

Vivendo com arte: experimentando o dispositivo grupo com os familiares de uma escola para deficientes visuais

Living with art: experiencing the group device with relatives of a school for the impaired visual

Jerusa Machado Rocha; Clara Vilhena; Natália Ferreira; Verônica Gurgel

Universidade Federal do Rio de Janeiro

RESUMO

Esse trabalho relata uma experiência de pesquisa-intervenção realizada em uma escola para deficientes visuais. Trata-se da construção de um dispositivo clínico grupal com pais e responsáveis por esses alunos. O objetivo desse texto é pensar as estratégias utilizadas para a construção do dispositivo frente aos desafios encontrados no campo e discutir nossa aposta clínica. Considerando as contribuições da Análise Institucional, pensamos a clínica em sua inseparabilidade entre as dimensões individual e coletiva, como práticas que produzem desvios das redundâncias da vida íntima. Concluímos que a construção do dispositivo grupo se baseia na formação de laços de confiança e que a formação desses laços não ocorre a partir da partilha do que é de foro íntimo e privado, mas, ao contrário, do que é comum e atravessa a todos. Por fim, destacamos que o uso de disparadores pode ser instrumento de grande importância na coletivização das discussões, promovendo rupturas em concepções pré-estabelecidas.

Palavras-chave: dispositivo clínico-grupal; produção de subjetividade; pesquisa-intervenção.

ABSTRACT

This paper depicts an experience of intervention-research in a school for visually impaired children. It approaches the construction a clinical group with the parents and guardians of these students. The aim of this paper is to think about the strategies used for the construction of this device according to the challenges encountered in the research field, and discuss our clinical proposition. Taking into account the contributions of institutional analysis, we thought the clinic in their inseparability between the individual and collective dimensions, as practice that produces escapes from redundancies of intimate life. We conclude, firstly, that the construction of the group device is based on the establishing of bonds of trust. Secondly, that the formation of these bonds of trust does not occur from a sharing of what we believe to be intimate and private, but unlike, from what goes through the group, which is common to all. Finally, we highlight that the use of art as triggers can be instruments of great importance in the collectivization of discussions, promoting disruptions in pre-established conceptions.

Key-words: clinical group; production of subjectivity; intervention-research

“Chegando ao Instituto, passei pelo pátio para ver se encontrava alguma mãe conhecida. Em um dos banquinhos próximos à cantina, avistei Catarina¹ e João cercados por um grupo de mães e alunos. Pensei em cumprimentá-los, mas não havia brecha para falar. Seguindo, vi Margarida e Joana conversando entre si. Estiquei a cabeça na esperança de elas olharem para que eu desse um sorriso, porém estavam entretidas. Preferi falar com elas depois, já que usualmente vamos até o pátio convidá-las. Fazendo a curva no pátio estava Paula, no seu banquinho de sempre! Aliás, todas parecem ter seus banquinhos bem definidos, espaços físicos que aparentam delimitar as relações. Dei um 'olá' para Paula, que estava meio cabisbaixa, mas me respondeu de volta. Bem no banco ao lado estavam Cristina, Mariana e Estela. Parei para cumprimentá-las e avisei que exibiríamos a segunda parte do filme. Todas deram um sorriso e acenaram com a cabeça que sim, indicando que se lembravam do filme que ficamos de continuar a assistir” (Fragmento do Diário de Campo).

O trecho acima foi extraído do diário de campo escrito a partir de uma de nossas idas ao Instituto, em mais um dia de trabalho com os familiares dos alunos da escola. Trata-se de uma pesquisa-intervenção realizada em uma instituição que é referência no atendimento e educação de deficientes visuais.

É comum nessa escola que os responsáveis pelas crianças matriculadas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, em sua maioria mães, permaneçam durante o turno escolar à espera de seus filhos. Diversas questões justificam esse fato, entre outros motivos, a dificuldade financeira relacionada ao gasto para levar e buscar as crianças, a distância entre a escola e sua habitação, a circulação de pessoas estranhas ao ambiente escolar em busca de atendimento médico, além de julgarem que a sua presença é necessária para auxiliar nas atividades cotidianas, como no horário do recreio – ocasião em que parecem estar atentos a cada movimento dos seus filhos ou netos, intermediando suas relações. Nesse contexto, enquanto esperam o término das aulas, os familiares realizam diversas atividades, como aprender Braille e Soroban, conversar no pátio, fazer caminhadas, pagar contas e até pintar as unhas.

Após dois anos de andamento desse projeto, hoje podemos perceber que o grupo se constituiu por diversos movimentos. Lançando um olhar retrospectivo sobre nossa história, organizamos esses traçados em três grandes momentos, que servem como recurso para entendermos melhor o campo em que estávamos inseridos e o trabalho que realizamos.

O primeiro momento diz respeito a um grupo de psicologia clínica de conformação mais tradicional, em que a fala era livre e as regras de funcionamento eram mais estritas, havendo compromisso com a frequência, entre outras coisas. Depois, inserimos o uso de disparadores, tais como músicas, filmes e textos. Por fim, além da mudança do modo de funcionamento do grupo, houve também uma mudança da nossa postura enquanto

coordenadores. Passamos a perceber o grupo a partir de uma dimensão mais ampla, levando em conta o que se passava para além das paredes de nossa sala.

Ao falarmos de *momentos* pode-se ter a impressão de que houve períodos de tempo bem definidos e estanques, que se seguiram uns aos outros de modo linear e cronológico. Porém, isso não corresponde plenamente ao que se passou no campo. Os momentos que descreveremos aqui se sobrepuseram uns aos outros em determinados aspectos, algumas de suas características coexistiram com aquelas de outros *momentos*. Não são imagens imóveis, mas fruto de um constante processo de transformação.

Para tentar dar conta dos processos que percorriam o nosso campo, utilizamos o método cartográfico (PASSOS ET AL., 2009). Em contraposição ao método tradicionalmente utilizado pela ciência moderna, que visa a um controle das variáveis envolvidas em seu objeto de estudo, isolando-o de seu contexto histórico, social e cultural, a cartografia propõe traçar a rede de forças em que o fenômeno investigado se insere. Desse modo, fomos a campo atentos para esboçar os traços que compunham o território, acompanhar os processos que se passavam ali durante a formação do nosso grupo. Assim, pudemos perceber as mudanças – por vezes sutis – que se passavam entre nós, os participantes e a instituição.

