

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL

**EXPERIÊNCIAS DO GRUPAL**  
**cartografia do estilo na prática de monitoria**

Gustavo Caetano de Mattos Mano

Orientador: Prof. Dr. Sergio Antonio Carlos

PORTO ALEGRE

2011

Gustavo Caetano de Mattos Mano

## **EXPERIÊNCIAS DO GRUPAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr Sergio Antonio Carlos

2011

## AGRADECIMENTOS

Ao amigo Sergio Antonio Carlos, que calhou de também orientar a lenta confecção deste escrito.

Aos senhores Filipe Furlan, Maurício Marques, Gabriel Binkowski, Felipe Bucker e Daniel Soares de Carvalho, casualmente psicólogos.

Á Universidade Federal do Rio Grande do Sul em toda sua dimensão.

Á Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, por seu valoroso apoio e incentivo à pesquisa.

Aos caríssimos professores do Instituto de Psicologia, que encontram na crítica e na inquietação constante seus mais profícuos ensinamentos.

Aos colegas da Clínica de Atendimento Psicológico da UFRGS, com especial atenção a Vitor Hugo Triska, Cristina Schwarz e Carla Flores Salvador, que provavelmente sequer desconfiam de suas importâncias na minha formação.

Aos monitores das disciplinas de grupos que, prescindindo de menções individualizadas, estão seguramente cientes de que sua ausência tornaria inviável qualquer tipo de construção do caráter dessa dissertação.

Ao meu irmão, Lucas, que me ensinou uma ou outra coisa sobre coletividade.

Aos meus pais.

*no final das contas, somos todos sobreviventes de nós mesmos  
lá nas prisões do finito, ousar ser eterno: amor como atalho e labirinto  
mas se você não está morto, sonhará perto por perto  
anoiteça o que anoitecer, coração aberto*

*André Dahmer, A coragem do primeiro pássaro*

## RESUMO

O presente escrito volta-se à temática do grupal a partir da cartografia da relação entre as disciplinas de grupos do curso de graduação em Psicologia da UFRGS e a atividade de monitoria a elas referida. Tal prática, baseada no referencial dos grupos operativos desenvolvido por Pichon-Rivière, fora estendida ao longo de anos e atravessada por várias gerações de estudantes, constituindo um estilo próprio que interpelava, reformulava e expandia o arcabouço teórico que lhe provia suporte. A dissertação busca, assim, apresentar o estilo produzido desde a experiência de monitoria, acompanhando-o como processo de multiplicidades em movimento e resgatar a história que o constituiu como tal – história pela qual seus autores encontram-se atravessados – ao mesmo tempo em que abre caminhos para o trabalho com grupos interrogando as lógicas individualizantes. Rastreado a trajetória de monitoria através dos registros oficiais da universidade e das composições narrativas de alguns dos ex-monitores, buscamos desenhar a tessitura onde essa experiência inscreve-se em suas múltiplas dimensões. Ao trabalharmos o campo pichoniano desde lógicas não-unitárias, o próprio aporte conceitual acusa transformações – apresentada aqui através da desconstrução da noção de *arefa*, condição para afirmá-la em sua dimensão processual. Lançamos mão do conceito de experiência inspirado por Walter Benjamin para pensar a prática de monitoria como algo que transborda o microuniverso do indivíduo isolado, estendendo-se para além do momento vivenciado. A partir da leitura da estética da existência de Foucault, trabalhamos com a noção de estilo enquanto construção subjetiva e marca de singularidade, problematizando e historicizando a impregnação do modo-indivíduo na contemporaneidade. Ao final, propomos o grupal como experiência, uma trama dotada da capacidade de interpelar os processos de subjetivação massificantes e conduzir a novas interrogações, afirmando a potência de singularização das experiências grupais.

**Palavras-chave:** psicologia social, grupos, monitoria, experiência.

## ABSTRACT

The present writing, directed to the study of groups, takes ground on the cartography of the relationship between the Group classes at the UFRGS' Psychology Institute and the tutorship activities related to them. Such practice, based on the Referential of Operative Groups developed by Enrique Pichon-Rivière, was extended for years and met many generations of students, composing a style of their own that questioned, reformulated and expanded the theoretical bases where it was settled on. Therefore, this writing aims to introduce the style produced by the tutorship experience, accompanying it as a dynamic process, and rescue the history that made it in that way, at the same time that opens paths for group studies by questioning the individual logics. Tracing the tutorship trajectory using official records and narrative compositions provided by some of the former tutors, we desing the canvas where this experience is inscribed in its multiple dimensions. Exploring Pichon-Rivière's theory on a non-unitary logic, this theorethical ground suffers modifications, presented in this writing as the desconstruction of the concept os *task* in order to conceive its dimension of process. We use the concept of experience, as proposed by Walter Benjamin, to understand the tutorshiping as something that trespasses the universe of a single individual, spreading to beyond the present moment. Inspired by Michel Foucault's aesthetics of existence, we discuss the concept of style as a subjetive construction and mark of singularity, inquiring and historicizing the individual subjetivation mode at the present time. By the end, we propose the group as an experience, a web capable of interrogate the mass subjetivation processes and guide to new questions, asserting the group's power of producing singularities.

**Keywords:** social psychology, groups, tutorship, experience.

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	8
2 AS DISCIPLINAS .....	12
2.1 Formato Acadêmico .....	12
2.2 Prática de monitoria .....	14
3 INSPIRAÇÃO CARTOGRÁFICA .....	20
4 CAMINHOS .....	25
4.1 Campo pichoniano .....	25
4.2 Experiência .....	29
4.3 Estilo .....	32
4.3.1 Notas genealógicas do estilo .....	32
4.3.2 Individualidade e singularidade .....	36
5 CONSTRUÇÃO .....	45
5.1 Plano de ação .....	45
5.2 Procedimentos .....	51
6 DISCUSSÃO .....	55
6.1 Formas de contar o contável .....	56
6.2 Narrativas do incontável .....	63
6.3 Dobras .....	75
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	91
8 REFERÊNCIAS .....	96
APÊNDICE 1 .....	103
APÊNDICE 2 .....	104

## 1 INTRODUÇÃO

Poderíamos assumir que a presente pesquisa teve início em março de 2009, coincidindo com meu ingresso no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mas essa talvez não fosse uma informação totalmente verdadeira. Não é muito simples definir *quando* essa investigação começou a ser elaborada. Talvez fosse mais fácil precisar o *onde*: espremida entre as paredes da antiga sala 201C do Instituto de Psicologia, espalhada nos corredores do prédio, comentada no espaço temporal e espacial entre uma classe e outra, discutida em diferentes momentos com diferentes pessoas. Nossas perguntas vêm se desenvolvendo já há alguns anos; que possam agora ganhar formas mais nítidas não é um acontecimento casual. Conspira para isso a decantação necessária de um processo menos marcado por suas continuidades do que por suas rupturas; menos por sua regularidade do que por suas perturbações; menos por suas certezas do que por suas interrogações.

É relevante iniciar esta apresentação pela pré-história da pesquisa – ou melhor, pelas condições anteriores à consolidação das perguntas que colocam em movimento esta investigação. Em 2003, como aluno da graduação do curso de Psicologia da UFRGS, ocorreu meu primeiro contato com as disciplinas voltadas para a problemática do grupal; chamavam-se, naquela época, *Psicologia das Relações Humanas e Dinâmica de Grupo* e se lançavam a partir de uma proposta de ensino-aprendizagem dos temas grupais que incidia sobre a própria experiência em grupo, tomando como base o referencial de grupos operativos desenvolvido por Enrique Pichon-Rivière<sup>1</sup>. Tais disciplinas comportavam, dentre muitas peculiaridades, um traço marcante: a possibilidade de que os alunos interessados em dar seguimento aos estudos de grupo retornassem às disciplinas em uma posição diferenciada: o estatuto de *monitores*, acompanhantes privilegiados do processo grupal. Essa condição especial permitiu que um grande número de alunos estendesse a aprendizagem sobre o grupal para além dos dois semestres obrigatórios previstos no antigo

---

<sup>1</sup> A obra de Pichon-Rivière constitui um operador de grande importância nesta pesquisa. A maioria dos trabalhos de Pichon-Rivière utilizados no presente escrito pode ser encontrada no livro *O processo grupal* (São Paulo: Martins Fontes, 2005, 7ª edição), que compila artigos, aulas e apresentações de diversos momentos da vida do autor; para preservar a clareza do texto e a contextualização histórica das produções pichonianas, assinalaremos junto às citações a data original de sua publicação.

currículo de graduação em Psicologia; e, dentre esses curiosos estudantes, um deles fez da caminhada e das problematizações dela resultantes a pesquisa que nesse momento se oferece à leitura.

No longo percurso de maturação desta pesquisa, desenvolvido a partir da experiência nas disciplinas e dentro da equipe de monitoria, tivemos por companhia inquietações constantes que nos levavam a questionar incessantemente o processo em que estávamos inseridos. Notamos que, em nossa prática, construía-se modo específico de articulação dos conceitos pichonianos na forma um *estilo* singular de trabalho com grupos; no entanto, a história de transformações e as dobras teóricas e práticas que compunham tal estilo acabavam sustentadas quase que por uma tradição apenas oral repassada de monitor em monitor, legadas a fragmentos de textos, pedaços de anotações, e-mails esparsos e reuniões esquecidas nas areias do tempo. Paradoxalmente, considerávamos que a forma de trabalho com grupos desenvolvida no seio da equipe de monitoria cada vez mais se provava absolutamente pertinente frente às demandas da atualidade. Por um lado, parece haver um empobrecimento severo nos saberes sobre o grupal e nas técnicas a eles relacionadas, como Regina Benevides de Barros (1995) bem detectara; tal descrédito põe em questão a função ocupada pelos dispositivos grupais frente aos modos de subjetivação em vigor, onde a individualização desponta como agenciamento hegemônico. Se for esse o lugar ocupado pelo grupal – o de operar como um *grande indivíduo* e reforçar lógicas identitárias e unitárias – então de fato esse é um campo morto ou por morrer; a contemporaneidade dispõe de tecnologias muito mais eficazes de individualização e massificação (que, em última análise, constituem duas faces de uma mesma moeda). Entretanto, se pudermos apostar que os dispositivos grupais prestam-se justamente para interrogar tais lógicas, produzir tensionamentos, gerar variados modos de expressão, vitalizar multiplicidades, então haverá, de fato, lugar para pensar o grupal – lugar esse que, à imagem de seu tema, não está dado; reclama ser construído.

O presente escrito busca, portanto, atender a uma tripla reivindicação: apresentar o estilo produzido desde a experiência de monitoria, acompanhando-o como processo de multiplicidades em movimento; resgatar a história que o constituiu como tal – história essa pela qual encontro-me irremediavelmente atravessado – e, simultaneamente, abrir caminhos para o trabalho com grupos que escapassem aos mecanismos individualizantes atualmente

em profusão. Assim, a partir da trajetória das disciplinas de grupos e dos desdobramentos produzidos na experiência de monitoria, algumas trilhas de interrogação puderam ganhar formas mais sólidas:

1) 1) O trabalho nas disciplinas aporta principalmente sobre o referencial dos grupos operativos de Enrique Pichon-Rivière; compreendemos que esse referencial, na experiência de monitoria, fora constantemente submetido a indagações, reformulações e expansões – embora apenas raramente dispostos na forma de produções acadêmicas, ou mesmo de escritos aos quais se pudesse reportar com segurança. Como desenhar uma articulação que dê conta de alcançar tanto os elementos vitais da herança pichoniana quanto as transformações ocorridas no processo de monitoria?

2) A passagem pela monitoria não é isenta de efeitos; e esses não se desdobram somente ao nível individual, do aluno que vivencia essa prática, mas também em um nível coletivo, como grupo de monitores e como agentes de uma história. Não se trata de um processo inscrito apenas no tempo presente: *coletivo* implica, também, a inscrição em um laço que não se estende somente àqueles que compartilham de um mesmo instante, mas habitam tempos diferentes. Como pensar a constituição de um corpo grupal que atravessa a duração das pequenas equipes, fazendo-se ressoar para além da esfera individual escapando de balizar-se por “constantes de tempo e espaço”<sup>2</sup>?

3) A história da monitoria das disciplinas de grupos se encontra, atualmente, dispersa: fragmentada nas lembranças individuais dos ex-monitores, evidenciada em alguns poucos trabalhos que produziram consolidações momentâneas, eventualmente presentificada em dispositivos introduzidos para dar conta de circunstâncias específicas e, de formas mais ou menos sutis, propagados indefinidamente. Se, por um lado, a escassez de precisão pode ser obstáculo para as problematizações das práticas da monitoria, por outro lado certos traços indubitavelmente significativos são transmitidos a cada geração de monitores e registrados em um plano velado. Como pensar essa transmissão sensível que

---

<sup>2</sup> Aqui inserimos uma provocação alusiva à consagrada definição de grupo de Pichon-Rivière, formulada como “conjunto de pessoas ligadas entre si por *constantes de tempo e espaço* e articuladas por uma mútua representação interna”. Esse enunciado canônico participa frequentemente nos textos pichonianos, com sutis variações; conferir, por exemplo, *Grupo operativo e modelo dramático* (2005b) e *Estrutura de uma escola destinada a psicólogos sociais* (2005c), ambos de 1969, *Uma teoria da abordagem da prevenção no âmbito familiar* (2005d), de 1970, e *Contribuições à didática da psicologia social* (2005e), de 1972.

movimenta o terreno conceitual trabalhado, legando uma marca singular à tradição da monitoria?

Essas interrogações serviram de propulsores à nossa investigação; como um guia inacabado, nossas trilhas limitavam-se a indicar os pontos de onde partimos. O futuro ponto de chegada, bem como todas as potenciais rotas até ele, restava por ser construído – empreendimento esse cujo processo é intimamente dependente da posição do construtor. Ao enunciarmos que nosso destino requeria ser *construído* e não *descoberto*, deixamos transparecer a nossa escolha metodológica – considerando a discutível hipótese de que é o pesquisador quem elege seu método, e não o contrário. Nossa investigação, portanto, ancora-se na cartografia; as páginas seguintes são resultado de um exercício cartográfico que, como tal, carrega as marcas do relevo acompanhado e da paisagem que, nas palavras de Eduardo Passos e André do Eirado, “desenha ao mesmo tempo em que gera, conferindo ao trabalho de pesquisa seu caráter de intervenção” (2009, p. 109).

## 2 AS DISCIPLINAS

No passo inicial de nosso escrito, nos debruçaremos sobre os territórios fundantes de nossa inquietação, abordando as disciplinas de grupos em sua inscrição acadêmica e explorando a prática de monitoria a elas relacionadas.

### 2.1 Formato acadêmico

A história recente das disciplinas de grupos<sup>3</sup> do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pode ser dividida em dois períodos: o primeiro, onde as disciplinas organizavam-se sob o título de *Psicologia das Relações Humanas e Dinâmica de Grupo* (ou apenas *Dinâmica*<sup>4</sup>, no abreviado linguajar estudantil); o segundo momento, introduzido após a reforma curricular efetivada em 2007, onde essas disciplinas sofreram modificações, passando a se chamar *Processos Grupais*. Cada um desses períodos comporta peculiaridades referentes aos contextos em que estavam inseridos (os semestres *I* e *II* de *Psicologia das Relações Humanas e Dinâmica de Grupo*, por exemplo, possuíam caráter obrigatório para a conclusão do curso de graduação; quando transformadas em *Processos Grupais*, apenas a primeira etapa manteve-se obrigatória, tornando eletiva a disciplina subsequente). A demarcação desses elementos desempenharia um papel bastante relevante na análise comparativa de um método de ensino - esse, contudo, não é um dos objetivos dessa investigação. O acento, aqui, recai sobre aqueles elementos que caracterizam diferencialmente o processo das disciplinas de grupo em relação aos formatos escolares típicos. Optamos por focar os traços que, com maior ou menor visibilidade, perpassam tanto as *Dinâmicas* quanto os *Processos Grupais*; dentre eles, certamente o mais notável é o desafio de propor um deslocamento do olhar do individual para o grupal, dentro

---

<sup>3</sup> Devemos ressaltar que as disciplinas assinaladas não constituem, em absoluto, as únicas que se debruçam sobre a temática do grupal. Outras disciplinas, especialmente no Departamento de Psicologia Social e Institucional, abordam as questões dos coletivos humanos sob diferentes referenciais teóricos. Quando falamos em *disciplinas de grupos*, portanto, não pretendemos circunscrever o campo grupal à um certo território político na esfera institucional, senão apontar operacionalmente as disciplinas sobre as quais centramos nossa análise - *Psicologia das Relações Humanas e Dinâmica de Grupos* e *Processos Grupais* - e que, evidentemente, tomam o grupal como seu objeto de interesse.

<sup>4</sup> Tal supressão já fora preconizada em trabalhos anteriores; na análise empreendida por Alexandre Schossler, o autor assinala que "os dois semestres dessa disciplina [*Psicologia das Relações Humanas e Dinâmica de Grupo*] vão ser referidos como Dinâmica I e Dinâmica II, respectivamente, que também é o modo utilizado cotidianamente pelos alunos e professores do curso" (2005, p. 19). Em prol da fluidez da leitura, utilizaremos a versão abreviada em alguns momentos do texto; *Processos Grupais*, em contrapartida, não gozará dos mesmos privilégios.

de uma perspectiva que insere a própria vivência nos grupos de sala de aula no centro da análise – tarefa que inclui não só a vivência de participante, mas também a experimentação das funções de observador e coordenador.

As disciplinas de grupos onde nossa investigação aporta têm como inspiração o referencial dos grupos operativos desenvolvido por Pichon-Rivière e ampliado por seus sucessores. É válida a ressalva manifesta por Ricardo Klein (2004): falar simplesmente em *grupo operativo* poderia levar à falsa impressão de que se trata de um substantivo (grupo) e seu adjetivo (operativo); ou, em outras palavras, como se *operativo* fosse uma qualidade aplicável ao substantivo *grupo*. Assim, a menção a grupos operativos, descontextualizada, não implica o mesmo que falar em *técnica de grupo operativo*<sup>5</sup>, como faz Klein, ou em *referencial dos grupos operativos*, ampliação por nós proposta considerando que o campo não restringe-se apenas à *técnica* em si senão a todo o arcabouço teórico e crítico que lhe contempla.

Um dos principais objetivos das disciplinas de grupos (ênfatisado em *Dinâmica de Grupos I e Processos Grupais I*) consiste no desenvolvimento da capacidade de análise crítica do funcionamento de grupos a partir de observações sistemáticas de grupos externos. Para oferecer suporte teórico a essa análise são realizadas em aula discussões sobre aspectos históricos e críticos das teorias de grupo, especialmente Kurt Lewin, Sigmund Freud, Georges Lapassade, Wilfred Bion e Pichon-Rivière. A premissa deste trabalho era propiciar que os estudantes deslocassem seus olhares do nível individual e se propusessem a pensar as situações observadas sob outras perspectivas teóricas, voltadas às dimensões coletivas. Esse primeiro movimento em direção ao olhar sobre o coletivo permitiria que, em um momento posterior, os alunos pudessem propor análises acerca de seus próprios processos grupais. As disciplinas de *Psicologia das Relações Humanas e Dinâmica de Grupo II e Processos Grupais II* sublinhavam tais proposta ao inserir os alunos nas funções de coordenação dos próprios grupos em que participavam. Tal experiência coloca em primeiro plano uma forma de ensino de grupo que se baseia numa postura de análise crítica

---

<sup>5</sup> "Este punto viene a denunciar la abismal diferencia entre grupo operativo y técnica de grupo operativo. Lo primero es una propiedad – o no – de tal o cual grupo; lo segundo es una TCO que está regida por la teoría que lo vala", recorda-nos Ricardo Klein (2004, p 44). TCO, nesse caso, refere-se à categorização proposta por Roberto Romero e retomada pelo autor: *técnica de coordenação e observação*, reafirmando a inscrição do referencial proposto por Pichon-Rivière não somente como ferramenta de leitura dos processos grupais mas, principalmente, como dispositivo voltado à intervenção.

da própria realidade em que o aluno está inserido, através da observação de grupos na comunidade e da experimentação dos lugares de coordenador e observador nos próprios grupos de sala de aula. Trata-se de um modelo de ensino-aprendizagem que não se calca na aquisição de um saber, mas privilegia a construção coletiva acerca desse conhecimento - construção essa que envolve intensamente a figura dos monitores.

## **2.2 Prática de monitoria**

A noção de *monitoria* merece ser examinada com atenção, uma vez que se podem notar distinções cruciais em relação à concepção de monitoria acadêmica corrente na UFRGS (e talvez se expanda para a cena universitária nacional) e a prática que transcorre nas disciplinas de grupos do curso de graduação em Psicologia. No contexto universitário, de modo geral, a imagem de monitor representa os estudantes que, sob determinadas condições, assumem a função de tutoria de uma determinada disciplina, atuando como prolongamentos do corpo docente dentro da sala de aula. Somente uma pequena fração das disciplinas dispõe de tal recurso: a existência de monitores acompanha as necessidades dos departamentos, das disciplinas e dos professores e a disponibilidade dos estudantes de exercerem essa função. Observamos que a condição de existência da prática da monitoria deriva do encontro de duas demandas. De um lado situa-se a demanda do aluno, animada pelo ensaio de docência, pelos créditos concedidos, pelo retorno financeiro em forma de bolsas ou diversas outras razões igualmente honestas. Na outra parte reside a demanda do docente, que, embora não se desvincule da ética pedagógica, por vezes parece concebida na forma de demanda de força de trabalho. Ocorre, contudo, que essa não é uma relação simétrica; na distribuição de poder, é do lado docente que se encontram as prerrogativas de criar ou extinguir uma modalidade de monitoria, dando ou não condições para que tal oferta produza nos alunos, como efeito, sua própria demanda. Assim, a possibilidade de existência da monitoria como prática revela-se condicionada por um interjogo onde a balança tende a pender muito mais ao lado das demandas institucionais do que ao campo estudantil.

Além da assimetria da demanda, a categoria de monitoria carrega o traço de ser um lugar *intermediário* entre os alunos regulares e os professores responsáveis. Tomemos, como analisador, a regulamentação da monitoria acadêmica na UFRGS, que se encontra atualmente balizada pela Instrução Normativa nº 03/2009 resolvida pela Pró-Reitoria de

Graduação e pela Secretaria de Educação à Distância. Ela ilustra com eloquência a percepção anteriormente assinalada. Observaremos, quanto ao lugar de intermediário exercido pelo monitor, que o *Capítulo I – Características Gerais* da Instrução Normativa endossa precisamente que a “principal finalidade [da monitoria] é a de contribuir para qualidade de formação dos estudantes por meio da *mediação de monitores nos processos pedagógicos*”. Esse não é o único elemento que caracteriza a assunção do lugar de intermediário: não deixaremos de notar que, quanto às atribuições dos monitores, prevalecem as tarefas de auxílio e facilitação, como “II) Auxiliar o(s) professor(es) em tarefas didáticas, inclusive na preparação de aulas e trabalhos escolares”, “III) Auxiliar os alunos em sala de aula, ou em horários definidos, em pequenos grupos ou individualmente” e “V) Facilitar o relacionamento entre os alunos e professor(es) na execução e melhoria do plano de ensino-aprendizagem”. Significativamente mais raros nesse documento são os enunciados voltados às especificidades do trabalho de monitoria. Os encontraremos no *Capítulo II – Objetivos*; os itens “I) Promover a expressão do potencial acadêmico dos monitores e contribuir para sua formação profissional” e “II) Criar condições de aprofundamento de conteúdos teóricos e para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à atividade docente” enfatizam a preocupação com a formação dos monitores em contraste com o item “III) Contribuir para a melhoria do ensino de graduação, participando das práticas existentes e da implementação de novas práticas e experiências pedagógicas”, que retoma a tensão anteriormente levantada. Há poucos momentos onde a figura do monitor aparece deslocada das exigências institucionais, e ainda esses encontram-se rigorosamente circunscritos; parece existir um movimento discreto, mas decididamente sensível, que reforça a significação de intermediário atrelada à categoria de monitoria.

Não apontamos essa questão no intuito de criticar o modelo de monitoria adotado pela Universidade, resultante de um entendimento pedagógico complexo que excede a capacidade de análise deste escrito. Entretanto, para pensar a monitoria como um campo de problemáticas, somos levados a indagar os discursos que a engendram, questionar as forças que a atravessam. Não podemos, portanto, nos fazer insensíveis à impregnação da categoria de intermediário, cuja problematização se faz necessária. Ana María Fernández, trabalhando a partir das tensões produzidas por meio de lógicas binarizantes, assinala o modo como a categoria de intermediário foi sistematicamente utilizada para tentar resolver

tensões entre campos de saberes distintos. Por exemplo, quando do advento histórico do dispositivo grupal como questão epistemológica, as teorizações que tentaram dar conta dessa irrupção partiram de sistemas discursivos pré-existentes: por um lado, a aproximação à lógicas referidas ao individual; por outro, tentativas de inscrever essa nova ferramenta nos saberes sociológicos então conhecidos. Fernández (2006, p. 30) nomeia tais incursões de *psicologismos* e *sociologismos*, respectivamente: “o primeiro, mais frequente no pensamento liberal, conserva a tendência a reduzir os conceitos sociais a conceitos individuais e psicológicos; o segundo [. . .] foi no sentido contrário: reduziu os conceitos sociais a uma idéia globalizada da história e da sociedade”. Assim, o posicionamento desse constructo como intermediário entre um campo e outro visa resolver o impasse de sua inscrição. Se essa saída possibilita que uma ferramenta escape à circunscrição a um único sistema discursivo e à subordinação a um determinado saber, sua formulação como corpo híbrido incorre em outro problema: a negação da especificidade do campo. Nesse âmbito, um território-mediação está fadado a ser um espaço no *entre*, uma instância no limite do não-ser, ancorada apenas na medida da subordinação aos territórios que lhe amparam.

Compreendemos, todavia, que esse não é o único destino possível. A história recente das disciplinas de grupos do curso de graduação em Psicologia da UFRGS propôs uma dobra na prática da monitoria, desconstruindo a relação instituída entre o presente termo e sua imagem. Essa versão local não nasce pretendendo contrapor-se à monitoria acadêmica então configurada: sua constituição como monitoria decorre de um emparelhamento posterior. A fagulha inicial surgiria de um pedido por continuidade da aprendizagem transcorrida nas disciplinas obrigatórias de grupos. Apesar do consentimento do professor, não havia àquela época nenhum outro espaço de estudo sobre a grupalidade fora da sala de aula. Voltar às disciplinas desponta como opção, embora ainda não se soubesse muito bem o que fazer quanto a isso. Essa figura, estranha aos alunos regulares, primeiro assiste às aulas silenciosamente; aos poucos se aventura a tecer comentários nas discussões, ensaiar questionamentos, interrogar o processo grupal; inventa-se, então, uma modalidade de acompanhamento das edições posteriores da disciplina, atuando junto aos

grupos desde a função que Pichon-Rivière (2005, p. 128) introduziu sob a designação de *co-pensor*<sup>6</sup>.

Mais pessoas interessam-se por aquela inusitada prática e passam a incorporar a equipe nos semestres seguintes. Tal acompanhamento reclamava um nome. Havia, de um lado, os alunos regulares; de outro, o professor; no meio, as criaturas híbridas, presenças inquietantes que não pertencem nem a este território nem a aquele. Por similitude, receberam dos alunos o apelido de *monitores*, referência à consagrada atividade universitária – uma similitude incômoda: afinal, não é desde um monitoramento dos grupos, na acepção de uma vigilância disciplinar, que essa proposta se coloca, e sim de uma função de análise e intervenção no processo grupal.

Todavia, a prática de monitoria conforme pensada nas disciplinas de grupos Frente ao descompasso entre a representação instituída de monitoria no meio universitário e a prática singular que transcorre a propósito das disciplinas de grupos, o próprio termo *monitores* submeteu-se à problematização. Alexandre Schossler (2005), que tematizou o processo grupal transcorrido no cerne de uma das referidas disciplinas, cunhou a expressão *acompanhantes grupais* no intuito de abarcar com maior precisão a posição diferencial assumida por estes em relação aos alunos regulares, implicando também seu próprio lugar de pesquisador participante. Se tal neologismo, até por sua amplitude, prova-se bem-sucedido em caracterizar o lugar diferenciado e a função dos co-pensores nos grupos de sala de aula, por outro lado ele não deixa de carregar uma artificialidade que denuncia sua estranheza à experiência. A confecção do termo emerge frente a uma necessidade funcional – a escrita da dissertação de mestrado do referido autor e a tentativa de nomear sua então inédita posição<sup>7</sup>. Admitir-se-ia, com mínima chance de equívoco, que provavelmente tal expressão jamais se manifestara em nenhum outro contexto que não aqueles provocados pelos escritos referentes à dissertação ou dela derivados. A adoção do termo *acompanhantes grupais* em virtude de uma maior precisão nominativa não seria coerente com nossa proposta, uma vez que tomamos o *estilo* e a *experiência* como operadores fundamentais – e, nesse sentido, não vemos qualquer razão para denegar o vocativo de

---

<sup>6</sup> Neologismo de Pichon-Rivière (1960/2005a, p. 128) que designa o coordenador como aquele que pensa *junto* ao grupo – e não *pelo* grupo –, cuja função consiste em fomentar o movimento dialético no processo grupal.

