

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Rosemary Peres Miyahara

**Trabalhando com violência sexual contra a criança e o
adolescente: a perspectiva do Psicodrama na formação dos
profissionais da rede de proteção**

MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL

SÃO PAULO

2011



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM
PSICOLOGIA SOCIAL

Rosemary Peres Miyahara

**Trabalhando com violência sexual contra a criança e o
adolescente: a perspectiva do Psicodrama na formação dos
profissionais da rede de proteção**

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Cristina Gonçalves Vicentin

SÃO PAULO

2011

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Rosemary Peres Miyahara

**Trabalhando com violência sexual contra a criança e o
adolescente: a perspectiva do Psicodrama na formação dos
profissionais da rede de proteção**

MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Gonçalves Vicentin.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da *CAPES* - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

SÃO PAULO

2011

Banca Examinadora

MIYAHARA, R. P. (2011). *Trabalhando com violência sexual contra a criança e o adolescente: a perspectiva do Psicodrama na formação dos profissionais da rede de proteção*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Orientadora: Maria Cristina Gonçalves Vicentin.

Linha de Pesquisa: Aportes da Psicologia Social à compreensão de problemas sociais

Resumo

A presente dissertação está inserida no debate contemporâneo sobre as práticas profissionais junto a crianças e adolescentes em situação de violência sexual, suas famílias e redes de proteção. A partir da experiência da autora como professora-supervisora da área, traz uma leitura crítica sobre as premissas que informam e constroem as intervenções e apresenta alguns elementos para pensar os processos de formação como aportes à transformação deste cenário. Destaca como discussões preliminares os processos culturais e históricos na construção da noção de abuso sexual intrafamiliar e a política nacional que institui as diretrizes de enfrentamento. Tendo como referencial teórico-metodológico o Psicodrama, propõe como empiria da pesquisa três oficinas de Multiplicação Dramática com um grupo de trabalhadores de um serviço de referência ao atendimento da questão. A análise dos conteúdos das oficinas apontou importante discussão sobre as tensões que permeiam as ações neste campo. Dentre elas, destacaram-se a angústia dos profissionais frente às situações de sofrimento e desamparo dos usuários, os riscos da tutela moral pautada no modelo relacional dicotômico vitimização – salvacionismo; os desafios quanto ao trabalho dirigido ao agressor sexual como parte dos investimentos terapêuticos e a crescente judicialização dos conflitos como fator que pode reduzir a multiplicidade das intervenções. O trabalho sugere a metodologia psicodramática como um significativo dispositivo de formação, uma vez que esta favoreceu não só a elucidação de imaginários e conservas culturais a respeito do tema, mas também, e principalmente, mobilizou reflexões e deslizamentos de sentidos como nuances de transformação e reconhecimento de potência no trabalho. O texto finaliza enfatizando o potencial criativo dos trabalhadores da área que, ancorados no laço

grupal, podem avançar em direção a uma visão e postura mais positivadas de seu fazer profissional.

Palavras-chave: Violência Sexual, Criança e Adolescente, Família, Formação Profissional.

MIYAHARA, R. P. (2011). *Working with sexual violence against children and adolescents: the perspective of the Psychodrama on the professional formation of protection nets' workers*. Master's Thesis. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Tutor: Maria Cristina Gonçalves Vicentin.

Line of Research: Approaches used in Social Psychology for comprehending social problems.

Abstract

The present dissertation is inserted in the contemporary debate on professional practices towards children and adolescents in situation of sexual violence, their families and protection nets. Bringing forward from the author's experience as a teacher-supervisor of the area a critical lection of the premises which inform and construct interventions, it presents a few elements for one to think of processes of professional formation as contributions to this scenery's transformation. It emphasizes as preliminary discussion the cultural and historical processes on the construction of the basis of intrafamiliar sexual abuse and the national policy which establish the directives of confrontation. Having the Psychodrama as theoretical-methodological referential, it proposes as empiric to the research three workgroup of Dramatical Multiplication with a group of workers of a referential service of this matter. The analysis of the workgroup contents pointed out an important discussion about the tensions between actions in this field. Among them, stands out the professionals' distress when facing the suffering and helplessness of the users, the risks of moral guardianship lying in the victimization – salvationist dichotomic model relationship; the challenges when working with the sexual aggressor as part of therapeutical investments and the growing judicialization of conflicts as a factor which could reduce the multiplicity of interventions. The work suggest the psychodramatic methodology as a significant provision of formation, once it has benefited not just the elucidation of imaginary and cultural lines regarding this topic, but also, and mainly, it mobilized reflections and flexibility of feelings as nuance of transformation and recognition in the work power. The text finalizes emphasizing the creative potential of workers in this area which, based in group affection, can

move forward a vision and posture more positive of their professional accomplishment.

Key-words: Sexual Violence, Children and Adolescents, Family, Professional Formation.

Dedico este trabalho a todas as minhas configurações
familiares.
À de origem (papai [em memória], mamãe, irmãos, cunhados,
sobrinhos);
Às de trabalho (CNRVV, Sedes, Clínica);
À de coração (Marisa, Marcelo, Bruna e Júlia);
À de terapia (Bustos e Cia.);
E, em especial, à que eu escolhi formar: Edson, meu marido,
sempre amoroso e acolhedor de minhas inquietações. Thaísa
e Tassane, principais razões de minha existência.

Agradecimentos

Este talvez seja o momento mais difícil e delicado da escritura da dissertação. Um misto de prazer, por lembrar cada rosto que fez parte deste percurso, e de preocupação com a possibilidade de omitir ou não contemplar devidamente alguns méritos. Espero dar conta desta última e importante tarefa.

Começo agradecendo ao que considero em nós, humanos, como manifestação do poder divino: a capacidade de criação.

À minha querida orientadora Cris Vicentin, que aceitou o desafio de acompanhar uma pessoa tão intensa e inquieta e o fez com tamanha dedicação, competência e paciência.

Ao amigo e professor Paulo César Endo, o grande incentivador e aliado nesta empreitada acadêmica, e também aos colegas do grupo de pesquisa do Instituto de Psicologia da USP, onde as primeiras sementes foram plantadas. Obrigada Paulo, por toda a disponibilidade e apoio nos momentos de sufoco, por sua presença na qualificação e na defesa.

À Marília Marino, que se juntou ao percurso na banca de qualificação, estimulando com suas preciosas contribuições o olhar psicodramático na composição do texto e aceitando participar da defesa.

Aos novos amigos que fiz ao longo dos anos de estudo, discutindo em aulas, preparando seminários, descontraindo nos almoços e cafés... Um agradecimento especial vai para Milena Lisboa, que aceitou trabalhar, no sufoco do prazo apertado, melhorando meu texto.

A todos que compõem o Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da PUC-SP, em especial os professores dos quais levo fortes e boas lembranças: Fúlvia Rosemberg, Mary Jane Spink e Miriam Debieux Rosa.

Ao programa de bolsas da CAPES por ter contemplado minha pesquisa.

Mesmo já tendo mencionado na dedicatória, reitero meu agradecimento aos companheiros de trabalho do CNRVV e do Sedes, aos que hoje fazem parte e aos que já fizeram, em especial à Dalka Ferrari que me convidou para compor a equipe inicial (desta época permanecemos só nós duas!) e por quem nutro grande admiração pela forma paciente e dedicada com que sempre trabalhou para fortalecer as ações do nosso grupo.

À equipe do Núcleo Acolher, profissionais com os quais tenho o privilégio de trocar as experiências, inquietações e gratificações deste campo de trabalho. Vocês me instigam e estimulam sempre!

À equipe do Instituto WCF Brasil, pelas boas parcerias nos projetos de capacitação.

A todos os que integram as “redes de proteção à infância, juventude e famílias em situação de violência” das mais diferentes regiões de nosso país com os quais tive a oportunidade de trabalhar e que, de certa forma, me confiaram e confienciaram suas angústias, dilemas e fragilidades no exercício profissional.

Um agradecimento muito especial para minha grande e melhor amiga, Marisa Micheloti. Obrigada por me apoiar, como sempre, nos momentos de sufoco e desânimo. Obrigada por ter aceito e por ter dirigido de um jeito brilhante as oficinas de Multiplicação Dramática. Obrigada por existir em minha vida!

À minha sogra e segunda mãe, Massayo Miyahara, pela presença interessada e apoiadora de “minhas ausências” durante o percurso do mestrado.

Retomo o olhar para o agradecimento aos meus queridos – marido e filhas. Sinto que faltam palavras para traduzir o quanto vocês foram importantes neste período e em cada momento de minha vida. Edson, sinto a cada dia que você é a melhor pessoa para estar ao meu lado. Thaísa, obrigada por ter funcionado como um verdadeiro ego-auxiliar nas minhas deficiências informáticas. Orgulho-me muito de você. Tassane, obrigada por ter insistido com seus agrados e abraços carinhosos, mesmo quando eu parecia não os querer. Eu os quero sempre!

Finalizando, agradeço àquele que plantou em meu jeito de ser o gosto pelo estudo, meu padrinho Nilo Reis e Silva (em memória), cuja frase emblemática permeia minha lembrança de forma vívida: “Estude, estude sempre porque, com o estudo, você chegará onde quiser”. Pois é, meu querido – eu cheguei!

Sumário

Introdução	p. 1
I – Do percurso da pesquisa e das partes do trabalho.....	p. 7
Capítulo 1 – Aportes da Psicologia Social para contextualização do campo de reflexões	p. 11
I – Dos processos culturais e históricos na construção da noção de abuso sexual intrafamiliar.....	p. 11
II – A Política Nacional que institui as diretrizes de enfrentamento.....	p. 21
Capítulo 2 – Cenas de práticas profissionais na rede: o risco da tutela moral e da produção de estigma	p. 25
I – Os instrumentos do Judiciário e o campo de intervenção psicossocial: Conselho Tutelar, laudos e relatórios, interdição ao poder familiar.....	p. 26
II – Adolescentes “abusadores” e “vítimas de exploração sexual”: categorias e estigmas que permeiam as políticas públicas.....	p. 32
III – Impasses e impactos no <i>setting</i> de atendimento psicoterapêutico.....	p. 37
Capítulo 3 – O Psicodrama como referencial para pesquisar e pensar a formação profissional	p. 44
I – O criador e sua obra.....	p. 44
II – Por uma prática profissional criadora.....	p. 53
III – A proposta da Multiplicação Dramática.....	p. 73

Capítulo 4 – O dispositivo Multiplicação Dramática aplicado à pesquisa.....	p. 79
I – Desenhando a proposta.....	p. 79
II – Descrição das Oficinas.....	p. 82
1. Descrição da 1ª Oficina.....	p. 83
2. Descrição da 2ª Oficina.....	p. 104
3. Descrição da 3ª Oficina.....	p. 135
Capítulo 5 – Análise das Oficinas: Multiplicidade de conteúdos e deslocamento de sentidos.....	p. 160
I – Do olhar capturado pelas dimensões da “vitimização” e “salvacionismo” ao reconhecimento do “usuário generoso”, que não perdeu a capacidade de sonhar.....	p. 165
II – O profissional e o agressor sexual: judicialização e possibilidades de tratamento.....	p. 181
III – Sobre o modelo de atenção: do imperativo da eficiência pautado no “dever-ser profissional” ao reconhecimento da função amorosa na intervenção clínica e do apoio grupal como potência de trabalho.....	p. 205
Considerações Finais.....	p. 219
Referências Bibliográficas.....	p. 231

Introdução

A violência, na manifestação de suas diferentes faces, afeta, de maneira imperativa, crianças e adolescentes. Em relação ao Brasil, soma-se a isto os processos de vulnerabilização que atingem grande parte de nossa população, fator que mesmo não sendo único determinante é considerado propício à deterioração das relações familiares. Problemas como desemprego, miséria, dependência de drogas, transtornos psiquiátricos, exclusão social, sem o necessário apoio de políticas públicas, estão por trás de muitos casos de violência doméstica,¹ exploração sexual comercial² e abuso sexual³ de meninos e meninas.

Esta é uma problemática que ultrapassa as fronteiras de classe social, relacionando-se também com fatores tais como concepções e valores sobre infância, história pregressa e modelos parentais geracionais, características pessoais dos diferentes sujeitos que compõem a família e, principalmente, o desrespeito às diferenças que, transformadas em desigualdades, incidem em relações de poder assimétricas que levam à opressão, dominação ou exploração.

O abuso sexual, por ser cercado de tabus, preconceitos e temores, é, das violências contra crianças e adolescentes no seio de suas famílias, uma das que mais têm suscitado debates e desafios no que se refere a estratégias de enfrentamento. Têm, no chamado pacto ou complô do silêncio o instrumento mais refinado de perpetuação da psicodinâmica abusiva. Em muitas situações, as pessoas da família,

¹ “Todo ato e/ou omissão praticado(s) por pais, parentes ou responsáveis em relação à criança e/ou adolescente que – sendo capaz de causar dor ou dano de natureza física, sexual e/ou psicológica à vítima – implica, de um lado, uma transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, do outro, uma ‘coisificação’ da infância, isto é, uma negação do direito que crianças e adolescentes tem de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento” (AZEVEDO, 1995, p.36).

² “Violação fundamental dos direitos infanto-juvenis. Compreende o abuso sexual por adultos e a remuneração em espécie à criança, ou adolescente, a uma terceira pessoa ou a várias. A criança e o adolescente são tratados como objeto sexual e mercadoria. A exploração sexual comercial de crianças e adolescentes implica formas de coerção e violência, que pode implicar o trabalho forçado e as formas contemporâneas de escravidão” (CONGRESSO MUNDIAL CONTRA A EXPLORAÇÃO SEXUAL COMERCIAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES – ESTOCOLMO, 1996, citado no Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil, Brasília: SEDH/DCA, 2002).

³ “Todo ato ou jogo sexual, relação hétero ou homossexual, entre um ou mais adultos e uma criança ou adolescente, tendo por finalidade estimulá-los sexualmente ou utilizá-los para obter estimulação sexual sobre sua pessoa ou outra pessoa” (AZEVEDO, 1995, p. 37)

além de vizinhos, amigos e até mesmo profissionais da educação, saúde e assistência social, se calam diante dos fatos, desconsiderando sinais, muitas vezes explícitos, dados pela vítima. Paradoxalmente, o “denuncismo”, caracterizado como um movimento de intervenção que preconiza a denúncia “a qualquer momento e destituída de qualquer análise” (MÉLLO, 2006, p. 125) evidencia posturas maniqueístas que geram injustiças e revitimizações para a criança ou adolescente que se pretende proteger.

Ao longo de quase dezessete anos como profissional que trabalha junto à rede de proteção integral à infância e juventude estabelecida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069, julho 1990), tendo como foco a questão da família em situação de violência, percebemos que o tema do abuso sexual aparece com grande incidência. Isto ocorre tanto na demanda para atendimento terapêutico como na inquietação, por perplexidade e desconhecimento dos profissionais que têm de lidar com a situação, na medida em que ela eclode em seu cotidiano de trabalho. A estruturação desta atuação profissional se dá principalmente através do Centro de Referência às Vítimas de Violência (CNRVV) do Instituto Sedes Sapientiae, onde desenvolvemos ações de atendimento psicossocial, prevenção, formação e pesquisa.

Como psicoterapeuta, realizando acolhimento e diagnóstico de casos, e também como supervisora de outros serviços de referência às situações de violência sexual contra crianças e adolescentes, percebemos como constante dificuldade a abordagem das situações que envolvem intenso vínculo afetivo-sexual entre a criança ou o adolescente e sua referência parental abusiva. Nas supervisões, é muito presente a fala dos profissionais sobre sua impotência diante do sofrimento, e não do alívio de seus pacientes pela interrupção da interação abusiva.

O caso de Vânia⁴ ilustra bem essa questão. A menina começou a freqüentar um serviço de referência às situações de violência sexual aos treze anos. Foi abrigada, afastada de seu pai, sua única referência afetiva, desde que foi abandonada pela mãe aos dois anos de idade. O pai, alcoólatra, abusava sexualmente de Vânia desde que ela tinha seis anos de idade. Vânia sempre contestou esse afastamento, resistiu ao processo terapêutico e, na iminência de completar dezoito anos e ser desabrigada, explicita seu plano de retorno ao convívio com a figura paterna, trazendo profundo sentimento de fracasso à equipe terapêutica.

⁴ Com o intuito ético de preservar a identidade, todos os nomes referidos ao longo do trabalho são fictícios.

Como professora, essa situação também é de extrema importância. Coordenando e atuando na área de formação do CNRVV, temos proposto a discussão do tema da violência contra crianças e adolescentes no próprio Instituto Sedes Sapientiae e em diferentes lugares de nosso país. Uma ação que merece destaque é a disseminação da nossa metodologia de prevenção, em que acompanhamos, em supervisão, dezessete instituições que lidam com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade (núcleos sócio-educativos, abrigos, escolas, conselhos tutelares, entre outras) das diferentes regiões administrativas do município de São Paulo, através do projeto “Implantação de Pólos de Prevenção à Violência contra Crianças e Adolescentes”.⁵

Esses trabalhadores vivem situações constrangedoras e inquietantes, não só na detecção e encaminhamento de casos de violência sexual, em que indicadores são consistentes, mas também na perplexidade de interações entre pais e filhos que denotam certa naturalização de um vínculo erotizado. São comuns os questionamentos: “o que fazer quando a mãe se despede do filho, na porta da creche, com um demorado beijo na boca?”, “como abordar a questão de adultos e crianças não tomarem banho juntos sem parecer moralista?”, “o que fazer com a mãe que provoca lesões na genitália de sua filha por excesso de limpeza?”. Essas perguntas denotam a dificuldade em se abordar educativamente os indícios de comportamentos intrusivos ou abusivos advindos dos cuidados maternos e manifestações erotizadas entre adultos e sua prole. Ao mesmo tempo, transparecem a máxima de um posicionamento com teor condenatório e uma busca de interdição sem o exercício elaborativo do entendimento ou análise da situação.

O impacto do relato de cenas abusivas geralmente mobiliza sentidos e valores que refletem o imaginário socialmente construído do sujeito que o escuta e a consequente repercussão em sua forma de interagir com a situação. A experiência tem nos trazido como um quadro persistente de reação a este impacto posturas que oscilam entre a defesa que imobiliza e o furor condenatório que muitas vezes expõe indevidamente os envolvidos. Isto nos coloca a inquietante situação da revitimização dessas famílias, por omissão ou ações muitas vezes permeadas por saberes dogmatizados dos atores sociais da dita rede de proteção à infância e juventude.

⁵ Descrito na publicação da Fundação Abrinq, *O fim da omissão*, de 2002.

Muitos são os dilemas e fragilidades trazidos pelos profissionais que trabalham com o abuso sexual intrafamiliar nos contextos de formação e supervisão. Cabe aqui situá-los como analisadores⁶ que sinalizam pontos de reflexão e intervenção que possam “distinguir e interrogar naturalizações de sentido de práticas e discursos”⁷ (FERNÁNDEZ, 2010, p. 17).

As principais questões que ora categorizamos como *morais, éticas e psicológicas* aparecem em posturas que denotam o que Freud (1913/1996) já indicou em Totem e Tabu como “o horror ao incesto”; a preocupação em relação à contaminação com o tema, em que se teme que o abuso sexual aconteça ou esteja acontecendo com os próprios familiares; a rejeição do padrão relacional erotizado da criança abusada; a hipersensibilização à situação das vítimas que orienta posturas tutelares e assistencialistas; a tensão em circunscrever a situação do adolescente como sujeito de direitos sexuais⁸; a atribuição de significados e sentidos para as situações de abuso a partir de práticas discursivas do “notório saber”, do “especialista”, do “acadêmico”, sem aprofundamento reflexivo que privilegie as singularidades dos sujeitos envolvidos.

No campo das questões *técnicas e institucionais*, as inquietações aparecem quando a discussão gira em torno da obrigatoriedade da notificação e compulsoriedade do tratamento psicológico; da busca de parcerias que resguardem a ética na condução dos casos; da delimitação do lugar da clínica, psicanalítica ou de outra abordagem teórica, nas interfaces com as diferentes demandas das instituições que integram a rede de proteção.

Uma tensão mais caracterizada aparece nas divergências entre os serviços de intervenção psicossocial e os representantes do judiciário. As discussões sobre perícia psicológica, relatório de acompanhamento terapêutico, instrumentos e objetivos da avaliação sobre veracidade das histórias de abuso trazidas pelas crianças, adolescentes e suas famílias, dimensões da “verdade” nos campos jurídico e psíquico, até a pertinência e os prejuízos da intimação dos profissionais para o

⁶ Analisador no sentido da análise institucional: como acontecimento condensador de forças sócio-políticas até então dispersas, facultando, em consequência, a reconstituição analítica de determinadas situações, a desconstrução de determinadas naturalizações e a convocação da potência de produção de realidades alternativas e/ou alterativas (LOURAU, 2004; BARROS, LEITÃO, RODRIGUES, 1992).

⁷ Os textos em língua espanhola tiveram nossa livre tradução.

⁸ Conforme debate proposto por Melo (2008).

depoimento em juízo acirram posicionamentos que, muitas vezes, desqualificam a intervenção em rede.

Ainda dentro do conjunto das questões *técnicas e institucionais*, apontamos os dilemas em lidar com as deficiências das políticas públicas para abarcar as complexas necessidades do problema. Os impasses trazidos pela insuficiência de serviços especializados na atenção ao abuso sexual intrafamiliar trazem sentimentos de impotência frente ao acúmulo de demanda e os potenciais riscos com a demora do atendimento, desmotivação pela percepção de estar realizando uma intervenção aquém da necessária e, às vezes, uma atitude conformista frente à precariedade do serviço.

Os profissionais trazem também como tensão cotidiana a dificuldade de inserção dos usuários nas instituições de saúde, educação, abrigo etc., apontando a preocupação com a vulnerabilidade destas famílias como mais um elemento de sobrecarga. Relatam ainda sua insegurança pela inexistência de dispositivos institucionais de proteção para lidar com ameaças reais ou potenciais inerentes à interdição e judicialização das situações abusivas.

Por fim, apontam a falta ou inconstância de recursos para formação, supervisão e apoio emocional, suportes considerados essenciais ao trabalho contínuo com este tema.

Com esse aporte de experiência, percebemos a necessidade de ampliar nossos subsídios direcionados aos processos de formação desses profissionais dentro de uma abordagem crítica e ética da questão.

Acreditamos que a estimulação de um debate sobre práticas discursivas que constroem sentidos e saberes como “premissas inquestionáveis”, norteadoras de intervenções profissionais, pode abrir novos horizontes e perspectivas na área. Nosso intuito é contribuir para a problematização do olhar e a escuta de profissionais que integram a rede de proteção à infância e juventude. Mais especialmente, nossa contribuição dirige-se à problematização da ideia de patologização das relações familiares que acaba por suscitar de um lado, posturas resistentes e omissas e, de outro, movimentos exacerbados de condenação e interdição, sem respaldo de análise.

Consideramos também as implicações inerentes à situação de pretender pesquisar um universo do qual fazemos parte. Estarmos “imersos” no contexto de dilemas e fragilidades, no qual as intervenções frente às situações de abuso sexual infanto-juvenil acontecem nos convoca, logo de início, à tarefa de desenvolver um

olhar de pesquisador. Não estamos falando aqui de neutralidade, já que estamos sempre implicados⁹. Queremos ressaltar por hora a preocupação com a comunicação com e para os nossos pares, que fazem parte não só do contexto acadêmico, mas também do contexto de trabalho. As proposições de Luna (1996) sobre relevância social, de Rosemberg (2001) sobre a questão da qualidade política de uma pesquisa e de Demo (1992) sobre débito social¹⁰ reforçam esta preocupação de que o trabalho acadêmico enuncie, analise criticamente uma dada questão e ofereça uma interpretação da realidade que seja historicamente contextualizada e apoiada em argumentos que possam compor com o saber intuitivo e da experiência.

O reconhecimento do poder relativo da metodologia tem por trás outra decorrência do pensamento epistemológico: a substituição da busca da *verdade* pela tentativa de aumentar o poder explicativo das teorias. Nesse contexto, o papel do pesquisador passa a ser o de um *intérprete* da realidade pesquisada, segundo os instrumentos conferidos pela sua postura teórico-epistemológica. Não se espera, hoje, que ele estabeleça a *veracidade* das suas constatações. Espera-se, sim, que ele seja capaz de demonstrar – segundo critérios públicos e convincentes – que o conhecimento que ele produz é fidedigno e relevante teórica e/ou socialmente (LUNA, 1996, p. 14, grifos do autor).

Tendo como base essas considerações, focalizamos então nosso interesse de pesquisa, buscando responder às seguintes questões:

– Que “premissas” sobre abuso sexual intrafamiliar informam e constroem as intervenções dos profissionais que trabalham com o tema?

– Como fortalecer, no âmbito das estratégias de formação, dispositivos que favoreçam uma leitura crítica dos sentidos naturalizados no enfrentamento ao abuso sexual intrafamiliar?

Cabe ressaltar, a título de esclarecimento, que o presente trabalho não se propôs à discussão que elucidasse consensos e dissensos sobre as categorias conceituais violência, abuso e exploração sexual¹¹. Reafirmamos, contudo, que a intervenção ao

⁹ Para melhor esclarecimento do uso deste termo, remetemo-nos à discussão proposta por Altoé (2004).

¹⁰ Como usado em Demo (1992).

¹¹ Para aqueles que têm interesse nesta discussão, indicamos FALEIROS, CAMPOS (2000).

abuso sexual intrafamiliar, objeto de interesse de nosso estudo, está inserida nas políticas a serem trabalhadas no próximo capítulo.

Como já foi mencionado anteriormente, o intento maior desta pesquisa foi o de colocar nossa experiência e questionamentos, a partir do lugar de professora-supervisora, como aportes para pensar os dilemas e fragilidades dos profissionais que compõem a rede de proteção ao abuso sexual intrafamiliar de crianças e adolescentes, e como forma de interrogar naturalizações de sentido de práticas e discursos. O foco de interesse sempre esteve e está ligado ao nosso papel na formação destes profissionais. Buscamos ampliar os horizontes de entendimento sobre processos de produção de um discurso da violência que orienta práticas muitas vezes colonizadas por normas e sanções. Inquietamo-nos com a ideia de que, para romper o “pacto do silêncio”, caímos numa hipervalorização do abuso, onde o encontro de corpos passa a ter um sentido estigmatizante. Interrogamo-nos sobre estratégias de formação que pudessem elucidar e trazer movimento, mudanças a este cenário.

I – Do percurso da pesquisa e das partes do trabalho

Com esta bagagem de informações e questionamentos, iniciamos o percurso da pesquisa.

O primeiro passo foi dimensionar, a partir do amplo levantamento bibliográfico sobre o tema, a contextualização do campo onde pretendíamos inserir nossa discussão. Dessa forma, partimos de uma perspectiva crítica da Psicologia Social que mantém vívido o fluxo de indagações aos pressupostos de verdade pautados, como nos diz Spink (2000, citado por MÉLLO, 2006), “em formulações representacionistas sobre a produção de conhecimento” (p. 2).

A autora nos esclarece que a identificação com o movimento construcionista na Psicologia Social tem como ponto de partida

(...) a adoção de uma postura desnaturalizadora que radicaliza a natureza social do mundo e a historicidade de nossas práticas e instituições, tomando por pressuposto que as pessoas e o mundo em que habitamos são

resultados de processos sociais histórica e culturalmente localizados (SPINK, citado por MÉLLO, 2006, p. 13).

Ao tomarmos por base este posicionamento, pretendemos ressaltar o teor de nossa responsabilidade ao assumirmos valores e posturas perante a temática que ora estudamos. Daí, começamos apresentando uma reflexão sobre os processos culturais e históricos onde a questão do abuso sexual está inserida e as políticas públicas de enfrentamento que respondem a estes processos.

A partir desta contextualização, resgatamos alguns dos incontáveis registros mnêmicos e escritos de situações que acompanhamos como professora, supervisora ou na participação de eventos sobre o tema, para público mais amplo, envolvendo profissionais e usuários de instituições de atendimento a crianças e adolescentes em situação de violência. Procuramos universalizar as cenas, despí-las de particularidades, de modo a transversalizar a análise e não identificar seus protagonistas como únicos operadores das problemáticas apresentadas. Assim, reforçamos também os cuidados éticos da pesquisa.

Compartilhamos a posição de Velho (1999) ao nos dizer que “A Ciência Social não deve abdicar de seu caráter crítico, sob a pena de condenar-se à esterilidade” (p. 8). Todavia, cabe ressaltar que os relatos aqui apresentados como cenários que incitam o debate proposto têm como única intenção a crítica que aponte para a construção, para o movimento em busca de caminhos e potência e, assim, possam contribuir para o trabalho dos que cotidianamente lidam com questões semelhantes. O resultado desse primeiro tempo de trabalho está apresentado no capítulo 2.

Contudo, gostaríamos ainda de ressaltar o caráter de uma reflexão preliminar que demos a este capítulo. Seu objetivo maior foi elucidar ao leitor as situações recorrentes e preocupantes segundo **nosso olhar** como professora-supervisora e, por que não dizer, militante da área. Muitos poderão se perguntar por que não centramos a metodologia da pesquisa na análise destas situações. Esclarecemos então que o cuidado, nesse sentido, foi o de oferecer no presente trabalho elementos de reflexão que pudesse transcender o que nossa visão já poderia trazer como circunscrito. Valemos-nos para esta reflexão especialmente dos aportes de Becker (1985) sobre o empreendedorismo moral e a produção de estigma.

É claro que nos interessava também a aplicação de uma metodologia que, para além de favorecer outro mapeamento sobre o que estamos chamando de “impasses e

fragilidades” na rede de atenção ao abuso sexual intrafamiliar, pudesse oferecer-se como estratégia de formação que produzisse transformações: o psicodrama foi a perspectiva teórica e metodológica adotada e o dispositivo da Multiplicação Dramática o escolhido.

O terceiro capítulo aborda os aportes específicos do Psicodrama que nos interessaram nessa pesquisa e, mais especificamente, as bases e os procedimentos das oficinas de multiplicação dramática. Apresentamos inicialmente um breve histórico de Jacob Levy Moreno, o criador do psicodrama, por acreditarmos que sua obra está pautada num percurso de vida muito em sintonia com os processos de inclusão-exclusão que nosso tema suscita. Na sequência, procuramos fundamentar a eleição do Psicodrama como referencial para pesquisar e pensar a formação profissional no campo da violência. Demos foco às noções de “conservas culturais”, criatividade e espontaneidade, interação grupal, momento, aquecimento preparatório para ação, cena dramática, redes sociométricas, papéis (psicossomáticos, sociais e psicodramáticos) e ressonância, procurando trazer ao leitor exemplos que ilustram a incidência de tais conceitos nas experiências dos que trabalham com o tema.

Ainda neste capítulo, apresentamos os pilares de uma vivência psicodramática (o palco, o protagonista, o diretor, o ego-auxiliar e o público) e ressaltamos a técnica do *role-playing*, que em nossa pesquisa funcionou como um dos principais recursos de dramatização. Por fim, o capítulo apresenta as oficinas de Multiplicação Dramática, suas bases conceituais e as etapas que compõem tal dispositivo.

No quarto capítulo, descrevemos as três oficinas que se constituíram como estratégia empírica da pesquisa. Foram realizadas com a equipe de profissionais em um serviço de atendimento à situações de violência sexual contra crianças e adolescentes, localizado em um município da região metropolitana da Grande São Paulo. A estratégia da Multiplicação Dramática consistiu de temas disparadores (cenas difíceis, cenas temidas e cenas de potência no trabalho), nas quais os participantes expressaram seus temores, impasses e também suas crenças, desejos e capacidades no cotidiano profissional. A dramatização de uma situação eleita pelo grupo como protagônica mobilizou outras cenas num desdobrar de ressonâncias e identificações que buscou reconhecer e rever as conservas culturais, as naturalizações de sentido que permeiam as relações e as práticas.

Optamos por uma descrição literal das imagens e sons gravados em DVD, pois, segundo Moreno, um protocolo de atores em ação não é o mesmo que um relatório

de observação, este muito provavelmente permeado por leituras interpretativas de quem escreve.

A discussão do conteúdo das oficinas estruturou-se a partir de três linhas de análise, e está contemplada no capítulo 5. Cada uma dessas linhas procura dar foco a uma temática que se evidenciou através de insistências, ou seja, colocações, sentimentos e questionamentos reiteradamente presentes nas cenas e reflexões dos profissionais e que, de alguma forma apresentaram deslizamentos de sentido. Em outras palavras, procuramos iluminar em nossa análise a potência do dispositivo Multiplicação Dramática não só no desvelamento de dinâmicas que podem circunscrever o fazer profissional em premissas cristalizadas, mas também na mobilização de um olhar analítico, crítico e transformador. Na análise de cada linha foram realizados diálogos com estudiosos e pesquisadores que aportavam subsídios sobre o tema em questão.

Como considerações finais, retomamos os questionamentos e inquietações preliminares do trabalho, abordando nossas implicações como pesquisadora de um campo onde se está permanentemente envolvida. Reiteramos a leitura do que aparecia como pontos nevrálgicos em nossa leitura como professora-supervisora da área e que se confirmaram pela repetição nos conteúdos manifestos nas oficinas como problemáticas das práticas profissionais que merecem atenção.

Por fim, procuramos fundamentar a proposta das oficinas de Multiplicação Dramática como um dispositivo que favorece na dimensão da formação dos trabalhadores da área e no aporte às questões subjetivas envolvidas nas intervenções ao abuso sexual intrafamiliar.

Capítulo 1 – Aportes da Psicologia Social para a contextualização do campo de reflexões

Neste capítulo, de caráter contextual, vamos apresentar brevemente alguns elementos sócio-históricos relativos à construção do abuso sexual como uma questão social e das políticas adotadas em nosso país para seu enfrentamento. Consideramos importante trazer estes referenciais como forma de dimensionar o campo de reflexões onde inserimos nossa discussão sobre o tema.

I – Dos processos culturais e históricos na construção da noção de abuso sexual intrafamiliar

Consideramos relevante e esclarecedor situar-nos frente à amplitude das possibilidades de conceituação e apresentação das interfaces de um tema tão complexo como o abuso sexual intrafamiliar de crianças e adolescentes. Temos como premissa que a produção e o consumo de conceitos interferem de maneira preponderante na forma de ser e de agir dos indivíduos. Os “saberes” constroem-se e reconstroem-se dentro e entre as teorias, modulando o comportamento de crianças, jovens e adultos, a partir de expectativas muitas vezes fomentadas por interesses culturais, econômicos e políticos de um contexto social mais amplo.

Preocupa-nos a produção de conhecimento, a explicação de comportamentos que, ao assumirem status de verdade, tendem a cristalizar práticas sociais. Entendendo que, como enfatiza Souza (2008, p.10), “cada sujeito social-leigo ou profissional participa na constituição do saber psicológico que será tomado como padrão normativo”, tendemos à sustentação de uma postura crítica em relação ao poder de influência que as ciências humanas e sociais tem no âmbito dos comportamentos cotidianos e das práticas de intervenção profissionais.

Além disso, não podemos perder de vista os limites e esgotamentos de enfoques unidisciplinares. Desta forma, como nos diz Fernández (2003), é importante abrir visibilidade e criar condições de enunciabilidade das dimensões sócio-históricas das

subjetividades e suas noções derivadas, permitindo assim o desenho de abordagens com critérios multireferenciais.

Dentro desta perspectiva, tomamos como referência as discussões de Souza, que postula ser necessário

(...) adotarmos a postura em defesa da possibilidade de se produzir conhecimento problematizando estruturas de “saber-poder”, superando as limitações impostas pelos discursos com tendências universais e, portanto, substituindo-os por análises que consideram que todo e qualquer acontecimento deve ser analisado (...) no âmbito de uma totalidade mais ampla de contingências sociais, históricas, culturais e políticas (SOUZA, 2008, p. 10).

Também Spink (2000) citada por Mélo (2006), ao ressaltar os compromissos da abordagem construcionista com a postura crítica da psicologia social, afirma que precisamos

(...) assumir que o conhecimento é uma produção social; afirmar o caráter histórico dos fenômenos sociais; sinalizar um compromisso com a transformação social e uma sociedade mais equânime (...) e focalizar os aspectos éticos das práticas profissionais (SPINK, 2000, citado por MÉLLO, 2006, p. 12).

O enfoque que privilegia a dimensão sócio-histórica no entendimento das situações de abuso sexual contra crianças e adolescentes é corroborado por diversos autores. Faleiros (1998) adverte-nos sobre a possibilidade do abuso sexual ser psicologizado em dimensões de descontrole, de patologia, desconsiderando nesta análise suas implicações com a “cultura, o imaginário, as normas, o processo civilizatório de um povo” (FALEIROS, 2007, p. 8). Ferrari (2002) enfatiza que as marcas da história pessoal dos indivíduos revelam-se no contexto da história sócio-econômica, marcando a estreita relação entre as dinâmicas violentas que acontecem na família e na sociedade

Nos estudos para a sedimentação desta pesquisa, encontramos importantes discussões que ancoram nosso posicionamento sobre o tema. As reflexões de Mélo (2006), Costa (1979), Landini (2005), Endo (2005) e Marques (2006) mostram a força poderosa das práticas discursivas e produção de sentidos na construção social

de posturas e ações em nosso cotidiano, e nos ajudam a problematizar a participação das intervenções profissionais quando podem promover revitimização no enfrentamento das situações de abuso sexual infantil intrafamiliar¹².

Méllo (2006), em sua pesquisa sobre a construção da noção de Abuso Sexual Infantil, mostra que foram necessários séculos para que a prática de relações sexuais entre um adulto e uma criança fosse considerada “abuso”. Traz referências históricas, fornecidas por Philippe Ariès em sua importante obra *A história social da criança e da família* (1981) de que interações sexuais entre adultos e crianças, hoje proibidas, eram comuns entre os séculos XVI e XVII.

Luis XIII ainda não tem um ano: “Ele dá gargalhada quando sua ama lhe sacode o pênis com a ponta dos dedos (ARIÈS, 1991, p. 125).

Durante seus três primeiros anos, ninguém desaprova e vê algum mal em tocar por brincadeira em suas partes sexuais: “A marquesa (...) muitas vezes punha a mão embaixo de sua túnica; ele pedia para ser colocado na cama de sua ama, onde ela brincava como ele e punha a mão embaixo de sua túnica (Ibid, p. 126)

(...) O trecho seguinte é ainda mais extraordinário: “Ele e Madame (sua irmã) foram despedidos e colocados na cama junto com o Rei, onde se beijaram, gorgearam e deram muito prazer ao Rei (Ibid, p. 126) (MÉLLO, 2006, p. 46).

Este importante trabalho de revisão documental evidencia as descontinuidades e mudanças que ocorreram na negociação em que “a prática sexual entre um adulto e uma criança ou adolescente tornou-se visível socialmente por meio da noção de ‘abuso’ sexual” (MÉLLO, 2006, p. 100). Localiza em pesquisas bibliográficas que o termo incesto, antes usado para referir relações sexuais entre parentes consangüíneos e/ ou agregados, hoje está quase restrito à bibliografia psicanalítica. Enfatiza ainda que foi incluído no conceito de “abuso”, e associado à ideia de crueldade, violência, promovidas por força ou sedução.

Na medida em que o incesto passa a ser considerado um problema social de violência contra crianças e adolescentes (na cultura ocidental

¹² Segundo Ferrari e Vecina (2002), os diversos depoimentos sobre a experiência abusiva aos quais crianças e adolescentes são submetidos nas diferentes instâncias da rede de proteção (Conselho Tutelar, Vara de Infância, Serviço de Atendimento...) podem causar um processo de revitimização.

“civilizada”), é incluído como “abuso” e não se restringe somente a um problema moral, de ordem privada familiar (MÉLLO, 2006, p. 107).

As reflexões de Mélo mostram que a construção social do abuso sexual como um *tipo*¹³ visível e operando no mundo promove a emergência de intervenções profissionais específicas, teorias, indicadores, organizações, leis e produzem “uma ingerência no âmbito privado da estrutura familiar, na vida de crianças” (MÉLLO, 2006, p. 37). Baseia-se também nas ideias de Hacking (1984) para sedimentar a posição de que o abuso sexual como um *tipo* mantém sob tensão a inter-relação entre diferentes áreas do saber (medicina, psicologia, serviço social, auto-ajuda), com o objetivo predominante de produzir saberes e práticas.

(...) há abundância de especialistas firmemente convencidos que há verdades importantes sobre o abuso de crianças. Pesquisas e experimentos podem revelá-las. Nós desejamos que as causas e efeitos sejam compreendidos, de modo que possamos encontrar prognósticos de futuros abusos, que nós possamos explicar isto, que nós possamos prevenir isto, que nós possamos determinar suas conseqüências e combatê-las (HACKING, 1999, p. 132 citado por MÉLLO, 2006, p. 37).

Dentro de sua fundamentação sobre o advento do “abuso” sexual como um *tipo*, além de uma rica sistematização cronológica de eventos que se constituíram como marcos históricos na sedimentação da atual situação, Mélo analisa a *matriz* “também socialmente construída” (MÉLLO, 2006, p. 38) sobre a qual pauta-se esta noção.

É formada por três instituições fundamentais:

1) a crença na singularidade do ser humano, a intervenção do “EU” (self); 2) atribuir a este “eu” direitos e 3) a teoria de que há um período de desenvolvimento humano – a infância – em que o “eu” é muito frágil, precisa de maior proteção, de direitos especiais (MÉLLO, 2006, p. 160).

¹³ Mélo baseia-se na definição de Hacking (1999) sobre *tipo* apontando como características importantes: fazerem parte de uma construção de mundo, preferencialmente cotidiana, sendo desenvolvidos geralmente com um propósito; e tem em sua organização a participação coletiva e social. Assim, o “abuso” sexual torna-se um *tipo* na medida em que passa a ser visível cotidianamente e se desenvolve como o intuito de combater e controlar práticas sexuais entre adultos e crianças.

Landini (2005) traz importantes contribuições a este debate numa consistente análise sociológica da questão da violência sexual contra crianças e adolescentes ao longo do século XX.

Georges Vigarello (1998) utiliza uma expressão que considero muito feliz para referir-se à violência sexual contra crianças: é a “violência de nossa época”, diz ele. Não por ser ela a mais comum ou estar aumentando, mas, pelo contrário, porque nossos olhares estão voltados para este tipo de violência. Nela encontramos dois elementos caros à contemporaneidade: a criança, cada vez mais vista como ser que representa a pureza e a inocência, demandando de nós, adultos, sua proteção e segurança; a sexualidade, razão de lutas ideológicas intensas entre grupos distintos da sociedade, as feministas, as diversas religiões, a medicina, os higienistas, os psicólogos... (LANDINI, 2005, p. 01).

A autora enfatiza a importância da discussão sobre as transformações no entendimento e posicionamento frente ao abuso sexual na infância e juventude, considerando principalmente a participação dos profissionais que lidam com a problemática.

(...) entendo que no tocante a violência sexual é interessante estudarmos como os grupos que lidam diretamente com esse tipo de violência – médicos, juristas, ativistas de direitos humanos – forjaram transformações muitas vezes sequer imaginadas por qualquer um deles (LANDINI, 2005, p. 03).

(...) mudanças de atitudes em relação ao abuso sexual de crianças e adolescentes podem ser entendidas unicamente se a relacionarmos a processos de longo prazo que estão em curso nas sociedades ocidentais, quais sejam, uma divisão de poderes mais igualitária entre os sexos; a construção da sexualidade como uma esfera social com valores e regras próprias; a dessacralização da família como único espaço de sexualidade legítima, a perda de controle da religião sobre a moralidade; o fortalecimento e organização do movimento feminista e do movimento pelos direitos da criança e do adolescente (...) (LANDINI, 2005, p. 06).

Todos estes aspectos destacados pela autora se evidenciam em cenários cotidianos, quando situações de violência sexual contra crianças e adolescentes são estampadas na mídia. No primeiro semestre de 2009 acompanhamos com

perplexidade, indignação, e posicionamentos acalorados, a polêmica sobre a postura de um importante representante da igreja católica sobre o aborto provocado por um profissional da saúde em uma menina de nove anos, vítima de abuso sexual perpetrado por seu padrasto. O médico pautou-se nas prerrogativas da lei, que autoriza o aborto nestas situações; e na preservação da saúde da paciente, ameaçada pela imposição precoce de um estado para qual seu organismo ainda não apresentava amadurecimento. O bispo excomungou a mãe e o médico, valendo-se de dogmas da religião, que defendem acima de tudo o direito à vida do ser em formação.

É uma situação que ilustra, mesmo que de forma exacerbada, todas as nuances que podem estar envolvidas na condução profissional de histórias onde a criança foi sexualmente abusada. Nesse sentido, buscar o entendimento de valores sociais, atitudes e sensibilidades em relação ao tema deve ser premissa fundamental para a intervenção competente.

Ao discutir o “denuncismo” nas práticas profissionais tomando o abuso sexual intrafamiliar como um *tipo*, Mélllo traz dois pontos bastante significativos para o entendimento da questão. O primeiro refere-se a um padrão talvez mais arraigado em nossa cultura, vindo da época de Carlos Magno em que se acreditava que a impureza moral do incesto, se não combatida, contaminaria toda uma comunidade.

(...) era necessário destruir a raiz e o tronco do incesto, uma vez que a ira divina se abateria não apenas sobre os próprios culpados, mas também sobre a comunidade que tolerasse o mal em seu meio. Por isso era necessário isolar os culpados, como no regulamento de Carlos Magno: “...o imperador exigia, (...) que aqueles que teimosamente insistissem em uniões incestuosas deveriam aguardar julgamento em isolamento, de sorte que não inflijam impurezas às demais pessoas” (JONG, 1995, citado por MÉLLO, 2006, p.116-117).

Endo (2005) nos traz uma instigante reflexão sobre as produções imaginárias coletivas a respeito da sexualidade feminina, também abordando o aspecto da impureza que só através da submissão pela violência pode ser expurgada. Tendo como objeto de análise o mito de Jack, o estripador, o autor localiza o que chama de circuitos libidinais repetitivos que “ratificam e consolidam uma posição específica do corpo e do psiquismo feminino na esfera pública, sugerindo o controle drástico da posição política e social da mulher” (ENDO, 2009, p. 1). Enfatiza o aspecto histórico

e atual dos crimes sexuais que aconteceram em Whitechapel, um bairro de periferia, símbolo da miséria social da Londres de 1888, e que deram notoriedade apenas ao assassino que inspirou livros, filmes e até circuitos turísticos¹⁴, por banir da sociedade, através da morte e extirpação, prostitutas pobres, representantes da degradação moral e ameaça à prosperidade dos bons costumes.

Todos se lembram de Jack, que jamais foi identificado, mas ninguém se lembra do nome de qualquer uma das mulheres assassinadas, todas elas identificadas na ocasião em que foram cometidos os crimes. Jack, o estripador, se torna um herói desconhecido, uma espécie de justiceiro moral, um vingador da ordem que coloca nos trilhos o mundo caótico da pobreza e da virilidade. De modo espetacular, um grave problema é recoberto, recalado por obra do medo e da violência. O desejo de aviltar o corpo da mulher, sua espoliação como fetiche (...) Assim, certezas são ratificadas e se afirma a necessidade da redoma moral onde deveria ficar encoberto o corpo da mulher. Redoma que, uma vez suspensa, autoriza todos os desmandos que reivindicam para si um papel educativo protagonizado pela violência masculina sobre os “desvios de comportamento da mulher” (ENDO, 2009, p. 2).

O autor continua, nos convocando ao olhar atendo para as tramas culturais que engendram e perpetuam tal posição.

A questão central explícita é que a mulher representa para o homem risco sexual iminente. Perigo sexual que perturba, amedronta e ameaça e como tal deve ser controlado. Cobre-se, coíbe-se e prende-se a mulher porque ela e seu corpo se tornam perigosos, é ela que deve ser escondida e desnuda segundo os imperativos masculinos (...) As mulheres plenamente visíveis, livres e autônomas castram o homem e o desvirilizam (ENDO, 2009, p. 2).

Podemos seguramente transpor algumas destas reflexões para o contexto do abuso sexual de crianças e adolescentes. A erotização do corpo infantil e a busca sexual por ninfetas estão estampados de forma intensa e escancarada em diferentes

¹⁴ Segundo o autor, partes das atrações londrinas incluem passeios temáticos sobre Jack, o estripador (www.jack-the-ripper-walk.co.uk)

dimensões do cotidiano, fomentando a perversa ambivalência entre o que é enternecimento e o que é erótico. Mélo (2006) instiga esta discussão, trazendo a posição do jornalista Marcelo Coelho sobre a polêmica causada pela interdição judicial do livro de fotografias de Fábio Cabral, intitulado “Anjos Proibidos”.

(...) toda a voga da antipedofilia é contemporânea de uma extrema sexualização das crianças. Meninas de sete anos usam bustiês e as botinhas da Xuxa. Nos programas infantis, ensina-se a rebolar com shortinhos de couro preto. A dança da garrafa é um patrimônio cultural da infância brasileira. Paquitas, marasitas e angélicas explodem de sensualidade inocente (inocente?). Minha opinião é que a censura à pedofilia é um sintoma dessa sexualização da infância. Censura-se o que se deseja. Reprime-se o que não se quer ver reprimido (MÉLLO, 2006, p. 220).

É possível pensar nestas ideias como raízes das grandes resistências que o sistema de atenção à questão do abuso sexual infantil apresenta em relação ao atendimento dos agressores sexuais. As ações restringem-se ao sistema punitivo. Poucos são os encaminhamentos ou instituições que tem uma proposta estruturada de escuta e tratamento do familiar que abusou sexualmente da criança ou adolescente. Defendemos a responsabilização destes indivíduos como forma de interdição sumária e interrupção do ciclo abusivo; mas, percebemos que a cruzada condenatória ou as propostas de contenção compulsória do dito “impulso sexual perverso” não têm se mostrado como experiências exitosas.

O segundo ponto que Mélo usa para analisar o “denuncismo” é que a adoção do abuso sexual infantil como um *tipo* associa-o a uma experiência necessariamente traumática, exigindo, portanto, a emergência da intervenção psicológica; tendo ainda, como ponto de vista, seu caráter imoral, ilegal que pressupõe interdição jurídica como transgressão criminosa.

A denúncia dos casos de “suspeita ou confirmação” de violência contra crianças e adolescentes é preconizada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente como obrigação de todo cidadão ou cidadã. É importante ressaltar que, nesta nuance da intervenção profissional, o paradoxo é ainda maior. Ao mesmo tempo em que constatamos muitas situações denunciadas que não se confirmam, a maior parte dos

casos que recebemos no CNRVV vem com histórico de situações abusivas perpetradas por um longo período na vida da criança ou do adolescente.

Faleiros (2007) também contribui para este debate, ao trazer que os profissionais denunciam as situações de violência sexual contra crianças e adolescentes imbuídos por princípios éticos, que fomentam a busca pela prisão do agressor e nem sempre priorizam a proteção dos envolvidos na psicodinâmica abusiva.

A notificação de uma situação de violência sexual e o seu percurso nos diferentes fluxos provocam um corte nos percursos/ itinerários dos vitimizados e vitimizadores: o abusador passa a ser visto apenas como o culpado a ser punido, e o violentado como vítima. Trata-se, pois, de realidades que atuam em órbitas distintas: a dos dispositivos legais e processuais e a dos sentimentos, dores e danos; a do papel e a da vida real (FALEIROS, 2007, p. 8).

A autora estende suas reflexões ao terreno das intervenções que, pautadas em um paradigma de resolutividade que se esgota com a prisão dos acusados, promovem ações muitas vezes, de caráter emergencial que aparecem de forma fragmentada e pouco articulada entre profissionais e instituições da rede de proteção à infância e juventude.

Trata-se de uma concepção da resolutividade limitada à punição do abusador, ao atendimento emergencial, e no máximo à reparação de danos provocados pelo abuso, ao tratamento psicoterápico, a medidas protetivas limitadas ao afastamento da vítima do convívio com o abusador.

Grande parte do atendimento dado a crianças e adolescentes vitimizados sexualmente baseia-se numa concepção clínica, focalizada na vítima. Verifica-se no entanto que a não inclusão de outros atores e instituições (abusadores e protetores) implicados, ou a serem implicados na situação, vem dificultando ou impedindo que a questão seja compreendida e enfrentada em toda sua complexidade (FALEIROS, 2007, p. 9).

Se de um lado busca-se desmistificar a família como um espaço privado, seguro e favorecedor do desenvolvimento de crianças e adolescentes, mostrar que “a violência na família brasileira existe, que esta família não é sagrada, nem intocável, e

que pode em alguns momentos oferecer grandes riscos de integridade física de uma criança” (GUERRA, 1985, p.10), por outro lado, tal movimento de enfrentamento à violência doméstica

(...) instiga o abandono de “pai e mãe” com a saída dos filhos de casa, desarticulando a vida em família, o que poderia impulsionar as pessoas para buscar outras formas de organizações sociais, o que vemos é, geralmente, a inauguração de outras maneiras de se perpetuar uma estrutura de relações fundada no parentesco consanguíneo (MÉLLO, 2006, p. 215).

Esta contradição também está presente nas medidas protetivas às situações de abuso sexual infantil, que promovem o abrigo em instituições, mas preconizam o retorno ao contexto familiar, muitas vezes sem o percurso consistente de intervenções e avaliações a respeito da referida protetividade.

Outra contradição significativa é a que defende a inocência do corpo infantil, numa cultura que estimula a erotização da infância e da adolescência em vestuários, danças, modelos, brinquedos etc. Para exemplificar esta questão, retomamos Méllo quando nos traz os comentários do jornalista Marcelo Coelho sobre o ensaio fotográfico “Anjos Proibidos” de Fábio Cabral, publicado na revista *Paparazzi* em 1997.

(...) Tem-se, entretanto, uma ambigüidade entre beleza que é enternecimento e encanto, e a beleza que é desejo sexual. Nas fotos das ninfetas da revista, vejo ao mesmo tempo um gesto de sedução e uma aparência de pureza; misto de casualidade e provocação, de inocência e de pecado (COELHO, 1997 citado por MÉLLO, 2006, p. 219).

Passamos a discorrer no próximo item sobre o contexto de doutrinas e políticas onde estão inseridas as práticas de enfrentamento da questão.

II – A Política Nacional que institui as diretrizes de enfrentamento

A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei 8.069/90, marcam no Brasil a era de direitos fundamentais direcionados à proteção de crianças e adolescentes, caracterizando-os como sujeitos em condição peculiar de desenvolvimento e que, por isso, necessitam de cuidados diferenciados de sua família, da sociedade e do Estado.

Ao dispor sobre o princípio da **proteção integral**, o ECA preconiza como prioridade absoluta das políticas públicas que toda criança e adolescente tenha assegurado seu pleno desenvolvimento físico, mental, moral e social, em condições de liberdade e de dignidade; bem como seja protegido de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O **Sistema de Garantia de Direitos** também instituído através do ECA indica que a política de atendimento “(...) se fará através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 1990, p. 68).

No que tange ao combate à violência sexual contra crianças e adolescentes, o marco fundamental em nosso país foi a aprovação em junho de 2000 do Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). Tal plano é produto da importante participação de nosso país na década de 1990 no movimento de enfrentamento da questão fomentado por agências internacionais envolvidas na causa dos Direitos Humanos, tais como UNICEF (The United Nations Children's Fund), ECPAT (End Child Prostitution, Child Pornography and Trafficking of Children for Sexual Purposes), Visão Mundial. Dentre as ações que se destacaram, podemos citar a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Prostituição Infanto-Juvenil, realizada pela Câmara Federal em 1993; a participação no Encontro Mundial de Mulheres, realizado em Beijing em 1995, onde foi aprovada a realização de um Congresso Mundial que discutisse o fenômeno da exploração sexual comercial de crianças e adolescentes. O Brasil realiza no mesmo ano o Seminário Nacional sobre Exploração Sexual Infanto-Juvenil como preparativo de um seminário latino-americano. A comissão organizadora do Congresso Mundial propõe que este Seminário se transformasse na consulta regional das Américas. Assim, em abril de 1996 sediamos o Seminário Contra a Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes

nas Américas. No mesmo ano, participamos do I Congresso Mundial contra a Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes, realizado em Estocolmo, que define as diretrizes de enfrentamento desta problemática e convoca os países consignatários a estabelecerem suas políticas de forma a consolidar sua adesão à causa. Seguem-se os I e II Encontros ECPAT, com apoio do UNICEF, Ministério da Justiça e governos estaduais para a elaboração do nosso Plano Nacional.

