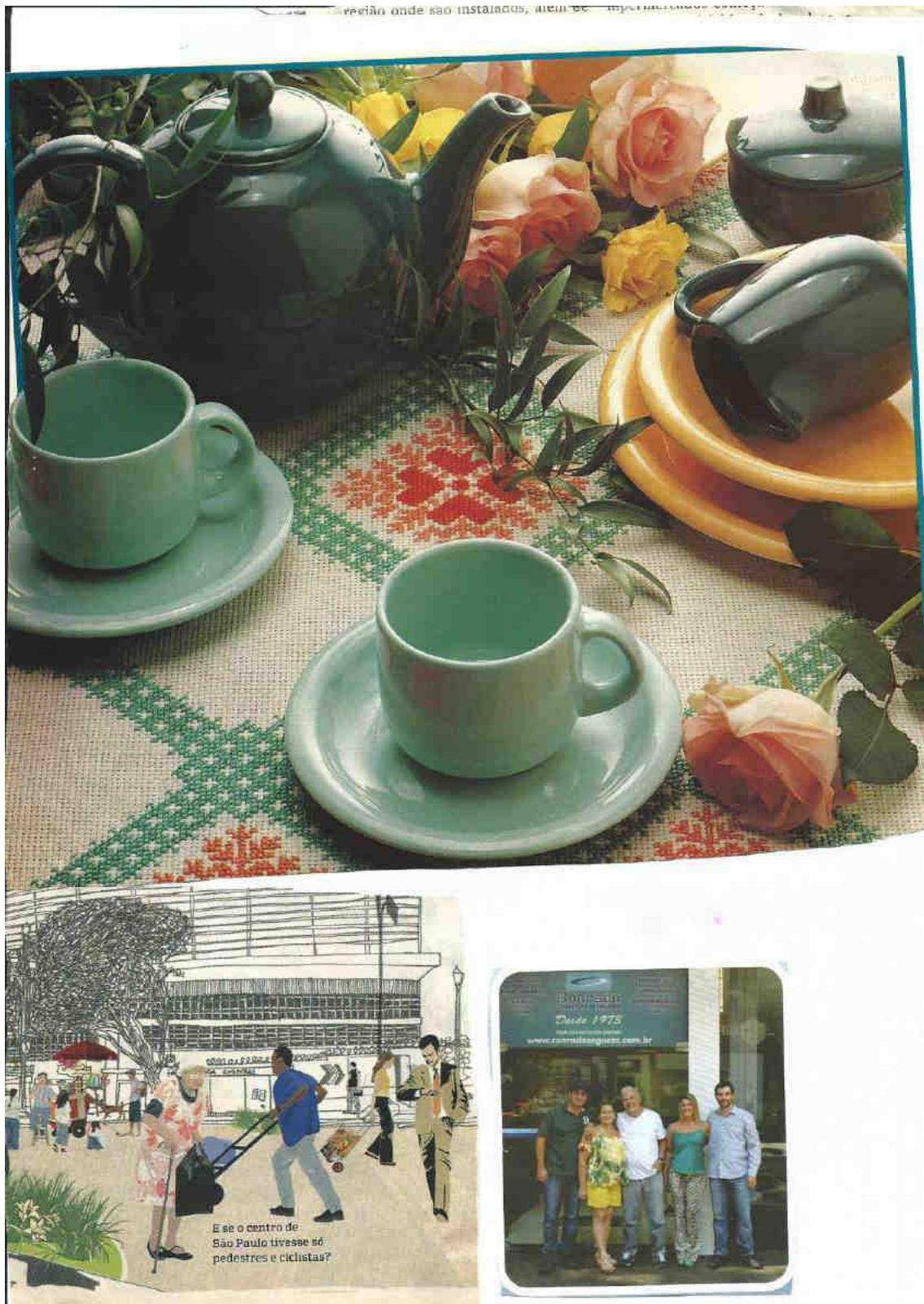


Violeta – Figura 4 – Saúde

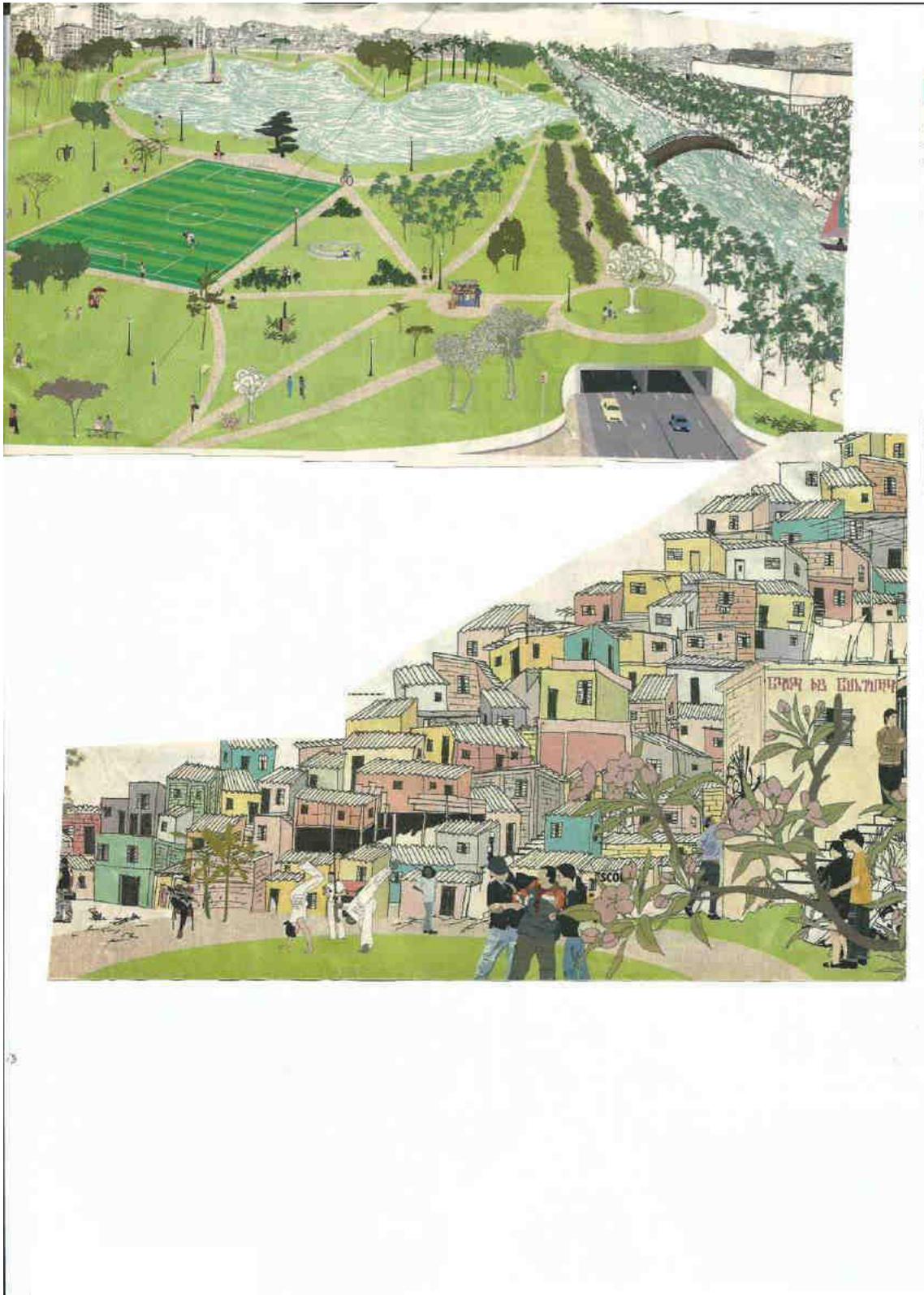


APÊNDICE D - Sequência de colagens feita no 19º encontro

Azaleia – Figura 1