<sup>7</sup> Schossler realizou sua prática docente como mestrando na *Psicologia das Relações Humanas e Dinâmica de Grupo*, ato inaugural dessa modalidade nas disciplinas de grupos.

*monitores*, oferecido pelos alunos que testemunharam a criação dessa prática singular e assumido por aqueles que a atravessaram. Em vista disso, recusamos o termo artificial, preferindo a menos apurada – mas decididamente mais familiar – categoria de monitores.

Uma das flexões decorrentes de posicionar a monitoria como *continuação do aprendizado* evidencia-se ao colocar em primeiro plano o desejo dos alunos como acesso a esta prática – e não a demanda da disciplina, como tradicionalmente ocorre. Rompe-se com as exigências protocolares: na maioria das vezes, o único critério qualificatório resume-se à passagem prévia pelas disciplinas obrigatórias de grupo. Ao contrário da posição cristalizada de um intermediário entre o douto saber do professor e a suposta ignorância dos estudantes, a proposta de monitoria das disciplinas de grupos horizontaliza a construção coletiva da tarefa de aprendizagem entre todos os participantes.

Durante essa trajetória, disciplinas eletivas foram voltadas especialmente à prática de monitoria e aproveitadas para legitimá-la academicamente; como efeito contínuo, a inserção em uma disciplina salientava a idéia de que os monitores permanecem sendo aprendizes no processo que acompanham, noção fundamental no paradigma dos grupos operativos. Conseqüentemente, a realização da monitoria como disciplina conferia créditos acadêmicos<sup>8</sup> aos monitores, uma contrapartida ao trabalho desenvolvido.

Se a disposição da monitoria como disciplina eletiva responde às exigências de organização do trabalho, por outro lado ela não serve como baliza suficiente para circunscrevermos a experiência de monitoria. Isso decorre do fato de que a participação na monitoria não delimita tempo de permanência: há aqueles que freqüentam a equipe por um ou dois semestres apenas – a duração das disciplinas eletivas –; outros que interrompem sua participação temporariamente para retornarem em um momento futuro; há ainda os que seguem seu caminho de aprendizado na monitoria ao longo de vários anos, contínua ou descontinuamente. Seria inconsistente afirmar, portanto, que a partir da matrícula nas disciplinas eletivas de grupo definir-se-ia os membros efetivos das equipes de monitoria, visto que isso desconsideraria uma parcela relevante dos indivíduos – por exemplo, aqueles alunos que continuaram no trabalho de monitoria após terem concluído as duas disciplinas eletivas, sem receber mais créditos por isso. Ou aqueles que, como o pesquisador,

---

<sup>8</sup> A prática de monitoria passou, pouco antes da reforma curricular de 2007 e já antecipando-a, a figurar também como atividade de extensão, passível de conferir créditos acadêmicos àqueles que a atravessarem.

desejaram dar prosseguimento à prática para além da conclusão do curso, como extensionista ou como parte da prática docente da pós-graduação. Como efeito, as equipes de monitoria carregam o traço da reunião de alunos em diferentes momentos de seus (per)cursos, formando grupos sempre mutáveis, balizados por condições flexíveis que possuíam, como eixo central, o desejo de aprender e trabalhar com grupos.

### 3 INSPIRAÇÃO CARTOGRÁFICA

A presente investigação assume sua clara inspiração metodológica na estratégia cartográfica desenvolvida por Deleuze e Guattari, caracterizada por Rolnik (2006, p. 23) como “um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem”. Trata-se de uma forma de pesquisa intervenção que, nas palavras de Eduardo Passos e Regina Benevides de Barros, “exige do cartógrafo um mergulho na experiência, lá onde conhecer e fazer se tornam inseparáveis” (2009, p. 30). A intenção de neutralidade está arrasada: em seu ponto ideal – o corpo-sem-órgãos proposto por Deleuze e Guattari –, o cartógrafo não é neutro; pelo contrário, está decididamente invadido pelas intensidades que emanam do processo acompanhado, atento às forças que permitirão a criação de novos territórios existenciais.

Como método, a cartografia propõe uma investigação naturalmente rizomática, que prescinde e recusa os graus hierárquicos de um modelo axial. Fernanda Amador e Tania Mara Galli Fonseca (2009) definem a cartografia como um caminho errante, que se oferece como trilha para acessar aquilo que força a pensar; aquilo que força a mobilizar práticas, subjetividades e territórios, indo no encalço do acontecimento e oferecendo-se ao pesquisador como possibilidade de acompanhamento do que não se curva à representação. A proposta cartográfica, portanto, constitui uma aposta no que *não está lá* – ou seja, aquilo que não pode ser localizado como representação, enquadrado como objeto discreto, circunscrito como imagem. A natureza cartográfica posiciona um tema como processo em perpétuo movimento. O cartógrafo presentifica o conselho zen de procurar a montanha na semente de mostarda. Seguimos com Amador e Fonseca (2009): “É criando centros de estabilidade momentânea no caos, ao que denominamos de zona de duração, que o cartógrafo empreende sua tarefa”.

Sendo caminho errante, o método cartográfico despreza as organizações de pesquisa previamente construídas, mesmo aquelas igualmente cartográficas. Nenhuma cartografia jamais poderia ser igual à outra, nem em passos, nem em resultados; não é por uma universalidade do método que a cartografia identifica-se. Suely Rolnik assinala que “o que define, portanto, o perfil do cartógrafo é exclusivamente um tipo de sensibilidade, que ele se propõe fazer prevalecer, na medida do possível, em seu trabalho” (2006, p. 66). Seus

procedimentos, portanto, variarão; serão válidos todos aqueles que puderem alimentar os fluxos expressivos, que permitirem encontrar formas de escuta distintas daquelas já conhecidas, banalizadas e desvitalizadas. Rolnik acrescenta que o cartógrafo deve inventar seus passos em função daquilo que o contexto exige; a mesma receita é encontrada em um dos poemas de Jacques Prévert, intitulado *Para pintar o retrato de um pássaro*<sup>9</sup>:

Primeiro pintar uma gaiola  
com a porta aberta  
pintar depois  
algo de lindo  
algo de simples  
algo de belo  
algo de útil  
para o pássaro  
[. . .]  
Às vezes o pássaro chega logo  
mas pode ser também que leve muitos anos  
para se decidir  
Não perder a esperança  
esperar  
esperar se preciso durante anos  
a pressa ou a lentidão da chegada do pássaro  
nada tendo a ver  
com o sucesso do quadro

O pássaro de Prévert não resulta do arranjo de tintas e dos lances de pincel; essas são apenas as condições que, operadas com cuidado, levarão a ave até a moldura – sem que nada indique ainda que o quadro está bom. O final do poema é ainda mais tocante: havendo chegado o visitante, apaga-se as grades da gaiola *tomando cuidado para não tocar sem querer nas penas do pássaro*; então desenha-se a árvore, reservando o mais belo galho; e, havendo obtido sucesso, seu canto será o sinal de aprovação, então *você deve arrancar devagar uma das penas do pássaro e escrever seu nome num canto do quadro*.

---

<sup>9</sup> Extraído da compilação *Poemas*, edição bilíngue com tradução e seleção de Silvano Santiago.

Entendemos que a imagem fornecida por Prévert diz-nos algo da postura cartográfica: um ensaio cujas linhas dispostas não visam capturar um objeto, senão aproximá-lo, sendo possível desfazê-las quando não mais servirem. A gaiola, menos do que um confinamento, deve ser um receptáculo temporário e desmontável, pois aquilo que ela precisará comportar está vivo, pulsa, exige canais abertos por onde possa fluir. Como na célebre frase de Suely Rolnik, “todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas” (2006, p. 65).

Sabemos que a escolha metodológica do pesquisador, cartógrafo ou não, longe de representar meramente opções técnicas e táticas de abordagem de uma investigação, constitui-se fundamentalmente como uma posição ética, estética e política. Há um jogo de forças em que o pesquisador se insere como agente, implicando-o na construção de seu problema de pesquisa a partir dos lugares desde onde ele se reporta e aos quais encontra-se endereçado. Ao situar o pesquisador dentro de um jogo de forças, observamos o que destaca Suely Rolnik (1995, p. 6):

Tudo isto define uma posição, que mais do que metodológica ou epistemológica é ética, estética e política. Ética, porque o que a define não é um conjunto de regras tomadas como um valor em si para se chegar à verdade (um método), nem um sistema de verdades tomado com um valor universal [. . .] O que define esta posição é o rigor com que escutamos as diferenças que se fazem em nós e afirmamos o dever a partir dessas diferenças. [. . .] Estética, porque não se trata de dominar um campo de saber já dado, mas sim de criar um campo no pensamento que seja a encarnação das diferenças que nos inquietam, fazendo do pensamento uma obra de arte. Política, porque se trata de uma luta contra as forças em nós que obstruem as nascentes do dever: forças reativas, forças reacionárias.

A atividade de pesquisa insere inevitavelmente o pesquisador em um jogo de forças e dele exige uma posição – não raras vezes parcialmente oculta, amparada em discursividades pré-moldadas, como sói ocorrer no paradigma científico. A proposta de Eduardo Passos e André do Eirado de conceber a cartografia como *a dissolução do ponto de vista do observador* é paradoxal, visto que o método cartográfico constitui por si próprio uma posição perspectiva. Como sublinham os autores, “trata-se de uma utopia que, como diretriz, permite a variabilidade dos pontos de vista mais do que uma experiência sem ponto de vista que parece distante da prática factual de pesquisa” (2009, p. 116), acrescentando

mais adiante que a contradição do cartógrafo “corresponde à possibilidade de habitar a experiência sem estar amarrado a nenhum ponto de vista e, por isso, sua tarefa principal é dissolver o ponto de vista do observador sem, no entanto, anular a observação” (2009, p. 123). Dissolver o *ponto*, lugar unívoco de enunciação, em uma *rede de afetos*; dissolver a *vista*, função orgânica comumente privilegiada, em uma *multiplicidade de sentidos*. Entendemos que a cartografia, como posição ética, estética e política, aproxima-se do que propõe Amadeu Weinmann, assumindo o “risco de pronunciar-se desde o lugar que ocupa; e, ao invés de pretender alojar-se no espaço transcendente destinado à Razão, sabe-se situada no campo imanente da luta, do qual é uma das forças em jogo” (2003, p. 57). Para qualquer cartografia, seja lá qual for seu tempo e lugar, trata-se fundamentalmente da invenção de estratégias para a constituição de novos territórios, uma busca de rotas para fora dos territórios sem saída, como falam Guattari e Rolnik (2007).

Pensando a cartografia como um exercício de desenho que produz um cartógrafo e um território à mesma medida em que os riscos deixam-se depositar no papel, compreendemos que a pesquisa como uma gestação em curso, cuja prole não se esgota em seu ponto final e na qual o pesquisador é também cria de sua própria produção. Enfatizamos tal condição na medida em que o desenvolvimento da investigação implica a abordagem da maneira como o pesquisador é afetado por seu problema de pesquisa. Nessa perspectiva, tomamos a experiência como operador crucial, potencial criador de novos territórios, sendo consistente afirmar que o exercício de reflexão atualiza a vivência anterior; como efeito, dispara interrogações: como dispor de estratégias que favoreçam a expansão dos campos conhecidos? Como desenhar e conduzir as intensidades que emergem do encontro entre o pesquisador e seu problema?

No próximo capítulo apresentaremos os caminhos que se mantiveram presentes durante nossa jornada; o seguinte encarregar-se-á de traduzir em palavras o processo de investigação. Tal divisão (como todas as outras desse escrito, aliás) revela-se mais esquemática do que cronológica ou hierárquica. Não é meramente caprichoso ressaltar que as linhas formuladas adiante escapam de qualquer organização *a priori*. Se diferenciamos cada inserção – tomando como inspiração o sistema de entradas proposto por Regina Benevides de Barros (2007) – o fazemos em privilégio a fluidez da leitura: as trilhas abordadas compõem territórios móveis de contato, cruzamento, composição que a escrita

linear e unívoca é insuficiente para transmitir. Regina Benevides de Barros percebe que, em sua investigação sobre os grupos, “não era possível uma única entrada, não era possível tomá-los como objetos constituídos e sobre eles aplicar teorias” (2007, p. 30); fato que certamente deve-se tanto à natureza múltipla do grupal quanto a uma posição estética e política da autora acerca de seu tema de pesquisa – constituinte, portanto, de seu método de pesquisar. Como a autora, encontramos também incapazes de limitar a uma única apreensão nosso problema de pesquisa; a relação entre as disciplinas de grupos e a monitoria solicita uma análise abrangente, respeitando a complexidade do processo acompanhado. As trilhas propulsoras compelem nossa abordagem do grupal a percorrer linhas múltiplas que se tocam, entrecruzam, interpenetram, compondo um tecido heterogêneo. Nos serviremos do capítulo seguinte, portanto, para projetar os caminhos que serviram de guia em nossa investigação.

## 4 CAMINHOS

Do encontro entre as trilhas dispostas no capítulo 1, levantamos alguns caminhos de trabalho para a fundamentação teórica dessa investigação. De início, abordaremos o *campo pichoniano*, nome dado ao edifício teórico que fornece substrato à prática de monitoria e que, por sua relevância, conclama à revisitação. Avançamos então sobre a noção de *experiência*, especialmente na dimensão trabalhada por Walter Benjamin (2010a), para pensar a transmissão ocorrida no seio das equipes de monitoria. Ao final do capítulo, exploramos o conceito de *estilo* como expressão ética-estética singular, trecho onde o diálogo com o pensamento de Foucault aparecerá com proeminência.

### 4.1 Campo pichoniano

*Grupos operativos* é o nome que batiza o referencial teórico e a técnica de intervenção grupal desenvolvidos por Enrique-Pichon Rivière na Argentina dos anos 1950-1970. Sua gestação evidencia um plano de composições múltiplas: Pichon-Rivière construiu seu pensamento aportando-se na psiquiatria, na psicanálise, no psicodrama de Jacob Moreno, na dinâmica dos grupos de Kurt Lewin, na teoria dos papéis de George Mead, na dialética de Sartre e de Lapassade, e em diversos outros autores de seu tempo. Seu ensino não discriminava inspirações: a experiência clínica com neuróticos e psicóticos era-lhe tão favorável para extrair consequências teóricas quanto o movimento surrealista ou uma partida de futebol.

Na extensa investigação empreendida acerca dos caminhos pichonianos, Fernando Fabris (2007) esquematiza os momentos da elaboração de Pichon-Rivière, suas influências, inspirações, discordâncias e acréscimos, propondo esquematicamente três grandes períodos: o momento da psiquiatria, de 1932 a 1940; o momento da psicanálise, de 1941 a 1955; e o momento da psicologia social, de 1956 até 1977, ano de seu falecimento. Esses tempos, dispostos em sucessão, levam em conta especialmente a produção teórica de Pichon-Rivière; seu percurso de prática pode ser esboçado em paralelo, seguindo um desenho não

muito dessemelhante, no qual Fabris dá especial atenção ao trabalho no Hospício de las Mercedes (de 1936 a 1947) e a Experiência Rosário<sup>10</sup>, realizada em 1958.

Podemos reconhecer em Pichon-Rivière um marco na psicologia do século XX. Se considerarmos os momentos epistêmicos da construção de um conhecimento sobre o grupal conforme propõe Ana María Fernández (2006), podemos emparelhar as contribuições de Pichon-Rivière às de Wilfred Bion, no sentido de que ambas visam problematizar o grupal não apenas como campo de aplicação de teorias preexistentes, mas também como terreno de invenção de novos conteúdos. Se a formulação dos supostos básicos de Bion configura uma tentativa de armar um corpo conceitual específico para o trabalho com grupos, evitando a pura adoção de ferramentas oriundas de outros saberes (no caso de Bion, a psicanálise kleiniana), com Pichon-Rivière encontramos um esforço semelhante de constituir um novo território<sup>11</sup>, sem com isso desvincular-se completamente dos referenciais que lhe servem de suporte.

Fabris (2007) demonstra que já em 1957, no Primeiro Congresso de Grupos, Pichon-Rivière havia pontuado o problema da escassez de um referencial teórico sólido para o trabalho com grupos. As soluções apresentadas naquele evento apontavam caminhos que, em seus extremos, visavam pensar os grupos como uma extensão ou aplicação direta da teoria psicanalítica; ou, pelo contrário, como um terreno absolutamente novo frente o qual haver-se-ia de abandonar os esquemas referenciais já conhecidos. Para Pichon-Rivière, nenhuma das duas saídas agradava; para além das incertezas e deficiências teóricas próprias do momento inaugural, tais respostas apenas cristalizavam os saberes em seus próprios quintais. Propunha, então, a compreensão do grupal a partir de uma perspectiva interdisciplinar, onde a sociologia, a psicologia social, a filosofia e a dialética materialista

---

<sup>10</sup> Essas duas passagens encontram-se apresentadas no livro *O processo grupal*, compilação que, juntamente com *Teoria do vínculo*, representa um volume significativo das formulações pichonianas. A Experiência Rosário é vastamente discutida no capítulo *Técnica dos grupos operativos* (2005a), publicado em 1960 em colaboração com José Bleger, David Liberman e Edgardo Rolla. A experiência no Hospício de las Mercedes aparece de forma mais sutil, ora introduzida lateralmente, como em *Grupos operativos e doença única* (2005f), de 1965, e *Práxis e psiquiatria* (2005g), de 1966, ora claramente identificável, como na *História da técnica dos grupos operativos* (2005h), proferida em 1970, e em *Estrutura de uma escola destinada a psicólogos sociais* (2005c), de 1969.

<sup>11</sup> No texto *Estrutura de uma escola destinada a psicólogos sociais* (2005c), apresentado por Pichon-Rivière em 1969, notaremos a explícita preocupação em oferecer um referencial original para a compreensão da grupalidade, apresentando a técnica dos grupos operativos o mais didaticamente possível. Intenção semelhante acompanharia a maioria dos textos pichonianos, como fica claro ao nos debruçarmos, por exemplo, sobre *Técnica dos grupos operativos* e *História da técnica dos grupos operativos*.

cumpriam um papel importante. Essa posição culminou em seu gradual afastamento do meio psicanalítico, conduzindo-o ao então embrionário terreno da psicologia social.

Quando nos propusemos a pensar as contribuições pichonianas como um *campo*, tínhamos em mente a concepção de campo levantada por Ana María Fernández. Se em *O campo grupal* a proposta de pensar o grupal como um *campo de problemáticas* assume os primeiros contornos (2006, p. 10) baseados na crítica à lógica dos objetos discretos, em *Las lógicas colectivas* a autora radicaliza sua posição:

Pensar desde un campo de problemas se diferencia en ese sentido de la idea de objeto de conocimiento. La producción de sus saberes y sus modos de indagación se inscribe no sólo en sus historicidades de hecho sino en la indagación crítica de éstos. Se compone de estrategias discursivas y extradiscursivas en un campo o constelación de sentido determinada. Campo y no objeto. Multiplicidad de miradas, en los saberes y las prácticas. Entrecruzamiento de actos y discursos. Campo que rescata lo diverso como aquello que agrupa lo discontinuo, sin cultivar lo homogéneo. (FERNÁNDEZ, 2008, p. 29).

Com a noção de campo, Fernández tensiona as fronteiras aparentes que produzem demarcações unitárias. Desde essa ótica, a autora problematiza tanto as lógicas binárias – onde a distinção entre objetos expressa no par indivíduo/sociedade é apenas renovada com a introdução do grupal como elemento novo, produzindo binômios (indivíduo/grupo e grupo/sociedade) que apenas reafirmam o funcionamento da lógica – quanto a posição do grupo como intermediário, algo que está no *entre* sem lograr, contudo, a produção de uma problematização específica. Explorando um campo, Fernández visa escapar de reducionismos identitários, tecendo uma rede que busca dar visibilidade (e, portanto, possibilidade de elucidar criticamente) às linhas que compõem um campo de problemáticas.

O campo pichoniano – termo através do qual englobamos além das formulações do próprio Pichon-Rivière as contribuições de comentaristas, debatedores, seguidores, críticos e teóricos voltados a essa perspectiva – serve de substrato para as disciplinas de grupos da Psicologia da UFRGS onde essa pesquisa se insere. Embora a ênfase na exploração e aprofundamento do referencial dos grupos operativos explicita-se majoritariamente a partir da segunda etapa das disciplinas (*Dinâmica II* e *Processos Grupais II*), o pensamento de Pichon-Rivière atravessa as disciplinas em toda sua extensão. A influência pichoniana é um acompanhante constante, ora notório e manifesto, ora sutil e discreto. A encontraremos, por

exemplo, na originalidade com que Pichon-Rivière concebe a questão da aprendizagem: um processo de interação dialética com o real<sup>12</sup> que mobiliza resistências e dispara angústia, provocando uma transformação de dupla direção - a partir do sujeito e para o sujeito. Poderíamos acrescentar aquilo que Pichon-Rivière deixou subentendido: a partir do sujeito *em direção ao outro*, para o sujeito *desde a relação com o outro*. Como consequência lógica, pode-se deduzir que, para Pichon-Rivière, o outro assume uma posição fundamental no processo de constituição e transformação subjetiva.

Todavia, não devemos nos eximir de olhar criticamente sobre a obra de Pichon-Rivière. Examinando sua produção com cuidado, seguramente nos depararemos com formulações problemáticas, que nos soariam descabidas, anacrônicas, contraditórias. Certas noções, como a divisão entre "mundo interno" e "mundo externo", a meta de adaptação ativa à realidade como objetivo das intervenções, nitidamente tributárias do legado kleiniano da metade do século XX, e a (hoje) obsoleta teoria comunicacional sobre a qual o autor se baseia mereceriam ser interrogadas. Não devemos ignorar, contudo, que Pichon-Rivière não é um pensador deslocado de seu tempo; pelo contrário, se pode sentir nas lições deixadas um compromisso notável de estabelecer diálogos com as idéias de seu tempo, sofrendo os efeitos que a posteridade lhe imprimiria.

Se o edifício teórico não é uma referência definitiva nos paradigmas contemporâneos, o que nos resta, então, como legado de Pichon-Rivière? Graciela Jasiner (2007) reafirma a importância da ruptura empreendida por Pichon-Rivière com núcleos de psicanálise de seu contexto – o que não é o mesmo que romper com *a psicanálise*, cujo espírito marcaria presença até o final de sua obra. Para Jasiner, Pichon-Rivière aplicou um golpe severo na psicanálise kleiniana imperante na Argentina daquela época, propondo ao coordenador um lugar diferente do “interpretador de tenebrosas fantasias de obscuridades”, assim como à psicologia do ego de Anna Freud, questionando radicalmente a premissa de um indivíduo autônomo (2007, p. 76). Dessa ruptura<sup>13</sup> resulta, acima de tudo, uma aposta

---

<sup>12</sup> Ver, por exemplo, a amplitude do conceito de aprendizagem presente em *Contribuições à didática da psicologia social*, de 1972, onde Pichon-Rivière (2005e, p. 243) estende a noção de situação de aprendizagem “a todo processo de interação, a todo tipo de manipulação ou apropriação do real, a toda tentativa de resposta coerente e significativa às demandas da realidade”.

<sup>13</sup> Fernando Fabris (2007, p. 332) aprofunda a questão da ruptura de Pichon-Rivière com a psicanálise, retomando a própria idéia de ruptura pelo esquema dialético. “Desde el punto de vista dialéctico, en una ruptura hay tres ‘momentos’ a considerar: a) *negación o supresión* de aspectos substanciales de lo previo; b) *conservación* ‘de otro modo’ de aspectos de lo anterior; y

no social como potência para dissolver cristalizações e uma nova maneira de leitura das produções grupais como uma trama singular, renunciando aos sentidos unívocos para sensibilizar às singularidades emergentes. De seus conceitos, menos do que chaves-mestras para a compreensão de fenômenos coletivos, extraem-se interrogantes fluidos dos processos grupais. Nesse espírito - que poderia traduzir-se por *estilo*, sem prejuízo de sentido - alimentam-se as práticas nas disciplinas de grupos, posicionando o campo pichoniano como terreno (continente avizinado; nunca ilha) para a construção da aprendizagem.

## 4.2 Experiência

Um dos operadores conceituais que atravessam essa pesquisa diz respeito à noção de *experiência*. Tomamos de Walter Benjamin o empréstimo de sua significação. Para Benjamin (2010a), a modernidade padece de um radical empobrecimento da experiência. Tal vaticínio, publicado em 1933 em um breve ensaio, tomava a Primeira Guerra Mundial - de onde os combatentes, segundo o autor, voltaram *mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos* - para assinalar uma nova forma de miséria estendida para além dos campos de batalha. “Porque nunca houve”, diz-nos Benjamin, “experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes” (2010a, p. 115). As estórias, as fábulas, os provérbios, os ensinamentos dos anciões - o que foi feito de tudo isso? Esses itens foram desapropriados de seu valor; eis a falência da experiência, denunciante de uma pobreza maior que conhece na cultura sua maior vítima. “Pois”, questiona Benjamin, “qual o valor do patrimônio cultural se a experiência não o vincula mais a nós?”

Em Benjamin, como aponta Andréia Meinerz (2008), o conceito de experiência (*erfahrung*) contrapõe-se ao de vivência (*erlebnis*). Vivência, para Benjamin, deriva do verbo alemão *erleben*, traduzido por estar ainda em vida quando um fato acontece. *Erleben* invoca, ao mesmo tempo, a presença física frente um acontecimento e a efemeridade do devir que a produz. O "estar ainda em vida", condição para que um acontecimento produza-se como vivência, opera como baliza dupla: circunscreve o

---

c) *superación* dialéctica y emergencia de lo nuevo” (grifos do autor). Para Fabris, a ruptura operada por Pichon-Rivière revela-se não apenas nos conceitos suprimidos ou rechaçados de seu pensamento ulterior (como é o caso da pulsão), mas também naqueles que se reformularam e integraram o novo marco conceitual.

acontecimento em uma dimensão temporal – cuja duração máxima corresponderá ao período entre o instante do nascimento e o momento da morte –, e, simultaneamente, em uma dimensão espacial – o universo do vivente. A *erlebnis* não atravessa vidas; diz respeito a uma só, à sua temporalidade e a seu microcosmo. "É a vivência do indivíduo isolado em sua história pessoal", resume Meinerz (2008, p. 18).

A *erfahrung*, por outro lado, opera de maneira distinta – Jorge Larrosa (2002) recorda que a origem latina de experiência, o vocábulo *experiri*, carrega a idéia de algo que se prova, experimenta, como uma comida estrangeira mas também como teste (observando o radical *periri*, também presente em *periculum*, perigo). Larrosa (2002, p. 25) aprofunda a escansão, observando que “a raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a idéia de travessia, e secundariamente a idéia de prova”. A experiência reside em algo que o sujeito percorre, mas simultaneamente percorre o sujeito, extravasa-o, amplia-se para além de sua vida presencial. O pensamento de Benjamin avança sobre essa perspectiva: para o autor, experiência produz-se nos encontros, nas sedimentações, nas travessias, fazendo do sujeito seu meio de passagem. Daí sua preocupação com a cultura, onde reside a experiência, cujo empobrecimento culmina na deterioração de todo o patrimônio humano.

A desilusão ante o pauperismo não funciona como justificativa para empreender um desencantamento total quanto ao futuro, tampouco quanto ao presente de Benjamin. O autor serve-se da decadência da experiência como sintoma da modernidade para rerepresentar um conceito de barbárie novo e positivo. "Pois o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência? Ela o impele a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar para a direita nem para a esquerda", sublinha Benjamin (2010a, p. 116), acrescentando que dentre os grandes criadores sempre houve aqueles que erigiram suas obras desde uma tábula rasa: René Descartes, Albert Einstein, Paul Klee, Adolf Loos, Paul Scheerbart pertenceriam à essa estirpe, de acordo com o autor. A barbárie resulta em uma dobra possível, um outro modo de criação desde a constatação da pobreza da experiência.

Aprofundando a leitura de Benjamin, podemos admitir que não é mais necessária a catástrofe de uma guerra para revelar a decadência da transmissão de experiências. A vida cotidiana, em sua serenidade, suas rotinas instantâneas, suas multidões apressadas, ocupa-se de banalizar a singularidade da experiência, fazendo dela artigo de consumo. A máxima de

Andy Warhol de que no futuro todos seriam famosos por 15 minutos, proferida em 1968, atualiza-se como condenação: vivemos no império da curta duração. A experiência se torna estéril não pela falta, como demonstra Meinerz, mas por seu excesso, capaz de percorrer instantaneamente o circuito de informação até seus mais distantes capilares. Em sua fugacidade, a experiência contemporânea sobrevive apenas pela duração de sua comunicação, esfacelando-se no momento seguinte. Sua potência caduca antes mesmo de encontrar o destino.