As diretrizes para políticas, programas e serviços de intervenção do Plano Nacional estão estruturadas em seus eixos, a saber:

- **Análise da Situação** que tem como foco a preocupação com a sistematização da incidência, de modo a retroalimentar a análise de como o fenômeno se manifesta em cada região e fomentar a troca de informações entre os serviços locais.
- **Mobilização e Articulação** para promover campanhas de sensibilização da população em geral que deem visibilidade ao problema, de modo a estimular reflexões e “mudanças de concepções e práticas que estigmatizam a criança e o adolescente em situação de violência sexual” (BRASIL, 2002, p. 15). É também o eixo que enfatiza a **capacitação** das equipes de trabalho, de modo a promover a integração do saber prático com o saber técnico-científico, a visão crítica das ações e a parceria interinstitucional na rede de serviços.
- **Defesa e responsabilização**, que procure garantir a aplicação das leis de proteção, em consonância com os trabalhos dos Centros de Defesa da Criança e do Adolescente (CEDECA) e Conselhos Tutelares.
- **Atendimento** que estabeleça metas de trabalho interdisciplinar por profissionais capacitados, “elencando prioridades a partir de risco e agravos identificados, dentre eles, a gravidez não planejada, doenças sexualmente transmissíveis (principalmente AIDS), traumatismos físicos e mentais” (BRASIL, 2002, p. 15). Este eixo ilumina também a necessidade de capacitação continuada dos profissionais que trabalham no atendimento, indicando a **supervisão clínico-institucional** como dispositivo pedagógico.
- **Prevenção**, para incluir a discussão do tema em todos os espaços de convivência da criança e do adolescente e de suas famílias (cultura, lazer,

educação, esporte, saúde etc.), como meios privilegiados de prevenção e detecção precoce do problema.

- **Protagonismo Infanto-Juvenil**, que tem como mote o incentivo à participação de crianças e jovens na busca de solução de situações problemas ou organização de demandas, de modo a estimular que atuem como agentes de seus direitos.

Referência para o governo, em suas instâncias federal, estadual e municipal, e para a sociedade civil, o Plano Nacional consolida as ações articuladas como estratégia fundamental para a garantia dos direitos humanos sexuais da criança e do adolescente.

Na consecução dos objetivos do referido plano, principalmente em relação às ações estratégicas do eixo do atendimento, a então Secretaria de Estado da Assistência Social (SEAS/ MPAS), atual Ministério do Desenvolvimento Social de Combate à Fome (MDS) realiza em outubro de 2000 consulta técnica. Tal consulta desdobrou na proposta de intervenção com enfoque interdisciplinar e na perspectiva de construção de redes de serviço envolvendo as famílias em situação de violência sexual, a partir do atendimento a crianças e adolescentes. Em 2001, o Brasil participa do II Congresso Mundial contra a Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes, realizado em Yokohama, ratificando os compromissos internacionais assumidos.

É dentro deste contexto que pode ser considerado a primeira ação pública de proteção social especializada dirigida à violação dos direitos sexuais de crianças e adolescentes.

Em 2006, o Programa Sentinela é inserido como Serviço do Centro de Referência Especial de Assistência Social (CREAS), de forma a contemplar a implantação do Sistema Único de Saúde (SUAS). Passa a se chamar Serviço de Enfrentamento à Violência, Abuso e Exploração Sexual contra Crianças e Adolescentes e hoje se denomina **Serviço de Proteção Social a Crianças e Adolescentes Vítimas de Violência, Abuso e Exploração Sexual e suas Famílias**. Atualmente, destina-se ao atendimento de situações de violência física, psicológica, sexual e de negligência grave contra crianças e adolescentes numa perspectiva de ações de intervenções psicossociais, de promoção e prevenção da problemática. As ações precisam acontecer em rede, incluindo as instituições que lidam com a infância

juventude e suas famílias (educação, saúde, instituições de esporte e lazer, judiciário etc.).

A intervenção em rede tem se mostrado um importante desafio para os que trabalham com o tema, uma vez que além de trazê-lo como prioritário nas discussões das agendas políticas e sociais, é preciso ultrapassar estruturas culturais estanques e fragmentadas que dificultam a construção de ações que articulem diferentes atores/instituições em suas esferas de trabalho.

No enfrentamento ao abuso sexual intrafamiliar, que muitas vezes faz com que as crianças e adolescentes violados abandonem seus lares e se tornem alvos de redes criminosas de exploração sexual comercial, a integração dos serviços de intervenção torna-se em si uma medida terapêutica. Isto porque essa integração agiliza a averiguação, fomenta medidas protetivas, previne agravantes como a gravidez não planejada, DST's e sequelas físicas ao promover o tratamento emergencial de lesões e pode reduzir o impacto emocional da revelação ou do processo investigativo através do apoio psicossocial.

Por fim, se pensarmos em estratégias de formação e apoio aos profissionais que têm diante de si o desafio da construção desta rede de serviços, é fundamental a reflexão sobre um pilar metodológico que dê sustentação e consolidação a esta forma de trabalho. Pensamos que o estímulo e o respeito às diferentes expressões dos participantes da rede, o cuidado com os impactos que o trabalho com a violência traz e a valorização da experiência vivencial de cada pessoa são elementos que configuram uma aposta no capital social¹⁵ destes profissionais. O desenvolvimento de um plano conjunto a partir da realidade e das necessidades específicas dos grupos e o reconhecimento da diversidade, dos conflitos e das cooperações como parte do processo de construção coletiva podem também contribuir para a consecução do trabalho em rede.

¹⁵ Capital Social: “a capacidade dos indivíduos produzirem suas próprias redes, suas comunidades pessoais” (COSTA, 2005, citado por GONÇALVES, GUARÁ, 2009, p. 5).

Capítulo 2 – Cenas de Práticas Profissionais na Rede: O risco da tutela moral e da produção de estigma

As situações que ora apresentamos fazem parte de um acervo e, podemos dizer, “patrimônio histórico” de nosso percurso como profissional envolvida com as práticas de atendimentos e formação no campo abordado na presente pesquisa. Desta forma, são registros de encontros que abrangem um amplo contexto territorial e extenso espectro temporal. Ou seja, configuram-se como escritos sobre demandas e questionamentos que não se circunscrevem a uma única região do país ou período de nossas “andanças” neste papel.

Para melhor situar o leitor, o que podemos dizer é que são exemplos de situações que foram debatidas ao longo de mais de dez anos nesta função, em lugares tais como: Santos (SP), Cubatão (SP), São José dos Campos (SP), Araraquara (SP), Araçatuba (SP), Mogi das Cruzes (SP), Praia Grande (SP), Mogi Mirim (SP), Bertioga (SP), São Miguel Paulista (SP), Osasco (SP), Recife (PE), Fortaleza (CE), Cuiabá (MG), Caxias do Maranhão (MA), Belém (PA), Porto Velho (RO), Florianópolis (SC), Blumenau (SC), Belo Horizonte (MG), Curitiba (PR), Salvador (BA) etc.

Procuramos selecionar dentre este vasto material o que nosso olhar considerou como situação emblemática por traduzir ao mesmo tempo a complexidade no debate de posições divergentes e os encaminhamentos possíveis e ecos reiterados dos diferentes contextos sócio-culturais onde as práticas profissionais estavam inseridas.

As principais temáticas versaram sobre o que, de um modo mais amplo, podemos chamar de dilemas morais e impasses fomentados pelas interfaces entre os diferentes campos que compõem a dita intervenção interdisciplinar e interinstitucional, principalmente entre os universos de atuação do sistema judiciário e as práticas psicossociais.

O leitor poderá então acompanhar neste capítulo tensionamentos entre as visões dos diferentes profissionais que compõem a rede de proteção (conselheiros tutelares, técnicos das varas de infância e juventude, educadores de abrigo, trabalhadores de serviços de atendimento psicossocial, por exemplo) a respeito de

seu objeto de trabalho e função, leituras de condições sócio-economicamente desfavorecidas, ou seja, “pobreza econômica e/ ou educacional” carregadas de discriminação e preconceito, onde o exercício do poder pautado na desigualdade determina o destino de vidas ditas “desregradas”. Nestes contextos, muitas vezes essas concepções categorizam vivências de sexualidade como “normais” ou “patológicas”, estas sempre passíveis de intervenção (interdicto, penalização e tratamento), desconsiderando de forma categórica o sujeito da experiência e os impasses e impactos vividos pelos profissionais no *setting* de atendimento quanto, lidando com as demandas dos usuários, sentem-se convocados em suas subjetividades sobre o tema.

Com estes exemplos vívidos, procuramos compartilhar com o leitor o teor das inquietações que mobilizaram este trabalho.

I – Os instrumentos do Judiciário e o campo de intervenção psicossocial: Conselho Tutelar, laudos e relatórios, interdição ao poder familiar

O primeiro relato traz o confronto entre um homem, acusado de ser o abusador sexual de oito meninos com idades entre nove e quatorze anos, e o conselheiro tutelar que o denunciou. O histórico aponta que o possível agressor aproveitara de sua situação sócio-econômica diferenciada para circular por bairros populares como amigo e bem feitor de algumas famílias e, assim, criar condições para relações íntimas e sexuais com os garotos. Foi absolvido na justiça criminal por falta de provas contundentes. “Armado” com esta sentença, procura o conselheiro, acusando-o de ter induzido os depoimentos das crianças. O conselheiro aceita o confronto, denunciando a informação de que circulava pela cidade de que a sentença havia sido comprada, e que nova investigação já estava em curso, junto à Promotoria de Infância e Juventude, desta vez também para responsabilizar as famílias pela convivência com este cenário de exploração sexual a que as crianças estavam submetidas.

Outro episódio marcava a situação de dois irmãos de seis e oito anos de idade que, depois de assistirem a uma discussão entre a conselheira tutelar e sua mãe, esconderam-se no forro da casa, entre a laje e o telhado, com medo de serem

abrigados. Ali permaneceram por mais de dezoito horas, até terem certeza de que este perigo não mais existia. A conselheira, segundo relatos angustiados das crianças, dissera que sua mãe era louca e que não poderia mais ficar com os filhos, pois não os protegia do padrasto pedófilo.

Estas situações, entre muitas outras envolvendo a intervenção de conselheiros tutelares remetem a um eco que persiste entre os atores da rede de proteção à criança e ao adolescente em situação de violência, de que o “Conselho Tutelar não funciona, mais revitimiza do que protege”. Não se trata de julgar, pois o que é certo ou errado na condução profissional desta problemática está imbricado numa série de fatores sócio-histórico-culturais aos quais todos nós podemos estar sujeitos. E é com esta postura de entendimento interacionista que coloco em análise não apenas aqueles que desviam das normas, mas também aqueles que as determinam e impingem.

Podemos dizer que, muitas vezes, as posturas dos profissionais traduzem o que Becker (1985) denominou de *empreendedorismo moral*. Os conselheiros tutelares muitas vezes tornam-se “impositores de regras”, a partir de um processo em que uma preocupação pessoal torna-se uma ocupação e até mesmo uma “cruzada moral”.

Kenneth Burke observou certa vez que a ocupação de um homem pode tornar-se sua preocupação. A equação funciona também ao contrário. A preocupação de um homem pode tornar-se sua ocupação. O que começou como um interesse amador por uma questão moral pode se tornar um trabalho de tempo integral (BECKER, 1985, p. 158).

Segundo Becker (1985), uma cruzada bem sucedida gera um novo conjunto de organizações que implementarão e controlarão o cumprimento das regras então estabelecidas. Surge então a figura do impositor de regras. A noção de abuso sexual como um “*tipo*” (MÉLLO, 2006), como a “violência de nossa época” (VIGARELLO, 1998, citado por LANDINI, 2005) está implicada no processo de elaboração do ECA e na constituição da função de conselheiro tutelar.

Com o estabelecimento de organizações de impostores de regras, a cruzada torna-se institucionalizada, o que começou como uma campanha para convencer o mundo da necessidade moral de uma certa regra torna-se finalmente uma organização dedicada à sua imposição (BECKER, 1985, p. 160).

O autor nos adverte para algumas questões que envolvem a imposição de regras como “missão”, como busca de posição e respeito.

Ao justificar a existência de sua posição, o impositor de regras enfrenta um duplo problema. Por um lado deve demonstrar para os outros que o problema ainda existe, as regras que supostamente devem impor têm algum sentido, porque as infrações ocorrem. Por outro lado, deve demonstrar que suas tentativas de imposição são eficazes e valem a pena, que o mal com que ele supostamente deve lidar está sendo de fato enfrentado adequadamente (BECKER, 1985, p. 162).

É possível pensar que o conselheiro, ao expor-se a um confronto com o suposto agressor sexual, pensava ser esta a forma eficiente e eficaz de combater o mal que tem a missão de sanar, trazendo para si um jogo perigoso.

Uma outra questão muito recorrente, também ressaltada por Becker (1985), é a ênfase numa visão pessimista da natureza humana que pode levar os profissionais a justificar as dificuldades que têm em cumprir sua função, porque lidam com as características inerentes ao ser humano que o levam para o mal. Por exemplo, ao associar-se os comportamentos que denotam a erotização precoce de uma criança ao fato de que sua mãe prostitui-se, estamos diante de uma máxima estereotipada que, ao determinar uma “evidência”, traz aos profissionais uma economia de implicação com o buscar entendimento e possibilidades de mudança para a dita situação.

A descrença em relação aos que infringem as regras pode trazer desdobramentos constrangedores e punitivos para a criança ou adolescente, como constata a fala dos irmãos que se esconderam para escapar do afastamento da figura materna.

Por fim, ligando a figura daquele que impõe regras com sua premissa de que o desvio é criado pelas reações das pessoas a determinados comportamentos, rotulados por elas próprias como desviantes, Becker coloca que

Os impositores, portanto, respondem às pressões de sua própria situação de trabalho, aplicam regras e criam outsiders de uma maneira seletiva. Se uma pessoa que comete um ato desviante será de fato rotulada de desviante, depende de muitas coisas alheias a seu comportamento efetivo: depende de o agente da lei sentir que desta vez deve dar alguma demonstração de que está fazendo seu trabalho a fim de justificar sua

posição; de o infrator mostrar a devida deferência ao impositor (...) e de o tipo de ato cometido estar incluído na lista de prioridades do impositor (BECKER, 1985, p. 166).

‘O juiz está acima da lei?’ Com esta pergunta, Sônia, 45 anos chega à entrevista de acolhimento de um Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) de uma cidade do interior de São Paulo. A assistente social que a recebe procura entender a situação. Sônia relata que sua filha Joana, “onze anos no registro, mas só uns seis na ideia” (sic) fora “roubada” (sic) por Paulo, um senhor de cerca de sessenta anos que residia no mesmo bairro. Segundo Sônia, Joana fazia faxina na casa de Paulo e ele pagava, dava presentes e comprava os remédios que a menina precisava (refere também as crises convulsivas de Joana). Passou a dormir na casa de Paulo, alegando que não tinha cama em casa, porque dividia um colchão com mais duas irmãs. Sônia diz que reclamou com a filha e com Paulo, mas o homem convenceu-a de que a estava ajudando a criar e a tratar da doença de Joana. Uma vizinha de Paulo conta para a Sônia que os dois estão vivendo maritalmente. Que viu o homem beijando a criança e que Joana tinha contado para sua filha que tinham relações sexuais.

Sônia, viúva há cinco anos, tem um namorado que a aconselhou a procurar o juiz. Depois de algumas tentativas, expôs a situação ao juiz, que após ter conversado com Paulo e com Joana, chama Sônia e aconselha-a a autorizar a união dos dois, alegando ter percebido que Paulo teria melhores condições de cuidar de Joana do que Sônia e que a menina parecia feliz.

A mulher emociona-se ao dizer que sabe das dificuldades e precariedade com que cria os cinco filhos, mas não achava justo a filha “que é ainda uma criança, estar casada com um velho” (sic).

Estabelece-se uma polêmica quando a assistente social leva o caso para a discussão em equipe. Em relação ao juiz, alguns apontam abuso de poder, enquanto outros defendem que ele faz uma análise mais objetiva das necessidades de uma criança doente, que precisa de um cuidador menos negligente que a mãe. Em relação à Sônia, uns empatizam-se com seu sofrimento, enfatizando que a situação de pobreza não deve determinar que perca o direito à filha; outros ressaltam que ela própria deixou Joana na situação de vulnerabilidade e que também a explorava, quando a mandava para os serviços domésticos na casa de Paulo. Sobre Paulo,

estabelece-se unanimidade sobre seu caráter aproveitador, o que se contrapõe à avaliação do juiz.

Enfim, não cabe aqui a assunção de um posicionamento, mas a focalização do campo complexo em que se localiza o estudo do comportamento desviante. Velho (1999) postula que

(...) a leitura diferente de um código sócio-cultural não indica apenas a existência de “desvios”, mas sobretudo, o caráter multifacetado, dinâmico e muitas vezes, ambíguo da vida cultural (...). A estrutura social, por sua vez, não é homogênea em si mesma, mas deve ser uma forma de representar a ação social de atores diferentemente e desigualmente situados no processo social (VELHO, 1999, p. 21).

Não há dúvida que aquele grupo de profissionais ali reunidos a discutir com suas concepções, valores e imaginário o que acontecia na vida de Sônia e sua filha empreenderiam, a partir de seu julgamento, algo “certo a ser feito” e/ou “algo errado a ser interdito”.

Segundo Velho (1999), Becker coloca que sua concepção é de que “desvio não é uma qualidade que reside no próprio comportamento, mas na interação entre a pessoa que comete um ato e aquelas que reagem a ele” (VELHO, 1999, p. 27). É ainda mais contundente ao apontar a importância do processo político de conflito e divergência como constitutivo da sociedade.

Além de reconhecer que o desvio é criado pelas reações de pessoas a tipos particulares de comportamento, pela rotulação desse comportamento como desviante, devemos também ter em mente que as regras mantidas por essa rotulação não são universalmente aceitas. Ao contrário, constituem objeto de conflito e divergência, parte do processo político da sociedade (VELHO, 1999, p. 30).

Arantes (2008), ao discorrer sobre as relações entre as práticas da psicologia e do direito, alerta para certa tendência de se judicializar as relações sociais trazendo “abusiva criminalização do modo de vida de pessoas pobres” (p. 131) e reforça sua

posição ao abordar no mesmo texto a questão da destituição do poder familiar, referindo à pesquisa de Cunha¹⁶ (2006).

(...) muitas das alegações para a destituição do poder familiar eram no sentido de mostrar que a mãe não se enquadrava em algum modelo idealizado de parentalidade ou mesmo sequer deveria ter sido mãe – omitindo-se muitas vezes as condições geradoras das situações supostas de negligência, risco ou abandono da criança (ARANTES, 2008, p. 134).

Aqui neste ponto entra também a polêmica a respeito dos laudos relatórios e pareceres técnicos, que podem funcionar como instrumentos que validam direitos ou promovem os processos de exclusão social. A autora supra referida nos traz que

(...) o poder técnico, e aí não são apenas os psicólogos, mas também outros profissionais, através de seus pareceres e relatórios, tanto podem contribuir para o esclarecimento da situação e encaminhamento das famílias a programas de proteção, como podem confirmar que o único lugar possível para aquela mãe é mesmo o de ser excluída, inclusive do direito à maternidade (ARANTES, 2008, p. 135).

Ainda sobre esta questão, Velho (1999) reforça a ideia de Becker (1985) de que

(...) é mais difícil na prática do que na teoria especificar o que é funcional ou disfuncional para uma sociedade ou grupo social. A questão sobre os objetivos ou finalidades (função) de um grupo e o que vai ajudar ou prejudicar a realização desses objetivos é geralmente um problema político (...). A função do grupo ou organização, então, é decidida através do conflito político (BECKER, 1985, citado por VELHO, 1999, p. 22).

E ainda enfatizam que não podemos perder de vista a existência do *poder* criando constante tensão entre os atores de um grupo e que, para não ter nossa compreensão dos fenômenos desviantes limitada, temos que avançar da visão funcional do desvio e considerar, acima de tudo, a análise política do cotidiano que, sem dúvida, tem de desenvolver métodos próprios.

¹⁶ CUNHA, S. M. *Contestação à adoção. O embate entre forças de assujeitamento e potência de resistência*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

II – Adolescentes “abusadores” e “vítimas de exploração sexual”: categorias e estigmas que permeiam as políticas públicas

Silvia, quinze anos, fora encaminhada para atendimento psicológico na instituição de referência que compunha a política municipal de enfrentamento à exploração sexual de crianças e adolescentes. Estava há uma semana morando num abrigo, também integrante do projeto que mapeava, identificava e propunha ações para “tirar” meninas e meninos da prostituição .

A adolescente apresenta-se vestida com roupas finas e cuidadosamente maquiada aparenta pelo menos cinco anos a mais. Logo depois dos primeiros minutos de conversa, dispara a reclamar de forma exaltada contra aqueles que “estão querendo mandar em minha vida” (sic.). Pergunta em tom provocativo se a psicóloga tinha um cartão de crédito com limite no valor de R\$ 5.000,00, como o dela. Não espera resposta, fala compulsivamente sobre sua indignação a respeito de como os psicólogos, assistentes sociais, conselheiros tutelares, educadores do abrigo e o juiz veem a sua situação de vida. “Não me sinto *vítima* nem *explorada*, ganho meu dinheiro num serviço que me rende mais do que o de doméstico ou vendedora de loja. Não tenho cafetão ou *aliciador*, como vocês dizem. Roger é meu namorado e não me manda fazer programas. Eu faço porque quero, e até gosto. Acho essa história de eu não saber o que eu quero ou gosto porque não sou maior de idade uma palhaçada” (sic.).

A psicóloga, perplexa com a forma segura e eloquente com que Silvia argumenta, pondera sobre estabelecerem encontros para aprofundar suas colocações, considerando não só as vantagens, mas também os riscos que este estilo de vida traz. Silvia responde com vigor: “Você não está entendendo! Eu sei lidar com os perigos. Circulo na rua desde os onze anos e saí de casa porque fui abusada sexualmente por meu pai desde que tinha seis anos. Nesta época, ninguém me ajudou! Se você realmente quer me ajudar, escreve aí para o juiz, porque quem sabe em você ele acredita que eu não sou uma bobona, que eu sou uma mulher e sou feliz assim. Escreve para me deixarem em paz, que eu tenho o direito de viver como gosto!” (sic.).

De outro abrigo foi encaminhado Carlos, um rapaz de dezesseis anos, por ter molestado sexualmente dois meninos, de nove e dez anos, moradores da mesma

instituição. A técnica responsável pelo abrigo apresenta Carlos como uma pessoa agressiva, rebelde, com histórico de transferência de outros abrigos “sempre porque quer transar com os meninos pequenos” (sic.) Refere não saberem mais o que fazer com ele, para onde mandá-lo... “Se a terapia não der jeito nele, o juiz vai encaminhá-lo para a unidade de infratores da Fundação Casa, que é lugar de estuprador.” (sic.).

Logo nos primeiros atendimentos, Carlos fala de sua dificuldade com garotas, de não ter dinheiro para pagar por sexo e de sua vontade de ter relações sexuais como algo próprio a sua idade. “É com os meninos, porque não consigo menina ou mulher. E os meninos pequenos deixam, por medo, ou porque eu protejo eles dos que batem, mas deixam” (sic.).

Duas histórias que evidenciam como os serviços de proteção à infância e juventude podem funcionar de forma estereotipada e estigmatizante; nas palavras de Velho (1999): “Incapazes de superar a camisa de força de preconceitos e intolerância” (p. 11).

Silvia clamava por ser vista em suas potencialidades: saber o que quer, saber o que gosta, saber se cuidar. Como diz o ECA, “sujeito de direitos”. Mas a interação com os profissionais só ressaltavam a categoria “*menina vítima de exploração sexual*”. Andrade (2001) enfatiza os referenciais de Becker (1985) sobre as cruzadas humanitárias em sua pesquisa sobre o papel da mídia na estigmatização da adolescente em situação de exploração sexual.

Becker (1985) discorre sobre o papel das campanhas ou cruzadas morais ou humanitárias na criação e cristalização de classificações sociais estigmatizantes: os desviantes (ou vítimas) como objeto de cruzadas morais humanitárias. O autor assinala ainda que os cruzados não apenas pensam que os outros devem seguir as normas que eles defendem, mas também que é para o seu próprio bem, pois, às vezes, a inexistência das normas que apregoam permitiria a exploração desse grupo por outros (ANDRADE, 2001, p. 28).

É extremamente difícil que a situação de uma jovem como Silvia possa ser avaliada neste contexto de “proteção” de forma diferente da que foi. Olhá-la como uma adolescente com direitos sexuais e reprodutivos, com elementos para avaliar perceptivamente as circunstâncias externas e internas do exercício de sua sexualidade parece constranger e ameaçar a norma vigente. Ela precisa ser tutelada, por ser

incapaz de consentir sem indução de outro. Esta é uma posição muito ratificada nas produções acadêmicas sobre a temática. Morales e Schramm (2002), ao discorrerem sobre a moralidade do abuso sexual de menores, destacam

Apesar das supostas boas intenções contra o paternalismo e a opressão, tidas como argumentos contra a proteção do menor, pode-se concluir que o princípio da proteção, apesar das suas eventuais limitações antropológicas, sociológicas e culturais, constitui ainda um meio moral legítimo de evitar abusos.

Em particular, o princípio de autonomia aplicado ao abuso sexual intrafamiliar contra menores é claramente insuficiente, pois os menores têm, via de regra, uma competência autônoma incipiente para decidirem se aceitam esse tipo de prática do adulto com/ contra eles (...). Por isso, a proteção torna-se fundamental, mesmo que acompanhada da formação do menor para que ele se torne, progressivamente, autônomo com relação à tomada de decisão sobre sua vida íntima (MORALES, SCHRAMM, 2002, p. 7).

Está claro, nas colocações dos autores quando usam o termo “menor”, isto é, todos aqueles que não atingiram a maioria legal, uma padronização de perspectivas no que se refere ao desenvolvimento psicoafetivo, que não cabe quando comparamos, por exemplo, uma criança de dez anos e uma adolescente de quinze anos. Enfatizam as ideias de que antes dos dezoito anos necessariamente a competência autônoma é incipiente e, principalmente, não se pode decidir sobre contatos íntimos. É possível apreender destas colocações que o estigma da criança e do adolescente impregnado de menos-valia (“menor”, “inacabado”...) ainda persiste nos meios profissionais e acadêmicos.

Sobre a questão do estigma por vias profissionais, Andrade (2001) traz importantes contribuições, referindo Goldwasser (1999).

A classificação de grupos desviantes pode também ser considerada uma expressão particular de um processo de estigmatização: ter-se-ia de um lado, grupos rotulados- ou estigmatizados como “desviantes” e, do outro, grupos admitidos como “normais” (GOLDWASSER, 1999, citado por ANDRADE, 2001, p. 30).

O trabalho de Andrade (2001) assinala a atenção que precisamos ter com o processo de estigmatização promovido pelos próprios serviços públicos, da iniciativa privada, ou do terceiro setor, destinados a subgrupos considerados “desviantes”. Coloca que esta perspectiva

(...) vem ao encontro de preocupações expressas por Rosemberg (2000), quando alerta para os riscos decorrentes da fragmentação da infância pobre nas tantas categorias recriadas a partir da década de 1980 – “meninos de rua”, “prostituição infanto-juvenil”, “trabalho infantil”, “gravidez adolescente”, etc. – para orientar políticas públicas (ROSEMBERG, 2000, citado por ANDRADE, 2001, p. 38-39).

Os adolescentes, aqui representados pelas figuras de Silvia e Carlos, constataam esta realidade. Carlos é rotulado pela técnica do abrigo como *estuprador* e Silvia indigna-se quando se referem a ela como *vítima de exploração sexual*.

Andrade ratifica as reflexões sobre esta problemática quando cita a pesquisa relatada por Casas (1998), realizada em 1995 no contexto da Comissão da Comunidade Européia sobre estigmatização de profissionais e usuários, próprias de alguns tipos de serviço.

A separação física da criança de seu meio familiar atua como variável muito potente na geração de percepções de estigmatização (CASAS, 1998, citado por ANDRADE, 2001, p. 39).

O autor segue ainda destacando as ideias de Casas

(...) a estigmatização do serviço profissional (...) aponta para a existência de um risco de transmissão inconsciente de percepções de estigma tanto aos próprios usuários como à sociedade em geral, reforçando assim a espiral da exclusão social (CASAS, 1998, citado por ANDRADE, 2001, p. 40).

Uma das piores conseqüências que este quadro pode desencadear é de a representação social estigmatizada ser assumida pelas próprias crianças e adolescentes, por um processo de construção de identidade que leva em consideração a forma como são vistos pela sociedade: “vítima”, “estuprador”, “abrigado” etc.

Ainda segundo Andrade,

Rosemberg, (1993a) alertou (...) sobre o uso de uma retórica específica, que vem percorrendo o mundo e que, em seu esforço de conhecimento, muitas vezes incorpora diagnósticos catastróficos, inverossímeis, distantes da realidade, estigmatizadores de famílias, crianças e adolescentes pobres e inadequados enquanto balizas para a ação (ANDRADE, 2001, p. 71).

Por fim, as conclusões do autor sobre as conseqüências da estigmatização de adolescentes envolvidas em políticas públicas de enfrentamento à exploração sexual enunciam um cenário preocupante.

Uma característica do estigma enquanto estratégia de dominação decorre da transposição da situação do indivíduo (ou grupo) desacreditável para desacreditado. Traduz-se em discurso salvacionista de denúncia, devassando intimidades (...). A forma como é exposto o problema da prostituição infantil consolida, no imaginário social, uma identidade deteriorada, desviante, reduzida ao estigma. Redução social que passa a definir interações sociais, face a face, ou medidas por salvadores na elaboração de propostas para erradicar o problema (...) (ANDRADE, 2001, p. 179).

O que este quadro também nos mostra é o modo limitado de se considerar os direitos sexuais de crianças e adolescentes, bem como a falta de estratégias para a sua garantia. Melo (2008) nos faz um significativo alerta ao dizer que

O que nos parece certo é a impossibilidade de nos mantermos apenas focados na dimensão de controle e de repressão e direitos. A experiência e a vivência da sexualidade nos conclama a pensar as condicionantes do exercício de direitos sexuais de crianças e adolescentes, seja pela educação sexual, seja pelo direito à diversidade, seja pelo direito à privacidade, inclusive no atendimento médico. (...) O recebimento de preservativos, consultas médicas com ginecologistas/ urologistas, independente da presença de seus pais e/ ou responsável são questões intimamente correlatas ao exercício do direito à participação e dos direitos sexuais (MELO, 2008, p. 23).

O autor instiga essa discussão falando da “tendência prevalente no modelo de proteção (...) de negarmos a possibilidade de exercício de direitos, ou de removermos as crianças de situações que reputamos perigosas” (MELO, 2008, p. 24), quando nosso grande desafio seria a “mudança de paradigmas da passagem dos direitos de proteção, de bem-estar, aos direitos às liberdades e à participação, com o reconhecimento de competência para o exercício de direitos” (MELO, 2008, p. 24).

III – Impasses e impactos no *setting* de atendimento psicoterapêutico

A ambivalência da criança “transferida”¹⁷ para o profissional aparece claramente na história de Luciana, uma criança de dez anos encaminhada pela escola a uma instituição referência para o atendimento à violência sexual, em uma primeira vez dois anos antes, com queixas de dificuldades no processo de aprendizagem e um quadro de masturbação compulsiva. Passou por avaliação psicopedagógica que não indicou nenhum déficit significativo, mas pequena perda na aquisição de conteúdos, certa estereotipia de comportamentos e padrões de sexualidade precoces para seus então oito anos. Frequentou o Serviço por sete meses e nenhuma história de abuso foi configurada. Neste período, sua frequência foi caracterizada como inconstante. Acabou desistindo dos atendimentos e foi desligada do Serviço.

Retornou dois anos depois do referido desligamento, desta vez encaminhada pelo Conselho Tutelar com o relato de abuso sexual por parte de seu padrasto. Já estava afastada da família por decisão judicial, residindo com uma de suas irmãs, que é casada. Esta irmã relata que também foi abusada física e sexualmente por este padrasto, mas como nunca teve o apoio da mãe, acabou “engravidando do namorado para sair de casa” (sic.).

Mãe e padrasto abordam Luciana na porta da escola, com apelos de que volte para casa. Culpabilizam-na por estarem separados, por deixar-se influenciar pelas mentiras da irmã, que vive num ambiente marginalizado (marido preso por tráfico de drogas).

¹⁷ Conforme conceito psicanalítico. Ver FREUD, S. *Obras Completas*. Volume 10, 1911-1913.

Luciana mostra-se muito confusa. Diz à psicóloga sentir muita falta da mãe e de sua casa e conta que toda a história do abuso fora inventada, que a irmã realmente a usou para vingar-se dos maus-tratos do padrasto.

Estimulados a pensar sobre a percepção que tinham da situação, os profissionais da equipe que atendem Luciana referem ter certeza de que o abuso aconteceu, mas tinham dúvidas se o melhor para a criança era ficar afastada da mãe, no ambiente de risco social no qual a irmã vive. Questionados sobre como têm trabalhado esta ambivalência e sentimentos da criança, indicam sua limitação no trato da questão pelas abordagens e chantagens da mãe, que deveriam estar monitoradas e interditadas pelos órgãos de proteção. Referem-se às dúvidas sobre as intenções desta mãe, que demonstra querer a filha de volta, mas não acreditam que possa protegê-la dos maus-tratos e abuso do padrasto. A ênfase ficou na dificuldade em pensar a atuação terapêutica quando a proteção não está “garantida”. “Fala-se em Sistema de Garantia de Direitos. Que garantia, se esta menina não pode ter seu psiquismo livre desta contaminação e chantagem materna, para pensar uma vida diferente deste padrão violento?” (sic.).

Sobre o impacto da escuta de situações abusivas e o custo emocional para os profissionais que trabalham na área, principalmente por estarem no lugar daqueles que precisam oferecer um caminho que suscite mudanças na problemática, inúmeros foram os relatos que acompanhamos ao longo de nosso percurso como supervisora. Elegemos uma história que talvez, por trazer elementos de tragédia e desfecho de incertezas, incide diretamente sobre a questão da impotência e limites em relação às respostas que os profissionais podem oferecer.

Um serviço de referência a famílias em situação de violência recebe o encaminhamento de um adolescente que aos doze anos de idade trazia, além do histórico de relações sexuais com o pai, madrasta e irmãs, a experiência recente de ter presenciado o assassinato de uma das irmãs por seu pai. O histórico do caso trazia que João, com doze anos de idade, era fruto de uma relação extraconjugal de Márcio, que tinha trinta e seis anos, com Sônia, com trinta e três anos. Márcio, à época da concepção de João, estava casado com Tânia, de quarenta e um anos, com a qual teve dois filhos (Igor, de onze, e Ivone, com nove anos).

Márcio teve um primeiro casamento com Laura, de trinta e quatro anos, e desta união nasceram Dora, na época com quinze anos, e Fátima, com quatorze. Ao

separar-se de Laura, exigiu que as duas filhas morassem com ele, sem resistência explícita da mãe.

Quando casou com Tânia levou as filhas para o convívio com a nova esposa. Tânia também acolheu João quando Márcio resolveu trazê-lo para sua companhia, aos dois anos de idade. Sônia, a mãe de João, vivia com seus pais e como tinha planos de morar por um tempo em outro país, deixou-o sob a tutela do pai.

Houve um período, em um dos retornos de Sônia ao Brasil, em que todos moraram juntos; Márcio, as filhas Dora e Fátima, Tânia, os filhos Igor e Ivone e Sônia, com o filho João.

Dois anos antes do acidente, Tânia separou-se de Márcio e, apesar deste insistir para que deixasse os filhos, ela brigou judicialmente e levou Igor e Ivone consigo. Márcio ficou com Dora, Fátima e João e casou-se com Silmara, de vinte anos, grávida na época em que esta história familiar teve um desfecho trágico.

Segundo relato de Dora e João, Márcio mantinha relações sexuais e agressões físicas e verbais com todos na casa. A terceira esposa e os filhos eram reféns de seu perfil violento e ameaçador. Fátima vinha expressando, nos últimos tempos, ódio e rebeldia contra a égide do pai. Saía e namorava, mesmo com a proibição explícita do genitor. As brigas entre os dois eram frequentes, e Márcio depositava sobre esta filha toda sua ira por tentativas de não-submissão e exigia de todos a aliança na rejeição à Fátima.

Em uma noite, ao chegar embriagado, Márcio começa mais uma de suas sessões de torturas físicas (socos e pontapés) e psicológicas (humilhações, xingamentos) com a filha. A situação evolui para o assassinato de Fátima por Márcio, testemunhado por Silmara e Dora, presentes durante todo o desenrolar da cena, e por João que, dormindo no cômodo ao lado, entra na sala no momento em que o pai segura a irmã ensanguentada simulando desespero pelo “suicídio” da filha. Em um primeiro momento, todos se submetem à cumplicidade com a história do pai, mas no dia seguinte, Dora procura a ajuda de uma tia, irmã de Márcio, e revela toda a situação dos abusos sexuais, agressões e homicídio cometidos pelo pai. A tia encaminha as medidas de denúncia do irmão e proteção dos sobrinhos e Márcio é preso quando ainda esperava liberação do corpo de Fátima no Instituto Médico Legal.

O caso sensibilizou sobremaneira toda a equipe, não somente pelos sórdidos detalhes das cenas de violência a que João e suas irmãs eram há muito tempo

submetidos pela figura paterna, mas também pelos desdobramentos sociais e institucionais, que limitaram as perspectivas de entendimento e acompanhamento terapêutico da situação.

Dois meses após sua chegada ao Serviço, João foi morar com a mãe em outro país e o atendimento foi interrompido. A equipe fez um relatório com histórico e encaminhamento do caso para um profissional indicado pela mãe, ficando a cargo desta perseverança necessária para a continuidade do tratamento. Ficaram a inquietação em relação à protetividade desta figura materna e muitos questionamentos sobre os movimentos psíquicos que engendraram aquela trama.

Estas situações retratam o campo intenso e complexo em que acontecem as intervenções nesta área. O foco sobre a fala, o testemunho (seja no contexto jurídico ou terapêutico) daqueles que vivem a cena violenta, é objeto de acalorados debates. Centrando uma análise preliminar apenas ao que se refere à escuta no *setting* terapêutico, muitos profissionais da área da psicologia relatam sua dificuldade por verem o *setting* terapêutico, onde a premissa maior é o trabalho com a subjetividade da criança sobre a experiência abusiva, constantemente invadido por demandas de proteção. A psicóloga de Luciana parecia estar “presa” à função de definir sobre o retorno da criança ao convívio familiar e, por isso, não conseguia propor um trabalho em que considerasse principalmente os aspectos subjetivos do que Luciana trazia em sua ambivalência sobre a história abusiva.

A este respeito, as orientações da Comissão de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia são claras:

Em resposta a uma situação traumática, inúmeros sintomas podem se colocar no universo infantil, dentre eles, o silêncio. Se a criança se cala, é preciso respeitar o seu silêncio (...) mesmo, se for o caso, na terapia. Nós psicólogos devemos caminhar junto com a criança, seguindo as alternativas de suas possibilidades – para que o tecido subjetivo não se esgarce (...) – agindo como facilitadores para que a criança possa dar sentido à experiência traumática e, conseqüentemente usar a fala como modo de expressar verbalmente tais sentidos (CNDH, CFP, 2008, citado por ARANTES, 2009, p. 90).

A escuta do relato dramático da história de João, permeado por detalhes de uma intimidade constrangedora e sofrida, nos mobiliza a entender o que desencadeou em

Dora a coragem para quebrar com o pacto de silêncio sobre as atrocidades que viviam. Acreditamos que testemunhar a agonia e assassinato da irmã, a própria morte da irmã em si, trouxe-lhe a consciência de *sobrevivente*. Como sobrevivente, precisava diferenciar-se desta identificação de “eu-morto” que o pai propunha. Como nos traz Caruth (1996),

(...) explorando, portanto, implicitamente a consciência tal como ela aparece ao sobrevivente, cuja vida está intrinsecamente vinculada à morte que ele testemunha, Lacan ressitua a situação da psique com o real, compreendendo-a não apenas como uma questão de ver ou saber a natureza de eventos empíricos, não como aquilo que pode ser conhecido ou não sobre a realidade, mas como a história de uma responsabilidade urgente (...) (CARUTH, 1996, citado por NESTROVSKI, SELIGMANN-SILVA, 1996, p. 124).

Felman (1996) também discute as questões psíquicas que envolvem o testemunho de experiências traumáticas

(...) a capacidade de testemunhar e o ato do testemunho envolvem em si mesmos uma qualidade curativa, (...) por outro lado, o que existe para testemunhar urgentemente no mundo humano, o que alerta e mobiliza a atenção da testemunha e que necessita do testemunho é (...) o escândalo de uma doença, de uma doença metafórica ou literal; e o que imperativo de testemunhar (...) é em si, de alguma forma, um correlativo filosófico e ético de uma situação *sem cura* e de uma condição radical de exposição e vulnerabilidade humanas (FELMAN, 1996, citado por NETROVSKI, SELIGMANN-SILVA, 1996, p. 17).

Pensamos na função de ressignificação psíquica das vivências traumáticas que o testemunho pôde trazer para Dora. Ao decidir contar sua história, a adolescente pôde libertar-se objetivamente do cativo e da ameaça de morte que o pai impunha e ainda iniciar um percurso de libertação subjetiva das marcas que tais experiências lhe trouxeram.

João, contudo, parecia perseguido pelo acidente, “ao mesmo tempo coagido e atado ao que, no impacto inesperado do acidente, é igualmente incompreensível e inesquecível” (FELMAN, 1996, p. 35). Ficou claro, pela resistência do rapaz aos atendimentos, que João não podia enunciar o que vivera. Estava muito identificado

com a figura paterna e sentia-se culpado e temeroso que tais sentimentos viessem à tona e pudesse também ser julgado e condenado por isso. No encontro que precedeu a audiência em que deveria testemunhar sobre o crime, João mostrou-se, pela primeira vez, visivelmente emocionado. Falou do medo em encontrar o pai, e ao mesmo tempo o desejo de que nada daquilo tivesse acontecido. Conseguiu verbalizar que “preferia a vida que tinha com o pai do que a situação de ir viver num país estranho com uma estranha, que era sua mãe” (sic.). Este era o real estado de João, no momento em que, por total falta de alternativa, vai residir com sua mãe em outro país. Sônia também se mostrava muito preocupada, pois estava consciente da falta de vínculo entre ela e João.

A equipe preocupou-se muito neste momento com a ideia de que Sônia não pudesse oferecer a maternagem que João precisava. Uma maternagem que garantisse a continuidade do acompanhamento terapêutico, entre outras coisas. Procuraram enfatizar na sessão de encerramento, bem como no relatório de encaminhamento, a importância vital deste apoio na vida de João. Evidenciam o entendimento de que a compulsão à repetição manifesta-se tanto na reprodução de conteúdos psíquicos infantis, como na reprodução de experiências traumáticas, na medida em que estes, por criarem um contingente de energia que não se liga nem se escoia, ficam o tempo todo buscando este caminho (de escoamento e integração psíquica).

Os casos aqui relatados mostram que o aporte de olhares e saberes sobre a psicodinâmica da família abusiva e a possibilidade de compartilhamento reflexivo de cada uma das situações que se apresentam para a intervenção terapêutica podem funcionar como sustentáculos que dão maior segurança a assertividade a esta árdua tarefa.

Como fechamento deste capítulo, gostaríamos de trazer uma citação de Bicalho (2009) que traduz de uma maneira muito sintônica nossas intenções a respeito das apresentações e análises aqui expostas.

O objetivo de tecer estes questionamentos e críticas acerca do fazer cotidiano profissional, não é colocá-lo na ordem da intencionalidade, mas remeter a urgência de um posicionamento crítico sobre esse fazer. Aqueles profissionais que apenas reproduzem lógicas estabelecidas, por mais bem intencionados que estejam, utilizam seu poder para enfraquecer e proibir o discurso do sujeito sobre si mesmo, e, em troca, oferecendo-

lhe um rótulo, respaldo para uma ciência dita neutra e asséptica
(BICALHO, 2009, p. 9).

Capítulo 3 – O Psicodrama como referencial para pesquisar e pensar a formação profissional

“(...) este mundo não é apenas um pântano ou um avalanche de energias selvagens, mas um processo infinito de criação”
(Jacob Levy Moreno)

I – O criador e sua obra

A visão de homem como um ser que se produz em relações, atravessadas por uma diversidade de fatores e contextos (históricos, psicológicos, culturais, políticos etc.), é a premissa que elege o Psicodrama como nosso referencial de reflexão.

O cerne de nossos questionamentos incide sobre a visão patologizante imbricada em muitos discursos e práticas profissionais relativas ao abuso sexual de crianças e adolescentes. As diretrizes de enfrentamento desta problemática, ainda sustentadas por pesquisas, experiências e reflexões, podem ser tomadas como saberes dogmáticos que cerceiam uma escuta e um olhar mais críticos e ponderados. Pavlovsky (1991) nos coloca a advertência de Moreno acerca do que o autor nomeava de “cultura estandarizada”.

O potencial criativo do homem entra em perigo quando a máquina social congela, mumifica em (...) produto cristalizado, todo o processo de gestação, o “*status nascendi*” da obra humana (PAVLOVSKY, 1991, p. 149).

A Teoria Socionômica de Jacob Levy Moreno (1889-1974) propõe a **revolução criadora**, ou seja, a busca incessante pela recuperação do potencial **espontâneo e criativo** do homem, este muitas vezes aprisionado em modelos que sustentam uma lógica instituída, manifestada em normas e interditos.

A concepção moreniana propõe “culturas terapêuticas em miniatura” (MORENO, 1978, p.48) que propiciem o desmascaramento de **conservas**, num **cenário** que enfatiza a co-experiência de um universo de **atores** sempre em **ação**. Nas palavras de próprio autor: “uma ciência da ação inicia-se com dois verbos- **ser** e **criar**- e com três substantivos- **atores**, **espontaneidade** e **criatividade**” (MORENO, 1934/1978, p. 94).

A título de esclarecimento a respeito das diferentes nomenclaturas que encontramos na bibliografia sobre o Psicodrama, referendamo-nos no editorial de abertura da Revista Brasileira de Psicodrama.

Jacob Levy Moreno (1889-1974) construiu a sua Teoria Sucionômica com as disciplinas da Sociodinâmica (dinâmica de grupo), Sociometria e Sociatria, sendo esta última composta pelas seguintes matérias: Psicoterapia de Grupo, Sociodrama e Psicodrama. Apesar desta divisão clássica, na prática o trabalho do Psicodrama é referido de modo genérico, como foi consagrado pelo uso: PSICODRAMA. (REVISTA BRASILEIRA DE PSICODRAMA, 2010, p. 4)

Considerando este enfoque, é Moreno quem nos esclarece que “Drama é uma transliteração do grego **δραμα**, que significa ‘ação’, ou ‘algo que se faz’. O Psicodrama pode ser definido então como a ciência que explora a ‘verdade’ por meio de métodos dramáticos e que lida com relações interpessoais e com mundos privados” (MORENO, 1934/1978, p. 103).

Um referencial que privilegia a ação como forma de expressão, não significa que desconsidera ou prescinde da comunicação verbal. Como nos esclarece Bustos (2005),

[Uma] falsa opção que enfrentamos com frequência é a de crer que o Psicodrama é só ação. Isso é falso: a ação aparece onde a palavra perdeu seu significado ou onde o nível de tensão é suficientemente forte para bloquear a comunicação verbal. Além disso, o objetivo da ação é reabrir a significação do nível simbólico de comunicação, nunca prescindir dele (BUSTOS, 2005, p. 41).

Trazer a visão e a experiência psicodramática para o universo reflexivo dos profissionais que trabalham com o abuso sexual de crianças e adolescentes nos

remete ao próprio percurso existencial de seu criador. Moreno, ao longo de sua vida, teve como preocupação e privilegiou em suas intervenções, coletivos ditos marginalizados pelo discurso social. Trabalhou com crianças apontadas por suas famílias e educadores como “rebeldes”, com prostitutas, presidiários, refugiados de guerra, adolescentes institucionalizados por comportamentos tomados como delinqüentes – grupos rechaçados, que apresentavam forte tendência à resistência aos ditames conservadores da cultura vigente e que, por isso mesmo, eram mantidos à distância dos valores e investimentos da sociedade. Desde muito cedo, Moreno transparecia em suas proposições a consciência da terapêutica como responsabilidade social. “Como seu interesse era o de promover a saúde em grupos, organizações e na sociedade como um todo, ele queria desenvolver métodos que esclarecessem a dinâmica e a solução de problemas tão recorrentes nos níveis mais complexos (BLATNER, BLATNER, 1966, p. 143).

Uma rápida incursão em sua história pode proporcionar ao leitor uma visão mais fidedigna do que consideramos os pontos de identificação deste investigador social com o trabalho daqueles que abraçam a causa da infância e juventude em situação de vulnerabilidade.

Moreno nasceu na Romênia numa família de judeus que emigrou para Viena quando ele tinha entre 6 e 7 anos de idade. Segundo Knobel (2004),

(...) Moreno afirma que sua família estava à margem da corrente principal da sociedade austríaca, que se expressava por um nacionalismo germânico, associado a fortes laços com a Igreja Católica (KNOBEL, 2001, p. 36).

É neste contexto que logo aprende a enfrentar adversidades, procurando transformar situações inóspitas em favoráveis.

Em pouco tempo domina a língua alemã e passa a ajudar seus professores com seus colegas de escola que apresentavam maiores dificuldades. Sempre explorou e buscou novas formas de agir que lhe garantissem aceitação e destaque.

Na adolescência e início da idade adulta, passa por uma grande crise provocada, segundo seu biógrafo Marineau (1989, citado por Knobel, 2004), pela decadência financeira e conseqüente separação de seus pais. Passa a viver sozinho, sofre uma forte depressão, abandona a escola e dedica-se a leituras de textos místicos

e biografias de grandes profetas e santos. Pensa que, como estes, deveria identificar-se com as causas da humanidade e viver longe dos referenciais familiares. Assim, começa seus investimentos altruístas.

Com 18 anos, ganha a vida trabalhando como uma espécie de preceptor e já mostra sua preferência e sucesso com crianças inquietas, contestadoras e indisciplinadas.

Um ano depois, empreende seu primeiro investimento institucional. Funda, com mais quatro amigos, a “Casa do Encontro” – um lugar mantido por doações que abrigava famílias de imigrantes, ajudando-as a regularizar documentos, buscar emprego e conseguir assistência médica.

Em 1910, já na Escola de Medicina de Viena, continua a trabalhar na Casa do Encontro, propondo grupos de discussão sobre os principais problemas que afligiam a esta comunidade. Segundo Knobel,

Ali associam: assistência prática, compartilhamento emocional de problemas, com momentos de alegria, espontaneidade e descontração, em um estilo de vida que ele chama de **existencialismo heróico**. Segundo Moreno, esse movimento ultrapassaria o existencialismo intelectual, tendo, como primeiro princípio, a inclusão total do ser e o esforço para manter, de momento a momento, de forma ininterrupta, o fluxo da existência, porquanto “nenhum momento pode ser vivido sem cuidado, pois cada um deles pertence ao ser, nenhuma parte pode ser deixada de fora porque cada uma delas é parte do ser” (MORENO, 1959, p. 226).

Essa crença no valor de cada ação e de cada instante, bem como a aceitação de cada um como é, constituirá uma das bases de seu pensamento e de suas futuras práticas (KNOBEL, 2004, p. 43).

É neste período também que Moreno formula seus aportes conceituais sobre espontaneidade e criatividade, ao trabalhar como contador de histórias para crianças nos Jardins de Viena. Nestes encontros, valoriza o jogo, o contato com a natureza e a imaginação de sua audiência. Conforme expõe em sua autobiografia, escrita em 1989 e traduzida em 1997 por Cushinir,

Não era uma cruzada filantrópica de adultos para crianças, mas uma cruzada de crianças para si mesmas, para uma sociedade de sua própria idade e seus próprios direitos. Eu queria dar às crianças a capacidade de

lutar **pela** espontaneidade e criatividade, contra estereótipos sociais e contra robôs (MORENO, 1997, p. 51).

Logo depois, em 1913, após testemunhar uma cena onde um policial adverte uma prostituta, inconformado com a discriminação que essas moças viviam, passa a visitar várias casas de prostituição no bairro da Luz Vermelha, procurando auxiliar na melhoria das condições de vida desta população. Estabelece uma parceria com um médico especialista em doença venérea, um jornalista e um advogado. Organiza grupos de discussão, criando um espaço de ajuda mútua entre as participantes. A partir desta iniciativa, as prostitutas organizam um grande encontro no final de 1913, que gera conflito com a sociedade puritana da época e encerra mais uma das iniciativas de Moreno.

Em 1915, em plena Primeira Guerra Mundial, trabalha como médico em um campo de austríacos de língua italiana obrigados a viver segregados por serem considerados ameaça política. Ali, passa a pesquisar os relacionamentos, formulando seus pensamentos sobre a importância das afinidades e incompatibilidades na formação de grupos e na articulação da vida social.

Aos 28 anos, Moreno conclui a faculdade de medicina e, resolvendo morar no campo, passa a trabalhar como médico de família. Em sua prática de “médico do povo” (porque não cobrava consultas por manter-se com o salário pago pela indústria têxtil local), discutia os conflitos familiares de seus pacientes, ajudando-os também em suas dificuldades de relacionamento.

Em 1918 funda com um grupo de intelectuais da época o *Jornal Mensal*, inicialmente chamado de *Daimon*. Fazem parte do editorial nomes importantes, como o filósofo Martin Buber, o sociólogo Max Sheler, os poetas Franz Werfel e Peter Altenberg, os escritores marxistas Gustave Landeauer, Hugo Sonnenschein e Ernest Toller, o dramaturgo Georg Kaiser e os tchecos Robert Musil, Otokar Brezina, Max Brod e Franz Kafka. Neste jornal, publica artigos que partem de uma inspiração mística e realçam o ato criador e a necessidade de entendimento dos outros a partir do que são.

Em Vöslau, envolve-se amorosamente com Mariane Lörnitzo, a professora da escola local e, a partir deste relacionamento intenso, escreve uma série de poemas que intitula **Das Testament des Vater** (As Palavras do Pai), que se tornam um

célebre marco em sua obra, por expressar uma filosofia sobre a natureza e a humanidade onde todos são co-criadores de um universo sempre em construção.

Em 1921, Moreno vive a experiência que, segundo ele mesmo anuncia, marca o nascimento do Psicodrama.

(...) O Psicodrama nasceu no Dia das Mentiras, 1º de abril de 1921, entre as 7 e as 10 horas da noite, [no] **Komedien Haus**, um teatro dramático de Viena. (...) Apresentei-me nessa noite sozinho, sem preparação alguma, perante uma platéia de mais de mil pessoas. Quando a cortina foi levantada, o palco estava vazio, com exceção de uma poltrona de pelúcia vermelha (...), como o trono de um rei. No assento da poltrona havia uma coroa dourada. (...) A Viena pós-guerra fervia em revolta. Não tinha governo estável, nem imperador, nem rei, nenhum líder (...). A Áustria estava inquieta, em busca de uma nova alma.

Mas, falando em termos psicodramáticos (...) o público era meu elenco (...). Se conseguisse converter os espectadores em atores, os atores de seu próprio drama coletivo, isto é, os dramáticos conflitos sociais em que estavam realmente envolvidos, então minha audácia estaria recompensada e a sessão poderia começar. O tema natural do enredo foi a busca de uma nova ordem natural das coisas (...). Cada um segundo seu papel, políticos, ministros, escritores, militares, médicos e advogados, todos foram por mim convidados a subir no palco, sentar-se no trono e atuar como rei (...). O público era o júri (...). Quando o espetáculo terminou, verificou que ninguém havia se considerado digno de tornar-se rei e o mundo continuou sem líderes (...) (MORENO, 1978, p. 49-50).

A imprensa vienense criticou-o, Moreno perdeu amigos, mas registrando que “ninguém é profeta em sua própria terra”, continuou conduzindo suas sessões abertas, para grupos maiores ou menores, em teatros, prisões, hospitais, jardins, unidades militares etc. Destaca então que o Psicodrama não foi introduzido por uma obra escrita, o que só aconteceu tempos depois, de forma secundária, mas por repetidas apresentações públicas.

Em 1925, desiludido com a perda de popularidade do que chamou “Teatro da Espontaneidade”, e com dificuldades financeiras, Moreno parte para os Estados Unidos da América com a disposição inicial de comercializar o *Radio film*, um aparelho para gravar sons, idealizados por ele e desenvolvido por Franz Lörnitzo, irmão de Mariane.

Logo envolve-se com intervenções em grupos, pautando a análise de relações como instrumento que buscava a melhoria nas condições de vida de populações discriminadas. Em Sing-Sing trabalhou com presidiários, procurando tornar a instituição um lugar mais favorável à recuperação, a partir do envolvimento dos participantes como **agentes** de sua própria transformação.