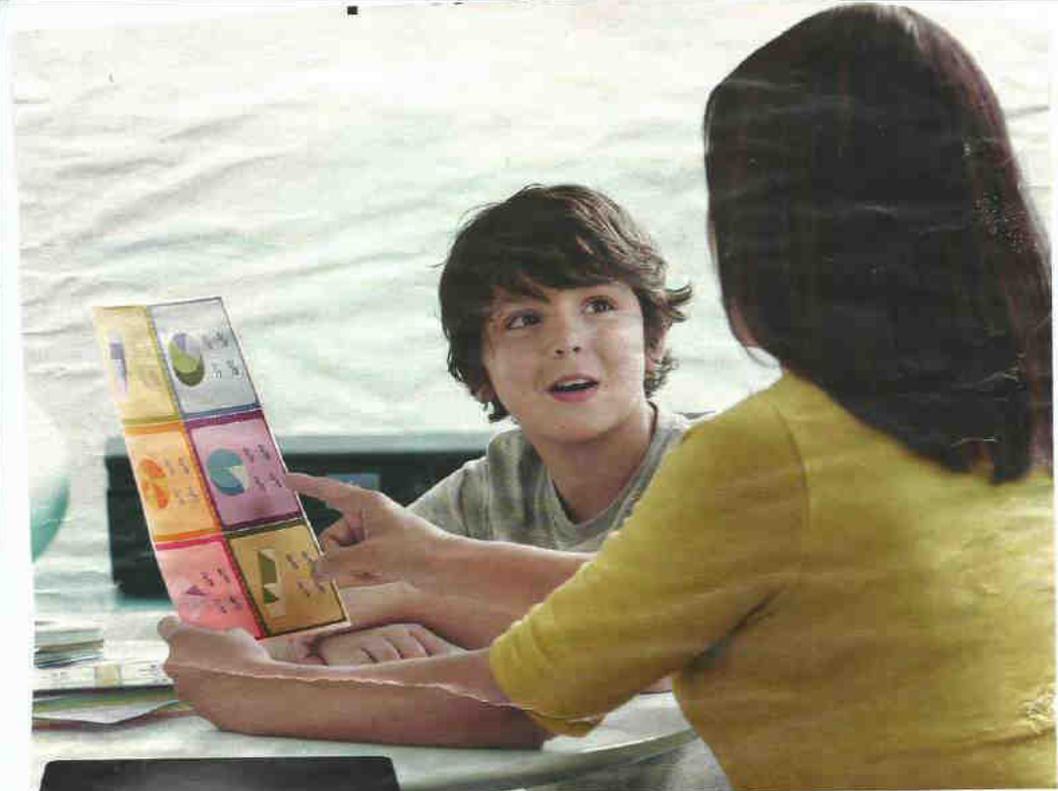
Azaleia – Figura 2



Azaleia – Figura 3

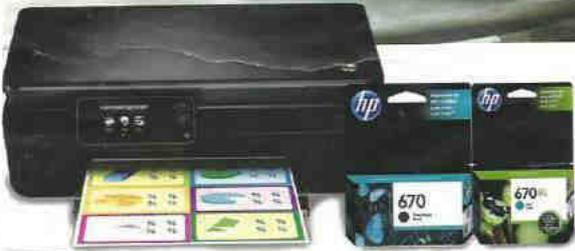


Azaleia – Figura 4



Com as impressoras HP Deskjet Ink Advantage, você pode imprimir mais páginas pagando menos e com a qualidade de sempre*. Cartuchos originais HP, a partir de R\$ 19,90**.

Imprima mais do que é importante para você.