Ao relacionarmos a prática desenvolvida pelas equipes de monitoria à idéia de experiência, aproximando-nos ao pensamento de Benjamin, reconhecemos o valor da historicidade que perpassa aquela prática. A dimensão da experiência conserva, sem dúvidas, algo de um *ensino*, mas – eis sua particularidade – parece referir-se mais vigorosamente a algo da ordem de uma *transmissão*. A distinção entre essas duas categorias, ensino e transmissão, é sutil, mas relevante. Imagino-a assim: um pai, ao conduzir o filho à sua primeira pescaria, poderá ensinar-lhe a melhor escolha das iscas, o local mais adequado e a técnica de manejo da linha – simultaneamente, porém em um registro completamente distinto, o que se transmite é a relação com o rio em seus traços mais singulares, talvez repassados desde o pai do pai de seu pai, colocada na cena através de gestos sutis, de ritos incomunicáveis, de enunciações que escapam ao audível e, no entanto, se fazem sensíveis.

A prática de monitoria, especialmente no que se refere ao legado deixado pelas gerações de monitores que a percorrem, carrega a marca da transmissão. Mais: afirmamos que é precisamente em sua possibilidade de transmissão que, como experiência, ela se estrutura. É em sua potência de atravessar o microuniverso do indivíduo isolado que uma vivência constitui-se como experiência. Se a passagem dos indivíduos pelas equipes de monitoria não escapa à transitoriedade que demarca a formação estudantil (e, por um lado, é interessante que seja assim), não se pode dizer que os encontros produzidos naquele meio não deixam atrás de si consistências, demarcações, micro e macromutações encadeadas em um processo que transcende a *erlebnis*. Do produto da experiência decantada em conjunção à uma forma singular de leitura e aplicação dos referenciais epistemológicos deriva algo que podemos reconhecer, nesse momento, sob o emblema de *um estilo*.

### **4.3 Estilo**

Afirmamos, anteriormente, que a articulação da prática de monitoria com o referencial teórico formulado por Pichon-Rivière constituiu, ao longo de sua história, uma configuração singular de trabalho à qual denominamos *estilo*. Esse conceito requer a devida exploração – do que se trata, afinal? Introduziremos algumas notas acerca dessa concepção, avançando posteriormente sobre sua potência singularizante.

#### **4.3.1 Notas genealógicas do estilo**

Como recorda Birman (1997), o estilo não é uma categoria oriunda do campo da ciência. Pelo contrário: a tradição do discurso científico caracteriza-se, fundamentalmente, pelo desbotamento das marcas autorais, tanto as radicais como as discretas, em prol de um corpo conceitual homogêneo e pretensamente objetivo. Ainda que seja possível reconhecer um certo estilo da cientificidade – provavelmente mais de um, considerando que o paradigma científico abrange distintas modalidades de pensamento, até mesmo escolas concorrentes –, essa noção permanece lhe sendo alheia. Não é próprio da ciência abdicar de seus rigores metodológicos e dos formalismos de suas enunciações para buscar as tênues dissonâncias entre um pensador e outro, exceto quando funcionalmente contrastantes. Na busca de constituir-se como um discurso sobre o universal, deve a ciência estruturar-se ela também universalizada como discurso, calando as irrupções destoantes.

Por outro lado, o estilo constitui operador valioso nos terrenos da arte e da filosofia. Na crítica literária, por exemplo, o conteúdo estilístico opera diferenciando uma escola ou movimento de outros; ou, dentro de um certo movimento, um determinado escritor dos outros que lhe acompanham; ou mesmo períodos específicos de sua obra. Algo semelhante ocorre no campo da filosofia. Em uma definição muito geral, poder-se-ia localizar o estilo como o traço que unifica ou distingue uma criação frente a outras (seja ela um texto, uma escola ou um autor). Diferentemente do que ocorre no paradigma científico, nessas áreas a questão assume tamanha relevância que conduz os pesquisadores a uma incessante exegese de seus expoentes. Como assinala Birman (1997, p. 45), “a literatura e a arte são as herdeiras irrefutáveis das marcas singularizantes do discurso do autor, enquanto a ciência tem a pretensão de enunciar um discurso sobre o universal”. Enquanto um homem da ciência, frente ao testemunho de um episódio qualquer, evitaria enunciá-lo como “observei

o fenômeno” em benefício uma forma impessoal amplamente aceita – “observou-se o fenômeno” – ou até da simples descrição do evento, como se não houvesse mediações subjetivas, algo diametralmente oposto ocorreria na representação artística daquele evento, onde se poderia enunciar, desde a perspectiva autoral: “eis o episódio, tal como eu o represento”.

Menos do que estabelecer paralelos entre os discursos da arte e da ciência (um debate sem dúvidas desgastante de finalidade questionável), esta disposição inicial da noção de estilo visa apresentar as problemáticas que esse conceito mobiliza: construção, autoria, diferenciação. A interrogação que lanço, portanto, enunciar-se-ia da seguinte forma: como, a partir desse conceito, produzir um diálogo que permita expandir nosso campo de trabalho?

Ao propormos o deslocamento da categoria de estilo como atributo de uma obra ou de uma série de obras para pensá-lo como uma construção subjetiva (não apenas aquilo que o sujeito produz, mas também aquilo que o produz como sujeito) aproximamo-nos do pensamento de Michel Foucault, que, em seus textos tardios, faz essa questão ganhar contornos mais definidos. Investigando acerca da constituição da sexualidade, Foucault debruçou-se sobre a moral na Antiguidade, contrastando-a com aquela que nasceria a partir do cristianismo. A moral, no pensamento de Foucault, circunscreve o conjunto de valores e regras propostas por meio de dispositivos prescritivos. Embora tais regras e valores encontrem-se, em geral, explicitamente formulados em uma doutrina coerente, Foucault observa que sua transmissão ocorre de maneira difusa, constituindo “um complexo jogo de elementos que se compensam, se corrigem, se anulam em certos pontos, permitindo, dessa forma, compromissos ou escapatórias” (2006a, p. 211). Acrescido dessa ressalva, é possível nomear os conjuntos prescritivos de *código moral*. Todavia, Foucault também entende por moral o comportamento real dos indivíduos frente aos códigos que lhes são propostos, como eles se submetem ou não às interdições, como respeitam ou negligenciam determinados valores, como obedecem ou infringem princípios de conduta.

Foucault (2006a, p. 211) sublinha, então, certas diferenciações. “De fato”, salienta o autor, “uma coisa é uma regra de conduta; outra, a conduta que se pode comparar com essa regra. Porém, outra coisa ainda é a maneira como é preciso *conduzir-se*, ou seja, a maneira como se deve constituir a si mesmo como sujeito moral”. Diante dessa observação,

Foucault assinala sua impressão de que, na sociedade greco-romana, as reflexões morais orientavam-se muito mais para as práticas de si do que para definições estritas dos códigos de conduta, suas especificidades de obediência, suas instâncias de vigilância e as possibilidades de sanções. A ênfase coloca-se “nas formas de relação consigo próprio, nos procedimentos e técnicas pelas quais ele as elabora, nos exercícios pelos quais ele se propõe a si mesmo como o objeto a conhecer, e nas práticas que permitem transformar seu próprio modo de ser”, como pontua Foucault (2006a, p. 215). Demarca-se, pois, uma distinção entre as *morais orientadas para uma ética*, que concerne ao último caso, e as *morais orientadas para um código*, onde o acento recai sobre sua sistematização, capacidade de generalização, instâncias de autoridade que detém sua manutenção e transmissão. Ainda que as primeiras possam ser identificadas à Antiguidade greco-romana, não é correto atribuir totalmente o segundo tipo às morais cristãs, onde as duas formas de moral participam desde suas justaposições, composições, contradições e conflitos.

Um problema análogo a esse, que também possui na Antiguidade um de seus vértices, fora proposto anteriormente por Foucault a respeito dos discursos sobre a sexualidade. Colocava, de um lado, os discursos que buscaram sustentar um saber científico sobre a sexualidade, desvelar a verdade por trás das relações, mensurar, especular sobre o desejo, normatizar, articulando algo que o autor chamou de uma *scientia sexualis*, proeminente no Ocidente, pelo menos a partir da Idade Média. De outro lado figuram discursos igualmente abundantes, mas que não pretenderam estabelecer-se como ciência e sim definir uma arte que, segundo Foucault, visaria “produzir, através da relação sexual ou com os órgãos sexuais, um tipo de prazer que se procura tornar o mais intenso, o mais forte ou o mais duradouro” (2006b, p. 61); tais modalidades foram denominadas como *ars erotica*, destacando sua profusão na Roma e Grécia antigas e em algumas sociedades orientais. Essas duas formas de compreender a sexualidade, colocadas lado a lado, levaram Foucault a uma exploração riquíssima – vejamos, por exemplo, as considerações ulteriores a respeito do papel do cristianismo na história da sexualidade – que, no entanto, escapa um pouco ao tema deste escrito, de modo que deixamos apenas sua recomendação de leitura. Interessa-nos, aqui, a evocação da idéia de ler a sexualidade como *experiência* e como uma *arte*.

A arte servirá como eixo central de uma das propostas mais interessantes desse momento da produção foucaultiana: a noção de *estética da existência* (2006c, p. 288-293), cujo relevo evidencia-se na comparação entre as morais voltadas para a ética e as morais orientadas para o código. Convocamos o autor a expor seu pensamento:

Com o cristianismo, vimos se inaugurar lentamente, progressivamente, uma mudança em relação às morais antigas, que eram essencialmente uma prática, um estilo de liberdade. Naturalmente, havia também certas normas de comportamento que regravam a conduta de cada um. Porém, na Antiguidade, a vontade de ser um sujeito moral, a busca de uma ética da existência eram principalmente um reforço para afirmar sua liberdade e para dar à sua vida uma certa forma na qual era possível se reconhecer, ser reconhecido pelos outros e na qual a própria posteridade podia encontrar um exemplo. (FOUCAULT, 2006c, p. 289-290)

Conceber a biografia como uma obra de arte em curso reflete um princípio ético e estético acerca da condução da própria vida – ou seja, uma efetiva *estilística da existência*, como nomearia Joel Birman. Seria equivocado compreendê-la como uma defesa do hedonismo (que, na melhor das hipóteses, poderia apresentar-se como *um* estilo possível) ou, como a evocação da estética poderia insinuar, da composição do imaginário como central. A construção da própria existência como arte convoca, acima de tudo, uma imprescindível inscrição na cultura, colocando em jogo a relação ética com o outro; nada mais distante, portanto, de um centralismo egóico. Birman, cuja leitura de Foucault serve de nítida inspiração, indica um contato interessante entre o filósofo francês e a psicanálise. Problematizando os impasses do final de análise, Birman propõe que “a experiência psicanalítica se desenvolve no sentido de possibilitar ao sujeito a produção de um estilo para sua existência” (1997, p. 43). Para o autor, isso implica a assunção de uma modalidade de saber que pretende reconhecer a singularidade do sujeito como finalidade fundamental.

*Singularidade e não individualidade.* Como adianta Edson Luiz André de Sousa no ensaio *Exílio e estilo* (1997), o estilo abrange tanto manifestações individuais quanto coletivas. Ao assinalarmos esse pequeno fragmento, buscamos antever e corrigir um mal-entendido provável: equiparar a idéia de singularidade à de individualidade. Que a singularidade possa ser coletiva denota justamente que há um intervalo entre as noções de *singular* e *individual*. Todavia, freqüentemente encontramos as categorias de singularidade e individualidade utilizadas como sinônimos, em um emparelhamento de desiguais

constituído e reproduzido em uma trama sutil. Tomaremos a seção seguinte como desvio para trabalhar desmontagem de tal superposição, trazendo à visibilidade esses dois conceitos.

#### **4.3.2 Individualidade e singularidade**

Ainda seguindo o pensamento de Foucault, consideremos, primeiramente, a individualidade e seu expoente, o *indivíduo*. Embora, como Ortega (1999) assinala, à primeira vista Foucault não parece valorizar a conceituação diferencial entre *sujeito*, *si mesmo* e *indivíduo*, sabemos que, na elaboração foucaultiana, há momentos onde cada um desses termos aparece com maior gravidade, e o próprio Ortega observa que a elaboração de Foucault sobre o sujeito, embora jamais estivesse ausente durante sua trajetória, ganha força a partir da passagem da dupla ontologia de saber-poder para uma tripla ontologia de saber-poder-sujeito a partir do acréscimo do conceito de *si mesmo*. Ou seja, cada um desses elementos cumpre um papel específico, embora talvez não estritamente definido, no campo teórico e estratégico do autor. Quando consideramos o conceito de indivíduo para Foucault, portanto, o fazemos a partir de um recorte contextual, preservando em mente que estamos trabalhando com um agenciamento produzido muito mais como *forma* do que como *substância*.

Acompanhando Foucault, observaremos suas reticências a usar o termo *indivíduo*. No seminário sobre *O poder psiquiátrico*, proferido em 1973 e 1974, Foucault deixa claro que, nas sociedades pautadas por relações de soberania, o sujeito em causa quase nunca é o indivíduo. A função do sujeito, em uma relação desse tipo, não se encontra definida por si só, mas sempre em um jogo de deslocamentos hierárquicos que fazem as funções circularem umas em relação às outras. O papel de cada um se define por um esquema de poder que não se refere a individualidades, mas a multiplicidades: é na medida que alguém pertence à tal família, nascido em determinada cidade, pertencente a certo nicho social que seu lugar se enunciará, “de tal maneira que nunca o planejamento total de todas essas relações possa se apresentar num quadro único” (2008, p. 55). Além disso, como demonstra Foucault, o poder soberano pode ter como objeto outra coisa que não as *singularidades somáticas*: aplica-se tanto à relação entre um suserano e um vassalo como entre um senhor e uma coletividade (os habitantes de uma certa região, por exemplo); poderá até mesmo ter

por objeto um instrumento de produção, uma estrada, uma terra, que coloca sob a relação de soberania aqueles que dela se utilizam.

Assim, não encontraremos a forma do indivíduo nas extremidades inferiores de um sistema de soberania, ainda que possamos nos aproximar dela ao olharmos para cima na relação de poder. É na direção do soberano, do rei, que encontraremos algo que mais se aproximará de uma individualização, um ponto para onde convergem essas relações tão inconciliáveis em um mesmo plano. Todavia, mesmo essa figura será múltipla: o corpo do rei não pode acompanhar a morte da singularidade somática do rei; o reino deve continuar existindo, mesmo após o desaparecimento do rei. Encontramos, então, um rei que está onde seu corpo não está; e um corpo (que é também seu reino e sua coroa) que está para além de onde o rei está. O poder de soberania, portanto, só esboça a função individualizante no pólo do soberano, e ainda assim através de uma proliferação corpórea curiosa e paradoxal. Como explica Foucault, “de um lado, corpos, mas não individualidade; de outro lado, uma individualidade, mas uma multiplicidade de corpos” (2008, p. 56).

Para Foucault, somente a partir do advento do poder disciplinar o indivíduo começa a aparecer como o conhecemos. O poder disciplinar, ao contrário da soberania, opera por uma divisão e classificação contínua dos corpos, que distribuem perenemente os espaços, os tempos e as vidas. A racionalização dos processos não se imprime mais sobre multiplicidades, como seria no poder soberano, mas sobre o *cada um*. Em *Vigiar e punir*, de 1975, Foucault é bastante eloqüente acerca das técnicas disciplinares que, em última análise, produzem a individualidade como consequência do acoplamento do poder político às singularidades somáticas: “não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga” (2004, p. 118). Nesse esquema, a arquitetura do panóptico não demarca apenas o registro da visibilidade por excelência, mas especialmente o da individuação. O grande artefato projetado por Bentham, articulando o exercício do poder à dimensão do olhar, potencializa a distribuição e ordenamento sistemático dos corpos: a disposição da estrutura não permite que o prisioneiro enxergue aquele que o vigia, embora ele saiba a todo o tempo que pode estar sendo observado. “Dispositivo importante”, diz Foucault, “pois automatiza e desindividualiza o poder” (2004, p. 167); haveríamos de acrescentar uma observação: ao lado daqueles que o exercem. Ainda que nessa complexa

maquinaria o poder seja continuamente exercido por todas as engrenagens, preferencialmente com nenhum intervalo entre cada passagem, tornando obsoletas as figuras emblemáticas e os rituais da soberania, por outro lado sabemos que esse poder não se destina mais a multiplicidades; ele é diretamente aplicado sobre o *cada um*. A sintonia delicada do sistema depende disso.

Devemos considerar que Foucault, nesse momento de sua elaboração, ocupava-se daquilo que viria a chamar de “práticas divisoras” – ou seja, as modalidades que o seccionam, classificam, separam, enfim, dividem-no em relação a si mesmo e aos outros. Mais tarde, em *O sujeito e o poder*, de 1982, o autor retomaria brevemente a questão do indivíduo para assinalar de que forma o Estado, herdeiro da tecnologia do poder pastoral torcida e aprimorada, opera através de mecanismos que são simultaneamente totalizantes e individualizantes. Trata-se, como observa o Foucault, de “uma forma de poder que não cuida apenas da comunidade como um todo, mas de cada indivíduo em particular, durante toda a sua vida” (1995, p. 237). O Estado moderno, segundo Foucault, é a própria matriz da individuação, apresentada por uma forma de poder aplicada à cotidianidade que

categoria o indivíduo, marca-o com a sua própria identidade, liga-o a sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade que devemos reconhecer e que os outros têm de reconhecer nele. É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos. Há dois significados para a palavra *sujeito*: sujeito a alguém pelo controle e dependência; e preso à sua própria identidade pelo autocontrole ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a. (FOUCAULT, 1995, p. 235)

No entendimento de Foucault, o poder disciplinar é individualizante não apenas porque ajusta a função-sujeito à singularidade somática por meio de um panoptismo, como ele argumenta em *O poder psiquiátrico*, mas também porque estabelece “a norma como princípio de divisão e a normalização como prescrição universal para todos esses sujeitos assim constituídos” (2008, p. 69). Podemos deduzir que, para o autor, a modernidade conhece no indivíduo seu modo de subjetivação por excelência. Trata-se do que Regina Benevides de Barros (2007) chama de *modo-indivíduo* – ou, noutras palavras, o processo de subjetivação que torna os sujeitos *indivíduos*. O modo-indivíduo figura nas elaborações iniciais da sociologia, onde a partida para compreender os coletivos humanos toma como modelo o indivíduo – e não qualquer indivíduo, mas o indivíduo livre e autônomo

inventado pelo capitalismo nascente. Tal impregnação ainda hoje persiste: o indivíduo figura constantemente como a pretensa essência humana, como objeto definitivo, legitimado de uma vez por todas. Eis a virada crucial operada por Foucault que, ao propor o indivíduo como construção histórica, nos oferece as ferramentas para desconstruí-lo. Em um caminho paralelo corre a maneira como o filósofo contemporâneo Zygmunt Bauman aborda a individualidade. Não podemos considerar tratar-se de um elemento lateral, visto que ocupa plenamente um dos capítulos da *Modernidade líquida* (2001). Bauman é minucioso em seu debate; não deixa de explorar cada aresta e cada pormenor do indivíduo atual, de demonstrar como, na passagem do capitalismo pesado para o capitalismo leve, também passou o indivíduo de produtor a consumidor: de produtor de seus bens, seus desejos, suas necessidades a consumidor dos modelos de vida que a todo tempo lhe são oferecidos e substituídos, pois que assumem o risco de no instante seguinte tornarem-se obsoletos. A modernidade, para Bauman, “começa quando o espaço e o tempo são separados da prática de vida e entre si, e assim podem ser teorizados como categorias distintas e mutuamente independentes de estratégia e ação” (2001, p.15), culminando em um processo de subjetivação distinto daqueles que vigoraram até então. E, assim como a própria modernidade não se constitui como corpo homogêneo<sup>14</sup>, tampouco o sujeito produzido por ela manteve-se o mesmo. O indivíduo do final do século XXI, observa Bauman, não é idêntico ao indivíduo de cem anos antes. Todavia, ainda que o produto apresente dissonâncias, esse modo de subjetivação se preserva e atualiza; podemos percebê-lo acompanhando o mesmo raciocínio utilizado por Bauman ao comentar que

de modo semelhante a pensadores de outros tempos, Platão e Aristóteles, que não eram capazes de imaginar uma sociedade boa ou má sem escravos, Huxley e Orwell não podiam conceber uma sociedade, fosse ela feliz ou infeliz, sem administradores, projetistas e supervisores, que em conjunto seguiam o roteiro que outros deveriam seguir, ordenavam o desempenho, punham falas nas bocas dos atores e demitiam ou encarceravam quem quer que improvisasse seus próprios textos. (BAUMAN, 2001, p. 65)

---

<sup>14</sup> Ao longo de todo seu texto, Bauman recorda constantemente que a divisão entre modernidade “pesada” e “leve”, “sólida” e “fluida”, “condensada” e “capilar” constitui menos uma fronteira epistêmica do que uma classificação esquemática. De fato, a característica da fluidez é sua penetração nos relevos, reentrâncias, ranhuras, habitando a modernidade desde seu princípio, mesmo nos momentos mais duros – o que é confirmado pela interrogação de Bauman: “a modernidade não foi um processo de ‘liquefação’ desde o começo? Não foi o ‘derretimento dos sólidos’ seu maior passatempo e principal realização?” (2001, p. 9).

Semelhantemente, nos tempos atuais chega quase ao inverossímil supor qualquer tipo de sociedade, seja ela passada ou futura, onde a individualidade não figure como condição central. O que, como testemunham as falseadas previsões de Platão, Aristóteles, Aldous Huxley e George Orwell, nada indica senão a impregnação dessa categoria nos modos de habitar a contemporaneidade. Entretanto, como ocorre a todos aqueles que se propõem a pensar o momento atual, as formulações resultantes fatalmente encontrar-se-ão um passo atrás; cada formulação começa a caducar no exato instante em que é proferida, e talvez tenha envelhecido antes mesmo de vir à tona. Arriscar decretar o auge da individualidade significa, entre outras coisas, assumir que seu tempo começa a se esgotar; Bauman supõe que a metáfora do panóptico, na qual poucos observam todos, não abarca mais os modos como a distribuição do poder opera: nos encontramos, pois, em um *modelo sinóptico*, onde muitos observam poucos – eis o fenômeno das celebridades, pessoas famosas por serem famosas, acompanhadas a todo tempo por *paparazzi* e retratadas a cada gesto prosaico. Resta a impressão de que, no momento em que a tecnologia necessária para que o panóptico pudesse conhecer sua expressão máxima encontra-se disponível, esse modelo imediatamente entra em declínio, dando lugar a uma coisa outra. Para a maioria dos sujeitos (exceto aqueles poucos capturados pelo escopo sinóptico), o corpo cibernético pode ter muitas faces, ou nenhuma; o olhar sobre ele é permanentemente fugaz. O indivíduo moderno surge do acoplamento de uma força política sobre uma unidade somática, mas o indivíduo produzido é essencialmente territorializado. A mobilidade, como lembra Bauman, foi condição para a entrada na modernidade: transportes de materiais, de pessoas e, com especial importância, de informações. “Afinal, o aparecimento da rede mundial de computadores pôs fim [. . .] à própria noção de ‘viagem’ (e de ‘distância’ a ser percorrida”, tornando a informação instantaneamente disponível em todo o planeta”, declara Bauman (1999, p. 22). A profusão de redes sociais, *wikis*, ferramentas colaborativas, movimentos de maior ou menor expressão na medida em que reconfiguram os limites geográficos e os fluxos humanos, sustentariam a produção do indivíduo da mesma forma que o conhecíamos no início da modernidade? Estaríamos em um momento de passagem de modo de subjetivação individualizante para algo além disso ou simplesmente radicalizamos a noção de indivíduo à sua máxima expressão?

Quanto ao indivíduo moderno, não podemos deixar de percebê-lo crucialmente marcado por lógicas identificatórias. “Um corpo aprende desde cedo a ter um rosto e nele reconhece sua identificação, seu pertencimento aos textos da cultura”, diz-nos Rosane Preciosa (2010, p. 69). Pela mesma vertente, Foucault (2008, p. 66) demonstra extensamente como a sociedade disciplinar, caracterizada por sistemas de vigilância, de hierarquização, de ordenamento, acaba esbarrando em certos pontos-limite, que consistirão “naqueles [indivíduos] que não podem ser classificados, naqueles que escapam da vigilância, os que não podem entrar no sistema de distribuição”. Isso produz sujeitos à margem, figuras que passam a existir como irredutíveis dessa disciplina: o desertor, o delinqüente, o louco. Contudo, a sociedade disciplinar marca-se também por deixar um mínimo de frestas, quase nenhum intervalo para manobrar; faz-se necessário, portanto, a criação de sistemas suplementares que dêem conta de abarcar aqueles que se distanciam das normatizações. Assim nascem as escolas para deficientes mentais, e então escolas para atender aos que não se enquadram nas escolas para deficientes mentais, e daí por diante.

Ocorre, paralelamente, um movimento que atrela identidades a esses indivíduos à margem na tentativa de fazê-los de alguma forma inclusos no grande esquema de prescrições da sociedade moderna. O processo de individuação atua como uma operação simultaneamente normatizante e anomizante: de voltar-se para o restabelecimento da regra e ao mesmo tempo ressaltar sempre a exceção. Pois como nos lembra Ana María Fernández (2006), a partir da leitura de Canguilhem, o indivíduo é um mínimo ser, uma unidade no limite do não ser; não pode ser decomposto sob pena de deixar de ser o que, mas tampouco pode ganhar outros atributos. Exatamente por isso ele conclama ao depósito de identidades, núcleos de solidez mais ou menos persistentes que ofereçam aportes desde onde se referir. Tais lógicas identificatórias caracterizam-se justamente pelo intenso acoplamento de emblemas, rótulos e títulos às mais diversas práticas através de sistemas complexos nem sempre isométricos. Vale lembrar, contudo, que, ao contrário do que ocorrera em outros períodos históricos<sup>15</sup>, as identidades assim constituídas são temporárias e circunstanciais,

---

<sup>15</sup> A respeito da contemporaneidade, Bauman recorda que “os seres humanos não mais ‘nascem’ em suas identidades. Como disse Jean-Paul Sartre em frase célebre: não basta ter nascido burguês – é preciso viver a vida como burguês” (2001, p. 40), e acrescenta: o mesmo não poderia ser dito sobre nobres ou servos da era pré-moderna nem sobre os “pobres e ricos de berço”. Ainda que essa última categoria seja discutível, é evidente que existe um deslocamento entre a estática identidade da pré-modernidade e a fluida identidade moderna.

embora a própria noção de identidade subsista através da denegação de sua finitude. Como assinala Rosane Preciosa, “essa forma-nome que portamos não é capaz de dar provas de uma segurança eterna de existir. Viver é bem mais que isso. É lembrar-se obstinadamente que toda forma assumida exige renovação, sob pena de esterilizar-se” (2010, p. 54).

No entanto, se tantas identidades se encontram razoavelmente disponíveis para sua adoção, consumo e descarte, escapar à essa lógica é algo um tanto mais complicado. Acompanhamos Bauman quando ele assinala que “na terra da liberdade individual de escolher, a opção de escapar à individualização e de se recusar a participar do jogo da individualização está decididamente fora da jogada” (2001, p. 43). É precisamente isso que nos leva a concordar com Regina Benevides de Barros e seu apontamento sobre o *modo-indivíduo* (2007), calcada especialmente na leitura de Deleuze e Guattari. Como aponta a autora, os processos de subjetivação são inevitavelmente coletivos, remetem-se a multiplicidades – o que não significa, porém, uma confecção homogeneizante, e isso é especialmente verdadeiro no caso do indivíduo moderno. Como demonstra Márcio Alves da Fonseca,

os mecanismos da disciplina produzem cada indivíduo, elaboram sua história e arquivam-na, distribuem-na no espaço de forma particularizada, elaboram suas atividades, controlam e relacionam seu tempo e o combinam com outros indivíduos. O indivíduo moderno, produto da disciplina, não é um elemento anônimo de uma massa amorfa, mas possui uma identidade da qual dependem suas marcas mais profundas de utilidade e docilidade. (FONSECA, 2003, p. 77-78)

O modo-indivíduo, portanto, configura-se nessa dupla função paradoxal: de um lado, um processo de subjetivação massificante – aplicado não apenas a unidades somáticas, mas também a agentes maquínicos e elementos heterogêneos –; mas, simultaneamente, um arranjo de poder-saber-sujeição que fabrica exemplares únicos, diferenciado de todos os outros e distribuídos em posições exclusivas. Concordamos com a menção de Regina Benevides de Barros que a noção de subjetividade não deve ser confundida com a noção de individualidade, superposição cuja ocorrência revela-se tributária das “estratégias de se reduzir os componentes múltiplos e heterogêneos dos possíveis modos de subjetivação a apenas uma de suas possibilidades: a representação universalista e unificada do indivíduo” (1994, p. 150). A singularidade constitui-se como

diferença, como aquilo que “introduz um corte, inscreve um traço, faz uma marca, enfim, que pode trazer algo de novo na nossa relação com o Real”, diríamos, acompanhando Edson Sousa (1997, p. 36), que recordará a etimologia latina da palavra *estilo*, derivada de *stilus*, instrumento afiado utilizado para, por meio de entalhes, escrever sobre tábuas de cera. O *stilus* primitivo cumprira, portanto, uma função de inscrição diferencial ao marcar caracteres sobre a homogeneidade do papiro. A inscrição simbólica, atributo central da possibilidade de diferenciação, conhece no *estilo* seu instrumento primevo de construção de singularidade. Retornamos a Regina Benevides de Barros na medida em que a autora salienta que “singularizar, portanto, está no domínio da ruptura, da afirmação da potência, do escape do que está naturalizado, separado de seus movimentos de produção. Singularizar é inventar, criar novos modos de existência que não sobrecodifiquem as experiências” (2007, p. 285).