Aos poucos, ao habitar esse território fomos conhecendo o campo em que nos inseríamos, suas particularidades e as dificuldades que enfrentaríamos. Em primeiro lugar, era difícil para nós realizar um contato com os familiares dos alunos, interagir com eles. Estávamos nos deparando com um campo desconhecido, cuja dinâmica não entendíamos – como, por exemplo, a rotina dos alunos e seus familiares. Além disso, fomos notando que os responsáveis se organizavam de uma forma peculiar: havia pequenos grupos isolados, que pouco se relacionavam entre si, o que se refletia, inclusive, em sua disposição espacial pela escola.

Todas as observações eram registradas em diários de campo, no qual eram também relatadas nossas implicações, ou seja, como estávamos sendo afetados pelos acontecimentos com que nos deparávamos: as dificuldades, inquietações, receios, dúvidas e alegrias advindas desses diversos encontros.

Como Passos e Barros (2009) afirmam, cartografar é a um só tempo descrever, intervir e criar efeitos. Simultaneamente ao movimento de conhecer, intervínhamos sobre o campo, ou melhor, fomos conhecendo o campo à medida que intervínhamos nele. Por sua vez, essa própria intervenção lançava sobre nós seus efeitos. Ao mesmo tempo em que se dava a

construção do dispositivo clínico grupal, criávamos a nós mesmos enquanto coordenadores e pesquisadores.

O grupo foi frequentado em sua maioria por mães e avós e, mais raramente, por alguns pais, no período compreendido entre setembro de 2010 e meados de julho de 2012. A presença foi flutuante, como veremos ao longo do texto, havendo dias em que contávamos com apenas duas mães, ou mesmo uma, e outros com trinta.

Antes de tudo é importante esclarecer que ao falarmos de clínica não tomamos como pressuposto estruturas psíquicas universais e padrões de normalidade. Assim, não restringimos nosso objeto a uma realidade intrapsíquica. Considerando as contribuições da Análise Institucional, sobretudo a partir das obras de Félix Guattari e René Lourau, pensamos a clínica na sua inseparabilidade entre as dimensões individual e coletiva. Ou seja, de forma ampliada, como práticas que exercitam a produção de desvios, que criam novos modos de vida, diferentes processos de subjetivação que escapem das redundâncias da vida íntima (LIMA & PASSOS, 2008). Nesse sentido, a subjetividade é entendida como multiplicidade, produzida em diversos encontros e agenciamentos, aberta ao devir, às transformações, e não como portadora de uma essência ou de uma estrutura. O sujeito é o produto desse processo. Todavia, sujeito aqui não tem um caráter identitário nem unitário, pois está em constante processo de transformação.

O objetivo desse estudo é pensar a construção do dispositivo clínico grupal, seus movimentos e as estratégias que foram utilizadas ao longo desses dois anos de trabalho. Para isso exploramos diversos momentos do diário de campo que marcam os desvios e as bifurcações necessárias frente aos desafios encontrados no campo de pesquisa. Inicialmente, buscaremos explicitar o que entendemos por grupo e de que maneira iniciamos o uso desse dispositivo. Em seguida iremos explorar a utilização dos disparadores e seus efeitos em nossa experiência clínica. Finalmente, faremos uma reflexão sobre nossa própria inserção no campo, analisando nossas implicações.

Primeiro Momento: O dispositivo clínico grupal

“Carmem nos questiona sobre a diferença entre a terapia individual e a terapia em grupo. Em seguida, acrescenta que faz as duas, mas prefere a terapia em grupo – ou como ela chama 'dinâmica de grupo'. Explica que na individual sente como se as coisas se repetissem sempre em torno do mesmo tema. Ela chega lá, fala, fala e nos encontros seguintes só repete até não aguentar mais. Ela diz que é como se a cada encontro na terapia individual ela falasse tudo o que precisa falar e saísse de lá sabendo tudo o que precisa fazer; entretanto, na passagem do saber ao agir, tudo isso se perdesse, e ela volta na sessão seguinte repetindo tudo o que já

havia dito. Para ela, na terapia em grupo isso não acontece, você pode falar tudo do mesmo jeito que pode falar na terapia individual, mas também pode ouvir, e muitas vezes pode chegar e não dizer nada durante todo o encontro, porque ainda assim terá sido muito bom escutar o que as outras pessoas têm a dizer. Às vezes alguém tem um problema igual ou maior do que o seu e, ouvindo, você consegue pensar nos seus próprios problemas e enfrentá-los. Segundo Carmem ‘Você participa mesmo ficando em silêncio’” (Fragmento do Diário de Campo).

Esse relato surgiu no campo, em um atendimento no qual a participante trouxe sua perspectiva sobre o trabalho em grupo, valorizando-o em detrimento do atendimento individual. Isso nos fez refletir a respeito de nossa proposta de clínica grupal. Tomamos como base autores como Félix Guattari, Suely Rolnik e, sobretudo, Regina Benevides de Barros, para quem o grupo é um importante dispositivo. Pelo encontro de diferentes vozes e forças, tensões e afetos, ele produz efeitos os mais diversos, construindo a si mesmo incessantemente.

A noção de grupo com que trabalhamos se distancia de algumas noções presentes tanto no senso comum quanto no meio acadêmico e, portanto, é preciso desconstruí-las. A primeira refere-se ao grupo pensado a partir do *a priori* conceitual da antinomia indivíduo-sociedade (BARROS, 1995). O grupo nasce como o intermediário entre essa dualidade. O que está em questão nesse par de opostos é pensar qual polo prevalece, qual é o determinante: o sujeito ou a sociedade. Além disso, tal concepção compreende o indivíduo como um ser indiviso, fechado e determinado, e o grupo como servindo de intermediário entre essas duas esferas, sendo uma mera reunião de indivíduos. No outro extremo, o grupo é compreendido como uma totalidade, e o que importa é o todo, sem haver espaço para expressão daquilo que é particular a cada um. Para escapar de tal reducionismo, faz-se necessária uma mudança de paradigma: do critério *a priori* da antinomia indivíduo-sociedade para o da sustentação da tensão singular-coletivo, como veremos adiante.

A noção de produção de subjetividade, tal como proposta por Guattari e Rolnik (1996), nos permite sustentar tal tensão, pois para esses autores a subjetividade é da ordem da multiplicidade, situando-se no campo do coletivo. Neste sentido, não pode ser centralizada ou totalizada no indivíduo e não se configura de maneira fixa, determinada ou imutável. A subjetividade é produzida por uma multiplicidade de agenciamentos, sendo produto de um entrecruzamento de diferentes forças em que não há determinismo ou previsibilidade.