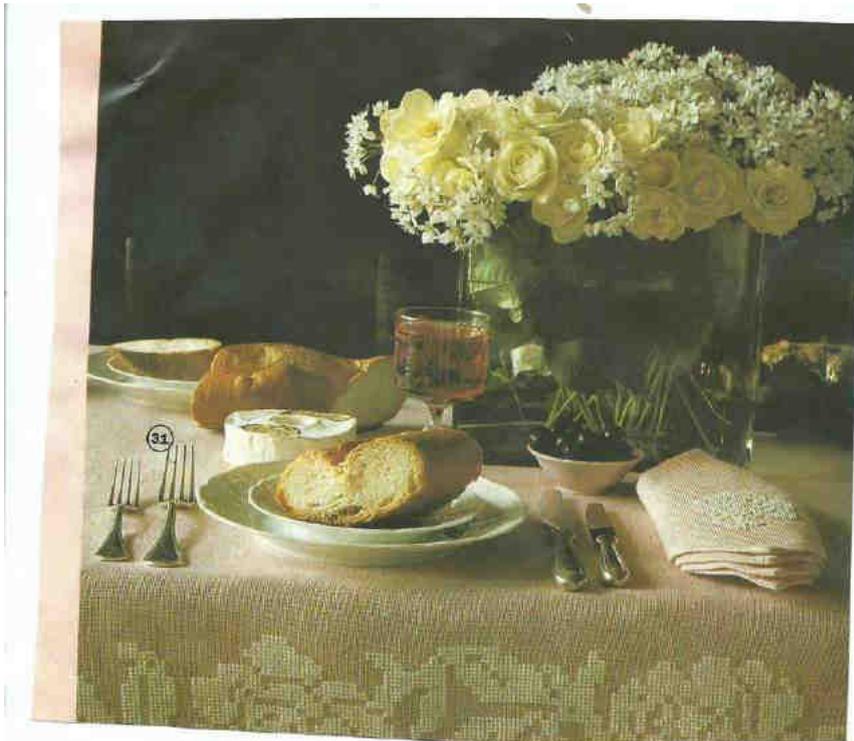
Lírio – Figura 1



Lírio – Figura 2



Margarida – Figura 1



Margarida – Figura 2



Margarida – Figura 3



Rosa – Figura 1



Rosa – Figura 2



"PARA FICAR ESCÂNDALO"
 João e a filha:
 versão familiar
 de Garota de
 Ipanema

voje | 10 DE J

domésticos dos europeus que estavam numa pior não eram de metal, que era caro, coisa de quem vai na Sephora, mas de uma argila barata chamada pygg clay. Virou hábito guardar dinheiro em vasinhos que ficaram conhecidos como pygg banks. Dois séculos depois, o nome já virara piggy bank, segundo o livro Money, de Harry e Sandra Choron (inédito em português). Daí, foi um pulo para que ceramistas fizessem cofres no formato de porquinho, que, em inglês, é piggy. Pegou?

a aranha consegue de uma só vez?
 Adão Pereira Jr.,
 É difícil saber por
 de 40 mil espécies
 tamanhos e mod
 diferentes. Mas r
 enrolar. Segund
 tiva do professo
 Biológicas da UF
 Japyassú, as ar
 fazem teias red
 produzir de um
 60 m de seda. t

OUTRA SUINA
Qual a diferença entre salame e linguiça?
 Gabriela Veiga da Silva,
 Florianópolis, SC
 A principal diferença é o

ALÔ, ALÔ, MUB
Que diabos o
Ben Jor quis d
 na música W/
 Leone dos Anj
 Para entender
 musical e pes
 Domingues su
 três blocos e r
 existiram. l

Violeta – Figura 1



Volta às aulas
OS PENDRIVES SANDISK PROTEGEM SEUS ARQUIVOS COM SENHA!