Félix Guattari e Suely Rolnik avançam sobre o descolamento das noções de singularidade e individualidade: “o indivíduo é serializado, registrado, modelado”, afirmam os autores (2005, p. 40), para mais adiante postularem que os processos de singularização pouco têm a ver com essa imagem. Singularizar, aqui, participaria como fator de resistência ao modo de produção capitalístico dentro do que Guattari e Rolnik nomeiam de *revolução molecular*. Para os autores, o que caracteriza um processo de singularização é que “ele capte os elementos da situação, que construa seus próprios tipos de referências práticas e teóricas, sem ficar nessa posição de dependência constante em relação ao poder global” (2005, p. 55). Há uma posição política evidente nos enunciados desses autores, que advertem quanto ao risco de que os processos de singularização se deixem capturar por circunscrições normativas. “Qualquer emergência de singularidade”, dizem Guattari e Rolnik (2005, p. 60), “provoca dois tipos de resposta micropolítica: a resposta normalizadora ou, diversamente, a resposta que busca direcionar a singularidade para a construção de um processo que possa mudar a situação, e talvez não só localmente”.

Entendendo o acoplamento singularidade/individualidade como sintomático da pregnância do modo-indivíduo, podemos propor sua fratura: o singular não mais concebido como equivalente ao individual, tampouco como antônimo do coletivo; pelo contrário, se o coletivo desponta como condição prévia à individuação, no que se refere à singularidade sua tensão se desfaz. O pontapé inicial dessa desconstrução parte de Ana María Fernández,

que interrogava o par antinômico singular/coletivo: “singularidade descarnada de suportes corporais indivisos; coletividade que nas ressonâncias singulares produz enodamentos-desenodamentos próprios” (2005, p. 16). A autora buscava construir uma operação conceitual que evitasse reducionismos polarizadores, sustentando a tensão singular-coletivo. Nesse ponto, todavia, discordamos. Não há tensão. Se considerarmos os coletivos como agenciamentos de componentes heterogêneos, conjugações de forças e de intensidades, o singular não figurará *fora* ou *dentro*, *antes* nem *depois*, sequer como *parte* de um coletivo. As relações de subordinação ou de exclusão mútua das partes deixam de fazer sentido. Passamos a buscar a singularidade dos (e nos) coletivos e a coletivização das singularidades.

Retomando nosso ponto de partida, podemos atestar que o estilo aporta-se na própria idéia de singularidade. Reportamo-nos a essa categoria para propor que as equipes de monitoria das disciplinas de grupos, um coletivo em movimento, produziu um estilo próprio de existência no universo acadêmico – nossa proposta, portanto, consistiria na ambiciosa proposta de ensaiar uma cartografia da história não contada da monitoria, ancorada no estilo e na experiência.

## 5 CONSTRUÇÃO

Dedicamos este capítulo à abordagem da construção de nosso material de pesquisa, relatando os passos de montagem do plano de ação e os pressupostos que embasarão os procedimentos subseqüentes.

### 5.1 Plano de ação

No exercício dessa pesquisa nos vimos defronte a uma pergunta espinhosa: como cartografar uma experiência coletiva estendida ao longo de uma nada modesta faixa de tempo? Ora, nos soava de extremo egoísmo supor que uma investigação desse porte poderia ser empreendida considerando somente a experiência do mestrando-pesquisador e de seu orientador. Estabelecendo como objetivo o resgate da história produzida na monitoria das disciplinas de grupos, nossas próprias implicações determinavam que teríamos acesso a somente uma parte das peças desse quebra-cabeças. Outra parte significativa dizia respeito ao que os ex-monitores haviam carregado consigo. Convidá-los a emprestar seu testemunho representaria, portanto, um movimento crucial em nossa pesquisa.

Imaginamos então que nossa pesquisa se desenvolveria em dois estágios seqüenciais, nomeados *Etapa 1* e *Etapa 2*. Em um primeiro momento, entraríamos em contato com os ex-monitores, apresentando o projeto de pesquisa e convidando-os a dele participar. Pretendíamos, a seguir, tramar a reunião desses sujeitos, englobando testemunhos de períodos distintos das equipes de monitorias e compondo desse encontro de vivências distintas o tecido histórico experiencial da monitoria.

Mas precisaríamos primeiro saber quem eram esses monitores.

O primeiro passo consistiu em vasculhar, dentre uma extensa e caótica coleção de documentos, anotações, listas de e-mails, velhas folhas de chamadas, os nomes daqueles alunos que em algum momento compuseram as equipes de monitoria. Tal estratégia de pesquisa visaria proceder próximo do que Virgínia Kastrup (2009) chama de *rastreio*: a localização das pistas que permitam ao cartógrafo posicionar-se rente ao processo investigado. Rastreamos, buscamos realizar uma varredura de campo, buscar as trilhas daqueles que passaram pela monitoria, encontrar os nomes que a poeira do tempo poderia ter soterrado. Chegamos a um total de 54 pessoas – alunos e ex-alunos do curso de graduação em Psicologia que, até março de 2010, haviam pertencido às equipes de

monitoria das disciplinas de grupos durante pelo menos um semestre completo<sup>16</sup>. Visando o formalismo esperado em pesquisas acadêmicas, no projeto inicial de dissertação os participantes foram apresentados da seguinte forma:

### ***Participantes***

*Os 54 alunos e ex-alunos que, até a data presente, realizaram atividades de monitoria nas disciplinas de grupos (Psicologia das relações humanas e dinâmica de grupo I e II e Processos grupais I e II) do curso de graduação em Psicologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.*

Para tornar ainda mais precisa a descrição de nossa amostragem, acrescentamos:

### ***Critérios de inclusão e exclusão***

*A condição de inclusão na pesquisa é ter pertencido às equipes de monitoria a partir do momento que as disciplinas de grupos assumiram o formato de grupos operativos, em 1997.*

*Os critérios de exclusão serão definidos por: a) impossibilidade de contato; b) manifestação do desejo de não participar da pesquisa; c) participação na monitoria anterior à introdução do modelo de grupo operativo.*

Mas a essa informação não era totalmente correta. Ou talvez, na potência que carrega todo o lapso, revelassem uma verdade que de outra forma não poderia se explicitar. Ocorre que, de fato, nosso rastreamento conduziu-nos a 54 ex-monitores. Todavia, como na anedota de Lacan<sup>17</sup>, ignoramos que no contado já estava o contador; ou, em outras palavras, que o registro oficial de ex-monitores comportava meu nome, devendo eu, posteriormente,

---

<sup>16</sup> De antemão, excluímos dessa amostragem inicial os monitores que, no primeiro semestre de 2010, realizavam sua primeira experiência de monitoria. Incluímos, porém, aqueles que, mesmo mantendo atividades de monitoria no referido período, haviam anteriormente integrado o exercício de monitoria por pelo menos um semestre.

<sup>17</sup> "Lembremos a topada ingênua em que o medidor de nível mental se esbalda com sacar o homenzinho que enuncia – *tenho três irmãos, Paulo, Ernesto e eu*. Mas é muito natural – primeiro são contados três irmãos, Paulo, Ernesto e eu, e depois há o eu no nível em que se diz que eu tenho que refletir o primeiro eu, quer dizer, o eu que conta", conta Lacan (2008, p.25) no seminário sobre *Os quatro conceitos fundamentais de psicanálise*, ditado em 1964, aproveitando da potência de loquacidade do chiste.

retirá-lo do conjunto de monitores aos quais se enviaria o convite da pesquisa. Minha implicação no processo ao qual propúnhamos-nos a investigar conduziu-me inadvertidamente a manter-me no número de possíveis pesquisados – descuido que só viríamos a perceber perto da reta final da pesquisa.

A apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS culminou a subtração de mais alguns participantes: por solicitação do CEP-PSICO<sup>18</sup>, foram removidos da amostragem os ex-monitores que ainda não haviam completado o curso de graduação, restando 49 possíveis participantes.

O segundo momento do rastreio consistiria em efetivamente enviar o e-mail de convite aos participantes (Apêndice 1) referente à Etapa 1 desse passo da investigação. No corpo do e-mail, além de apresentar a proposta da pesquisa e o convite à participação, inseriríamos também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 2), assinalando os critérios de privacidade e confidencialidade das informações fornecidas, observando os padrões éticos de pesquisa com seres humanos. Neste mesmo e-mail constaria anexado o formulário de perguntas – a opção de enviá-lo simultaneamente ao convite de participação não pretendia antecipar estágios, evitar obstáculos ou apressar o curso da pesquisa, mas permitir que os participantes consultados, examinando as perguntas propostas, pudessem de antemão decidir sobre seu desejo de participar da pesquisa ou não. Da mesma forma, considerando as condições envolvidas, estabelecemos que o aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encontrar-se-ia automaticamente vinculado ao envio do formulário respondido, explicitando tal condição no e-mail de apresentação.

Parece oportuno, nesse momento, fazer um desvio para apresentar os planos então traçados. No esboço do projeto, a Etapa 1 figuraria como uma sondagem inicial e um aquecimento: como entrevista preliminar, ofereceria condições para que a Etapa 2 pudesse ser colocada em curso e disporia o material de análise – as narrativas dos ex-monitores –

---

<sup>18</sup> “O Comitê entende que pesquisas onde o pesquisador é o professor e a amostra são os alunos configuram conflito de interesses em razão da assimetria existente nessa relação. Sendo assim, para aprovação deste projeto o Comitê recomenda que os sujeitos da amostra sejam apenas os ex-monitores já formados e desligados da UFRGS”, informou o CEP-PSICO no parecer inicial emitido em 28/06/2010. Entretanto, tal posição tornaria a pesquisa inviável, uma vez que parcela considerável dos ex-monitores mantinha-se vinculada à UFRGS através de pós-graduações em lato sensu, stricto sensu ou atividades de extensão. Após réplica enviada ao CEP-PSICO, ambas as partes concordaram em remover dos potenciais participantes somente aqueles ex-monitores que permaneciam vinculados à UFRGS como alunos da graduação em Psicologia, possibilitando o seguimento da investigação.

que serviriam de combustível para a execução da segunda parte dos procedimentos. Pretendíamos, na Etapa 2, colocar face a face os protagonistas da história da monitoria. Não sabíamos exatamente que meios dispor para fazer isso; em um momento mui inicial, supúnhamos que reuniões presenciais seriam a forma mais apropriada. Ponderamos, mais adiante, que melhor seria utilizar dos recursos virtuais que a contemporaneidade tão bem nos dispõe. Dois bons motivos conduziram-nos a essa decisão. O primeiro, estratégico: por deduzirmos que os encontros presenciais poderiam constituir um obstáculo à participação de alguns dos ex-monitores; sabíamos que alguns deles moravam em outros estados e outros países, e mesmo os mais próximos talvez encontrassem dificuldades em razão de suas rotinas. Tal motivo, porém, não se sustentar-ia se não houvesse, subjacente, uma segunda razão, decididamente mais sólida: nossa compreensão de que o objeto-grupo não dá conta de apresentar a dimensão do grupal. Ou melhor: ela representa o grupal em apenas uma de suas facetas: a dimensão do fenômeno, logrado ao agregar em um mesmo espaço, a um mesmo tempo, um número contável de pessoas.

Nossa proposta por um meio alternativo formava, assim, um manifesto tensionando a tão arraigada idéia do grupo objetalizado e identificado a uma multiplicidade imaginária. Dentre os recursos *online* disponíveis, entendemos que a ferramenta de fórum responderia mais adequadamente às nossas necessidades. Os fóruns operam como *sites* de discussão de conteúdos fornecido pelos usuários; ao contrário dos *chats*, os fóruns prescindem da presença simultânea de seus participantes – ou seja, não requer o compartilhamento do tempo *online*. Alguns modelos de fórum também possibilitam uma *comunicação assíncrona*, conforme nomeia Mára Lúcia Fernandes Carneiro (2009) – ou seja, que não requer agendamento prévio e não necessariamente obedecerá ao fio cronológico, permitindo que novas respostas, retificações, interrogações e contribuições sejam inseridas no decorrer do texto, e não apenas em sua extremidade final. A maior parte dos fóruns utiliza sistemas de registro para permitir a identificação dos usuários, vinculando as mensagens a seus respectivos emissores. No fórum proposto, lançaríamos mão de ambos os utilitários (a identificação do usuário e a assincronicidade), disponibilizados através da plataforma *Moodle UFRGS* (<https://moodleinstitucional.ufrgs.br/login/index.php>). As duas Etapas de procedimentos da investigação se encontravam assim apresentadas no projeto de pesquisa:

### ***Etapa 1***

*Contato por e-mail com os participantes, apresentando a proposta da pesquisa e convidando-os à participação. Em anexo, seguirá um questionário eletrônico com perguntas semi-estruturadas indagando dados relativos ao histórico de participação na monitoria (ver Anexo 1) e informando os participantes sobre a confidencialidade e a privacidade das informações, garantindo o respeito aos padrões éticos de pesquisa envolvendo seres humanos. Ofereceremos o prazo de duas semanas para que os participantes interessados respondam ao e-mail - a estes, convidaremos para a participação na Etapa 2 da pesquisa.*

### ***Etapa 2***

*Discussão online através de fórum mediado pelo pesquisador utilizando a plataforma Moodle UFRGS. As perguntas disparadas envolverão aspectos da experiência de monitoria elaboradas a partir do levantamento das informações fornecidas na etapa 1, servindo o debate dos participantes como base para a introdução de novas perguntas. A proposta é que esse debate convoque os participantes de distintos momentos da história da monitoria a apresentarem suas experiências, colocando-as em compartilhamento, abordando suas construções e os traços que permaneceram em suas práticas.*

Pretendíamos que as perguntas da Etapa 1, embora estruturadas, fossem amplas o suficiente para que as respostas obtidas pudessem quase automaticamente disparar as questões da Etapa 2 – questões essas que apenas o andar cartográfico poderia produzir. Tentamos manter-nos sensíveis àquilo que as narrativas dos ex-monitores pudessem nos provocar, atentos às formas de afetação e aos pontos cegos que se revelariam. Conseqüentemente, antecipar a forma de análise dos dados constituiria não apenas um planejamento estéril, visto que os referidos dados ainda restariam por se apresentar, mas uma contradição aos princípios da cartografia. Como lembram Eduardo Passos e André do

Eirado, “o cartógrafo acompanha um processo que, se ele guia, faz tal como o guia de cegos que não determina para onde o cego vai, tateante, acompanhando um processo que ele também não conhece de antemão” (2009, p. 123). Toda e qualquer leitura só é honestamente possível *a posteriori*. Adiantar a análise pelo estabelecimento de uma fórmula decidida previamente significa antever o produto da investigação, ratificando sua consistência de objeto já conhecido, logo inócuo. O ponto crucial do método cartográfico reside no fato de sua análise não ser anterior à experiência de investigação, mas construir-se junto com ela e modificar o objeto ao qual se dedica. Isso significa que a própria forma de leitura deve encontrar-se sujeita às transformações que o processo lhe imprime. Prever a análise dos dados, portanto, representa um falso problema na pesquisa cartográfica. Mesmo cientes de tal condição, impelidos pelos protocolos habituais de produção acadêmica, dispusemos as balizas da futura análise dos dados do seguinte modo:

#### ***Análise dos dados***

*A análise está pensada em duas etapas (1 e 2). Na Etapa 1, os dados quantitativos serão organizados para a caracterização dos sujeitos da pesquisa. As informações qualitativas serão utilizadas para a construção de diagramas que embasarão a elaboração de perguntas disparadoras do fórum da Etapa 2.*

*Na Etapa 2 indicamos que interessa-nos, das discussões estabelecidas pelos participantes, analisar as linhas de força que compõe a monitoria como experiência do grupal.*

Semelhantemente, havíamos de estabelecer as formas de armazenamento do material coletado, observando os parâmetros éticos de pesquisa.

#### ***Armazenamento dos dados***

*Os dados produzidos na Etapa 1 da pesquisa serão guardados em um banco de dados, de forma a preservar a identidade dos participantes. Os dados produzidos na Etapa 2 encontrar-se-ão disponíveis para acesso dos participantes e pesquisadores durante o decorrer desta etapa. Todas as*

*informações coletadas em ambas Etapas serão armazenados [...] no Instituto de Psicologia da UFRGS.*

## **5.2 Procedimentos**

Na seção anterior dispusemos os pressupostos que nortearam o processo de investigação; nesta, discorreremos sobre como ele se desenvolveu, de antemão alertando o leitor sobre sua malograda conclusão. Isso talvez intrigue o transeunte desavisado, visto ser prosaico na maioria das pesquisas a execução de um certo polimento dos procedimentos: varre-se para debaixo do tapete os pequenos tropeços metodológicos, despreza-se as intercorrências menos favoráveis e, em casos mais sérios, alinha-se as técnicas de construção dos dados para que, mais adiante, ela corrobore os resultados já esperados. São consequências, voluntárias ou não, de um modelo de fazer pesquisa que, sob o princípio da consolidação da perspectiva do pesquisador, culminam no empobrecimento da análise dos dados, algumas vezes ao nível da inocuidade. O que não necessariamente implica em acusar a má fé daquele que a pratica; não havemos de desconsiderar que, no afã de sustentar seu ponto de vista, os pesquisadores sejam tomados pela cegueira dos apaixonados, e incorram em uma inclemente reconhecimento. Inevitável não lembrar da personagem-título de *Pierre Menard, autor do Quixote* que, no conto de Jorge Luis Borges, dedicava sua obra a “produzir páginas que coincidissem – palavra por palavra e linha por linha – com as de Miguel de Cervantes” (2007, p. 38)<sup>19</sup>. Emulando o protagonista fictício, o produto final constituirá, em seu ponto ideal, a repetição exata de um conhecimento progressivo.

Poderíamos, desprezando as considerações levantadas, enunciar que, dos 49 questionários enviados, obtivemos 20 devoluções, e então apresentar os dados levantados a partir daquelas respostas seguindo certos critérios de classificação e distribuição.

---

<sup>19</sup> A tarefa de Pierre Menard não consiste em copiar ou transcrever os trechos do Dom Quixote original, tampouco colocar-se nos sapatos de Cervantes, trabalho que lhe pareceria menos árduo; propusera-se como objetivo chegar ao Quixote desde sua experiência de Pierre Menard - empreitada desde o início sabida impossível. Além disso, o projeto de Menard constituiria um trabalho genuinamente original ou apenas tentava ludibriar o flagrante plágio do texto de Cervantes? É nítido que Borges, apresentador do fictício Pierre Menard, revela-se um narrador não confiável, povoando sua escrita de pequenos sarcasmos, contradições, especularidades, de modo que talvez inexista um único ponto seguro de confiabilidade em todo o texto; todavia, é justamente tal caráter que potencializa uma interrogação verdadeira sobre autoria e criação que a ficção, transmitida pela letra de Borges, consegue enunciar com mais expressão do que nossa usualmente pouco imaginativa realidade.

Trilharemos, contudo, outro caminho.

Dos e-mails de convite para a participação na pesquisa recebemos, dentro do prazo inicialmente estipulado de duas semanas, onze respostas. Após uma análise rápida, consideramos tal amostragem insuficiente, tanto em termos quantitativos quanto em termos qualitativos. Ainda que os participantes desse momento representassem aproximadamente a distribuição dos monitores ao longo da história da disciplina e que essa proporção legitimasse as anotações derivadas da análise dos dados, pareceu-nos um contingente menor do que o esperado. Em resumo, estávamos insatisfeitos com os resultados da dita Etapa 1, de modo que começamos a levantar hipóteses que explicassem o fracasso de nossa investigação-intervenção. Teríamos elaborado mal as perguntas do formulário? Ou residiria o equívoco no e-mail de apresentação? Talvez os endereços de e-mail dos de nosso banco de dados estivessem obsoletos, e sabíamos, pelo retorno automático do servidor, que ao menos quatro desses inexisteriam por completo. Ou ainda – possibilidade que não deve ser recusada – a vivência na monitoria não constituiu para nossos participantes uma experiência da grandeza que supúnhamos inicialmente, de forma que nosso convite para participação na pesquisa era sequer digno de resposta.

Duas semanas após o primeiro prazo, decidimos repetir nosso primeiro movimento junto aos ex-monitores que não retornaram os formulários. Atualizamos, na medida do possível, os contatos de e-mail, conferindo com registros mais recentes e substituindo os endereços incorretos. Redigimos novo e-mail, optando desta vez por uma abordagem menos formal e impessoalizada, que rememorava o primeiro e-mail enviado mas deixava de lado a figura do pesquisador asséptico que em nada tem a ver com nosso estilo. Endereçamo-nos singularmente a cada um dos participantes – e isso, como observaremos mais adiante, não se desenhava como tática para obter maior adesão à pesquisa, e sim como atitude reflexiva em razão das respostas dos próprios monitores. Ao total, obtivemos 20 respostas positivas ao nosso convite, número quantitativamente mais expressivo que os 11 questionários iniciais. Qualitativamente, porém, haveria alguma modificação significativa?

Começamos a notar, desde que a chamada Etapa 1 foi colocada em ação, a presença de um tipo de movimento, discreto porém sensível, que durante algum tempo insistimos em ignorar. A primeira pista surgiu no bar do Instituto de Psicologia sorvida com um *cappuccino*: uma monitora atual indagava-me o porquê de não ter recebido o e-mail

convidando à participação, ao qual tomara conhecimento através de uma ex-colega monitoria (expliquei-lhe então sobre a recomendação do CEP-PSICO de excluir monitores ainda na graduação). Um segundo ex-monitor, recebendo o convite da pesquisa e adiantando-se a nós, foi responsável por fornecer o endereço de e-mail correto de um futuro participante ao qual não conseguíamos contatar. Passado o prazo inicialmente estabelecido, alguns ex-monitores com quem cruzávamos nos encontros aleatórios do cotidiano indagavam se ainda aceitaríamos os questionários respondidos, se eles ainda poderiam contribuir à pesquisa, se seríamos compreensivos a falta de tempo característica do dia-a-dia contemporâneo. Situações como as narradas repetiram-se por vezes inúmeras: uma das mais emblemáticas refere-se a um participante que, enviando o formulário ligeiramente atrasado, pede escusa pelas respostas abreviadas; não deixa, contudo, de empregar suficientes linhas para enaltecer a conquista da Copa Libertadores da América pelo Sport Club Internacional, manifestando não apenas sua preferência clubística como também o conhecimento da minha própria (a saber o time rival, que tempos melhores já viu), desferindo o golpe final na distância da relação pesquisador-pesquisado ao inserir, no título do e-mail de resposta onde anexara o questionário preenchido, um elegante “*dá-lhe colorado*”.

A esse tempo, estava claro que nossa pesquisa comportava dois níveis entrelaçados: de um lado, as respostas enviadas por e-mail pelos participantes, micro-narrativas da prática de monitoria produzidas em razão de algumas perguntas disparadoras; de outro, toda a gama de diálogos paralelos, chistes, encontros fortuitos e desencontros não menos ocasionais, implícitos sensíveis – enfim, um material irredutível, inclassificável, todavia imensamente significativo para a compreensão não apenas do processo de pesquisa como da história da monitoria. Mais do que isso, a presença desse conteúdo imensurável deixava nítido que nosso projeto para a Etapa 2 provava-se equivocado: sem perceber, tentávamos criar condições para reproduzir em um ambiente controlado a multiplicidade de uma jornada inquieta, como se pudéssemos a partir de tal cativo circunscrever a trajetória de monitoria. Queríamos propor um encontro de sujeitos sem dar-mos conta de que tal encontro já havia acontecido, e dele participamos intensamente – em caráter vivencial, sem dúvidas, mas mais especialmente no registro da experiência. Ao cabo de nossa reflexão,

decidimos por eliminar a Etapa 2 de nosso roteiro de pesquisa, tomando as narrativas emprestadas na Etapa 1 como artesãs interrogantes da experiência grupal da monitoria.

## 6 DISCUSSÃO

De posse dos questionários retornados, novas interrogações se apresentaram. Como tecer uma análise desse material levantado?

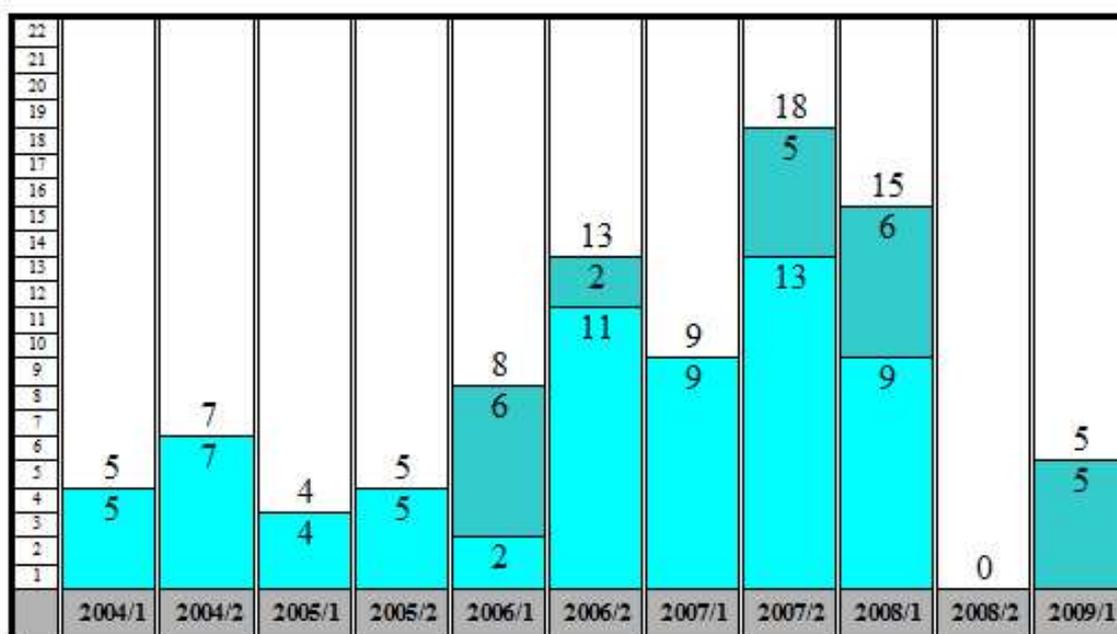
Devemos, desde o princípio, manter presente o fato de que o segmento objetivável dos formulários – datas de realização das disciplinas de grupo, momento de ingresso nas equipes de monitoria e período de permanência – constituem por si próprios um quebra-cabeças de solução virtualmente impossível. Como foi ressaltado, realizáramos um levantamento preliminar em nossa investigação, condição para que pudéssemos então tecer contato com os monitores, revelando um montante de informações acumuladas sob a poeira dos anos. No entanto, esse material, quando comparado aos formulários enviados, explicitaria um desencontro importante produzido por pequenas dissonâncias. Em outras palavras, nem os formulários dos ex-monitores nem os documentos levantados foram capazes de fornecer um panorama absoluto da história da monitoria, tampouco podem justapor-se sem manifestar dissonâncias importantes. Se as respostas dos formulários, calcadas no movediço terreno da memória, provam-se suscetíveis à ação de lembranças encobridoras, falsas reconstituições e lapsos típicos dos processos mnêmicos, gerando dados aos quais não podemos atribuir nossa mais segura confiança, também os documentos obtidos paralelamente devem ser encarados com alguma suspeita, incluindo os protocolos oficiais da Universidade.