Seria conveniente definir de outro modo a noção de subjetividade, renunciando totalmente a ideia de que a sociedade, os fenômenos de expressão social são a resultante de um simples aglomerado, de uma simples somatória de subjetividades individuais. Penso, ao contrário, que é a subjetividade individual que resulta de um entrecruzamento de determinações

coletivas de várias espécies, não só sociais, mas econômicas, tecnológicas, de mídia, etc. (GUATTARI & ROLNIK, 1996:34)

Dessa forma, a noção de subjetividade como algo da ordem individual, isto é, o modo-indivíduo de subjetivação, seria apenas uma das formas de agenciamento possível – típica do modo de produção capitalístico, que tende a padronizar as experiências. De acordo com Barros, as práticas psi, sejam individuais ou grupais, muitas vezes intensificam este modo-indivíduo de subjetivação, à medida que interiorizam os conflitos e capturam o desejo na falta, além de “transformar aquilo que é da ordem da multiplicidade em unidade e identidade” (BARROS, 1996:6).

Como é possível criar linhas de fuga que proporcionem saídas inventivas para situações produtoras de sofrimento se afirmamos uma identidade fixa e imutável para um sujeito e individualizamos seus conflitos? Com a clínica grupal buscamos ativar a função subjetivadora que favorece os processos de singularização. Entende-se aqui que singularizar “está no domínio da ruptura, da afirmação da potência, do escape do que está naturalizado (...) singularizar é inventar, criar outros modos de existência.” (BARROS, 1996: 7).

Outro ponto que merece ser discutido é o par profundidade/superficialidade. Corriqueiramente a noção de profundidade é valorizada em detrimento da concepção de superficialidade. Dizer que uma pessoa “é profunda” é um elogio, ao passo que chamar alguém de superficial dificilmente será visto como algo positivo, por exemplo. A busca por um “eu profundo”, tantas vezes equiparada ao objetivo do trabalho analítico, seria como caçar um tesouro abaixo da superfície, escavando cada vez mais e atingindo, talvez, uma profundidade última. Por sua vez, ficar na superfície implicaria um conhecimento raso, uma ignorância a respeito de si.

Sendo assim, ocorre no imaginário social uma desvalorização da clínica realizada em grupo, por essa ser considerada superficial. Por sua vez, por meio de suas teorias, alguns defensores do trabalho grupal buscam afirmar que a análise em grupo pode ser tão profunda quanto a individual. Essas duas perspectivas acabam produzindo uma dicotomia entre profundidade/superficialidade (BARROS, 2009).

Porém, como Barros nos mostra, é possível romper com esse antagonismo. A autora concebe a noção de profundidade a partir dos estoicos. Eles a entendem como sendo constituída pelos corpos, e não como uma interioridade inerente a um indivíduo, pois: “Na profundidade o que há são corpos querendo exercer suas potências” (BARROS, 2009: 296).

Tais corpos estariam constantemente entrando em relação, produzindo bons ou maus encontros, que aumentam nossa potência de agir ou geram decomposições. Por sua vez, esses encontros se manifestam, justamente, na superfície, onde ganham expressão e possibilitam múltiplas conexões. Deste modo, a superfície não se oporia à profundidade, mas à interpretação, que busca desvelar conteúdos latentes, intrínsecos ao sujeito. Trabalhar em grupo e na superfície, longe de ser considerado algo falho, um “não chegou a ser”, torna-se uma aposta: a de que esse tipo de trabalho pode dar passagem ao desejo, permitindo-lhe criar novas conexões, novas experimentações, novas formas de se propagar.

Dessa maneira, entendemos que é na superfície que ocorre o trabalho em grupo e que a função do coordenador não é a de desvelar uma verdade oculta nem direcionar o grupo para um objetivo previamente estabelecido. O seu papel primordial é possibilitar a construção de novos sentidos por meio da ampliação dos graus de comunicação, produção de estranhamentos e evidenciação dos analisadores que surgem no campo.

Entendemos por analisadores “falas, atos ou fatos que se insurgem no campo da intervenção, produzindo desarranjos daquilo que até então aparecia como natural” (BARROS, 2009: 333). As intervenções não partem de um eixo central de saber e não existem falas privilegiadas ou papéis de destaque. Realizar a análise não é, aqui, a função privilegiada do especialista, mas dos analisadores que emergem no campo. Não sabemos *a priori* o que funcionará como um analisador: é durante o próprio processo grupal que uma fala ou uma atitude provoca uma questão que tensiona o campo, forçando os limites dos lugares e dos saberes instituídos. Cabe ao coordenador sustentar essa tensão para que ela seja disruptora e promova novos sentidos. Nossa aposta é, então, afirmar o grupo como um potente dispositivo, uma vez que ele possibilita encontros nos quais se entrecruzam gestos, falas e olhares que podem produzir efeitos transformadores.

Situações como a relatada no fragmento de diário acima nos fazem pensar sobre as diferentes formas de participação que se pode ter em um grupo. Os lugares que cada participante ocupa não são fixos, variando a cada instante num mesmo encontro. Por meio da fala pode-se participar de diversos modos, seja relatando suas experiências, seja interferindo no que o outro diz, contribuindo para produzir sentidos diferenciados. Além disso, o silêncio e a escuta também são modos de participação. Ao ouvir o outro, efeitos de subjetivação podem ocorrer, provocando mudanças no modo de ser e pensar o mundo.

Foi com essa proposta de grupo que adentramos o campo. A encomenda inicial chegou até nós como uma necessidade de realizar um trabalho psicológico com os familiares dos alunos que permanecem durante o turno escolar dentro da instituição.

A divulgação inicial do projeto foi feita em uma reunião de pais que ocorre usualmente com a coordenação, em que nos foi concedido um espaço para a apresentação da nossa proposta. Nesse momento, também nos interessava saber de que forma o trabalho seria recebido e qual a demanda desses familiares. De imediato houve grande animação, surgiram muitos interessados e ouvimos diversas falas como “tem muita gente aqui que precisa” e “quero muito participar”. Saímos de lá entusiasmados. Parecia que a encomenda inicial, vinda da coordenação, se confirmava pelos responsáveis a quem o trabalho se destinaria.