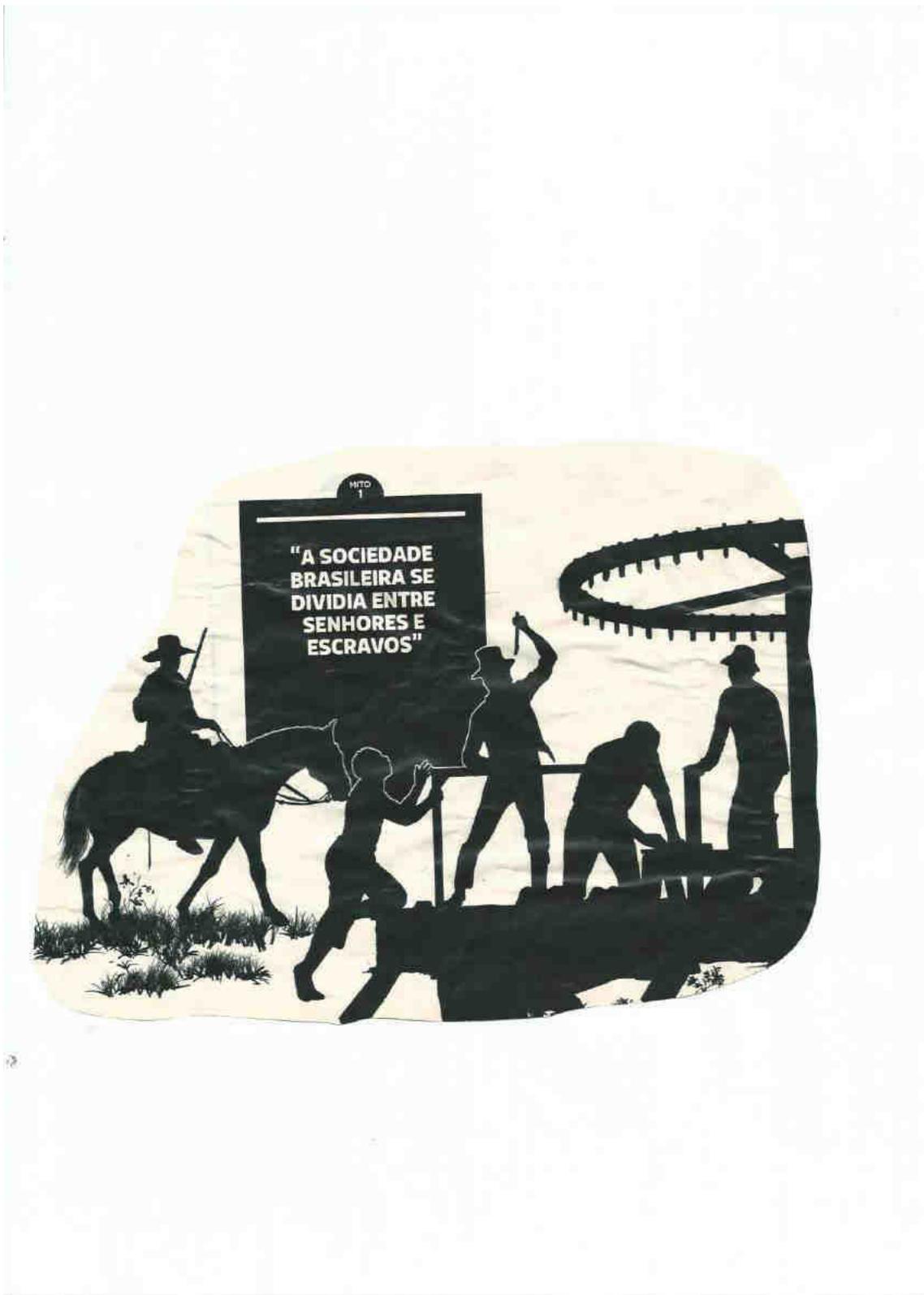
DE 4 GB* A 128 GB, A MEMÓRIA QUE VOCÊ PRECISA PARA TODAS AS MATÉRIAS.

The advertisement features a smiling woman with glasses and a blue top, holding a yellow folder. The background is a green chalkboard decorated with colorful paper clips, a yellow ruler, and a stack of papers. At the bottom, several Sandisk USB drives are displayed, including the Extreme Pro series. The overall theme is back-to-school and data protection.

Violeta – Figura 2



Violeta – Figura 3



Violeta – Figura 4

"No mundo em que vivemos, é impossível fugir 100% dos industrializados, porém minimizar e voltar com os alimentos da terra irão garantir a boa alimentação", afirma a nutricionista.



INGREDIENTES

- ½ unidade pequena de manga
- ½ unidade média de cenoura inteira crua
- 1 unidade pequena de água de coco
- 1 colher (sobremesa) de semente de gergelim

MODO DE FAZER

- Bata todos os ingredientes no liquidificador. Sirva a seguir.
- Rendimento: 1 porção
- Calorias por porção: 165 calorias