Há ainda a porção não quantificável, referente às cinco perguntas dissertativas do formulário. Kastrup (2009) lembra que, na cartografia, não existe *coleta de dados* e sim *produção de dados* – conseqüentemente, o processo de investigação não consiste em assinalar uma produção preexistente, mas compreender os dados como efeito do curso da investigação. Nesse sentido, as narrativas produzidas a partir das pesquisas não figuram como dados adormecidos aguardando o momento de serem revelados; pelo contrário, é justamente no endereçamento que elas podem ser armadas, amarradas e produzidas (em vez de *re-produzidas*). Nossa análise, portanto, teria como desafio inventar-se sem recair na redundância denunciada por Eduardo Passos e Regina Benevides de Barros em *Por uma política da narrativa* (2009) nem ignorar os elementos que, como aponta Ana Maria Fernández, *insistem para existir* (2006). Ou seja, operar com o quantificado, embora

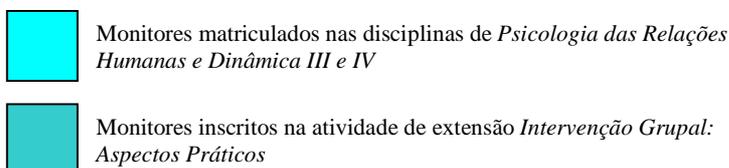
suspeito, e o narrativo, que por seu próprio caráter produz uma e muitas verdades, costurando com agulhas críticas o tecido da experiência.

### 6.1 Formas de contar o contável

Consideramos, como propulsor de nosso exame, o período cujo material coletado mostrou-se mais abundante no que concerne às informações quantitativas. Operamos, portanto, um recorte logístico temporal, seccionando os registros oficiais<sup>20</sup> referentes ao período de 2004/1 até 2009/1:



**Gráfico 1:** Distribuição cronológica dos monitores e composição das equipes de monitoria segundo registros oficiais



<sup>20</sup> Quando falamos em *registros oficiais*, referimo-nos especificamente aos dados computados no sistema da Universidade e resgatados em um intenso rastreamento realizado por nós em 2009. Utilizamos, para tanto, as listas de matrícula, os relatórios semestrais das disciplinas e dos cursos de extensão. Os dados encontrados em ferramentas como o *Moodle* e *EquiText* não foram considerados dentre os registros oficiais, uma vez que não são considerados documentos formais da Universidade, embora tenhamos lançado mão deles como interrogantes desses registros.

Um primeiro olhar sobre a composição das equipes de monitoria com base nos dados providos pelo sistema da Universidade permitiria classificar seus membros em dois grupos:

1) os alunos matriculados nas disciplinas eletivas de *Psicologia das Relações Humanas e Dinâmica de Grupos III e IV*<sup>21</sup>, introduzida com o objetivo de legitimar academicamente a prática da monitoria;

2) os monitores inscritos na atividade de extensão universitária *Intervenção Grupal: Aspectos Práticos*, dirigida aos alunos que já haviam concluído as duas disciplinas eletivas – *Dinâmica III e IV* – e optaram por permanecer nas equipes de monitoria.

Embora a aparência formal incline a pensar que as disciplinas eletivas constituem uma prática separada da atividade de extensão, não há, de fato, distinção entre as duas instâncias. Trata-se de meios diferentes de conferir lugar formal à prática da monitoria, uma vez que as disciplinas eletivas podem ser realizadas apenas uma vez cada; conseqüentemente, os monitores inscritos na *Intervenção Grupal* representam uma continuidade no percurso desenvolvido nas equipes de monitoria, efetivando uma participação de, no mínimo, três semestres, sejam eles consecutivos ou não.

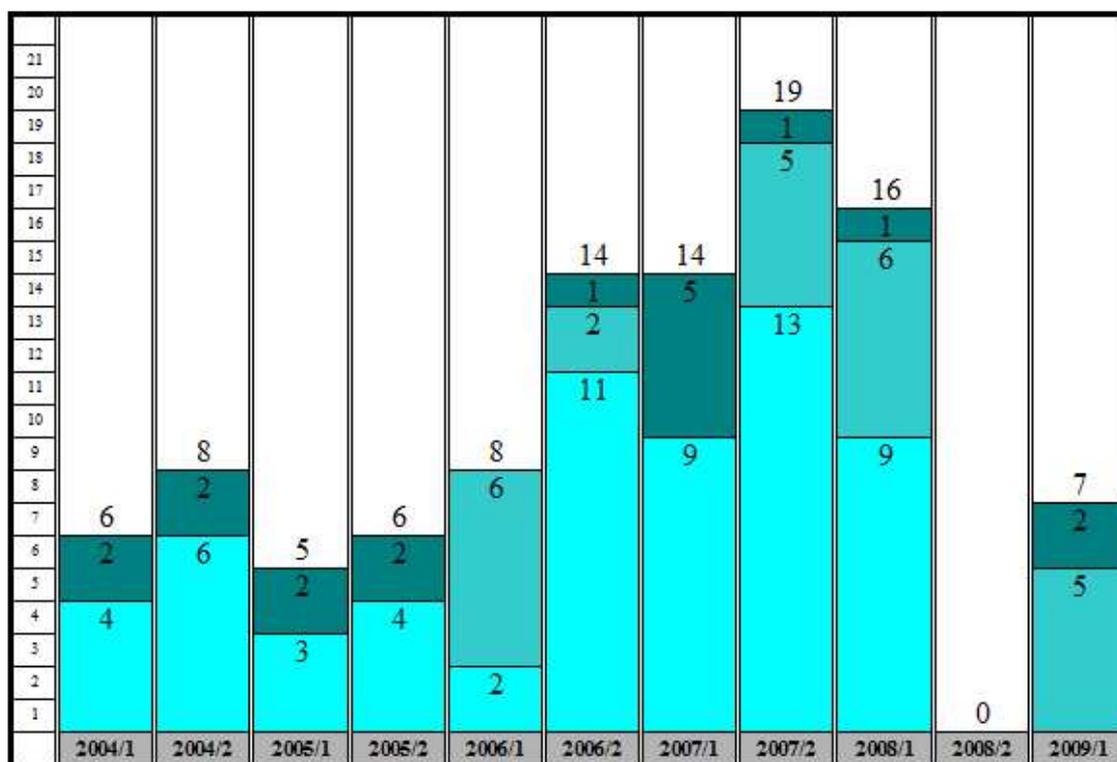
Analisando o gráfico, percebemos um aumento gradual no número de integrantes das equipes de monitoria – mas, mais expressivamente, constatamos também a brusca interrupção referente aos períodos de 2008/2 e 2009/1. Notamos que algo semelhante ocorre em relação à lista de alunos matriculados nas disciplinas de *Dinâmica I e II* e *Processos Grupais I e II*, conforme assinala a tabela abaixo.

Existe, contudo, uma terceira categoria, não captada pelos registros oficiais, de alunos que pertenceram às equipes de monitoria. Esses estudantes em algum momento percorreram a prática da monitoria alheios às disciplinas e atividades de extensão: ou como parte da prática docente do mestrado, ou como bolsistas remunerados, ou simplesmente desvinculados de laços formais. Esse segmento, virtualmente invisível aos protocolos da Universidade, manifestava-se em pequenos desencaixes na computação dos dados que somente a experiência dos pesquisadores na prática de monitoria permitira detectar. Tais

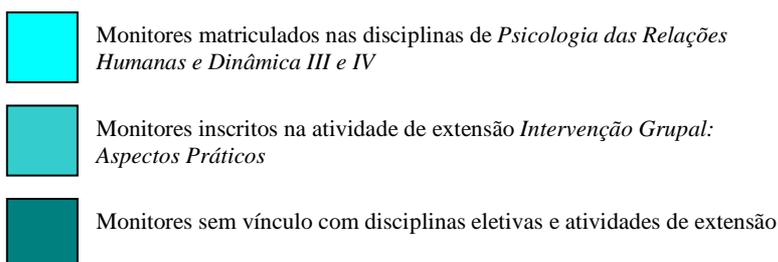
---

<sup>21</sup> Uma vez que nosso escopo volta-se à formalidade do registro de passagem pela prática de monitoria, optamos por indiferenciar, dentre os cursantes das disciplinas eletivas, aqueles que correspondiam a *Dinâmica III* e os alunos referentes à *Dinâmica IV*.

presenças vieram a aparecer tardiamente na computação dos dados, requerendo um novo exame para além dos registros oficiais:



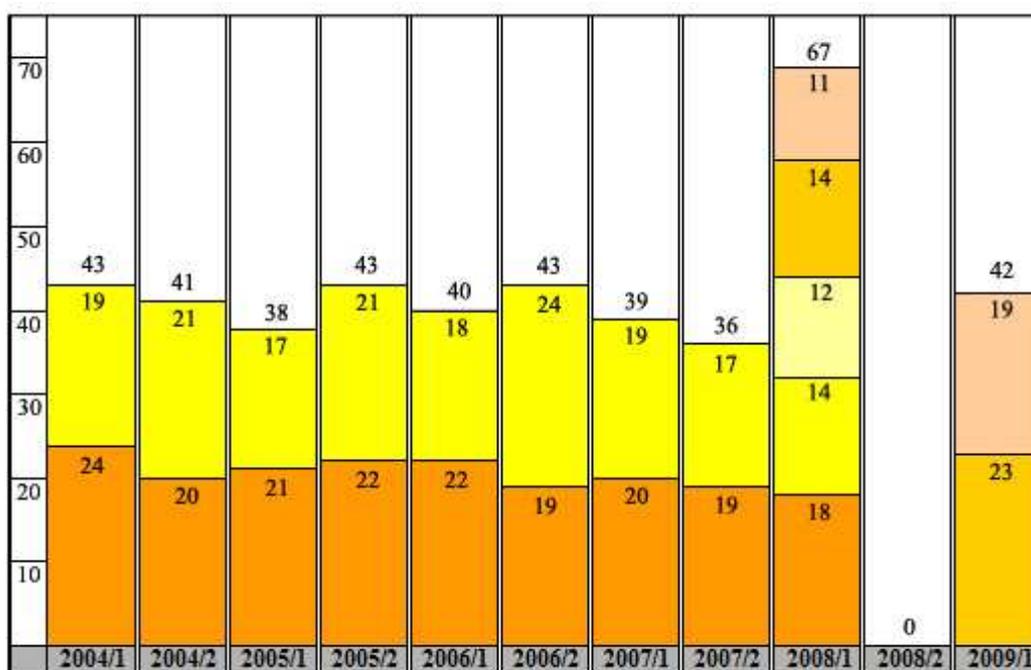
**Gráfico 2:** Distribuição cronológica dos monitores e composição das equipes de monitoria para além dos registros oficiais



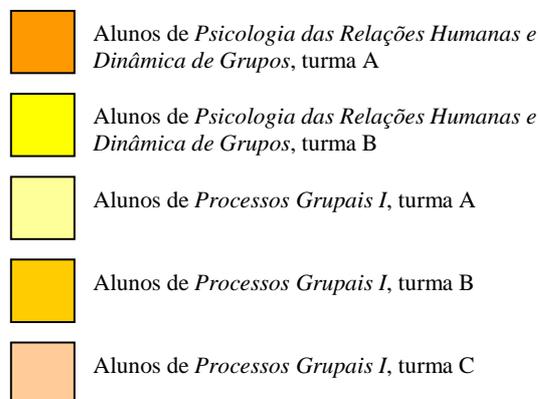
É preciso observar que a distribuição numérica apresentada não representa indivíduos, mas *modos individuais de participação* nas equipes de monitoria. As categorias designadas não visam estancar os participantes em uma identidade unitária, mas indicam de que formas assumiram as modalidades de pertença na equipe de monitoria em um período específico. Hipoteticamente, um monitor que tivesse sido aluno de *Dinâmica IV* em um

semestre poderia, no seguinte, integrar a equipe como extensionista, afastar-se da equipe de monitoria em um terceiro semestre e por fim retornar, no quarto período, sem nenhum vínculo formal. Em outras palavras, as facetas de vinculação do monitores oscilam ao longo do tempo para um mesmo sujeito, dependendo de condições circunstanciais.

Voltando nosso olhar para a história das disciplinas de grupos às quais a monitoria estava referida – *Psicologia das Relações Humanas e Dinâmica de Grupo I e II* e *Processos Grupais I e II* –, utilizaremos a Tabela 3 para ilustrar a distribuição cronológica dos alunos regulares das citadas disciplinas.

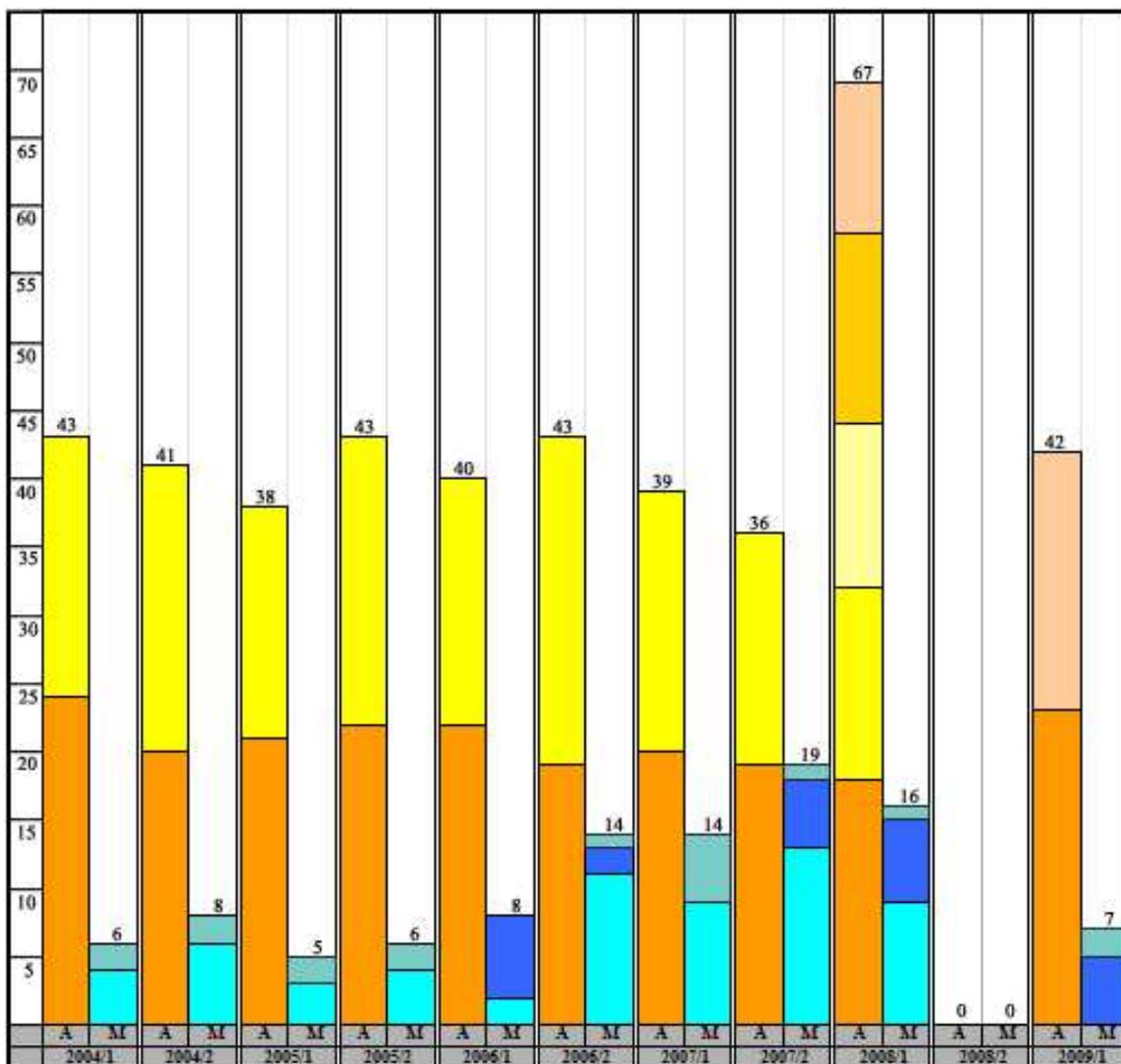


**Gráfico 3:** Distribuição cronológica dos alunos nas disciplinas de grupos segundo registros oficiais

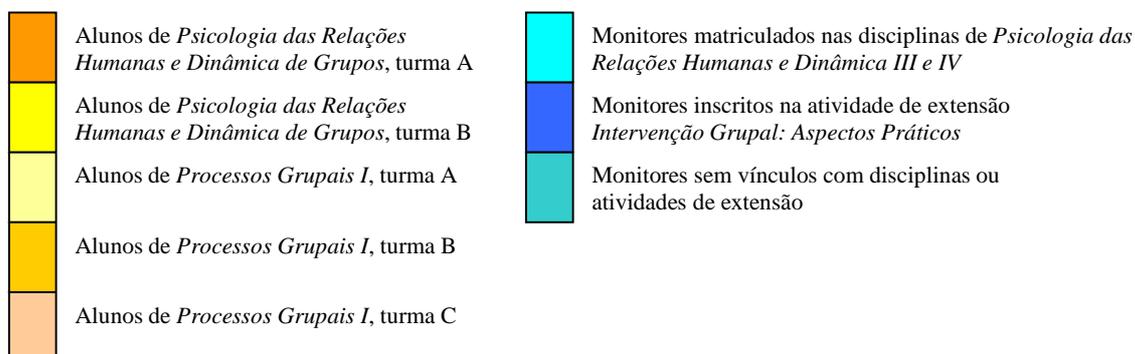


Optamos taticamente por não diferenciar as disciplinas de *Dinâmica I* e *II* na tabela apresentada; tendo sido oferecidas anualmente, basta levar em conta que cada edição de *Dinâmica I* fora seguida por *Dinâmica II*, de forma que em todos os semestres pares (2004/2, 2005/2, 2006/2 e assim por diante) sediaram a primeira, relegando os semestres ímpares à segunda (2005/1, 2006/1, 2007/1...). Comparando as tabelas 2 e 3, observamos a persistência da lacuna de 2008/2, fenômeno decorrente de arranjos realizados para absorver a reforma curricular de 2007, que deslocou a disciplina de *Processos Grupais I* (equivalente à *Dinâmica I*) do quarto para o terceiro semestre na cronologia do curso de graduação (localizando-a, portanto, nos semestres ímpares) e tornou eletiva a disciplina de *Processos Grupais II*. Como consequência, o semestre de 2008/1 precisou situar tanto a última turma de *Dinâmica II* quanto a primeira turma a cursar *Processos Grupais I*, provocando um maior volume de alunos nesse período. Enquanto nos períodos entre 2004/1 e 2007/2 o número total de alunos em cada semestre girava em torno de 40 estudantes divididos em aproximadamente 20 por turma, em 2008/1 as disciplinas de *Dinâmica II* e *Processos Grupais I* somaram quase 70 estudantes espalhados entre as cinco turmas das duas disciplinas.

No currículo gerado na reforma de 2007, *Processos Grupais II* foi concebida como disciplina eletiva (sua equivalente, *Dinâmica II*, possuía caráter obrigatório). A nova condição talvez tenha correlação com o reduzido número de alunos que solicitaram matrícula em *Processos Grupais II* de 2008/2, insuficiente para a realização da edição da disciplina nesse período: recordamos que, sendo fundamentada no trabalho com pequenos grupos, um número mínimo de alunos inscritos se faz necessário para a ocorrência da disciplina. O hiato nas disciplinas afetou igualmente a monitoria, como ficará evidente na tabela 4; tal descontinuidade justifica em parte o número reduzido de monitores em 2009/1 se contrastado com os períodos anteriores a 2008/2.



**Gráfico 4:** Paralelo entre alunos matriculados nas disciplinas de grupos e distribuição dos monitores para além dos registros oficiais



Nossas tentativas de esquematização acerca dos dados quantificáveis conduzem-nos novas constatações; ao caracterizar a localização temporal dos monitores ao longo da história, as tabelas ilustram uma faceta da fisiologia da prática de monitoria, ajudando a entender um pouco dessa trajetória. Como exemplo, é notável nos gráficos 1 e 2 a constante renovação da equipe (representada particularmente pelos alunos de *Dinâmica III e IV*) simultaneamente a continuidade de uma fração importante de seus membros, sejam vinculados a atividades de extensão ou não. Semelhantemente, a tabela 4 assinala que a caminhada da monitoria, ao menos no que refere-se à quantidade de alunos, segue rente à trajetória das disciplinas de grupos.

Todavia, nossa estratégia de análise requer sua própria problematização, sob risco de caracterizar como homogêneo um caminhar sensivelmente marcado pela multiplicidade.

A primeira consideração geral diz respeito ao olhar sobre os dados. Como mencionamos anteriormente, os registros oficiais são ineficazes para transmitir com precisão os desdobramentos da experiência nas disciplinas de grupos; uma conseqüência intrínseca à própria natureza desses dados, produzidos por protocolos que visam especificamente conferir legitimidade acadêmica ao funcionamento de sala de aula. Embora saibamos que nenhum instrumento poderia dar conta de representar plenamente a passagem transcorrida, as informações oficiais chamam especialmente a atenção por sua dissonância. Nas disciplinas de grupos do curso de graduação em Psicologia da UFRGS reside um descompasso entre a vivência efetiva e seu registro formal. Tal distância constitui uma margem de liberdade tácita na tentativa de contornar determinados entraves do sistema acadêmico, possibilitando a realização de atividades que de outra forma encontrariam obstáculos burocráticos. Nas disciplinas obrigatórias de grupos as modificações foram mais tímidas: em sua grande maioria referiam-se a arranjos entre os próprios alunos em virtude dos horários das turmas. Em outras palavras, alguns alunos oficialmente matriculados em uma das turmas cursavam a disciplina na outra, sem que tal modificação tivesse de ser necessariamente registrada no sistema de matrículas.

No que concerne à monitoria, o tecido informal parece exercer um papel mais saliente: em algumas edições (2004/1 e 2005/2), o número de monitores extra-oficiais correspondeu a um terço dos integrantes efetivos da monitoria. Em outras, como 2007/1 e 2009/1, a fração numérica é ainda mais significativa, próxima da metade do número total

me monitores, como aponta o gráfico 2. Tais participações, invisíveis ao sistema formal porém noticiadas no registro sensível da experiência, marcam uma diferença significativa quando considera-se a proporção de alunos e monitores – fenômeno visível no gráfico 4. Mas o acréscimo não é apenas quantitativo: considerando que os monitores extra-oficiais em geral carregavam um certo percurso na prática de monitoria, já havendo concluído em momentos anteriores as disciplinas eletivas, sua presença traz uma carga de veteranaria importante para a equipe de monitoria. Trabalharemos mais sobre essa questão ao abordarmos a seção qualitativa dos questionários respondidos; por hora, interessa-nos salientar a condição híbrida sobre a qual a monitoria encontrou-se sustentada, gradativamente caminhando no sentido da formalização (especialmente após a criação das disciplinas eletivas e da atividade de extensão *Intervenção Grupal*) mas preservando o registro informal em sua organização interna.

## **6.2 Narrativas do incontável**

O segundo momento do exame dos dados corresponde à análise da porção inquantificável dos questionários, referente ao trecho final do questionário. Se a seção anterior de nosso escrito encarregou-se de produzir uma ilustração global do percurso histórico da monitoria, a esta corresponderá entender como ele se deu localmente, buscando colocar em evidência aquilo que escapa à mensuração objetiva.

As primeiras quatro perguntas do questionário enviado visavam levantar a localização de nossos interlocutores ao longo da cronologia da monitoria; as cinco seguintes, sobre as quais nos debruçaremos agora, disparavam indagações acerca da história pessoal na prática de monitoria. Cada uma das questões trouxe à visibilidade linhas próprias de compreensão, ao passo que as micronarrativas produzidas a partir das interrogações propulsoras inclinaram-nos a desalojar a seqüência prévia das perguntas para compor a análise. Assim, a discussão não obedecerá necessariamente a organização do formulário; semelhantemente, optamos por descolar cada uma das respostas de seu emissor, reunindo as enunciações em um mesmo plano. Tomamos, como ponto de partida, a proposição de Regina Benevides de Barros e Eduardo Passos, ao enunciarem que

no trabalho da pesquisa [. . .] é sempre de narrativas que tratamos. Os dados coletados a partir de diferentes técnicas (entrevistas, questionários, grupos focais, observação

participante) indicam maneiras de narrar – seja dos participantes ou sujeitos da pesquisa, seja do pesquisador ele mesmo – que apresentam os dados, sua análise e suas conclusões segundo certa posição narrativa. (BARROS & PASSOS, 2009, p. 150)

O que está em questão aqui, portanto, não é a aproximação ou distanciamento de uma verdade dada *a priori*, e sim a expressão da passagem pela monitoria. Expressão singular, mas nem por isso, como vimos anteriormente, *individual*. Assim, a desindividualização das respostas buscou compreender as contribuições dos monitores não como relatos pessoais, mas como fragmentos de uma narrativa coletiva, estratos que se interpenetram, inquietam-se frente a um discurso comum, reclamam lugares próprios. Reunidas as narrativas, nos debruçamos a desvendar seus pontos de insistência e suas dissonâncias, elementos significantes da história da monitoria.

Iniciamos a análise pela pergunta de número seis: *que lembranças a prática de monitoria te suscita?* Ao propormos tal pergunta, deduzíamos que o intervalo entre a prática efetiva da monitoria e a visitação íntima às suas reminiscências comporta um deslocamento importante. Precisamente por isso essa interrogação tem relevância: ofereceu-se para que a elaboração posterior da vivência<sup>22</sup> na monitoria pudesse ser enunciada, visto que outro lugar para tal provavelmente não encontraria. Ocorre, pois, que as lembranças emprestadas pelos monitores indubitavelmente seriam localizadas também nas respostas de todas as demais perguntas. Aliás, essa ressonância evadirá a individualidade dos relatórios: cada fractal expande-se para além de sua individualidade, ressoa nos questionários respondidos por outrem, agrega elementos heterogêneos que a modificam e enriquecem. Graciela Jasiner (2003) propõe uma metáfora interessante: em vez de supor que cada participante oferece uma peça de um quebra-cabeça que se resolverá mediante a integração de cada uma das partículas em um todo, podemos pensar que os sujeitos portam consigo múltiplas peças de infinitos quebra-cabeças cujas figuras armar-se-ão de acordo com a plasticidade, o arranjo anterior e as composições possíveis com as demais peças disponíveis.

---

<sup>22</sup> Mantemos presente a distinção de Benjamin entre *vivência* e *experiência* debatida anteriormente; atentamos para o fato de que, embora coletivamente se possa pensar a monitoria como experiência, será somente a partir da transmissão de uma narratividade que a passagem dos sujeitos pela monitoria poderá converter-se em uma experiência – projeto que constitui precisamente o objetivo desse escrito.

Assim, as lembranças dos monitores compõem um mosaico expressivo, narrando a passagem pela monitoria marcada pelo intenso trabalho com os grupos, as reuniões exclusivas da monitoria fora do horário das disciplinas, o muitas vezes complicado contato com os alunos. Esses três elementos em especial aparecem com vitalidade nos testemunhos dos monitores, multiplicados de diferentes formas em diversos momentos dos questionários. Com efeito, manifestam não apenas o engajamento desses sujeitos na prática em que se envolveram, mas também o aprendizado decorrente desse investimento. Aliás, este é outro componente notável: a densidade com que a aprendizagem relativa à prática de monitoria – esteja ela referida ao momento de participação ou a elaborações ulteriores – é expressa, estando presente em praticamente todos os questionários.

Contudo, ainda que seu efeito manifeste-se em falas particulares, essa não é uma aprendizagem individual; não deixa de ser relevante que as lembranças referentes à *construção de um coletivo* sejam nominalmente mencionadas nas narrativas dos monitores. Pode-se depreender que existe, em certa medida, uma consciência dos monitores sobre sua posição no processo em que estão inseridos. Mais do que isso: sobre seu lugar de protagonismo em uma experiência do grupal em construção. Evidentemente, tal percepção não pode ser estendida à totalidade dos sujeitos que atravessaram a prática de monitoria; seria forçoso insinuar uma homogeneidade inexistente. Entretanto, ainda que tais eclosões apareçam dispersas nas narrativas, não devemos considerá-las notas marginais, tampouco caprichos ou presunções de narradores não confiáveis: entendemos que, mais do que refletir pela via da confissão aquilo que antevíamos como hipótese fundante de nossa investigação, tais manifestações declaram uma posição: aqui há uma construção grupal, e a *construção de um grupal*, que não isentos testemunhamos e na qual nós, monitores, estamos crucialmente implicados.