Disponibilizamos dois dias da semana para os atendimentos e estipulamos que cada grupo seria constituído por participantes fixos, com no máximo doze pessoas em cada. Entendíamos que para o estabelecimento do grupo eram necessárias certas regras, como um número restrito de faltas não justificadas e início e fim do atendimento com horários demarcados, de modo que as conversas com os responsáveis ocorriam principalmente nessa ocasião. A presença dos responsáveis deveria ser espontânea e, inclusive, tínhamos receio de abordá-los fora desses horários para evitar qualquer constrangimento.

Após alguns encontros, nós nos deparamos com certos entraves que levaram a um esvaziamento do grupo. Foi possível perceber que, ao menos em parte, o motivo desse esvaziamento estava relacionado com a própria rotina dos familiares da escola. Por exemplo, nos dias chuvosos e em semana de provas, quando todos saíam mais cedo, ninguém comparecia ao encontro e o próprio pátio da escola ficava vazio:

“Chegamos à sala e ficamos esperando que pelo menos Rita e Morena comparecessem. Como havia chovido muito na véspera, não tínhamos certeza se elas viriam. O tempo foi passando, mas ninguém apareceu. (...) Encerramos nosso encontro atentos às ressonâncias que a ausência das pessoas causou em nós e como isso poderia nos fazer repensar nossas práticas e nos dar outras ideias para a elaboração de uma nova proposta. A certa altura, um passarinho entrou pela janela e bicou um biscoito. Lamentamos que ele não tivesse ninguém de seu bando matriculado na escola” (Fragmento do Diário de Campo).

Encontros como o acima relatado nos fizeram questionar que outros fatores poderiam estar contribuindo para tal esvaziamento. Somente habitando o território pudemos compreendê-los. Pela primeira vez decidimos sair das delimitações da sala que nos foi concedida e entender o que mais se passava naquele Instituto.

“No dia seguinte, enquanto aguardávamos as mães para dar início ao grupo, uma funcionária entrou na sala e nos perguntou o que fazíamos ali. Explicamos do que se tratava nosso trabalho e que acreditávamos que por conta da chuva, nenhuma mãe havia comparecido. A funcionária afirmou que a escola não estava vazia e que, provavelmente, elas estariam na Sala das Mães: 'Elas ficam escondidas lá'. Explicou-nos como chegar a tal sala e se retirou. Decidimos descobrir onde ficava a tão famosa 'Sala das Mães'. Iniciou-se o *tour*. Passamos pela oficina de cerâmica, em seguida pela Biblioteca e finalmente visualizamos o local. 'Ah! É aqui!'(risadas). Tateando o campo, encontramos a Sala das Mães. É uma sala pequena, ocupada quase totalmente por uma grande mesa. Há também uma televisão, uma geladeira e um micro-ondas. Apenas três mães estavam presentes. Apresentamo-nos e começamos a conversar. Uma delas falou que aquele é o lugar onde ficavam, que é o mais confortável, quase como se fosse a própria casa delas. A outra discordou e disse que preferia estar na sua casa, deitada em sua cama.” (Fragmento do Diário de Campo).

Percebemos o quanto é importante conhecer melhor a instituição, não apenas o território físico propriamente dito, mas também as forças que a compõem. Mas, afinal, o que estamos denominando instituição?

Compreendemos instituição a partir da Análise Institucional. Essa noção não deve ser confundida com a de estabelecimento e não significa apenas um espaço físico delimitado por suas paredes. Esse conceito remete a uma dinâmica em que determinadas práticas sociais são incessantemente produzidas e legitimadas (BARROS & PASSOS, 2000). Tal dinâmica ocorre entre duas dimensões que estão em constante relação. Por um lado, há uma face que aparece como estável denominada de instituído – que corresponde a uma “ordem estabelecida, os valores, modos de representação e de organização considerados normais” (LOURAU, 1993: 47). Por outro, há uma força transformadora, o instituinte, caracterizado pela “contestação e a capacidade de inovação” (*idem, ibidem*). Porém, não devemos entender isso de modo maniqueísta, ou seja, tomando o instituído como algo “ruim” e o instituinte como “bom”. De acordo com Baremlit (2002), essas duas faces são interdependentes:

Então, é evidente que o instituído cumpre um papel histórico importante, porque as leis criadas, as normas constituídas (...) vigoram para regular as atividades sociais, essenciais à vida da sociedade. Mas acontece que essa vida é um processo essencialmente cambiante, mutante; então, para que os instituídos sejam funcionais na vida social, eles têm de estar acompanhando a transformação da vida social mesma (...) (BAREMLIT, 2002: 30)

O instituinte só faz sentido na medida em que se materializa nos instituídos. Os instituídos, por sua vez, não seriam efetivos se não contivessem uma abertura para a potência instituinte. Pensar essas duas dimensões nos auxilia a desnaturalizar os fenômenos, compreendendo-os com base em seu constante processo de produção².

Dessa forma, decidimos mergulhar no território para compreendermos melhor as forças que se encontravam instituídas naquele campo, quais poderiam estar dificultando a construção do nosso grupo e, simultaneamente, de que modo poderíamos lidar com esses entraves. Consideramos que entender essas dificuldades faz parte do próprio processo da pesquisa, na medida em que possibilita não apenas entender melhor o campo, mas, sobretudo, colocar em análise nosso próprio trabalho e nossas implicações no território habitado.

Pensar acerca das relações que ocorrem nessa escola é, também, refletir sobre o funcionamento do grupo. Como afirmam Pozzana e Kastrup (2009), cartografar é começar pelo meio: devemos estar atentos aos processos que estão em curso em tal território, acompanhando os incessantes movimentos que o constituem. A própria existência de uma sala das mães já aponta para uma das tensões presentes no campo. Posteriormente, percebemos que essa sala era ela mesma portadora de mais conflitos do que poderíamos imaginar nesse momento.

Retomemos a cena inicial descrita no começo desse texto. A imagem que temos ao entrar no Instituto é um pátio ocupado por mães reunidas em pequenos grupos, que se distribuem em diferentes espaços. O que nos interessa aqui ultrapassa o observável de maneira objetiva. Pretendemos mergulhar nos afetos, naquilo que se passa no plano das intensidades. Dessa forma, passamos a nos importar não apenas com o dito, mas também com o não dito. Por não dito não nos referimos a conteúdos ocultos e passíveis de interpretação, mas às forças que são de tal forma naturalizadas que não produzem qualquer estranhamento e sequer se colocam como questão.