Entre 1932 e 1934, alia-se à administradora da Escola para Educação de Moças do Estado de Nova York, cidade de Hudson, na busca de “novos métodos humanitários de tratamento da delinquência, para aplicar na reabilitação de (...) moças infratoras entre 12 e 18 anos” (MORENO, 1985 citado por KNOBEL, 2004, p. 117). Esta extensa pesquisa marca a estruturação da **Sociometria**, que segundo o autor

(...) sem recuar nenhum centímetro de uma visão de totalidade, retrocedeu ao máximo para o mínimo, para os átomos e as moléculas sociais. Assim, pode ser considerada uma sociologia de eventos dinâmicos microscópicos, independente do tamanho do grupo social ou qual ela é aplicada, seja ele pequeno ou grande (MORENO, 1934/1978, p. 62).

A partir de 1936, Moreno já estabelecido na América, dedica-se à prática da medicina. Como sempre, direciona seu olhar preocupado para os menos favorecidos da sociedade, mantendo um consultório em uma zona pobre de Nova York, onde clinicava sem cobrar, e outro localizado numa região nobre, de onde tirava o seu sustento. Envolve-se cada vez mais com a psiquiatria e obtém autorização para abrir o **Beacon Hill Sanatorium**, onde cria uma proposta de trabalho muito semelhante ao que, anos depois, transforma-se no modelo das comunidades terapêuticas para tratamento das enfermidades mentais.

A partir desta época, Moreno dedica-se à implementação do Psicodrama como abordagem psicoterapêutica. Atende psicóticos, casais, sempre privilegiando a participação de familiares, de uma equipe de profissionais, da comunidade. Enfim, o eixo de seus investimentos profissionais continua sendo até o fim de sua vida a força do grupo, do coletivo, como agente de mudança pessoal e social.

Moreno morre aos 85 anos e, segundo as palavras de seu filho, Jonathan D. Moreno, quando escreve o prefácio da edição brasileira da autobiografia do pai,

Em seu leito de morte, meu pai não estava como Moisés, sozinho na montanha, mas sim como um pioneiro rodeado por seus mais devotados companheiros. E ele não aguardou a morte, pois colocou o processo em andamento ao recusar-se a comer. A morte de Moreno foi o que Nietzsche chamou de uma “morte livre”, que chegou na hora certa e dessa forma confirmou a vida que tanto amava (MORENO, 1997, p. 17).

Esta retomada na história da vida de Moreno nos traz a clareza de que a construção de sua obra acompanha o percurso de sua existência, e vai definindo-se por seu agir. Penso que sua ousadia, sua crença no potencial do homem para criar, para transformar adversidades em lastro para mudanças, para entender que não existem saberes prontos que possam ser aplicados como fórmulas infalíveis de sucesso poderiam servir como inspiração para o trabalho com as demandas da família em situação de violência.

Este é um campo de atuação que nos remete permanentemente a lidar com o paradigma da inclusão-exclusão. A dinâmica abusiva é fortemente caracterizada por uma homeostase que propõe a inclusão, o sentimento de pertença pautado na submissão. As políticas de intervenção, muitas vezes, por uma inclusão ao campo dos direitos e da proteção, excluem a criança e o adolescente da plena expressão como sujeitos e do convívio familiar e comunitário, excluem as famílias do exercício de parentalidade por julgarem-nas incapazes.

Moreno, por ter vivido, como nos mostra sua história, as mais diferentes formas de exclusão étnica e social, procurou responder e enfrentar tais situações com movimentos de criação de instrumentos de ajuda a seus semelhantes. Assim, nasceram a sociometria, a psicoterapia de grupo e o Psicodrama.

Suas convicções iluminavam a reciprocidade relacional como a verdadeira experiência do sentir-se incluído, por isso, rejeitava qualquer atitude que agenciasse o outro em crenças de certo ou errado. Para todos nós que trabalhamos com a violência, esse é um legado da maior importância. Tendemos a classificar os humanos entre violentos e não-violentos, como uma forma de garantir que, porque nunca roubamos, sequestramos, matamos e ainda, porque somos profissionais que promulgam a não-violência, estamos preservados para todo o sempre no lugar dos não-violentos. Como nos ensina Clarice Lispector (1979), funcionamos como “sonsos essenciais”, aqueles que “evitam o olhar do outro [violento] para não correremos o risco de nos entendermos” (p. 01).

Merengué (2003), num artigo em que faz uma interessante reflexão sobre o filme “Cidade de Deus”, nos instiga a pensar na questão, considerando a violência como contraponto da concepção moreniana de criação. O autor nos diz:

A palavra violência está associada à destruição, sendo o seu contrário a criação. De modo geral, a criação diz respeito a algo bom, ligado à vida. A destruição é temida, pois lembra a morte (...). A violência se justifica como projeto fundante ao avesso. Como não houve criação, o indivíduo violenta o vazio de sua desgraça. Como não foi visto, destrói tudo o que não lhe vê. Como não foi amado, odeia tudo o que foi negado (MERENGUÉ, 2003, p. 6-8).

Aqui, nos remetemos mais uma vez a Lispector (1979) quando exalta, no mesmo texto supracitado, que precisamos buscar uma “justiça um pouco mais doida. Uma que leve em conta que todos temos que falar por um homem que se desesperou porque neste a fala humana já falhou, ele já é tão mudo que só o bruto grito desarticulado serve de sinalização” (p. 2).

Assim como Moreno, Bonano, Bozzolo e L’Hoste (1992) enfatizaram em seu trabalho com familiares de desaparecidos no período da ditadura argentina o apoio grupal na elaboração do trauma social, procurando analisar e potencializar “os modos como o psiquismo, através de dispositivos coletivos como os grupos, vai tramitando a inscrição e ressignificação dos traumas” (p. 153).

O que temos acompanhado ao longo destes anos como professora e supervisora de programas e projetos que procuram trabalhar a questão é o “desamparo” e sentimento de impotência dos profissionais frente às cenas de violência que os usuários dos Serviços trazem e às demandas ali colocadas. Tais situações suscitam o lidar com importantes mitos de nossa cultura: a família e seu lugar de “sagrado”, a sexualidade como tema permeado por tabus de certo e errado e a infância e juventude marcadas por idéias de incompletude e fragilidades. Considerando que todos nós, como humanos e seres sociais, estamos lidando a todo momento com **nossas** crianças e adolescentes, **nossa** família e **nossa** sexualidade, é fácil entender as contaminações e incertezas que permeiam o cotidiano desta prática profissional. Não falo apenas daqueles que, recém-formados e contratados por um concurso, se veem diante do ter que assumir a demanda que o Serviço propõe. Falo também dos que, após anos de experiência, “paralisam” com sentimentos de indignação e perplexidade diante da

trama que lhes é apresentada. Não tem como pensar nestes profissionais e a não associá-los ao “existencialismo heróico” de Moreno, aquele que exalta o “esforço para manter de momento a momento, de forma ininterrupta, o fluxo da existência” (KNOBEL, 2004, p. 43). Daí, trazê-lo como referência. Como assinala Naffat Neto,

(...) esse homem, que leva às últimas conseqüências sua encarnação, mas está ao mesmo tempo imerso no acaso que o atravessa, é um homem que se percebe lançado no mundo sem quaisquer garantias, sabendo que é do/no próprio existir que se podem criar valores. (NAFFAT NETO, 1989, citado por KNOBEL, 2004, p. 57).

Todo o legado de Moreno tem estimulado o Psicodrama contemporâneo a trabalhar em diálogos com outras concepções teóricas, as conexões e intersecções entre as vertentes individuais, grupais e socioculturais. Fonseca (2005), referindo-se a reflexões que corroboram com o pensamento moreniano, nos traz que:

O filósofo holandês Espinosa (1957, livro II), judeu sefardita, como Moreno, discorre sobre democracia e liberdade com base nos sentimentos humanos, propondo um sistema de idéias em que o psicológico, o social e o étnico-político aparecem entrelaçados (FONSECA, 2005, p. 21).

Acreditamos que estes devem ser os aportes principais que orientem as práticas na esfera da violência e de um modo especial, da que se instala no contexto familiar.

II – Por uma prática profissional criadora

Os aportes teórico-conceituais do Psicodrama apoiam-se fundamentalmente na crença de Moreno sobre o ato-criador. Potencializar os recursos deste referencial para a formação dos profissionais que trabalham com o abuso sexual nos convoca a um melhor entendimento de suas principais premissas.

Moreno nos fala que

Uma pedagogia adequada aos nossos ideais tem que basear-se completamente e sem compromissos de qualquer sorte no ato criativo. Uma técnica do ato criativo, uma arte da espontaneidade, tem que ser

desenvolvida de modo a habilitar o homem a criar continuamente (MORENO, 1978, p. 199).

Segundo o autor, o homem criativo, ou seja, aquele que se propõe problemas originais e profundos e busca respostas utilizando “a própria personalidade como ferramenta experimental e a situação de seu entorno como matéria prima” (MORENO, 1934/1978, p. 54), pode sofrer constante influência de natureza inibidora de um meio social que imagina garantir sua estrutura através da perpetuação de **conservas culturais**. Acredita que as conservas são produzidas pela capacidade de abstração da mente conceitual humana, com a função de assegurar a continuidade de uma herança cultural, principalmente em situações de ameaça. O produto deste mecanismo é que muitas vezes deixa o homem aprisionado em padrões repetitivos, de pouca efetividade.

A conserva cultural propõe-se a ser o produto acabado e, como tal, adquirir uma qualidade quase sagrada (...). Os atos finalizados e as obras perfeitas parecem ter satisfeito mais a nossa teoria de valores que os processos e as coisas que permanecem inacabadas ou em estado imperfeito (...). Mas quanto mais se desenvolveram as conservas culturais – quanto mais amplamente se distribuíram, quanto maior se tornou sua influência, e quanto maior atenção se dedicou ao seu acabamento e aperfeiçoamento, mais raramente as pessoas sentiam necessidade da inspiração momentânea (...) (MORENO, 1978, p. 158-159).

É possível elencar uma série de “conservas culturais” presentes nas intervenções às situações de abuso sexual contra crianças e adolescentes que em alguns momentos operam como forças disciplinadoras e em outros como obstáculos ao atendimento qualificado. O mito do amor materno sempre potente para a proteção incondicional de seus filhos, a ênfase no efeito vitimizador e traumático desta experiência, o agressor sexual tomado como categoria psicopatológica incurável, a adolescente sempre vista como imatura para assumir-se como sujeito de direitos sexuais ou o profissional que **deve** manter-se distante o suficiente da dinâmica abusiva para oferecer a melhor resposta aos conflitos dos usuários, são alguns exemplos do quão fértil tem-se mostrado esse terreno, para a dogmatização de saberes que se traduzem em práticas, na leitura moreniana, “estandardizadas”.

Essas “conservas” têm trazido, sem dúvida, um importante paradoxo para nossa reflexão. Em nome da premissa da proteção pode-se, como já foi explicitado, promover a vitimização, pois muitas vezes o que fica em primeiro plano é a dicotomia entre agressor-vítima e a conseqüente ênfase na esfera da culpabilização. Um olhar principalmente direcionado para evidências condenatórias pode trazer uma economia na implicação do profissional com toda a gama de possibilidades de experiências que as cenas de abuso podem trazer. A este respeito, Brandão Júnior e Ramos (2010) nos falam:

(...) no momento em que é proposto o efeito traumático do abuso, ou melhor, no exato momento em que se o nomeia de abuso, corre-se o risco de abolir o sujeito, pois se coloca previamente um lugar para este. Conseqüentemente, (...) para os profissionais, em termos jurídicos, só há uma resposta a estes casos: a denúncia/ notificação (...). Deve haver um momento em que essa denúncia possa ser feita sem que se incorra no risco de que seja tomada ou identificada a uma nova violência para o sujeito (BRANDÃO JÚNIOR, RAMOS, 2010, p. 75-77).

Moreno aposta no seu conceito de **espontaneidade** como estratégia de libertação de padrões de comportamento enrijecidos, apontando o desafio de enfrentamento do que é socialmente instituído.

A espontaneidade opera no presente, isto é, aqui e agora; ela impulsiona o indivíduo na direção de uma **resposta adequada a uma situação nova ou a uma nova resposta a uma velha situação**. Estrategicamente vinculada, por um lado, a duas direções opostas, ao automatismo e à flexibilidade e, por outro, à produtividade e à criatividade (...) é o menos desenvolvido dos fatores que operam no mundo humano. Dos recursos culturais, é o mais freqüentemente desencorajado e restrito (MORENO, 1934/1978, p. 54, grifo nosso).

Este movimento de desencorajar o desenvolvimento da espontaneidade como função estruturante da vida, segundo Moreno, aconteceu porque o homem não poderia confiar na instabilidade e na insegurança do momento como suporte para se estabelecer como espécie diferenciada. A ênfase então foi colocada em recursos tais

como a inteligência e a memória e nos conhecimentos culturais e sociais por elas produzidos.

Esta também é uma reflexão que se aplica à prática profissional que ora analisamos. Não são raras as situações onde o que se configura como únicos norteadores do trabalho são os “manuais”, “cartilhas” e “fluxos”, usados quase como garantia de uma atuação bem feita. A questão aqui não é, de maneira nenhuma, desconsiderar ou desqualificar **o que** está escrito, produzido, como sistematização de ideias que podem orientar uma prática, mas sim pôr em análise **como** são veiculados e exercidos. O manejo de uma situação **a partir** de uma escuta atenta ao sujeito, da valorização do potencial intuitivo do profissional é, a meu ver, o que tem sido negligenciado. Trago um exemplo como forma de enriquecer este debate. Numa reunião de discussão de casos, coloca-se a situação de um grupo de irmãos, institucionalizados porque o pai dos três menores (nove, seis e cinco anos, respectivamente) abusava sexualmente das duas mais velhas (quinze e doze anos), que eram filhas do primeiro casamento da mãe. Todos participavam das cenas abusivas – as mais velhas “servindo” sexualmente ao padrasto e os mais novos assistindo ao que o pai impunha. Os profissionais traziam duas inquietações principais: a irmã mais velha negava-se a comparecer ao atendimento e os outros quatro, recebidos no grupo familiar para avaliação, comportavam-se com uma dinâmica de interação que lembrava o funcionamento de uma “gang” (sic.). Traziam o retrato de suas vivências de forma “irônica” e “agressiva” (sic.): chamavam-se por outros nomes e riam da expressão confusa da psicóloga, simulavam cenas erotizadas, transformavam as propostas de atividades diagnósticas (desenho, conversa sobre seu entendimento do que estariam fazendo naquela instituição, sobre a situação do abrigo...) em brincadeiras agitadas e agressivas.

Depois de uma intensa discussão, vários pontos foram considerados: se a recusa da irmã mais velha não estaria sinalizando que não suportaria conversar sobre a questão diante dos irmãos; se a avaliação dessas crianças deveria privilegiar o contexto grupal pois este já trazia de forma explícita a dinâmica de relacionamento na qual estavam inseridos, ou se oferecer um espaço individualizado facilitaria a diferenciação de como cada um estaria vivendo aquela situação. Tomou-se como ponto de análise também o desconforto das profissionais que conduziram os primeiros encontros, pela intensidade dos conteúdos trazidos pelas crianças e, ainda, as questões de disponibilidade de agendas e espaços físicos para os atendimentos

individuais. O consenso, **respaldado pela figura do supervisor**, apontou que no próximo encontro, que já estava marcado para acontecer em grupo, seriam comunicados sobre serem atendidos separadamente.

Duas semanas depois, o caso volta à pauta de discussão, com a profissional trazendo seu desconforto pela reação que tiveram à proposta de separação: para a surpresa das terapeutas, a irmã mais velha compareceu ao atendimento, onde retratam como tema a ansiedade sobre o que aconteceria com eles: os menores diziam que voltariam para a mãe, as maiores contestavam, repetindo a fala do juiz de que a mãe não os queria e que a maior probabilidade é que fossem adotados por **famílias diferentes**.

O que cabe aqui ressaltar como fundamento para nossa análise: as profissionais percebem a angústia de separação que aqueles irmãos estavam vivenciando e que a proposta de atendimento individualizado poderia estar reforçando este sentimento. Percebem também que os conteúdos começavam a emergir dentro da configuração grupal, mas privilegiam a manutenção da orientação da supervisão e mantêm a delimitação dos horários individuais para os próximos encontros. Na semana seguinte, a intensificação da resistência se manifesta nas faltas aos horários marcados. Apenas dois dos cinco irmãos disponibilizam-se a comparecer ao Serviço.

Validar a percepção do **momento**, do que acontece no **aqui e agora** relacional como fio condutor do agir, eis o desafio que Moreno propõe. Segundo Fonseca (2005), a noção de tempo no conceito de momento moreniano não está ligada ao cronológico, mas sim a uma ideia vivencial, existencial. “O momento seria um momento criativo e, portanto, reorganizador de conservas culturais anteriores” (p. 6). Sobre o tempo existencial, o autor complementa:

Talvez seja mais uma lógica da ação e da deliberação do que uma lógica do tempo. Significa algo que é atingido como uma verdade, antes mesmo que esta possa ser verificada, ou seja, a afirmação de uma certeza antecipada. Trata-se de um tempo próprio, intrínseco ao sujeito, vivenciado em uma situação relacional (FONSECA, 2010, p. 07).

Muitas análises foram feitas tendo como base a situação que trouxemos como ilustração, inclusive sobre a possibilidade de retomada de uma direção sempre posta no percurso das intervenções. Contudo, o foco foi dado na necessidade do

profissional apropriar-se de seu intuitivo, de seu “*feeling*”, da escuta que transcende ao que as crianças podem enunciar sobre si, como poderosas ferramentas de trabalho. Brandão Junior e Ramos (2010) confirmam esta posição ao nos dizer que a escuta aos casos de abuso sexual não deve se resumir “ao que o sujeito pode falar sobre si, ao sentido que dá a seus atos e desejos, mas àquilo que lhe escapa e que se apresenta nos tropeços de sua fala, na hiância entre o que diz e o que quis dizer” (p.75).

Moreno já trazia em sua obra uma polêmica sobre as ideias de repetição – criação, estrutura – acontecimento muito vigente em nossa contemporaneidade. O campo das práticas e produção de conhecimento na área da violência intrafamiliar nos convoca a constantes re-formulações em função da multiplicidade de fatores envolvidos em cada situação que se apresenta. Trabalhar com a perspectiva da potencialização de ações espontâneas e criativas pode, a meu ver, trazer frutos positivos, principalmente dos impasses e fragilidades das intervenções, já retratados anteriormente.

Nas palavras do criador do Psicodrama:

A espontaneidade é uma disposição do sujeito para responder como requerido. É (...) uma preparação do sujeito para a livre ação (...). Por conseguinte, um sujeito torna-se relativamente mais livre das conservas (MORENO, 1978, p. 162).

O autor nos fala também da importância do **aquecimento preparatório** incitado pelas situações em grupo, cujo contexto se propõe a favorecer as ações espontâneas – criativas.

Num experimento, um sujeito lança-se num estado – uma emoção, um papel ou uma relação com outro sujeito, operando qualquer dessas coisas como estímulo – ou, como dizemos, procede a um aquecimento preparatório desse estado, de um modo tão livre quanto possível de modelos anteriores. Isto não significa que se espera que as unidades que compreendem o estado sejam absolutamente novas e sem precedentes para o sujeito; quer dizer que o experimento é planejado de modo que o sujeito, como uma totalidade, (...) [possa] aumentar o número de combinações e variações possíveis; [livrando-se assim dos] remanescentes de papéis que ele assumiu no passado, numa ocasião ou

outra, e essas conservas interferirem ou distorcerem o fluxo espontâneo de sua ação (MORENO, 1978, p. 162).

A potência de dispositivos grupais na elucidação e elaboração de experiências aflitivas vem ao encontro do que buscamos como ferramenta para o trabalho com as tensões presentes nas intervenções com a família abusiva. Fatala (1992), citando Pavlovsky, afirma que

(...) o grupo é o lugar de recuperação e invenção de sentidos e identidade. Espaço de reformulações éticas, de recuperação de utopias e práticas solidárias: “reinvenção de modalidades do ser em grupo, com novas formas de produção de subjetividade ético-estéticas”. Um tipo de prática assistencial que, tendo em conta a singularidade, aponte para instaurar dispositivos grupais, suscitará imaginários alternativos que, por sua vez, promoverão ações sociais transformadoras (FATALA, 1992, p. 215).

A cena dramática, como veremos melhor no capítulo que discute a estratégia e revelações empíricas da pesquisa, produz o que a autora chama de regime de afetação (FATALA, 1992), na medida em que “no grupo aparecem (...) movimentos de variadas intensidades (...). Os sujeitos engendram, no processo grupal, múltiplas e ilimitadas conexões, que geram ações (...), se explora ‘a verdade através da ação’ segundo Moreno e se supera o par antiético palavra-ação” (p. 217-219).

Em momentos em que as equipes reúnem-se para a discussão de casos, procuram um compartilhar de reflexões conectadas com o universo racional, cognitivo, tendo como pauta principal o conhecimento teórico. É evidente que esta é uma prática do mais alto valor. Contudo, a cena psicodramática, ao estimular conexões da ordem do emocional, de corpos afetados por uma vivência apoiada no laço grupal, possibilita visibilidades e produção de sentidos diferenciados, por isso, a nosso ver, torna-se um recurso privilegiado diante das tamanhas exigências que este campo suscita, pois promove uma nova forma de analisar as questões que se colocam através de uma potencialização recíproca entre corpos afetados e atividade intelectual.

A este respeito, Fernández e De Brasi (1992) afirmam que

O desenrolar tridimensional do drama, com seus atores, ou seja, agentes institucionais expostos a afetações inevitáveis de seus corpos, produto de uma complexa dialética entre movimentos e dizeres, entre gestos e palavras, entre acontecimentos e silêncios, funda um **discurso** cujo texto instaura uma produção espontânea, improvisada e surpreendente (FERNÁNDEZ, DE BRASI, 1992, p. 205).

Na dramatização de uma situação, cruzam-se as dimensões do “como foi”, “como fosse”, “como seria”. Realidade e imaginação dialogam num trânsito que para Moreno indica saúde mental. O autor considera que a aproximação entre estes dois territórios trazem tensões e receios, também pelo mito de que a função fantasiosa está ligada à dimensão do enlouquecimento, viver “fora da realidade”. Contudo, aposta que esta aproximação traz inventividade e que a insistente polarização desses dois campos pode causar empobrecimento à vida humana.

Merengué (2003) nos fala que

Em Moreno, fantasia diz respeito à realização do indivíduo frente a uma realidade frustrante. É possível fantasiar quando não existe o limite imposto pelo real? Para Moreno a possibilidade é criativa: **entre** fantasia e realidade, algo novo, transformador. A realidade é demais concreta e conservada e a fantasia excessivamente individualista e volátil. A criação moreniana situa-se nessa faixa: *a invenção precisa modificar a realidade, mas de algum modo também quebrar o fechamento da fantasia* (MERENGUÉ, 2003, p. 3).

Analisando as intervenções no campo do abuso sexual de crianças à luz desta concepção, refletimos sobre a falta um espaço para que os profissionais autorizem-se a trazer e compreender o significado de suas fantasias, buscando como representam-se ou são representações de uma realidade, num esforço de “elucidar os reflexos, desdobramentos e tensões de um momento” (MERENGUÉ, 2003, p. 4).

A metodologia psicodramática levada à discussão das situações presentes no cotidiano destes trabalhadores, pela estratégia de aquecimento já mencionada, facilita que emirjam afetos negativos, contradições e disputas. Tais emoções, encapsuladas nas defesas do “dever ser profissional”, podem levar a estados de insatisfação e desmotivação permanentes, muito passíveis de transformarem-se em adoecimento psicossomático.

Bonano, Bozzolo e L’Hoste (1992) corroboram com esta posição ao destacarem que o trabalho grupal, com os instrumentos do Psicodrama,

(...) põe em jogo também os afetos negativos, os legitima e problematiza, ao discutir como tolerá-los. Situação que bem trabalhada, pode evitar melancolias, somatizações e promover ligações para a ação. [As intervenções grupais] vão formando uma trama de empatias e solidariedades nas diferenças (...) e geram efeitos desalienantes nas pessoas (BONANO, BOZZOLO, L’HOSTE, 1992, p. 168-170).

É muito freqüente no *setting* de nosso trabalho como supervisora a manifestação em forma de desabafo dessas emoções marcadas por conteúdos de raiva, injustiça e mobilização de angústias. As reações dos integrantes do grupo a este tipo de colocação é, na maioria das vezes, confusa. Oscilam entre apoiar, solidarizar-se e neutralizar, não dar espaço de pertinência a tais conteúdos, talvez por receio de contaminação, alegando que o foco da discussão precisa ser o paciente. Esta é mais uma questão que nos mobiliza a propor as dramatizações como referencial que possa transcender mais esta dicotomia: profissional ou paciente como objeto de interesse nas supervisões. O Psicodrama aposta na **relação** entre a criança, adolescente ou família e o profissional que o atende como dispositivo que favoreça a diferenciação e o crescimento emocional. Neste sentido, o trabalhador e **suas** questões no atendimento ganham um espaço de destaque. Em que pese uma diferenciação premente para que essas intervenções não se caracterizem como psicoterapia pessoal, o que propomos é que abramos espaço para a inserção da metodologia psicodramática como estratégia para o desenvolvimento do papel profissional.

Um dos eixos fundamentais da obra moreniana é a Sociometria, cujo principal enfoque é a dimensão social da subjetividade. Sobre a visão moreniana de subjetividade, reportamo-nos às palavras de Marino (1996):

Na experiência de auto posicionar-se de Moreno (pessoa-sujeito) ele sustenta um zelo pela “casa do homem” – a civilização – e avista algo que sobra das cinzas: o “espontâneo-criativo” – um quê a ser sustentado, para o que ele se abre na qualidade de campo de experimentação: faz-se subjetividade no criar, produzir primeiro o elemento dentro de si mesmo (...). Dobra-se sobre si mesmo, um movimento de subjetivação, em

“pensamentos, emoções, gestos e ações” (...). Subjetividade, individual ou coletiva, coloca-se como campo de experimentação- “palco”, que no produzir algo se produz em relação a, em relação com, em relação para... (MARINO, 1996, p. 160).

Desse modo, as implicações deste modo de conceber a subjetividade estão diretamente relacionadas com as compreensões e propostas investigativas e interventivas de Moreno. As investigações sociométricas do autor lançavam luz às mais diferentes problemáticas sociais de sua época, como já foi resgatado em sua história, tendo o grupo como o objeto essencial de seus estudos. Segundo Pavlovsky (1991),

O aporte mais importante da sociometria consiste em recuperar a singularidade do acontecimento coletivo no desenho de uma “cartografia” da intersubjetividade (...). Cada grupo supõe um encontro único, produz suas próprias formas de devir, seus próprios meios de **coesão** e **profundidade** (sic) (PAVLOVSKY, 1991, p. 148).

As aspirações morenianas com os fundamentos da sociometria versavam sobre a compreensão dos processos que operam no interior dos agregados sociais, buscando as interfaces das dimensões econômica, religiosa, cultural, no modo em que as pessoas concretamente vivem, pensam e agem. O autor ressalta que

A sociometria, nas instituições, e o psicodrama em situações experimentais, fazem um esforço deliberado com o objetivo de colocar os sujeitos num estado experimental que os torne sensíveis à concretização das próprias experiências e modelos de atuação. Nesse “estado de espontaneidade” eles podem contribuir, de modo que revelem material concernente à rede social em que eles se movem e às situações de vida que atravessam.

Por meio de processos de aquecimento (...) [pode-se levar] os sujeitos a um conhecimento mais completo da situação social em que se encontram (MORENO, 1934/1978, p. 133).

Aqui, desvela-se o tema das **redes sociométricas**, de imprescindível valor para o foco de nosso trabalho. Moreno nos fala que ao estudar a estrutura de uma dada comunidade, pode-se perceber a posição que cada indivíduo tem dentro dela e também um núcleo de relações que se forma ao redor de cada indivíduo. “Esse

núcleo de relações é a menor estrutura social de uma comunidade, um **átomo social**” (MORENO, 1934/1978, p. 67). Afirma ainda que esses átomos podem configurar relações voltadas apenas para os indivíduos que os compõem ou ligar-se a outras configurações, outros átomos sociais, formando cadeias de inter-relações, as chamadas redes sociométricas, que “do ponto de vista da sociometria dinâmica (...) tem a função de dar forma à tradição social e à opinião pública” (MORENO, 1934/1978, p. 67).

A este respeito, Knobel (2004) resgata que, nas pesquisas que realizou na Escola para Educação de Moças de Hudson, na cidade de Nova York, Moreno

(...) percebeu que os sentimentos e valores coletivos dos grupos fluíam por estruturas razoavelmente permanentes, que funcionavam como uma espécie de leito ou de recipiente, no qual as *correntes de opinião* se misturavam, se encontravam e se espalhavam (...).

Assim, as redes são formadas por estruturas vinculares que podem assumir várias configurações, conforme seu foco de interesse (...) [e funcionar] como complexos canais de transporte e de transformação da comunicação (KNOBEL, 2004, p. 129).

Uma das grandes premissas do trabalho com a violência sexual contra crianças e adolescentes é o investimento nas **ações em rede interinstitucional**, como já foi apontado no capítulo sobre as políticas que instituem as intervenções na área. Já existe uma discussão conceitual importante sobre esta preposição. Proclama-se a identificação das parcerias, a busca de integração e complementaridade entre as ações dos diferentes segmentos desta rede de proteção, cooperação e horizontalidade nas relações entre os sujeitos institucionais, participação consciente e política que estimule o consenso sem desrespeito à diversidade que possa existir entre os profissionais da equipe. No entanto, o cenário ainda nos mostra que estratégias efetivas de implementação desta metodologia de trabalho não aparecem de forma predominante e consistente.

Digiácomo (2009) corrobora esta posição ao nos trazer que

Apenas através da atuação coordenada, articulada e integrada [de] diversos órgãos, autoridades e entidades governamentais e não governamentais, é que se poderá tirar o máximo proveito das potencialidades de cada um, fazendo com que os problemas detectados –

tanto no plano individual quanto coletivo – recebam o devido atendimento interinstitucional e interdisciplinar, sem que isto importe quer numa superposição de ações desconexas e ineficazes, quer numa pura e simples transferência de responsabilidade (o popular “jogo do empurra”), como não raro se vê acontecer (DIGIÁCOMO, 2009, p. 1).

Em recente participação como mediadora num fórum temático pela internet, cujo debate era justamente a importância do trabalho em rede no enfrentamento à problemática da violência sexual no universo infanto-juvenil, as maiores queixas e principais dúvidas centravam-se sobre **como fazer esta rede funcionar**. Penso que os referenciais reflexivos de Moreno sobre redes sociométricas, levados de forma sistemática para compor este debate, poderiam funcionar como ferramentas potentes na movimentação deste quadro.

Moreno desenvolveu também a **teoria dos papéis** no corpo de suas ideias sobre o homem em relação, propondo as dimensões do “*role-taking*”, “*role-playing*” e “*role-creating*”. A este respeito, nos fala que

Todo papel é uma fusão de elementos privados e coletivos (...). É importante fazer uma diferenciação entre **assumir o papel** (“*role-taking*”), que significa representar um papel completo, totalmente estabelecido, de modo que não permite ao indivíduo nenhuma variação, nenhum grau de liberdade; **jogar o papel** (“*role-playing*”), que permite ao indivíduo algum grau de liberdade; e **criar o papel** (“*role-creating*”), que permite um alto grau de liberdade, como acontece por exemplo com o **ator espontâneo** (MORENO, 1934/1978, p. 95-96).

Para Moreno, “os aspectos tangíveis do que se conhece como ‘ego’, são os papéis por meio dos quais ele opera” (MORENO, 1934/1978, p. 95-96). Desta forma, segundo sua concepção, o desenvolvimento de qualquer cultura pode ser observado a partir de como se configuram os papéis e as relações entre eles. Segundo suas investigações, bem antes de surgirem os papéis vinculados à linguagem, a criança já desempenha o que chamou de “**papéis psicossomáticos**”. Assim, por exemplo, quando se alimenta, desempenha o papel de “ingeridor”, ou quando dorme, desempenha o papel de “dormidor”.

O autor categoriza também os “**papéis sociais**” (mãe, professor, cristão...) e os **papéis psicodramáticos** (uma mãe, um professor, um cristão...).

Knobel (2004) considera que, ao participar de um jogo espontâneo de papéis, o profissional pode usar referências de seu meio social e cultural mais amplo, de suas vivências familiares, ou ainda de suas experiências vitais ancoradas em sua liberdade de criação. Desta forma, é possível pensar que

(...) a interpretação espontânea de papéis reproduz tanto formas estereotipadas de vivência dos *papéis sociais*, como movimentos espontâneos que, segundo Naffah Neto (1979, p. 180-184), “condensam no contexto dramático, os elementos sociais, grupais e individuais em *papéis psicodramáticos*, geradores de ações originais e únicas” (KNOBEL, 2004, p. 170).

Moreno concebeu o conceito de papel como uma articulação entre o individual e o grupal, ou seja, uma passagem da psicodinâmica do sujeito ao contexto social. Isto provavelmente deve-se ao fato de que sua inspiração, como já foi citado, sempre esteve pautada no teatro e também porque tais concepções ajustavam-se perfeitamente à sua visão sociométrica.

Segundo Blatner e Blatner (1996),

Os papéis tendem a ser descritos em termos que são de alguma maneira equilibrados entre os extremos da abstração e do contexto; assim, os termos servem como forma útil e vívida de comunicar a dinâmica psicológica e interpessoal entre os profissionais (BLATNER, BLATNER, 1996, p. 109-110).

O exercício propiciado pelo “jogar” um papel e, numa cena, trocar de papel com o personagem que representa uma certa complementaridade (por exemplo, psicólogo-paciente, funcionário-chefe) estimula que, tomando alguma distância, possamos analisar, negociar, experimentar outras maneiras no desempenho de determinado papel. Nas palavras de Blatner e Blatner,

(...) o conceito de “papel” nos estimula a que nos tornemos mais conscientes e criativos quanto à forma pela qual escolhemos desempenhar nossos papéis, que era o propósito básico de Moreno. Além disso, uma das técnicas fundamentais que expressam os princípios da dinâmica do papel é a de inversão de papéis, que funciona como veículo eficaz para

gerar e comunicar empatia. Esta talvez seja a mais valiosa contribuição de Moreno (BLATNER, BLATNER, 1996, p. 110).

Penso que o *role-playing*, como estratégia de formação, pode sensibilizar os atores da rede de proteção à infância e juventude, na medida em que percebem a repetição de padrões estereotipados no desempenho de seus papéis. A partir desta leitura crítica, poderiam buscar, via estados espontâneos, a transformação destes modelos cristalizados em movimentos mais flexíveis, livres e criativos frente às situações que se colocam em seu cotidiano profissional.

Os escritos de Moreno, que sempre tinham como base suas experiências com grupos, falam da importância e da popularidade do *role-playing*, já em sua época, como dispositivo de grande valor usado na melhoria de desempenho em atividades sociais, vocacionais ou profissionais. A riqueza desta metodologia está na possibilidade de diferenciações de respostas, potencializadas pelas ressonâncias grupais, diante das situações, naturalmente nomeadas como “difíceis”, “temidas” ou “paralisantes”.

As ressonâncias são elementos fundamentais, tanto para provocar como analisar processos grupais. A ideia é que o trabalho com um tema comum, através de um determinado protagonista, suscite lembranças, sentimentos, reflexões em outros, que passam a reconhecer de forma vívida suas conexões com o conteúdo trabalhado e, assim, a poder mobilizar possíveis transformações em sua forma de viverem tais questões.

Segundo Elkaïm (1990),

As ressonâncias são construídas por elementos semelhantes, comuns a diferentes sistemas em intersecção (...), é uma construção mútua do real (...). Surgem nos pareamentos, nas intersecções do real dos membros do sistema em jogo (ELKAÏM, 1990, p. 167).

O autor revela que, em sua experiência profissional, em que se propôs a trabalhar com famílias dentro de um enfoque da psiquiatria social, logo percebeu que a intervenção ficaria comprometida se não considerasse os elementos sociais, culturais e políticos nos quais tais famílias estavam inseridas. Passou então a experimentar a abordagem de grupos com multifamílias. Conta-nos que

Ao contrário do que era preconizado, convidei famílias que tinham o mesmo tipo de problema e que pertenciam ao mesmo contexto sócio-econômico para que se encontrassem. Isto permitia, entre outras coisas, entrever em que um problema aparentemente individual poderia ser também coletivo (...). Graças a essa abordagem, os membros do sistema ampliado podiam ver o problema de um indivíduo como o problema de um grupo tomado nas mesmas contradições (ELKAÏM, 1990, p. 173).

Em muitas ocasiões, vive-se um profundo sentimento de inadequação, insegurança e até mesmo ignorância diante de situações tão inusitadas que as famílias com dinâmica abusiva nos colocam. Num dos grupos de acolhimento do CNRVV, compareceram a mãe e o padrasto da menina de cinco anos cujo abuso sexual já estava confirmado por laudo do IML, indicando inclusive ruptura do hímen. O casal relatava não saber sobre quem seria o abusador. As informações tensas e desencontradas acusavam o genitor da criança como suspeito. Contudo, no desenrolar da entrevista, um mal-estar instalou-se nas profissionais e nos outros integrantes do grupo, pois eram muitos os indicadores de que aquele padrasto poderia ser o abusador, acobertado pela mãe. Lembramo-nos do quanto foi difícil considerar que a menina continuaria naquela noite na companhia dos dois. É vívido também na memória o acolhimento da equipe para nossas inquietações, o compartilhar de situações semelhantes que, além de apaziguar nossa angústia, apontou para a tutela provisória da avó, que também se manifestou no contato com o Serviço Social bastante insegura com a figura do padrasto.

Temos a convicção de que nas ações de formação e supervisão, o trabalho com o apoio grupal ao trânsito transparente das dificuldades no exercício profissional mobiliza ressonâncias, na medida em que elas nascem numa construção mútua do real “que se opera entre aquele que a nomeia e o contexto grupal no qual ele se descobre nomeando-a” (ELKAÏM, 1990, p. 171). É uma ferramenta prestimosa no sentido de favorecer que o trabalhador quebre barreiras de isolamento e perceba que seus questionamentos podem ser respondidos no coletivo do qual **ele é parte**.

Concluindo a apresentação das referências conceituais que orientam este trabalho, acredito ser útil elencar os cinco instrumentos em que se ancora toda a prática psicodramática: **o palco, o sujeito ou protagonista, o diretor, o ego-auxiliar e o público**.

O **palco**, ou espaço cênico, é, para Moreno, um prolongamento da vida onde realidade e fantasia coexistem, proporcionando experiências flexíveis e multidimensionais. Segundo o autor,

O espaço vivencial da realidade da vida é amiúde demasiado exíguo e restritivo, de modo que o indivíduo pode facilmente perder seu equilíbrio. No palco ele poderá recontrá-lo, devido à metodologia da liberdade – liberdade em relação às tensões insuportáveis e liberdade de experiência e expressão (MORENO, 1978, p. 17).

O espaço cênico cria a atmosfera do “como se”. Apresenta-se no espaço real que servirá como base para a criação imaginária do ambiente onde se desenrolará o drama do protagonista. Diferenciar espaço real e imaginário tem fundamental importância, pois o desempenho de papéis numa trama é uma via de investigação da realidade, e não ela em si. Neste sentido, uma dramatização não pode ser tomada como definitiva e muito menos como manifestação do real. Os papéis são assumidos e depois desincorporados. A cena é criada e ao final desfeita para o retorno ao espaço real grupal. É o palco que marca e delimita este jogo de ir e vir entre o real e o imaginário.

Em uma dramatização, o **sujeito** ou **protagonista** revela e investiga suas dores em consonância e como símbolo dos dramas do grupo que o elegeu como representante.

É solicitado a ser ele mesmo, a retratar o seu próprio mundo privado (...). Uma vez aquecido (...), tem de atuar livremente, à medida que as coisas lhe acodem à mente (...). O nível verbal é transcendido e incluído no nível da ação (...). Na situação psicodramática não só é possível, mas esperado um máximo de envolvimento com outros sujeitos e outras coisas. [O protagonista é estimulado] a encontrar-se com partes de si mesmo, mas com outras pessoas que compartilham seus conflitos (MORENO, 1978, p. 18-19).

O **diretor** é o principal condutor da atividade psicodramática. Moreno nos diz que esta função pressupõe

(...) estar alerta para converter toda e qualquer pista que o sujeito ofereça em ação psicodramática para conjugar a linha de produção com a linha vital do sujeito e nunca deixar que a produção perca contato com o público (MORENO, 1978, p. 19).

Os **egos auxiliares** (dependendo da configuração numérica do grupo a ser trabalhado, pode ser um ou vários) desempenham uma dupla função: estar atento às consignas e orientações do diretor, complementando suas ações exploratórias ou terapêuticas e atuar como “extensões [do protagonista] retratando as *personas* reais ou imaginadas de seu drama vital” (MORENO, 1978, p. 19).

O **público** desloca-se entre os lugares de ajudar e de ser ajudado, ou seja, pode funcionar como suporte para o drama do protagonista, mas também ver-se contemplado no conflito que o protagonista apresenta no palco e, assim, sentir-se ajudado por este. Nas palavras de Moreno: “(...) o público vê-se a si mesmo, isto é, uma de suas síndromes coletivas é retratada no palco” (MORENO, 1978, p. 19).

O Psicodrama vale-se também de diversas técnicas que funcionam como estímulo, incentivo, disparadores para ação dramática, espontânea e criativa, dentre as quais se pode citar: solilóquio, projeção, interpolação de resistência, inversão de papéis, técnicas de espelho, concretização, etc. Por não considerar pertinente a descrição de cada uma delas, optei pela apresentação circunstancial daquelas que foram utilizadas nas oficinas de multiplicação dramática – empiria desta pesquisa –, explicando-as dentro do contexto em que relatei tais experiências. Deixo aqui um convite aos leitores mais interessados: uma incursão pela bibliografia psicodramática como possibilidade de vislumbrar a riqueza do instrumental de trabalho com grupos, criado por Jacob Levy Moreno.

Para finalizar, e como forma de encadear o presente trabalho numa perspectiva de continuidade de um percurso profissional, é importante salientar que o Psicodrama sempre fez parte das estratégias de intervenção do CNRVV- Instituto Sedes Sapientiae, até porque, em nossa equipe, temos vários profissionais com essa formação. Nossos procedimentos de acolhimento e estudo de caso, bem como a maior parte dos atendimentos terapêuticos são feitos na configuração grupal. Esses quase vinte anos de experiência têm nos mostrado a força do compartilhar num contexto coletivo como dispositivo terapêutico. Bonano, Bozzolo e L’Hoste também

ênfatizam a diferenciação do mecanismo grupal no trabalho com a temática do trauma:

(...) nos dispositivos grupais com que trabalhamos, os participantes puderam verbalizar, por em possibilidade de elaboração seu sofrimento sobre situações, pensamentos e vivências que haviam estado absolutamente silenciados em todos os outros âmbitos, inclusive aqueles que especificamente conotados pelo imaginário social como pertinentes para abrigar o sofrimento, tais como a psicoterapia ou a psicanálise (BONANO, BOZZOLO, L'HOSTE, 1992, p. 156).

Nos momentos em que recebemos nossos usuários para as escutas iniciais, buscando subsídios para a formulação de um “primeiro projeto terapêutico” (digo “primeiro” porque acreditamos que uma característica importante da intervenção com as demandas das famílias em situação de violência é a flexibilidade dos investimentos), já destacamos o grupo como dispositivo de acolhimento. Acredito que valha, a título de exemplo, a descrição de uma das atividades propostas no grupo de responsáveis, que coordeno sempre em parceria com uma colega do Serviço Social.

O percurso desta metodologia grupal pressupõe seis encontros, onde nos três primeiros são previstos atividades com objetivos diagnósticos, os dois subseqüentes são reuniões de discussão dos conteúdos que surgiram nos grupos (dos responsáveis, das crianças e dos adolescentes) e encaminhamentos pertinentes. O sexto e último encontro leva aos usuários a devolutiva de todo o processo e uma proposta de acompanhamento terapêutico.

No segundo encontro, solicitamos ao adulto que no lugar do representante que traz a queixa (salientando aqui que, no mesmo momento, a criança ou adolescente está num outro espaço grupal, levando o seu referencial do que acontece com ela), que concretize com o uso de almofadas, a configuração de uma foto com as pessoas que a criança ou adolescente escolheria como aportes atuais de seu mundo afetivo, e qual delas seria a indicada, também pela criança ou adolescente, para contar a história pela qual foram encaminhadas ao Serviço. É um exercício extremamente rico, onde este adulto vê-se diante do desafio de olhar para a situação do jeito que imagina ser o olhar da criança ou adolescente. O aquecimento de um estado espontâneo funciona como motivador de respostas muito criativas.

Lembro-me de uma situação de uma mãe que veio trazendo a história da filha de doze anos de um primeiro casamento que havia sido estuprada pelo seu segundo companheiro, pai de seus outros dois filhos menores. Os vizinhos, tomados por indignação, lincharam até a morte o agressor sexual. Ao trazer toda esta vivência familiar, através do olhar do filho mais novo de seis anos (escolhido pela menina de doze como a pessoa afetivamente mais próxima), emociona-se ao buscar uma resposta à pergunta: “— O que você imagina que a sua irmã mais necessita neste momento da vida? O que poderia ajudá-la?”. Demora um pouco e, chorando, responde: “— Da mamãe, da mamãe bem pertinho dela”. No compartilhar final deste encontro, a mãe revela que a estratégia de “sobrevivência” que procurou usar nesta situação foi trabalhar muito, delegando aos filhos o cuidado da casa, pois achava que todos com a “cabeça ocupada sofriam menos” (sic.). Ressalta ainda que ficara sensibilizada ao perceber a parceria do filho mais novo que, mesmo com a história do pai assassinado pelo que fizera à irmã, permanecia muito “grudado” (sic.) nesta, e que era ela, mãe, que não estava conseguindo ficar perto desta situação.

Na área de prevenção, conforme foi mencionado na introdução deste trabalho, também temos as oficinas sociodramáticas como eixo metodológico. O trabalho é desenvolvido em instituições (creches, centros de juventude, escolas) com grupos de crianças e adolescentes, agentes educacionais e pais ou responsáveis. São propostas discussões temáticas tais como: estratégias educativas tendo como base o conhecimento do desenvolvimento infantil, adolescência e sexualidade, resolução de conflitos sem o uso de violência, a criança e o adolescente como sujeito de direitos, recursos da comunidade onde vivemos, violência intrafamiliar etc. O enfoque principal é sempre voltado ao potencial das experiências trazidas pelos integrantes do grupo como força mobilizadora de transformação, daquilo que eles próprios podem apontar como padrão relacional abusivo.

Nossa concepção sobre as estratégias de formação de profissionais para o trabalho com esta temática também sempre procurou potencializar a bagagem de experiência que cada um traz para os contextos de capacitação. Tomamos assim como um dos aportes metodológicos nos espaços de formação (aqui incluindo-se seminários, cursos, *workshops*, supervisões...) o princípio da **aprendizagem significativa**, desenvolvido pelo grande educador brasileiro Paulo Freire. Suas ideias apontam a importância de se considerar a experiência que o educando possa ter sobre

o tema a ser trabalhado como ponto de partida no processo de ensino-aprendizagem. Como ilustra Frei Betto (2007) em texto alusivo ao falecimento de Freire,

(...) o professor Paulo Freire, com seu método de alfabetizar conscientizando, ensinou (...) que a leitura de um texto é tanto melhor compreendida quanto mais se insere um texto no contexto do autor e do leitor. É dessa relação dialógica entre o texto e o contexto que (...) [se] extrai o pretexto para agir. No início e no fim do aprendizado é a práxis, num processo indutivo, que torna o educando um sujeito histórico (BETTO, 2007, p. 6-7).

Um educador consagrado, que constrói sua teoria da aprendizagem muito em sintonia com a realidade social brasileira, também ressalta a importância da prática, do envolvimento dos sujeitos em seu processo de buscar conhecimentos. Desta forma, conjugamos os preceitos da “pedagogia da libertação” de Paulo Freire, com as ferramentas psicodramáticas, buscando um efetivo envolvimento dos profissionais nas discussões propostas. A técnica do “jornal vivo” é um dos instrumentos que usamos na consecução deste objetivo. Os profissionais assistem pequenos trechos da produção cinematográfica que enfoquem o tema proposto. Discutem em pequenos grupos **suas** experiências no papel profissional que foram despertadas pelas cenas dos filmes. Cada grupo elege uma das situações compartilhadas e procura transformá-la numa “manchete de jornal” que retrate a história: os integrantes de cada grupo assumem personagens na imagem de uma foto, traduzida numa cena estática e numa frase elucidadora. Terminada esta fase de apresentação, uma das cenas é escolhida; passa a ter movimentos e falas, dramatizando-se pensamentos, sentimentos e ações envolvidas naquela situação. É a partir da riqueza dos conteúdos que circulam nesta atividade que procuramos pautar todo o desenvolvimento da sistematização dos conceitos e referências teóricas sobre o tema.

Tendo como base estes referenciais, o principal intento desta pesquisa foi então ampliar a metodologia psicodramática para um eixo que pudesse contemplar não só o que o profissional pode conhecer sobre a dinâmica da família abusiva ou sobre as estratégias de intervenção nesta área, mas, também, um refletir sobre si mesmo neste lugar.

A ênfase aqui procura ir além dos cuidados com a criança, o adolescente ou a família em situação de vulnerabilidade. Centra-se num cuidado de si mesmo e dos

outros segundo as potências ético-políticas que circulam em seus contextos sociais, considerando os impasses e a contaminação psicológica que esta demanda profissional pode trazer. Daí, a proposição das **Oficinas de Multiplicação Dramática** como um espaço de acolhimento, cuidado, reflexão pela ação acerca das conservas culturais que aprisionam e podem tolher o potencial espontâneo e criativo. Como reforça Fernández (2007), um espaço para a prática da elucidação, do desvelamento como resistência a regimes de verdade que encobrem contradições sociais e boicotam qualquer projeto político que se pretenda autonomista.

III – A proposta da Multiplicação Dramática

A implementação dos referenciais teóricos e metodológicos do Psicodrama para se pensar processos coletivos e produção de subjetividades tem deixado inegáveis contribuições para os cenários institucionais. São elementos essenciais da prática psicodramática: a inesgotável capacidade de invenção de um coletivo em ação; a abertura e a disposição para que a busca de um eixo de trabalho contemple a diversidade expressa entre componentes de um grupo; as operações de leitura, que buscam não produzir captura de sentido, mas ampliação de multiplicidades. Como nos diz Fernández (2007), “[...] as potências de invenção imaginante que um coletivo pode desdobrar vão mais além daquilo que as operações de leitura podem distinguir. Corpos e processos de afetações coletivas produzem intensidades mais além do que as palavras” (FERNÁNDEZ, 2007, p.19).

A multiplicação dramática é, segundo seus criadores Kesselman e Pavlovisky (1991), “uma ‘nova’ forma de pensar o dispositivo grupal” (p.18), onde, a partir da cena de um protagonista, a improvisação que cada integrante do grupo realizará toma forma de “cenas eleitas pelo efeito de ressonância que a cena inicial produz” (p.19).

A origem do termo remonta à *Obra Aberta* de Umberto Eco, onde o autor usa o conceito de multiplicação dramática (ECO, 1991). Tendo como referencial as ciências da comunicação, Eco analisa a obra de arte a partir de modelos semióticos com interesse específico na estrutura comunicacional das obras de arte e na participação ativa do público. Frydlewsky, Kesselman e Pavlovsky escrevem em 1987 um artigo na revista *Lo Grupal* nº5, que intitulam “La obra abierta de Umberto

Eco y la multiplicación dramática”, onde fazem as primeiras articulações conceituais desta ideia com a clínica psicodramática.

Em 1989, Kesselman e Pavlovsky publicam na Argentina o livro *La Multiplicación Dramática*, traduzido para o português em 1991, onde situam a multiplicação dramática no pólo oposto de redução interpretativa (p. 80) e procuram articular o conceito de multiplicidade¹⁸ à clínica psicodramática.

Entre os anos de 1974 e 1994, este dispositivo grupal foi tomando forma, tendo como foco a concepção de grupo como máquina de produção de sentidos.

Segundo Mascarenhas,

Máquina é um termo criado na esquizoanálise (...) e abrange os mais diversos fluxos de signos, fluxos sociais e materiais. A máquina se define por um sistema de cortes e fluxos. Corta um fluxo de energia para transformá-lo num outro fluxo de movimento ou qualquer outro tipo de energia (...). O corte não se opõe ao fluxo, mas condiciona um novo fluxo. Podemos localizar esta conceituação em relação à quarta dimensão do Psicodrama, isto é, do fluxo associativo de cenas. Uma cena é um corte num fluxo instituído e é a fundação de um novo fluxo de cenas (...). O grupo, como máquina produtora de sentidos não é uma metáfora, mas literalmente corta e produz fluxos associativos (MASCARENHAS, 1995, p. 2).

Fernández, a partir de sua experiência com grupos (principalmente no contexto acadêmico), sublinha que esta metodologia de trabalho “(...) tem se mostrado um interessante dispositivo na revelação de imaginários sociais (...), pois permite indagar os aspectos menos convencionados ou racionalizados de seus enunciados” (FERNÁNDEZ, 2007, p. 134).

Moreno também nos fala, ao discutir a ontologia da teoria sociométrica, que raramente a estrutura interna de um grupo é perceptível em seu funcionamento social, ou seja, no que possa ser visível na superfície das interações. E que

Para produzir, então, as condições por meio das quais a estrutura profunda possa ser operacionalmente visível, os “organismos” do grupo devem transformar-se em “atores”; eles têm que se fazer presentes em função de

¹⁸ Segundo discussão apresentada em DELEUZE, GUATTARI, 1997, citado por KESSELMAN, H; PAVLOVSKY E., 1991, p. 38.

um objetivo comum, um ponto de referência (critério), enquanto o “ambiente” ou “campo” deve transformar-se em situações específicas – situações de ação, carregadas de provocações motivadoras (MORENO, 1934/1978, p. 77).

Segundo Fernández (2007), a oficina com multiplicação dramática consiste na apresentação de uma cena inicial que represente uma conflitiva para um determinado grupo e esta cena opera como mobilizadora de outras cenas “que surgirão a partir de conexões e desconexões que realizam os participantes com a cena inicial ou com alguns de seus elementos” (p.137).

A autora nos fala também da potencia que esta estratégia de trabalho possui em criar linhas de visibilidade, de enunciação da multiplicidade de uma lógica coletiva.

Um dispositivo que põe em ato uma prática onde se legitima a própria experiência como base de um conhecimento. Multiplicidade de produções de sentido e de afetações que habilitam um gozo intransferível no trânsito pelas diversidades (...) instantes onde o *socius* compõe figurações não usuais a suas rotinas institucionais. Outras modalidades, outras marcas. (FERNÁNDEZ, 2007, p. 153).

O dispositivo¹⁹ como máquina, como no diz Fernández, é um dispositivo que, posto em ação, produz. Produz e não representa. Desta forma, ao produzir as sequências de cenas, as oficinas com multiplicação dramática não só põem em ação a noção de diferença, mas **produzem diferenças**. “Já não se trata de ressaltar os méritos do heterogêneo, mas produzir heterogênesse” (p. 156).

Esta estratégia de trabalho realiza-se a partir de um desenho pautado nas seguintes fases:

- **Aquecimento**: tem como propósito predispor corporalmente os participantes a mobilizar condições que favoreçam a imaginação, a criatividade. O diretor inclui as consignas que estimulem enlances e desenlaces entre os participantes que, interagindo, podem conectar-se através de impressões, afinidades etc.

Assim, os corpos decompostos minimamente de suas ‘unidades sociais’ afrouxam convenções e se criam condições de imaginar. Instala-se a

¹⁹ Ver DELLEUZE (1999).

dimensão do jogo, exageram, riem, se divertem. Deste modo, se abrem as condições para que algo das capacidades para inventar, algo das potências imaginantes venha (FERNÁNDEZ, 2007, p. 144).

- **Eleição de uma cena inicial:** propõe-se o compartilhar em pequenos grupos de uma cena imaginada individualmente sobre o tema em questão. Na sequência, os integrantes de cada subgrupo são orientados a eleger uma das cenas compartilhadas.

A continuidade do trabalho se dá com a apresentação oral das cenas de cada subgrupo para todos os participantes e a partir daí, a eleição sociométrica da primeira cena que será dramatizada. A direção dramática da primeira cena é muito importante como estratégia de mobilização do potencial coletivo da imaginação. Para Fernández,

Consiste numa desmontagem da unidade de relato da cena eleita (...). Ao por elementos ou parte de elementos em ação, cada um destes elementos da cena adquire capacidade de fluir e fugir da captura conceitual de uma unidade de sentido. Cada elemento, ao dispor-se em seus próprios devires, adquire disponibilidade para eventuais agenciamentos (FERNÁNDEZ, 2007, p. 145).