A sétima questão do formulário – *recordas de alguma situação marcante transcorrida durante a prática de monitoria?* – não buscava apenas levantar os eventos significativos da passagem de cada participante pela monitoria, mas também, e com especial atenção, resgatar marcos constitutivos da própria história da monitoria. Todavia, notamos que, pelas respostas fornecidas, essa indagação não se permite examinar sem que consideremos em mesmo passo a questão oitava – *recordas de alguma modificação nas*

*disciplinas de grupos a partir das equipes de monitoria durante o período da tua participação?*

À primeira vista, as duas questões não detêm maiores relações de intimidade: uma diz respeito ao registro do sensível e da afetação; a outra debruça-se sobre mudanças técnicas, câmbios de maior ou menor grau no método de trabalho. Ao aguçarmos nossos auspícios, no entanto, um estranhamento nada casual reclama seu lugar de análise – o que levar-nos-ia a tentar tecer uma costura não linear, zigzagueando por entre as narrativas, alternando aproximações e distanciamentos.

No que concerne à oitava pergunta, não se poderia deixar de assinalar que um número substancial de entrevistados alegava-se incapaz de pontuar uma modificação produzida nas disciplinas enquanto fora monitor. Este é um dado curioso: enquanto nas demais questões as problematizações sistemáticas da prática em sala de aula parecem adquirir grande valor, paradoxalmente a ligação entre tais reflexões e seus efeitos na configuração das disciplinas escapa a uma grande parcela de monitores. Como elucidar o paradoxo apresentado?

Algumas hipóteses poderiam ser lançadas. Se ousássemos armar nossa análise em função de um paralelo entre os monitores que permaneceram mais tempo na equipe de monitoria e aqueles que tiveram uma passagem apenas breve, poderíamos suspeitar que os primeiros mostram-se mais autorizados a pontuar modificações nas disciplinas – uma vez que as presenciaram em diferentes configurações – enquanto os últimos permaneceram com uma única impressão, impossibilitando-os de reconhecer alterações significativas. Talvez, durante um determinado período, nenhuma modificação de peso tenha ocorrido nas disciplinas de grupos. Ou, ainda, poderíamos assumir que alguma variável imprevista tenha obstruído a potência dos ex-monitores de assinalar as transformações que presenciaram – seja por má formulação da pergunta disparadora ou por lapsos mnêmicos dos entrevistados.

Contudo, as respostas referentes à questão sete deram indicações interessantes: dentre as situações marcantes declaradas, encontramos assinalamentos sobre as técnicas de intervenção nos pequenos grupos: troca de monitores entre os grupos no decorrer do semestre, utilização da sala de espelhos, formas de avaliação; elementos que aparecem com intensidade e mesclam-se às lembranças de vivências particulares. Esses componentes foram, todos eles, introduzidos em algum momento da história de monitoria como efeito de

reflexões estabelecidas pelas equipes a partir de análises de semestres anteriores; mas, curiosamente, somente alguns poucos foram citados como modificações produzidas nas disciplinas a partir da equipe de monitoria. Mudanças mais significativas e pontuais – o uso da sala de espelhos, por exemplo – puderam ser inequivocamente identificadas nas respostas da questão oito; por outro lado, transformações mais discretas foram ofuscadas, talvez por força da naturalização com que seriam recebidas pelas gerações seguintes.

A sutura das narrativas emprestadas convoca-nos à tessitura de um esboço de história a partir dos pontos assinalados pelos monitores, o qual permite-se ser tramada como uma série de *acontecimentos* – fenômenos de descontinuidade que, como assinala Amadeu Weinmann (2003, p. 56), reclamam análise não como manifestantes de uma história linear, unificada, seqüencialmente uniforme, mas como eventos quase casuais, “desprovidos de sentido intrínseco e dependentes, exclusivamente, da correlação que se estabelece, a cada momento, entre as diversas forças de uma agonística”. Ou seja, como pontos de inflexão aos quais ocupamo-nos de descrever as relações ao longo da trajetória da monitoria. Desses, destacaremos os acontecimentos que se sobressaem em intensidade, em uma ordenação aproximadamente cronológica.

O primeiro acontecimento seria a inauguração da modalidade de acompanhamento de grupos por alunos externos às disciplinas obrigatórias, posteriormente denominados de *monitores*. Tratamos de sua emergência no capítulo 4 deste escrito; seguimos, portanto, ao segundo acontecimento: a presença de monitores em quantidade numérica e experiência suficiente para possibilitar a divisão das turmas das disciplinas em grupos menores, chamados de *pequenos grupos*. No modelo prévio, mesmo que deslocássemos o foco da individualidade do aluno para a coletividade do grupo e o papel de ensinantes à equipe de monitoria, restaria a imaginária posição soberana do professor, investida dos depósitos habituais do cenário acadêmico. Em contrapartida, a ocorrência simultânea de reuniões de diferentes grupos da mesma turma coloca em xeque a figura mestra: acompanhar os processos dos pequenos grupos requer uma multiplicidade viabilizada apenas quando a unidade docente parte-se, estilhaça, fragmenta. Nosso leitor perceberá que, ao longo do escrito, deixamos à margem a função do professor – não porque a história de monitoria tivesse em algum momento prescindido dessa personagem, mas porque temos a impressão de que a marca crucial dessa experiência decorre da diluição de sua figura no corpo de

monitoria. Talvez seja na medida em que o professor pode deslocar-se do lugar de *olho que tudo vê* – alternando sua presença entre os pequenos grupos, compartilhando a correção de relatórios – que a monitoria começa gradualmente a adquirir gravidade, chegando a tal ponto de maturação que a retirada dessa categoria provavelmente conduziria a uma imprescindível reformulação da organização das próprias disciplinas.

Além do reposicionamento do lugar do professor, detectamos outra consequência da divisão em pequenos grupos: a elevação do *status* da coordenação no seio das disciplinas de grupos, que localizamos como o segundo acontecimento. Reunidos em número inferior ao da classe regular, os alunos dispõem de uma maior quantidade de passagens pelas funções de observador e coordenador dos próprios grupos; com efeito, esse acontecimento marca o peso adquirido pelo tema da coordenação no trabalho com pequenos grupos, realizado principalmente nas disciplinas de *Dinâmica II*. Certos dispositivos voltados especificamente para a aprendizagem sobre coordenação – como a circulação de funções e a avaliação ao final das reuniões – precedem e preparam a emergência desse acontecimento; outros lhe seriam posteriores, como o arranjo de horários extra-oficiais para reuniões preparatórias da coordenação; em ambos os casos, há uma incontestável remissão (não necessariamente com relação de causalidade) ao acontecimento em pauta que, como tal, demarca um ponto-chave de mudança nas relações em jogo.

O mesmo ocorre com o terceiro acontecimento rememorado: a dissertação defendida por Alexandre Schossler<sup>23</sup> em 2005 à qual fizemos alusão em capítulos anteriores. Como acontecimento, ela condensa estratos do pensamento corrente na equipe de monitoria à época de sua produção, revisando a prática de monitoria e precipitando algumas formulações. Schossler propunha-se a debater o conceito de *processo grupal*, buscando em sua pesquisa formas de visualizá-lo e tomando como analisador os grupos acompanhados durante seu exercício de docência. Seus efeitos, todavia, ultrapassam o tema delineado: ao examinar com minúcia os registros dos grupos acompanhados e analisá-los para aquém e além de sua circunscrição local (o grupo-objeto), Schossler instala um plano de debate que permanece sendo um marco de magnitude para analisar a experiência nas disciplinas de grupos. Novamente, devemos ressaltar a existência de produções prévias

---

<sup>23</sup> SCHOSSLER, Alexandre Baldasso. *Somos um grupo ou não? Uma investigação do processo grupal*. 2005. 125 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

abordando a prática de monitoria, assim como trabalhos posteriores; a dissertação de Schossler recebe destaque não por um possível caráter inaugural, que não se verifica, mas pela intensidade com que pesa sobre a história da monitoria e, por retroação, confere sentido às composições que lhe são antecedentes.

Está alojada, no lugar destinado ao quarto acontecimento, a introdução de recursos cibernéticos no trabalho com grupos. Menos um *evento* do que uma aproximação gradual, a experimentação de tais interfaces afetou sensivelmente as formas de trabalho nas disciplinas, especialmente a partir da utilização de fóruns online e ferramentas de escrita colaborativa – destacamos as listas de e-mails sediadas no *Yahoo! Grupos*, a plataforma *Moodle UFRGS* e, com especial ênfase, a ferramenta *EquiText*, disponibilizada pelo Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da UFRGS. Poderíamos traçar uma linha evolutiva sobre a presença cibernética nas disciplinas; partiríamos, digamos, do registro da *necessidade* (estabelecer uma via de comunicação abrangente, veloz e acessível com as turmas e grupos trabalhados), onde inscreveríamos as primeiras listas de e-mail, para, através de ferramentas mais sofisticadas, adentrar o registro da *possibilidade* (compartilhar relatórios, ponderações, comentários, manifestos; estabelecer ou continuar discussões iniciadas em sala de aula ou compor em conjunto apresentações, textos, por exemplo – esse campo é virtualmente inesgotável, limitado somente pela disponibilidade técnica dos recursos). Mas esse seria somente um relato fácil, já que a relação da monitoria com as ferramentas virtuais parece ter armado um fluxo menos linear, mais acidentado, uma caminhada quase experimental. Tomemos o caso assíncrono do *EquiText*, emprestado às disciplinas de grupos como resposta à demanda de um pequeno grupo que buscava meios para tramar coletivamente o trabalho final da disciplina. Ainda que consistisse em uma ferramenta um tanto rudimentar cujo desenvolvimento seria interrompido pelos programadores pouco depois de sua adoção nas disciplinas de grupos, o *EquiText* cumpria requisitos considerados importantes. Primeiro, que seu ambiente fosse restrito aos participantes do processo grupal, observando o contrato de confidencialidade firmado desde a primeira reunião. Segundo, que ele pudesse oferecer tanto o texto finalizado quanto as etapas de sua construção; ou seja, que disponibilizasse simultaneamente o objeto e seus restos. Terceiro, que preservasse com o máximo detalhamento o histórico de intervenções de cada um dos participantes – pois, embora o

resultado final seja um texto coletivo, a avaliação é invariavelmente individual, conforme normatiza o regimento da Universidade. Ainda que outros dispositivos de escrita coletiva encontrassem-se à disposição, o EquiText fora aquele que mais adequadamente correspondeu às necessidades, de modo que as disciplinas de grupos – particularmente *Dinâmica II* – não hesitaram em lançar mão dessa ferramenta nos semestres posteriores.

Mas talvez o ponto de virada promovido pela inserção de tecnologias virtuais nas disciplinas tenha sido a admissão definitiva daquilo que, afinal, já há muito tempo sabíamos: que o processo grupal transborda o diminuto tempo e espaço das reuniões dos grupos, reclama espaços externos, modos de enlaçamento outros. As ferramentas cibernéticas, introduzidas como potencialidade de trabalho, não tinham a pretensão de substituir os encontros vivenciais – temos dúvidas se seriam capazes de tanto –; todavia, ao estender a situação grupal para além das reuniões e das aulas, denunciam imediatamente a presença daquilo que reside do lado de fora. Por centrarmos-nos na tarefa grupal, eventualmente deixamos demasiado à parte elementos heteróclitos, sintoma do qual esse escrito não escapa: espanta que tenhamos até hoje enfatizado tão pouco o fato dos participantes de nossos grupos estarem, em sua maioria, reunidos desde o ingresso na faculdade, nutrirem relações de coleguismo, amizades, desavenças, amores e ódios; enfim, toda a novela (na qual os monitores não são isentos) tramada desde antes das disciplinas de grupos despontarem no Portal do Aluno como possibilidade de matrícula. Ou seja, há um *fora* sobre o qual as ferramentas virtuais vêm estender seus pseudópodes, produzindo ao mesmo tempo uma ampliação de caminhos e uma nova exigência de trabalho, e que por eles acaba imediatamente denunciado. Propor que o *fora* sempre manteve com o *dentro* relações de interpenetração e afetações mútuas talvez soasse demasiado óbvio; mais sincero seria perguntar de que forma a experiência proposta pelas disciplinas de grupos produz diferenças nos processos de subjetivação em causa, particularmente no que concerne à formação de psicólogos.

O quinto acontecimento destacado corresponde àquela que talvez tenha sido a mais polêmica das intervenções sobre as disciplinas: a utilização da *sala de espelhos*, evento apontado dentre as lembranças marcantes de uma parcela significativa dos ex-monitores. Sua inserção nas disciplinas de grupos foi favorecida pela conjugação de dois fatores em

um mesmo momento: a disponibilidade da assim chamada sala de espelhos<sup>24</sup>, devidamente equipada após um longo período de reformas gerais no Instituto de Psicologia, e a abundância de alunos interessados em ingressar na equipe de monitoria. Com a disposição da sala de espelhos, um número maior de monitores poderia acompanhar, desde o lado não-visível, as reuniões de pequenos grupos transcorridas do lado visível da sala de espelhos – ou seja, através desse dispositivo a aprendizagem referente à passagem pela monitoria poderia ser ampliada a um número maior de alunos. Da mesma forma, eram freqüentes as manifestações das turmas das disciplinas acerca do incômodo de serem observadas pelas presenças caladas (na maior parte do tempo) dos monitores. Manter os monitores do outro lado do espelho, em um campo invisível aos alunos, constituiria uma possível saída para amortecer tal insatisfação.

Embora tenha sido proposta como um facilitador ao trabalho com pequenos grupos, o uso da sala de espelhos lança um novo campo de problemáticas sobre a experiência de observação. Observemos que na disposição “normal” de reuniões – um círculo, com os monitores posicionados em sua parte externa – os alunos são simultaneamente *olhados* e *olhantes*; pois, se eles figuram como alvo dos auspícios dos monitores, também estes não escapam da vigilância dos alunos. A hipótese de que os participantes sentir-se-iam menos acuados pelo olhar dos monitores caso estes estivessem ocultos por detrás do vidro espelhado não obteve comprovação empírica; pelo contrário, talvez a condição de ser unilateralmente vigiado tenha acentuado o desconforto dos pequenos grupos – não se estaria, mesmo que inadvertidamente, retornando à um modelo panóptico de vigilância<sup>25</sup>?

---

<sup>24</sup> A sala de espelhos é, na verdade, composta de dois aposentos separados por uma janela de vidro semiprateado que, sob a iluminação apropriada, permite a visualização e a escuta do que ocorre em uma das salas por pessoas presentes na outra, sem que para isso elas próprias precisem ser vistas ou ouvidas: aqueles que permaneceram na sala visível, ao fitarem o vidro fronteiro, nada verão senão suas próprias imagens refletidas – donde o apelido de *sala de espelhos*.

<sup>25</sup> Recordemos o que diz Bauman: “o fator decisivo desse poder que os supervisores ocultos na torre central do Panóptico exercem sobre os internos mantidos nas alas do edifício em forma de estrela é a condição da total e constante visibilidade desses últimos com a invisibilidade igualmente total e perpétua dos primeiros. Sem jamais saber com certeza se os supervisores os estão observando ou sua atenção desvia-se para outras alas, se estão dormindo, descansando ou atentos, os internos devem se comportar o tempo todo *como se* estivessem definitivamente sob vigilância. Os supervisores e os internos (sejam eles prisioneiros, trabalhadores, soldados alunos, pacientes ou outra coisa) residem no ‘mesmo’ espaço, mas são colocados em situações diametralmente opostas” (1999, p. 41). Mais adiante, o autor ressaltaria o fato, por vezes esquecido, de que “as casas panópticas de confinamento eram antes e acima de tudo *fábricas de trabalho disciplinado*” – trabalho esse que podemos associar, sem prejuízo algum de sentido, à

Mais: considerando que a monitoria constitui-se essencialmente em uma prática de aprendizagem e, tal como propõe Pichon-Rivière, exige a mobilização de estruturas estereotipadas, não teriam estado os monitores demasiadamente acomodados na umbra da sala contígua, à prova dos olhares inquisidores dos alunos?

Poderíamos suspeitar que o experimento com a sala de espelhos, ao inserir uma barreira apenas unilateralmente penetrável, colocou decisivamente em evidência as questões do olhar e da observação – essas, todavia, já encontravam-se instauradas desde muito antes e discutidas com alguma profundidade<sup>26</sup>. Talvez o que demarque esse evento como acontecimento seja a problematização da relação entre a equipe de monitoria e os alunos derivada a partir daí, debate nunca encerrado. Nesse sentido, não nos caberia julgar se tal intervenção foi boa ou ruim, se logrou as metas pretendidas ou impôs novos obstáculos, mas pensar que função a sala de espelhos cumpria naquele momento, que forças sua introdução permitiu visibilizar e que conexões ela estabelece com a história de monitoria.

O sexto acontecimento será atribuído à reforma curricular de 2007 e, por extensão, à conversão das disciplinas de *Psicologia das Relações Humanas e Dinâmica de Grupo em Processos Grupais*. Sua ocorrência é ainda demasiado recente; suspeitamos que as conseqüências depreendidas desse evento ainda não revelaram-se em sua magnitude. Temos, todavia, notícias de alguns efeitos dessa transformação<sup>27</sup>, o que nos leva a deduzir a importância deste acontecimento na trajetória que nos propusemos esboçar, ainda que pouco se possa fazer, no presente momento, senão deixá-lo apenas indicado.

Tentamos, a partir da noção de *acontecimento*, esboçar a trajetória de transformações de monitoria, que engendra sua própria história, a partir das narrativas dos ex-monitores, fornecidas em devolução às perguntas sete e oito de nosso questionário. A nona pergunta, por sua vez – *Como relacionas a experiência da monitoria ao corpo teórico abordado nas disciplinas?* – inquiria pontualmente sobre os referenciais de suporte e sua ligação com a prática de monitoria. A respeito disso, praticamente todos os questionários

---

produção realizada nos ambientes pedagógicos, tornando ainda mais assombrosa uma possível equiparação à prática de monitoria desenvolvida na sala de espelhos.

<sup>26</sup> Não devemos esquecer que as disciplinas de *Psicologia das Relações Humanas e Dinâmica de Grupo I* (assim como, posteriormente, seria com *Processos Grupais I*) abordam com vigor essa questão, propondo como atividade a observação sistemática de grupos realizados fora do contexto de sala de aula.

<sup>27</sup> Ver discussão da tabela 4, na seção *Formas de contar o contável* do capítulo 6 deste escrito.

respondidos assinalavam entre o referencial teórico e a prática de monitoria uma relação íntima, direta, quase que conectada ponto a ponto. O que é curioso: embora o campo pichoniano exerça inegável influência, os autores com os quais trabalhamos nas disciplinas – especialmente em *Psicologia das Relações Humanas e Dinâmica I e Processos Grupais I* –, quando reunidos, constituem um terreno muito pouco homogêneo. Sob a proposta de apresentar aos alunos uma pluralidade de perspectivas sobre o grupal, as disciplinas acabam operando como ponto de encontro de vertentes epistemológicas diferentes. Visitamos a psicanálise freudiana na leitura de *Psicologia das Massas e Análise do Eu*; passeamos pelos experimentos com espaço social de Kurt Lewin; interpelamos os supostos básicos propostos por Wilfred Bion; debruçamo-nos sobre os primórdios da análise institucional com Georges Lapassade para então dialogarmos com o conceito de dispositivo grupal proposto por Regina Benevides de Barros – e essa é apenas uma porção dos caminhos trilhados. Não se deveria ignorar, também, que operamos com um acervo móvel: ao longo da trajetória, os autores estudados tiveram pesos aumentados ou diminuídos; ganharam, perderam ou reconquistaram espaço; foram deslocados, subtraídos ou incorporados às referências das disciplinas de acordo com cada momento da elaboração. Portanto, não apenas trata-se de um corpo referencial heterogêneo como ele não é o mesmo nos diferentes tempos de monitoria presenciados por nossos entrevistados.

Como justificar, então, a aparente constância de um edifício teórico por natureza multifásico? Poderíamos inferir que a decantação da passagem pela monitoria tenha produzido em cada um dos monitores um resto mnêmico imaginariamente coeso como sói ocorrer com velhas recordações, cujas fraturas foram obturadas utilizando de matéria-prima as vivências individuais posteriores, apagando assim pontas soltas, lacunas e contradições internas. Mas essa constitui uma hipótese parcial, apelando ao fenômeno individual para explicar a situação grupal. Uma segunda hipótese, não excludente da primeira, levar-nos-ia a suspeitar que, tomando como inspiração as correntes teóricas estudadas, um *estilo* próprio foi gerado na história da monitoria, estilo esse com fundações sólidas nos autores que o embasam, é a ele que os monitores referem-se ao pensar a relação com a prática. Evidentemente, tal estilo não derivaria da imediata justaposição de autores tão díspares; seria necessário imprimir dobras singulares, executar recortes, armar suturas e colagens, colocá-los frente a frente e pôr seus constructos à prova no trabalho grupal em um

movimento contínuo, embora com ritmo inconstante. Acompanhar esse complexo processo de construção de estilo teria sido imensamente enriquecedor para nossa investigação, mas receamos ter chegado tarde demais. Todavia, temos notícias de uma fração de seus efeitos, que abordaremos um pouco mais adiante.

Voltemos, agora, à quinta pergunta do formulário – *o que despertou teu interesse pela monitoria nas disciplinas de grupos?* –, que inadvertidamente despertaria uma segunda questão: de que forma deu-se a passagem do estatuto de aluno para a condição de monitor? Uma porção considerável das respostas coloca em evidência a busca pela monitoria como *continuação* e *aprofundamento* da aprendizagem iniciada nas disciplinas obrigatórias de grupos, perpassando tanto o caráter teórico (mais precisamente o referencial dos grupos operativos de Pichon-Rivière) quanto a dimensão vivencial encarnada no exercício de coordenação, que constituem os eixos principais das disciplinas obrigatórias. A intensidade da aparição nas narrativas desses dois significantes, *continuação* e *aprofundamento*, conduzem-nos a tomá-los como analisador do processo de sala de aula, assinalando a existência de algo no registro da aprendizagem que as disciplinas obrigatórias não dão conta, encaminhando os alunos a buscarem a prática de monitoria. Deveríamos supor, então, que as disciplinas obrigatórias fracassam em sua proposta pedagógica na medida em que resta uma falta a ser trabalhada nas equipes de monitoria?

Suspeitar a derrota das disciplinas representaria uma solução demasiado fácil para a complexidade de questão. As narrativas dos ex-monitores são precisas ao apontar que a experiência de aprendizagem grupal dispara latências individuais cuja elaboração resolver-se-á somente *a posteriori*. Nossa compreensão de *aprendizagem* acompanha o pensamento de Pichon-Rivière, postulada em 1970 como “possibilidade de abordar um objeto, apoderar-se instrumentalmente de um conhecimento para poder operar com ele” (2005i, p. 269-270) e ampliada em 1972 a “todo processo de interação, a todo tipo de manipulação ou apropriação do real, a toda tentativa de resposta coerente e significativa às demandas da realidade” (2005e, p. 243). Para Pichon-Rivière a aprendizagem não constitui somente uma relação com o objeto epistemológico, mas um jogo de forças dialéticas onde o contexto do problema abordado possui estatuto crucial, o que confere à aprendizagem um lugar de excelência dentre os vetores da tarefa. Em nossa prática essa posição é ainda mais

acentuada: considerando tratar-se de grupos de sala de aula, a ligação entre aprendizagem e tarefa se revela ainda mais íntima.

Este parece ser o momento oportuno para fazermos mais um desvio.

### 6.3 Dobras

Executamos o parêntese atual porque supomos ser imprescindível para a compreensão da passagem de aluno para monitor uma visita ao conceito de tarefa, nodal no pensamento de Pichon-Rivière (e, por extensão, decisivo em nosso trabalho com grupos) e às dobras produzidas no campo conceitual. A tarefa constitui um componente-chave nas formulações pichonianas; como lembra Ana P. de Quiroga (1984), o conceito de tarefa não é central apenas no que concerne ao referencial dos grupos operativos: ele participa decisivamente da própria concepção de sujeito na elaboração de Pichon-Rivière. Preservaremos, entretanto, o foco na questão grupal, esfera na qual Ricardo Klein manifesta posição radical a propósito da relevância da tarefa no pensamento de Pichon-Rivière:

Si podemos decir con Freud que el psicoanálisis desexualizado de Jung deja de ser psicoanálisis, al dejar diluído lo nodal de lo descubrimiento freudiano – la sexualidad –, otro tanto ocurre con el genial instrumento creado por Enrique Pichon-Rivière – la técnica de grupo operativo – cuyo núcleo, cuya medula espinal, es la tarea. (KLEIN, 2004, p. 40)

No campo pichoniano, a noção de tarefa carrega os traços de sua polissemia, retornando sistematicamente ao longo da produção de Pichon-Rivière com uma pluralidade de conotações sem que uma substitua a outra. Convém, portanto, desenhar as linhas de enunciação que compõem tal conceito, explicitando seus pontos de não-linearidade.

Uma primeira<sup>28</sup> significação do conceito de tarefa em Pichon-Rivière encontra-se expressa no texto *Grupo operativo e modelo dramático*, redigido com Ana P. de Quiroga, Carlos Gandolfo e Marta Lazzarini em 1969. Encontramos nele a formulação de que “todo grupo se propõe explícita ou implicitamente uma tarefa, que constitui seu objetivo ou finalidade” (2005b, p. 163), segmento posteriormente incorporado à própria definição pichoniana de grupo, como apareceria em *Estrutura de uma escola destinada à psicólogos sociais*, também de 1969 - no referido escrito, Pichon-Rivière propõe que “todo conjunto de

---

<sup>28</sup> Entendemos que não há, no pensamento de Pichon-Rivière, uma progressão evolutiva na formulação da noção de tarefa; assim, dispensamos a apresentação cronológica, optando por uma organização rizomática da conceitualização pichoniana.

pessoas, ligadas entre si por constantes de tempo e espaço e articuladas por sua mútua representação interna, propõe-se explícita e implicitamente uma tarefa que constitui sua finalidade” (2005c, p. 173). Em momentos específicos da formulação pichonina, como em *Técnica dos grupos operativos*, de 1960, por exemplo, encontraremos expresso o termo *resolução de tarefas* (2005a, p. 135; 2005a, p. 137) – sugerindo, portanto, a tarefa como algo que possa efetivamente encontrar resolução, chegar a seu termo. Ainda, no discurso pronunciado em razão do Segundo Congresso Argentino de Psiquiatria, no ano seguinte, encontramos mais elementos da ótica de Pichon-Rivière:

Num *grupo terapêutico*, a tarefa é resolver o denominador comum da ansiedade grupal, que adquire características particulares em cada membro; é a cura da doença do grupo. Quando se trata de um grupo de aprendizagem de psiquiatria ou psicologia clínica, a tarefa consiste na resolução das ansiedades ligadas à aprendizagem dessas disciplinas, facilitando assim a assimilação de uma informação realmente operativa. (PICHON-RIVIÈRE, 2005k, p. 99)

Parece ficar claro que o estatuto de *finalidade* desponta como um dos possíveis vértices de significação da tarefa no campo pichoniano, configurando-se como um *objetivo comum* contextualmente inscrito em torno do qual o grupo viria a se estruturar.

Essa acepção, evidentemente, leva consigo uma série de problemas. Em primeiro lugar, a própria definição de grupo traz resquícios do legado de Kurt Lewin<sup>29</sup>, pensador influente na obra de Pichon-Rivière. Como os sócio-grupos de Kurt Lewin, o modelo de coletivo idealizado por Pichon-Rivière é delimitado fisicamente, circunscrito por *constantes de tempo e espaço*, agrega um número contável de pessoas: são os *grupos centrados na tarefa*, foco das formulações pichonianas. Graciela Jasiner desfaz com eficiência qualquer mal-entendido acerca de uma possível sobreposição entre *grupos centrados na tarefa* e *grupos operativos*, assinalando os segundos como elemento pertencente ao conjunto dos primeiros. Salienta a autora que

El *grupo operativo* es un tipo particular de grupo centrado en una tarea. Suele confundirse GCT [grupo centrado em uma tarefa] con grupo operativo, y no es lo mismo. En los GCT,

---

<sup>29</sup> As referências a Kurt Lewin espalham-se pela obra de Pichon-Rivière tanto de forma explícita, como sói ocorrer no artigo *Aplicações da psicoterapia de grupo*, de 1951 (2005j), primeira inserção manifesta do autor no terreno da psicologia social, quanto implícita, caso em nossa escuta é convocada a localizar os pontos de contato latentes entre os dois autores.

la tarea es un eje sobre el cual se organiza el grupo. El grupo operativo es una técnica, un abordaje particular de ese dispositivo, que supone un estilo de coordinación – el así llamado encuadre – y un modo de trabajar las ansiedades. (JASINER, 2007, p. 27)

Em *Grupos operativos e doença única*, Pichon-Rivière confirma a distinção retomada por Graciela Jasiner, assinalando que “o grupo operativo é um grupo centrado na tarefa que tem por finalidade *aprender a pensar*” (2005f, p. 147). A própria categoria de *grupos centrados na tarefa* é discutida por Pichon-Rivière em *História da técnica dos grupos operativos*, de 1970 (2005h), escrito no qual observa a existência de técnicas grupais centradas no indivíduo, posicionando aqui as terapias grupais, e as técnicas grupais centradas no grupo como totalidade, onde identifica os dispositivos legados pelo modelo lewiniano. Sua intenção, ao abordar os grupos centrados na tarefa, é introduzir uma terceira potencialidade: analisar a relação do grupo com sua tarefa – mas, a partir do momento que a própria formulação da tarefa envolve dimensões explícitas e implícitas, podemos constatar que a significação de um objetivo comum começa a ser esgotada, dando margem para compreensões alternativas.