A cena comumente observada passava a ganhar outro colorido à medida que realizávamos o trabalho grupal, e, assim, passamos a perceber a maneira como as relações entre os familiares se estabeleciam naquele espaço.

Nos encontros realizados, por meio de falas e gestos sutis, fomos percebendo que havia certa tensão entre esses pequenos grupos. Os participantes pareciam constrangidos em se expor diante de pessoas que não faziam parte de seu círculo de amizade, com medo de ter sua privacidade desvelada diante de seus olhares. Como construir uma grupalidade para além daquela já instituída nas delimitações dos “grupinhos”? Além disso, nas histórias compartilhadas havia uma indicação de que a “fofoca” permeava aquele território. A construção de laços de confiança, essenciais para o funcionamento grupal, mostrava-se como um desafio a ser sobrepujado e nos forçava a repensar o nosso dispositivo.

O modo como o grupo operava não estava contribuindo para o estabelecimento desses laços. Percebemos que, apesar de não ser essa a nossa proposta, na maioria das vezes o grupo acabava caindo em um discurso intimista e individualizado, reforçando o modo indivíduo de subjetivação. No início do encontro, sentávamos todos em roda e esperávamos que a fala surgisse espontaneamente. Frente a essa situação, alguns participantes se mostravam inibidos e se silenciavam, outros iniciavam uma fala que remetia à sua tragédia pessoal. Em algumas ocasiões, o clima de tristeza e sofrimento circundava a todos, impedindo que outras virtualidades pudessem emergir. Desse modo, as discussões eram pouco coletivizadas e reforçavam o lugar do sofrimento e da vitimização.

Diante desse cenário, nos questionamos de que modo poderíamos promover um grupo em um território pouco propício à confiança. Como fazer circular e cruzar essas diferentes vozes, fugindo do lugar atribuído à psicologia como uma prática produtora de intimização?³

Segundo Momento: Construindo uma grupalidade

“Todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas.”
(ROLNIK, 2007: 65)

“Para este encontro, ficou decidido que utilizaríamos o filme italiano 'Vermelho como o céu'. Para a minha surpresa, a sala ficou tão cheia que nós, estagiários, tivemos que sentar no chão. Durante a exibição percebi reações diversas: expressões faciais, comentários baixinhos e emoções que algumas cenas despertaram nas mães. Após o filme, muitas falas se iniciaram, formando um debate sobre vários assuntos (...). Uma avó disse que não deixa seu neto brincar com crianças videntes, pois eles não sabem brincar com ele. Com uma opinião oposta, uma mãe trouxe sua experiência. Disse que as melhores amigas de sua filha são videntes e que esta 'só quer saber de brincar com elas'. Algumas mães concordaram que 'tem que deixar brincar com crianças videntes também'. Entretanto, outras demonstraram enorme preocupação com isso. Para mim, esse foi um dos momentos mais potentes do nosso encontro, pois surgiram diferentes modos de se posicionar diante de uma mesma situação.”
(Fragmento do Diário de Campo).

O trecho acima marcou o início do segundo momento do trabalho clínico grupal, em que inserimos o uso de disparadores como uma tentativa de encontrar soluções para os impasses encontrados por nós. Textos, filmes, músicas e trabalhos corporais funcionaram como modos de incitar e descentralizar a fala, permitindo que os participantes ficassem mais à vontade para se colocar no grupo, facilitando a discussão. Alguns dos disparadores que mais produziram problematizações foram os filmes “Vermelho como o céu” (Cristiano Bortoni,

Itália, 2006), citado no fragmento de diário acima, e “O Milagre de Anne Sullivan” (Arthur Penn, EUA, 1962), e os textos “Eu sei, mas não devia”, de Marina Colasanti e “Vista Cansada”, de Otto Lara Resende.

Nesse mesmo fragmento do diário de campo pode-se observar que o filme utilizado como disparador suscitou diferentes posicionamentos em relação ao cuidado de uma criança cega. Acreditamos na potência de momentos como esses, pois a partir deles é possível colocar em questão maneiras de ser e agir naturalizados, abrindo brechas para que modos de subjetivação singulares possam emergir.

Quando utilizamos uma obra de arte como disparadora, partimos de um território comum em que vão se produzindo diversas bifurcações, uma vez que cada membro do grupo pode falar sobre sua experiência nesse encontro com a obra. Como afirma Deleuze (1992), a arte é composta de perceptos e afectos. Os perceptos não são mais percepções, pois independem do estado daqueles que os experimentam; os afectos não são mais sentimentos nem afecções⁴ pois transbordam com sua força todos aqueles que são atravessados por ela. A obra de arte é um bloco de sensações, um composto de perceptos e afectos, que ultrapassa qualquer vivido (DELEUZE,1992). Não são simples percepções e afecções porque não pertencem mais nem ao sujeito, nem ao objeto, mas ao encontro, a tudo o que se passa ‘entre’. Na experiência com a obra passamos a habitar uma zona de indeterminação, saindo de nós mesmos à medida que partilhamos os afectos inventados pelo artista, nos transformando e, ao mesmo tempo, favorecendo a construção de uma grupalidade.

Cabe ressaltar que com o uso de disparadores não buscávamos alcançar uma finalidade predeterminada, encontrar respostas para as questões levantadas no grupo ou sequer discutir acerca de um tema específico. Não é o disparador em si que porta uma temática ou questão, mas é certo modo de se apropriar, por parte do grupo, que suscita determinadas questões em detrimento de outras. Isso ficava claro quando levávamos algum disparador que não remetia diretamente à questão da cegueira, mas por ser uma questão comum ao grupo, de alguma maneira ela sempre se fazia presente.

Os disparadores não eram escolhidos de modo aleatório, mas de acordo com o que observávamos nos encontros. Ainda assim, nunca sabíamos o que provocariam em cada um. Ao final do semestre, realizamos uma avaliação para compreender melhor os efeitos gerados por essa proposta grupal. O trecho abaixo expressa a opinião de uma das mães que participaram do grupo desde a sua primeira formação:

“Iniciamos a conversa perguntando para Paula o que ela achou do grupo neste semestre. Ela me surpreendeu com sua boa memória, fazendo uma retrospectiva dos nossos encontros. Disse que gostou muito dessa forma de trabalhar, na qual sempre levávamos alguma atividade. Gostou dos filmes, das músicas, das poesias e textos, pois sempre tinham a ver com alguma coisa do grupo. Comentou sobre a última oficina de expressão corporal, dizendo que foi muito boa. Referiu-se, com suas palavras, ao aspecto do sigilo, lembrando que chorou, riu e falou e que, mesmo assim, não houve comentários sobre isso nos corredores.” (Fragmento do Diário de Campo).