- **Multiplicação Dramática:** a partir da dramatização da cena inicial, o grupo é estimulado a propor outras cenas e as montagens, distribuição de papéis e enredos são direcionados pelos próprios autores. As cenas desenrolam-se como *flashes* e podem ser dialogadas, mudas, com movimento ou sem²⁰.

A observação menos acurada de um trabalho com multiplicação dramática pode indicar um fluir espontâneo de cenas sem relação umas com as outras. Entretanto, o olhar atento identifica que algum elemento de uma cena, ao conectar-se através de ressonâncias com elementos de outra cena de algum participante, configura o dispositivo pautado nestes sucessivos desdobramentos.

- **Nomear as cenas para estabelecer traços de sentido:** solicita-se aos participantes que propuseram as cenas que as nomeiem e resgatem como as evocaram.

²⁰ A sequência de cenas desenvolve-se a partir do acordo estabelecido com o grupo, e uma próxima só começa quando a anterior estiver encerrada. Desta forma, o que acontece é que algum elemento de uma cena, ao conectar-se em uma ressonância de algum participante, produz uma nova cena.

Nominar é estabelecer um traço de sentido ou, se quiserem, conformar certo sítio de sentido. Este não anula as latências múltiplas da cena, mas se torna uma forma entre tantas possíveis (...). O “como” convida à visibilização do processo quase automático pelo qual se produz uma conexão, um agenciamento (FERNÁNDEZ, 2007, p. 147-148).

- **Compartilhar/ Comentários:** levantam-se impressões, pensamentos, sentimentos, omissões, significações que possam ter circulado ao longo do trabalho, de forma evidente ou latente. Por latente, Fernández nos diz:

[...] utilizo o termo *latência* para dar conta de alguns implícitos que operam nos enlances e desenlaces de subjetividades em uma situação coletiva (...) o latente, a latência, como o que está aí latindo todo o tempo na superfície, não algo oculto nas profundidades. Nos mesmo sentido podemos dizer que os imaginários sociais operam em latência (FERNÁNDEZ, 2010, p. 3-4, grifo nosso).

- **Trabalho em pequenos grupos:** solicita-se que estabeleçam conexões entre a diversidade do que foi experienciado e, a partir da identificação de *insistências*, construam possíveis linhas de sentido. Fernández nos esclarece:

Que entendemos por construir linhas de sentido? Invenções de recorrentes possíveis de significação, entre cenas, imagens, afetações que a experiência da multiplicação dramática habilita (...). Se busca o *como*, e não o *porque* (FERNÁNDEZ, 2007, p. 149, grifos nossos).

É importante ressaltar que este é um dispositivo que põe em ato uma prática que visa validar a própria experiência como base de um conhecimento. Como método experimental, reforça a ideia de co-construção. Os sujeitos da pesquisa são considerados “atores sociais num mundo de ação” (MORENO, 1934/1978, p. 93). Para Moreno,

Uma sistematização total de uma teoria da ação enquanto um sistema social é uma tarefa (...) que requer, antes das teorizações, alguns pré-requisitos existenciais, como **viver e refletir ao longo de (...) sessões sócio e psicodramáticas, trabalhando com (...) contextos socioculturais** (MORENO, 1934/1978, p. 95).

A partir de uma plena identificação com os propósitos do trabalho desenvolvido por Fernández, pensamos que a metodologia de multiplicação dramática contemplaria as duas vertentes de nosso interesse de pesquisa, ou seja, a elucidação dos imaginários e convicções dos profissionais sobre o abuso sexual e o fortalecimento de estratégias de formação. Neste sentido, nossa expectativa foi a de que as oficinas não só funcionariam como um instrumento aplicado à pesquisa, mas também poderiam ser indicadas como estratégia de formação.

Capítulo 4 – O dispositivo Multiplicação Dramática aplicado à pesquisa

I – Desenhando a proposta

O desenho das oficinas de multiplicação dramática como instrumental empírico desta pesquisa procurou circunscrever as questões que a motivaram. Isto é, as conservas culturais e as naturalizações de sentidos que informam e constroem as intervenções dos profissionais que trabalham com o tema.

Ao mesmo tempo, procuramos analisar o próprio dispositivo empírico, ou seja, as oficinas de multiplicação dramática como uma estratégia no âmbito da formação desses profissionais que pudesse favorecer a leitura crítica de posturas, procedimentos, limites e potências num cotidiano de trabalho com a família em situação de violência.

Isto posto, a primeira questão foi a delimitação dos participantes da pesquisa. Consideramos importante eleger um grupo de profissionais que já tivesse um percurso de formação e experiência de trabalho com a demanda, uma vez que nossas principais inquietações incidiam sobre o cenário de impasses e entraves que aconteciam a despeito da bagagem conceitual, teórica ou prática que o profissional trazia. Em outras palavras, buscávamos refletir sobre o que poderia agregar maior consistência às intervenções.

Procuramos, dentre as diversas equipes de Serviços que funcionam como referência na área e que, de alguma forma, acompanhamos como professora, supervisora ou em consultoria para implantação, aquela que respondesse aos propósitos e disponibilidade para este movimento do trabalho de campo. Delimitação feita e convite aceito, o próximo passo seria a contextualização e programação conjunta da parceria que ora estabelecemos.

O contrato de trabalho seguiu todas as diretrizes de pesquisa com seres humanos (garantia de anonimato, revelação velada, desistência, compreensão dos

objetivos e assentimento)²¹, passando inclusive pelo Comitê de Ética da Universidade, do qual obteve parecer favorável. Falamos sobre os propósitos e procedimentos da pesquisa, a gravação em vídeo como material que seria usado exclusivamente para a transcrição do conteúdo da experiência, da assunção individual que seria traduzida na assinatura do “Termo de Livre Esclarecimento” e da definição prévia de uma psicodramatista que dirigiria todo o trabalho, para que mantivéssemos o papel de observadora. Esclarecemos na ocasião e retomo neste momento para o leitor, o que motivou tal decisão. Poderíamos ter optado pelo procedimento sociométrico dinâmico, onde o pesquisador é um observador participante e procura cada vez mais estar a serviço de facilitar a emergência de “necessidades e interesses de cada indivíduo do grupo (...) – deixa de ser observador para ser ego-auxiliar” (MORENO, 1934/1978, p. 128).

Assim, faria sentido dirigirmos as oficinas, ao invés de convidar outro profissional para esta função. Contudo, levamos em consideração o vínculo prévio com o grupo e com muitas nuances de seu cotidiano de trabalho como possibilidade de interferência na emergência mais “inérita” dos conteúdos. Ou seja, durante as dramatizações propostas, poderiam suprimir ou apenas referir alguns detalhes das situações trazidas, pela ideia que já as conhecíamos de reuniões de supervisão anteriores. Em função disso, convidamos uma colega psicodramatista, com larga experiência no manejo de dinâmicas grupais para a direção das oficinas. Considerei importante também assegurar uma distância operativa para o trabalho de pesquisa, para o qual o lugar de observação parecia oferecer melhores possibilidades que o de coordenação. Claro que tal distância não significa a retirada dos efeitos da posição de supervisora-pesquisadora do contexto, como analisaremos a frente.

Por considerações éticas, definimos que os profissionais, bem como o Serviço ao qual estão vinculados, teriam suas identidades preservadas. Contudo, cabe aqui uma breve caracterização, que contextualize o leitor a respeito do histórico, composição e potencial de atuação da referida equipe. Iniciaram seu percurso de trabalho com o tema no ano de 2005, a partir de um curso de formação sobre a temática da violência, promovido pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) local. O curso, celebrado com o CNRVV/ SEDES, em parceria financeira com a Petrobrás, formou 168 profissionais da área de infância e

²¹ Diretrizes para pesquisa com seres humanos do CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa/ Conselho Nacional de Saúde/ Ministério da Saúde.

juventude de um município com cerca de 700.000 habitantes que se situa na região metropolitana da Grande São Paulo. A exigência para a certificação do referido curso indicou que, divididos em equipes por instituição de origem [Saúde, Educação, Assistência Social, Judiciário e “Entidades” (públicas ou privadas) que também trabalhavam com crianças, adolescentes e famílias] apresentassem um projeto de intervenção frente à temática. O projeto contemplado pelo CMDCA como o que continuaria recebendo o investimento do convênio (supervisão para a implementação do Serviço), que começou logo no ano seguinte, ou seja, 2006, foi o escrito pelos profissionais da área da Saúde. Contudo, logo nos primeiros encontros de supervisão definiu-se que o projeto seria *intersecretarial* e, por isso, alocaria profissionais de outras secretarias que, tendo participado do curso, se interessariam em direcionar seu fazer profissional para a área.

A equipe formou-se em torno desta proposta e, ao longo destes cinco anos de trabalho conjunto, estruturou institucionalmente o serviço de referência ao atendimento à violência sexual contra crianças e adolescentes do Município, estabelecendo-se em um equipamento da Secretaria de Assistência Social. Do grupo original, houve três desistências e três novas contratações e hoje funcionam com o seguinte quadro de profissionais: um pediatra, que é o coordenador, quatro psicólogas, um médico hebiatra, duas assistentes sociais, uma enfermeira, duas auxiliares de enfermagem e duas auxiliares administrativas. Procuram manter esforços de modo a garantir a formação continuada do grupo, a partir do empenho de verbas públicas e, mais recentemente, com a conquista de um contrato assumido pelo Município para a supervisão e a disponibilização de recursos que contempla a participação dos profissionais em cursos e congressos. Hoje, trabalham com cerca de 80 famílias, usando estratégias diferenciadas tais como: acolhimento, diagnóstico, atendimento individual, em grupos, de famílias, ações de prevenção, de fomento à rede de proteção e de articulação e mobilização sobre o tema, a partir da participação em palestras e organização de fóruns de debate. A supervisão procura abordar aspectos clínicos e institucionais a partir da demanda do grupo e diversifica-se com intervenções de discussão de casos, *role-playing* de situações clinicamente difíceis e orientações acerca de questões que perpassam os aspectos interdisciplinares e interinstitucionais do Serviço.

Levamos a proposta da realização de três oficinas, sua programação e cronograma, que foram prontamente aceitos pelo grupo. Aconteceram no mês de

setembro de 2010, nas dependências do próprio Serviço e trabalharam as seguintes temáticas: a primeira enfocou *“o que consideram difícil no trabalho com as situações de abuso sexual na infância e juventude”*; a segunda *“o que temem viver neste lugar profissional, ou seja, o que imaginam não serem capazes de enfrentar”*, e a terceira *“o que reconhecem como potência, como situações em que se sentem potentes em sua atenção”*.

Sobre a inserção da diretora psicodramatista, o que vale sinalizar é que fizemos reuniões prévias, nas quais procuramos afinar a metodologia psicodramática com o contexto e objetivos da pesquisa e que a equipe demonstrou aceitar a justificativa e a condução dos trabalhos por outra profissional.

II – Descrição das Oficinas

Optamos por trazer para o corpo deste trabalho uma descrição minuciosa e fidedigna de cada uma das oficinas. Tal decisão baseou-se no intuito de envolver o leitor em toda a multiplicidade de percepções, emoções, imaginários e sentidos desvelados nas cenas e interações que aconteceram ao longo das experiências grupais. Procuramos também manter a fidelidade ao pensamento de Moreno (2008), ao nos dizer que *“a atuação do ator e os ‘dados’ ou ‘interpretações’ do observador não deveriam ser tratados como se fossem idênticos; eles podem completar-se, mas não são idênticos”* (p. 94). Seguindo esta premissa, trouxemos, segundo um modelo de protocolo moreniano, a *‘atuação dos atores’* quando apresentamos as oficinas a partir de imagens e sons captados pela filmagem, deixando o exercício de interpretação para o momento posterior, em que elegemos algumas linhas de análise dos conteúdos.

Para melhor nortear a leitura, esclarecemos as convenções gráficas utilizadas: as falas de todos os envolvidos na experiência estão discriminadas pela escrita itálica e as que correspondem à diretora das oficinas estão precedidas por (D), caso isto não esteja claro no texto que precede à fala desta. Como optamos por não apresentar conceitualmente no capítulo teórico sobre o Psicodrama as técnicas que podem ser usadas como instrumentos de sua aplicação, todas as ocasiões em que a diretora lançou mão de desses recursos durante as dramatizações, procuramos esclarecer o procedimento em notas de rodapé. Por fim, com o intuito de preservar a identidade

de todos os envolvidos, profissionais e usuários por estes referidos, usamos nomes fictícios apresentados entre aspas simples.

Convidamos então o leitor a experienciar de forma imaginária e refletir sobre o rico material que a empiria desta pesquisa nos trouxe.

1. Descrição da 1ª Oficina

Começamos a primeira oficina retomando o contrato de trabalho, já proposto anteriormente quando do convite e aceite da equipe para participar como sujeitos da pesquisa. Apresento o técnico que captaria as imagens, reforçando sua prática com filmagens ligadas ao contexto acadêmico, que teria como perspectiva uma movimentação discreta, sem a invasividade ao *setting* onde as cenas estivessem acontecendo, no intuito de preservar a espontaneidade da participação. Apresento também a coordenadora da oficina, em linguagem psicodramática, a diretora, e neste momento também enfatizo meu critério de confiabilidade não só no percurso profissional, mas também em seu jeito cuidadoso em lidar com a exposição das inquietações e fragilidades das pessoas com as quais trabalho.

Termino este *rapport* inicial ressaltando a diferenciação desta equipe enquanto percurso de dedicação e crescimento, principalmente no que se refere ao lugar especial que concebem para a formação e reflexão do seu fazer profissional. Reforço que esta característica sedimentou a indicação para que compusessem, neste momento como sujeitos de pesquisa, a experimentação de uma forma de trabalho que pudesse mobilizar a elucidação e reflexão sobre entraves e facilitadores nas intervenções com o abuso sexual intrafamiliar.

Retiro-me então do *setting* para tomar o lugar de observadora.

A diretora começa sua abordagem procurando conhecer cada um dos participantes. Busca compreender seus lugares profissionais no serviço, questionando também sobre as ausências, ou seja, pessoas que compunham a equipe, mas que não estariam neste primeiro dia de trabalho. O coordenador da equipe justifica as faltas e questiona sobre a possibilidade de participação destas pessoas nas outras oficinas. A diretora explica que cada oficina é um trabalho único e por isso haveria sim a pertinência de inserção dos que não puderam estar presentes nos outros encontros

previstos. Reforça apenas que o que é restrito é a entrada de pessoas no decorrer da oficina.

O aquecimento inespecífico leva os participantes ao contato com o corpo. As consignas orientam movimentos que relaxem, que localizem tensões, que disparem pequenos toques e autocuidados com a parte do corpo que está

(D) — *Dura, doída, tensa*

No momento seguinte, já aquecendo para o tema em questão, isto é, “**eu e o que possa ser tenso, difícil no meu trabalho**”, a diretora propõe o exercício de se imaginarem num primeiro momento caminhando numa praia, num dia ensolarado e depois leva-os para o centro da cidade, a caminho de uma audiência, com o juiz à espera...Imediatamente o andar torna-se acelerado e há expressões de bufar e, principalmente quando a consigna **o juiz está esperando** é colocada, vários integrantes transparecem fisionomias de desgosto e aversão, e um deles chega a verbalizar “*o meritíssimo não pode esperar!*”, disparando expressões de confirmação irônica de outros.

A diretora reorienta então a imaginação dos participantes no sentido do que poderia ser o ideal profissional de cada um traduzido num movimento, num ritmo. A agitação se acalma e as expressões tornam-se introspectivas. No momento seguinte, é proposto que, com esta perspectiva de ideal profissional, formem duplas e depois trios e procurem, com o movimento dos corpos, direcionar o grupo a caminhar segundo o que representaria seu ideal, alternando-se nas posições de condutor e conduzido. Não demonstram encontrar qualquer dificuldade com a execução da consigna. Olham-se e indicam-se como condutores uns dos outros, alternadamente. A consigna orienta que se esforcem para dar um movimento harmônico num caminhar que possa compor diferentes buscas de ideal profissional. O ritmo passa a ser mais lento e cuidadoso, onde procuram olhar-se e adequar os passos neste caminhar conjunto.

A oficina segue seu percurso, com a proposta que os trios formados sentem-se em pequenos círculos distantes uns dos outros e que, sentindo-se acolhidos neste grupo que construiu um caminhar conjunto, fechem os olhos e deixem que venha em seu pensamento uma cena onde a condução, o manejo, o fazer profissional tenha provocado um desconforto, um impasse, uma dificuldade. As consignas sobre onde estão, quem são as personagens, os sentimentos presentes ajudam os participantes a montar internamente a cena. A diretora enfatiza então que localizem: “*Qual é a*

minha dificuldade nesta cena”, e a partir do “congelamento”²² deste momento, abram os olhos e compartilhem com os companheiros de trio a sua vivência interna.

Compenetram-se na tarefa e a diretora circula, a uma certa distância, que neste momento garanta que fiquem à vontade neste compartilhar. Em seguida, solicita que escolham uma das cenas entre as que foram apresentadas que represente uma ressonância daquele grupo.

Quando a diretora abre o espaço para a apresentação dos subgrupos, propõe que façam uma rápida descrição das cenas, eleita e não eleitas. O grupo que se mobiliza para a primeira apresentação indica um representante que, questionado sobre por onde começaria (pela cena eleita ou pelas não eleitas), afirma que faria uma primeira descrição das cenas não eleitas, mas quando a diretora indica que cada um conte a sua cena, o profissional então afirma que contaria a sua, que fora a eleita do grupo. E assim acontece a sequência de apresentação deste subgrupo:

Cena eleita:No relato, o participante enfatiza a sua condição de profissional que não sendo da área “psi” e que estando num *setting* de atendimento grupal, em parceria com uma colega psicóloga, viu-se “paralisado” com o “choro desesperado” de uma criança de 5 anos de idade que, agarrada à sua perna, dificultava a comunicação. Viu-se buscando “desesperadamente” a orientação da colega psicóloga sobre como proceder naquela situação.

— *Todo mundo brinca que eu queria adotar aquela criança abrigada. Ela chegou na porta e chorou, chorou, chorou...*

Cenas não eleitas:- Fala do sentir-se paralisado diante da desesperança do paciente.

— *O adolescente que trazia a desesperança como algo muito impactante. A questão do desamparo... como é congelante.*

²² Congelar: dentro da técnica psicodramática, congelar a cena, ou parte dela, significa torná-la estática, geralmente com o intuito de mudar o foco de atenção para outra situação dentro ou fora do *setting* de dramatização.

A seguinte traduz a inquietação do profissional diante do desamparo da criança/ adolescente:

— *Como é difícil sustentar este desamparo na relação... a minha cena é a de uma criança, já adolescente...que contava de forma muito objetiva, sem nenhuma emoção, dissociada, todo o abuso, como tinha sido, com detalhes do quanto ela tentava acordar a mãe, puxar o cabelo da mãe, puxava a descarga, mas não acordava, me impactou muito, pois apesar das tentativas ela não conseguiu...*

O grupo seguinte elege uma outra sequência de apresentação, começam pela **cenar não eleitas**:

O primeiro relato traz a preocupação do profissional com a impregnação do pensamento clínico, com o relato concreto das cenas de violência sexual:

— *É algo que ficou comigo por muito tempo... a menina vinha com uma história de um estupro mesmo, concretamente muito violento, ela ficou internada e eu lembro que o caso ficou muito tempo enroscado e hoje eu tenho claro que ficou enroscado porque a imagem da violência em si ficou muito presente para mim, para mim era difícil ir para outras coisas, para além do concreto que ela tinha vivido, essa era a imagem que vinha muito, do estupro propriamente dito, daquele homem muito mais velho, dela que tinha nove anos, foi uma coisa que me impactou muito.*

A outra cena retrata a impotência e frustração dos profissionais diante da cristalização de padrões relacionais violentos:

— *(...) depois de muito tempo no mesmo grupo, uma avó traz estar deprimida porque uma das netas começou a furtar dentro de casa...e uma das mães para dar um exemplo positivo para ajudar esta avó a caminhar, ela falou assim- 'isto também aconteceu em*

casa, eu também suspeitei, ninguém queria falar a verdade...eu fui até a feira, comprei uma colher de pau, reta, e fiz uma palmatória e resolvi meu problema.’ E aí, deixa uma sensação ruim...porque você está fazendo um trabalho para não haver agressão...a gente tentando discutir que a violência leva a violência, e ela me traz este tipo de situação para aconselhar a outra a fazer algo parecido.

E seguem com o relato da **cena eleita**:

A profissional relata sua frustração diante da colocação explícita da usuária sobre sua falta de confiabilidade no trato sigiloso de seus conteúdos:

— (...) *ela vai para um outro Serviço, também ser atendida com o marido e eu digo: ‘isso vai ser muito importante, porque até agora o investimento foi no seu filho, em você, agora é para o casal’. Aí na hora ela fala: ‘mas eu não vou dizer a verdade, porque eu sou traída nestas verdades. Toda vez que eu digo, alguém me trai(...)’. Então eu fiquei...(faz gesto com as mãos de não saber o que fazer com aquele questionamento).*

O terceiro e último grupo começa o relato por uma **cena não-eleita**:

O caso de uma criança que perde em poucos meses a mãe e a avó que eram suas cuidadoras. Vai morar com o pai, mas por questões escolares:

— *Ela vai morar com o pai, mas por questões escolares é mandada para casa de um primo do pai, até que o ano letivo termine e aí lá na casa, o primo do pai abusou da criança, o filho deste primo também abusou da criança, com a conivência da esposa. E aí essa criança volta a conviver com esse pai, que casou novamente. E essa madrasta, bem mais velha que o pai da criança (...) não conseguia lidar com esta menina e ficava sempre procurando lugares, pessoas que ficassem com esta menina (...), não conseguia se*

comprometer com essa menina. Isso me impactou bastante, foi muito difícil lidar com esta madrasta.

Continuam com o depoimento da profissional que teve sua **cena eleita** pelo grupo:

A cena conta a história de uma adolescente que fora estuprada por vários rapazes e chegou ao Serviço muito debilitada:

— Me comoveu muito, me marcou esta cena, o jeito que ela chegou aqui, muito debilitada. Eu fiquei pensando como está esta adolescente, como está o emocional dela, o corpo dela. Eu fiquei imaginando como vai ser a vida dela daqui para frente, com esta cena que ela vai levar quase pela vida toda, é uma marca que ela não vai esquecer...

O último é o relato de outra cena **não eleita** pelo grupo e retrata o impacto da revelação do abuso sexual pela criança ao profissional: a menina traz para a sessão um caderno de perguntas e respostas; perguntas que são elaboradas pelo(a) dono(a) do caderno, no caso ela, e respondida por seus eleitos. Entrega à terapeuta para que leia as respostas da irmã, que também é atendida no Serviço:

— (...) e uma das perguntas é: ‘você é virgem?’ Num primeiro momento a resposta é sim, depois ela rabisca e escreve não. Quando eu me deparei com isso, com esta pergunta e resposta da irmã, isso me paralisou de alguma forma (...). O abuso vem de alguma forma muito velada, talvez sim, talvez não, se fala, se não fala (...), mas ali estava muito explícito e isso de alguma forma me paralisou naquele momento.

O momento seguinte da Oficina é a escolha da cena que será dramatizada, a cena tida como protagonista, representante das mobilizações dos integrantes do grupo diante do tema. A diretora solicita que retornem ao círculo maior e que os profissionais que tiveram suas histórias eleitas pelos subgrupos dêem um passo a frente e retomem numa frase a sua “cena difícil”. Configuram-se então os três focos indicados:

— Eu não vou dizer a verdade, vão me trair.

— *A criança abrigada, carente, chorando muito (...), grudada na minha perna.*

— *Quando chega a adolescente que sofreu aquela situação desagradável (...), quando eu me vejo diante daquela situação de dores...*

A escolha é feita com o posicionamento dos participantes atrás do colega com quem mais empatizou as inquietações.

A cena do profissional que se sente paralisado com o choro compulsivo da criança “*abrigada, carente*” é a indicada para o trabalho dramático.

O profissional retoma o relato da cena e a diretora vai dando forma ao contexto solicitando referências de tempo e espaço ao protagonista²³:

— *Era uma segunda-feira, quando a gente atendia à tarde e a sala é retangular.*

Localiza a porta, a parede onde se encontrava de pé, encostado, o local onde a colega com quem fazia o atendimento estava, as janelas ao fundo da sala. A diretora solicita suas impressões sobre como estava o tempo naquela segunda-feira, olhando daquelas janelas:

— *Olha, estava claro e ensolarado no começo, mas depois ficou um pouco nublado, se não ficou até bastante nublado.*

Solicita também que fale sobre a paisagem que enxerga por estas janelas:

— *São árvores, tem verde (...), me agrada.*

Voltam-se para o ambiente físico da sala de atendimento, localizam mesa, cadeiras, uma caixa com diversos brinquedos e uma casinha de bonecas que reproduz ambientes de moradia:

— *É uma casa que tem todos os objetos em miniatura que tem dentro de uma casa, desde cama, guarda-roupa, fogãozinho(...) as crianças podem levar os brinquedos da caixa para a casinha que tem cama, tudo. Retiram ou acrescentam coisas na casa.*

A diretora pergunta sobre a função desta casinha naquela sala de atendimento:

²³ Protagonista: palavra de origem grega que significa o principal ator no palco. Em psicodrama, “é o sujeito (...) solicitado a ser ele mesmo no palco e retratar o seu mundo privado (...). Ele tem de atuar livremente, à medida em que as coisas lhe acodem à mente; e é por isso que tem de lhe ser concedida liberdade de expressão e espontaneidade. O nível verbal é transcendido e incluído no nível da ação” (CUKIER, 2002, p. 216).

— *Eu acho que é uma identificação lúdica, para as crianças brincarem, mas aí elas se identificam com isso e agem como elas agiriam na casa delas. Esta é a noção que eu tenho... é uma casa para agir igual, quando elas têm casa, quando não têm, também é um lugar que elas podem colocar o sonho...*

A diretora questiona então se ali também poderia ser um lugar para sonhar, um campo de sonhos:

— *Com certeza.*

A partir da constituição do ambiente físico e sua representatividade para o protagonista, a diretora solicita que este retrate as outras pessoas, “personagens” que faziam parte da cena. Naquele dia, estavam presentes além dele, sua colega psicóloga, dois integrantes do grupo de terapia, uma menina de 6 anos e o menino de 5 anos que resistia com seu choro compulsivo a entrar na sala de atendimento.

O cenário mostrava a menina brincando na casinha, a outra profissional sentada próxima à menina, olhando para a porta onde o menino chorava e para o protagonista que estaria na função de intervir. São escolhidos os integrantes da oficina que estariam “jogando” cada um dos papéis indicados e a cena ganha movimento.

Quando a diretora solicita que o protagonista coloque num movimento corporal a expressão emocional que apreende daquela criança, evidencia o impasse para entrar e o “desaguar” do choro, no momento em que entra na sala de atendimento.

A colega escolhida para o papel do menino repete o movimento e exacerba a encenação do choro com uma respiração ofegante e emocionada. A diretora “congela” a atuação do “menino” e pede ao protagonista que faça um solilóquio²⁴, que retrate seus pensamentos e sentimentos daquele momento:

— *O sentimento foi, no começo, de espanto e olhar para a profissional para ver se nós faríamos alguma coisa ou não.*

A diretora propõe que a cena siga como se estivesse acontecendo naquele momento.

²⁴ Solilóquio: durante a dramatização, o diretor pode pedir ao protagonista, ou a qualquer outro integrante da cena, que dê voz ao seu pensamento e/ou sentimento. “A técnica do solilóquio ‘amplifica’ os processos inconscientes” (MORENO, 1978, p. 66).

“No psicodrama, o solilóquio é uma reação particular do paciente e seu parceiro. Eles retratam os sentimentos privados e mudos que podem alimentar sobre si mesmos, sobre o outro parceiro em seu papel, sobre a tarefa que estão ambos tentando reproduzir ou sobre as pessoas do público” (MORENO, 1978, p. 263).

Este desenrolar da situação mostra o menino que continua chorando, a troca de olhares que denotam dúvida entre os profissionais, a iniciativa da psicóloga em oferecer papel e lápis de cor para o menino e sua recusa, a tentativa da outra criança em levá-lo para brincar na casinha, mais uma recusa e a inquietação do protagonista traduzida em gestos de cruzar os braços, andar de um lado para o outro e passar as mãos no rosto. A diretora solicita que a cena seja congelada e procura dar voz ao protagonista, estimulando-o a expressar como está se sentindo naquele momento em que reedita sua situação no *setting* de atendimento:

— *Angustiado, queria tomar uma atitude, sabia que não era adequada, que não devia...*

(D) — *O que você gostaria de fazer?*

— *Então, a atitude era bem paternalista ou bem protetora, de ir perguntar ‘por que você está chorando, você está com medo, você quer alguma coisa, você quer fazer alguma coisa, você quer sair?’ , mas aí, até pela falta de experiência profissional realmente, mas sentindo que não devia fazer nada, olhava para a profissional. Então isso, a angústia de querer fazer alguma coisa e o choro era alto, profuso, era uma coisa, um choro desesperador, não era choramingo; então era isso que causava, era choro forte e paralisado no lugar, ele não mexia nada.*

A diretora propõe que o protagonista localize em seu corpo aquele sentimento de angústia. Sem titubear, ele coloca sua mão no peito. É então solicitado a dar voz a esta angústia, localizar qual é a mensagem que esta angústia traz para ele, profissional:

— *É uma angústia por uma atitude... que diz- ‘faz alguma coisa!’ alguma coisa que se eu não estivesse neste momento, com certeza eu faria; se eu estivesse da porta para fora...*

— *O que, neste papel, o impede de fazer alguma coisa?*

— *A atitude profissional (ênfatisando o tom de voz ao falar profissional), apesar de não saber o quê, o melhor a ser feito, saber que eu poderia fazer alguma coisa que piorasse a situação; então o meu papel profissional decide que eu não deveria fazer nada naquela hora.*

A diretora continua sua linha de indagações propondo uma reflexão sobre o sentido dessa construção que traz angústia no papel profissional, como isso direciona-se para o paciente:

— *A direção é sempre o questionamento se naquele momento, o Serviço, eu profissional, a outra profissional, estávamos oferecendo um lugar bom para ele. E que haveria o momento de se fazer alguma coisa, quando ele pedisse. Naquela hora ele estaria ali parado, chorando, e eu tinha que aprender a respeitar aquele momento.*

A diretora estimula que o protagonista localize de onde vem essa voz que enfatiza que ele deve respeitar este momento do paciente:

— *Da construção de um Serviço, que eu fui aprendendo com os outros profissionais, de menos intervir e mais... (expressão de dar continência, feita com as mãos).*

Neste momento, o protagonista é convidado a entrar no papel do Serviço, que observa esta cena e faz uma interlocução com o profissional angustiado, que vive o impasse por ele retratado. Como Serviço, o protagonista reafirma:

— *O senhor fique tranqüilo, porque eu como Serviço, como seres deste Serviço, depois terei a conversa devida, a devida explicação, a devida orientação ou o devido conhecimento e você ficará muito mais tranqüilo para agir assim em outro momento.*

(D) — *O que seria este agir mais tranqüilo?*

— *Fique no seu lugar de observador porque você não está ali para intervir, não é o momento que você deve fazer nada. Então fique tranqüilo que o Serviço, amigos, colegas de Serviço, te trarão tranqüilidade para isso.*

Depois desta fala, sem a indicação da diretora, o protagonista sai do papel de Serviço, volta para o seu lugar na cena, explicitando não ter gostado de estar no lugar do Serviço. É proposto então que localize, a partir de seu transitar entre o sentimento de angústia profissional e a fala do Serviço, qual seria a sua dificuldade:

— *A minha dificuldade é a minha não ação imediata, o não agir imediatamente perante estas situações... Sou uma pessoa que quer fazer as coisas na hora, e se possível, resolvê-las na hora (...) tenho que saber que as coisas não são assim, as coisas acontecem ao seu tempo e elas têm uma medida de conhecimento e de sabedoria, de profissionalismo para acontecer (...) as coisas não precisam acontecer naquele momento, elas podem acontecer num outro momento e ser até melhor...*

A diretora sinaliza que esta dificuldade, do jeito que foi explicitada, aparece como que ensinando-o, confortando-o. O protagonista confirma, mas explica que

essa posição não foi sempre assim, que essa dificuldade já se expressou “*cobrando demais, que quando não fazia, se cobrava, achando que sempre deveria ter feito*”.

Retomando os diferentes momentos da cena: a paralisia diante do choro, a angústia de ter que fazer alguma coisa, a mensagem do Serviço sobre não ter que intervir imediatamente, o percurso para lidar emocionalmente com as cobranças por resoluções, a diretora indaga sobre o que ele poderia levar para este caso, para que fosse resolvido da melhor maneira possível:

— *Ajuda dos profissionais que podem com maior experiência, com maior conhecimento, me ajudar. Essa foi... Eu não via a hora que acabava o momento para poder conversar sobre isso e outras situações que eu sabia que iam acontecer.*

É questionado sobre o que não fazer nesta situação:

— *Não tomar o caminho, acho que do sentimental (...) aí vem a situação em que alguém me falou que o que as pessoas precisam da gente neste Serviço é o nosso comportamento profissional, eles vêm atrás do profissional.*

— *O que você procura seguir piamente para manter esta postura profissional?*

— *Sempre me cercar de pessoas que podem acrescentar no que eu não sei, na formação do que eu não sei ou do que eu não tive orientação, procuro agir como profissional mas sempre respaldado no que eu observo nas atitudes dos outros...*

A diretora fecha esta parte do trabalho interrogando o protagonista sobre o que teria a dizer para o seu sentimento de angústia:

— *Eu levaria a minha angústia para aquela praia que estava andando no começo (referindo-se à dinâmica de aquecimento) e diria: ‘é isso que dá pra fazer no momento, sossega’.*

Voltam-se então para a pessoa que está no lugar do menino que chorava, esta é solicitada, no desempenho do papel, a expressar pensamentos e sentimentos:

— *Eu preciso de colo.*

As outras profissionais que estão na cena também são convidadas ao mesmo exercício. A que fazia o papel de psicóloga expressa:

— *Me sinto angustiada, o choro dele...preciso aguardar, segurar o choro dele...*

A outra integrante da cena, que fazia o papel da menina, membro do grupo terapêutico, refere:

— *Estou meio sozinha, acho que na próxima eu vou chorar, assim o pessoal me dá mais atenção.*

Neste momento, o protagonista é convidado a escolher alguém do grupo para tomar o seu lugar e de fora da cena, observa e escolhe um nome ou uma frase que pudesse traduzir o sentido daquela experiência para ele:

— *Acho que a palavra que a gente usou, uma expressão que a gente tem usado: ‘as angústias do ser humano’.*

A cena é desmontada e segue-se um momento de descontração. Comentam em tom de brincadeira as performances na dramatização.

Sem perder o aquecimento, a diretora propõe ao grupo refletir sobre o que foi vivido e assistido, localizando aspectos que tenham mobilizado um pensamento, uma emoção, lembranças de outras cenas que de alguma forma apresentam uma ressonância com o que foi dramatizado. Convida-os a apresentar o que ressoou da cena inicial em imagem, movimento ou história.

Uma das participantes se coloca:

— *O que ressoa em mim é a questão do abandono, eu lembrei muito de uma cena que eu vivi muito parecida.*

É convidada a levantar-se e transformar sua lembrança em cena dramática:

— *É o atendimento de uma menina também pequena, aqui do Serviço (...). Ela não entrou na sala neste dia, a gente ficou na brinquedoteca. É uma menina pequenininha que também é abrigada (...).*

A diretora estimula a localização de tempo, espaço e ambiente onde a cena se desenrola.

(D) — *Em que dia estamos, onde estamos?*

— *É uma quinta-feira à tarde (...), tem dois lugares, porque eu escuto o choro já de dentro da sala e tem a brinquedoteca, que é onde a coisa acontece.*

— *Mostre melhor estes dois contextos.*

— *Aqui está a brinquedoteca, que é um quadradão, e aqui (movimentando-se para o outro lado) está a sala onde a gente fica, que tem o computador, a gente normalmente fica aqui (...) é a sala da administração, do café...*

— *Quem estava com você nesta sala? Conta como foi o momento em que entra em contato com o choro da menina.*

— *Ainda estava na hora do almoço, e aí já tem um choro lá fora, um choro muito forte.*

É solicitada a escolher alguém para representar o choro. Indica um colega e coloca-o na posição da criança, dizendo:

— *Quando eu cheguei, ela estava na brinquedoteca, no chão, largada, absolutamente largada.*

A diretora volta à cena, procurando investigar melhor a profissional antes do contato com a criança. Solicita então que a protagonista fale do momento em que escuta o choro, de dentro da sala da administração:

— *Tem alguém chorando, mas falta meia hora para o atendimento, eu nem me dei conta porque eu nunca tinha visto ela chorar. É uma menina que fala pouco, ela é super brava, mas chorar, nunca (...). Eu estava conversando com minhas colegas, alguma besteira, alguma coisa informal, qualquer coisa assim da hora do almoço... No momento de contato com o choro, choro não, ela urrava, a gente até comentou 'Que choro é este? Que choro é este?'. Aí eu saí para ver se minha paciente, que era ela, tinha chegado, e aí é que eu fui ver que este choro era dela. Este choro estava muito perto da porta...*

É então solicitada a parar um momento e localizar o que este choro causa, provoca nela:

— *O desespero, foi o que eu escutei e senti com este choro, o desespero, isso me chamou a atenção.*

A diretora indica que identifique em seu corpo este desespero. A protagonista faz gestos rápidos com as mãos dizendo:

— *Aqui ó, está no corpo todo.*

É levada a exacerbar este movimento com as mãos, representando o desespero, procurando identificar o que este desespero diz para ela:

— *Na hora, eu não conseguia entender, só sentia este movimento, aí quando eu saio e vejo ela lá, deitada no chão...*

A diretora coloca uma cadeira no *setting* de dramatização e pede ao profissional que representa a criança que tome a expressão corporal indicada pela protagonista ao se aproximar da criança:

— *Ela estava deitada no chão, debaixo da mesa, com as cadeirinhas em volta.*

Outra cadeira sobre a cabeça da personagem criança, representa o estado de esquivar retratado pela protagonista:

— *Ela estava fechada neste lugar, gritando, gritando. Fora da brinquedoteca tem a monitora do abrigo, meio dissociada, perdidinha...*

É proposto que escolha um colega que represente a personagem monitora do abrigo. A cena volta-se para o movimento da monitora. A personagem andando de um lado para o outro caracteriza sua inquietação:

— *Ai, a criança não pára de chorar, se pôs embaixo da mesa (...), é meu primeiro dia de trabalho no abrigo (...), eu nem conheço direito esta criança. Minha vontade é arrancar ela debaixo da mesa, ver o que está acontecendo, tenho vontade de tirar ela de lá, porque não dá para ficar assim, debaixo da mesa (...). Eu acho que eu vou lá, estou angustiada com isso...*

A diretora chama a atenção para o movimento das mãos da personagem monitora do abrigo, que se esfregam repetidamente, interrogando o que querem dizer:

— *Se estas mãos falassem o que diriam?*

— *Elas vão me dizer que eu tenho que fazer alguma coisa, não posso deixar chorando assim, ela está desesperada (...), mas não sei se eu posso, eu estou num lugar, começando hoje (...), eu não sei se deixo ela chorar, se eu tiro ela de lá.*

É localizado então um impasse, que a diretora procura transformar em movimento pendular com o corpo e elucidação do que compõe o impasse:

— *A vontade diz para eu tirar, mas o que me segura é não saber se não pode ser pior para ela que eu faça isso, ela pode se esparnear ainda mais (...). Me sinto impotente, com medo no meu primeiro dia de trabalho.*

É convidada a dar voz à impotência, pensar no que ela estaria dizendo:

— *Você tem que tomar uma atitude.*

(D) — *E o que a impede de tomar uma atitude?*

— *Medo.*

— *Dê voz para este medo. O que ele diz?*

— *Diz para eu não fazer nada e ao mesmo tempo que não dá para ficar parada.*

A diretora aponta então que entende seu movimento de andar de um lado para outro como a manifestação dessa ambivalência, ou seja, não estar parada, mas também não estar tomando nenhuma atitude. Reforça, assim, a importância de estarmos atentos à linguagem do corpo.

O trabalho volta-se para a protagonista e é solicitado que dê movimento à cena em que se aproxima da menina:

(D) — *Retomemos agora o momento em que você faz contato com a sua paciente. Mostre-nos como foi.*

— *Ao redor tem algumas pessoas, meio que olhando, fingindo que não estão olhando, mas olhando; quando ela me vê, ela dá um berrão, enorme. Eu me aproximo da porta da brinquedoteca, porque apesar dela ser aberta, ela tem uma cerca, que indica limite, e esta é uma questão que esta criança tem me mostrando. Então eu paro, e fiz como nos atendimentos que faço com ela, vou contando o que vou fazer: ‘Bárbara, eu estou entrando, tudo bem?’. Aí ela não fala nada. Eu entro, eu fecho a portinha da cerca. Fecho e digo para ela: ‘Eu estou fechando, só estamos nós duas aqui’. Eu peço para as outras pessoas se afastarem, dizendo: ‘Olha gente, não se preocupem, podem ir embora’. E ela continua chorando, e eu me volto para ela.*

A diretora interpela a protagonista a explicitar como se sente neste momento:

— *Eu tenho idéia do que fazer na verdade, porque ela está me contando que alguma coisa está angustiando muito, está muito difícil, está tão difícil que não está dando para fazer nada, senão botar para fora o desespero, e está claro que ela está botando um limite e eu penso como é que eu posso dizer para ela que ela não está sozinha, mas que ela vai ser respeitada neste momento e neste espaço (...). Quero dizer que ela não está sozinha.*

É indagada sobre se quer estar com esta criança, nesta situação. A protagonista responde prontamente que sim. Localiza seu sentimento:

— *É um sentimento como o do ‘Nelson’ (referindo-se ao protagonista anterior), mas de um outro lugar onde eu possa pensar um pouco como estar com ela de um jeito que seja possível para ela e para mim.*

A diretora sublinha que a indagação da protagonista é como não desamparar, uma vez que o nome da cena é abandono, e pede sua confirmação:

— *É, é isso, abandono, desamparo.*

É convidada então a refletir sobre o que entende como desamparo:

— *É não ter a quem recorrer, seja família, amigo (...), sem ter a quem recorrer, não fazer suas escolhas sozinho.*

— *O que seria preciso para não sentir esse desamparo?*

— *Precisa ter apoio, a quem recorrer.*

É convidada então a refletir sobre o que leva desta concepção para o atendimento da menina:

— *Levo uma referência, acho que neste momento de muito desespero, que nada está podendo ter nenhum contorno, acho que a referência é importante, gostaria de ser uma referência para ela neste momento e não fazer com que ela pare de chorar, mas ter uma referência para que alguma coisa possa acontecer.*

— *Você teve referências em sua vida que possam ter sedimentado esta sua crença?*

— *Eu tive referências, isso me ajudou muito na vida e eu vou oferecer para ela algo que me ajudou.*

A diretora fecha esta cena, pedindo que algum dos componentes do grupo entre no lugar da protagonista e esta, de fora, veja o desenrolar desta cena: a monitora inquieta, a criança escondida chorando, seu movimento cuidadoso de se aproximar com o intuito de ser uma referência. Pede então um nome, uma frase que represente bem esta situação que viveu:

— *O que caracteriza para mim esta cena seriam tentativas (...). Eu escolheria chamar de 'possibilidades de contato'.*

Segue-se então, após o trabalho dramático, o momento do compartilhar. O grupo então é convidado a unir-se em círculo para conversar sobre o que observaram, viveram, sentiram, pensaram a partir das cenas apresentadas.

Os principais comentários foram:

— *Eu pensei um pouco como a gente também se sente desamparado, que a gente fica buscando um norteador, 'o que eu faço, por onde eu vou, por onde eu vou agir?'. Porque, na verdade, a gente se sente também tão desamparado nestes momentos tão críticos.*

A diretora pega uma cadeira e se inclui no grupo, afirmando querer estar junto neste momento em que compartilham seus desamparos.

O grupo segue com seu compartilhar:

— *A palavra que me veio foi familiaridade das cenas, características muito semelhantes, sentimentos muito semelhantes, era tudo muito familiar.*

É solicitado que compartilhem também cenas, lembranças que vieram durante o trabalho, mas que não comentaram.

— *Foi muito angustiante. Sabe aquela cena que tem o anjinho e o diabinho? Eu ficava em relação ao protagonista da primeira cena: 'não, fica, isso mesmo,*

mantém!’, e o outro lado falava: *‘pegue este menino, dá um abraço, fica um pouquinho com ele assim* (simulando com o corpo a posição de ter a criança nos braços).

A diretora indaga sobre qual posição seria do anjinho e qual seria a do diabinho:

— *Esse que manda dar um abraço é o anjinho, ele diz: ‘por que esta coisa tão rígida? Fica engessado. Será que não vai ser bom o abraço?’*. Do outro lado, *‘não, espera, não é...’*.

A diretora pede a confirmação desta última fala como a do diabinho:

— *É, não, espera aí* (risos e a profissional abaixa a cabeça, tentando localizar melhor seu posicionamento) (...) *o diabinho mandava fazer e o anjinho dizia para ter calma, controle, ‘vocês estão trabalhando, depois você vai acabar com esta sua angústia, você vai conversar. Deixa a criança aí, vai ter um momento em que ela vai ser acolhida, vai ser trabalhada’*. E daí num outro instante: *‘Pelo amor de Deus, pegue este menino, segura, dá uma abraço* (se abraça com vigor), *faz alguma coisa. Toda hora, toda hora e aquilo ia angustiando. Em nome do quê, de um Serviço? Em nome do quê? Você está engessado por quê? Faz aí o que você, o que o seu coração manda... Sei lá’...* Como a gente fica vulnerável a isso (e faz um movimento corporal indicando pêndulo de um lado para o outro).

— *Eu vi como é difícil se colocar no lugar do outro* (fala da profissional que fez a personagem da monitora do abrigo). *Às vezes temos muitas críticas em relação aos monitores de abrigo, a falta de qualificação, e aí eles entram sem experiência, e não conhecem as crianças, você tem que lidar com tantas dificuldades. A dificuldade mesmo desta monitora, se colocar no lugar do outro, no papel do outro, é muito difícil. Olhando de fora, você tem uma visão do que é este trabalho, aí você entrando na cena, você pode ver as coisas de outro jeito (...). Agora, a cena do menino, a minha vontade, não se eu falaria alguma coisa, mas a minha vontade era chegar perto, pelo menos fazer um cafuné* (mostrando com um gesto) *na cabecinha dele. A colega que fez o papel entrou num choro que mobilizou.*

— *Porque a gente vê muito chegando* (fala da profissional que fez o papel do menino que chorava e não queria entrar na sala de atendimento), *chegando aqui no Serviço, vendo estas crianças, os rostinhos, aquela sensação de desamparo, de ‘tiraram meu chão, quem eu sou?’...* Então quando eu entrei na cena, eu já comecei a pensar assim: *‘quem eu sou? Onde estou? Por que eu estou? Por que sou*

diferente?’, a sensação era esta. ‘Por que ninguém faz nada por mim?’. Então é um pedido de socorro. Tanto o menino quanto a menina, era o mesmo choro. Quando foi discutido este grupo, em que o profissional compartilhou isto na época, foi uma coisa angustiante. E quando a colega entrou na discussão e mostrou muito claro o desespero de você querer fazer uma coisa diferente do que você fez, mas não poder, de ver a angústia do outro e não poder tirar esta angústia. E isso marca muito o Serviço.

A diretora continua estimulando a elucidação das percepções, sentimentos, indagações que o trabalho possa ter suscitado:

— Na hora que eu falei da cena (fala da protagonista da segunda cena), eu nem queria fazer a cena, mas poder trazer a paralisação do protagonista da primeira cena, foi o que me pegou, é o que me pega. É claro que eu não tenho respostas, mas eu fui me aproximando da menina, que também chorava, dentro de alguns contratos que eram possíveis ali naquele momento. Então, o que mais me angustia não é o choro do menino da primeira cena, mas a angústia da profissional frente à possibilidade de não poder fazer nada, porque eu acho que no fim das contas, algumas coisas são possíveis. Não dá para ir lá e dar o acolhimento que gostaria, ou talvez dê e se reflete sobre isso depois, mas esta angústia que paralisa me pegou muito.

— Eu penso em quanto eu me deparo, neste serviço eu me deparo com a sensação do ‘que é que eu faço agora?’. Uma coisa que para mim é muito mais presente do que qualquer outro trabalho que já tenha feito na vida. A gente brinca, e às vezes se pergunta: ‘o que é que eu estou fazendo aqui? Por que eu fui escolher trabalhar com isso?’. Isso é uma brincadeira, mas acho que é um questionamento também. ‘Para quê? O que eu estou fazendo aqui? Poderia estar trabalhando com outra coisa’.

— É ‘o que é que dá pra fazer?’. É um trabalho que gera muita dúvida. O tempo todo tem o exercício de repensar o que foi feito, na prática, o que pode ser feito, repensar, a gente acaba revendo muito os casos, rever a estratégia, o quanto tem a dúvida, de precisar questionar se era que é bom deste jeito ou não...

— Eu queria comentar estas duas situações e uma outra situação recente também de choro e que a criança batia o tempo todo do atendimento na parede, eu ficava pensando como estava a profissional na sala. Quando vi aquela menina debaixo da mesa, chorando, fiquei com vontade de ajudar você (fala da auxiliar

administrativa do Serviço dirigindo-se à protagonista da segunda cena). *Eu sei que não posso ir. Fico angustiada, mas não posso me envolver. Sei que são duas crianças abrigadas...*

A diretora interroga de onde vem essa idéia de que ela não pode se envolver:

— *Eu sei que eu tenho o meu serviço e ela tem o serviço dela, e eu não posso atrapalhar. E porque eu tenho sentimento de mãe, de vontade de catar no colo, abraçar, acarinhar. O meu lado mãe tem vontade de colocar no colo, mas o meu lado profissional diz para eu ficar recuada, no meu quadrado.*

A profissional que protagonizou a segunda cena, diante disso, pergunta quem tinha, naquele dia, levado papel para enxugar o rosto da criança. Respondem que fora uma auxiliar de enfermagem que também trabalha na administração e que não participava da oficina. Dá, então, um depoimento de como fora importante aquela iniciativa:

— *Foi tão importante, porque alguém se aproximou e ofereceu um papel, são detalhes que às vezes se aproximar é tão importante.*

A diretora dá foco à fala sobre “ficar no seu quadrado” e indaga ao grupo como funciona esta delimitação entre os profissionais: a sala de atendimento, a brinquedoteca, a administração, a recepção. Questionava se esta divisão dá limite, separa...

(D) — *Como é, para cada um, esta delimitação?*

— *É uma sensação de limite mesmo, como os profissionais têm diferentes funções, você não quer prejudicar o trabalho do outro. Este limite me diz que eu posso ir até determinado ponto e daí pra frente eu vou estar interferindo no trabalho do meu colega, negativamente.*

— *Eu acho que a gente pode experimentar, tipo ‘você vem, se você vier demais eu posso falar, vem só até aqui, mas vem’. Eu lembro que nesta cena com a menina alguém chegou e me perguntou: ‘quer alguma coisa?’, e eu respondi que queria o lenço de papel. Com isso, a menina viu que o papel veio, e ela pôde ver que tem outras pessoas envolvidas, sem ser invasivo. Foi tão importante esta intervenção. Eu fico pensando que talvez seja importante para a gente não ter essa coisa de ‘eu não vou aí atrapalhar’. Vai, como o protagonista da primeira cena, de repente vai, se projete para a criança ou a outra profissional pode falar, durante o atendimento: ‘pode deixar o menino, ele vai ficar bem, vai se acalmar’. Então,*

menos medo de atuação, mas também sem medo da gente dizer não. ‘Olha, vem até aqui que está bem’.

— O que melhorou também para mim no atendimento do menino que chorava foi ver a outra profissional oferecer o papel, para ele limpar o nariz. Eu percebi que dava para ter uma interação. O problema é que eu não queria só isso. Eu queria mesmo é puxar ele para o meu colo e abraçar...

O grupo brinca com a situação:

— É mais que isso, você queria é levar ele pra casa!

A outra profissional que também estava no *setting* de atendimento defende o desejo de acolhimento de seu colega, relatando que na referida sessão, a outra menina, integrante do grupo, chega a referir que o menino chorava por sentir falta de sua mãe e que isso mobilizou ainda mais os profissionais.

A diretora faz mais uma interpelação a respeito de quererem comentar algo que não foi explicitado ainda, e uma das integrantes retoma a indagação sobre os “quadrados”:

— Eu pensei na história do quadrado, um quadrado que protegesse a privacidade dos pacientes, não pensei no limite entre os profissionais, mas os limites necessários para preservar a privacidade dos pacientes, de ter um espaço privado, o tempo deles, pensei neste sentido.

A diretora aponta a partir desta fala a importância de se perceber que às vezes temos diferentes formas de olhar para uma mesma situação, ou seja, atribuímos diferentes sentidos a uma cena observada ou experienciada.

O protagonista da primeira cena toma a palavra e comenta:

— Então, eu via, nesta coisa da angústia, eu olhava para a outra profissional, em momentos diferentes (,,), apenas um olhar ou um balanço de cabeça pode ser suficiente para falar ‘é assim mesmo’, ou ‘espera, ele está chorando porque é o momento dele, tem que tentar lidar com esse choro’. Como daí para frente as atitudes mudaram, às vezes percebia a evolução (...) da mesma forma em que situações do abrigo, situações onde ele ia ser separado das irmãs, ele involuiu totalmente, aí começou a ficar lá fora outra vez, segurar na porta, não querer entrar, dormir no sofá o tempo inteiro (...), então esta coisa da evolução e involução na discussão com os profissionais e perceber que eu estava amparado para tomar as atitudes. Compartilhar, na supervisão e até na discussão de hoje... é a situação do acrescentar e apoiar.

A diretora enuncia que irão para o momento final da oficina, onde retornarão ao subgrupo inicial, para juntos concretizarem a percepção coletiva sobre quais seriam as insistências²⁵, aquilo que se evidenciou como insistência, como o que se repetiu nas cenas e no compartilhar. A consigna é que discutissem e apresentassem a conclusão de cada subgrupo, sobre o que perceberam como sempre presente e que denotam um sentido no e para o fazer profissional deles.

As produções dos três grupos foram apresentadas de forma escrita novamente no grupo maior. O que os grupos escreveram:

- Primeiro subgrupo

- Vivências de desamparo e solidão
- Angústia sem palavras, incomunicável
- Algo familiar nas cenas e nas diferentes experiências
- Identificação com o paciente
- Questionamento sobre como agir

- Segundo subgrupo

- Abandono
- Assujeitamento
- Dúvida/ insegurança
- Emocional x profissional
- Troca/ parceria/ afeto
- Crescimento na aprendizagem

- Terceiro subgrupo

- Dificuldade do profissional em compreender o pedido de ajuda da criança
- O que fazer diante da situação apresentada, dúvida do profissional
- Angústia da criança e angústia do profissional

Apresentaram oralmente, através de um representante, as produções coletivas escritas como síntese do que foi vivido e discutido. A diretora questiona sobre o que

²⁵ Insistências: termo usado por Fernández, A. M. no texto “*Las Lógicas Coletivas: imaginários, cuerpos y multiplicidades*” para marcar o momento da oficina de multiplicação dramática onde se trabalha a partir do material dramatizado, com a “construção de linhas de sentido, ou seja, invenções de lembranças possíveis de significação entre cenas, imagens, afetações que a experiência da multiplicação dramática possibilita” (2007, p. 149, tradução minha).

pareceu comum entre as produções dos três subgrupos, o que se repetiu nestas apresentações e se deixou de aparecer alguma observação que achavam pertinente ter aparecido.

— *Palavra, acho que foi a **angústia**, esta foi a repetida e sentida.*

A diretora estimula o grupo, solicitando que continuem a reverberar sobre a angústia:

(D) — *Angústia do quê?*

— *Do que fazer, como fazer.*

— *Dos limites do fazer.*

A diretora propõe então o encerramento da oficina com um círculo em que os profissionais, de mãos dadas, sentindo-se amparados e amparando com este gesto, escolham e verbalizem uma palavra que traduza como viveram, o que levavam desta experiência, como estavam se sentindo naquele momento. As palavras que vieram foram: “troca”, “possibilidade”, “aprender”, “vivenciar”, “equipe”, “união”, “perseverança”, “tranqüilizar”, “necessidade”.

É proposto então que, ainda de mãos dadas, deem passos para trás, de modo a abrir o círculo e separarem-se lentamente e, quando só tinham as pontas dos dedos como ligação, a diretora os convida a olharem-se uns aos outros e despedirem-se. Agradece a disponibilidade e envolvimento de todos com o trabalho, compartilhando que se sentiu muito amparada pelo grupo na função de dirigí-lo e, assim dá a última consigna, que é a de separarem-se.