Prosseguindo nossa jornada, em uma segunda linha de significação encontraremos a tarefa colocada como um *momento do trabalho grupal*. Pichon-Rivière pensa o movimento grupo estruturado como um cone invertido internamente animado por uma espiral dialética, como é apresentado graficamente no texto *Tratamento de grupos familiares: psicoterapia coletiva*, de 1960 (2005m, p. 69). Mais do que sua ilustração, interessa-nos aqui ressaltar o caráter dialético proposto: ele forma a base para um discreto, porém crucial, reposicionamento da noção de tarefa ao introduzir os conceitos de *pré-tarefa* e *projeto*. Convocamos o próprio autor para apresentar seus constructos, exemplarmente sintetizados no trabalho denominado *Estrutura de uma escola destinada a psicólogos sociais*:

Em termos de trabalho grupal, podemos distinguir três instâncias: *pré-tarefa*, na qual se põem em jogo as técnicas defensivas do grupo, mobilizadas pela resistência à mudança e destinadas a postergar a elaboração das ansiedades que funcionam como obstáculo epistemológico. A *tarefa* consiste precisamente na abordagem em que o objeto de conhecimento se torna penetrável através de uma elaboração que implica a ruptura do modelo estereotipado, que funciona como estancamento da aprendizagem e comunicação. O *projeto* surge quando se consegue uma pertença dos membros; concretiza-se então um *planejamento*. (PICHON-RIVIÈRE, 2005c, p. 181)

A partir de tal introdução, somos convocados a esquadrihar as instâncias propostas por Pichon-Rivière. Iniciamos pela tarefa, situada estrategicamente na formulação pichoniana. Ao abordá-la, o autor lança mão de dois de seus vetores mais caros: aprendizagem e comunicação, complexamente articulados sob o conceito de ECRO<sup>30</sup>. Tal qual o ECRO, grande parte das teorizações do campo pichoniano converge justamente para o momento de tarefa – ou seja, o ponto onde o conteúdo latente permite-se elaborar. É no momento da tarefa que o esquema de intervenção condensado sob o título de *unidade de operação* – existente-interpretação-emergente – incidirá, permitindo que a intervenção do coordenador torne enunciável no grupo aquilo que encontrava-se latente. Como assinala Marcos Bernstein, “o emergente surge como resposta à interpretação; é a estruturação de uma nova situação grupal” (1989, p. 116); ou, melhor dizendo, a interpretação não revela o emergente, mas o re-situa como acontecimento grupal, produzindo a emergência de uma posição diferente. Esse movimento dialético tem hora marcada: é somente no momento de tarefa que ele poderá advir.

Enquanto a tarefa figura como o tempo de abordagem e elaboração das ansiedades, a pré-tarefa demarcar-se pela incidência de mecanismos de defesa ligados a medos básicos: o medo da perda (relativo à ansiedade depressiva) e o medo do ataque (ligado à ansiedade paranóide), como assinala Pichon-Rivière. Para o autor, toda a situação de mudança dispara uma *resistência à mudança* que joga o grupo em uma espécie de *faz-de-conta*: nas palavras de Pichon-Rivière, “tudo é feito ‘como se’ se tivesse executado o trabalho especificado” (2005l, p. 34). Lembremos que Pichon-Rivière pressupõe a existência de uma condição patogenética básica – a depressão – de onde derivam todas as demais situações de estereotipia, situando as demais posições sintomáticas como tentativas inadequadas e mal-sucedidas de cura. Assim, no momento de pré-tarefa persistiria a impostura como “dispositivo de segurança destinado a por o sujeito a salvo do sofrimento, da ambivalência e da culpa e, ao mesmo tempo que o impedem de assumir sua identidade, o eximem do compromisso com um projeto”, como salienta Pichon-Rivière em *Grupos operativos e doença única* (2005f, p. 149).

---

<sup>30</sup> Esquema Conceitual, Referencial e Operativo. Ver *O conceito de ECRO*, aula ditada por Pichon-Rivière em 1970 na Primera Escuela Privada de Psicología Social (2005n).

As formulações pichonianas sobre o momento de pré-tarefa, embora extremamente profícuas, revelam-se também problemáticas, dando margem a compreendê-lo como um obstáculo em si ao trabalho do grupo. Ao estipular que na passagem da pré-tarefa à tarefa ocorre um salto qualitativo por acumulação de *insight*, por exemplo, somos eventualmente conduzidos a compreender que tal estágio de estereotipia, uma vez superado, não retornará: o grupo encontrar-se-ia devidamente esclarecido, garantindo a permanência do grupo em tarefa. Conseqüentemente, a pré-tarefa constituiria um infortúnio; quanto mais rápido livramo-nos dela, melhor. Ora, não é disso que se trata. Faz-se preciso uma leitura sensível para, mantendo presentes os fundamentos dialéticos de Pichon-Rivière, esmiuçar o que o autor quer dizer quando assinala que “a pré-tarefa, com suas técnicas dissociativas, é um momento habitual no desenvolvimento do trabalho do grupo” (2005f, p. 149). Gostaríamos de ir além e propor que, mais do que *habitual*, a pré-tarefa de um momento *estruturante* no processo grupal, tempo onde se armam condições para que, no *a posteriori* do trabalho grupal, os conteúdos emergentes possam encontrar elaboração. Concordamos, portanto, com Graciela Jasiner quando diz que

más que evitar la pretarea, más que escucharla como un divague, como una resistencia, se trataría de co-pensar con el grupo los múltiples sentidos que se plantean en este momento grupal, permitiendo la apertura y sin obturar la emergencia de estos sentidos y trabajando con los integrantes este pasaje de posición necesario, esta renuncia narcisista necesaria que implica la elaboración de la castración. (JASINER, 2003, p. 90)

Havendo abordado os momentos de pré-tarefa e tarefa, chegamos ao terceiro tempo pichoniano: o *projeto*, cuja freqüência na obra de Pichon-Rivière revela-se notavelmente reduzida em comparação aos outros dois. Algumas poucas linhas são-lhe dedicadas em *A noção de tarefa em psiquiatria* e apenas lateralmente; em *Grupos operativos e doença única*, apresentado em 1965, Pichon-Rivière define uma concepção bastante clara para seu conceito:

Elaborar um projeto significa elaborar um futuro adequado de maneira dinâmica, por meio de uma adaptação ativa à realidade, com um estilo próprio, ideologias próprias de vida e uma concepção própria da morte. (PICHON-RIVIÉRE, 2005f, p. 142)

Posteriormente, em *Estrutura de uma escola destinada a psicólogos sociais*, redigido quatro anos depois, Pichon-Rivi re apontaria novas pistas, conferindo delineamentos mais sólidos ao seu conceito:

O *projeto* surge quando se consegue uma pertenc a entre os membros; concretiza-se então um *planejamento*.<sup>31</sup> O grupo se propõe objetivos que ultrapassam o aqui e agora, construindo uma estratégia destinada a alcançar esse objetivo. Mas, dentro desse aqui e agora, podemos interpretar que esse projeto, como todo mecanismo de cria o, está destinado a superar a situa o de morte ou de perda que os membros vivenciam quando, através da realiza o da tarefa, percebem a possibilidade de separa o ou finaliza o do grupo. (PICHON-RIVI RE, 2005c, p. 181)

Podemos deduzir que, na lógica pichoniana, a no o de projeto ocupa o lugar da síntese na equa o da dialética, o que talvez justifique as raras apari es desse conceito: a aten o de Pichon-Rivi re parece voltar-se muito mais   tensão entre tese e antítese, pr -tarefa e tarefa, do que às teoriza es sobre o projeto. Como Pichon-Rivi re ressalta em *Uma nova problemática para a psiquiatria*, de 1967, “  medida que [o sujeito] apreende o objeto e o transforma, têm também modifica a si mesmo, entrando num interjogo dialético, no qual a síntese que resolve a situa o dilemática se transforma no ponto inicial ou tese de outra antinomia, que deverá ser resolvida nesse contínuo processo em espiral” (2005p, p. 10). O projeto encontrar-se-ia para além da síntese do *aqui e agora*, um planejamento futuro derivado das constru es do grupo em tarefa – o que, paradoxalmente, confere-lhe uma dimensão inatingível na lógica interna do referencial pichoniano.

Fiel   sua tradi o kleiniana, Pichon-Rivi re reiteradas vezes caracteriza a tarefa como *adapta o ativa   realidade, esclarecimento e resolu o dos medos básicos*, como se pode observar, por exemplo, em *Técnica dos grupos operativos* (2005a); a disposi o dessas no es em uma mesma dire o, por sua vez, revela-se tributária de um determinado recorte da perspectiva freudiana onde o cerne do trabalho analítico repousa sobre a dissolu o das resistências para tornar consciente o inconsciente, de forma semelhante ao que figura em *A no o de tarefa em psiquiatria* (2005l) e que, em *História da técnica dos*

---

<sup>31</sup> Essa mesma frase aparece também na página 77 deste escrito, incorporando outra cita o, embora l  se encontre no fechamento de uma linha de raciocínio enquanto serve, aqui, de introdu o a uma explica o original. Tentamos evitar a repeti o, mas não logramos encontrar saída elegante que preservasse a potência e a didática das palavras de Pichon-Rivi re. Optamos, assim, por manter a cita o duplicada.

*grupos operativos*, será traduzido por “transformar implícito em explícito” (2005h, p. 273) através de operações de assinalação e interpretação do coordenador<sup>32</sup>. Todavia, a vertente da psicanálise que se propõe à tradução do inconsciente é interminável, como observa Antonio Quinet (2005). Invariavelmente, a interpretação encontrará barreiras intransponíveis na operação de trazer à tona aquilo que encontra-se velado: o recalque primário, o rochedo da castração, a inveja do pênis. Tais ocorrências não passaram batidas ao pai da psicanálise; no texto de 1937, *Análise terminável e interminável*, Freud (1996) exprime sua perturbação: nele reside a célebre passagem, por vezes tomada como corolário, onde o autor pergunta-se se a psicanálise não constituiria uma profissão *impossível*, como a política e a educação, das quais de antemão se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios. Ao transpormos tal problemática para o campo pichoniano, observaremos que a proposta de esclarecimento e correção através da explicitação do implícito, como propõe Pichon-Rivière (2005p, p. 14), padece do mesmo sintoma: o dilema entre sua finitude e infinitude, do qual não escapa o conceito de *projeto*. Notaremos que, em um questionário respondido à revista *Gentemergente* em 1970, Pichon-Rivière declara: “nosso objetivo-projeto é instrumentar-nos para obter uma leitura crítica e operativa da realidade” (2005o, p. 232). Tal associação, ainda que lateral, não deveria passar despercebida: ao acoplar a noção de *objetivo*, atualizando a significação de finalidade, temos a impressão de que Pichon-Rivière busca atrelar ao conceito de projeto uma ancoragem concreta, palpável.

Há, contudo, uma diferença significativa entre a postulação do projeto como meta e a significação que buscamos esquadrihar previamente no que concerne à tarefa: enquanto essa parece habitar o processo grupal como organizador *a priori*<sup>33</sup>, aquele se encontra *para além* do aqui-e-agora da situação grupal, produzido como *emergente da tarefa*<sup>34</sup>. De alguma maneira, o caráter vago com que o conceito de projeto é trabalhado na obra de

---

<sup>32</sup> As duas ferramentas dispostas por Pichon-Rivière em *Contribuições à didática da psicologia social* como operações do coordenador acerca do implícito grupal, *assinalação* e *interpretação*, expressam apenas uma reduzida fração do repertório de intervenções disponíveis, que, como lembra Graciela Jasiner (2007) englobam também escansões, silêncios, convocatórias, descrições, chistes...

<sup>33</sup> Evidência disso aparece em *Contribuições à didática da psicologia social*, onde Pichon-Rivière fala em uma *tarefa prescrita* como alvo da intervenção do coordenador (2005e, p. 246).

<sup>34</sup> Em *Grupos operativos e doença única*, Pichon-Rivière (2005f) fornece dois indícios discretos, mas sumamente importantes para a compreensão dos tempos da tarefa: a primeira, ao reforçar que os mecanismos de defesa da pré-tarefa visam colocar o sujeito a salvo do sofrimento, da culpa e da ambivalência, sabotando o compromisso com o projeto; a segunda, inédita até então, ao posicionar o projeto como emergente da tarefa, cuja ação se orienta após a “elaboração da estratégia operativa no mundo interno” (2005f, p. 149).

Pichon-Rivière acaba conferindo-lhe um estatuto quase utópico, como porvir inalcançável, ainda que eventualmente o próprio autor ensaie oferecer-lhe delineamentos mais palpáveis, como parece ser o caso da referida entrevista – o que em nada reduz o enigma deixado ao redor de tal conceito.

A articulação entre pré-tarefa, tarefa e projeto encontra-se especialmente condensada por Pichon-Rivière no texto *A noção de tarefa em psiquiatria*, redigido em parceria com Armando Bauleo; no escrito, os momentos de pré-tarefa, tarefa e projeto agrupam-se sob um mesmo teto: o significante da tarefa. Abarcando o *momento de tarefa* sob a *noção de tarefa*, Pichon-Rivière nada tem de tautológico. Trata-se de um raciocínio esquemático, onde um conceito estreito está contido em uma categoria mais ampla. Evidencia-se, portanto, uma homonímia proposital na elaboração pichoniana que nos indicará o rastro da terceira linha de significação: *tarefa como processo grupal*.

Talvez essa seja a mais sub-utilizada das possibilidades de significação da tarefa, o que não ocorre gratuitamente. Os elementos deixados por Pichon-Rivière a esse respeito são esparsos; sua localização requer uma arqueologia específica, uma vez que as incursões pichonianas à noção de tarefa tendem a enaltecer especialmente as significações de *finalidade e momento do trabalho grupal*. Contudo, sentimo-nos convocados, a partir das reflexões acerca do nosso trabalho com grupos, a explorar a potencialidade do suporte de enunciação que propõe a tarefa para além de lócus temporais. Melhor dizendo: se considerarmos que linha de significação de *tarefa como finalidade* posiciona-a simultaneamente no *início e fim* do trajeto grupal – uma vez que o grupo se organizaria *ao redor* da tarefa e *para* a tarefa –, encontraremos igualmente a linha de significação de *tarefa como momento do trabalho grupal* localizando a tarefa intermitentemente no *meio* da trajetória, alternada a momentos de pré-tarefa. Ao compreendermos a tarefa como o processo grupal em si, ela não se encontrará cindida em início, meio e fim; pelo contrário, a perceberemos habitando integralmente a história grupal, radicada e dissolvida na própria estrutura do grupo.

A significação de *tarefa como processo* não está ausente das formulações pichonianas, mas sua presença é sutil; não se oferece ao olhar de relance, reclama sensibilidade do leitor. Ou, como ocorreu em nosso trabalho nas disciplinas de grupos, requer tempo de elaboração e decantação para emergir. Pois uma atividade de ensino digna

desse nome não pode prescindir de analisar criticamente não apenas o aporte teórico onde se inspira, mas também suas próprias práticas. Nesse sentido, a prática da monitoria possibilitou uma reflexão substancialmente distinta daquela ocorrida em disciplinas tradicionais: uma reflexão cujo aprofundamento foi possibilitado justamente pelo encontro de diferentes ritmos nas equipes de monitoria. As discussões compartilhadas por estudantes recém-ingressados nas equipes e monitores de mais longo percurso colocavam em cena duas forças agônicas: o *tensionamento* e a *transmissão*. Por *tensionamento*, depreendemos não apenas o embate de idéias divergentes, mas também o enfrentamento do imprevisto, a formulação de estratégias de trabalho, a problematização de intervenções – ou seja, sustentar tensões quando suas resoluções prematuras implicariam em saídas dilemáticas. Pichon-Rivière identifica tais tensões como naturais da situação de aprendizagem; frente ao inesperado, é preciso abandonar os esquemas antigos e abrir-se para novas possibilidades, o que não ocorre sem a mobilização de um montante de angústia. Eis o fenômeno da *resistência à mudança*, onde a estereotipia desponta como alternativa mais fácil: prender-se às respostas já conhecidas, evitando o confronto com o não-saber. Propor o *tensionamento* como alternativa implica suportar a angústia, tentar escapar dos lugares comuns, produzir caminhos outros e dobras inéditas no estabelecido.

Já a *transmissão*, como fora anteriormente proposto, aporta-se na noção de *experiência*; o senso comum insinuaria tratar-se de uma via unilateral, cuja substância seria repassada pelos integrantes com maior bagagem temporal aos ingressantes mais recentes. Todavia, compactuar com a idéia de uma transmissão calcada no suposto saber dos monitores velhos frente à presumida ignorância dos novos monitores constituiria não apenas um deslize operacional, mas uma profunda contradição às bases epistêmicas que sustentam tal prática – não é casual que Pichon-Rivière tenha suspeitado que o conceito de porta-voz seria uma de suas mais importantes contribuições teóricas. Ainda que a continuidade na equipe de monitoria seja valorizada pela carga de veteranaria que traz consigo, os recém-chegados portam um bem igualmente valioso – suas experiências de monitorados e as intensas afetações ainda não borradas pelo atravessamento do espelho, não dessensibilizadas pelo distanciamento da condição de alunos regulares. As narrativas dos novos monitores cumprem a função de interrogantes da prática de monitoria a partir da transmissão de suas próprias experiências. Aliás, mesmo a dicotomia *novos x velhos*

constitui uma exagerada redução: o registro da temporalidade contempla somente uma fração da heterogeneidade que marca a composição da monitoria. Cada configuração grupal dota-se de traços particulares e marca singularmente aqueles que o acompanharam, tanto na condição de alunos regulares como de monitores. Como depreendemos da leitura de Walter Benjamin, a transmissão não opera somente pelo acúmulo de reminiscências, mas precisamente pelo compartilhamento narrativo que o constitui como experiência.

A partir dos tensionamentos e da transmissão situada nas equipes de monitoria, percebemos que as pré-existentes significações de tarefa como finalidade e momento grupal não davam conta de responder às interrogações dos grupos – tanto aqueles com os quais trabalhávamos como a própria equipe de monitoria. No cotidiano de sala de aula, duas perguntas sobressaíam-se como analisadores, retornando vez e outra, insistindo para existir, como lembra Ana Maria Fernández (2007). “Qual a nossa tarefa?”, indagavam-se os alunos? Enunciar a proposta da disciplina – aprender sobre grupos operativos – produzia uma satisfação apenas efêmera; afinal, não revelava nada que os alunos já não soubessem e, por outro lado, ofuscava as interrogações da tarefa implícita. Além disso, devemos considerar o contexto onde tais grupos inscreviam-se, no cerne de disciplinas de graduação da UFRGS que, como tal, requerem a avaliação dos alunos ao final do semestre através atribuição de conceitos, o que não era isento de efeitos. Situando a tarefa como objetivo, a complexa questão acaba sintetizada em averiguar se, ao encerramento do semestre, um certo número de requisitos fora alcançado, condicionando a aprovação ou reprovação do aluno a um produto final. Não é essa a nossa proposta de trabalho; como recorda Graciela Jasiner, “tarea es producción y, si bien interesan sus efectos, producción no es productividad” (2007, p. 36), manifestando uma perspectiva muito mais próxima de nosso caminhar. “La tarea sería el proceso por el cual los integrantes de un grupo recorren un camino, superando el aislamiento individualista, cuestionando las certezas, pudiendo integrar los aportes de otros, difícil camino que cuestiona el narcisismo de cada uno”, propõe a autora (2003, p. 81), situando precisamente o registro processual na noção de tarefa, cujas consequências teóricas exploraremos mais adiante.

O segundo analisador manifesta outra pergunta recorrente no trabalho com pequenos grupos: “estamos ou não em tarefa?”, indagação que Ricardo Klein (2004) define como *o dilema dos dilemas*. Como na primeira interrogação, esta é oriunda da inquietação

do grupo sobre os rumos do seu trabalho, da angústia de saber se estão no trilho certo, se a ansiedade mobilizada pela situação grupal valerá a pena, se afinal de contas é de fato aprendizagem aquilo que vivenciam ali. Mas, mais precisamente, a grande questão subjacente – não podemos esquecer que o referencial pichoniano constitui justamente o material de estudo desses grupos – parece ser certificar-se de que o grupo não mais se encontra no “estéril, estereotipado e resistente” momento de pré-tarefa, havendo entrado no esclarecido tempo da tarefa.

Quando trazido à luz, o maniqueísmo intrínseco à pergunta revela sua condição dilemática, conseqüentemente polarizada. Note-se que o momento grupal é irrisório para a armadilha que a pergunta coloca: se, do lugar de coordenação, afirmamos que sim, o grupo está em tarefa, atestamos o falso encontro entre a imagem idealizada do grupo e seu momento efetivo, postulando-nos especularmente como entidade capaz de responder pelo sucesso da produção grupal; se respondemos negativamente, apontando ao grupo seu momento de pré-tarefa, assumimos o risco de desprezar a intensa elaboração necessária para que o grupo pudesse exprimir a interrogação sobre seu trabalho. De qualquer forma, toda resposta que aponte para uma das polaridades constituirá um empobrecimento, sabotagem na qual o coordenador será na melhor das hipóteses cúmplice (e, na pior, protagonista) ao abdicar de sua posição de co-pensador – o alerta de Pichon-Rivière em *A noção de tarefa em psiquiatria* não poderia ser mais pertinente: “a tarefa do terapeuta transforma-se em pré-tarefa, ao ter ele mesmo resistência a entrar em sua tarefa específica” (20051, p 36).

Nesse sentido, reconhecer o pedido do grupo por um saber sobre si não é o mesmo que oferecer-se como detentor do saber, capaz de fornecer uma resposta imediata ao que de qualquer forma só se consolidaria *a posteriori*. Graciela Jasiner vai ainda mais fundo:

Más que preguntarse si un grupo está em tarea o no, se trataría de formular-se preguntas más operativas, que a la vez disparen nuevas preguntas: cómo es la tarea? Cómo se va constituyendo la producción grupal? Y desde una lógica del inacabamiento según la qual un grupo es una estructura-estructurando, nunca del todo acabada, la tarea es también no una totalidad sino una totalización, em cuyo seno convive una tendencia a volver a la pretarea (al individualismo, a la soledad narcisista, donde la comunicación y el aprendizaje son imposibles y donde la castración y la muerte no existen), con una tendencia contraria que

tiene que ver con la posibilidad de estructurar un proyecto, o sea incluir la castración y el paso de tiempo. (JASINER, 2003, p. 90-91)

Na perspectiva da *tarefa como processo*, a aporia dilemática entre pré-tarefa e tarefa cai por terra sem com isso promover o encantamento da pré-tarefa<sup>35</sup> nem depreciar os momentos de elaboração do grupo em tarefa, mas compreendendo a dependência de cada um dos momentos para que o outro possa existir, distante da primitiva, mas ainda por vezes ratificada, cisão entre o seio bom (a tarefa) e o seio mau (a pré-tarefa). Pichon-Rivière traduziria a compreensão de um processo ao propor que “a tarefa é o caminho do grupo para seu objetivo, é um fazer-se e um fazer dialético para uma finalidade, é uma práxis e uma trajetória”, como em *Uma teoria da abordagem da prevenção no âmbito familiar* (2005d, p. 118), ou ao recordar no *Questionário para Gentemergente* que “a tarefa é a marcha para um objetivo, marcha através da qual se adquire identidade” (2005o, p. 323) – identidade que podemos depreender como efeito de *tornar-se grupo*. Tornar-se grupo, quando pensado dentro de uma lógica processual, significa construir uma zona de estabilidade potencializadora da produção de sentidos, aberta a fluxos e caminhos imprevistos. Essa perspectiva difere diametralmente do estancamento encontrado em lógicas esfericizantes, como denomina Graciela Jasiner: “una superficie cerrada, reducible a un punto en el centro y, lo que es peor, con un adentro y un afuera imaginariamente delimitados y claramente discenibles” (2007, p. 99). A esfera metaforiza um objeto totalizado, onde cada um de seus pontos encontra-se à igual distância do centro – imagem não raras vezes utilizada para designar ideais de grupo onde no centro, como sublinha a autora, “peligrosamente se ubicaría el coordinador o la tarea en su peor versión, punto de partida de los peores efectos masificantes” (2007, p. 155). Tão grave está o fato de que a esfera, como objeto, não admite o *vazio* – ou melhor, o tolera apenas quando colocado *do lado de fora*. Mesmo na hipótese de um interior oco, o espaço interno encontra-se sempre devidamente restringido, limitado e dominado. Não há fissura, não há falha; há apenas *regularidade*.

Cair em lógicas esfericizantes é uma armadilha fácil: basta que deixemos os potenciais criativos de um campo se esgotarem, insistindo em cadeias de significação

---

<sup>35</sup> O alerta de Pichon-Rivière é claro a esse respeito: “se vier a deter-se [na pré-tarefa], se o estereótipo adquirir uma rigidez crescente, a produtividade do grupo será nula” (2005f, p. 149).

fechadas, fluxos inertes, recognições. O referencial pichoniano não escapa à regra, por mais profícuas que suas sejam contribuições: tomemos, por exemplo, o interjogo de papéis, que constitui uma das mais notáveis formulações de Pichon-Rivière. Em *Uma nova problemática para a psiquiatria*, Pichon-Rivière aponta quatro formas<sup>36</sup> de encontro entre a horizontalidade (coletiva) e a verticalidade (individual): “os papéis de porta-voz, sabotador, bode expiatório e, quando algum deles vem associado a comando, o papel de líder” (2005p, p. 29). Não deixa de ser espantoso que as figuras dispostas por Pichon-Rivière tenham adquirido um status quase canônico no referencial dos grupos operativos, especialmente considerando a vigorosa ênfase dada por este à importância da mobilidade de papéis na ruptura de pautas estereotipadas. Na verdade, têm-se a impressão de que muito pouco se explorou na direção de questionar os papéis oferecidos por Pichon-Rivière, adicionar novos, substituir antigos, derivar outros lugares. Quase todas as incursões no tema apenas reforçam os papéis já consagrados; as expansões restantes são, em sua maioria, demasiado tímidas para produzir impacto. Uma das mais interessantes ampliações encontra-se no trabalho de Ricardo Klein (2004) que, a partir da idéia de contra-papéis, faz derivar, ao lado dos líderes, os liderados; ao lado dos sabotadores, os cúmplices; ao lado dos bodes expiatórios, os *chivadores* – os acusadores e carrascos do *chivo emisario*. O autor ainda introduz um novo papel – o *dissidente* – e atualiza o papel do porta-voz, admitindo que, afinal, todos os papéis são porta-vozes de algo.

A iniciativa de Ricardo Klein constitui um lampejo de originalidade em um cenário monótono. Resta a impressão que os autores grupalistas conformam-se em repetir indefinidamente os papéis primevos dispostos por Pichon-Rivière, resumindo sua dinâmica a montagens de posições previamente definidas e reproduzidas indefinidamente. A crítica de Deleuze e Guattari (2010) acerca da compreensão do inconsciente como teatro, e não como fábrica, é procedente aqui; aprisionados nos papéis prescritos, subvertemos a capacidade inventiva do grupo a um mero baile de máscaras – cujo número, aliás, é ínfimo.