Como podemos ver nesse trecho, o uso dos disparadores teve uma boa receptividade, contribuindo para desfazer a ideia de que no grupo seria obrigatório falar de questões dolorosas e íntimas, o que gerava constrangimentos nos participantes quando compartilhavam suas histórias. O clima de tensão que antes permeava nossos encontros, em que todos se entreolhavam na expectativa de saber quem seria o primeiro a falar, foi dando lugar a uma atmosfera de maior descontração e leveza. Notamos que os participantes ficaram mais à vontade para se colocar frente aos demais, havendo espaço tanto para compartilhar questões cotidianas, como para acolher o sofrimento.

Pudemos notar que a preocupação com o sigilo apresentada inicialmente foi sendo superada. As repercussões do grupo no Instituto passaram a se referir mais aos disparadores utilizados do que aos relatos de ordem pessoal que eram compartilhados. Isso ficava nítido quando encontrávamos familiares que não haviam comparecido ao encontro, mas comentavam a respeito das atividades realizadas. Essas ressonâncias, produzidas para além das paredes da sala onde realizávamos os encontros, foram mais um dos efeitos produzidos por essa nova forma de operar. Também ganhamos mais conhecimento a respeito do funcionamento do Instituto à medida que passamos a ter maior circulação por aquele espaço, mobilizando outros setores da instituição – quando, por exemplo, precisávamos reservar equipamentos audiovisuais ou uma sala específica para alguma atividade.

Além disso, à medida que as discussões tornaram-se mais coletivizadas e fluidas, as intervenções deixaram de partir apenas da equipe de psicologia, passando a ser realizadas por todos. O lugar hierarquizado de especialista, detentor da verdade, foi sendo diluído. Cada vez mais passamos a ser reconhecidos como parte integrante do grupo, embora sem deixar de ocupar um lugar diferenciado. Diferenciado porque ocupávamos o papel de coordenadores no sentido já mencionado anteriormente, de modo que estávamos sempre atentos às discussões. Notamos que conseguimos aumentar os graus de transversalidade das falas, além de colocar em evidência questões que poderiam passar despercebidas.

Para uma maior compreensão desse novo funcionamento do grupo e da maneira como as intervenções ocorriam, exploraremos aqui um conflito que já havia nos causado inquietações e que permeava as relações entre os familiares: o acesso restrito à Sala das Mães. Esse espaço, já mencionado, destina-se a todos os responsáveis que permanecem na instituição durante o turno escolar. No entanto, fomos notando que nem todos se sentiam autorizados a frequentar este local e que alguns recém-chegados sequer tomavam ciência de sua existência. Foi em um encontro específico que essa questão veio à tona de modo mais explícito, sendo evidenciada como aglutinadora de diversas tensões.

“Joana seguiu falando que ali ninguém ajuda ninguém, as pessoas só sabiam fazer fofoca, falar da vida dos outros. Essa fala pareceu ter tocado as outras mães, e aos poucos, cada uma foi se apropriando dela à sua maneira. Uma participante concordou, dizendo que ali tem mães que se acham melhores do que outras. Escutei murmurinhos: ‘Ah, é isso mesmo’. Questionei: ‘Mas quem são essas pessoas que se acham melhores?’ Logo veio a resposta: ‘Aqueles que frequentam a sala das mães’. Outra estagiária então perguntou ‘E quem são as mães da sala das mães?’ Margarida respondeu ‘São as mães rainhas!’ (Fragmento do Diário de Campo).

Nota-se que a fala de uma das mães foi o ponto de partida para uma construção coletiva do grupo. Dessa forma, nossas intervenções favoreceram que o grupo encontrasse um canal de expressão para uma tensão que estava latente, aprisionada em um discurso naturalizado e de tom queixoso. Também é possível observar o quanto questões relacionadas à maneira desses familiares se relacionarem para além do grupo repercutiam em nossos encontros, indicando não ser possível haver uma separação entre o que ocorre “dentro” e “fora” do grupo, fazendo com que questionássemos tais limites, nos levando a pensar em uma clínica ampliada, extramuros.

Terceiro Momento: Um olhar retrospectivo - o que é que se passou?

“Chegamos à nossa sala de atendimento na escola e ficamos esperando os participantes do grupo. Papo vai, papo vem... Uma das estagiárias se levanta e sai da sala para atender o celular. Nossos olhares, aflitos, passeiam pela sala, demorando-se na porta. Dez horas. A porta abre um pouco. A supervisora estica o pescoço para ver melhor quem entra. A porta abre um pouco mais e ela diz: ‘Ah, é a estagiária voltando.’ Decepção. Onde estarão os participantes? O que podemos fazer no grupo? Que disparadores utilizar? São dez horas e trinta minutos e nada, ninguém. Uma hora de espera é o suficiente. Esperamos, esperamos. Levantamos com o peso da frustração e saímos da sala. Com sorrisos desbotados e um ar de ‘não deu certo’ nos dirigimos à saída. Eis que de repente ouvimos uma voz: ‘Ei, meninas da faculdade! Professora!’. Viramos e vimos Carlos, um dos participantes do grupo. ‘Eu quero contar pra vocês que a minha esposa veio a falecer semanas atrás.’ O atendimento se dá ali, no corredor. Nós nos questionamos: Qual é a

delimitação da clínica? A sala de atendimento, seu espaço físico?” (Fragmento do diário de campo)

Foi possível traçar esse terceiro momento ao lançarmos um olhar sobre os efeitos produzidos em nós ao longo da intervenção. Percebemos que nossa postura e a forma como intervínhamos no campo havia se modificado. Essa percepção foi construída tanto nas supervisões quanto durante o próprio processo de escrita dos diários de campo. A análise das implicações, como proposta por René Lourau (2004), foi uma ferramenta fundamental nesse momento, na medida em que nos auxiliou a pensar os efeitos que produzimos no campo e os efeitos deste sobre nós. Como Nascimento e Coimbra (2008) afirmam, “utilizar a análise de implicações é tornar visíveis e audíveis as forças que nos atravessam, nos afetam e nos constituem cotidianamente.” (NASCIMENTO & COIMBRA, 2008: 5).