2. Descrição da 2ª Oficina

A diretora inicia o trabalho, registrando a presença de duas integrantes do grupo que não participaram da oficina anterior e indaga sobre os faltosos deste encontro. Falam de uma colega que, por problemas de saúde na família, não pôde comparecer, transmitindo seu comentário sobre lamentar perder a atividade.

No aquecimento inespecífico, a diretora orienta um alongamento corporal, enfatizando que cada um perceba seus próprios corpos:

— *Prestem atenção neste corpo, que nos leva a tantos lugares e mal prestamos atenção nele; percebam cada uma das partes e mexam, alonguem o que sentem dolorido, tenso...*

Os participantes caminham pela sala, fazendo movimentos espontâneos para alongar braços, pernas, pescoço. Uma das integrantes refere ter limitações a movimentos corporais. A diretora orienta:

— *Mexa aquilo que no seu corpo permita ser mexido.*

No momento posterior são solicitados a formarem duplas, escolhendo-se aleatoriamente. Se arranjam rapidamente e a consigna agora é que o alongamento seja interativo:

(D) — *Vocês vão ajudar um ao outro a alongar-se, façam movimentos que respeitem o próprio e o limite do outro.*

O clima fica mais divertido. Inventam posições, comentam reações em tom de brincadeira:

— *Na semana passada eram duas que estavam mal da coluna, amanhã não sei não...* (risos).

Os movimentos em duplas são muito cuidadosos e harmônicos. As expressões são de bem-estar e alívio. A diretora propõe que continuem a atividade, só que agora unindo duas duplas em um quarteto. Como o número de duplas era ímpar e, buscando um maior equilíbrio na formação dos subgrupos, a diretora sugere que uma das duplas se separe, para compor dois quintetos. O clima fica ainda mais descontraído e a proposta é que cada participante sugira um movimento de alongamento que seja seguido pelos outros. É muito interessante a observação de como buscam apoiar-se mutuamente para não perder o equilíbrio. Quando a diretora orienta que se unam num único grupo, agora com dez elementos, e que continuem as sugestões de movimentos que parta de um e seja seguido por todos, aparece um rápido impasse sobre quem começaria a sugerir. Logo indicam o “chefe”-coordenador da equipe, que prontamente e literalmente “puxa” o grupo numa caminhada com passadas amplas, mas lentas, sem soltarem as mãos, mantendo-se no círculo já formado. A diretora pede que associem sons a este movimento: “ui”, “ai”, “vamos”. Outro participante sugere que mantenham o movimento, mas mude a direção do circular. Outro sugere que se mude a forma de dar os passos, ao invés de frontais, seriam laterais. E, assim, em clima lúdico, vão mudando a direção e a forma de caminhar, mas o ritmo se mantém o mesmo que foi proposto pelo coordenador no início desta fase da atividade. Em um dado momento, é este mesmo coordenador que assinala:

— *A gente está fechando a roda e limitando o movimento.*

Imediatamente ampliam a roda e também os movimentos. Para incrementar o aquecimento, a diretora propõe que acelerem o ritmo. Batendo palmas, vai imprimindo a aceleração. Na sequência, propõe que reproduzam o movimento e o ritmo, em espaço o mais restrito possível. Fecham a roda e muito juntos procuram dar as passadas laterais. Ficam mais cautelosos para não pisarem-se. Por fim, a diretora indica que retomem a maior amplitude do círculo e imprimam o ritmo mais acelerado possível ao movimento. Após a realização deste exercício, são orientados a dissolver o círculo e a soltar, cada um, o seu próprio corpo em movimentos livres.

Para encerrar o aquecimento inespecífico, a diretora propõe que se despeçam uns dos outros como se fosse sexta-feira e tivessem o fim de semana pela frente. Neste momento, externalizam com comentários irônicos, engraçados, mas que transparecem desconforto, a tensão que a equipe está vivendo, a respeito das mudanças propostas institucionalmente sobre o espaço físico onde o Serviço funciona: *“esta despedida pode ser até qualquer dia”, “até nunca mais”, “até o dia em que arranjam um lugar para a gente”, “foi muito bom trabalhar com você...”* (sic.). A título de esclarecimento, é importante pontuar que esta tensão instalou-se a partir da indicação de que, por reforma no prédio onde trabalham e por negociações entre instâncias políticas superiores, teriam seu espaço físico de funcionamento restrito a um desenho que achavam difícil comportar todas as necessidades do Serviço (atendimentos em grupo, privacidade, proteção...). É importante frisar que as mudanças seriam implementadas na semana seguinte, motivo pelo qual o coordenador esclareceu toda esta situação para a equipe de pesquisa antes de iniciarmos este encontro, pois a data e local da próxima oficina poderiam ser alterados.

A sequência do trabalho psicodramático direciona o grupo para o aquecimento específico. A consigna é que, imaginando que caminham rumo ao final de semana, após as “despedidas de sexta-feira”, resgatem as imagens dos atendimentos, das intervenções, procurando localizar neste passado recente o caso mais difícil, a situação mais complexa que viveram.

A seguir, conduz o grupo a parar e pensar, de olhos fechados, a partir desta imersão interna sobre dificuldades na condução profissional das situações de abuso sexual contra crianças e adolescentes, qual seria a cena temida de cada um, qual a situação que não gostariam de viver:

— *Aquele atendimento que eu tenho mais medo de viver (...) minha cena mais temida. Dentro de todas estas dificuldades, ainda tem uma que parece a mais difícil, que eu tenho muito receio de viver.*

Orienta que, quando localizassem a “cena temida”, abrissem os olhos. Aguarda que todos sinalizem a identificação da cena e propõe que se reúnam em três subgrupos, dando preferência na escolha para aqueles com que não estiveram agrupados no encontro anterior. Compartilham então, neste contexto mais intimista, o que identificaram como **cenar temidas no setting profissional**.

Segue-se a eleição dentre as cenas compartilhadas em cada subgrupo, daquela que seus integrantes gostariam de trabalhar dramaticamente. Assim como no encontro anterior, a diretora solicita que cada subgrupo proceda um breve relato das cenas compartilhadas, indicando a eleita.

O primeiro subgrupo começa os relatos, cada qual descrevendo sua cena temida. A profissional que inicia traz seu receio de

— *Entrar em contato com o agressor, porque a gente tem contato com as vítimas. Imaginei estar numa sessão e chegar alguém perguntando alguma coisa, querendo saber, uma invasão, alguém invadindo este espaço, numa coisa com violência.*

A segunda cena trazida por este mesmo subgrupo retrata a memória de uma situação já vivida no Serviço, não pela profissional que a relata, mas por uma colega:

— *A minha cena trata da questão da violência que perpassa o atendimento (...), não tem nada a ver com simbolismo (...) a sensação da paciente se sentindo ameaçada, na verdade é isso que me vem na lembrança, e também da profissional se sentindo ameaçada.*

A terceira cena, **eleita** pelo grupo para a dramatização, é justamente a retomada da **cena de ameaça** relatada anteriormente, dessa vez com os elementos da profissional que a vivenciou:

— *A história que eu lembrei na verdade foi essa; é uma pessoa que eu ainda atendo. Num tempo ela trouxe no atendimento a questão de estar vivendo a violência, e isso é alguma coisa que eu não gostaria de estar vivendo novamente, passei um tempo pensando nisso (...). Trabalhar com aquilo que **foi** a experiência, acho, que tem uma conotação e aí, trabalhar com a violência sendo vivida para mim foi bem ameaçador, porque aí trouxe um monte de desdobramentos, como por exemplo esta questão da ameaça. Ela trazia questões bem persecutórias, de perigo,*

das pessoas estarem sabendo que ela estava passando por isso, e aí eu em alguns movimentos também fui capturada por este sentimento de ameaça, por ela, por mim (...).

O segundo grupo traz no relato da primeira profissional o mesmo receio de invasão do Serviço pelo agressor, retratado pelo grupo anterior:

— É o medo do abusador vir invadindo, à procura da vítima, com agressividade principalmente. Vindo, querendo saber quem está atendendo, como está atendendo e onde é que está, entendeu? E a gente não tem como proteger. Medo de fazer o possível e não conseguir. Essa é a minha cena temida.

Na sequência, outra profissional deste segundo subgrupo traz o depoimento de uma cena vivida:

— Na recepção compareceu o paciente mais o vitimizador que é o pai, como ficou difícil para a minha colega se controlar, eu tive que fazer todo o atendimento sem olhar para a frente, sem olhar para cima, porque para mim encarar esse vitimizador era mostrar para ele que eu sinto como se ele fosse um osso. Por que ele é uma pessoa que devia estar protegendo a criança e é ele que está vitimizando. Para mim a cena que eu mais temo mesmo é trabalhar com o vitimizador.

O último profissional deste subgrupo a falar aponta a questão da falta de segurança no Serviço como ponto nevrálgico. Lembrou-se de que, quando estavam na fase de implantação, até chegaram a discutir sobre estratégias que controlariam o acesso às dependências do Serviço, como prerrogativa de proteção de profissionais e usuários. Contudo, como ficaram alocados nas dependências de um órgão de caráter mais administrativo do Município, esta discussão foi “esquecida”. Comenta ainda que, quando a situação de ameaça trazida pelo primeiro subgrupo aconteceu, viu-se relembando a cena do vitimizador transitando pelos corredores deste órgão público, onde o Serviço funciona:

— Ele vinha como quem não quer nada, fazendo perguntas.

A diretora certifica-se:

— Esta é uma cena vivida ou imaginada?

Ao que o profissional responde:

— Vivida. A minha ansiedade de não querer viver é imaginar que nós estamos montando o Serviço, que a gente tem mudado, a linha, posicionamento, direcionamento de situações, aprendendo, mas eu já imaginei se um dia esse Serviço fosse tão grande, que a gente pensasse, como já foi colocado em supervisão, o

acompanhamento do vitimizador (...) Se eu aceitaria essa incumbência, e eu acho que neste momento não, porque eu vivi a situação no fórum, frente ao vitimizador, com um juiz, numa reunião (...).

A diretora interpela:

— *Qual é a pergunta que você se faz diante de tudo isso?*

O profissional responde:

— *Se eu usaria a minha função para atender como técnico, se eu usaria isso para ajudar a montar um Serviço e para atender o vitimizador, e por enquanto ainda é não.*

A diretora ressalta que ele traz a pergunta e a resposta já elaboradas e interroga sobre a cena **eleita**. Indicam a situação do **atendimento ao vitimizador**, vivida pela profissional e trazida no segundo relato deste subgrupo.

O terceiro grupo começa com o relato sobre o temor de estar diante de um quadro de violência física, onde as marcas na criança apresentam-se ostensivamente ao profissional que estaria atendendo a família vitimizadora:

— *O que eu não gostaria, eu não quero viver isso é atender alguma família de criança vítima de violência física. A criança que chega assim com hematoma, quebrada, arrebatada, coisas que a gente vê na TV. E aí quando eu cheguei, que o foco era violência sexual, eu tomei conhecimento que tinha uma criança, uma das primeiras que chegaram aqui, que era violência física, eu até pensei: 'que bom que eu não estava aqui ainda'. E até quando eu estou num atendimento assim, com a família, se a família traz isso, do histórico que viveu violência física, isso me impacta um pouco.*

Seguem com o relato de uma cena vivida pela profissional que assim a retrata:

— *É uma mãe que chegou com uma demanda de que tinha trancado a filha durante uma semana dentro de casa, tinha tirado o celular. Ela estava desesperada, não sabia mais o que fazer, por causa das drogas. Ela trancou a menina durante uma semana e ela veio aqui para saber o que a gente podia estar fazendo para ajudar. Ela estava chorando, estava perdida, sem saber o que fazer (...). Isso ficou guardado, ficou bem guardado em mim.*

Outra profissional deste último subgrupo retrata sua dificuldade, seu temor de trabalhar com adolescentes infratores e com famílias de crianças abrigadas:

— *Um abrigo para mim seria o fim, é o que eu temo no trabalho.*

Esta posição é compartilhada no depoimento da última profissional a colocar-se nesta etapa do trabalho:

— *Eu também, na mesma linha, a gente estava conversando e eu falei que não gostaria de trabalhar em abrigo, principalmente os abrigos com os quais a gente tem contato têm uma dinâmica muito perversa, então eu não gostaria...*

A diretora procura esclarecer:

— *Você não gostaria de trabalhar com as crianças abrigadas ou no abrigo?*

A profissional enfatiza que não trabalharia no abrigo.

São solicitados então a indicar a cena **eleita**. Referem à situação em que a mãe chega desesperada, não sabendo o que fazer com a “**filha drogada**”.

A diretora passa à escolha sociométrica da situação a ser dramatizada. Retoma as cenas eleitas de cada subgrupo: primeiro - a situação em que a paciente traz estar vivendo violência e ameaça e a profissional passa a sentir-se ameaçada. Segundo - a vivência do atendimento ao vitimizador sexual. Terceiro - o desespero da mãe sobre não saber o que fazer com a filha drogada, impondo-lhe a violência do confinamento. Solicita que votem naquela situação sobre a qual gostariam de refletir mais demoradamente: “*ver melhor*”. A cena indicada por um maior número de votos foi a do atendimento ao vitimizador sexual (a cena do primeiro grupo teve quatro votos, do segundo, seis, e do terceiro, nenhum voto).

A diretora começa a aquecer a profissional que trouxe a cena eleita pelo grupo para o trabalho dramático. Caminham lado a lado pela sala comentando o processo de eleição da cena:

— *Eles combinaram...*

(D) — *Por que você acha que eles combinaram de eleger sua cena? Você acha que eles pensaram assim: ela faltou na última oficina, então vamos passar um trote nela?*

— *É, exatamente isso!*

Diretora e protagonista riem e a primeira solicita à segunda que faça um “solilóquio” sobre esta sua fantasia para o grupo.

— *Na realidade eu estou brincando, porque este é um temor quase que geral do Núcleo, atender o vitimizador, porque é muito difícil para a gente; eu acho isso, para a maioria das pessoas. Até porque para lidar com estas pessoas, a gente tem que encarar e como a gente não consegue encarar o vitimizador, é muito difícil.*

A diretora então estimula a protagonista a refletir sobre porque sua cena fora eleita pelo grupo:

— *Em nome do quê você acha que sua cena foi a escolhida?*

— *Eu acho que esta cena vai representar a sensação do grupo, o temor do grupo.*

Começam então a montagem da cena. A diretora solicita que a protagonista caracterize o ambiente e as pessoas que estavam envolvidas, utilizando-se de objetos e colegas ali presentes. Traduziriam um contexto do “como se” a cena se desenrolasse no “aqui e agora”.

Para inserir os participantes do grupo neste universo de representações, a protagonista é estimulada a descrever elementos do “cenário”, tais como disposição de móveis, cores, objetos que se destacam e pessoas que transitam no ambiente descrito. A diretora vai então, a partir do olhar da protagonista, conhecendo os diferentes espaços do Serviço, com suas respectivas funções e até algumas peculiaridades:

— *Aqui é a sala de administração, onde guardamos também algumas tralhas, tem até um monitor no meio do caminho (...). Aqui, a última das cinco salas, uma sala mais ampla, mais iluminada, geralmente onde se atende às crianças pela psicologia.*

Voltam ao contexto onde a cena se desenrolará. O espaço físico e as personagens são melhor caracterizados: a profissional que faz a recepção dos usuários está sentada atrás de uma mesa localizada ao lado de dois sofás que são destinados à espera dos horários de atendimento. Logo ao lado da mesa da recepção, uma cadeira é colocada por outra profissional que, segundo a protagonista, quis inserir-se no atendimento em questão. A diretora solicita então a indicação de algum participante para fazer o papel desta profissional, enfatizando:

— *Como é uma cena no ‘faz de conta’, normalmente a gente pede que se escolha outra pessoa e não a que participou da cena de verdade.*

Na seqüência é caracterizada a entrada das outras personagens da cena:

— *É aí quando entra o pai, a criança e a mãe com o bebê no colo.*

No momento de se distribuíram os papéis, a protagonista escolhe quem representaria o bebê em primeiro lugar, depois, quem faria o papel da mãe. Na indicação de quem seria o pai, no caso a pessoa indicada como vitimizador, houve certo impasse no que se refere à correspondência de gênero, pois neste momento o

grupo só contava com um integrante do sexo masculino. É esclarecido que não seria preciso que uma personagem de sexo masculino fosse representada por um homem. Ainda assim, é este o indicado. Ao se buscar um profissional para desempenhar o papel da criança, que seria a vítima do abuso sexual perpetrado pelo genitor, a protagonista comete um “ato falho”²⁶. Chama uma colega para ser a mãe, quando este papel já estava ocupado²⁷. Logo o grupo reage apontando que já havia uma profissional indicada para o papel da mãe. A protagonista se corrige, destinando então à colega o papel da criança, do menino que seria atendido por uma das psicólogas do Serviço naquele dia. O profissional que faria o papel do pai vitimizador tem a iniciativa de representar a forma como esta criança estaria na cena:

— *Vem cá porque você entraria de mãos dadas com o pai.*

Ninguém contesta sua indicação. Configurados o cenário e as personagens, a diretora pede à protagonista que dê movimento à cena:

— *Você vai desenrolar um pouquinho esta cena, você vai mostrar agora o movimento desta cena. Então quando você for fazer uma voz do personagem, você pode ficar na frente deles.*

A protagonista vai descrevendo a cena e as personagens movimentando-se de acordo com suas próprias indicações:

— *Ela chega (referindo-se à mãe), senta-se com o bebê no sofá. O pai vem com a bolsa, coloca a bolsa no sofá. Ai ele pega a criança.*

A diretora questiona à qual criança a protagonista se refere, e esta responde:

— *O bebê (...) e a mãe fica mexendo na bolsa para pegar o pãozinho pra você (indicando a colega que faz o papel do menino).*

Neste momento, a personagem pai faz uma “brincadeira” em relação à consigna de que pegaria o bebê no colo. Dirige-se à colega que desempenha este papel e diz:

²⁶ “Acto em que o resultado explicitamente visado não é atingido, antes se acha substituído por outro. Fala-se de actos fâlhados não para designar o conjunto das falhas da palavra, da memória e da acção, mas para os comportamentos em que o individuo é habitualmente capaz de obter êxito, e cujo fracasso é tentado a atribuir apenas à sua falta de atenção ou acaso. Freud demonstrou que os actos fâlhados eram, tal como os sintomas, formações de compromisso entre a intenção consciente do individuo e o recalçado” (LAPLANCHE, PONTALIS, 1986, p.32).

²⁷ Aqui acreditamos valer a pena fazer um esclarecimento que transcende o olhar da observadora no que se refere ao que acontecia naquele momento. Reportamos-nos a outro contexto em que, em supervisão, ao discutirmos a situação desta criança apareceu, de forma patente, seu estado psíquico de confusão de identidade com a figura materna. Dizia à sua terapeuta que logo seria desabrigado, que voltaria para sua casa, para a companhia de seu “marido” (sic).

— *Vem, vem para o colo do papai (...) não, é melhor estas crianças ficarem longe de mim.*

O grupo desconcentra-se em risadas e a diretora intervém para não perder o aquecimento da cena, solicitando da personagem pai um solilóquio sobre este seu comentário:

— *Pensa alto, neste papel de pai vitimizador.*

Antes que este responda, a integrante do grupo que na cena desempenharia o papel da outra profissional responsável pela recepção dos usuários comenta em tom de “brincadeira”:

— *Ele já encarnou o abusador, né? Quer pegar a criança no colo...*

Mais risadas. A diretora questiona à personagem pai, usando um tom de voz mais baixo:

— *Você está pensando como o abusador?*

O profissional confirma com um movimento de cabeça. Os integrantes da cena continuam tendendo a comentários e risos fora do contexto de dramatização e a diretora mais uma vez intervém, solicitando que retomem o desenrolar da cena, desta vez usando um tom de voz que se sobrepõe ao burburinho. Dirige-se à protagonista:

— *E o menino, onde ele está?*

— *O menino senta-se no sofá sozinho, no outro sofá que fica próximo à mesa da recepção. Sempre quando ele chega, ele faz isso. Eu estou sentada na escrivaninha, a Joana (referindo-se à outra profissional), na mesa. Ele (o pai) chega e a Joana nesta altura já perdeu a cor.*

A consigna agora é que a protagonista assuma seu lugar na cena e pense alto, ou seja, revele em voz alta o que está pensando e sentindo naquele momento.

— *Um tremendo cara de pau. Como você tem coragem de aparecer aqui, trazendo a criança para o atendimento psicológico, a criança a qual você deveria proteger e você não faz?*

A diretora estimula:

— *O que você está sentindo?*

— *Raiva, vontade de dar umas porradas nele (...), mas eu não posso fazer isso (...) exatamente, não posso porque eu tenho que ser profissional.*

(D) — *O que te impede de fazer o que você tem vontade?*

— *O que me impede é o profissionalismo mesmo.*

A diretora então indaga onde está o profissionalismo da protagonista, ao que esta responde:

— *Também eu tenho uma companheira que está olhando para ele como se fosse matar ele. Então eu tenho que ajudar a minha companheira.*

O foco é colocado então no que a protagonista refere como uma tensão na cena, ou seja, a reação de sua colega de trabalho à presença do pai vitimizador. A diretora solicita a esta personagem:

— *Pensa alto, companheira, você é essa companheira que está com cara de matar ele.*

A profissional demonstra não ter entrado no desempenho daquele papel:

— *Pensar como se eu fosse a Joana?*

Reforça-se o contexto do como se:

(D) — *Você é ela aqui, com cara de quem quer matar ele, faz essa cara de quem quer matar ele.*

— *Descontrole, muita raiva, vontade de voar no pescoço dele; assim, deixando um pouco de lado o profissionalismo, mais difícil de segurar; assim, muita emoção (faz gestos rápidos e circulares com as mãos). Uma emoção que bagunça, que toma conta, e aí fica difícil. Precisa ter um pouco de...*

O profissional que está no papel de pai vitimizador questiona sobre o seu lugar na cena e a protagonista intervém, confirmando seu questionamento:

— *Na realidade, do local que ele estava, ele estava de frente para a Joana*

As personagens ressaltam a postura “enfrentativa”, “intimidadora” que, segundo eles, transparecia no olhar desse pai. A diretora então segue este movimento de foco e solicita à protagonista que entre no papel deste pai e reproduza este olhar. Com um semblante sisudo, o olhar desloca-se rapidamente entre os presentes na cena;

— *Ele só olha de lado e por cima.*

A diretora estimula que a protagonista dê voz a este olhar:

— *“Estas pessoas pensam (o tom de voz é agressivo) que eu abusei do filho, mas eu vou provar que não. Eu estou respaldado pela lei, porque o processo diz que eu não cometi isso.*

(D) — *Qual o seu maior medo, Sr. Pai?*

— *Que descubram a verdade.*

(D) — *E qual é essa verdade?*

— *A verdade é que o pai é uma pessoa doente.*

A diretora corrige:

— *Que **eu** sou uma pessoa doente.*

— *Isso, que eu sou uma pessoa doente e que uso do meu filho para me satisfazer sexualmente.*

Esta fala já não tem um tom de voz hostil, muito pelo contrário, as palavras saem com certo embaraço. A diretora segue, indagando esta personagem:

— *Você acha que eles vão poder te entender?*

— *Não.*

(D) — *E como o senhor vai fazer, se o senhor está aqui, sentindo que não vai ter esta compreensão, o que o Sr. espera então?*

— *Que eles deem conta do meu filho, enquanto eu vou cuidando da minha vida; até porque eu tenho o apoio da minha esposa (...) ela briga contra tudo e contra todos em minha defesa.*

O foco da direção neste momento localiza a criança que estaria no lugar de vitimizado. A protagonista é solicitada a fazer o solilóquio deste menino.

— *O nosso menino...*

A diretora interrompe enfatizando que falasse **como se** fosse a criança.

— *Eu sou um menino que sempre chego e fico mudo.*

(D) — *Eu sou mudo, muito mudo. Eu sou mudo para não falar o quê?*

— *Mas quando eu falo, eu cometo um ato falho.*

(D) — *Nossa, você é um psicólogo, até sabe falar ato-falho (brinca a diretora). Como é isso, conta pra mim?*

— *Nós fomos ao fórum, e a gente estava requerendo a assinatura do juiz para eu voltar para a minha casa, para minha mãe e para o meu marido.*

(D) — *O menino está pensando isso, ele tem marido?*

— *Ele pensa que é o marido (...) ele diz que volta para casa para desempenhar o papel dele, o de esposa (...) ‘Eu vou voltar para casa para minha mãe para o meu marido’, foi isso que ele falou.*

O enfoque seguinte é para a profissional que representa a mãe. A protagonista agora refere os pensamento e sentimentos desta personagem:

— *É muito difícil tudo isso, como se diz, é muito complicado... eu não sei se eu acredito no meu filho, mas eu acredito que meu filho é um psicótico. É um doente; ele já foi num neurologista (...), ele pode estar inventando tudo isso.*

(D) — *A senhora não tem certeza.*

— *Eu não tenho certeza...*

(D) — *O que causa esta dúvida na senhora?*

— *Porque eu confio pelo menos no meu marido...*

A diretora continua a elucidação dos sentimentos e pensamentos envolvidos na cena, agora evocando a imaginação da protagonista sobre como o bebê poderia estar vivenciando tudo aquilo que se passava ao seu redor.

— *Eu estava no colinho da minha mãe, no aconchego, aqui eu estou protegido.*

Nosso olhar de observadora registra aqui algo que talvez seja objeto de análise posterior: no início da cena, a protagonista relata que o bebê passa do colo da mãe para os braços do pai, mas durante toda a cena este movimento não foi absorvido. O profissional que estava no papel do pai vitimizador chegou a fazer a brincadeira do “vem para o colo do papai”, que gerou a desconcentração do grupo e, depois disso, não ficou mais caracterizado o bebê no colo do pai vitimizador.

A dramatização continua com a protagonista voltando ao seu papel na recepção e sua maior preocupação era a de cuidar da colega que parecia vulnerável a um descontrole diante do pai vitimizador.

— *Como nós temos muitas funções administrativas, então vou pedir para Joana fazer alguma coisa administrativa e vou trancá-la nesta sala, até esse homem ir embora (...). Trancar não, vou pedir para ela fazer um serviço administrativo até esse homem ir embora porque é capaz, do jeito que ela está olhando para ele, ela vai passar ele na porrada mesmo.*

(D) — *E você, você está tão preocupada com ela, e você?*

— *Eu vou fazer com ela o que eu gostaria de fazer: fugir daqui.*

(D) — *“Eu vou fugir?”*

— *Eu não posso...*

(D) — *“Eu tenho vontade de fugir, mas não posso”. E o que me impede de fugir?*

— *Alguém tem que ficar para atender.*

(D) — *O que me impede de ir embora?*

— *Talvez porque eu goste desse trabalho mesmo, eu gosto de desafios.*

(D) — *Você gosta de desafios, você quer atender este homem?*

— *Não, este homem não* — enfatiza a protagonista, com o olhar de muita repreensão para a personagem do pai. A diretora indaga sobre este olhar.

— *O que este seu olhinho está dizendo para ele?*

— *Este homem é um monstro, você sabe, eu não consigo encarar.*

(D) — *De onde vem esta voz de que este homem é um monstro que eu não consigo encarar?*

— *Vem do meu instinto de defesa e de proteção da criança. As crianças são uma bênção de Deus que deveriam ser protegidas a todo o momento (...), não deveriam ficar doentes, não deveriam passar por situações arredias...*

(D) — *O que eu faço com ele então, o que eu vou fazer aqui, diante desta situação?*

— *Vou dar uma andadinha, para ver se ele some daqui.*

A diretora atenta sobre o movimento tenso da mão da protagonista que, enquanto fala, agarra fortemente a própria perna.

— *E essa mão, se pudesse falar, o que estaria dizendo?*

— *Estaria dizendo que tem que se segurar para não agarrar ele pela orelha.*

No momento seguinte é proposto que a protagonista vivencie as duas posições que retratou: a de quem gostaria de fugir e a daquela que gostaria de ficar e controlar seus impulsos hostis. A diretora solicita que ela se levante, se distancie, imaginando ser aquela que quer fugir, e olhe para a cadeira vazia, imaginando que ali continua sentada a profissional que precisa ficar e controlar seus desejos de agressão àquele pai.

(D) — *O que você diria para esta que está aí sentada?*

— *Aproveita e foge, deixa a Joana sozinha aí, vê se ela consegue encarar* (risos gerais). — Logo se recompõe — *Mas essa é a metade do meu id, o que funciona é o meu superego!*

A diretora procura investigar essa posição:

— *Então você fala para ela ir embora. E quem é que fala para ela ficar?*

— *A responsabilidade.*

A diretora indica que a protagonista assuma o lugar de responsabilidade, mostrando como esta se concretizaria em imagem física e fala na profissional que está sentada na cadeira (ou na representação da parte da profissional que se sente obrigada a ficar naquela situação sentida como aversiva). A protagonista, ao lado da

cadeira, assume como responsabilidade o papel de conselheira. Fala enfaticamente, gesticulando com as mãos:

— *Você é uma profissional e sua amiga está precisando de uma força. No momento quem precisa fugir é ela, não você. Você ainda agüenta um pouquinho.*

A diretora continua estimulando a explicitação dos pensamentos e sentimentos dessa profissional:

— *Por que ela agüenta mais um pouquinho?*

— *Porque ela gosta de desafios.*

(D) — *Você está protegendo ela, responsabilidade?*

— *Acredito que não.*

(D) — *Então, o que você está fazendo com ela?”*

— *É uma situação que na realidade alguém tem que assumir (...) porque quando você aceita fazer um trabalho, a gente tem que assumir responsabilidades, e têm os riscos e esses riscos têm que ser assumidos.*

Na continuidade do trabalho dramático, a protagonista é convidada a observar a cena “de fora”. Todas as personagens em suas posições e expressões corporais, observados por ela que, deixando seu próprio lugar na cena, comenta o que vê, na verdade registrando o movimento que o pai teve, no dia em que tudo aconteceu de fato:

— *Mas o nosso vitimizador, eu acho que ele se toca porque ele sai. Ele sai, ele vai pegar passe, alguma coisa assim.*

Neste momento, a protagonista é interrompida pela profissional representada na cena como a colega que está muito mobilizada pelo desejo de “agredir” o pai e que até então assistia a tudo como platéia. Fala e gesticula:

— *Não, ele saiu, ele foi ficar lá fora.*

A protagonista retoma:

— *Ele fica algum tempo, depois ele sai.*

Logo é questionada pela diretora:

— *E ele se toca do quê? O que você sente que faz com que ele saia?*

— *Eu acho que ele sente que não é bem vindo, que as pessoas estão... o clima está agressivo... ele está sentindo que o clima está agressivo, que ele não é bem vindo. Ele sabe o que ele fez. E mesmo que a justiça diga o contrário, ele sabe o que ele fez. Então não adianta, ele vai ter que fugir porque estas pessoas estão acusando ele.*

(D) — *E quando ele foge o que você sente?*

— *Alívio.*

(D) — *Como fala este alívio?*

— *Que bom que eu não vou ter que ficar olhando para a cara dele.*

Para fechar esta cena, que foi a eleita pelo grupo como a mais mobilizadora da consigna inicial “o que eu mais temo como experiência no campo de trabalho”, a diretora solicita à profissional que relatou que a nomeie:

— *Que nome você daria para tudo isso que acabamos de dramatizar?*

A resposta vem prontamente:

— *Tensão! Estresse! É estressante!*

Na sequência do trabalho, a diretora desmonta a cena agradecendo à protagonista e aos outros profissionais que ficaram nos papéis por esta designados. O momento seguinte procura traduzir as ressonâncias que a vivência ou observação desta dramatização inicial trouxe aos participantes do grupo. A diretora estimula:

— *A partir desta cena que a gente fez, aqui, agora, eu gostaria que cada um pensasse em alguma coisa que ressoou em mim, alguma coisa que ‘bateu’ eu mim (...). A partir desta cena, o que ‘acordou’ em mim? (...) Pode ser uma outra cena, uma imagem, um grito, um movimento. O que eu sinto vontade de fazer, o que acorda dentro de mim quando eu olho para esta cena.*

Manifesta-se a profissional retratada como “Joana” na cena inicial. É estimulada a levantar-se e, caminhando ao lado da diretora, a expressar sua ressonância ao que assistiu.

— *Eu queria falar uma coisa para a mãe* (referindo-se a uma das personagens retratadas na cena anterior).

A diretora solicita que escolha um dos integrantes do grupo que, assumindo este papel, contracenaria com ela. Logo que esta profissional, agora protagonista desta segunda cena, indica uma colega para fazer o papel da mãe a quem ela gostaria de destinar sua fala, a diretora confirma a referência à cena anterior:

— *Você está chamando a ‘Soraia’, que é a mãe das crianças da cena anterior.*

— *Sim, mãe das duas crianças, porque a mim preocupa as duas, principalmente a pequena.*

(D) — *Fala para ela o que você tem vontade de falar.*

— *Soraia, o que você pensa que o seu marido vai fazer com a sua filha? Ele está só esperando ela crescer. Você não se preocupa com ela? Você não viu o que ele já fez com o teu filho? Você não conseguiu proteger o teu filho. Você acha que vai conseguir proteger a tua filha, se você protege tanto ele? Você não ajuda ele defendendo ele, Soraia. Você tem que encarar isso de frente. Por favor, Soraia, proteja sua filha e o seu filho também.*

A diretora indica então a troca de papéis, ou seja, a profissional que estava no papel de mãe assumiria o lugar da protagonista, repetindo suas palavras. Esta procuraria responder como se fosse a mãe, a quem endereçou sua fala. A diretora enfatiza a troca de papéis com a profissional que assumiu o lugar da protagonista:

— *Tenta repetir o que ouviu, não precisa ser exatamente igual. Você agora é a profissional diante da mãe.*

Segue-se um silêncio e a protagonista fala em tom muito baixo:

— *É difícil...*

A diretora procura aquecê-la no novo papel:

— *É difícil, Soraia?*

— *Não, é difícil para ela...* (referindo-se à colega que agora está no papel da profissional).

(D) — *Talvez seja difícil para você também.*

— *É, para mim é.*

Incentiva-se então a fala da outra:

(D) — *O que você tem a dizer para esta mãe?*

— *Soraia, como é que você tem a coragem de vir aqui, trazer seu filho para o atendimento e trazer seu marido, sabendo que ele é o acusado, sabendo que você tem uma criança com ele em casa, pequenininha, que também pode passar pelo mesmo que teu filho já passou? Será que nada do que foi dito pra você até agora te fez refletir, te fez enxergar seu marido de outra forma?*

A direção incentiva a protagonista a falar como a mãe:

— *Pode responder Soraia, se quiser.*

— *Não, né? A justiça não provou isso. Eu acredito nele. Meu filho tem um problema físico, só, mais nada.*

Os papéis são novamente trocados e a fala da mãe é retomada:

— *A justiça não provou nada contra o meu marido e eu também não acredito que ele tenha feito nada disso. Para mim, ele é inocente. Pra mim, meu filho é que inventou isso, isso é da imaginação dele. Então pra mim está tudo bem.*

A direção “congela” a participação da personagem mãe, colocando o foco na protagonista:

— *Essa mãe não está mais aqui, nem te ouvindo, nem falando. Pensa alto.*

A protagonista parece não ter entendido a consigna e continua o diálogo com a mãe:

— *E porque quando...*

É interrompida pela diretora que enfatiza:

— *Não é mais para a Soraia. Ela já foi. Você agora está aqui, pensando com seus botões.*

— *Tá bom, se não é verdade, então por que ele sempre fica adoecido quando volta da casa para o abrigo, do fim de semana? Ele sempre volta a ter o problema que ele tem, físico? O que justifica isso?*

(D) — *O que você acha que acontece, o que acontece com esta mãe?*

— *Negligência. Ela negligencia, desprotege.*

(D) — *E isso me faz sentir como profissional?*

— *Eu me sinto com as mãos e os pés amarrados (...) eu não sei o que fazer.*

(D) — *O que eu desejaria muito que essa mãe fizesse?*

— *Cuidasse dos seus filhos, protegesse. Tivesse protegido sempre, sempre; desde o berço, desde pequeno.*

(D) — *O fato de eu sentir que ela é negligente, como isso vai me fazer lidar com essa mãe?*

— *Eu não consigo (falando muito baixo).*

(D) — *Mais alto...*

— *Não consigo! (em tom forte e emocionado).*

— *“Não consigo” ...?*

— *Não consigo! Não consigo, não entendo ela, não sei. Não arrumo justificativa pra que ela seja assim. Não arrumo justificativa pra que a criança sofra isso. Não sei porque o pai é assim! (tom muito emocionado).*

(D) — *Me emociona o quê?*

— *Tudo! O sofrimento deles (chorando).*

(D) — *E o seu também?*

— *É... (chorando).*

(D) — *Se você pudesse dar um nome para este seu sentimento, que nome teria?*

— *Angústia.*

(D) — *Se esta angústia pudesse ajudar de alguma maneira a esta mãe, como você acha que ela ajudaria?*

— *A minha angústia? Acho que não pode ajudar não... depende de outras coisas que estão nela mesma, que só ela pode resolver.*

A protagonista é então retirada da cena e estimulada a nomeá-la, olhando “de fora”.

(D) — *“Olha de fora esta cena e me diz, que nome eu daria e explicaria tudo o que está acontecendo?”*

O nome aparece prontamente:

— *Desproteção.*

A diretora agradece a participação da profissional e continua o trabalho de mobilizar o grupo a explicitar suas ressonâncias ao material protagonizado pelos colegas até então.

— *Alguém, a partir desta cena, acordou alguma coisa, algum diálogo, algum movimento? Como o que foi apresentado, me bate, me faz pensar...*

Após um breve silêncio, uma das participantes coloca:

— *Eu não tenho vontade de fazer nenhum movimento, mas tenho vontade de falar.*

(D) — *“Falar para quem?”*

— *Para nós.*

(D) — *Para eles?*

— *Para nós mesmo, eu não queria estar fora, faz parte...*

A diretora convida-a então para achar um lugar de onde poderia fazer sua fala, e a profissional reafirma sua intenção de se manter onde está. É respeitada e estimulada a colocar suas reflexões.

— *Eu fico pensando em quanto nós estamos descuidados...*

Neste momento a fala da profissional é direcionada a diretora. Esta então procura aquecê-la para o diálogo com o grupo.

— *Fala com eles. “Eu sinto que a gente está desprotegido”...*

— *Porque a gente elege essas vozes que a gente escuta pouco no nosso dia a dia* (referindo-se às duas profissionais que protagonizaram as cenas anteriores, que, por atuarem mais no suporte administrativo do Serviço, não participam das discussões de casos sistemáticas da equipe, mas apenas da supervisão quinzenal). *Eu várias vezes me sinto muito descuidada, mas eu tenho um espaço de cuidado, né? A gente tem uma troca, a gente tem o espaço da supervisão. Não me sinto megacuidada, entendeu? Volto a dizer, gostaria de ter muito mais, mas o quanto eu sinto que a gente devia se apoiar mais, ter um espaço de escuta. Porque me toca...*

É interrogada pela diretora:

— *Qual é o pedido que esta sua fala traz?*

— *Eu não consigo formalizar isto, eu só acho que a gente precisava ter um espaço para cuidar de todo mundo na equipe. Também eu não sei se isso é utópico. Quando a 'Lúcia' fala* (referindo-se à protagonista da primeira cena), *eu também passei por momentos em que eu senti muita raiva, muita. Eu fui treinada para ter uma escuta, né? Com experiência ou não, eu fui treinada para ter uma escuta diferenciada* (fazendo referência à sua formação em psicologia), *mas em muitos momentos eu sou capturada por uma raiva. Mas eu tenho uma estrutura, com recursos que me permitem parar e dizer: 'bem, deixa eu escutar esta raiva, deixa eu ver o que eu estou sentindo, deixa eu ver o que isso atrapalha, o que isso não atrapalha, o que disso atravessa o atendimento ou não...*

A protagonista, enquanto fala, gesticula com as mãos, delineando um movimento de alternância. A diretora dá foco e exacerba este movimento.

— *Você fica assim, com suas mãozinhas, bailando* (de um lado para o outro). *Este é o seu movimento?*

— *Exato (...) porque eu acho que é uma coisa assim* (ênfase na gesticulação), *um sentimento que vem, e aí você cuida dele, pra tentar transformar, pra tentar ajudar ao outro. Porque eu acho que o nosso Serviço, a proposta é que a gente possa então, por exemplo, atender esta família* (referindo-se ao que foi dramatizado), *da forma que chega, com pai, com mãe, com bebê... É isso que chega. E se é isso que chega, como é que a gente cuida sem arrasar o profissional que está ali. Eu fiquei imaginando a 'Lúcia' e o sentimento da 'Alice'* (mais uma vez fazendo alusão às colegas que protagonizaram as cenas anteriores), *e fiquei pensando: 'será que também não é esse olhar que intimida um pouco este pai e faz com que ele se sintam mal e vá embora'. Então por que não a gente ter um espaço onde de repente a*

gente possa discutir um pouco a respeito disso?... É que isso eu não sei como viabilizar...

A diretora intervém, procurando transformar o conteúdo expresso na fala da profissional em linguagem corporal:

— *Eu sei que você fala super bem e gosta de se mexer muito para falar, mas quer ‘fazer’ muito pouco...* (assinalando a resistência à dramatização, apresentada logo no início de sua fala).

Entre risos, a protagonista confirma a percepção da diretora:

— *Isso, isso mesmo!*

(D) — *Então só vou te pedir pra você tentar daqui mesmo onde está, bem pouquinho, fazer um pouquinho mais desse movimento, em silêncio. Como se você não pudesse usar a sua voz. Como você estaria mostrando para os colegas o que você estava falando, usando essas mãozinhas tão hábeis, seu corpo...*

— *Puxa, agora eu não sei fazer nada diferente do que isso*” (repetindo o movimento de vai e vem com as mãos).

É incentivada a exacerbar este movimento, que aos poucos se transforma na imagem de uma onda incidindo sobre todo o corpo, ‘jogando-o’ de um lado para o outro. Interessante observar que neste momento a protagonista ainda estava reticente, alegando ser difícil aquela forma de expressão, e o grupo através de colocações de incentivo - “*vai, se entrega*”; “*faz na fé*”; “*se joga*”, acaba favorecendo que ela se solte e experimente a linguagem corporal proposta.

A proposição da multiplicação de cenas é encerrada e segue-se o momento de identificar **o que não foi apresentado e refletir sobre porque não foi apresentado**. Sentam-se em círculo, mais próximos, no centro da sala. A diretora dá a consigna:

— *Agora vamos comentar se veio alguma cena que eu não quis falar, não quis fazer.*

Um movimento afirmativo de cabeça identifica para a diretora a emergência de uma fala:

(D) — *Você faz que sim com a cabeça?*

A profissional confirma, exacerbando o mesmo movimento corporal.

(D) — *Não precisa contar a cena, mas o que te levou a se silenciar sobre isso e não querer fazer esta cena?*

— *Talvez um sentimento mesmo, que me inunda, que é muito forte.*

(D) — *Que se chama...?*

— *Medo, ódio...*

Como a proposta deste momento de trabalho é que identifiquem e elucidem o que favorece os “silêncios”, os “não-ditos”, a diretora agradece e procura mobilizar outro emergente no grupo, estimulando com uma brincadeira:

— *“Me passou uma cena, mas eu vou me calar porque se não a diretora vai me pegar pra fazer”*

A profissional reage, em meio a alguns risos no grupo:

— *Não, na verdade eu até faria a cena, sem problema nenhum, só que eu também queria escutar o que a colega tinha para dizer (apontando a última protagonista que usou mais a fala na expressão de suas inquietações). Eu gosto quando ela fala com essas palavras tão direcionadas. Então eu fiquei mais na escuta, mas para mim seria tranqüilo fazer.*

A diretora continua a interrogar sobre as cenas que pensaram, mas não falaram. A profissional que na segunda cena dramatizada foi chamada para fazer o papel da mãe comenta:

— *No fundo, acho que eu não queria ter entrado no lugar da D. Soraia porque a gente atendeu essa mãe, aí foi muito difícil pra gente (com muita emoção na voz)... mas no fundo foi bom.*

(D) — *Você escolheu não recusar, o que te levou a isto? Você podia ter dito que não queria, assim como sua colega não quis levantar, preferiu falar, sentada no próprio lugar. Por que você escolheu não recusar o papel?*

— *Eu acho que é tentar exercitar aí o... muito difícil isso, mas assim, viver o lugar do outro, sabe... porque isso era uma incógnita pra gente que atendia essa mãe. A gente ficava se questionando: ‘o que se passa na cabeça dessa mãe? Como será que ela vê isso?’.*

O momento seguinte é o de compartilhar em grupo o que pensaram, o que sentiram ao longo de toda a vivência. A diretora propõe:

— *Agora vocês vão comentar um pouquinho sobre como vocês se sentiram hoje, olhando as cenas... Comentem as cenas, entre vocês mesmos. O que despertou, como vocês se sentiram assistindo, fazendo. É um momento de comentários sobre o que viram, sobre o que acharam difícil ver. É uma roda aberta agora.*

Os integrantes do grupo passam a comentar de forma espontânea e fluida suas impressões sobre o percurso da oficina:

— *O que tinha me ocorrido, que eu acho que na verdade é a cena do atendimento ao abusador, uma recusa de atender o abusador. Eu não queria fazer nada. É uma paralisia. Eu não consigo ter esperanças no atendimento do abusador, achar que eu tenho algo a fazer, né? Quando eu vi a cena, eu perguntava para a profissional que estava na recepção: ‘por que você está aqui?’. E olhava para a criança como se dissesse ‘você está aqui por ela, por esta criança’. Dá para ter esperança no atendimento da criança, dá sentido do que a gente está fazendo aqui, mas para o abusador não tenho... será? Eu tenho impressão assim, pra mim é como se ficasse uma... Eu acho que seria um grande desafio conseguir atender o abusador, mas não me sinto, por exemplo, hoje em dia, pronta para fazer isso. Até porque eu não consigo acreditar nisso, nesse atendimento, nessa relação.*

Outra profissional segue com seu comentário:

— *Então, eu pensei um pouco, até no que você traz, foi uma cena que eu vivi, de fato foi com um abusador. Até foi um caso que eu trouxe para a supervisão. Foi muito difícil porque assim, na verdade, eu me senti como que inundada por aquilo que ele estava vivendo. Então o horror, o medo, o ódio veio (fazendo um movimento corporal de que está sendo jogada para trás, pela força de algo que o paciente trazia na relação). Dá um pouco a sensação, quando eu fui vendo aqui as cenas, parece que é um pouco isso. A gente fica com muito ódio, a gente fica com muito medo. Parece que naquele momento a gente se funde. Isso é que é muito assustador. Parece que você sai do lugar de sujeito ali. Você meio que se funde com o outro. Eu acho isso muito difícil mesmo no trabalho, muito complicado. Pra mim foi muito difícil... Hoje, assim, eu não acho que seja impossível, mas o quanto a gente precisa ter consciência disso, ali no atendimento, pra tentar de alguma forma não se deixar engodar, ficar neste lugar de ‘eu sou o sujeito’.*

O grupo continua aquecido nesta rodada de comentários. Outro integrante toma a palavra:

— *Acho que quando é um adolescente, ele vem com um histórico de vitimização também. Tiveram outros que vieram, que foi mais tranquilo. Agora quando vem a história do adulto, do pai, descolado dessa história desse adulto ter sido também vitimizado, aí fica difícil. Eu acho que a gente precisa fazer este trabalho de resgate. Aí é mais difícil. Porque os adolescentes que vieram, e que abusaram, dava pra trabalhar, mas quando eu penso no adulto, e nessa palavra horror, me veio na cabeça o que eu estava lendo hoje de manhã, um comentário*

sobre o tabu do Freud (referindo-se à obra Totem e Tabu, de Sigmund Freud), sobre a questão do horror, do 'horror ao incesto'. Me vinha toda hora essas duas palavras juntas.

Outra profissional continua trazendo suas ressonâncias:

— Eu a todo instante aqui pensando: tem a proteção, a preocupação com o bebê, do menino, da mãe e dele (referindo-se ao pai abusador). Eu não sei se ele está aqui pra desafiar. Eu não sei... E o olhar pra ele? Aqui não é um Serviço pra ele, mas assim, essa repulsa... Não olhamos como um todo, como uma família. Ele está lá (movimento de afastamento com a mão), à parte, à margem.

Tem sua fala complementada pela colega que está ao lado:

— E nesse sentido a gente perpetua a violência. Eles não são considerados...

A diretora indaga:

— Perpetuam a violência?

— Quando a gente não inclui... Eles não falam porque a gente acaba sendo violento também. Quando a gente não inclui esse abusador no atendimento, quando a gente deixa de lado...

Neste momento, a profissional que foi representada na cena como a que ficaria muito mobilizada com a presença do abusador, intimidando-o com olhar recriminatório, toma a palavra:

— Não pensem que eu não fiquei com este sentimento de ser violenta, só que eu não pensava que... Eu não estava nem aí para este meu sentimento, se eu estava sendo violenta ou não. Eu estava sentindo, eu sabia que não era para eu fazer aquilo, que não era para eu olhar para ele daquela forma. Tanto que a minha colega (referindo-se à profissional que viveu com ela a situação real e que protagonizou a dramatização), fala do fato dela ter se segurado, vocês podem ter certeza que eu me segurei também, mesmo ficando dentro daquela sala.

Sua colega confirma:

— Como eu sei disso!

A profissional continua seu relato:

— “Quando você me disse: ‘fica dentro da sala que eu atendo ele sozinha’ e eu obedeci, mesmo eu estando dentro da sala, eu me segurei também, pra você ter noção, pra todos terem noção do quanto eu estava tomada pelo ódio, pela raiva...

(D) — *O que te segurou?*

— *Eu sabia que na realidade aquele olhar que eu fiz pra ele não era correto. Era uma coisa minha. Não era correto eu fazer aquilo porque eu estava no meu ambiente de trabalho. Eu tinha que ter o meu controle. Eu consegui um pouco me controlar. Porque eu podia ter feito pior, eu (batendo no peito), lá dentro...*

A diretora estimula a explicitação daqueles sentimentos:

— *O que você imagina que poderia ter feito se não se controlasse?*

— *Pôr ele pra fora mesmo: ‘sai, sai daqui. Você não tem que ficar perto dele, perto deles. Você não protege, você abusa’. É claro que a gente não vai fazer, não vai falar isso, mas eu senti isso, gente!* (olhando para os colegas de trabalho).

Após alguns minutos de silêncio, a diretora continua a estimular as ressonâncias do grupo a todo o conteúdo exposto até então:

— *Quem mais gostaria de dividir com o grupo o que sentiu?*

Mais um participante da oficina toma a palavra:

— *Eu não sei, eu tive contato com esse pai em outra situação, lá no fórum. Mas aí eu vi uma coisa dele assim - não tive ódio, não tive vontade de fazer nada em relação a ele, porque eu foquei tudo o que eu falei em função da vítima. Agora, eu acho que eu estava fazendo parte dessa violência porque eu realmente, eu cheguei a trocar palavras com ele, mas pra mim ele não existia ali. Nessa situação, pra mim ele estava anulado. Eu estava pensando no trabalho com a mãe, em função do filho; num trabalho com o abrigo, com o hospital, que estava lá, com todos os envolvidos, mas é como se ele fosse à parte disso. Ele vai estar presente, lá na casa quando o menino voltar, mas para mim, ali, ele não existia. Ele estando ou não ali não faria diferença. Eu falaria a mesma coisa, conversaria... Ele fez perguntas bobas, do tipo: ‘Ai, eu posso levar meu filho na nataçãõ, eu posso matricular...’, como se essa fosse a demonstração de proteção. Então o que ele falou pra mim, eu não dei importância. Eu dei importância ao que a mãe falava e o que os outros profissionais falavam. Então essa anulação do vitimizador, eu acho que é bem o que está se falando - a gente está muito violento nesta atitude. Não foge da violência de um ‘sai daqui’. Se eu anulei, eu estava falando: ‘sai daqui’.*

Este final de fala é direcionado à profissional que minutos antes tinha expressado seu desejo de expulsar este pai do Serviço. Esta manifesta uma expressão de contentamento pelo compartilhar do colega, afirmando com a cabeça e falando enfaticamente:

— *É, você tirou ele da cena.*

O colega reforça:

— *Pra mim eu tirei ele dali. Eu tirei ele da cena.*

Outra profissional continua, comentando:

— *Pra mim é uma questão muito forte nos atendimentos. Eu tenho que cuidar comigo disso, porque pra mim é muito difícil esses atendimentos em que a criança está exposta ao abusador o tempo inteiro, pra mim é uma grande incógnita. De que forma a gente investe, até que ponto este investimento, ele é válido. Em alguns casos, de repente eu até penso: 'atender o agressor ou não?'. Eu tenho uma questão que, com alguns atendimentos, de repente eu estou inundada, com uma vontade de atender o agressor, de dizer: 'bom, eu acho que aí dá jogo, de trabalho'.*

Outra colega complementa:

— *É preciso ver o sujeito, não é? Aquele que está para além do lugar de abusador.*

A profissional que falava anteriormente retoma sua argumentação:

— *É, mas fica difícil ver este sujeito... Ao mesmo tempo eu penso que tirar este pai desta cena é tirá-lo do meu sentimento, da minha raiva, da minha reação, mas é continuar permitindo que esta criança seja exposta, e isso é uma coisa que me pega. Então eu venho num movimento de pensar em como é o jeito de investir pra poder tirar esta pessoa da cena ou incluí-la na cena de tal forma que a gente possa usar algo em prol do atendimento (da criança). Acho que esta é uma grande questão; às vezes eu fico muito frustrada com isso.*

A fala agora passa a ser da profissional que protagonizou a cena inicial:

— *Viver a emoção também do quanto a gente fragmenta as famílias nesses atendimentos... Porque vem a família, mas a gente não consegue enxergar esse pai como parte da família. A gente não consegue ver que ele também precisa do atendimento, pra que aquela família volte a funcionar. Porque se não tratá-lo, o abuso vai perpetuar, porque tem uma bebê e já tem o histórico de um menino maior que hoje é homossexual. Ela tem um filho maior e ela falou que ele assumiu que é homossexual. Então a gente fragmentou a família a troco do atendimento do 'João', que hoje graças a Deus a gente vê que está evoluindo bastante. Esses dias que ele tem vindo, ele está maravilhoso, ele consegue brincar enquanto espera o atendimento; ele já pede brinquedo, ele já fala; porque antes ele ficava mudo. Mas pra mim a gente deixa abusador de fora, quando eu acho que ele tinha que estar*

perto, ele tinha que estar sentindo, ele tinha que compartilhar e ter noção do que ele está fazendo.

Outra integrante do grupo traz seus comentários:

— *Por isso mesmo que eu penso, a minha visão seria, se eu estivesse ali naquele lugar (referindo-se à cena da profissional que recebe o pai abusador), colocava esse cara pra dentro de uma das salas e falava pra ele, ‘o seu filho não é um objeto, olha pra ele, ele é um ser, um ser humano. Você não está vendo que ele é um ser humano. O que vai acontecer daqui a pouco com ele? Ele vai crescer. E aí? Será que você não está vendo o mal que você está fazendo? Pra satisfazer um desejo seu interno, impulsivo, que você não quer tratar, não quer ver, entendeu? (com tom emocionado, de repreensão).*

É interrompida por uma colega que a questiona:

— *‘Simone’, sabe o que é interessante? Acho que é importante botar isso pra fora, é o teu sentimento, mas se a gente for pensar hoje no ‘Carlos’, vamos pegar um exemplo concreto porque é mais fácil (referindo-se a um adolescente que chegou ao Serviço com histórico de abusar de algumas crianças no Abrigo). Hoje o ‘Carlos’ traz uma dificuldade, mas a gente consegue olhar pra experiência que ele passou, a experiência que ele está vivendo e o que ele está se tornando. Mas quando a gente olha pra este homem mais velho, adulto, quando a gente olha pra ele, a gente descola da história que ele tem. Talvez ele tenha uma estrutura muito complicada, muito perversa, muito cruel, seja um psicopata, sei lá. Talvez não, talvez ele tenha uma história muito difícil, aonde, veja, é nossa a dificuldade de escutar este cara. A gente está colocando isso aqui. Então quando a gente diz: ‘você não quer tratamento’, eu acho muito engraçado, porque ninguém quer tratá-lo. Então é difícil olhar para este caso, desse jeito.*

Simone retoma sua fala:

— *Mas eu queria dar como se fosse um choque, entendeu? Falaria: ‘dá uma olhada, não é uma cadeira, não é uma mesa, é um ser humano’.*

A mesma colega novamente retruca:

— *Mas isso é violento pra ele. E a gente perpetuaria essa violência...*

Novamente a profissional que trouxe a protagonização da cena toma a palavra:

— *Eu tenho um pensamento também. Será que ele vir trazer o filho para o atendimento, não é um pedido de ajuda? Ele dizer, 'gente, eu estou aqui, eu sou o abusador, quero ser tratado'.*

Outra colega toma a palavra:

— *Não sei, aí é tão difícil de responder, têm tantas coisas em jogo* — ao que o grupo como um todo se manifesta, concordando. A profissional que protagonizou a cena inicial completa o raciocínio de sua fala, dizendo que

— *(A gente) teria que ter a coragem de escutar (o pai abusador).*

A diretora então interfere:

— *E agora nós vamos ter que ir diminuindo essa conversa, e ir voltando um pouquinho para aqueles subgrupos, tá bom?*

Propõe-se uma pausa para beber água antes de partirem para o momento final da oficina.