Todavia, se consideramos o dispositivo grupal em sua potência de produção de sentidos, então perceberemos que os papéis apresentados por Pichon-Rivière constituem

---

<sup>36</sup> Em *Estrutura de uma escola destinada a psicólogos sociais*, de 1969, Pichon-Rivière fala inicialmente em três papéis, “dada a importância que adquirem na vida do grupo. São: o papel de porta-voz, o de bode expiatório e o de líder” (2005c, p. 179). Apenas mais adiante no texto acrescentaria o sabotador, “que é habitualmente a liderança da resistência à mudança”, nas palavras do próprio autor (2005c, p. 181).

provoações propulsoras, figuras pioneiras destinadas a ilustrar a circulação de depósitos no processo grupal. Cada experiência grupal produziria seus próprios papéis, forjados e descartados conforme a história singular; poderíamos quiçá ousar despojar-nos das categorias prescritas por Pichon-Rivière, cujo desgaste tornou estéril, preservando somente o conceito de porta-voz (concordamos com o autor quando ele deduz que essa configuraria uma de suas maiores contribuições<sup>37</sup>) precisamente por seus desdobramentos. A noção de porta-voz problematiza a maneira como as forças coletivas depositam-se sobre o indivíduo; como o grupo encarna seu sintoma nos integrantes; como sua expressão, em vez de constituir um evento particular, faz emergir a estrutura velada do grupo – perturbação na imagem grupal capacidade de disparar o múltiplo, provocar os implícitos e desestabilizar o estereotipado. Félix Guattari e Suely Rolnik expressam de maneira pungente o tensionamento provocado por essa figura – embora estejam, na verdade, tratando de temas distintos – e, diante disso, a importância de uma escuta diferencial:

Um outro exemplo: uma criança, sentada no fundo da classe, está de saco cheio e começa a jogar chicletes ou bolotas na cabeça dos outros. Diante dessa situação, geralmente o que fazemos é colocar a criança que está perturbando para fora da sala de aula, ou tentar fazer com que ela faça menos bagunça possível, ou ainda, se estivessemos em sistemas mais sofisticados, encaminhá-la para um psicólogo. É muito raro nos perguntarmos se esse fato de singularidade não estaria dizendo respeito ao conjunto da classe. Nesse caso teríamos que questionar nossa posição na situação e desconfiar que talvez as outras crianças também estivessem de saco cheio, sem manifestá-lo do mesmo modo. (GUATTARI & ROLNIK, 2005, p. 60)

A precisão da fala de Guattari e Rolnik justifica sua extensão. A criança problema, o doente, o louco, os irredutíveis à disciplina são figuras que manifestam, através de sua resistência, não apenas o sintoma coletivo, mas especialmente as linhas de fuga das forças massificantes. Eis a importância do conceito de porta-voz. Dar lugar à multiplicidade significa não apenas positivar o singular, mas também criar novos papéis, criar novos caminhos, criar novos sentidos. Acompanhamos o pensamento de Graciela Jasiner:

---

<sup>37</sup> “Suspeitamos sempre, e talvez tenha sido esta nossa maior contribuição à teoria dos grupos familiares, que o sujeito que adoece é o porta-voz da ansiedade, das dificuldades do grupo familiar”, enuncia Pichon-Rivière em 1970 (2005i, p. 258).

La tarea es un processo creativo, en tanto destrucción y búsqueda de nuevas unidades, que busca rearmar fragmentos dispersos, para saber allí de la singularidad y de la imposibilidad de la totalidad. Producción singular a la vez que de lazos que se van tejiendo en una trama colectiva. (JASINER, 2007, p. 36)

O que está em jogo, portanto, é pensar a tarefa em sua dimensão *criativa* – não apenas na dimensão *representativa* ou *identitária* – que, para existir, requer a presença de um *vazio*. Jasiner propõe, como saída às lógicas esfericizantes, uma metáfora baseada no nó borromeu – figura topológica constituída por três arcos ligados de tal forma que, caso um deles se rompa, separam-se imediatamente os outros dois, amplamente utilizada por Lacan no período final de sua elaboração. Sua estrutura, bem como as conseqüências teóricas extraídas dessa teorização, são demasiado amplas para esse escrito; importa-nos, aqui, compreender que a figura topológica do nó borromeu não se define por *dimensão* ou *forma* – pois não se trata de geometria – e sim pela relação entre superfície, interior e exterior, e o *vazio*. Os círculos borromeus, portanto, *localizam vazios*; o centro do nó, ao contrário da esfera, não será um ponto, e sim um espaço lacunar constituído pela sobreposição da falta nos três aros.

A processualidade da tarefa no campo pichoniano envolve um *porvir*, um *vazio* estrutural que coloca o grupo em movimento. Graciela Jasiner assinala precisamente tal condição:

“Se trata de ubicar la tarea como búsqueda: porque nos equivocamos, porque no alcanzamos lo que buscamos, seguimos trabajando; júbilo de poder con otros, anudadamente, y en relación con la dignidad de las propias marcas, salir de esa inercia de quien espera lo que podría ser completo, o lo que es casi lo mismo, del que está solo y espera” (JASINER, 2007, p. 160).

A totalização, em sua dimensão de comodidade, é mortífera para a tarefa grupal; talvez por isso tenha Pichon-Rivière proposto seu conceito de *projeto* como uma busca por dar sentido singular à vida e morte do grupo, caminhos para além das saídas narcísicas individualizantes. Ao transpormos a noção processual de tarefa para a experiência nas disciplinas, temos uma visão clara do inacabamento a que ela se refere. Compreender que o registro da aprendizagem reserva sempre algo de não-sabido sem que isso constitua uma deficiência do processo, e talvez haja algo desse entendimento atravessando a passagem

dos alunos das disciplinas de grupo à condição de monitores. Indagávamos anteriormente se a procura pela monitoria, bem como a permanência nela semestre após semestre, indicaria um fracasso do método de ensino; pelo contrário, parece claro que a criação de espaços que permitam estender o problema investigado revela um sucesso na transmissão, possível apenas pelo acolhimento da demanda de aprendizagem. Demanda essa que reclama ser escutada e explorada, jamais tamponada; como recorda Jasiner, “en los CGT [grupos centrados na tarefa], el lugar de la tarea refiere a lo inacabable, incompletable, que nunca se deja asir del todo, que falta realizar y que a la vez marca una ilusión, un ideal, y cada vez, desde el dispositivo, está planteado que será necesario el otro para su realización” (2007, p. 28).

É curioso notar que da perspectiva da tarefa como o processo grupal já habitava discretamente as reflexões produzidas na monitoria antes mesmo de sua enunciação formal, que ocorre através desse escrito. A dissertação de Alexandre Schossler (2005), tomada como analisador, visava esboçar uma aproximação metodológica para a visualização do processo grupal. Convidamos o autor a apresentar esse conceito:

O processo grupal é entendido nessa pesquisa como um movimento, na perspectiva de constituição de um sujeito, que inicialmente ocorre de maneira inespecífica e que ao longo de seu curso é investido de sentido. Com isso queremos dizer que o conceito de processo grupal surge para denominar um movimento ou agenciamento de forças anterior ao grupo, que em si não possui uma existência a priori, mas é produtor de sentidos e objetos, entre eles a idéia de grupo. (SCHOSSLER, 2005, p. 102)

Se examinarmos esse trabalho com alguma atenção, perceberemos que todos os momentos-chave utilizados para o debate do processo concernem à tarefa grupal. Não há nenhum elemento desterritorializado nem traços cuja legibilidade fujam à tarefa e requeiram a apropriação de campos alheios para a compreensão – o que é inquietante, visto que sabemos tratar-se de grupos formados por colegas de aula, peculiaridade que não devemos desprezar: a história e os laços entre esses indivíduos estendem-se muito além do cenário dos pequenos grupos acompanhados. Teria a reunião artificial polido as impurezas da vida extragrupal? Somos céticos com relação a isso. Talvez, inadvertidamente, o efeito da pesquisa-intervenção de Schossler não tenha sido a visualização do processo grupal a partir da tarefa, e sim a visualização da *tarefa grupal como processo*. Evidentemente, tal

hipótese só se permite enunciar *a posteriori*, examinando o escrito à luz das problematizações construídas e transmitidas através das gerações na equipe de monitoria, e se oferece agora para que outros caminhos possam ser expandidos a partir dela.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nossa cartografia foi movida por inquietações produzidas ao longo de anos de trabalho nas equipes de monitoria das disciplinas de grupos do curso de graduação em Psicologia da UFRGS, pretendíamos, nesse escrito, trazer à visibilidade as perguntas, reflexões e caminhos que atravessaram nossa experiência. Apostávamos que essa prática local de monitoria, configurada de maneira diferenciada no que concerne à categoria de monitoria instituída no cenário acadêmico, havia desenvolvido, no decorrer do tempo, um modo próprio de compreensão do grupal. Embora fundamentado no referencial dos grupos operativos de Pichon-Rivière, essa iniciativa desenvolvera pontos de tensão, flexões e dobras próprias, constituindo um território singular no trabalho com grupos. Entretanto, mesmo esse estilo parecia relegado a uma transmissão oral, recontado nas equipes de monitoria de geração em geração. Como desenhar uma articulação que desse conta de alcançar tanto os elementos vitais da herança pichoniana quanto as transformações ocorridas no processo de monitoria? Assim, fazia-se necessário empreender o resgate da própria história de monitoria em sua relação com as referidas disciplinas – história essa então dispersa nas vivências individuais daqueles que a atravessaram e em registros inertes igualmente esparsos – para assim poder compreender de que forma manifesta-se o estilo produzido a partir dessa experiência e abrir pistas oxigenadas para o trabalho com grupos.

Nossas perguntas disparadoras desdobraram-se em três caminhos, operando como substrato teórico à nossa investigação: o campo pichoniano, abarcando as formulações concernentes ao referencial dos grupos operativos; o conceito de estilo a partir da leitura de Michel Foucault e a noção de experiência inspirada no pensamento de Walter Benjamin.

Em lugar de remontar a história serial da monitoria das disciplinas de grupos, nossa investigação almejava a produção de narratividades múltiplas acerca dessa experiência. Para isso, não havia rotas pré-forjadas e as poucas trilhas existentes conduziam-nos não muito longe; os fios condutores precisaram ser construídos no decorrer do percurso de pesquisa. Consideramos, assim, fontes variadas para fazer tal tessitura: em uma via, os

dados fornecidos pelo sistema da Universidade, capazes de informar matrículas, datas, quantias mensuráveis; noutra, debruçamo-nos sobre as narrativas emprestadas pelos ex-monitores para armar uma trama coletiva. Lançamos mão desses dois campos – o contável e o incontável – para construir uma narrativa não-unitária, múltipla, tentando preservar seus tensionamentos internos.

Durante a investigação fomos convocados a repensar constantemente nossos métodos de aproximação ao processo investigado. Observamos que as informações oficiais da Universidade revelavam-se insuficientes (e eventualmente não-confiáveis) para confeccionar um plano geral da monitoria. Assim, inclinamos nosso olhar para além do oficial, do formal, do sistematizado, categorizado e transmitido através do sistema da Universidade, promovendo um rastreio do descompasso. Igualmente, percebemos que nossa tentativa de armar uma composição coletiva da história de monitoria, ao propor a montagem artificial de uma reunião de ex-monitores, apenas tentava re-encenar em ambiente controlado um encontro que já houvera acontecido, e do qual participamos ativamente. Retomar a história de monitoria nas disciplinas de grupos a partir da narratividade permitiu a localização de acontecimentos significativos desse enredo, situando marcas de continuidade e ruptura, limites de um determinado movimento, efeitos policausais; em vez de desenhar uma historiografia linear, dedicamo-nos perceber as articulações entre acontecimentos e as impregnações desses no curso da monitoria.

Os acontecimentos assinalados<sup>38</sup> acompanham a construção de uma forma de trabalhar com grupos que interpela o campo pichoniano, imprimindo-lhe dobras peculiares: ao operarmos desde lógicas não-unitárias, nosso próprio aporte conceitual manifesta transformações – dentre elas, a expressão mais vigorosa desponta sob a desconstrução da noção de *tarefa*, condição para pensá-la em sua dimensão processual. Sob esse escopo, o utilitarismo encontrado na significação de *tarefa como finalidade do grupo* e a aporia dilemática entre tarefa e pré-tarefa (bem como a utopia acerca do projeto) situada na significação de *tarefa como momento* são tensionados, lançando a dinâmica grupal à sua incompletude estrutural. A compreensão da tarefa enquanto processo faz com que o grupo

---

<sup>38</sup> Os acontecimentos que permitiram-se rastrear em nossa investigação foram apresentados na seção 6.2 deste escrito. Figuram neles a introdução do acompanhamento dos grupos de sala de aula, a valorização da aprendizagem sobre coordenação, a produção de escritos derivados da experiência de monitoria, a utilização de ferramentas virtuais no trabalho com pequenos grupos, a disposição da sala de espelhos e a reforma curricular.

nunca figure como um todo: haverá sempre algo a mais a ser alcançado, impelindo a busca por novos caminhos e novas perguntas.

A positivação da processualidade da tarefa e seus desdobramentos do edifício conceitual do campo pichoniano constituem, em nossa percepção, uma dobra relevante no modo de compreensão do grupal produzido no seio da experiência de monitoria. Retraçando a articulação entre os acontecimentos particulares dessa trajetória, observamos a participação dessa construção nas elaborações das equipes de monitoria, revelada tanto através das narrativas dos ex-monitores como na visualização dos escritos e publicações concebidos a partir da prática de monitoria. Talvez outras pessoas, noutros lugares e sob condições diversas, tenham desenvolvido aproximações semelhantes e desembocado nas mesmas inflexões – o que em nada deprecia a originalidade de tal produção; pelo contrário, coloca-nos, desde a experiência de monitoria, como prova viva da potência grupal da criação de interrogações e abertura de novos campos de problemáticas.

Acompanhando o percurso transcorrido nas equipes de monitoria à luz da noção de experiência proposta por Walter Benjamin, podemos depreender que prática de monitoria, especialmente no que se refere ao legado deixado pelas gerações de monitores que a percorrem e à historicidade na qual ela vem inscrever-se, carrega a marca de uma *transmissão*. É em sua potência de atravessar o microuniverso do indivíduo isolado que uma vivência constitui-se como experiência. A aprendizagem na prática de monitoria traduz-se menos por domínio do objeto-conteúdo do que a habitação de um território existencial e, como lembram Alvarez e Passos (2009), isso implica compartilhá-lo. Se a passagem dos indivíduos pelas equipes de monitoria não escapa à transitoriedade que demarca a formação estudantil, não se pode dizer que os encontros produzidos naquele meio não deixam atrás de si consistências, rastros, micro e macromutações encadeadas em um processo que transcende a *erlebnis*. Como lembra Benjamin, “a reminiscência funda a cadeia da tradição, que transmite os acontecimentos de geração em geração” (2010b, p. 211); tradição essa que, na história de monitoria, reconhecemos sob a égide de um *estilo* – trama singular e coletiva que confere à prática uma inconfundível marca autoral.

O aprofundamento sobre o conceito de estilo, inspirado na leitura de Foucault acerca da *estética da existência*, deflagra este campo como uma produção subjetiva implicada ética e esteticamente, expressão de *diferença entre diferenças*. A idéia de

conduzir a vida como uma obra de arte em andamento interpela a sobrecodificação prescritiva, potencializando o registro ético-estético da existência. Compreendendo o conceito de estilo como manifestação radical de singularidade, avançamos também sobre o descolamento entre as categorias de *singularidade* e *individualidade*, acoplamento que encontra na modernidade as mais favoráveis condições de possibilidade para sua emergência e permanência. Logo, a desnaturalização de tal emparelhamento permitirá a dissolver a suposta antinomia singular/coletivo; considerando os coletivos como agenciamentos de componentes heterogêneos, as relações de subordinação ou de exclusão mútua das partes perdem sentido. Influenciados pelo pensamento de Birman, propomos a singularização como princípio e finalidade do trabalho com grupos, buscando a singularidade dos (e nos) coletivos e a coletivização das singularidades, reportando-nos a essa categoria para ancorar a produção, na prática de monitoria, de uma posição ética e estética construída a partir da transmissão – e, recordando as palavras de Lacan (1998), lembraremos aquilo que se transmite encontra-se sempre no registro do *estilo*. Sustentamos, portanto, que é na transmissão de um estilo que reside a mais preciosa aprendizagem possível de ser produzida na experiência de monitoria, imprimindo tintas próprias aos referencial pichoniano.

Benjamin (2010b) falava em uma experiência da guerra, da economia e do corpo; Foucault abordara a experiência da sexualidade, do aprisionamento e da loucura. Ousamos, aqui, propor o *grupal como experiência* – uma trama singularizante capaz de lançar o sujeito em campos existenciais outros. Aliás, *experiências*, no plural: sempre coletivas, sempre singulares. Experiências como produção, não reprodução. Consideramos, portanto, que a potencialidade de que o processo acompanhado por esse escrito constitua-se como uma experiência do grupal não reside na monitoria em si nem nos indivíduos que atravessaram essa prática, mas no território singular produzido a partir do encontro entre agentes heterogêneos. Buscamos captar alguns desses agentes, dando-lhes nomes e formas, fazendo deles caminhos para nossas explorações; outros tantos restaram apenas mencionados, inadvertidamente invisíveis ou inatingidos, habitando a falta estruturante de qualquer escrito.

Por fim, parece claro que, subjacente aos propósitos explícitos de nossa investigação enunciados nas primeiras páginas deste escrito, conduzimos conosco o

objetivo de tentar desenhar linhas para a abordagem do grupal que escapem a lógicas esfericizantes e identitárias, que desloquem-no do modo-indivíduo vigorante e que conduzam a novas interrogações. Se mantivemo-nos fiéis à posição ético-estética de desacomodação do instituído, o leitor que acompanhou-nos até aqui deverá estar nesse momento munido de algumas perguntas inéditas, percorrido por inquietações, talvez instigado a propor ele mesmo novos caminhos. Sendo esse o caso, e somente nesse caso, nos autorizaremos a assinalar o ponto final deste escrito, cuja função estará devidamente cumprida.

## REFERÊNCIAS

AMADOR, Fernanda; FONSECA, Tania Mara Galli. Da intuição como método filosófico à cartografia como método de pesquisa: considerações sobre o exercício cognitivo do cartógrafo. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 61, n. 1. Rio de Janeiro, 2009. P. 30-37.

BARROS, Regina Duarte Benevides de. Grupo e produção. *Saúde e loucura*, n. 4. São Paulo: Hucitec, 1994. P. 145-154.

BARROS, Regina Duarte Benevides de. Clínica grupal. *Revista do Departamento de Psicologia – UFF*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, jan/fev/mar/abril, 1995. P. 5-11.

BARROS, Regina Duarte Benevides de. *Grupo: a afirmação de um simulacro*. Porto Alegre: Sulina/Editora da UFRGS, 2007.

BARROS, Regina Duarte Benevides de; PASSOS, Eduardo. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, E., KASTRUP, V. e ESCÓSSIA, L. *Pistas do método da cartografia*. Porto Alegre: Sulina, 2009. P. 150-171.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: \_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 2010a. P. 114-119.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: \_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 2010b. P. 197-221.

BERSTEIN, Marcos. Contribuições de Pichon-Rivière à psicoterapia de grupo. In: OSÓRIO, L. C. (org). *Grupoterapia hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. P. 108-132.

BIRMAN, Joel. *Estilo e modernidade em psicanálise*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

BORGES, Jorge Luis. Pierre Menard, autor do Quixote. In: \_\_\_\_\_. *Ficções*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. P. 34-45.

CARNEIRO, Mára Lúcia Fernandes. *Instrumentalização para o ensino a distância*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 2010.

FABRIS, Fernando. *Pichon-Rivière, un viajero de mil mundos: génesis e irrupción de un pensamiento nuevo*. Buenos Aires: Polemos, 2007.

FERNÁNDEZ, Ana María. *O campo grupal: notas para uma genealogia*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FERNÁNDEZ, Ana María. *Las lógicas colectivas: imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires: Biblos, 2008.

FONSECA, Márcio Alves da. O indivíduo moderno. In: \_\_\_\_\_. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: Educ, 2003. P. 69-94.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. & RABINOV, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, P. 231-249.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

FOUCAULT, Michel. *O poder psiquiátrico*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. O uso dos prazeres e as técnicas de si. In: \_\_\_\_\_. *Ditos e Escritos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a. P. 192-217.

FOUCAULT, Michel. Sexualidade e poder. In: \_\_\_\_\_. *Ditos e Escritos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. P. 56-76.

FOUCAULT, Michel. Uma estética da existência. In: \_\_\_\_\_. *Ditos e Escritos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006c. P. 288-293.

FREUD, Sigmund. Análise terminável e interminável. In: \_\_\_\_\_. *Obras Completas - Edição Standard Brasileira*, v. XXIII. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 2005.

JASINER, Graciela. *Coordinando grupos*. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2007.

JASINER, Graciela. Tarea, psicoanálisis y surrealismo. In: JASINER, G. e WORONOWSKI, M. *Para pensar a Pichon*. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2003. P. 79-95.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E., KASTRUP, V. e ESCÓSSIA, L. *Pistas do método da cartografia*. Porto Alegre: Sulina, 2009. P. 32-51.

KLEIN, Ricardo. *El trabajo grupal: cuando pensar es hacer*. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2004.

LACAN, Jacques. A psicanálise e seu ensino. In: \_\_\_\_\_. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. P. 439-460.

LACAN, Jacques. *O seminário 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, jan/fev/mar/abril, 2002. P. 20-28.

MEINERZ, Andréia. *Concepção de experiência em Walter Benjamin*. 2008. 81 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

ORTEGA, Francisco. *Amizade e estética da existência em Foucault*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

PASSOS, Eduardo; EIRADO, André do. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, E., KASTRUP, V. e ESCÓSSIA, L. *Pistas do método da cartografia*. Porto Alegre: Sulina, 2009. P. 109-130.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. Técnica dos grupos operativos. In: \_\_\_\_\_. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 2005a. P. 121-138.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. Grupo operativo e modelo dramático. In: \_\_\_\_\_. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 2005b. P. 161-168.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. Estrutura de uma escola destinada a psicólogos sociais. In: \_\_\_\_\_. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 2005c. P. 169-182.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. Uma teoria da abordagem da prevenção no âmbito familiar. In: \_\_\_\_\_. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 2005d. P. 213-220.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. Contribuições à didática da psicologia social. In: \_\_\_\_\_. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 2005e. P. 237-248.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. Grupos operativos e doença única. In: \_\_\_\_\_. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 2005f. P. 139-160.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. Práxis e psiquiatria. In: \_\_\_\_\_. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 2005g. P. 39-44.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. História da técnica dos grupos operativos. In: \_\_\_\_\_. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 2005h. P. 271-286.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. O conceito de porta-voz. In: \_\_\_\_\_. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 2005i. P. 257-270.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. Aplicações da psicoterapia de grupo. In: \_\_\_\_\_. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 2005j. P. 85-93.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. Discurso pronunciado como presidente do Segundo Congresso Argentino de Psiquiatria. In: \_\_\_\_\_. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 2005k. P. 95-100.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. A noção de tarefa em psiquiatria. In: \_\_\_\_\_. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 2005l. P. 33-43.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. Tratamento de grupos familiares: psicoterapia coletiva. In: \_\_\_\_\_. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 2005m. P. 63-71.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. O conceito de ECRO. In: \_\_\_\_\_. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 2005n. P. 249-255.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. Questionário para Gentemergente. In: \_\_\_\_\_. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 2005o. P. 228-232.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. Uma nova problemática para a psiquiatria. In: \_\_\_\_\_. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 2005p. P. 9-31.

PRECIOSA, Rosane. *Rumores discretos da subjetividade: sujeito e escritura em processo*. Porto Alegre: Sulina/Editora da UFRGS, 2010.

PRÉVERT, Jacques. Para pintar o retrato de um pássaro. In: \_\_\_\_\_. *Poemas*. Tradução de Silvano Santiago. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2000.

QUIROGA, Ana Pampliega de. El concepto de grupo y os princípios ogranizadores de la estructura grupal en el pensamiento de Enrique Pichon-Rivière. In: \_\_\_\_\_ (org). *Temas de psicología social*, ano 7, n. 6, out 1984. P. 35-52.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina/Editora da UFRGS, 2006.

ROLNIK, Suely. Ninguém é deleuziano. *O Povo*, Fortaleza, 18 nov. 1995. P. 6.

SCHOSSLER, Alexandre Baldasso. *Somos um grupo ou não? Uma investigação do processo grupal*. 2005. 125 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SCHOSSLER, Alexandre Baldasso; CARLOS, Sergio Antonio. Por uma visualização do processo grupal. *Revista Psico*, v. 37, n. 2, maio/ago, 2006. P. 159-177.

SOUSA, Edson Luiz André de. Exílio e estilo. *Correio da APPOA*, Porto Alegre, n. 50, set, 1997. P. 33-39.

UFRGS – PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO e SECRETARIA DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA. *Instrução normativa n° 03/2009: programa de monitoria acadêmica da UFRGS*. [On line] In: <http://www.prograd.ufrgs.br/aluno/monitoria> - acessado em fevereiro de 2011.

WEINMANN, Amadeu de Oliveira. Considerações sobre o uso do conceito de acontecimento na pesquisa em história da educação. *Educação e realidade*, Porto Alegre, v. 28, n. 1, jan/jun, 2003. P. 49-63.

## APÊNDICE 1

### E-MAIL DE APRESENTAÇÃO

Assunto: Convite para participação em pesquisa

Prezado \_\_\_\_\_,

Meu nome é Gustavo Caetano de Mattos Mano, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da UFRGS sob orientação do Prof. Dr. Sergio Antonio Carlos. Atualmente, desenvolvemos uma pesquisa nomeada “*Experiências do Grupal*”, que aborda a prática de monitoria das disciplinas de grupos do curso de graduação em Psicologia - Psicologia das Relações Humanas e Dinâmica de Grupo e Processos Grupais. A referida pesquisa tem como objetivo analisar o estilo construído a partir da prática de monitoria nessas disciplinas e a forma como essa experiência se transmite através das gerações de alunos que a atravessaram; para isso, gostaríamos de contar com a colaboração dos alunos e ex-alunos que vivenciaram essa prática através do relato de suas impressões, opiniões e marcas deixadas pela monitoria. A participação nesta etapa da pesquisa será totalmente *online*, realizada por meio do preenchimento de um formulário. Ressaltamos que tua participação será muito importante para a construção de nossa investigação.

Para participar desta etapa da pesquisa, solicitamos:

- a) Ler atentamente ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em anexo;
- b) Responder o formulário de questões em anexo;
- c) Remeter o questionário respondido para o e-mail [gustavo.mano@gmail.com](mailto:gustavo.mano@gmail.com) até o dia 15/07/2010.

Deve-se ressaltar que, ao enviar as respostas do questionário, estarás automaticamente aceitando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Atenciosamente,

Gustavo Caetano de Mattos Mano, psicólogo, mestrando em Psicologia Social e Institucional na UFRGS.

## APÊNDICE 2

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa se propõe a investigar os processos grupais construídos a partir da experiência de monitoria nas disciplinas de grupos da graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nesse intuito, convidamos você a participar dessa pesquisa, respondendo ao questionário enviado em anexo.

As perguntas do questionário solicitam informações referentes ao período de participação nas equipes de monitoria, examinando tanto dados objetivos quanto impressões subjetivas.

Os participantes dessa pesquisa terão seus dados pessoais preservados, garantindo a privacidade e a confidencialidade das informações.

Essa pesquisa não acarreta riscos diretos à saúde dos participantes. Os participantes podem, a qualquer momento, abdicar da participação na pesquisa sem que isso acarrete prejuízos a eles. Mesmo não havendo benefícios diretos na participação dessa pesquisa, sua contribuição é muito importante para a compreensão do campo pesquisado.

Para aceitar o termo de consentimento e confirmar sua participação na pesquisa, basta enviar suas respostas por e-mail conforme orienta o formulário.

Qualquer dúvida a respeito desta pesquisa poderá ser esclarecida diretamente com os pesquisadores responsáveis: Gustavo Caetano de Mattos Mano, mestrando em Psicologia Social e Institucional da UFRGS ([gustavo.mano@gmail.com](mailto:gustavo.mano@gmail.com)) e Sergio Antonio Carlos, orientador, professor do Instituto de Psicologia da UFRGS ([sacarlos@ufrgs.br](mailto:sacarlos@ufrgs.br)).

## FORMULÁRIO DE QUESTÕES

(Etapa 1)

**Preencha os quadrantes abaixo com as informações requisitadas, deixando em branco quando não for aplicável.**

1. Em que ano/semestre cursaste, como aluno, as disciplinas de grupos do curso de graduação em Psicologia?

Disciplina	Ano/semestre
Psicologia das relações humanas e dinâmica de grupo I	
Psicologia das relações humanas e dinâmica de grupo II	
Processos grupais I	
Processos grupais II	

2. Em que ano/semestre começaste a integrar a equipe de monitoria das disciplinas de grupos?

3. Em que anos/semestres participaste da equipe de monitoria?


4. Em que ano concluíste o curso de graduação em psicologia?

**Responda as questões a seguir a partir da tua experiência na prática de monitoria:**

5. O que despertou teu interesse pela monitoria das disciplinas de grupos? \_\_\_\_\_ .

6. Que lembranças a prática da monitoria de suscita? \_\_\_\_\_ .

7. Recordas de alguma situação marcante transcorrida durante a prática de monitoria? Como a descreverias? \_\_\_\_\_ .

8. Recordas de alguma modificação produzida nas disciplinas de grupos a partir das equipas de monitoria durante o período da tua participação? Como se deram? \_\_\_\_\_ .

9. Como relacionas a experiência da monitoria ao corpo teórico abordado nas disciplinas?

\_\_\_\_\_ .

10. Terias interesse em participar de uma etapa posterior da pesquisa, realizada mediante fórum online? ( ) Sim ( ) Não