O excerto do diário de campo acima relata um episódio ocorrido no início de nossa atuação, quando ainda não havíamos inserido os disparadores. Nesse período, nosso maior questionamento era sobre a dificuldade da formação do grupo. Sempre acabávamos aprisionados naquilo que não estava funcionando, sem atentar para o que de fato estava acontecendo. Ao nos voltarmos para esse momento, é possível notar que não considerávamos as conversas fora da sala de atendimento como fazendo parte do acontecer grupal, embora já nos questionássemos se a clínica se restringiria ao *setting*. Também não notávamos que momentos como esses favoreciam a construção dos laços de confiança. Hoje conseguimos compreender que os encontros em outros espaços também faziam parte do nosso processo de intervenção e pesquisa.

Ao afirmar e reconhecer essa nova postura, passamos a habitar a instituição de outra forma, modificando a maneira de nos relacionar com os familiares. Desse modo, diferentemente da nossa atitude inicial, como relatada no último trecho de diário citado, começamos a fazer questão de passar pelo pátio em que ficavam as mães, para cumprimentá-las e estabelecer contato, mesmo com as que não frequentavam nossos encontros. Da mesma forma, esses familiares passaram a nos tratar de maneira mais receptiva, inclusive estabelecendo conversa em outros momentos e locais, como nos corredores e na cantina. Esse foi um dos fatores que contribuíram para o funcionamento do nosso trabalho, já que nossa preocupação maior deixou de se concentrar nas regras antes estabelecidas (como a restrição de faltas e limitação do grupo ao horário de atendimento) e passou a recair sobre o fortalecimento desses laços.

No início de nossa intervenção na escola tínhamos uma proposta pré-estabelecida e esperávamos que o nosso grupo funcionasse de certo modo. Quando fomos confrontados com um resultado que estava em descompasso com as nossas expectativas, tomamos tal situação como uma falha, um erro que poderia ser corrigido, talvez, se nos dedicássemos mais ao nosso projeto. A essa atitude, dá-se o nome de sobreimplicação, que é, segundo Lourau (2004), a crença no sobretabalho, uma busca por eficiência máxima que pode dificultar o exercício da análise de implicações. Percebemos que estávamos de tal forma sobreimplicados, que não conseguíamos trazer para o campo de análise os acontecimentos considerados negativos, que para nós eram impedimentos para que essa pesquisa intervenção fosse bem sucedida.

O grupo como dispositivo transversal

Todas essas mudanças foram possíveis quando conseguimos compreender o grupo como sendo mais do que uma técnica regida por determinadas regras de funcionamento. Repensar o dispositivo utilizado, avaliando os efeitos observados e as forças presentes no campo, possibilitou reconstruir novas experiências no grupo. Ao inserirmos o disparador buscamos propiciar uma transversalização das falas a partir da construção de eventos que mobilizassem forças afetivas produtoras de deslocamentos. O grupo passou a assumir outras características, pois deixou de se centralizar em falas individualizadas e na figura do terapeuta como detentor de um lugar de poder. Mesmo que essa não tenha sido nossa intenção inicial, esse lugar já se apresentava de antemão demarcado na imagem que a figura do psicólogo carrega - como tivemos ocasião de perceber - e que de alguma forma nos habitava ainda. Para sair desse lugar foi preciso produzir também deslocamentos em nossas atitudes no campo, percebidas por nós, em outro momento em que estávamos mais atentos à nossa postura.

Compreender o grupo para além de um momento predeterminado ocasionou sua expansão e sua reinvenção sob outras condições, como grupo-dispositivo. Passamos a perceber a importância dos encontros de corredor e em outros locais como parte do dispositivo na medida em que esses momentos nos retiravam de um lugar previamente determinado e demarcado, produzindo diferentes enlaces. O grupo passou então a ter um sentido mais amplo, enquanto coletivo, como lugar de passagem, multiplicando-se em outros espaços-tempo. Isso pôde ser notado quando as fofocas de pátio deram lugar a comentários sobre o disparador utilizado.

Com os filmes, textos e diversos disparadores utilizados, procuramos deslocar os sentidos cristalizados a respeito da instituição cegueira, habitualmente considerada como sinônimo de deficiência, falta e incapacidade, além de outras questões que foram aparecendo ao longo dos encontros. Durante o percurso da pesquisa foi possível perceber algumas falas e atitudes que nos deram pistas dos efeitos produzidos. A atitude de superproteção que grande parte das mães trazia foi posta em análise em diversos momentos, desencadeando uma maior confiança em suas relações com as crianças. Com isso, elas começaram a afirmar a potência de seus filhos frente aos demais setores da sociedade, seja na rua ou em casa, lidando com a própria família. Não foram poucas as ocasiões em que vimos esses efeitos: um encontro na rua com um desconhecido tornou-se um momento para falar da cegueira do filho, sem vergonha ou constrangimentos. Foi o que percebemos quando uma mãe nos relatou que uma mulher trombou com seu filho na rua e disse: “Parece até que é cego”. Em resposta a essa situação, a mãe afirmou tranquilamente que a criança era, sim, cega. Outras falas apontavam para um movimento de desculpabilização por ter gerado um filho cego, culpa que era compartilhada pela maioria das participantes, que se perguntava o que teria feito de errado para que isso acontecesse. O grupo também propiciou um compartilhamento de experiências entre os familiares que já estavam há mais tempo na escola e outros que, por estarem recém-chegados, se encontravam mais fragilizados ao ter que enfrentar essa nova realidade.

Foi possível também observar alguns efeitos na dinâmica institucional quando optamos pela utilização dos disparadores. No primeiro momento do nosso trabalho havia um certo constrangimento dos familiares em participar do dispositivo grupal, por ser o espaço da escola frequentado diariamente em sua maioria por mães que pertenciam a diferentes agrupamentos. Esses grupos, que se formavam por afinidade espontânea no espaço escolar, construíram entre si um distanciamento devido a algumas divergências no modo de ser e de se comportar, o que impedia que se encontrassem em um espaço clínico onde se propunha que cada um falasse de si. À medida que começamos a propor disparadores diversos, conseguimos, pelo menos em alguns momentos, reunir em um mesmo dispositivo membros desses diversos grupos discutindo questões comuns a todos. Entretanto, reunir as mães nesse espaço sempre exigiu de nós algum esforço e uma constante retomada de nossa proposta junto a elas.