Conforme o grupo retorna aos poucos do intervalo, já se juntando de acordo com os subgrupos formados anteriormente, a diretora propõe:

— *Agora a gente vai fechar um pouquinho o trabalho... O trabalho que a gente nunca fecha, porque se existe algum tipo de ligação dramática ele nunca fecha, ele sempre multiplica, esses pensamentos são para multiplicar, e não para concluir. Bom, agora vocês vão ficar um pouquinho aí de olhos fechados, um minutinho. Vou pedir pra vocês ficarem de olhos fechados um pouquinho e lembrarem das cenas que foram vividas: a primeira cena, com aquela família; a segunda cena foi aquela com a mãe, a conversa com a mãe, o diálogo com a profissional e a mãe; e a última do movimento da 'Carmem' (referindo-se à protagonista da última cena) com as mãos, a fala. Eu queria que agora vocês se lembrassem dessas cenas como se elas estivesse num microscópio, e que vocês pudessem olhar, um olhar mais fino para elas, nos maiores detalhes que talvez passem despercebidos. Se vocês olharem para esses três movimentos, essas três cenas, será que tem alguma coisa que parece existir de igual entre elas? Tem algum fator, alguma situação que insiste em existir nelas, apesar delas serem diferentes? Será que tem algum fenômeno que aparece igualmente nas três? Quase como se fosse um fio invisível, mas que passa por elas? Deixa eu olhar e ver se eu sinto alguma conexão entre elas. Daí eu vou abrir os olhos e comentar um pouquinho sobre isso com os meus colegas aqui, no meu grupinho. E anotar nesse papel se houve alguma coisa que a gente percebeu, que a gente notou. Podem falar.*

Os subgrupos então compartilham seus pensamentos e conversam entre si, conforme a consigna dada pela diretora, enquanto esta caminha pela sala, atenta às discussões que acontecem.

Por fim, após alguns minutos, a diretora pergunta de grupo em grupo:

— *Terminaram?*

Um dos grupos ainda não havia terminado, então a diretora espera mais alguns minutos enquanto os grupos finalizam suas discussões.

(D) — *Então agora vamos fazer um ‘circulão’ para terminar aqui, de pé. Vamos fazer um momento de fechamento...*

Os subgrupos se desfazem, e todos se reúnem no grupo maior, em um grande círculo. Quando a roda se completa, a diretora começa:

— *Então, agora para a gente fechar, um grupo vai contar um pouquinho para o outro o que pode perceber, ou se houve alguma coisa que percebeu, e aí o que anotou sobre isso. Essa é a construção do grupo todo.*

Logo em seguida, uma profissional toma a palavra:

— *Então, a gente falou um pouquinho do quanto (...) a gente precisa de troca entre o grupo para ter a possibilidade de perceber as dinâmicas, e para que as questões não fiquem tão cristalizadas: o abusador é abusador, a vítima é vítima, enfim... O quanto que a gente precisa desse espaço de troca para que a gente possa também sair desse lugar de reproduzir aquelas dinâmicas que vêm com o atendimento e que a gente também entra nisso. É... Necessidade de cuidar de uma equipe e o quanto a gente é descuidado no mundo profissional. A gente citou esse mundo, a gente está sendo despejado, faz um trabalho ferrado, lida com uma coisa difícil e assim, não tem esse cuidado com a equipe – isso é uma das coisas. E o quanto é difícil pra gente também... Assim, a gente não tem muito espaço de discussão, mas quando a gente tem, às vezes a gente também não se apropria muito disso; quanto que é difícil para a equipe fazer um movimento de sentar para discutir caso, poder olhar para as questões sozinhas... Quando tem um elemento de fora, que diz... ‘Então hoje tem supervisão e precisa discutir um caso’, o quanto que isso facilita com que a gente se organize nesse sentido.*

Após alguns segundos de silêncio, outra colega toma a palavra e fala por seu grupo:

— *Aqui no grupo foi... a identificação com o agressor, a inundação do ódio, do medo da repulsa e o desejo de expulsão... Isso que discutimos.*

Em seguida, um profissional de outro subgrupo se pronuncia: “*A gente procurou resumir em termos ou palavras que acho que foram presentes pelo menos em alguns momentos. A gente falou sobre atitude profissional, a preocupação com isso e a maneira de melhor conduzir; a palavra ‘angústia’ a gente viu a todo o momento; a desproteção/ proteção, e aí envolvendo profissionais, envolvendo famílias e os que são aderidos; o cuidado como uma necessidade, em todo o momento; e, como última palavra, (...) a frustração quando isso não acontece. Foram palavras que acho que nesta quinta-feira de manhã chegaram para gente assim, bem claras.*”

Ao término dessa fala, a diretora pergunta:

— *Alguém quer acrescentar alguma coisa, que nasceu agora, que ao escutar algum colega, pessoa, alguma coisa... que dá vontade de ampliar um pouquinho?*

Mais uma manifestação:

— *É, eu... quando falo a palavra ‘frustração’, me sinto... acho que todos, alguns... me sinto assim, em relação – já que a gente está falando do caso – à Soraia. Eu não sei se pode ser feita alguma coisa, se ela vai aceitar algum dia, se essa história vai mudar, como que isso vai rolar... Eu fico muito preocupada, muito angustiada e muito frustrada também.*

(D) — *Pelo não saber o que o vai acontecer?*

— *É, por não saber o que fazer com a Soraia. Porque eu penso, eu penso que Soraia seria... se Soraia aceitasse, se tivesse uma proposta legal para ela que ela aceitasse, ou se já teve e ela não aceitou, mas se ela se transformasse... E ela enxergasse, se ela cuidasse dos filhos... Os filhos não teriam tido e (...) poderia ser que essa menininha, esse bebezinho que eu vi no colo do pai outro dia, lá no corredor, talvez ela... fosse protegida mesmo, não fosse abusada, não fosse... que é o que eu penso que pode ser que um dia possa vir a acontecer.*

A diretora interrompe:

— *Quer dizer, é como se tivesse uma voz – ‘o que será que acontece com a Soraia que ela não cuida dessas crianças? O que pode ter acontecido com ela que ela não cuida dessas crianças?’.*

— *“Por que ela não cuida, em que mundo que ela vive, onde ela está? Por que ela se mostra feliz às vezes... Ela às vezes chega querendo brigar, querendo... Quando a gente cobra algo dela, como eu cobre o fato dela não ter trazido o menino e eu saber que ela disse pra mim que não tinha trazido porque ela não tinha*

pegado o dinheiro da condução, mas eu tinha falado lá no Abrigo e eles me disseram que tinham dado o dinheiro da condução pra ela na sexta-feira...É complicado.

A profissional transmite muita emoção e tensão nesta fala. A diretora então convoca o grupo a ajudá-la a relaxar:

— *Ufa, vamos ajudá-la a respirar, gente (fazendo movimentos de respiração lenta e profunda), ufa, que pesado...*

Logo em seguida, complementando a observação da tensão trazida por esta profissional, comenta:

— *Então, eu pensei agora que a gente podia... Vocês podiam pensar hoje... assim, hoje o clima está outro, da última oficina (...) a sensação é que está um clima diferente, pesado... Não sei se pesado ou mais introspectivo, que às vezes o introspectivo não é pesado. Aí eu fiquei pensando hoje se a gente pudesse dar um nome para esse encontro, para essa oficina de hoje. Se a gente pudesse compor, cada um desse um pedacinho, mas a gente pudesse fazer uma composição, como seria? Quem quer dar um primeiro... comecinho desse nome para a oficina de hoje?*

Prontamente surgem as palavras “consciência” e “reflexão”. A diretora sugere que os participantes contribuam com frases também. Uma profissional sugere um movimento de “imersão”, e o grupo a acompanha levantando e descendo os braços como uma onda. Descontraem e divertem-se com o movimento, dando risadas e, como uma colega diz, “mergulhando”. A diretora ainda estimula:

— *Que mais?*

Após breve silêncio, surgem mais palavras: “falta”; “sufoco”; “agonia”. O último profissional manifesta-se, reforçando a força da palavra ‘reflexão’:

— *Bem na reflexão mesmo... Acho que é uma coisa que eu fiz desde a hora que eu cheguei.*

Por fim, em um movimento de conclusão, a diretora pronuncia-se enquanto recolhe os papéis dos grupos:

— *Bem, agora vamos fazer de novo aquele abraço coletivo do final de semana que teremos.*

O grupo aperta a roda, e cada um perpassa seus braços pelos colegas que estão ao seu lado, enquanto a diretora enfatiza o movimento:

— *Todos juntos, todos juntos, eu também quero!*

Por fim, após desfazerem o grande abraço, descontraem em risadas e brincadeiras, despedindo-se uns dos outros.

3. Descrição da 3ª Oficina

A terceira oficina começa com o apontamento da diretora sobre serem mais comedidos nos exercícios de aquecimento inespecífico, em função das reclamações das salas vizinhas em relação a ruídos que se excederam no encontro anterior.

— *Vamos trabalhar de um jeito mais quietinho hoje, porque senão batem na porta e falam para pararmos com a “baderna”*. Os profissionais fazem comentários a respeito, retratando os incômodos com a falta de privacidade:

— *A gente estava “incomodando”* (com tom irônico).

— *A gente estava rindo, nada de mais!*

— *Cada coisa que a gente escuta, que só por Deus! Tem uma sala do lado* (referindo-se ao espaço de atendimento), *que eles gritam o dia inteiro, falam obscenidades, é uma festa! A gente tosse, tenta dar sinais de que estamos ouvindo...*

— *Você tenta mostrar que está com crianças na sala...*

Dentro deste contexto, a diretora procura descontrair o grupo propondo um alongamento corporal que fariam no lugar onde estavam sentados: — *A gente pode fazer toda a expressão que quiser com o corpo, só não pode fazer barulho*. Repetem os exercícios sugeridos, fazem outros movimentos espontaneamente, ainda contestando a indicação de não fazerem barulhos, com comentários irônicos:

— *Ah, não consigo!* (não fazer barulho).

— *Se a gente pensar que já está fora mesmo* (referindo-se à possibilidade iminente de serem transferidos para outro local), *não temos nada a perder. Vamos chutar o balde!*

— *Vamos botar fogo nos colchões!*

— *Quebrar o telhado!*

— *Não, vamos chamá-los para participar deste trabalho, que eles vão ficar felizes* (referindo-se aos funcionários com quem dividem o espaço de trabalho).

No momento seguinte, a consigna orienta o grupo a fechar-se num círculo, ficando bem próximos uns dos outros. Começam então um “jogo de confiança”, onde um de cada vez vai para o centro do círculo e, de olhos fechados, deixa-se ser

movimentado pelos colegas que estão no círculo. Com toques delicados, um empurra o outro e segura o colega que está no centro. A diretora facilita o jogo com comentários e orientações, ora direcionados para quem estava no centro (*Procure-se soltar e sinta como está a sua relação de confiança com o grupo*), ora alertando os profissionais que formavam o círculo (*Vocês precisam ser fortes, firmes e procurar proteger. Vejam como sentem quem está no meio, se existe entrega ou uma resistência...*).

Todos os profissionais participam do jogo, sem apresentar resistência, com exceção da última a ir para o centro, que pede para ficar de olhos abertos, em função de seu problema de labirintite.

Ainda enfatizando a experiência de confiabilidade vivida no jogo, a diretora conduz o grupo ao aquecimento específico:

— *Ainda com esta sensação de confiança, vocês vão imaginar que hoje é o último dia em que estarão juntos, o dia em que este trabalho se encerra na vida de vocês e vocês estão se despedindo uns dos outros. Abraçam-se, fazem comentários carinhosos, alguns muito emocionados:*

— *Foram anos muito difíceis, mas muito bons...*

— *Eu aprendi muito com você...*

— *Desculpe meus momentos de irritação...*

— *Você sempre foi imprescindível no Serviço...*

A diretora continua:

— *Essa despedida sinaliza que o tempo passou, passou para todo mundo, passou para vocês também e hoje é o dia em que vocês estão se aposentando. Despeçam-se dos colegas de trabalho, porque agora vocês irão em direção à aposentadoria.*

Os profissionais continuam abraçando-se, manifestando reações diferentes à idéia da aposentadoria:

— *Oba, agora é só alegria!*

— *Não, eu nunca parei para pensar em aposentadoria. Não sei o que fazer agora!*

— *Ah, você encontra o que fazer!*

São orientados a permanecerem com a idéia de que estão se aposentando e, após despedirem-se dos colegas, afastam-se, procurando sentar-se no lugar onde estavam no começo da oficina.

A partir deste momento, a diretora conduz o grupo a uma vivência introspectiva:

— *Após um último olhar para os colegas deste grupo, com quem viveram um longo percurso de trabalho, vocês fecham os olhos e procurem ficar cada um consigo mesmo. Pensem que o tempo passou e a aposentadoria chegou. Imaginem que vocês estão na casa de vocês, num momento de descanso. Estão aproveitando este novo momento do ciclo da vida, que começou para vocês. Imaginem esta cena, vejam onde estão, qual é esse lugar. Sintam o que são agora (...). Neste momento, vocês encontram ao lado de vocês, numa mesa ou no chão, uma carta – uma carta endereçada a vocês. Ao olharem o remetente, vocês reconhecem o nome. Foi alguém que atenderam quando era criança, adolescente... Atenderam quando trabalhavam no centro de referência a situações de abuso sexual. Vocês abrem esta carta, este envelope. Vão olhar para esta carta que tem três parágrafos. No primeiro parágrafo, esta pessoa está se identificando porque tem receio que vocês tenham se esquecido dela. Vai dizendo quem ela é, que agora cresceu, que o tempo passou para vocês e para ela também. Hoje é um jovem, um adulto. Neste primeiro parágrafo, a pessoa conta um pouquinho quem é, para reavivar a memória de vocês. Aí vem o segundo parágrafo, que ela vai também lembrá-lo das cenas de violência sexual às quais ela fora submetida, cenas que ela já tinha contado para vocês, quais foram os abusos, as ofensas, as violências...*

Todas estas consignas são proferidas de forma pausada, com tom de voz baixo, de modo a facilitar este momento introspectivo. E assim prossegue:

— *Agora vem o último parágrafo. Neste último parágrafo, esta pessoa está agradecendo pelos atendimentos que você fez a ela, reforçando aquilo que você fez e que foi fundamental para ela. Ela vai citar aquele momento do atendimento onde ela pôde reparar coisas da vida dela com a sua contribuição, que foi muito positiva, lembrança que ela leva preciosamente até hoje, como um momento de reparação. Leiam atentamente este parágrafo. (tempo em silêncio). Agora tem uma observação no final da carta. Tem novamente um agradecimento e o desejo de encontrá-los de novo para agradecer pessoalmente por isso que foi fundamental, e ela gostaria que vocês soubessem como foi importante isso que vocês deram para ela.*

Ainda com o mesmo compasso, procurando favorecer esta vivência interna, a diretora prossegue:

— *Agora, dobrem a carta, coloquem no envelope de volta. Vejam qual é a sensação, o sentimento que está presente neste momento em que vocês terminam de ler a carta (...) Eu vou colocar minha mão no ombro de vocês e à medida em que eu tocar em cada um, gostaria que dissessem o sentimento que identificaram.*

Os integrantes do grupo nomeiam seus sentimentos:

— *Alegria.*

— *Alívio.*

— *Satisfação.*

— *Felicidade.*

— *Missão cumprida.*

— *Tranqüilidade.*

— *Saudade.*

— *Bem-estar.*

— *Nostalgia.*

A última profissional solicitada a expressar sua sensação mostra-se muito emocionada, balançando a cabeça como se não conseguisse se expressar verbalmente naquele momento. A diretora acolhe esta manifestação e prossegue orientando que se escolham duplas para compartilhar o percurso da experiência introspectiva. Procurando manter o aquecimento, sugere que este encontro entre os profissionais mantenha-se no contexto da aposentadoria:

— *Vejam que bacana, vocês estão encontrando com o colega, com quem trabalharam na época do atendimento desta pessoa e vão compartilhar o que foi receber esta carta.*

Permanecem durante um tempo dividindo entre si esta experiência, de forma mais íntima. Ficam bem próximos e falam quase cochichando. A diretora mantém certa distância e não interfere nas conversas, até o momento em que circula entre os subgrupos questionando sobre terem concluído este compartilhar.

A seqüência do trabalho aponta para a eleição protagônica de uma cena. São solicitados a voltarem à configuração de um único grupo e a relatarem de forma resumida o que ouviram de seus colegas de dupla sobre a vivência introspectiva.

(D) — *Eu vou pedir que aquele que escutou conte para o grupo o que escutou do colega, qual foi a carta que o colega recebeu. Vocês não vão falar da carta de vocês. Vão falar da carta do colega. Quem gostaria de começar?*

Os integrantes do grupo vão, um a um, trazendo as histórias das cartas que foram imaginadas:

— A ‘Simone’ recebeu uma carta que na verdade não foi de uma criança, foi de uma avó. A avó de uma criança que foi atendida e esta avó também foi atendida no Serviço. Esta avó comenta que ela conseguiu terminar de criar esta neta. Conseguiu também criar o outro bebezinho que tinha nascido naquela época. Ela está agradecendo toda a ajuda que ela recebeu do Serviço, que propiciou que ela pudesse fazer este caminho de uma forma melhor.

— A ‘Cláudia’ aqui me contou que recebeu uma carta de uma avó também, muito satisfeita com o trabalho nosso e agradecendo a ela por tudo que ela fez, por toda a atenção, pela neta... Disse que a neta está muito bem na escola. Contou que a partir do nosso trabalho, ela teve um relacionamento com a filha, que é a mãe da criança, melhorou bastante. Então, ela se diz muito satisfeita com o trabalho e veio agradecer por meio desta carta tudo o que ela fez, tudo o que nós fizemos por ela e pela família dela. Também pelo esposo que foi atendido aqui e saiu muito satisfeito. Escreve que ela só tem a agradecer. E está é a carta que minha colega recebeu.

— ‘Sônia’ recebeu a carta de uma criança. Apesar de não fazer atendimento dentro dos grupos, na recepção ela acaba fazendo um acolhimento muito grande e se apegando às crianças também. Essa criança escreve que, apesar de ter ido para longe, durante o tratamento, interrompendo os atendimentos, conta pra ela que está bem. Que foi muito bom ele ter ido morar em São Paulo com a avó. Que ele estudou, se formou, que ele está muito bem. E agradece muito por ter estado aqui.

— ‘Julia’ me contou que recebeu a carta de uma mãe que foi atendida e que tinha um problema familiar, com um cunhado, irmão do esposo. Principalmente, o que ela vem agradecer nesta carta é a evolução que teve. Ela pôde voltar para o estado dela, para a cidade dela e que lá, além da evolução da família, de todos os filhos, até a situação financeira melhorou. Aqui ela tinha um trabalho árduo, que até gerava um descuidado com a família... Houve uma evolução e ela escreve para agradecer tudo o que recebeu da gente, recebeu da Júlia, principalmente, pois ela está usando tudo isso para melhorar a vida em família.

— Minha amiga aqui recebeu a carta da mãe e do pai de uma criança que era atendida, agradecendo pelo atendimento. Ela é da recepção, atende todas as famílias que chegam ao Serviço. Os pais estavam bastante agradecidos. Agradeceram ao profissional que atendia a criança e, junto com a carta, mandaram

uma lembrancinha para a 'Vânia', em sinal de agradecimento, de satisfação pelo tanto que ela os beneficiou. A diretora pergunta sobre o que seria esta lembrancinha, e a própria 'Vânia' responde:

— *Um joguinho de pintura.*

Os relatos continuam:

— *Eu e 'Silvia' trocamos mais sobre as lembranças destas pessoas do que sobre os conteúdos das cartas, mas acho que consigo falar da carta que ela recebeu.*

A diretora, dirigindo-se à 'Silvia', orienta:

(D) — *Se você achar que a colega não está sendo muito fiel à sua carta, você pode contribuir.*

'Silvia' concorda com um aceno de cabeça e 'Carmem' inicia seu relato:

— *Imagino que 'Silvia' tenha recebido uma carta de uma menina que ela atendeu que sofreu por muitos anos com a violência do padrasto. Então ela relembra um pouco à 'Silvia', mesmo sem ter necessidade, como ela me diz, quem ela era, a história dela e que ela conseguiu realizar os projetos que durante o tempo dos atendimentos ela trazia. Alguns um pouco diferentes, outros a mesma coisa, mas que ela conseguiu caminhar. Escreve agradecendo à 'Silvia' por ter ajudado a resgatar essas possibilidades todas.*

— *A 'Carmem' recebeu a carta de um menino que foi o primeiro atendimento que ela fez aqui no Serviço... Foi um menino que quando ela deu alta, depois de um tempo, ele solicita, mesmo sendo muito pequenino, tinha 6 anos, ele solicita para a família que o trouxesse novamente. É o pedido que ele faz, e é atendido. E depois de um tempo, ele lembra a ela disso, na carta, dizendo o quanto tinha sido importante, o fato dela poder ouvi-lo e entendê-lo.*

— *A 'Ângela' me conta da leitura da carta que ela recebeu de uma mãe, que ficou algum tempo aqui com a gente, que ela atendeu durante algum tempo comigo e deu um pouquinho de trabalho pra gente. Ela diz na carta que está bem. Ela reconhece que a maioria, algumas coisas que ela fazia dizia respeito a ela mesma, as atitudes que ela tomava eram relacionadas a ela própria e não as outras pessoas que ela agredia. Ela diz que está bem, agradece à Ângela.*

— *O 'Nilson' recebe a carta de um garoto, muito embora tenha participado do Serviço não por violência sexual, mas porque sofreu outros tipos de violência. Hoje ele se encontra já mocinho, está super bem e agradecido por ter se restabelecido. Enfim, está saudável.*

Após este momento em que os conteúdos imaginados das cartas circulam entre todos os participantes, a diretora propõe a escolha da história que mais mobilizou o grupo:

(D) — *Agora que vocês escutaram todas estas cartas, ouviram todas estas histórias, qual delas eu posso dizer que mais me tocou... Não importa o motivo, qual me tocou mais?*

Os participantes vão fazendo suas indicações e, conduzidos pela diretora, montam a imagem da escolha sociométrica. Posicionam-se corporalmente atrás do colega cuja carta estavam indicando como a mais mobilizadora. Alguns profissionais comentaram que escolhiam por terem identificado o caso e mobilizaram-se pelas lembranças de experiências compartilhadas.

A história escolhida foi a de ‘Silvia’. A diretora pergunta se ela aceitaria trabalhar dramaticamente, como protagonista do grupo. Silvia aceita prontamente, já se levantando e aproximando-se da diretora.

Já no centro da sala, começa o aquecimento da protagonista para transformar sua história contada em cena dramatizada:

(D) — *A idéia agora, Silvia, é a gente fazer este encontro com esta pessoa que te escreveu a carta, assim como ela sugere no final. Antes de irmos para este encontro, eu gostaria que você contasse um pouquinho da história dos atendimentos, não sei se seria necessário para o grupo, mas eu fiquei curiosa... Diretora e protagonista caminham lado a lado pelo espaço dramático enquanto a história é relembrada:*

— *Era uma adolescente, que quando... Não foi aqui que eu atendi, foi no CAPS infantil (Centro de Atenção Psicossocial), onde eu trabalhava antes de vir para este Serviço... Essa adolescente foi abusada pelo padrasto, por muitos anos e ela teve um filho desse padrasto. Só que ela viveu uma situação muito difícil porque ela ficou em cárcere privado, uma época. Ela foi seqüestrada por esse homem e esse homem conseguiu criar toda uma cena em que a mãe não percebeu que ela estava sendo seqüestrada por ele. Então, segundo a mãe, a adolescente tinha ido embora com outro rapaz, fugido com outro rapaz. E ela passa situações muito complicadas, passa fome neste cativoiro (...). Enfim, quando ela chega, ela chega muito mal, emocionalmente muito mal. Ao longo do tempo, foi sendo atendida, pôde contar a história dela, ela foi conseguindo se posicionar um pouco mais na relação com a mãe e assim, na finalização dos atendimentos, nas últimas vezes que ela foi, ela*

falava dos projetos dela. Um dos projetos dela, que a gente conversava muito, era de ser aeromoça.

(D) — *Essa é a última história que você ouviu dela, do projeto de vida dela, que ela queria ser aeromoça?*

— *Isso, ela queira ser aeromoça.*

(D) — *É neste momento que vocês se separam?*

A protagonista confirma com um movimento de cabeça, tendo em seu semblante uma expressão de contentamento.

(D) — *Onde você gostaria que esse encontro acontecesse? Ela te propôs o encontro, mas é você que vai escolher o lugar. Onde seria? Onde você gostaria de encontrar com a.. o nome que você quiser.*

— *Joelma²⁸.*

— *Onde você gostaria de se encontrar com a Joelma?*

— *Numa doceria.*

— *Como vocês estariam nesta doceria? Estariam sentadas, numa mesa?*

— *Pode ser.*

— *Vamos então montar este cenário.*

Enquanto a diretora e a protagonista posicionam cadeiras para compor o cenário, alguns participantes comentam a escolha do lugar:

— *Vai ser ‘engordiet’ este encontro.*

— *Lá no ‘Amor aos Pedacos’.*

— *Que delícia!*

A direção da cena prossegue:

(D) — *Em que dia da semana estamos neste encontro?*

— *Quinta-feira.*

(D) — *É de dia ou de noite?*

— *De dia.*

(D) — *Que horas são? Olhe no seu relógio o horário do encontro.*

— *Três da tarde.*

(D) — *Você vai se encontrar com ela. Você já não trabalha mais e após essa carta, você vai para aquele encontro em que ela precisa confirmar pra você o que foi*

²⁸ Aqui a protagonista escolheu o nome real da paciente, mas resolvemos trocar com o mesmo intuito de preservação.

fundamental nos atendimentos, para a vida dela. Escolha alguém de seus colegas aqui presentes para fazer o papel de Joelma.

‘Silvia’ escolhe ‘Carmem’, sua parceira no momento de compartilhamento de histórias. As duas posicionam-se frente a frente nas cadeiras e a diretora pede o solilóquio²⁹ da protagonista antes que a conversa entre as duas se inicie:

(D) — *Cinco minutinhos antes da Joelma chegar, o que você está pensando? Pensa alto.*

— *Como será que ela está? Será que ela conseguiu realizar os projetos que ela tinha? Será que ela está bem? Como será que está o filho dela?*

(D) — *E você, Joelma (voltando-se para a profissional que está neste papel), você está chegando, apressada, um pouco atrasada, o que você está pensando?*

— *Estou um pouco ansiosa em rever a Silvia. Faz tempo que eu não a vejo.*

(D) — *É, os anos passaram e ela já nem trabalha mais com violência sexual.*

— *É, mas com certeza eu vou me sentir bem com ela.*

(D) — *O que você está buscando neste encontro?*

— *Poder falar o quanto me fez bem...*

(D) — *Então vamos lá. Vocês estão aí e a cena pode acontecer.*

‘Silvia’ começa o diálogo:

— *Tudo bom, Joelma?*

— *Tudo bem, Silvia, quanto tempo, né?*

— *É.. você pensou e me mandou a carta...*

— *É, acho que eu tive saudade de te ver, de me sentir do jeito que eu me sentia nas vezes que eu estive com você, de te contar um pouco da minha vida...*

— *E como estão as coisas?*

(D) — *Troquem de papéis (indicando que Silvia tome o papel de Joelma e Carmem o papel de Silvia).*

Após a troca de lugares, a diretora indica à ‘Carmem’ (que agora está no papel de Silvia):

— *Retome a última fala de Silvia- ‘E como estão as coisas?’*

O diálogo prossegue, com os papéis invertidos:

— *E como estão as coisas?*

²⁹ Solilóquio: “A técnica do solilóquio “amplifica” os processos inconscientes de A na situação, ou seja, funciona numa situação em que A está naquele momento descobrindo a si próprio (...) é significativo para a pessoa que o produz, é extemporâneo e direto” (CUCKIER, 2002, p. 282).

— *É, muito tempo se passou e eu estou bem. Agora eu estou trabalhando como aeromoça. É isso...* A protagonista embarga a voz neste momento, demonstrando forte emoção.

(D) — *Joelma, agora você vai contar um pouquinho para a Silvia o que foi fundamental nos atendimentos que ela te fez; que foi uma peça-chave para a sua vida.*

— *O que foi muito bom é que eu tive um espaço para poder... falar, de ter podido falar a minha história, de ter alguém para ouvir.*

Esta fala é carregada de emoção. Tanto a protagonista, como a colega que faz a interlocução da cena e alguns profissionais que estão assistindo, choram.

A diretora, sensível a este movimento de ressonância na platéia, acolhe o “silêncio choroso” das duas profissionais que estão na cena e pergunta aos que estão assistindo se gostariam de expressar no palco o que esta imagem possa ter despertado:

(D) — *Agora ‘Silvia’ e ‘Carmem’ deixam estes lugares e eu pergunto quem gostaria de ocupá-los? Quem gostaria, a partir desta cena, de manifestar o que tem vontade de fazer?*

Uma das profissionais levanta-se e é acolhida pela diretora, que procura esclarecer sua demanda:

(D) — *A partir desta cena, o que você tem vontade de fazer?*

A profissional mostra-se muito emocionada. A diretora compartilha esta emoção, abraçando-a:

(D) — *Eu também estou emocionada, chego a ficar atrapalhada... Mas vamos lá, o que te vem a partir da cena entre ‘Silvia’ e ‘Carmem’, no papel de ‘Joelma’? (...) Na hora em que eu perguntei sobre as ressonâncias desta cena, você deu um suspiro, que me deu a impressão de estar pulando pra cá, pra quê? Como você tem vontade de usar este espaço?*

— *Pra falar como é bom a gente ter alguém para nos ouvir.*

(D) — *Pra quem? Pra quem você quer falar?*

— *Eu quero falar para a ‘Silvia’.*

(D) — *Para a ‘Silvia’ mesmo?*

— *É, para quem atendeu a ‘Joelma’... Foi a ‘Silvia’ quem atendeu a Joelma.*

(D) — *Você quer colocar a ‘Silvia’ mesmo neste lugar ou gostaria de escolher outra pessoa?*

— *Eu quero a 'Silvia' mesmo...*

(D) (dirigindo-se à 'Silvia') — *Você poderia voltar ao palco, para este lugar, 'Silvia'?*

'Silvia' aceita prontamente e a diretora esclarece à atual protagonista:

— *Você pode exprimir o que está sentindo do jeito que quiser. Pode falar, pode declamar, pode fazer um movimento, o que você quiser.*

A protagonista puxando a colega para um abraço emocionado, diz:

— *Eu quero abraçar, quero agradecer por você ser quem é...*

A diretora deixa que o encontro se dê, no tempo das duas. Quando se afastam, pergunta à protagonista:

(D) — *É isso?*

— *É.*

As duas profissionais retornam aos seus lugares e, mais uma vez, a diretora interroga sobre as ressonâncias:

— *Quem, a partir do que assistiu, tem vontade de manifestar alguma coisa? O que isso me dá vontade de fazer? Pode ser um movimento, uma dança, uma expressão, uma poesia... O que eu assisti acorda em mim...*

Logo que outro participante começa a falar, é solicitado ao espaço de dramatização e neste momento os comentários dos colegas são de incentivo, com risos e gestos de aplauso:

— *Levanta, vai...*

— *O que sentiu precisa demonstrar.*

No espaço cênico, profissional e diretora interagem:

— *Na verdade, eu estava sentindo como às vezes me coloco no lugar dos pacientes que eu atendo, mesmo que não sejam vítimas de violência, e acho que eles têm oportunidades.*

(D) — *E como você pode mostrar isso que acordou em você, aqui, para que a gente veja isso que você está querendo contar?*

— *Eu acho que é dar um abraço em cada um dos meus colegas, porque todos aqui oferecem oportunidades. Eu queira agradecer a esta equipe.*

(D) — *Em que contexto? Aqui mesmo?*

— *Aqui mesmo, eu posso ir até cada um, reverenciar cada um e agradecer.*

(D) — *Você quer ir até cada um? Está bom, faça.*

O profissional vai até cada um dos colegas, que um a um levantam-se para receber seu abraço. Os comentários fraternos se evidenciam:

— *Eu também te agradeço chefe, por você ser como é.*

— *Não, eu sou a 'Joelma' (ênfatizando o lugar da paciente que agradece aos profissionais).*

(D) — *Então, fale como Joelma aos profissionais.*

— *Eu tenho que agradecer a todos.*

Quando chega perto da cadeira vazia, onde estava sentado, a diretora interfere: — *Joelma, o que você teria para falar para o 'Nelson' que está aqui sentado?*

— *'Nelson', você nunca me atendeu, você nunca esteve diretamente ligado, mas eu sei, o fato de te ver por aqui, o fato de ver qualquer destas pessoas aqui, nos retornos, isso me dava uma tranqüilidade.*

(D) — *O que pode ter sido muito especial para você, 'Joelma', quando você via ele, que fazia diferença para você?*

— *Sempre foi especial eu saber que naquele dia eu ia ver aquelas pessoas.*

(D) — *O que você tem pra dizer especificamente pra ele?*

— *Eu te via também. O fato de eu te ver, te encontrar, apesar de nunca termos conversado, era alguém que servia neste lugar como uma referência, como alguém que eu sabia que ia encontrar, num lugar que eu gostava de ir. Era bom vê-lo e eu queria agradecer.*

Na medida em que falava, o profissional gesticulava e trazia a mão de volta, colocando-a sobre o peito. A diretora dá foco a esta comunicação corporal:

(D) — *O que diz esta mão, 'Joelma', que você leva para o coração quando você fala do Nelson? Esta mão vai em direção a ele e volta em direção ao seu coração?*

'Nelson' sai do papel de 'Joelma' e expressa o ponto de vista do profissional:

— *O sentimento está muito ligado ao coração. A gente procura estar sempre no racional, mas essa vítima, esse paciente, esse usuário, ele vem sempre de coração aberto, ele vem entregando o coração, seus sentimentos pra gente, e às vezes a gente só entrega a razão. Ele vem com a emoção e a gente devolve a razão, por uma atitude profissional, mas ele vem sempre com o coração.*

A diretora procura assinalar a retomada do papel:

(D) — *E é com o teu coração, 'Joelma', que você está devolvendo o que recebeu?*

— *É, com o coração.*

'Nelson' continua no papel de 'Joelma', a manifestar seu agradecimento à equipe, com abraços afetuosos. Quando termina, é orientado a voltar ao seu lugar no círculo, deixando a personagem 'Joelma' para trás.

O trabalho prossegue com outro questionamento sobre as ressonâncias das cenas apresentadas:

(D) — *Quem mais teria algo a apresentar a partir desta e das outras cenas (...) uma lembrança ou uma cena que me veio...*

Uma das participantes se levanta e já anuncia na medida em que caminha para a frente do círculo:

— *Vou fazer linguagem de sinais para vocês.*

Com gestos, representa o que depois nomeou:

— *O meu respeito por cada um de vocês é muito grande. Eu continuo (neste trabalho) por causa de vocês. Agradeço e reverencio.*

A profissional retorna a seu lugar e o espaço é aberto mais uma vez a outra participação. O grupo agora está bastante quieto. A diretora estimula:

(D) — *Mesmo quem já se manifestou, se qualquer outra coisa se desdobrar, se abrir... pode trazer aqui.*

A mesma profissional que se expressara com linguagem de gestos pede a palavra:

— *Eu acredito que mesmo o tempo sendo breve ou longo com este grupo, independente do profissional que atendeu, ou dos profissionais, a criança ou o adolescente, aqui representado pela 'Joelma', vai levar uma marca dentro de si; descobrindo o amor, aprendendo a se amar, se valorizar, a ver que ela pode tudo a partir daquele momento... Ela descobre que é um ser que pode ser amado e que ela pode dar isso para os outros. Isso é importante. Seja uma pequena passagem, ou meses, ou até anos, como já aconteceu aqui, nós fazemos a diferença para cada um que passou por aqui.*

(D) — *E qual foi a diferença que eu fiz, e que eu recebi, retratada na carta?*

— *A carta ('Simone' fala como se fosse a paciente que escreveu a carta) dizia que a diferença foi que eu pude ver o futuro. Eu não fiquei presa ao passado, eu não bloqueei. Eu vi que eu podia crescer como ser humano, que eu podia realizar um*

sonho, que eu podia ainda ter sonhos. Então, eu percebi que eu podia ajudar quem eu estava atendendo a ter sonhos (agora se expressando no lugar de profissional). Eu acho que isso é importante, porque se perde muito a capacidade de sonhar, quando há muito sofrimento.

(D) — *Essa fala da colega, o que me provoca? Ela nos diz que leu na carta que ajudou quando fez o paciente sonhar de novo, ajudou-o a sonhar...*

Outra manifestação surge entre os integrantes da oficina:

— *Eu penso numa outra coisa, agora eu estou passando a formular uma coisa...*

(D) — *Você não quer usar o espaço cênico para demonstrar seus pensamentos?*

— *Não, eu gostaria de só dividir um pouco o que eu estou sentindo, daqui mesmo. Eu queria falar de como eu estava no lugar de 'Joelma'. Eu via o movimento da 'Silvia' como terapeuta, tentando me levar a vislumbrar as possibilidades de futuro. Agora, eu lembrei de um curso que fiz com os 'Doutores da Alegria'³⁰, que nem tinha a ver com psicologia em si, mas eles usavam um termo que eu achava tão bonito... Eles falavam da generosidade. Eu acho que foi isso que eu lembrei, ali naquela cena. E eu me emociono com isso (a partir daqui, a profissional fala com dificuldade em função da forte emoção). Uma parte de tudo isso que acontece é o nosso trabalho em si, mas quando o paciente se apresenta, ele é generoso com a gente. Com as defesas que possam ter, com as dificuldades de expressão, de confiar, mas a partir do momento que ele topa entrar, que ele topa estar ali, que ele topa o contato, ele é de uma generosidade que nós como profissionais também temos que reconhecer. Nos 'Doutores', eles tinham exercícios, muitos, na verdade, todos de exposição. E toda vez que alguém podia ir lá e se expor, eles agradeciam: 'Obrigada pela sua generosidade'. Acho que quando a gente recebe alguém, esse alguém também está se expondo. A gente se expõe, mas o outro se expõe também. Então, se num momento a gente receber o agradecimento do paciente, acho que a gente poderia devolver, agradecendo também.*

(D) — *Vamos fazer isso aqui? Vamos ser generosos aqui? Como você acha que você pode expressar isso que você contou que foi tão bacana? Essa sua*

³⁰ Grupo de teatro que usa dramatizações, encarnando personagens próprios do contexto hospitalar, mas em situações lúdicas e divertidas. São parte da concepção de humanização dos ambientes na área da saúde.

experiência nos 'Doutores da Alegria', esse lugar tão bonito, que não tem um 'psicólogo', mas tem uma coisa humana, rica... Como você poderia plantar um pouquinho para todos aqui, o que você está querendo dizer com esta generosidade? O psicodrama valoriza as ações mais do que as palavras (...).

'Carmem' passa a preparar o cenário para sua expressão. Convida a diretora, a pesquisadora que estava como observadora da oficina e o técnico da filmagem a sentarem-se no círculo.

— *É um exercício de 'clown' (palhaço).*

Posiciona-se frente ao grupo e, muito emocionada, anuncia:

— *Eu estou aqui, eu sou a 'Carmem', e vou dar para vocês o que eu tenho de melhor, agora.*

Coloca-se na frente de cada uma das pessoas que compõem o círculo, com os pés juntos e abertos, como se fosse um palhaço, e oferece um demorado e emocionado olhar.

Cada um recebe também com muita emoção a expressão de 'Carmem'. Quando termina, a diretora levanta-se e, com um forte abraço, agradece sua manifestação. Após, retoma a disponibilização do espaço para outras colocações:

(D) — *Depois de tudo isso que a 'Carmem' nos ofereceu, tão generosamente, alguém mais tem vontade de expressar alguma coisa, quer encontrar com o seu paciente que lhe enviou a carta, quer fazer qualquer outra coisa...?*

O grupo permanece em silêncio e, depois de um tempo, a diretora propõe:

(D) — *Então vamos fechar este cenário (afastando as duas cadeiras que, na cena inicial, marcava o encontro entre a profissional e a paciente que escrevera a carta). Vamos encerrar esta fase do trabalho e eu vou pedir que cada um deixe de olhar para o grupo e de novo volte para dentro de si. Com estas histórias, alguns fizeram este encontro com a pessoa da carta. Agora vocês estão voltando para aquele lugar que vocês receberam a carta. Alguns foram, outros não foram ao encontro proposto... Fiquem de novo com vocês mesmos e, mesmo aqueles que se encontraram com o autor ou autora da carta, pensem como responderiam a essa carta. Em poucas palavras (folhas e canetas são distribuídas), escrevam sobre esta carta, sobre o impacto que ela causou, sobre como se sentiram ao recebê-la. Vocês vão enviar para este remetente algumas palavras.*

Alguns ficam reflexivos, outros põem-se a escrever prontamente e depois de certificar-se que todos terminaram, a diretora encaminha a continuidade do trabalho:

(D) — *Vamos agora trocar nossa carta com o colega da frente e, à medida em que ele lê o que escrevemos, nós vamos ouvir como se fôssemos a pessoa para quem escrevemos. Vamos fazer isso de dois em dois (orientando a primeira dupla a começar). Sua colega vai ler sua carta e você vai se sentindo como se fosse a pessoa que está recebendo sua carta. Sua carta é para quem?*

— *Para uma adolescente.*

(D) — *Então feche os olhos e seja esta adolescente.*

Indica que a colega inicie a leitura.

— *‘Ao receber sua carta fiquei feliz por saber o quanto você está bem, e o quanto valeu a pena os momentos em que passamos juntas, embora sabendo que com certeza foi muito difícil você ter chegado onde chegou. Desejo que você continue firme, e que cada dia possa se transformar numa pessoa melhor’.*

Nesta fase do trabalho, a diretora orienta os participantes, com consignas precisas, a entrarem a e a saírem do papel de quem recebe a carta, na medida em que escutariam a leitura feita por um colega. A seguir, retratamos os conteúdos das ‘cartas-resposta’, identificando o destinatário:

Carta para uma avó: — *‘Suzana’, para mim foi importante receber sua carta e saber que realmente as águas passaram por debaixo de sua ponte e que esta se manteve firme, dando passagem para o futuro, modificando seu passado, formando um novo presente a cada segundo de sua vida’.*

Carta para uma adolescente: — *‘Olá, ‘Janete’, gostaria de agradecer por ter me enviado esta carta. Confesso que num primeiro momento senti um incômodo, por me trazer de volta a lembrança de tantas histórias difíceis, com as quais entrei em contato neste período em que trabalhei no Serviço. Mas agora também tive a oportunidade de perceber que aquele trabalho, que tantas vezes me pareceu sem resultados, pode ter feito muita diferença na sua vida. Obrigada pela confiança que sei que você sempre depositou em mim, no meu trabalho e em todas as pessoas que me ajudaram a estar com você. Um grande beijo’.*

Carta para uma mãe: — *‘Mariana’, obrigada por compartilhar comigo as suas alegrias e progressos. Fiquei imensamente feliz por saber que seu filho é um rapaz tranqüilo, responsável e muito alegre (muita emoção na voz da profissional que lê a carta). Espero que a cada dia sua família possa ser abençoada com muito amor e união. Me escreva mais vezes, pois receber notícias de vocês é gratificante. Um grande abraço’.*

Carta para os pais de uma paciente: — ‘*Senhor e Senhora, pais de ‘Maria Antônia’, agradeço a vocês pela carta que me enviaram e que muito me emocionou. Foi gratificante saber que pessoas saíram satisfeitas de nosso Serviço e também que pude contribuir com o seu crescimento, ajudá-los. Agradeço também a lembrancinha. Vou guardá-la com carinho. Deixo agora aberta a porta de nosso Serviço. Precisando, teremos imenso prazer em atendê-los. Deus abençoe a todos. Atenciosamente*’ (assina em nome do Serviço).

Carta para uma avó: — ‘*‘Sônia’, sua carta me emocionou muito ao saber que tudo deu certo. Que ‘Cláudia’, sua neta, está bem, e que o relacionamento com o pai e a família do pai está, finalmente, harmonioso. Fiquei feliz em saber que durante aqueles encontros que refletimos com o grupo, com outras mulheres, trouxe frutos. Que bom que você e ‘Tânia’ estão vivendo um momento novo de mãe e filha, e desta vez com respeito mútuo, ‘Cláudia’ está convivendo bem com o padrasto e com o irmãozinho e você, no papel de avó, cuidando do seu emocional. Afinal, você finalmente foi fazer a terapia que falávamos e pode compreender seu marido. Um abraço e seja feliz. Até breve*’.

Carta para uma adolescente: — ‘*‘Joelma’, sempre acreditei em você. Como é bom saber que você também sempre acreditou em você, mesmo às vezes não sabendo disso. Continue sempre*’.

Carta para uma jovem: — ‘*Para essa jovem ‘Janete’ que não deixou-se abater mesmo tendo sofrido tanto. Com a ajuda que teve, buscou superar, não tudo o que tinha sofrido, mas deixou para trás o sofrimento e deu a si uma nova oportunidade de viver, um presente melhor, junto daqueles que a amavam, não deixando o sofrimento vencer. Assim, foi refazendo sua vida, buscando outros meios de vida com muito amor. Quando se tem uma boa ajuda, a gente vence.*

Carta para um menino: — ‘*Oi, ‘Fernando’. Que bom que você apareceu, deu notícias a respeito de você, da sua vida e das suas conquistas. Não seria necessário você lembrar-me de quem era. Como você não me esqueceu, eu não esqueci dos encontros que sempre deixavam marcas em ambos. Marcas diferentes, é verdade, mas sempre marcas. Para mim, a oportunidade de acreditar que este trabalho vale mesmo ser feito, sem certezas, mas cheio de possibilidades; essas que foram confirmadas por você. Obrigado por ter acreditado comigo*’.

A oficina agora se encaminha para o momento final.

(D) — *Neste momento final, vamos voltar para o tempo de hoje, no aqui e agora, e vamos compartilhar de forma livre e espontânea o que acham que fez sentido, o que perceberam no trabalho de hoje, o que perceberam a partir destas vivências, sobre o trabalho que vocês fazem com as crianças, com os jovens e suas famílias. Hoje é nossa última oficina, e eu gostaria que vocês falassem como estão se sentindo, como foi esta experiência para vocês.*

Seguem-se os depoimentos dos profissionais:

— *É impressionante como este trabalho mexe. Como mexeu comigo. Mexe, me traz sentimentos. Sentimentos bons, sentimentos ruins. Me causa angústia, me traz esperança. É uma mistura de coisas... Naquele momento da carta eu me emocionei, porque eu consegui ver que o menino estava bem. Ele já não tinha mais nenhuma marca no corpo, como ele tinha quando veio para cá (emociona-se mais uma vez). Eu imaginei ele tão lindo... Eu fiquei muito bem com isso.*

— *Aqui, neste trabalho, cada dia é uma surpresa, cada dia a gente está de um jeito. Agora, o que está em alta é o nosso despejo. É você não ter onde atender. Você já chega desanimada. Mas quando você fecha sua sala e vem um monte de mães falando 'olha, me orienta nisso; aquilo que você falou, eu lembro desde o começo; eu não bati, eu não bati porque você me orientou para não fazer isso', sabe, isso vai te dando forças. E a hora que você recebe uma carta, de uma pessoa que já está desligada do Serviço, distante, e vê que ela progrediu, que não ficaram marcas. Que ela está tocando, conseguiu superar e que isso foi graças ao trabalho de uma equipe. Isso nos motiva.*

— *Pra mim, vem uma sensação de reconhecimento. Da gente, mesmo não devendo, porque é o nosso trabalho, nós não somos voluntários, somos remunerados para isso, mas a gente espera um reconhecimento. Na verdade, a gente espera às vezes da equipe e aí, você recebendo de uma pessoa, que você pôde contribuir com a evolução dessa pessoa, com a transformação da família dessa pessoa... E aí também, me reportando, me remetendo ao trabalho que a gente faz às vezes em grupo, no acolhimento, eu vejo no final do último encontro, que as pessoas que chegaram ali e a gente tinha a impressão que nem voltariam mais depois do primeiro, ficam até o final e te agradecem. Eu penso que dei tão pouco... A gente sempre acha que não está dando o suficiente. Mas aquilo que pra gente é pouco, às vezes para a pessoa pode ser aquilo que foi um divisor de águas pra ela, pra a partir daí ela continuar, ela não desistir.*

— *Eu compartilho esta sensação de estar dando muito pouco. Muitas vezes eu me pego nesta situação de estar me cobrando. Não cobrando porque eu acho que eu dou o melhor que eu posso, mas de achar que aquilo não é suficiente e às vezes é o que pode fazer uma diferença muito grande.*

— *Eu queria compartilhar uma coisa, um acontecimento que houve. Teve uma mãe que chegou aqui numa tarde. Apareceu aqui na recepção. Eu fiquei olhando pra ela... Pode dar o nome? Nesta situação, pode identificar? (O grupo manifesta-se autorizando). Então, a 'Sandra', mãe da 'Laura', que já não está mais coma gente. Vocês lembram do caso? Pois é, ela veio, eu perguntei se podia ajudar, e ela disse: 'poder, pode, mas eu estou aqui sentada esperando a 'Laura'. Eu estava aqui nos arredores, aí lembrei de vocês, do Serviço, do quanto eu gostava de estar com vocês. Então eu vim sentar aqui com vocês enquanto espero a 'Laura', que está no curso dela'. E sentou no sofá e ficamos lá confabulando. Eu perguntei da 'Laura', como ela estava. Ela falou que estava muito bem. Então isso, pra mim, me fez pensar, 'Meu Deus, que Serviço! A mãe vem, e espera a filha aqui, sentada em nossa sala de espera'. Essa mãe sempre foi uma pessoa que quis participar. A filha é que não pôde mais, por seus horários de estudo. Eu fiquei pensando, 'nossa, que Serviço!'. Que retribuição, que reciprocidade. Ele trouxe o agradecimento e a gente percebe a confiança, um tipo de gostar do Serviço. Era isso que eu queria compartilhar com vocês.*

— *Eu estou na palavra da 'Carmem'. É uma coisa que foi me pegando bastante, eu fui identificando em cada um do grupo, em cada situação, em cada paciente, em cada momento em relação ao Serviço, cada supervisão. Acho que a palavra generosidade está me marcando muito. Até como avaliação positiva, pessoal. Então, eu acho que todos aqui sempre foram bem generosos. Cada um no seu momento, numa visão de menos atendimento e mais chefia, a gente vê uma coisa generosa. Mas a novidade pra mim é o paciente generoso. Porque normalmente a gente o vê como trabalho. Hoje eu cheguei cedo para trabalhar num outro Serviço em que você atende uma demanda de agenda, e eu estava da minha sala ouvindo que tinha outra médica entrando e falando: 'que maravilha, isso aqui tudo vazio!'. E é assim que a gente lida... está chovendo, o paciente não vem mesmo, eu vou embora. E quando eles vêm e a gente fecha a porta, a gente nunca pensou em agradecer por ele ter vindo. Isso é interessante.*

— *É verdade, na realidade a gente até torce para as pessoas virem aos grupos para compartilhar. Tanto com os responsáveis, como nos grupos de proteção³¹. A cada momento em que se reúnem, que a gente tem a oportunidade de ver evolução desses familiares, as descobertas de sentimentos e a troca de experiências que realizam. E a gente acaba aprendendo com cada um, como se faz para proteger um adulto ou uma criança. É muito gratificante. Eles têm buscas espontâneas. Uns que querem muito trocar, outros que no começo ficam quietinhos escutando, mas no final de alguns encontros já conseguem colocar seus pensamentos, suas verdades, perdem o medo de serem repreendidos. É muito gratificante isso. Aqui também, desde que começamos aqui no Serviço, a evolução que houve, a partilha que houve, a troca entre os profissionais, independente da sua categoria. Estamos em constante evolução. Nossas experiências se frutificam, independente dos obstáculos. Essa é a força deste grupo, que hoje já é referência para outros lugares, que nos procuram para saber como fazemos. Muitos nem sabem que não somos mais um 'projeto'. Mas nós já somos um 'Núcleo' já firmado, que tem reconhecimento fora do nosso município por muitos profissionais, somos reconhecidos em nosso município por alguns profissionais, e eu tenho certeza que a tendência é: quem tem que olhar, vai olhar, e vai reconhecer.*

— *Eu vou dar duas palavrinhas. Desse grupo, eu sou a mais arredia. Eu estava acostumada a trabalhar em ambulatório, com adolescentes, fazendo um serviço que eu estava acostumada a fazer. Aqui veio pediatra, psicólogo, assistente social, ginecologista, assistente de enfermagem... Mesmo assim, eu fui tentando pegar, mas às vezes eu me sinto inútil, fazendo trabalho administrativo. Eu gosto de trabalhar com DST- AIDS. Por outro lado, eu fico feliz aqui quando vejo a mudança nas pessoas que são atendidas pela psicologia, pelo serviço social. Eu vejo o resultado do que elas fizeram. Mas ao mesmo tempo eu me sinto muito revoltada, porque eu acho que as pessoas que tem o meio de fazer alguma coisa por estas crianças não fazem. A gente trabalha com as crianças aqui, mas quem está lá fora, que deveria trabalhar também, nem todo mundo faz o que deveria fazer. Eu acho que se o Judiciário, a Secretaria da Saúde ajudassem, valorizassem nosso trabalho, seria melhor. Estamos há quase dois anos atendendo em três salas e mesmo assim não deixamos de fazer vínculo com os pacientes e de conseguir resultados positivos.*

³¹ Metodologia de atendimento com dinâmicas de grupo que visam levar as crianças e adolescentes a refletirem sobre comportamentos protetivos e de risco.

A diretora interfere neste momento, reforçando o tema da oficina:

(D) — *O trabalho de hoje, a idéia aqui é pensar onde vocês foram potentes e o que dependeu de vocês para que o cenário pudesse mudar. Quais foram as coisas que ao receber esta carta me mostraram que eu sou competente. O que eu senti que pude dar, oferecer, que foi útil e eu nem havia dado tanta importância para isso, talvez.*

— *Eu gostava quando eu ficava na brinquedoteca com as crianças. Tem crianças que tem cara de carente e dá vontade de você dar muito amor.*

(D) — *E você acha que é boa nisso? Esta é a sua competência?*

— *Acho que sim.*

(D) — *Quem mais gostaria de compartilhar a competência que tem?*

— *Disponibilidade.*

— *Disponibilidade com amor e consciência.*

(D) — *Uma palavra que indica onde me senti potente... Quando eu recebi a carta, eu senti que era competente em alguma coisa. No quê?*

— *Carinho e dedicação.*

(D) — *Alguém mais gostaria de compartilhar...?*

O grupo fica em silêncio e propõe-se o encerramento do encontro.

(D) — *Estamos fechando o trabalho de hoje, alguém gostaria de fazer mais algum comentário?*

— *Passou na minha cabeça um monte de coisas que eu gostaria de falar... Eu pensei muito a respeito dos grupos, do trabalho. A gente sai, e a gente vai conversar sobre o que viveu... Então, eu gostaria de deixar minha marca também de agradecimento.*

(D) — *De que grupo você fala?*

— *Este grupo, este trabalho, estas oficinas que fizemos. Eu gostaria de agradecer. Eu particularmente procurei estar muito aberta, muito disponível para ver o que seria proposto. É claro que se está inserido num trabalho de pesquisa, mas a gente está usufruindo disso todo o tempo. Não é uma área com a qual eu trabalho, eu desconheço muito do psicodrama e vi tão perto assim. Independente de qualquer coisa em termos de estrutura, o quanto isso foi positivo, o quanto a tua disponibilidade (referindo-se à diretora) aqui ajudou. E a gente, a gente foi se trazendo, meio com medo no começo. E hoje eu paro pra pensar como foi importante isso pra gente. Como é importante parar e mergulhar um pouco no que a gente faz...*

Rose (referindo-se à pesquisadora), *obrigada pela chance. A vocês duas (pesquisadora e diretora). Eu queria trazer isso, meu sentimento do quanto isso é importante, fundamental. Neste momento, em que a gente perdeu o chão³², a gente se encontrou de novo neste trabalho e percebeu que a liga está aqui, entre nós. Legal pra caramba. Muito legal. Poder clarear várias coisas... Eu tenho uma professora com quem eu trabalho lá na USP com uma perspectiva de plantão e ela sempre fala que o plantão serve basicamente para você clarear uma demanda. A hora que o outro se dá conta de que tem uma demanda, ele se dá conta de que ele precisa de um cuidado, então ele está pronto para pedir o cuidado, que está neste momento no outro. O que funcionou para mim foi um pouco isso. O trabalho esclareceu algumas demandas pessoais e grupais. E isso dá uma propriedade pra poder a gente se cuidar, a gente pedir mais cuidado. Isso foi muito importante, foi muito bacana. Muito obrigada!*

(D) — *Alguém mais gostaria de falar? Não?*

Dirigindo-se ao cinegrafista:

(D) — *'Carlos', eu posso te pedir para que daí mesmo onde você está, atrás das câmeras, você nos dê um depoimento sobre como foi acompanhar estas três oficinas? (...) Eu queria que você pudesse falar um pouquinho de como foi a tua experiência aqui com a gente. Se você quiser, pode virar a câmera, se não, tudo bem.*

— *Não, eu acho que só a voz tá bom. Na verdade eu vim pensando na questão técnica, de não perder nenhum detalhe, de não perder nenhum momento, mas a gente não tem, mesmo estando aqui preocupado com as fitas, não tem como a gente não se envolver, não pensar nos depoimentos que as pessoas deram. Não tem como fugir disso. E a gente fica também pensando, pensando, se emocionando junto.*

(D) — *Você se emocionou e ficou pensando também?*

— *Várias vezes.*

(D) — *Isso foi bom pra você?*

— *Foi ótimo.*

(D) — *Quer falar mais alguma coisa? Te peguei de surpresa. É assim, o psicodrama é na espontaneidade. É que você fez parte o tempo inteiro, porque não iríamos escutar sua voz? Quero te agradecer.*

— *É, e quero agradecer também a oportunidade de ter ouvido, assistido.*

³² Referindo-se à possibilidade de perderem o espaço de atendimento – situação já mencionada no relato da segunda oficina.

(D) — *O que você acha que mais te tocou? Pode ter sido várias coisas, mas se pudesse escolher...*

— *Realmente, foram várias: a fragilidade das crianças e a fragilidade também de quem está ali junto. Uma coisa que eu lembro que foi forte, foi o pai que era abusador e alguém comentou se ele também não estava ali querendo uma ajuda, precisando... Então eu vi que existem várias hipóteses, vários questionamentos do que está acontecendo. A gente acha que falando só com a criança você vai resolver, mas de repente são outros aspectos que podem ser abordados, que não se tinha pensado antes.*

A diretora agradece ao cinegrafista e inicia seu depoimento de encerramento.

(D) — *Eu também quero agradecer a vocês. Talvez a Rose queira falar alguma coisa, mas antes que ela fale... Como ela abriu, eu vou pedir para ela fechar (...). Eu quero agradecer a vocês esta oportunidade de estar trabalhando nessas oficinas. Um grupo que eu não conhecia, uma equipe extremamente disponível, aberta, sensível, envolvida, envolvente...*

O grupo descontraí-se.

— *Generosa...*

— *Olha, ela anotou essa palavra!*

— *Sintomática e generosa!*

— *Ainda bem que eu sou a generosa e não a sintomática.*

— *Na hora que você pegou o lençinho de papel, você foi a sintomática* (risos).

(D) — *Olhem, logo querem dar um rótulo pra gente, um diagnóstico... (entrando no clima lúdico).*

— *Isso é coisa do médico, que adora diagnóstico.*

(D) — *Então gente, obrigada por terem aberto não só a disponibilidade, a generosidade, mas os corações, a afetividade, porque eu acho que nós vivemos aqui coisas muito pessoais também. Eu acho que o psicodrama é uma proposta corajosa.*

— *A sua emoção também foi importante.*

(D) — *Pois é, na primeira cena eu já estava emocionada, chorando. Ainda bem que eu sou psicodramatista e quanto mais envolvido, melhor você dirige, melhor você está para cuidar do grupo. Eu estava muito próxima e aquele encontro de reparação de alguém que se tornou adulto contando a importância que vocês tiveram, me tocou muito. Obrigada!*

Neste momento, entramos em cena para o fechamento deste ciclo das três oficinas que compuseram o trabalho de campo desta pesquisa.

Estávamos muito emocionados...

— *Esse lugar de observadora também foi de muita emoção para mim (...). Por quê? A escolha de vocês fala de um percurso que temos juntos. A escolha da Marisa (diretora) também fala de um percurso, da gente juntas profissionalmente e amorosamente e até o trabalho do 'Carlos', que foi muito bem indicado, pela competência e a perspectiva do cuidado com o material que ele já está me trazendo... Trabalhar em cima disso tem sido muito gratificante para mim.*

Quando vocês me trazem o resultado disso, o depoimento sobre como foram as três oficinas, poder ter acompanhado no lugar de observadora foi muito significativo. Por isso eu mudei a perspectiva de eu participar da terceira oficina. Eu conversei com a minha orientadora e falei que eu preferia ficar neste lugar mesmo. Porque foi o olhar de uma observadora que também se orgulhou de ver esse envolvimento, a disponibilidade, a competência de responder a uma nova metodologia de trabalho. A gente nunca tinha trabalhado deste jeito nas supervisões, e a Marisa já tinha comentado comigo sobre como o grupo rendia...

Um dos integrantes nos interrompe:

— *Mas hoje todo mundo mandou uma cartinha de agradecimento para você... Por isso que você está assim, emocionada (risos).*

— *É verdade, é todo esse retorno. Então, o que vocês me trouxeram, bate muito com o que eu venho pensando nestes últimos anos, neste lugar de supervisora e formadora. Essa sensação de que o trabalho da gente faz uma diferença, mas talvez possa ser um pouquinho melhor. Essa sensação de que podemos ampliar nossa atuação é que me fez ir para a universidade, para buscar primeiro este distanciamento, depois uma proposta, uma proposição que nos faça ir além. A gente vem falando tanto nesta história de que nós, como cuidadores, precisamos ser cuidadosos... Mas como? A perspectiva de que todo profissional que trabalha com este tema tem que fazer terapia é, a meu ver, uma perspectiva muito elitizante. Eu venho me incomodando, me inquietando com isso. Como supervisora e formadora, tenho me perguntado: o que mais poderia ser feito? Assim como muitas vezes eu vejo vocês se questionando: 'o que mais eu posso fazer por estas crianças, adolescentes e famílias que nos procuram?'. E se a gente puder, juntos, transformar essa experiência numa metodologia de trabalho, que também nos cuide, eu acho que vai*

ter valido muito a pena, aos 50 anos de idade ter voltado para a universidade. Então eu queria agradecer essas duas questões importantes: confiança, que vocês sempre mostraram em mim, porque se entregaram e se jogaram neste trabalho e o que apareceu hoje, a generosidade de poder contar com vocês, poder construir juntos. Termino me comprometendo que a restituição, a devolutiva pra vocês de tudo isso vem, e nós combinaremos como isso poderá ser feito. Muito obrigada!

Capítulo 5 – Análise das Oficinas: Multiplicidade de conteúdos e deslocamento de sentidos

A diversidade de questões e a intensidade das vivências postas em cena no percurso das três oficinas, bem como o envolvimento dos participantes que gerou modos criativos, metafóricos, emocionados e reflexivos de “pensar no que se faz e saber o que se pensa” (CASTORIADIS, 1982, p. 14), já nos dão conta, de forma muito clara, da potência desta metodologia no trabalho que objetiva a elucidação e a transformação de imaginários e conservas culturais nas práticas institucionais.

Contudo, sistematizar um critério metodológico que pudesse compor a multiplicidade de situações que um dispositivo grupal põe em jogo e, ao mesmo tempo, oferecer um olhar analítico para este cenário foi uma tarefa sensível. Como assinala Fernández,

Nós que trabalhamos em grupos, temos como permanente a experiência da diversidade de material que se apresenta em uma situação grupal, institucional ou comunitária; portanto, é fundamental não estabelecer critérios redutivos ou explicativos da experiência com que se trabalha (...). O trabalho com significações imaginárias deve ter em conta que opera com um material que se desenrola não só em um plano discursivo, mas em intensas implicações e afetações onde também corpos entram em jogo (FERNÁNDEZ, 2007, p. 19).

Optamos então por elencar, num primeiro momento, algumas das temáticas que tomaram visibilidade e que, por sua densidade, nos suscitariam demandas reflexivas. Nesta parte do trabalho, contudo, em função da delimitação de um campo de análise a ser apresentado no próximo momento, compartilhamos e abrimos ao leitor esse olhar perscrutivo que pode identificar outras nuances e estimular o interesse de análise e estudo sobre a temática.

Cabe ainda ressaltar a influência que as consignas temáticas enunciadas em cada oficina – **dificuldades, temores e potência** – tiveram como disparadoras no trabalho com a situação do abuso sexual de crianças e adolescentes. Afinal, é característica fundamental de um dispositivo dispor, produzir efeitos.

Assim, destacamos alguns dos muitos enunciados que transitaram ao longo das três oficinas, organizando-as em dois grandes grupos temáticos: o impacto do objeto de trabalho sobre os profissionais e as questões institucionais e relativas à organização do Serviço. É importante sublinhar que consideramos tal divisão apenas em seu efeito didático de apresentação, pois mesmo que possamos reconhecer uma prevalência, muitos dos temas caberiam nos dois grupos.

Deste modo, no grupo acerca dos impactos ou efeitos do trabalho com o abuso sexual de crianças no contexto familiar, sobre os profissionais encontramos:

- Desalento e desamparo dos profissionais frente ao montante de fragilidades e necessidades (físicas e emocionais) que os usuários trazem cotidianamente, levando-os, muitas vezes, a se identificar com a clientela, quando tomam por si a “missão” de solucionar tais demandas.
- A questão do segredo e confiabilidade no vínculo e contexto terapêuticos frente às demandas de proteção, que proclamam o dever de notificação sempre que se suspeite ou reconheça qualquer vulnerabilidade na vida dos usuários.
- As dificuldades em delimitar o lugar das emoções no exercício profissional, principalmente uma temática que suscita tantas ambivalências.
- Certa ambivalência em estruturar medidas de segurança no que se refere à ameaça que a realidade violenta vivida pelos usuários possa trazer ao Serviço (receio de exposição x receio em estimular um persecutório).
- A desmotivação frente à “reincidência” da dinâmica familiar abusiva.
- O imperativo de propor ações que não revitimizem.
- A tendência ao julgamento moral de condutas familiares que se apresentam como “desprotetivas”.
- A probabilidade de reprodução da dinâmica violenta nas intervenções profissionais.
- O laço e a coesão grupal como estruturantes para os profissionais e para as intervenções.
- A potência do trabalho pautada não só na elaboração de dores e marcas de violência, mas também no estímulo a sonhos e projetos de vida na relação com os usuários.

- O sentimento de pertença reconhecido nas ressonâncias dos temas e emoções trabalhados.
- A confirmação de um fazer profissional competente apoiado na certeza de uma escolha por este campo de trabalho.

No que se refere às questões institucionais relativas à organização do Serviço que influenciam o cotidiano das ações, os profissionais trouxeram:

- O desconforto diante das constantes tensões que envolvem o campo interdisciplinar, principalmente no que se refere às demandas do Judiciário (depoimentos em juízo e solicitação de laudos aos terapeutas, por exemplo “– o meritíssimo não pode esperar”).
- As interfaces do Serviço com as instituições de abrigamento.
- A questão da delimitação/ integração de diferentes formações profissionais em um campo de intervenções interdisciplinares.
- A interferência das tensões políticas/ institucionais na motivação, disponibilidade e contexto das ações técnicas.
- A importância do exercício sistemático de encontros onde possam rever-se, rever suas condutas e práticas profissionais como espaço respaldado pela Instituição.

Sabemos que aqueles que trabalham nas mais diferentes áreas, cujo objeto de intervenção é a criança, o adolescente ou a família em situação de vulnerabilidade, certamente se identificarão com as questões aqui elencadas. Podem até, neste processo de reconhecimento, sentir que suas ressonâncias acordam em inquietações que buscam o debate e até “soluções” a esses impasses. Então é honesto de nossa parte admitir que talvez o ensejo maior deste trabalho seja exatamente provocar esta mobilização. Transformações num campo tão complexo como este só podem acontecer em um processo contínuo de reflexões coletivas que devem engajar múltiplas perspectivas.

De certo que não nos furtamos a incluir nossa perspectiva e abordar reflexivamente alguns aspectos do rico material, que, generosamente, esta equipe de profissionais colocou em análise. Desta forma, destacamos a partir de fragmentos das cenas e colocações dos participantes as recorrências que, pautadas na ressonância grupal, indicavam núcleos de significações que operavam e norteavam as práticas profissionais e que, através do dispositivo Multiplicação Dramática, não só se

fizeram evidentes, mas apresentaram certos “deslizamentos de sentido” (FERNÁNDEZ, 2007). Dito de outra forma, o enfoque de nossa análise procurou distinguir aquilo que, por insistência, estabeleceu-se como naturalizações de sentido, imaginários compartilhados, ou, na linguagem moreniana, conservas culturais e, ao longo das oficinas, puderam de alguma maneira movimentar-se em direção a questionamentos e produção de novos sentidos.

Nossa definição apoia-se nos preceitos de Fernández (2007), que a este respeito nos diz:

Na multiplicação dramática, se desenrolam dispositivos grupais, máquinas de visibilidade (...) que tornam possível explorar não só as insistências do que é dito, mas também algumas dimensões do não dito (...), aquilo que dizem ou desdizem os corpos, as ações, (...) a afetação de um silêncio. (...) A partir de um material diverso, a leitura dessas insistências permite estabelecer modos de nominar algumas significações imaginárias postas em visibilidade (FERNÁNDEZ, 2007, p. 22).

A autora, baseando-se em sua prática com contextos grupais, nos esclarece ainda que

Do trabalho com insistências, cuja ferramenta havia sido a construção de linhas de sentido, a partir da reiteração de significações imaginárias sociais, se começou a pôr em ênfase o rastro de *deslizamentos de sentidos*, através dos quais, ao longo das oficinas, aquilo que insiste é um elemento que, ao modo de um significante, desliza e aparece em sucessivas cenas. (...) Insistem e deslizam elementos (uma palavra, um gesto, uma afetação, um silêncio...) que se conectam em diferentes cenários e compõem argumentos diferentes a cada vez (...) (FERNÁNDEZ, 2007, p. 23).

Outro importante intento de nosso olhar analítico procurou focar o próprio dispositivo Multiplicação Dramática em sua função eminentemente estratégica de mobilizar, suscitar, obter um efeito sobre o processo de percepção e reflexão crítica dos trabalhadores acerca de suas práticas profissionais.

É dentro deste contexto que trazemos ao leitor nossas considerações sobre o material empírico da pesquisa que procura realçar o potencial criativo dos fazeres profissionais. O que minhas colocações intentam é o exercício compartilhado de

reflexões que valorizam a experiência como produção de um saber que se pretende sempre em movimento.

Compusemos, a partir das falas dos profissionais, três linhas de análise. A primeira procura refletir sobre o impacto psíquico para os profissionais frente às demandas de fragilidade e desamparo das crianças e adolescentes que viveram situações de abuso sexual, o que propicia um olhar capturado nas dimensões de vitimização e salvacionismo. Sobre este aspecto, ressaltamos como mobilização crítica favorecida pelo trabalho dramático a possibilidade de reconhecer potência e inventividade numa perspectiva de co-experimentação terapêutica entre o usuário e o profissional.

A segunda linha de análise procura trazer, a partir do imaginário sobre a figura do abusador sexual, a perspectiva de judicialização dos casos como uma medida que pode limitar a gama de respostas e as concepções de resolutividade acerca do tema. O efeito suscitado pelo dispositivo aqui evidenciado foi a elucidação para os profissionais de como, de certa forma, protagonizam a premissa jurídica que julga, condena e exclui a figura daquele que, na manutenção de uma visão dualista, permanecerá para sempre no lugar de agressor. A partir desta elucidação, foi possível perceber certa abertura para a inclusão destes indivíduos nas possibilidades de investimento terapêutico.

A terceira e última vertente de reflexão enfocou a referência ao modelo de atenção proposto pela equipe. Uma visão inicial que, identificando-se com o desamparo dos usuários, parece refém de consignas técnicas e do imperativo do “não fazer nada que possa revitimizar a criança, o adolescente ou sua família”, parece deslizar seu sentido para o reconhecimento da função amorosa da intervenção clínica numa apropriação do apoio grupal como potência de trabalho.

Passamos agora a desenvolver cada uma dessas linhas de análise. No seu desenvolvimento trouxemos também para o diálogo as contribuições de diferentes estudiosos.

I – Do olhar capturado pelas dimensões da “vitimização” e “salvacionismo” ao reconhecimento do “usuário generoso”, que não perdeu a capacidade de sonhar

Já nos é bastante conhecida a dimensão potencialmente desgastante no trabalho com a violência. Como nos colocam Bonano, Bozzolo e L’Hoste (1992), “estamos diante de uma zona do impensável. Tal como chama Janine Puget, o conhecimento possível, mas não tolerável” (p. 192). Nestes anos de atuação com o tema, circulando em diferentes papéis (terapeuta, professora, supervisora, colega de trabalho), pude acompanhar muitas situações em que o adoecimento, podemos dizer, psicossomático do profissional era patente. Lembramo-nos ainda com muita clareza, apesar de passados quase vinte anos, da fase de implantação do CNRVV. À época, éramos um dos poucos Serviços no Município de São Paulo que se propunha ao atendimento psicossocial das famílias em situação de violência. A demanda rapidamente nos “sufocou”. Em menos de um ano, autopressionados pela premissa de que este tipo de situação não poderia situar-se numa “fila de espera”, vários foram os profissionais que, manifestando os mais diferentes sintomas, precisaram se licenciar do Serviço. Como toda experiência difícil, pudemos tirar uma lição, nos organizamos em torno dos trabalhos de prevenção e formação com o intuito de redimensionar e ampliar as referências de acolhimento a esta demanda.

Localizando uma cena que nos impactou particularmente, remetemo-nos à situação em que, na escuta de um grupo de familiares, “empacamos” no momento em que um casal de idosos falava sobre o esfaqueamento de sua filha pelo marido, assistido pela neta de quatro anos, filha do casal. Interrompemos o relato algumas vezes para repetir a pergunta: “— Mas ela morreu?”. Os senhores respondiam: “— Então, ele...”, e prosseguiam contando os detalhes da cena, para mais uma vez interrompermos, urgindo o esclarecimento sobre (o meu desejado) desfecho não trágico da história. O ciclo foi interrompido pela colega assistente social, que veementemente colocou: “— Sim, ela morreu!”. Ficou claro ali nossa resistência em enxergar que aquela criança de quatro anos havia presenciado o assassinato da mãe pelo pai, envolvido em requintes de desespero e crueldade. Não conseguimos apreender que a forma calma, “quase dissociada”, daqueles sujeitos contarem sua triste experiência não se referia a um final de salvação, mas a um “anestesiamento

psicológico” como defesa ao contato com a dolorida realidade da perda. Ali, experimentamos nossa condição humana, manifestando uma tendência de esquivar-se ao enfrentamento de processos de angústia, processos estes inerentes aos efeitos invasivos de conteúdos de dor e sofrimento de outros seres humanos. Estabelecemos de forma pronta e eficiente o pensamento mágico que pudesse proteger aquela criança das marcas de uma tragédia.

Nas oficinas esta dimensão esteve muito presente, como vemos a seguir na fala dos profissionais:

— *Como é difícil sustentar este desamparo na relação... a minha cena é a de uma criança, já adolescente...que contava de forma muito objetiva, sem nenhuma emoção, dissociada, todo o abuso, como tinha sido, com detalhes do quanto ela tentava acordar a mãe, puxar o cabelo da mãe, puxava a descarga, mas não acordava, me impactou muito, pois apesar das tentativas ela não conseguiu...* (1ª oficina, p. 86).

— *(...) a imagem da violência em si ficou muito presente para mim, para mim era difícil ir para outras coisas, para além do concreto que ela tinha vivido, essa era a imagem que vinha muito, do estupro propriamente dito, daquele homem muito mais velho, dela que tinha nove anos, foi uma coisa que me impactou muito..* (1ª oficina, p. 86).

— *O adolescente que trazia a desesperança como algo muito impactante. A questão do desamparo... como é congelante.* (1ª oficina, p. 85).

É nesse sentido que centraremos nossa reflexão em dois pontos que enxergamos como fundamentais nesta discussão. O primeiro versa sobre a necessidade de olharmos insistentemente para como nossa subjetividade se manifesta diante de situações como as que relatamos ao longo deste trabalho. A segunda fala de um mecanismo que pode nos aprisionar no paradigma da fragilidade-salvacionismo, que o contexto das intervenções na área da violência facilmente propõe.

O percurso reflexivo desta pesquisa indicou-nos a premência de os dispositivos de formação na área da violência contra crianças e adolescentes acolherem as questões inerentes à condição humana de todo profissional. O que pode parecer óbvio, na realidade, não tem sido considerado. Muito se fala sobre essa necessidade, mas pouco tem sido proposto no que se refere ao **como** instrumentalizar o trabalhador para que não viva o seu fazer profissional também como uma experiência de vitimização.

Marques (2006) traz nos depoimentos dramáticos dos sujeitos de sua pesquisa, que enfocou a escuta ao abuso sexual por profissionais da psicologia, aspectos que vulnerabilizam psiquicamente até mesmo aqueles que procuram suportes em cursos de formação, psicoterapia e supervisão de seus atendimentos.

Cláudia diz sentir grande angústia ao lidar com o atendimento de crianças e adolescentes com suspeita de abuso sexual. Fala sobre sintomas físicos: “uma menina de um ano e meio que foi abusada e essa menina foi parar no hospital, (...) eu não agüentei, senti ânsia de vômito”. Mesmo em análise e supervisão, após sua saída da instituição, Cláudia não voltou a escutar casos de abuso sexual, provavelmente por lhe ser tão aversivo (MARQUES, 2006, p. 93).

Outro depoimento marcante, em que a autora exemplifica a importância da constituição de espaços permanentes de formação dos profissionais para intervenção nesta área, traz a armadilha do calar-se como despotencialização do trabalho.

(...) Conta que um dos educadores contratados revelou, em uma reunião de equipe, que era ex-interno da FEBEM e lá tinha sofrido abuso sexual, por isso considerava a si mesmo conhecedor do assunto muito mais do que todo o grupo: “Ele escancarou para a equipe o que ele tinha passado”. (...) A partir desse fato, e como o moço não estava em processo de análise pessoal, [a gestora] achou por bem não mantê-lo na equipe e lamenta: “Eu fui inteiramente massacrada pela equipe (...)”. Com o passar do tempo observou que a qualidade do Serviço prestado estava sendo prejudicada. Diz: “A gente estava doente”. Apesar de buscar supervisão, segundo Cláudia, a equipe não conseguia falar sobre as questões (...) (MARQUES, 2006, p. 95).

Este é um ponto crucial quando pensamos na efetividade das intervenções, pois o profissional imerso em um campo de emoções, sem um espaço de continência para processá-las, tende a não movimentar-se em direção às possibilidades de elaboração e representação das experiências vividas. Isso certamente compromete o manifestar criativo de sua potência e recursos técnicos. Em outras palavras, acreditamos que o capital pessoal, marcado por investimento no ser emocional, deve estar na mesma ordem dos investimentos no capital técnico, cujo enfoque principal

são os processos cognitivos que buscam conhecimentos teóricos para o aperfeiçoamento das práticas.

Percebemos, nas falas dos profissionais que participaram das oficinas, o imperativo de um dever ser técnico que deve prescindir do emocional – que abordaremos mais a frente –, questão que se relaciona com esta dissociação.

— Não tomar o caminho, acho que do sentimental (...) aí vem a situação em que alguém me falou que o que as pessoas precisam da gente neste Serviço é o nosso comportamento profissional, eles vêm atrás do profissional. (1ª oficina, p. 93).

Podemos perceber ainda uma ambivalência que mobiliza muita angústia em torno da questão da manifestação afetiva no *setting* terapêutico. O diálogo abaixo retrata bem a “confusão” da profissional em delimitar os parâmetros de certo ou errado no que se refere a lidar com o “choro desesperado” (sic.) do pequeno usuário. Vamos acompanhar:

— Foi muito angustiante. Sabe aquela cena que tem o anjinho e o diabinho? Eu ficava em relação ao protagonista da primeira cena: ‘não, fica, isso mesmo, mantém!’, e o outro lado falava: ‘pegue este menino, dá um abraço, fica um pouquinho com ele assim (simulando com o corpo a posição de ter a criança nos braços).
A diretora indaga sobre qual posição seria do anjinho e qual seria a do diabinho:
— Esse que manda dar um abraço é o anjinho, ele diz: ‘por que esta coisa tão rígida? Fica engessado. Será que não vai ser bom o abraço?’. Do outro lado, ‘não, espera, não é...’.
A diretora pede a confirmação desta última fala como a do diabinho:
— É, não, espera aí (risos e a profissional abaixa a cabeça, tentando localizar melhor seu posicionamento) (...) o diabinho mandava fazer e o anjinho dizia para ter calma, controle, ‘vocês estão trabalhando, depois você vai acabar com esta sua angústia, você vai conversar. Deixa a criança aí, vai ter um momento em que ela vai ser acolhida, vai ser trabalhada’. E daí num outro instante: ‘Pelo amor de Deus, pegue este menino, segura, dá uma abraço (se abraça com vigor), faz alguma coisa. Toda hora, toda hora e aquilo ia angustiando. Em nome do quê, de um Serviço? Em nome do quê? Você está engessado por quê? Faz aí o que

você, o que o seu coração manda... Sei lá'... Como a gente fica vulnerável a isso (e faz um movimento corporal indicando pêndulo de um lado para o outro). (1ª oficina, p. 98)

Tais impasses vividos num cotidiano de trabalho traduzem a dimensão dos desgastes emocionais já mencionados. O que tudo isso nos acorda é a reflexão sobre como dar conta desta dimensão no campo das práticas de formação desses profissionais.

É importante ressaltar que, apesar de valorizar sobremaneira as iniciativas que indicam os processos de psicoterapia e análise como base para o “equilíbrio emocional” dos profissionais, acreditamos ser necessário contextualizar tal posição, pois corremos o risco de engessarmo-nos numa “saída” elitizante (uma vez que os custos financeiros deste tipo de acompanhamento são altos, provavelmente inacessíveis à realidade salarial dos profissionais) e também cairmos numa visão “psicologizante” das relações humanas, onde o sujeito só consegue resolver seus conflitos através da clínica psicológica de enfoque predominantemente individualizante.

As perguntas não se calam: “Toda criança ou adolescente que vivenciou uma situação de abuso sexual precisa de tratamento psicológico? Todo profissional que trabalha com a escuta do abuso sexual precisa ser terapeutizado?”. Respostas a estas questões estão sempre mergulhadas em um campo polêmico. Alguns posicionamentos já se esboçam como indicações à primeira pergunta. Furniss (1993) propõe os *grupos de proteção* como espaço de intervenção ao abuso sexual infantil que aborda os aspectos mais educativos que fomentem a proteção a novos abusos.

O trabalho de proteção e os grupos de proteção relacionam-se com os aspectos legais da proteção à criança e à necessidade de evitar outros abusos. Os grupos de proteção podem ser bem mais curtos do que os grupos de terapia. Eles podem ser mais estruturados e diretamente educacionais, ensinando às crianças habilidades sociais e a lidar com os aspectos externos (à quebra) do segredo. (...) As crianças que foram vítimas de formas menos severas de abuso podem precisar apenas de um trabalho de prevenção breve e estruturado. Outras crianças podem necessitar de longa e intensiva terapia (FURNISS, 1993, p. 137).

Esta tem sido uma metodologia já usada com certa frequência pelos Serviços que, também por excesso de demanda, estabelecem nesses encontros estruturados um olhar mais diagnóstico antes de indicar a psicoterapia.

Podemos então pensar a resposta à nossa segunda questão, tomando como base estas experiências. A proposta das Oficinas de Multiplicação Dramática, que ora apresentamos, pretende também funcionar como um “grupo de proteção” para os profissionais, isto é, um espaço de acolhimento e quiçá processamento das angústias e dores que as demandas laborais podem trazer. Neste contexto, o profissional pode reconhecer elementos de sua história de vida que se potencializam nas identificações com as experiências dos usuários, e o grupo pode funcionar como apoio, no apontamento de tais questões, num equacionar conjunto da busca de ajuda terapêutica.

Reforçamos esta posição com os “dizeres das oficinas” onde aparecem a confirmação da importância do apoio grupal que experienciavam e a reflexão sobre a potência da cena dramática como instrumentalização da empatia.

— *Eu vi como é difícil se colocar no lugar do outro (fala da profissional que fez a personagem da monitora do abrigo). Às vezes temos muitas críticas em relação aos monitores de abrigo, a falta de qualificação, e aí eles entram sem experiência, e não conhecem as crianças, você tem que lidar com tantas dificuldades. A dificuldade mesmo desta monitora, se colocar no lugar do outro, no papel do outro, é muito difícil. Olhando de fora, você tem uma visão do que é este trabalho, aí você entrando na cena, você pode ver as coisas de outro jeito (...)* (1ª Oficina, p. 99).

— *(...) então esta coisa da evolução e involução na discussão com os profissionais e perceber que eu estava amparado para tomar as atitudes. Compartilhar, na supervisão e até na discussão de hoje... é a situação do acrescentar e apoiar* (1ª oficina, p. 102).

Sobre a necessidade de lidarmos com o paradigma da “fragilidade – salvacionismo”, trazemos como enfoque para o debate a questão que também tem acirrado posicionamentos polêmicos na área acerca das seguintes perguntas: Qual é a concepção de infância, adolescência e juventude que permeia nossas práticas profissionais?

Dentro de posturas mobilizadas pelas premências das crianças vítimas, é possível localizar nas falas dos profissionais ideias marcadas pela visão de um “ser

em sofrimento” que precisa de muita proteção. O leitor pode acompanhar com os fragmentos que selecionamos das oficinas algumas nuances desta posição, às vezes permeadas por um imaginário de não superação.

— *Vem do meu instinto de defesa e de proteção da criança. As crianças são uma bênção de Deus que deveriam ser protegidas a todo o momento (...) não deveriam ficar doentes, não deveriam passar por situações arredias... (1ª oficina, p. 117).*

— *Me comoveu muito, me marcou esta cena, o jeito que ela chegou aqui, muito debilitada. Eu fiquei pensando como está esta adolescente, como está o emocional dela, o corpo dela. Eu fiquei imaginando como vai ser a vida dela daqui para frente, com esta cena, que ela vai levar quase pela vida toda, é uma marca que ela não vai esquecer... (1ª oficina, p. 88).*

Incluimo-nos também nesta análise ao compartilhar que, muitas vezes, ao ouvir o relato de pais, mães ou responsáveis nos grupos de acolhimento e estudos de caso do CNRVV, imaginava minha colega, que em outro espaço interagiu com a criança ou adolescente protagonista da história, lidando com um psiquismo **bastante adoecido**. Quando nos reuníamos para discutir os dados dos diferentes grupos, com perplexidade percebíamos que a criança ou adolescente que viveu a história trazia referências de um emocional **bastante preservado**.

Trata-se do salvacionismo que remonta ao final do século XIX e começo do século XX e traz seus resíduos até nossa contemporaneidade. Ou ainda do “complexo tutelar” brilhantemente trabalhado por Donzelot (1986):

Os primeiros educadores, as primeiras assistentes sociais foram lançados pelo poder judiciário, que lhes disse: “Existe um número considerável de crianças mal cuidadas e que escapam a toda e qualquer autoridade. Não se quer nem se pode colocá-los numa prisão. Vejam os senhores mesmos in loco. Fazer o que for necessário para que os pais cumpram seus deveres. Eles não poderão vos rechaçar pois acabamos de promulgar uma série de leis de proteção à infância e juventude que vos autorizam a passar por cima da autoridade paterna. Nós vos outorgamos, portanto, mandato para exercer vossa autoridade e, conseqüentemente, coagir a família” (DONZELOT, 1986, p. 137-138).

É importante perceber como este campo de intervenção suscita as ideias de interdição e salvacionismo. Os profissionais veem-se constantemente no lugar daqueles que precisam proteger as crianças de seus próprios pais. Nas oficinas pudemos registrar estes movimentos nas seguintes passagens:

— *Soraia, o que você pensa que o seu marido vai fazer com a sua filha? Ele está só esperando ela crescer. Você não se preocupa com ela? Você não viu o que ele já fez com o teu filho? Você não conseguiu proteger o teu filho. Você acha que vai conseguir proteger a tua filha, se você protege tanto ele? Você não ajuda ele defendendo ele, Soraia. Você tem que encarar isso de frente. Por favor, Soraia, proteja sua filha, e o seu filho também* (2ª oficina, p. 120).

— *Todo mundo brinca que eu queria adotar aquela criança abrigada. Ela chegou na porta e chorou, chorou, chorou...* (1ª oficina, p. 85).

(D) — *O que você gostaria de fazer?*

— *Então, a atitude era bem paternalista ou bem protetora, de ir perguntar 'por que você está chorando, você está com medo, você quer alguma coisa, você quer fazer alguma coisa, você quer sair?...' (1ª oficina, p. 91).*

— *Um tremendo cara de pau. Como você tem coragem de aparecer aqui, trazendo a criança para o atendimento psicológico, a criança a qual você deveria proteger e você não faz?* (2ª oficina, p. 113).

— *(...) o desespero de você querer fazer uma coisa, diferente do que você fez, mas não poder, de ver a angústia do outro e não poder tirar esta angústia. E isso marca muito o Serviço* (1ª oficina, p. 100).

Nosso olhar de observadora registra aqui algo que talvez seja objeto de análise posterior: no início da cena, a protagonista relata que o bebê passa do colo da mãe para os braços do pai, mas durante toda a cena este movimento não foi absorvido. O profissional que estava no papel do pai vitimizador chegou a fazer a brincadeira do “vem para o colo do papai”, que gerou a desconcentração do grupo e, depois disso, não ficou mais caracterizado o bebê no colo do pai vitimizador (2ª oficina, p. 116).

Se, de certa forma, precisamos enaltecer as conquistas de movimentos sociais que contribuíram para a visão da criança e do adolescente como sujeitos de direito, no sentido de que precisam ser ouvidos principalmente sobre as políticas que instituem seus destinos, não podemos deixar de apontar as controvérsias deste campo que precisam ser enfrentadas. Souza (2008) instiga este debate ao nos trazer que

Embora seja legítima a defesa da criança e do adolescente como sujeitos de direito, é necessário pontuar que o discurso da defesa por si só é ingênuo e sem garantias quando o mesmo não pressupõe a transparência e a legitimidade da ação da criança e do adolescente, qualificada na sua diferença em relação a qualquer outro, seja um adulto ou outra criança ou outro adolescente (...) (SOUZA, 2008, p. 14).

No campo das intervenções em relação ao abuso sexual, a premissa de dar voz, considerar a autonomia de crianças e adolescentes tem muito pouco eco. Prevaecem as argumentações de ingenuidade e incapacidade de um consentimento que não seja induzido.

É patente a tendência de se associar as experiências sexuais na infância e juventude às circunstâncias de vitimização, traição da inocência, infância roubada. Não desconsideramos, de forma nenhuma, o teor emocional de situações que se configuram como contexto de aversão e sofrimento que muitas destas situações trazem. Contudo, chamamos a atenção para que não determinemos a priori um cenário de horror e imputemos à situação percepções e sentimentos que possam cristalizar um lugar de vítima ou de “perversa”, julgando a expressão da resposta prazerosa que o corpo erotizado de uma criança ou adolescente possa apresentar.

Ilustramos esta questão lembrando de uma outra situação em que a equipe trazia sua indignação diante da fala de Valéria, uma adolescente de 15 anos que dizia à sua mãe na sessão de terapia vincular sobre sua raiva por ter sido afastada do padrasto, que já era “seu namorado e grande amor (sic.)” há cerca de 2 anos. A terapeuta trazia o relato enfurecido da jovem: “— Você não tinha o direito de mandá-lo sumir da minha vida. Mandasse sumir apenas da sua. No fundo você não agüentou de ciúmes porque sabia que ele preferia o meu corpo jovem. Eu nunca me importei de dividir ele com você, porque sabia que com você ele apenas cumpria uma obrigação!”. A reação de críticas e julgamentos (e até xingamentos) à jovem foi veemente. Até que a terapeuta saca uma carta do “padrasto-amante” que a adolescente trouxe jubilosa para compartilhar na sessão terapêutica. Quando a terapeuta acabou a leitura da carta, o grupo, composto em sua maioria por mulheres, suspirava pelo fascínio que as palavras daquela carta traziam. Segundo uma das participantes daquele encontro: “era a carta de amor que qualquer mulher gostaria de receber”. Imediatamente, o olhar dos técnicos para aquela situação mudou, entendendo o encantamento da adolescente pelo que vivia com o padrasto.

Brandão Júnior e Ramos (2010) nos alertam que

Quando damos lugares predeterminados aos integrantes da cena, acabamos excluindo o sujeito que, fixado no lugar de vítima, não poderá aparecer como outra coisa. Há implicação de desejo nos casos de abuso sexual não só por parte do adulto, mas também das crianças, e isto não significa que elas tenham que deslizar para a outra extremidade do eixo vítima-agressor e tornarem-se as sedutoras, ou criminosas (BRANDÃO JUNIOR, RAMOS, 2010, p. 77).

De acordo com os autores, quando recebemos uma situação para atendimento e já a categorizamos como um caso de abuso sexual, situando-o num fluxo que determina lugares de abusadores e vítimas, denunciemos e acreditamos que *necessariamente* temos que tratar os prejuízos para a vida futura que certamente as crianças ou adolescentes envolvidos terão: “não deixamos espaço para que o sujeito advenha. Os casos são patologizados e viram objeto de pesquisa” (BRANDÃO JUNIOR, RAMOS, 2010, p. 77).

Também nos estudos sobre a violência de gênero, outra vertente do contexto familiar abusivo, é possível perceber assinalamentos relevantes a respeito da tendência que os serviços têm de, em nome da proteção, fomentar os rituais de vitimização. Cerruti e Rosa (2008) nos trazem importantes contribuições, a partir de um enfoque psicanalítico, para o entendimento desta psicodinâmica.

(...) o que se verifica é o quanto as atuais políticas públicas, em sua tentativa de dar autonomia à mulher, a partir de medidas jurídicas específicas, acabam justamente por confiná-las novamente a um lugar de ser fraco, vulnerável, frágil e vitimizado (...) onde proteção e amparo só se realizam desde a posição da vítima (CERRUTI, ROSA, 2008, p. 05).

As autoras seguem suas reflexões nos alertando.

O que nos parece necessário enfatizar é o equívoco presente na tentativa de reduzir a dor do sujeito a uma condição de vitimizada, pois tal atitude pode vir a cooperar para a emergência de um sujeito que, fixado e enrijecido a uma posição, acaba por ficar apartado de qualquer implicação com sua própria narrativa (CERRUTI, ROSA, 2008, p. 06).

Precisamos estar atentos porque a intervenção salvacionista coloca-se quando escutamos apenas um clamor de vítimas. Se idealizarmos a criança e o adolescente, alocados num também ideal de família, mais riscos corremos de nos posicionarmos como aqueles que, do lugar de especialistas, certamente indicarão e interditarão as relações consideradas abusivas e violentas. E ainda, como sublinham Brandão Júnior e Ramos (2010),

(...) agindo em nome do bem e da proteção da criança, podemos não mais discutir sobre a conduta do caso de acordo com a singularidade de cada um, mas em resposta a dados estatísticos, a lista de indicadores e fatores de risco, reforçando uma dimensão policial, de vigilância administrativa, e deixando de lado a implicação subjetiva de cada um (BRANDÃO JUNIOR, RAMOS, 2010, p. 82).

Vale ressaltar que a dimensão protetiva das intervenções na área do abuso sexual de crianças e adolescentes é a premissa preponderante nas políticas de enfrentamento da questão. Falamos de “rede de **proteção** à infância e juventude em situação de violência”, de “medidas **protetivas**” que interditem cenários familiares negligentes ou abusivos. Então, não é difícil entender que os profissionais envolvidos neste contexto respondam dentro de uma lógica dualista vítima-salvador(a).

Soma-se à influência desse imaginário protecionista, que se reforça em um discurso social fortemente carregado de uma visão paternalista, o impacto subjetivo para o trabalhador, do contato direto e frequente com histórias que muitas vezes trazem nuances de injustiça e crueldade, como já ressaltamos anteriormente. Os desdobramentos dessa dinâmica para o trabalhador pode transformar-se na angústia do “não poder errar”, “não poder revitimizar a criança”, em outras palavras, ser aquele que, independente das circunstâncias ou limitações institucionais, precisa mudar o rumo de uma vida marcada pela violência. Mais uma vez, o material das oficinas nos serve de ilustração.

— *A direção é sempre o questionamento se naquele momento, o Serviço, eu profissional, a outra profissional, estávamos oferecendo um lugar bom para ele* (1ª oficina, p. 92).

— *(...) mas o que me segura é não saber se não pode ser pior para ela que eu faça isso (...)* (1ª oficina, p. 96).

É diante deste quadro que colocamos a convocatória do desafio de construir conjuntamente, cotidianamente com nossos usuários, a política das intervenções que a eles são direcionadas. Para isso é essencial que positivemos um olhar, mesmo inseridos num contexto onde a dor e a doença parecem gritar. Um olhar para a potência de nossos usuários, para a nossa potência.

Mais do que a constatação dos dilemas e impasses que compõem os imaginários e práticas desses profissionais, nosso trabalho procurou focar a possibilidade de movimento em tais cenários, talvez pensando também na demanda de potência em nosso lugar de professora-supervisora.

Nos percursos das oficinas, foi possível perceber como o olhar penalizado para aqueles que dificilmente poderiam superar as marcas da violência sofrida, foi deslocando-se para o resgate de uma história de crença e potência: a **vítima** transforma-se em **paciente**, depois em **usuário** e por último no ser que se coloca **generosamente** na relação terapêutica, como nos mostram as colocações abaixo:

— (...) Essa adolescente foi abusada pelo padrasto, por muitos anos e ela teve um filho desse padrasto. Só que ela viveu uma situação muito difícil porque ela ficou em cárcere privado, uma época. Ela foi seqüestrada por esse homem e esse homem conseguiu criar toda uma cena em que a mãe não percebeu que ela estava sendo seqüestrada por ele. Então, segundo a mãe, a adolescente tinha ido embora com outro rapaz, fugido com outro rapaz. E ela passa situações muito complicadas, passa fome neste cativo (...). Enfim, quando ela chega, ela chega muito mal, emocionalmente muito mal. Ao longo do tempo, foi sendo atendida, pôde contar a história dela, ela foi conseguindo se posicionar um pouco mais na relação com a mãe e assim, na finalização dos atendimentos, nas últimas vezes que ela foi, ela falava dos projetos dela. Um dos projetos dela, que a gente conversava muito, era de ser aeromoça.

(D) — Essa é a última história que você ouviu dela, do projeto de vida dela, que ela queria ser aeromoça?

— Isso, ela queira ser aeromoça.

(D) — É neste momento que vocês se separam?

A protagonista confirma com um movimento de cabeça, tendo em seu semblante uma expressão de contentamento.

(D) — Onde você gostaria que esse encontro acontecesse? Ela te propôs o encontro, mas é você que vai escolher o lugar. Onde seria? Onde você gostaria de encontrar com a... o nome que você quiser.

<p>— Joelma.</p> <p>(D) — Onde você gostaria de se encontrar com a Joelma?</p> <p>— Numa doceria.</p> <p>(D) — Como vocês estariam nesta doceria? Estariam sentadas, numa mesa?</p> <p>— Pode ser.</p> <p>(D) — Vamos então montar este cenário.</p> <p>Enquanto a diretora e a protagonista posicionam cadeiras para compor o cenário, alguns participantes comentam a escolha do lugar:</p> <p>— Vai ser ‘engordiet’ este encontro.</p> <p>— Lá no ‘Amor aos Pedacos’</p> <p>(...)</p> <p>— É, muito tempo se passou e eu estou bem. Agora eu estou trabalhando como aeromoça. É isso... A protagonista embarga a voz neste momento, demonstrando forte emoção (3ª oficina, p.144).</p>
<p>— (...) A gente procura estar sempre no racional, mas essa vítima, esse paciente, esse usuário, ele vem sempre de coração aberto, ele vem entregando o coração, seus sentimentos pra gente, e às vezes a gente só entrega a razão. Ele vem com a emoção e a gente devolve a razão, por uma atitude profissional, mas ele vem sempre com o coração (3ª oficina, p. 146).</p>
<p>— Na verdade, eu estava sentindo como às vezes me coloco no lugar dos pacientes que eu atendo, mesmo que não sejam vítimas de violência, e acho que eles têm oportunidades (3ª oficina, p. 145).</p>
<p>— (...) Uma parte de tudo isso que acontece é o nosso trabalho em si, mas quando o paciente se apresenta, ele é generoso com a gente. Com as defesas que possam ter, com as dificuldades de expressão, de confiar, mas a partir do momento que ele topa entrar, que ele topa estar ali, que ele topa o contato, ele é de uma generosidade que nós como profissionais também temos que reconhecer (3ª oficina, p. 148).</p>
<p>— A carta (‘Simone’ fala como se fosse a paciente que escreveu a carta) dizia que a diferença foi que eu pude ver o futuro. Eu não fiquei presa ao passado, eu não bloqueei. Eu vi que eu podia crescer como ser humano, que eu podia realizar um sonho, que eu podia ainda ter sonhos (3ª oficina, p. 147-148).</p>

Deslocaram-se também as sensações de angústia e desamparo que marcaram a primeira oficina, numa perspectiva de vitimização também dos profissionais, pelas agruras e vicissitudes de seu cotidiano de trabalho. Ao final da terceira oficina, os

depoimentos salientaram experiências exitosas e o sentimento de pertença a um grupo onde as pessoas sabiam que podiam contar umas com as outras.

— (...) E aí também, me reportando, me remetendo ao trabalho que a gente faz às vezes em grupo, no acolhimento, eu vejo no final do último encontro, que as pessoas que chegaram ali e a gente tinha a impressão que nem voltariam mais depois do primeiro ficam até o final e te agradecem. Eu penso que dei tão pouco... A gente sempre acha que não está dando o suficiente. Mas aquilo que pra gente é pouco, às vezes para a pessoa pode ser aquilo que foi um divisor de águas pra ela, pra a partir daí ela continuar, ela não desistir (3ª oficina, p. 152).

— Eu te via também. O fato de eu te ver, te encontrar, apesar de nunca termos conversado, era alguém que servia neste lugar como uma referência, como alguém que eu sabia que ia encontrar, num lugar que eu gostava de ir. Era bom vê-lo e eu queria agradecer (3ª oficina, p.146).

— Pra mim vem uma sensação de reconhecimento. Da gente, mesmo não devendo, porque é o nosso trabalho, nós não somos voluntários, somos remunerados para isso, mas a gente espera um reconhecimento. Na verdade, a gente espera às vezes da equipe e aí, você recebendo de uma pessoa, que você pôde contribuir com a evolução dessa pessoa, com a transformação da família dessa pessoa... (3ª oficina, p. 152).

(D) — E qual foi a diferença que eu fiz, e que eu recebi, retratada na carta?

— A carta ('Simone' fala como se fosse a paciente que escreveu a carta) dizia que a diferença foi que eu pude ver o futuro. Eu não fiquei presa ao passado, eu não bloqueei. Eu vi que eu podia crescer como ser humano, que eu podia realizar um sonho, que eu podia ainda ter sonhos. Então, eu percebi que eu podia ajudar quem eu estava atendendo a ter sonhos (agora se expressando no lugar de profissional). Eu acho que isso é importante, porque se perde muito a capacidade de sonhar, quando há muito sofrimento (3ª oficina, p. 147-148).

Carta para um menino: — 'Oi, 'Fernando'. Que bom que você apareceu, deu notícias a respeito de você, da sua vida e das suas conquistas. Não seria necessário você lembrar-me de quem era. Como você não me esqueceu, eu não esqueci dos encontros que sempre deixavam marcas em ambos. Marcas diferentes, é verdade, mas sempre marcas. Para mim, a oportunidade de acreditar que este trabalho vale mesmo ser feito, sem certezas, mas cheio de possibilidades; essas que foram confirmadas por você. Obrigado por ter acreditado comigo' (3ª oficina, p. 151).

Recentemente ouvimos o depoimento de uma das integrantes da equipe que dizia: “— Eu encontrei a resposta à insistente pergunta das pessoas sobre como eu agüento trabalhar com o que eu trabalho. Agora eu respondo: ‘Eu não vejo só o abuso sexual na criança. Essa criança, para mim, é muito mais do que o abuso que ela sofreu’(sic.)”.

Para além dos contextos que propiciam um olhar vitimizante, cabe ressaltar que estamos imersos no campo de uma construção social de infância e juventude marcado por ideias de incompletude, incapacidade e menos-valia. A este respeito, Sarmiento (2005) nos traz importantes reflexões:

Há uma negatividade constituinte da infância que, em larga medida, sumariza um processo de distinção, separação e exclusão do mundo social. A própria etimologia da palavra encarrega-se de estabelecer esta negatividade: *infância* é a idade do não-falante, o que transporta simbolicamente o lugar de detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo; o *aluno* é o sem luz; *criança* é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro (...) (SARMENTO, 2005, p. 368).

O autor nos traz que os discursos sociais que enfocam estas etapas de vida são carregados de negatividade constitutiva, expressa nas ideias de menoridade e incapacidade, ressaltando ainda o caráter premente de tutela que estas posições trazem: a criança, por não saber defender-se, necessita de um protetor; por não pensar adequadamente, necessita de um instrutor; por não ter valores morais, carece de disciplina e condução moral.

Sarmiento esclarece que as interdições que sustentam uma prática de proteção (não dirigir, não votar, não casar-se antes da maioridade civil, por exemplo), de certo, por constituírem-se a maior parte delas como avanços civilizatórios, não podem, absolutamente, ser abolidas. Contudo, destaca que precisamos nos ater aos efeitos simbólicos de muitas destas práticas quando destacam fatores de exclusão e não características que possam distinguir o acesso a direitos participativos desta população. Seu posicionamento é muito contundente quando nos traz que

A interdição simbólica de pensar as crianças a partir da positividade das suas idéias, representações, práticas e ações sociais – por outras palavras,

a ruptura dos adultos com o pensamento infantil não como pensamento distinto, mas como pensamento ilegítimo, incompetente, impróprio e inadequado (...) teve efeitos consideráveis historicamente na regulação das relações sociais e no modo de funcionamento das instituições (SARMENTO, 2005, p. 368-369).

Segundo o autor, este processo trouxe uma importante ambivalência na implementação de políticas para a infância e juventude, que muito nos interessa considerar

(...) a separação da infância do mundo dos adultos permitiu criar medidas de proteção, que garantiram condições sem precedentes de defesa e de segurança das crianças (...); ao mesmo tempo, as posições paternalistas estabeleceram condições de dependência que favorecem uma efetiva menorização das crianças, potencializam a assimetria de poderes nas relações intergeracionais e constituem fortes constrangimentos de exercício de uma vida social plena pelas crianças (SARMENTO, 2005, p. 369).

Podemos ilustrar e reforçar o posicionamento crítico de Sarmento se retomarmos as situações anteriormente apresentadas neste trabalho, quando abordamos o clamor das crianças que se esconderam dos Conselheiros Tutelares para que estes não as “protegesse da mãe louca”, o clamor dos adolescentes que argumentavam a legitimidade de seus desejos e busca de satisfação sexual,.

É importante ressaltar que nossa posição como profissional deste campo sempre será a defesa da infância e juventude, mas, assim como Arantes (2009), “não acreditamos que a proteção à criança ou ao adolescente se fará reduzindo todas as falas e práticas a uma racionalidade única e totalizante” (p. 140).

Deste modo, encerramos esta discussão reforçando as ponderações da Comissão Nacional de Direitos Humanos (CNDH) do Conselho Federal de Psicologia, quando nos orienta sobre a escuta da criança em situação de violência.

Nós psicólogos devemos caminhar junto com a criança, seguindo as alternativas de suas possibilidades – para que o tecido subjetivo não se esgarce, já que se encontra bastante fragilizado – agindo como facilitadores para que a criança possa dar sentido à experiência traumática e, conseqüentemente, utilizar a fala com modo de expressar verbalmente tais sentidos (CNDH, CFP, 2008, citado por ARANTES, 2009, p. 89-90).

II – O profissional e o agressor sexual: judicialização³³ e possibilidades de tratamento

Este é, sem dúvida, um dos aspectos das intervenções na área do abuso sexual contra crianças e adolescentes mais povoado por resistências, esquivas, visões estereotipadas e, porque não dizer, tabus.

O “encarar o agressor sexual” foi a cena protagonizada da segunda oficina, cujo tema girava em torno das *cenar temidas* dos profissionais. Trouxeram uma experiência vivida, não apenas imaginada, marcando também a permeabilidade do solo em que pisam no que se refere ao trânsito entre o que eu temo viver e o que eu realmente vivo. Aquecidos e vencendo os contornos do “profissionalismo”, elucidam seus mais primitivos sentimentos de aversão e horror, certamente segundo seu olhar, à figura do agressor sexual, como vemos nas seguintes frases:

— (...) este é um temor quase que geral do Núcleo, atender o vitimizador, porque é muito difícil para a gente; eu acho isso, para a maioria das pessoas. Até porque, para lidar com estas pessoas, a gente tem que encarar e como a gente não consegue encarar o vitimizador, é muito difícil.

A diretora então estimula a protagonista a refletir sobre porque sua cena fora eleita pelo grupo:

— Em nome do que você acha que sua cena foi a escolhida?

— Eu acho que esta cena vai representar a sensação do grupo, o temor do grupo (2ª oficina, p. 111).

— Descontrole, muita raiva, vontade de voar no pescoço dele; assim, deixando um pouco de lado o profissionalismo, mais difícil de segurar; assim, muita emoção (faz gestos rápidos e circulares com as mãos). Uma emoção que bagunça, que toma conta, e aí fica difícil (2ª oficina, p. 114).

— Este homem é um monstro, você sabe, eu não consigo encarar (2ª oficina, p. 117).

— Que nome você daria para tudo isso que acabamos de dramatizar?

A resposta vem prontamente:

— Tensão! Estresse! É estressante! (2ª oficina, p. 119).

³³ Segundo termo utilizado e conceituado por Rifiotis (2003).

Moreno, através de seus aportes sobre a Socionomia, nos ensina a olhar o movimento protagonístico de um pequeno grupo como reflexo do coletivo maior onde está inserido. Pensamos que a experiência vivida por este grupo de profissionais na explicitação de seus imaginários de ameaça e terror pode sim ser representativa de grande parte dos trabalhadores da área.

Os depoimentos de alguns psicólogos inseridos em serviços de referência à violência sexual contra crianças e adolescentes, traduzidos no trabalho de Marques (2006), confirmam nossa posição.

A equipe fica tão chocada que se defende muitas vezes xingando nos bastidores dos atendimentos o abusador dizendo: “Que cachorro esse cara, um monstro!” (...) O psicólogo às vezes se torna muito violento, tem um discurso que acaba produzindo a violência, quando produz falas assim: ‘Põe no paredão esses caras! Manda matar!’ (MARQUES, 2006, p. 98).

Esta é uma realidade que se amplia ao cenário mundial. Gavin (2005), em artigo publicado na revista científica *The Qualitative Report* sobre uma pesquisa feita com estudantes da *University of the West of England*, no Reino Unido, discorre sobre a construção social da noção de agressor sexual de crianças. A autora, ao realizar uma revisão bibliográfica sobre o tema, constata o pensamento estigmatizado da opinião pública, retratado em temas tais como: “maldoso”, “desumano”, “besta mortal”, “homem velho mortal”, “demônio mortal”, “monstro”, “animal” etc. Aponta também que os estudos na área mostram que, apesar da existência de propostas de tratamento, seja por terapia comportamental cognitiva ou intervenção hormonal (a conhecida castração química), a tendência do que identifica como “*narrativa dominante*” vê o abusador como um predador irrecuperável e propõe o encarceramento como única medida punitiva.

Estamos mais uma vez imbricados com o campo de análise das construções sociais que influenciam leituras, práticas profissionais e políticas públicas. Já apresentamos ao longo do presente texto o posicionamento de diversos autores acerca de como, no percurso da história, o tema do abuso sexual de crianças e adolescentes esteve envolvido em diferentes discursos que marcavam o contexto cultural e a produção de conhecimento dominante à época. Por isso, destacamos no presente trabalho que se não empreendermos esforços em criar “condições de possibilidade” (FOUCAULT, 1973, citado por BICALHO, 2009) de colocar em

evidência e análise as concepções e discursos que norteiam nosso fazer profissional, dificilmente avançaremos em direção a compor o tratamento da família abusiva, com a inserção daqueles que figuram no lugar de abusadores.