Ainda constatamos que, além do uso de disparadores, o manejo do grupo tem grande importância na prática clínica, pois pode produzir desarranjos em um certo modo de produção subjetiva dominante, como o de questionar o lugar comumente atribuído à cegueira. Contudo,

para acionar as forças instituintes, fez-se necessário um constante exercício desse manejo, de forma a produzir rupturas nas falas cristalizadas, especialmente quando elas tendiam a se tornar majoritárias, como nos momentos em que o sentimento de tristeza ameaçava encerrar o grupo em uma fala surda e produtora de silenciamentos. Isso nos levou a compreender o grupo como lugar de encontro, potência afetiva para construção de territórios existenciais, mais do que um conjunto de pessoas reunidas com base nas representações internas que cada um estabelece a partir do outro. Passamos a percebê-lo não como uma natureza, com definições prévias sobre seu funcionamento, mas como um efeito, como um processo de coletivização que possibilita produzir formas de resistência e que pode nos fortalecer em nossas lutas cotidianas.

Para a constituição desse dispositivo foi preciso apostar na formação de laços de confiança. Entretanto, a produção desses laços não decorreu do que acreditávamos ser de foro íntimo e privado, interioridade do sujeito, mas, ao contrário, daquilo que, atravessando o grupo, era construído por cada um e, ao mesmo tempo, partilhado por todos.

Por fim, entendendo que toda intervenção é uma aposta que leva em conta os acontecimentos e singularidades do território pesquisado, não pretendemos estabelecer aqui uma receita para outras práticas grupais. Essa foi apenas uma das entradas possíveis nesse campo que nos mostrou suas particularidades.

Referências

BARROS, Regina Benevides. *Grupo: a Afirmação de um Simulacro*. 1ª Ed. Porto Alegre: Sulina/Ed. UFRGS, 2009.

_____. Clínica Grupal. *Revista do Departamento da UFF*, Niterói - RJ, V. 7, N.1, P. 5-11, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia*. Vol.1. São Paulo: Ed 34, 1995.

_____; *O que é a filosofia*. São Paulo: Ed. 34; 1992.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolíticas: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *Psicanálise e Transversalidade: ensaios de análise institucional*. Ideias e Letras: SP, 2004.

LOURAU, René. *Analista Intitucional em tempo integral*, São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. *Análise Institucional e Práticas de Pesquisa*. Rio de Janeiro: Ed.UERJ, 1993.

LIMA, Luara; PASSOS, Eduardo. O tratamento do sintoma: Relato do caso Terezinha. *Jornada Clínica*. SPA/UFF, 2008.

NASCIMENTO, Maria Livia; COIMBRA, Cecília. Análise de implicações: desafiando nossas práticas de saber/poder. Em: GEISLER, A. R. R.; ABRAHÃO, A. L.; COIMBRA, C. (Orgs.). *Subjetividade, violência e direitos humanos: produzindo novos dispositivos na formação em saúde*. Niterói - RJ: EDUFF, 2008. Disponível em: <<http://www.infancia-juventude.uerj.br/pdf/livia/analise.pdf>>. Acessado em 18 de fevereiro de 2013.

_____; TEDESCO, S. Conectando Clínica e Política. Em TEDESCO, Silvia; NASCIMENTO, Maria Livia (Orgs.) *Ética e Subjetividade: Novos Impasses no contemporâneo*. Editora Sulina: RS, 2009.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. A Cartografia como método de pesquisa-intervenção. Em PASSOS, Eduardo et alii (Orgs.). *Pistas do método de cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

POZZANA, Laura; KASTRUP, Virginia. Cartografar é acompanhar processos. Em PASSOS, Eduardo et alii. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

ROLNIK, S. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

Jerusa Machado Rocha
Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).
Psicóloga, Pesquisadora e Supervisora de Estágio na UFRJ.
E-mail: jerusa@psicologia.ufrj.br

Clara Vilhena
Psicóloga pela UFRJ
E-mail: claravn@gmail.com

Natália Ferreira
Psicóloga pela UFRJ
E-mail: naty2902@gmail.com

Verônica Gurgel
Psicóloga pela UFRJ; mestranda de Psicologia na UFRJ
e-mail: vgurgel@gmail.com

¹ Todos os nomes citados nos diários de campo são fictícios, de forma a preservar o anonimato das pessoas envolvidas, conforme as instruções do Comitê de Ética Anna Nery que autorizou a realização da pesquisa.

²Entendemos que toda clínica é sempre política por que problematiza os lugares instituídos, as dicotomias naturalizadoras, e o modo de constituição das instituições. (Cf. BARROS, 2009: 13). O grupo se insere nessa zona de inseparabilidade, na medida em que exerce uma função de resistência às formas de dominação.

³As práticas produtoras de intimização correspondem a uma subjetivação caracterizada pela interiorização dos conflitos, acarretando a estagnação da potência criadora do desejo. (Cf. BARROS, 1995: 5).

⁴Deleuze constrói o conceito de afecto a partir da concepção spinozista. No livro que se chama “Ética” de Spinoza e está escrito em latim, encontra-se dois termos distintos: “*affectio*” (afecção) e “*affectus*” (afeto ou sentimento). Para Spinoza afeto é todo modo de pensamento que não representa nada. Uma vontade, por exemplo, implica um objeto de representação, uma ideia do que eu quero, mas o fato de querer não é uma ideia, é um afeto, assim como a angústia ou o amor. Devemos estar atentos aqui para a distinção entre ideia e afeto. As ideias que temos produzem afetos, que podem aumentar ou diminuir nossa potência de agir. O afeto é então a variação da nossa potência de agir. Já a afecção é sempre um efeito de um corpo sobre um outro corpo, como por exemplo, o efeito do sol sobre meu corpo. As ideias ou imagens provenientes da afecção são imperfeitas ou inadequadas, pois são representações de efeitos sem a sua causa; signos que exprimem nosso estado num momento do tempo, determinando um afeto-sentimento, uma expansão ou restrição de nossa existência. A afecção é pois um efeito sobre nosso corpo, mas ocasiona também um efeito sobre a própria duração, prazer ou dor, alegria ou tristeza. Entretanto, o objetivo da arte é arrancar o afecto das afecções e os perceptos das percepções do objeto e dos estados de um sujeito que percebe. O artista excede os estados perceptivos e as paisagens afetivas do vivido: “O afecto não é a passagem de um estado vivido a outro, mas o devir não humano do homem” (DELEUZE, 1992: 224). O conceito de afecto em Deleuze se difere de afeto ou sentimento por não se referir a um estado vivido do artista, nem a nenhum objeto. O afecto ultrapassa as afecções, assim como o percepto as percepções.