Bicalho (2009) estimula este debate ao nos trazer que

Partindo da consideração de que os discursos científicos apresentam-se como enunciados de verdade a partir de condições de possibilidade e relações de poder que permitem tal emergência, como não questionar os discursos individualizantes e carregados de uma noção de “essência delinqüente” sobre o indivíduo autor de delito, se entendermos que estas normas transgredidas são construídas historicamente, e são de uma forma hoje mas poderiam ser, e já foram de outra? (BICALHO, 2009, p.03).

O que temos acompanhado no cenário dos programas e projetos que abarcam esta questão em nosso país é que, apesar de muitos avanços em torno de mobilizações sociais, capacitação dos atores da rede de proteção e ampliação do debate, o nicho que se refere às intervenções junto ao abusador sexual é muito pouco explorado. Isso pode se dar talvez pela vigência do discurso dominante (GAVIN, 2005) de indisponibilidade e irrecuperabilidade destes sujeitos.

Furniss (1993) discute que muitos profissionais podem apresentar resistência ao tratamento do abusador, por imaginarem que serão tidos como coniventes com a prática do abuso.

Expressar empatia e compreensão para pessoas que cometeram abuso sexual freqüentemente provoca fortes respostas irracionais e de raiva entre o público e os profissionais da área. Essa resposta se origina de uma confusão, em que as pessoas pensam que compreender e mostrar empatia em relação às pessoas que cometem abuso significa desculpá-las e acusar a criança (FURNISS, 1993, p. 21).

O autor enfatiza que é possível demover-se desta ideia na medida em que nos dispomos a compreender a dinâmica que gera o abuso e que investir em programas de tratamento não exclui a esfera de responsabilidade que circunscreve os aspectos legais da interação abusiva.

A distinção entre os elementos interacionais e estruturais da responsabilidade, participação e culpa no abuso sexual da criança, permite-nos demonstrar empatia e tentar entender porque pais, padrastos e outros tornam-se capazes de cometer abuso sexual (...) A distinção legal e psicológica entre responsabilidade e participação torna mais fácil modificar a posição de vingança e rejeição em relação às pessoas que cometeram abuso para um modo terapêutico de entendimento e empatia pela própria experiência dessas pessoas, mantendo, ao mesmo tempo, uma clara noção de sua total responsabilidade pelo abuso (FURNISS, 1993, p. 21).

A literatura contemporânea já nos traz estudos reflexivos sobre o funcionamento psicodinâmico do abusador sexual, com indicações mais contundentes sobre a necessidade de inserí-los em programas de tratamento.

Glasser et al (2001), citados por Sanderson (2005), realizaram um estudo clínico onde constataram que “35% dos abusadores sexuais do sexo masculino tiveram uma história de abuso sexual quando crianças e que a maioria deles foi abusada por um parente do sexo feminino” (Sanderson, 2005, p. 55).

Esber (2009), em seu estudo sobre autores de violência sexual contra crianças e adolescentes, realizou uma importante revisão na literatura internacional, que confirma a história de abusos na vida pregressa desses sujeitos [Lambie et al (2002); Greenberg et al (2005); Stirpe e Stermac (2003) e Smallbone e McCabe (2003)].

Vecina (2002) aponta que as vivências de vitimizações na infância, quando não encontram caminho de elaboração, podem transformar-se em poderosas “atuações inconscientes”, no sentido que o indivíduo frequentemente age colocando fora seus conteúdos internos não processados.

As autoras nos colocam:

Tais vivências de vitimização ocorrida na infância, cercadas do emudecimento e da não-elaboração, muitas vezes não se encontram acessíveis ao consciente ou precisam ser negadas como um mecanismo de evitação da dor. Assim, nesse estado de inconsciência e negação da dor, resta a essa pessoa desempenhar o papel de vitimizador(a) mediante a repetição de ações violentas (FERRARI, VECINA, 2002, p. 205).

Em alguns casos em que tivemos a oportunidade de discutir o atendimento de pessoas que abusavam sexualmente de crianças, seja na equipe do CNRVV ou no papel de supervisora, além da confirmação de histórias com os mais diferentes tipos de violência, foi possível perceber certa incidência de um vínculo simbiótico e hedonista com a figura materna permeando o universo psíquico dessas pessoas: relatos de lembranças da infância, onde se sentiam olhados como “centro do mundo” pelas mães que exaltavam de um jeito fetichizado o “seu menino”, não eram incomuns. Em uma ocasião, a equipe profissional teve que lidar com a “invasão” de uma senhora, que blasfemava sobre as injúrias imputadas pela nora ao seu filho. O discurso, segundo aqueles que o assistiram, bastante inflamado, dizia que ela sabia quem tinha criado e que ele jamais seria capaz de abusar sexualmente da enteada. Na discussão do caso, o terapeuta revela o depoimento emocionado de seu paciente: “Quando fui expulso de casa, por conta dessa história de abuso, minha mãe, que é a única mulher que sempre me apoiou e acreditou em mim, me recebeu com muito carinho. Naquela noite eu estava tão mal que só consegui dormir na cama dela (sic.)”.

Nossa leitura é que esses homens podem ter dificuldade de viver relações satisfatórias em termos afetivos e sexuais com mulheres maduras por encontrarem-se aprisionados no lugar narcísico do filho amado, onde a estrutura do vínculo confunde ternura e erotização.

A grande questão é que de fato, seja pelos tabus que envolvem a figura do abusador, seja por uma dificuldade de acesso a informações sobre suas vivências psíquicas, vida pregressa, laços afetivos, desenvolvimento da sexualidade, a maior parte dos profissionais refere não se sentir preparada para atender esta clientela. Alegam escassez de subsídios que possam nortear os investimentos nesta direção. Nas oficinas, tal dimensão foi fortemente expressa, como vemos nas seguintes falas:

— *Então, eu pensei um pouco, até no que você traz, foi uma cena que eu vivi de fato, foi com um abusador. Até foi um caso que eu trouxe para a supervisão. Foi muito difícil porque assim, na verdade, eu me senti como que inundada por aquilo que ele estava vivendo. Então o horror, o medo, o ódio veio (fazendo um movimento corporal de que está sendo jogada para trás, pela força de algo que o paciente trazia na relação). Dá um pouco a sensação, quando eu fui vendo aqui as cenas, parece que é um pouco isso. A gente fica com muito ódio, a gente fica com muito medo.*

Parece que naquele momento a gente se funde. Isso é que é muito assustador. Parece que você sai do lugar de sujeito ali. Você meio que se funde com o outro. Eu acho isso muito difícil mesmo no trabalho, muito complicado. Pra mim, foi muito difícil... (2ª oficina, p. 126).

— *Eu sabia que na realidade aquele olhar que eu fiz pra ele não era correto. Era uma coisa minha. Não era correto eu fazer aquilo porque eu estava no meu ambiente de trabalho. Eu tinha que ter o meu controle. Eu consegui um pouco, me controlar. Porque eu podia ter feito pior, eu (batendo no peito), lá dentro...*

A diretora estimula a explicitação daqueles sentimentos:

— *O que você imagina que poderia ter feito se não se controlasse?*

— *Pôr ele pra fora mesmo: 'sai, sai daqui. Você não tem que ficar perto dele, perto deles. Você não protege, você abusa'. É claro que a gente não vai fazer, não vai falar isso, mas eu senti isso, gente! (olhando para os colegas de trabalho) (2ª oficina, p. 128).*

— *O que tinha me ocorrido, que eu acho que na verdade é a cena do atendimento ao abusador, uma recusa de atender o abusador. Eu não queria fazer nada. É uma paralisia. Eu não consigo ter esperanças no atendimento do abusador, achar que eu tenho algo a fazer, né? Quando eu vi a cena, eu perguntava para a profissional que estava na recepção: 'por que você está aqui?'. E olhava para a criança como se dissesse 'você está aqui por ela, por esta criança'. Dá para ter esperança no atendimento da criança, dá sentido do que a gente está fazendo aqui, mas para o abusador não tenho... será? Eu tenho impressão assim, pra mim é como se ficasse uma... Eu acho que seria um grande desafio conseguir atender o abusador, mas não me sinto, por exemplo, hoje em dia, pronta para fazer isso. Até porque eu não consigo acreditar nisso, nesse atendimento, nessa relação (2ª oficina, p. 126).*

Percebemos que, mesmo num campo de muitos empecilhos, alguns esforços têm sido empenhados no sentido de aproximar-se deste universo. Em recente pesquisa, realizada junto a dez homens condenados por abuso sexual de crianças e adolescentes, Debona (2011) retrata a limitação a conteúdos mais estruturais e emocionais no relato desses indivíduos. De seu conjunto de pesquisados, todos negaram à autora o crime, embora se dizendo conformados em ter que pagar pelo que a sociedade lhes imputou. No entanto, pelo manejo hábil da entrevistadora, foi possível detectar algumas nuances no funcionamento de seus sujeitos:

“Meu pai achava um insulto falar disso [sexo] em casa” (C.B, 50 anos)

“Sempre tive medo de mulheres” (D.V, 40 anos)

“Não ter tido meu pai foi horrível!” (D.V, 40 anos)

“Quem faz essas coisas [abuso sexual] é coisa do mal, que o capeta encarna”

“Acho que a pessoa não estava lúcida, a pessoa começa a viver e faz isso com ela (...) é um momento de fraqueza dessas pessoas (...) ela não tem coração, não tem família, não gosta nem dele (J.G, 29 anos) (DEBONA, 2011, p. 15-18).

O contato com estes relatos nos coloca frente à dinâmicas regredidas e auto-depreciativas, pouco relacionadas ao fantasmático de monstro e homem-mau veiculado no discurso cultural sobre a figura do abusador sexual. Por isso, enfatizamos a necessidade de ultrapassarmos a barreira de demonização desses sujeitos para que possamos, de fato, nos disponibilizar a pensar formas de tratar esta questão.

Sanderson (2005) alerta sobre o risco de dicotomizarmos a discussão a respeito do abuso sexual de crianças estabelecendo os lugares de doente/demônio e normais/sadios, pois:

Demonizar os pedófilos como uma categoria especial de pessoas, que partilham das mesmas características, cria uma mentalidade de “eles e nós”; os pedófilos como maus, doentes e loucos, e os que não abusam sexualmente de crianças como “normais, sadios e bons”. A falha está em não se levar em consideração que as pessoas que procedem como cidadãos bons e sadios e parecem ser normais e são podem cometer abusos sexuais. E eles o fazem (SANDERSON, 2005, p. 55-56).

Miller (1990), que acredita na possibilidade de tratamento desta problemática apenas dentro de um contexto de relacionamento não-coercitivo e cuidadosamente construtivo, nos traz uma significativa reflexão:

Se nos falta linguagem para expressarmos a dor e a lealdade na história da vítima de abuso, ficamos quase mudos no que tange aos segredos daqueles que cometem o incesto (...). Não desejamos ouvir a história do “perpetrador”. Preferimos vê-lo como um criminoso e o relegamos a modificação comportamental. Ele é visto como alguém que poderá conter

seu comportamento apenas através do uso de empecilhos, seja químicos, educacionais, comportamentais ou sociais (...) (MILLER, 1990, p. 26).

O autor ainda nos adverte:

Precisamos ouvir a história do indivíduo abusivo (...). De outro modo, silenciaremos outra vez a “criança intimamente ferida” (...). É neste silêncio que replicamos antigos comportamentos familiares e depois interpretamos as respostas do indivíduo como patológicas (MILLER, 1990, p. 27).

Salientamos aqui, em menção à potência do dispositivo que efetivamente configurou-se nesta pesquisa como campo de experimentação de estratégia de formação, o movimento que os profissionais fizeram no decorrer da segunda oficina ao passar do discurso de horror e impossibilidades para um olhar em consonância à discussão dos autores acima destacados. Podemos perceber tal movimento nos seguintes enunciados:

— (...) *De que forma a gente investe, até que ponto este investimento, ele é válido. Em alguns casos, de repente eu até penso: ‘atender o agressor ou não’. Eu tenho uma questão que, com alguns atendimentos, de repente eu estou inundada, com uma vontade de atender o agressor, de dizer: ‘bom, eu acho que aí dá jogo, de trabalho’* (2ª oficina, p. 129).

— *(A gente) teria que ter a coragem de escutar (o pai abusador)* (2ª oficina, p. 131).

— *Eu tenho um pensamento também. Será que ele vir trazer o filho para o atendimento, não é um pedido de ajuda? Ele dizer, ‘gente, eu estou aqui, eu sou o abusador, quero ser tratado’* (2ª oficina, p. 131).

Furniss (1993) e Sanderson (2005) também nos advertem sobre a necessidade de identificar os diferentes eventos de vida que podem predispor uma pessoa à dinâmica abusiva como ponto de partida para delinear ações de tratamento e prevenção na área.

O tratamento precisa estar disponível tanto para as vítimas como para os que praticam o abuso sexual de crianças. Esse é o caso das vítimas (...) que praticam violência sexual contra crianças, como, por exemplo, o adolescente abusador (...). O tratamento e a intervenção precoces podem

muito bem desviá-lo de um padrão de violência sexual contra crianças por toda a vida (SANDERSON, 2005, p. 96).

Na segunda oficina, o grupo traz uma reflexão muito interessante marcando que já conseguem vencer a barreira para o atendimento do abusador quando este é um adolescente, ressaltando assim a dimensão do investimento terapêutico como profilaxia à proliferação do comportamento abusivo na vida adulta. Oferecem um elemento muito sensível para nossas discussões, quando falam do quanto podemos nos distanciar e não dar voz à “criança interna vitimizada”, quando esta é parte de um agressor adulto.

— ‘Simone’, sabe o que é interessante? Acho que é importante botar isso pra fora, é o teu sentimento, mas se a gente for pensar hoje no ‘Carlos’, vamos pegar um exemplo concreto porque é mais fácil (referindo-se a um adolescente que chegou ao Serviço com histórico de abusar de algumas crianças no Abrigo). Hoje o ‘Carlos’ traz uma dificuldade, mas a gente consegue olhar pra experiência que ele passou, a experiência que ele está vivendo e o que ele está se tornando. Mas quando a gente olha pra este homem mais velho, adulto, quando a gente olha pra ele, a gente descola da história que ele tem. Talvez ele tenha uma estrutura muito complicada, muito perversa, muito cruel, seja um psicopata, sei lá. Talvez não, talvez ele tenha uma história muito difícil, aonde, veja, é nossa a dificuldade de escutar este cara. A gente está colocando isso aqui. Então quando a gente diz: ‘você não quer tratamento’, eu acho muito engraçado, porque ninguém quer tratá-lo. Então é difícil olhar para este caso, desse jeito (2ª oficina, p. 130).

Posta a premissa que corroboramos sobre a necessidade de incluir o abusador sexual nos programas de atendimento, abre-se aqui o campo de discussão sobre **como** fazer esta intervenção.

Mesmo tomando como de grande interesse, por nosso intenso envolvimento com as ações de formação na área, não pretendemos neste momento discutir sobre os aportes para uma “clínica do abusador sexual”. Até porque esta é uma vertente que carece e merece um aprofundamento que não caberia no presente trabalho. Deixamos aqui essa idéia, que pode inspirar futuros estudos.

O que ora nos propomos a trazer são as discussões a respeito das intervenções vigentes, ou seja, a terapia hormonal (castração química), a terapia comportamental cognitiva e o acompanhamento psicológico compulsório, todos eles mergulhados no *paradigma penal*. Esta questão muito nos interessa debater pois, a nosso ver, tem se constituído como um dos grandes entraves para que os profissionais do campo psicossocial assumam como possível ou válida a tarefa de tratar esta população.

As interfaces entre os diferentes campos de saber que compõem a intervenção interdisciplinar na temática que ora estudamos (o Direito, a Educação, a Medicina, a Psicologia e o Serviço Social), têm se configurado, tanto nas discussões sobre a prática como no debate acadêmico, como um terreno de tensões que merece dedicação e esforços em direção a relacionamentos mais harmônicos. Ao longo do presente texto, já discorreremos sobre nossa visão de que conflitos não se configuram como impossibilidade de diálogos, mas, muito pelo contrário, seu enfrentamento assertivo constitui-se com pilares de crescimento e inovações na produção de conhecimento. Portanto, o que pretendemos semear com nossas colocações, mais uma vez em uma aliança com o projeto moreniano, é um solo de invenções e criações híbridas e “saborosas”.

Começaremos pelo encadeamento das ideias a respeito do tratamento dos agressores sexuais, inseridos nos ditames da Justiça, para depois ampliar nossa reflexão a respeito do que tem sido abordado nos escritos recentes sobre o tema, como a *judicialização* das relações cotidianas.

Coimbra, Lobo e Nascimento (2008), ao debater (em um diálogo com Michel Foucault) sobre o aperfeiçoamento cultural de uma das instituições de seqüestro, ou seja, a prisão, nos colocam que

(...) esta não seria somente uma resposta à infração, mas sobretudo trata-se de corrigir o perigo de certos comportamentos, até mesmo das intenções, das más disposições, das tendências para o crime. Portanto, a prisão não teria emergido do campo do Direito ou das teorias jurídicas, mas das próprias práticas de controle social dispersas e produzidas por diferentes comunidades (...). O fato de terem emergido do controle do próprio grupo, e não dos teóricos juristas da época, lhes dá força de continuidade e rapidamente são capturadas pelo novo aparelho de Estado,

tornando-se o dispositivo triunfante de punição (...) (COIMBRA, LOBO, NASCIMENTO, 2008, p. 96-97).

Tais colocações nos remetem ao centro de uma convocatória para refletir sobre os ditames culturais e sociais que orientam nossas práticas, e que, de alguma forma, podem contribuir para a institucionalização daquilo que rapidamente vai nos aprisionar.

As propostas de tratamento do abusador sexual estão completamente imbricadas nesta discussão. Sanderson (2005), ao refletir a respeito da ideia de confinamento prisional como forma de recuperação do comportamento abusivo, afirma que

Trancar abusadores sexuais de crianças na prisão tem pouca ou nenhuma eficácia para encorajar a reforma ou habilitação. Ainda que as crianças estejam protegidas enquanto eles estão na prisão, não há garantias de que elas estarão seguras quando forem soltos. No mínimo, o estresse de ficar fechado na prisão pode ser colocado para fora depois de ser libertado, resultando no cometimento de um abuso que até então estivera apenas fantasiando, o que o levava a se masturbar enquanto estava na prisão (SANDERSON, 2005, p. 98).

É interessante perceber que a proteção da criança como justificativa para manter os abusadores presos é uma máxima muito presente nas concepções dos profissionais sobre o assunto. Quando abordamos o tema em nossos cursos de formação, usamos como aquecimento da discussão uma dinâmica em que, após assistirem cenas do filme “O Lenhador” (direção de Nicole Kassell, 2004), os profissionais assumem os papéis de advogados de defesa e promotores que acusam o então réu, protagonista do filme, como se todos estivessem num tribunal. As cenas escolhidas já retratam os contrapontos desta questão. Na primeira, o protagonista ouve o discurso do policial responsável pela custódia de sua condicional, uma vez que o rapaz havia cumprido pena pelo crime de pedofilia, apontando não acreditar em sua recuperação. Na segunda, o protagonista investe sobre uma criança com a qual estabeleceu contato amistoso, solicitando que sente em seu colo, numa manifestação clara de recaída em relação ao impulso abusivo. Quando a menina revela, chorando, que aceitara essa interação por já estar há anos envolvida no

mesmo tipo de carinhos com a figura paterna, o protagonista retrai-se com expressão de arrependimento, solicitando que a criança vá embora. Na dinâmica, quando no papel de promotores, os profissionais traduzem as ideias de que até concordam com a indicação de tratamento, mas que a única forma de garantir que as crianças estejam a salvo é manter os abusadores na cadeia.

Muito combatida também tem sido a proposta de castração química destes indivíduos, como “alternativa segura” à sua liberdade ao convívio social.

Hachet (2005), em um contundente artigo sobre a eficácia do tratamento psicanalítico sob prescrição judicial, ressalta que

A sexualidade não é redutível à genitalidade. Representação subjetiva (libido, pulsão, apoio) e até mesmo construção mental, ao mesmo tempo que lugar de uma diferença anatômica, a sexualidade é fundamentalmente ligada ao laço social. Se o agressor sexual é psicologicamente fixado em uma sexualidade infantil pré-genital, muito aquém da genitalidade, estamos em condições de nos interrogar sobre o valor das terapias hormonais, conhecidas como “de castração química” (HACHET, 2005, p. 61).

E como foco que ilumina nossa discussão, concordamos plenamente com a autora quando nos alerta que o desenvolvimento da terapia hormonal só incrementaria a confusão e a “clivagem existente entre o que subtende o ato, em termos de funcionamento e de patologia, e o próprio ato em sua tradução penal” (p. 61).

Tendo tais críticas o valor de concepções preponderantes na área, a proposta mais difundida enquanto forma de intervenção junto a abusadores sexuais é a terapia comportamental cognitiva, também propostas em programas de recuperação carcerária. Segundo Sanderson (2005), o Programa de Tratamento para Agressores Sexuais (SOTP, sigla em inglês) foi introduzido pela primeira vez em 1991, no sistema prisional britânico, como uma reação de pesquisadores (MCGUIRE, PRIESTLEY, 1985, citado por SANDERSON, 2005) a ideia do “nada funciona” (MARTINSON, 1974, citado por SANDERSON, 2005), vigente à época. O programa enfoca aspectos tais como processos de tomadas de decisões, autoestima, autoafirmações e habilidades cognitivas. Tomando por base o princípio do relacionamento entre pensamento, sentimentos e comportamento (MCGUIRE, 2000, citado por SANDERSON, 2005), o referido programa tem como objetivos:

(...) reconhecer que muitos agressores sexuais são indivíduos com problemas que têm direito a uma resposta humana. Ele é projetado para ajudar esses indivíduos a se libertarem da raiva e do ódio de si mesmos. Para reduzir seu profundo sentimento de solidão, (...) os capacita a desenvolver relacionamentos normais, em alguns casos pela primeira vez na vida. Ele também encoraja os agressores sexuais a examinar o que fizeram e a mostrar remorso autêntico e empatia em relação a suas vítimas por meio de jogos de teatro (SANDERSON, 2005, p. 100).

Furniss (1993) e Vecina (2002) quando abordam a temática, propõem o tratamento do sistema familiar abusivo, enfatizando a leitura de que, na maioria dos casos, esta é uma disfunção gerada no interior do contexto social restrito que é a família e por isso, aí deve ser tratado.

Furniss (1993) desenvolve todo um modelo em que diferentes formas de intervenção (terapia individual, de casal, do núcleo familiar) podem ser integradas de acordo com a multiplicidade de questões que o movimento do sistema, antes estabelecido numa homeostase doentia, pode provocar.

Vecina (2002), que baseia sua intervenção na teoria dos papéis de referencial psicodramático, faz um significativo apontamento para aqueles que se propõem ao lugar de terapeuta do indivíduo que abusa sexualmente.

(...) considerar que estamos simplesmente *trabalhando com o(a) agressor(a)*, além de ser uma falácia – tendo em vista ser este um entre os muitos papéis que o indivíduo desempenha – é uma forma de reduzir a identidade humana a um só aspecto, alimentando estigmatizações e criando, cada vez mais, dificuldades para a ocorrência de mudanças (VECINA, 2002, p. 203).

O material da segunda oficina também conversa com estes aportes teóricos, quando os profissionais trazem sua discussão sobre a inserção do agressor no atendimento a partir da leitura de um sistema familiar abusivo, e quando salientam o olhar para o sujeito que possa existir por trás do ato abusivo.

— *Viver a emoção também do quanto a gente fragmenta as famílias nesses atendimentos... Porque vem a família, mas a gente não consegue enxergar esse pai como parte da família. A gente não consegue ver que*

ele também precisa do atendimento, pra que aquela família volte a funcionar (2ª Oficina, p. 129).

— É preciso ver o sujeito, não é? Aquele que está para além do lugar de abusador (2ª oficina, p. 129).

Acreditamos ser este um assinalamento de vital importância se pensamos em efetividade de intervenções neste *setting*. Outra recordação que trazemos para compartilhar foi o depoimento consternado de um jovem terapeuta ao trazer para discutir na supervisão sua dificuldade em “sair do lugar daquele que deveria controlar as possíveis recaídas de seu paciente (sic)”. Contou-nos que se deu conta de estar capturado nesta função, a partir da fala do próprio paciente, que dizia: “Tenho a impressão que quando você me pergunta como foi meu final de semana, você quer saber onde eu fui, o que eu fiz, só para controlar se estou indo atrás dos garotinhos; e que se eu começo a contar de outras coisas é como se eu estivesse fugindo de te falar sobre isso...”. A despeito dos elementos transferenciais e inconscientes comunicados nesta fala, o terapeuta admite que, em grande parte, era justamente nesta direção que seus questionamentos iam.

É exatamente deste ponto, do “sentir-se capturado em funções que me são estranhas”, trazido no relato acima e também no de outros que procuram trabalhar a interdisciplinaridade nas práticas profissionais, que gostaríamos de ampliar nossas reflexões sobre as interfaces da intervenção na rede de proteção à infância e juventude em situação de abuso sexual, problematizando a prevalência das ações intermediadas pelo poder judiciário.

Bicalho (2009) também traz suas preocupações com as práticas profissionais classificatórias destituídas de uma crítica política, ao nos dizer que:

(...) de uma forma hegemônica, tem-se construído fazeres e dizeres sem questionar criticamente a que interesses políticos tem-se atendido, contribuindo assim para a legitimação de lugares de segregação, na medida em que se atesta através de instrumentos “desveladores de personalidade” que alguns podem ser classificados como são e, portanto autorizados à interação social e outras, criminalizadas e recomendadas à reclusão (BICALHO, 2009, p. 4-5).

As políticas públicas voltadas para a infância e juventude carecem de uma maior atenção e cuidado para não ignorar contingências de indivíduos e famílias envolvidos em situação de denúncias. Não é incomum que questões como desemprego, dependência química, sofrimento mental, situações de carência de recursos financeiros e materiais, são enquadradas como negligência, maus tratos e, então, sancionados por instâncias jurídicas.

Cunha (2006), ao estudar processos de destituição do poder familiar, nos mostra que muitas alegações que justificavam tal medida retratavam mães que não se enquadravam em um dito modelo de parentalidade e não faziam nenhuma referência às condições ou circunstâncias que geravam as situações taxadas como abandono, negligência, incapacidade de maternagem.

Sobre este tipo de postura, Arantes (2009) nos adverte que:

O poder técnico (...) através de seus pareceres e relatórios, tanto pode contribuir para o esclarecimento da situação e o encaminhamento da família a programas de proteção, como pode confirmar que o único lugar possível para aquela mãe é mesmo o de ser excluída, inclusive do direito à maternidade (ARANTES, 2009, p. 135).

Uma passagem bastante significativa aconteceu também na segunda oficina: quando, em uma cena com a mãe da criança que era abusada sexualmente pelo pai, a profissional retrata sua indignação diante da maternagem que se apresenta com um histórico de negligência e desproteção. Em seu desabafo nos fala:

— (...) E ela enxergasse, se ela cuidasse dos filhos... Os filhos não teriam tido e (...) poderia ser que essa menininha, esse bebezinho que eu vi no colo do pai outro dia, lá no corredor, talvez ela... fosse protegida mesmo, não fosse abusada, não fosse... que é o que eu penso que pode ser que um dia possa vir a acontecer (...) Por que ela não cuida, em que mundo que ela vive, onde ela está? Por que ela se mostra feliz às vezes... Ela às vezes chega querendo brigar, querendo... Quando a gente cobra algo dela, como eu cobrei o fato dela não ter trazido o menino e eu saber que ela disse pra mim que não tinha trazido porque ela não tinha pegado o dinheiro da condução, mas eu tinha falado lá no Abrigo e eles me disseram que tinham dado o dinheiro da condução pra ela na sexta-feira... É complicado (2ª oficina, p. 133).

Esta é uma situação deveras inquietante para os profissionais que trabalham com a família caracterizada como abusiva no dito contexto de atendimento terapêutico. Em contato com as crianças, suas mães e com os técnicos das instituições de acolhimento, os profissionais são muitas vezes convocados, no lugar de terapeuta da família, a manifestarem opinião, através de relatórios, se aquela mãe já estaria em condições de receber aquelas crianças de volta ao lar. Quantos dilemas! Luciana era uma mãe que demonstrava um grande afeto e carinho com suas crianças, até que seus surtos psicóticos “despertavam o monstro (sic.)” dentro dela. Agredia e machucava muito os filhos pequenos. Abrigados, choravam pela falta da mãe carinhosa, ao mesmo tempo em que manifestavam o medo de suas agressões. As crianças eram filhos de pais diferentes, homens que, a princípio, ela desconhecia antes de levá-los a sua casa. Uma irmã, trazida da região Norte, foi a “solução” para a família voltar a um cotidiano de convivência, mas nem todas as histórias como esta tem um encaminhamento “feliz”.

No campo da violência sexual, este cenário é mais premente e onde mais se manifestam as posturas denunciastas já abordadas no início do trabalho.

Matta e Correia (2008), citadas por Arantes (2009), analisando as denúncias de violência sexual feitas na 12ª Promotoria Criminal de Fortaleza, constataram que grande parte traduzia o preconceito dos pais contra a orientação sexual ou escolha dos parceiros dos filhos adolescentes. Arantes traz a observação das autoras de que

Surras, cárcere privado, exposições da intimidade, entre outros, foram relatados pelos filhos adolescentes, demandando estes o direito de viver opções sexuais e escolhas de parceiros sem cerceamentos (...) [E que] o bem jurídico a ser tutelado não deve ser a moralidade pública e os bons costumes, e sim os direitos sexuais dos adolescentes, fazendo-se necessário identificar, entre os casos notificados como violência sexual, aqueles cuja intenção é apenas a repressão e o controle do adolescente e não a proteção de seus direitos (ARANTES, 2009, p. 80).

Situações, como as retratadas no estudo de Fortaleza nos alertam sobre o quanto precisamos estar atentos para problematizar esta demanda por diagnósticos e pareceres classificatórios e generalizantes e abrir a discussão para o campo de multiplicidade dos processos de subjetivação no qual todo ser humano está envolvido.

Brandão Júnior e Ramos (2010) nos advertem que

(...) a tendência contemporânea de normalização e patologização dos casos é (...) ponto de questionamento (...) [Na medida em que] em nome de uma “cientificidade” e do “bem estar” da criança, corre-se o risco de reforçar uma dimensão policial, de vigilância administrativa, e deixar de lado a implicação subjetiva de cada um (BRANDÃO JÚNIOR, RAMOS, 2010, p. 71).

Segundo Cerruti e Rosa (2008) o discurso do judiciário categoriza e operacionaliza uma visão sobre o sujeito, inserido em seus próprios códigos, e ao dirigir-se a um **dever-ser**, este discurso enaltece o corolário de um eu-ideal, de um homem capaz de responder sempre de forma adequada às normas instituídas. As autoras nos dizem

Como psicanalistas sabemos que é próprio da linguagem a sua variação de sentidos. O campo jurídico então, ao estabelecer posições definidas – no caso aqui definido *a priori* vítimas e culpados – acaba por tornar opaca esta multiplicidade de sentidos para dar lugar a um único sentido, passível de ser generalizado (CERRUTI, ROSA, 2008, p. 12).

Rifiotis (2003), em seu trabalho de pesquisa a respeito de conflitos conjugais, discorre sobre os mecanismos que privilegiam a leitura jurídica dessas situações, desvalorizando outras formas de intervenção. O autor nos explica que

A “judicialização” é apresentada como um conjunto de práticas e valores, pressupostos em instituições [que lidam com a esfera da violência intrafamiliar] e que consiste fundamentalmente em interpretar a questão, a partir de um ponto de leitura criminalizante e estigmatizada contida na polaridade vítima-agressor (...). A leitura criminalizadora apresenta uma série de obstáculos para a compreensão e intervenção nos conflitos interpessoais (RIFIOTIS, 2003, p. 8).

Denota-se assim que tais posturas redundam em riscos e prejuízos onde interpretações limitadas e preconceituosas podem confundir características de determinadas situações com causas de supostos desvios de um dado padrão considerado normal. A diversidade e complexidade do funcionamento de uma

família não se reduzem a simples questões de certo ou errado. É preciso que consideremos que operamos num campo de valores, a partir dos quais a realidade é lida e identidades são construídas.

Um episódio que bem ilustra este tipo de conduta foi discutido pela equipe do CREAS de uma cidade do interior de São Paulo num encontro de supervisão. O conselho tutelar recebera a denúncia de uma tia que afirmava que a ex-cunhada envolvia a filha de quatro anos em “orgias homossexuais”. A criança, avaliada pela equipe técnica, mostrava vínculo amoroso e trazia referências de cuidados e proteção por parte da figura materna e também de sua companheira. Segundo a equipe, a conselheira insistia que se mantivesse o atendimento à criança, porque a visita domiciliar constatara que ela dormia na mesma cama que a mãe e a companheira e que “mais cedo ou mais tarde ela revelaria o abuso” (sic.).

Rifiotis (2003) também assinala sobre o maniqueísmo dos processos judiciais na área da família, pois estes

(...) abrem o espaço privado, tornando pública a vida pregressa do acusado e da vítima. Decodifica-se através de uma avaliação dos atos dos envolvidos, o desempenho e o ajustamento ao desempenho de papéis sociais (“bom pai”, ou filho, por exemplo), extraíndo-se deles as razões que condenam ou absolvem. Assim, os dilemas entre a moralidade pública e a privada são explorados para a construção da **verdade jurídica** (RIFIOTIS, 2003, p. 23, grifos nossos).

Neste ponto, dimensiona-se uma das conflitivas mais presentes nos espaços de debate sobre as estratégias de intervenção para o enfrentamento ao abuso sexual de crianças e adolescentes, ou seja, quais as interfaces possíveis entre a psicologia e o direito sendo que cada um desses campos podem ter concepções tão diferentes do que possa vir a ser a “verdade” do (ou para) o sujeito?

Arantes (2008), ao tecer seus comentários a respeito do programa “Depoimento sem Dano”³⁴, nos alerta que

³⁴ “Sistemática [que] permite a realização de audiência, simultaneamente, em duas salas interligadas por equipamentos de som e imagem. Em recinto reservado, a vítima presta depoimento a uma psicóloga ou assistente social. Na sala de audiência ficam o juiz, promotor e partes. O magistrado faz as inquirições por meio do profissional que se encontra com a vítima que, dessa forma, não se expõe a outras pessoas. Simultaneamente é efetivada a gravação em som e imagem em CD, que é anexada aos autos do processo judicial.” (Disponível em: < http://www.tj.rs.gov.br/site_php/noticias/mostranoticia.php>. Acesso: 23 mar. 2011)

(...) uma audiência jurídica não é exatamente o mesmo que uma entrevista, consulta ou atendimento psicológico, onde a escuta do psicólogo é orientada pelas demandas e desejos da criança e não pelas necessidades do processo, sendo resguardado o sigilo profissional. Ademais, eventuais perguntas feitas pelo psicólogo à criança não podem ser qualificadas como inquirições, não podendo esclarecer a “verdade real”, ou a “verdade verdadeira dos fatos”- mesmo porque, nas práticas psi, as fantasias, erros, lapsos, esquecimentos, sonhos, pausas, silêncios e contradições não são entendidas como sendo opostos à verdade (ARANTES, 2008, p. 140).

Muitas vezes é difícil para os operadores do direito (juiz, promotores e advogados) validarem formas simbólicas ou representativas de se retratar uma experiência vivida, sendo estas as principais ferramentas analíticas do campo psi. Em certa ocasião, uma psicóloga trouxe na reunião de supervisão sua indignação com a colocação do juiz a respeito de que nenhum técnico havia **afirmado categoricamente** que a criança sofrera abuso sexual por parte da figura paterna e por isso autorizaria seu desabrigoamento. A psicóloga argumentara a respeito de que a fala desta criança estaria representada em seus desenhos e brincadeiras. O juiz teria reagido de forma desqualificativa em relação aos argumentos apresentados.

Os profissionais que participaram das oficinas também retrataram a dimensão da desconsideração das evidências psicológicas para o aparato judiciário ao ilustrar na cena que a criança representada havia denunciado sua situação através de um “ato falho”. A profissional nos conta

— *Mas quando eu falo, eu cometo um ato falho.*

(D) — *Nossa, você é um psicólogo, até sabe falar ato-falho (brinca a diretora). Como é isso, conta pra mim?*

— *Nós fomos ao fórum, e a gente estava requerendo a assinatura do juiz para eu voltar para a minha casa, para minha mãe e para o meu marido.*

(D) — *O menino está pensando isso, ele tem marido?*

— *Ele pensa que o pai é o marido (...) ele diz que volta para casa para desempenhar o papel dele, o de esposa (...) ‘Eu vou voltar para casa para minha mãe para o meu marido’, foi isso que ele falou (2ª Oficina, p. 115).*

Segundo o histórico do caso, esta fala não foi considerada como referência contundente ao entendimento jurídico do abuso sexual e o menino foi desabrigado.

Caffé (2003), em seu contundente trabalho sobre o tema, ratifica esta questão nos apontando que a prevalência no judiciário é a busca de verdades objetivas, acompanhadas de provas, “sem o que são descartadas, ignoradas, não possuem credibilidade” (p. 81). Do mesmo modo, Miranda Júnior (2009) em sua tese sobre “O Psicanalista no Tribunal de Família” afirma que “o discurso jurídico busca a produção de uma verdade interna ao seu sistema e, para isso, em alguns casos, convoca o saber científico a fim de provar a relação ou correlação entre alguns fatos inseridos nas categorias jurídicas articuladas (...)” (MIRANDA JÚNIOR, 2009, p. 115).

Para além de nos implicarmos com os questionamentos sobre a utilização dos dizeres da Psicologia quando a serviço do judiciário, isto é, como nos diz Vicentin (2009) com “a problematização do campo psi quando este opera como fator de legitimidade para tecnologias coercitivas” (p. 116), temos que nos haver com o contraponto do que possa ser considerado ou “julgado” inverdades ou mentiras neste contexto. Aqui, entramos num terreno muito delicado, pois o lugar sacramentado ao psicólogo é o daquele que possa ser continente ao “não-saber” do indivíduo sobre si mesmo, ao desconhecimento que possa explicitar sobre suas dores, seus sintomas, seus modos de agir.

Marques (2006) aponta que Freud (1906) já se ocupou desta questão ao proferir o seminário “A Psicanálise e a determinação dos fatos nos processos jurídicos”, onde alertou a jovens e juízes promotores da época que

Muitas vezes uma criança acusada de uma transgressão nega veementemente sua culpa, embora chore como um criminoso desmascarado. Talvez pensem que a criança mentiu ao afirmar sua inocência, mas isso nem sempre é verdade. Pode ser que, embora não tenha cometido a falta de que a acusam, possa ter cometido outra que permanece ignorada e que não lhe foi imputada (FREUD, 1906, p. 103 apud MARQUES, 2006, p. 101).

O que tem se colocado como ponto crucial nas discussões que enfocam encontros possíveis entre Psicologia e Justiça é que esses saberes não se fechem no absolutismo de suas concepções e instrumentos de trabalho, mas sim se impliquem

na criação de novas práticas, isto é, na busca de arranjos que não denotem o assujeitamento de um campo a outro.

Esta situação foi retratada nas oficinas através de falas que indicavam a questão dos contrapontos entre a necessidade do sigilo e o imperativo da notificação na administração das interfaces entre os fazeres da psicóloga e do Direito, que também já foram discutidas ao longo deste trabalho. Vejamos como apareceram:

- A profissional relata sua frustração diante da colocação explícita da usuária, sobre sua falta de confiabilidade no trato sigiloso de seus conteúdos

— (...) ela vai para um outro Serviço, também ser atendida com o marido e eu digo: 'isso vai ser muito importante, porque até agora o investimento foi no seu filho, em você, agora é para o casal'. Ai na hora ela fala: 'mas eu não vou dizer a verdade, porque eu sou traída nestas verdades. Toda vez que eu digo, alguém me trai (...)'. Então eu fiquei... (faz gesto com as mãos de não saber o que fazer com aquele questionamento) (1ª oficina, p. 87).

— (...) e uma das perguntas é: 'você é virgem?' Num primeiro momento a resposta é sim, depois ela rabisca e escreve não. Quando eu me deparei com isso, com esta pergunta e resposta da irmã, isso me paralisou de alguma forma (...). O abuso vem de alguma forma muito velada, talvez sim, talvez não, se fala, se não fala (...), mas ali estava muito explícito e isso de alguma forma me paralisou naquele momento (1ª oficina, p. 88).

Esses dois depoimentos certamente enunciam as repercussões para a relação terapêutica no que se refere ao trânsito entre as dimensões de tratamento e sua premissa de assepsia e sigilo, e de proteção pautada no dever de notificação.

É evidente que um diálogo profícuo entre os profissionais das diferentes disciplinas que compõem a rede de enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes é colocado em primazia quando pensamos em intervenções eficientes e eficazes. Acreditamos inclusive que os determinantes do campo jurídico não necessariamente precisam ser vistos como opositores aos parâmetros que regem o fazer do psicólogo, afinal, muitos investimentos têm somado na direção de uma composição que se pense harmônica na consecução do objetivo maior que é a vivência plena de direitos e a saúde mental de nossas crianças e adolescentes. Entretanto, concordamos com Arantes (2008) quando destaca que:

(...) o conceito de “cidadania/ sujeito de direitos” e o de “produções subjetivas/ sujeito psicológico” nunca foram considerados como sendo exatamente a mesma “substância”, constituindo domínios de diferentes “especialistas” (...). Sujeitar a norma psicológica a procedimentos judiciais, transformar a psicologia em direito (...), identificar o sujeito psicológico com o sujeito de direitos, acabar com as arestas e disputas entre os campos reduzindo um ao outro, é o que o mal-estar (...) parece apontar (ARANTES, 2008, p. 132).

A ceara onde este mal-estar tem sido mais evidente é a que trata da “compulsoriedade do tratamento psicológico”, esta tem sido certamente uma das inquietações mais frequentes nos *settings* de supervisão. É possível contornar a ausência de demanda? Interroga-se aqui, explicitamente, o caráter fundamentalmente contraditório da terapia imposta.

Hachet (2005, ao questionar sobre a exequidade de um tratamento psicoterápico aos agressores sexuais no sistema prisional, argumenta a respeito da confusão e inversão de papéis e funções institucionais que marca este terreno e institui o paradoxo de “inscrever uma lógica sem objeto, nem sujeito, nem demanda” (p. 48).

Explicita que

A evolução dos papéis da psiquiatria e do judiciário, deslocando-se de uma delimitação a uma confusão e depois a uma inversão (o magistrado **prescreve** o tratamento como pena e o médico **aplica a pena** de tratamento) foi feita (...) tendo por um lado, a imagem do sujeito situado na interseção desses dois campos, passando de um culpado criminoso e delinqüente marginal para um doente que convém tratar quando normalizar e, por outro, a prisão moderna que se pretende de um lugar de vocação terapêutica ou preventiva, depois de ter sido outrora um lugar de expiação de uma falta, de sanção, de neutralização e de controle social (HACHET, 2005, p. 48).

Com isso, a autora é assertiva quando defende a necessidade premente de que os campos da Psicologia e do Judiciário sejam dissociados, principalmente no que se refere à possibilidade de eficácia de um tratamento.

O objeto e o sujeito de tratamento devem ser novamente situados na singularidade e na especificidade de um encontro terapêutico, que não poderia ser reduzido, por um lado, a uma prática administrada sob coação e, por outro, sustentada por uma lógica de normalização fazendo impasse à realidade clínica que recusa submeter-se a isso (HACHET, 2005, p. 62).

As equipes profissionais trazem frequentemente o absentismo, os abandonos, a hostilidade dos usuários frente à obrigatoriedade, posta pelo judiciário, de frequentarem o Serviço, as constantes solicitações por avaliações e relatórios, como atravessamentos que ameaçam descaracterizar o seu fazer clínico. São tantas as variáveis deste contexto institucional, que tornam este questionamento extremamente legítimo.

A primeira questão ou, por que não dizer, missão que se coloca num serviço de atenção psicológica e social, é a possibilidade de que se mude o endereçamento do tratamento, determinado por uma composição de litígio e estratégias de convencimento trazidas do Judiciário. Na relação terapêutica, procurar estabelecer uma aliança que abra espaço para o sujeito do desejo, que se desprenda deste dualismo imaginário de um mundo onde existem apenas vítimas e agressores.

Concomitante a este investimento, e como forma de garanti-lo, o terapeuta precisa manter um posicionamento de resistência em que não necessariamente se recuse a atender as solicitações do trabalho em parceria interinstitucional (Varas de infância e juventude, conselho tutelar, instituições de acolhimento, escolas...), mas contextualize suas respostas tendo como base inalienável as convicções éticas que sustentam sua prática profissional. Como nos indica Bicalho (2009),

Trata-se de uma subversão da demanda, demonstrando sua capacidade em ser crítico para avaliar o que é solicitado, e questionar até que ponto o pedido supera suas possibilidades, para que possa pensar em outras práticas, outros fazeres mais condizentes com seus preceitos éticos (...). Estas proposições exigiriam uma implicação com aqueles que são alvos das intervenções profissionais. O reconhecimento destes sujeitos de direitos, que demandam um acolhimento neste processo de institucionalização que muitas vezes podem levá-los a mortificações de seus lugares singulares (...) (BICALHO, 2009, p. 7).

Apesar de envolvidas num campo de muitas contestações e críticas, as proposições deste trabalho pretendem traduzir o que consideramos uma das características mais marcantes de nosso fazer profissional, ou seja, a incansável crença no potencial humano de transformação. Concordamos com Bicalho (2009) quando cita a afirmação de Guattari (2005) que “todos aqueles cuja profissão consiste em se interessar pelo discurso do outro estão numa encruzilhada política fundamental” (p. 9). Isto é a nosso ver o aspecto instigante e vívido que nos move em direção a encontros onde pessoas possam liberar suas possibilidades de envolver e ser envolvidos. Corpos e mentes que afetam e deixam-se afetar numa potência múltipla de criação.

Retomemos o início desta discussão, quando os profissionais trouxeram a dificuldade em “encarar o agressor sexual”. Percebemos, de uma forma nítida e intensa no percurso das dramatizações, o emergir de todo o contingente de imaginários, posicionamentos, impasses, atribuição de sentidos e inquietações em que está imerso este campo de trabalho e que ora procuramos abordar em nossas reflexões. Foi possível acompanhar que a vivência psicodramática dos papéis incidiu na possibilidade de compreensão, elaboração e re-significação de conflitos. Num jogo de alianças e contestações favorecido pelo laço grupal, os protagonistas transitaram da raiva e rechaço que “expulsavam o pai abusador” a um olhar que podia entender sua presença como um pedido de ajuda, de inclusão. E que tal inclusão na verdade, não significaria um transportar-se para o outro pólo de uma dicotomia estereotipada entre agressores, que merecem ser extirpados, e vítimas, que precisam ser protegidas. Muito pelo contrário, a inserção deste pai nos atendimentos pode ser vista pelos próprios profissionais, como mais uma atitude de cuidado com a criança e sua família.

Podemos perceber todas estas nuances nas seguintes passagens das oficinas:

— *Eu a todo instante aqui pensando: tem a proteção, a preocupação com o bebê, do menino, da mãe e dele (referindo-se ao pai abusador). Eu não sei se ele está aqui pra desafiar. Eu não sei... E o olhar pra ele? Aqui não é um Serviço pra ele, mas assim, essa repulsa... Não olhamos como um todo, como uma família. Ele está lá (movimento de afastamento com a mão), à parte, à margem (2ª oficina, p. 127).*

— *E nesse sentido a gente perpetua a violência. Eles não são considerados...*

A diretora indaga:

— *Perpetuam a violência?*

— *Quando a gente não inclui... Eles não falam porque a gente acaba sendo violento também. Quando a gente não inclui esse abusador no atendimento, quando a gente deixa de lado... (2ª oficina, p. 127).*

— *Então, a gente falou um pouquinho do quanto (...) a gente precisa de troca entre grupo para ter a possibilidade de perceber as dinâmicas, e para que as questões não fiquem tão cristalizadas: o abusador é abusador, a vítima é vítima, enfim... O quanto que a gente precisa desse espaço de troca para que a gente possa também sair desse lugar de reproduzir aquelas dinâmicas que vêm com o atendimento e que a gente também entra nisso. (2ª oficina, p. 132).*

Trabalhar com o tema da violência, que atinge **crianças** no seio de suas **famílias**, frequentemente traz um turbilhão de emoções difíceis de equacionar e, por isso, transformam-se em recalques e mecanismos de defesa no sentido de evitar ou amenizar a **angústia**, tão presente na fala dos participantes das oficinas.

A Psicologia relacional, já abordada no capítulo teórico deste trabalho, vê, segundo Fonseca (2010), “o homem destinado à falta, à busca e aos encontros da vida” (p. 12).

O Psicodrama, apostando no dispositivo do encontro e do apoio grupal, proporcionou a estes profissionais que vencessem suas defesas, enfrentassem seus fantasmas e, evidenciando suas demandas, fortalecessem seu movimento de busca num exercício vicejante de **crescimento**.

III – Sobre o modelo de atenção: do imperativo da eficiência pautado no “dever-ser profissional” ao reconhecimento da função amorosa na intervenção clínica e do apoio grupal como potência de trabalho

Como já referimos anteriormente, nos mais diferentes contextos pelos quais transitamos (referimo-nos aqui às distintas realidades culturais e socioeconômicas das regiões de nosso país onde as diretrizes nacionais de enfrentamento da questão têm procurado estabelecer-se como serviços de atendimento), uma das dimensões

que aparecem como ponto nevrálgico é exatamente a formação das equipes de trabalho e a formulação de um modelo de atenção. Acreditamos que este seja o desafio inicial e fundamental quando pensamos em potência de um serviço.

A realidade na qual a maior parte dessas equipes é formada não favorece a dimensão da consistência de um laço grupal como pilar de sustentação do trabalho. Questões institucionais, tais como instabilidade na manutenção de convênios, remunerações não tão atrativas, falta de logística física (espaço adequado para o atendimento clínico ou de grupo, por exemplo), e irregularidade na valorização/manutenção das estratégias de formação continuada (cursos, supervisões) trazem instabilidade à constituição das equipes e, conseqüentemente, ao funcionamento dos serviços.

Quantas foram as situações que acompanhamos em que a transferência ou desligamento de um ou outro profissional trouxe vulnerabilidade e sobre carga à equipe. Quem atenderia seus pacientes? Como seria esta transferência de vínculo para o usuário? Quantas foram as ocasiões em que, por mudanças políticas, todo um quadro de funcionários (experientes e eficientes no trato com a temática) foi substituído por outro, constituído por pessoas por vezes sem muita noção do que estavam “escolhendo” fazer. Como ficavam as famílias atendidas diante desses movimentos? Lembramo-nos de uma passagem em que, num município da Baixada Santista, após alguns anos acompanhando a implantação e desenvolvimento de um Serviço, aconteceu uma “demissão em massa”, de forma abrupta. Recebemos o convite para a continuidade do aporte à nova equipe. Como supervisora, já havíamos acompanhado outras situações como esta; já frisamos, não são raras. Mas naquela ocasião, talvez mobilizada pelo vínculo com aqueles profissionais, pela indignação com a falta de arbítrio na condução de uma dimensão tão delicada como a da substituição de referenciais terapêuticos; talvez por uma “indisponibilidade” de começar tudo de novo, preferimos indicar uma colega para tal tarefa.

Este é mais um aspecto que nos mobiliza em direção à valorização do dispositivo grupal como sustentáculo de uma prática que não seja vivida pelos profissionais como desamparo e vitimização; seja pelas desconsiderações ou desvalorizações comuns nas relações institucionais, seja pela complexidade das demandas de violência, como já tratamos.

No percurso das oficinas, pudemos acompanhar como o trabalho dramático, pautado no envolvimento grupal, trouxe aportes reflexivos e mobilizadores para a equipe de trabalhadores sobre o modelo de atenção e o lugar da equipe.

No início das intervenções, trouxeram como imagem que caracterizava o seu fazer profissional o “peso da responsabilidade” e a angústia do **dever-ser, dever saber** o que fazer. Acompanhem estas manifestações:

<p>— <i>É uma situação que na realidade alguém tem que assumir (...) porque quando você aceita fazer um trabalho, a gente tem que assumir responsabilidades, e tem os riscos e esses riscos têm que ser assumidos (2ª oficina, p. 118).</i></p>
<p>— <i>É uma angústia por uma atitude... que diz ‘faz alguma coisa!’ alguma coisa que se eu não estivesse neste momento, com certeza eu faria; se eu estivesse da porta para fora...</i></p> <p>(D) — <i>O que, neste papel, o impede de fazer alguma coisa?</i></p> <p>— <i>A atitude profissional (ênfatisando o tom de voz ao falar profissional), apesar de não saber o quê, o melhor a ser feito, saber que eu poderia fazer alguma coisa que piorasse a situação; então o meu papel profissional decide que eu não deveria fazer nada naquela hora (1ª oficina, p. 91).</i></p>
<p>— <i>Palavra, acho que foi a angústia, esta foi a repetida e sentida.</i></p> <p>A diretora estimula o grupo, solicitando que continuem a reverberar sobre a angústia.</p> <p>(D) — <i>Angústia do quê?</i></p> <p>— <i>Do que fazer, como fazer.</i></p> <p>— <i>Dos limites do fazer (1ª oficina, p. 104).</i></p>
<p>“Em seguida, um profissional de outro subgrupo se pronuncia: “<i>A gente procurou resumir em termos ou palavras que acho que foram presentes pelo menos em alguns momentos. A gente falou sobre atitude profissional, a preocupação com isso e a maneira de melhor conduzir; a palavra ‘angústia’ a gente viu a todo o momento; a desproteção/proteção, e aí envolvendo profissionais, envolvendo famílias e os que são aderidos; o cuidado como uma necessidade, em todo o momento; e, como última palavra, (...) a frustração quando isso não acontece. Foram palavras que acho que nesta quinta-feira de manhã chegaram para gente assim, bem claras” (2ª oficina, p. 133).</i></p>

É possível perceber nestas falas um sentido atribuído ao fazer profissional pautado, como nos alertam Coimbra, Lobo e Nascimento (2008), num “dever ser negativo e prescritivo no lugar de um devir positivo de invenção” (p. 99).

Muito presentes de um modo geral nas falas de trabalhadores da área é o que Fatale (1992) chama de “adscrição a modelos estereotipados na relação profissional-paciente [pela] dificuldade em usar abordagens ou técnicas alternativas” (p. 219). Aqui, poderíamos retomar a referência à dialogia vítima-salvador que tratamos na análise anterior. A intervenção circunscrita a esta dicotomia pode manifestar-se na insistência de “sintomas” institucionais tais como: desmotivação crônica, alienação ao contexto de um funcionamento em equipe, superdimensionamento do envolver-se com o sofrimento do usuário, somatizações, atuação de descontentamentos nas relações funcionais, se elencarmos apenas os mais frequentes. Ficam claros os prejuízos para o Serviço e para a auto-estima do trabalhador, o descuidar desta dimensão. Como ressalta Fernández e De Brasi (1992),

Os sujeitos que habitam as instituições, seus atores e agentes, são portadores da dinâmica institucional e seu conseqüente projeto. Carregam-na em seus corpos, em primeira instância, sofrendo e gozando. Carregam-na na particular maneira de vincular-se com os objetos e com as alternativas institucionais, nas lutas pelo poder, na busca de reconhecimento, no afã de figuração ou na participação mancomunada pelo bem comum (FERNÁNDEZ, DE BRASI, 1992, p. 207).

As oficinas procuram oferecer um espaço de livre expressão aos participantes, um espaço onde a manifestação das singularidades tivesse lugar e acolhimento como condição prévia à elaboração coletiva.

As estratégias de aquecimento levaram os participantes às cenas dramáticas, favorecendo sobremaneira o fluir de ideias e sentimentos a partir de um caminho que eles próprios foram traçando, tendo como guia suas demandas. Inseguranças, medos, ameaças, angústias, valores morais, habilidades e potências foram descortinando-se em um movimento que transcendia os muros do discurso racional. Vejamos algumas manifestações:

— *Descontrole, muita raiva, vontade de voar no pescoço dele; assim, deixando um pouco de lado o profissionalismo, mais difícil de segurar;*

assim, muita emoção (faz gestos rápidos e circulares com as mãos). Uma emoção que bagunça, que toma conta, e aí fica difícil (2ª oficina, p. 114).

— Então, eu pensei um pouco, até no que você traz, foi uma cena que eu vivi, de fato foi com um abusador. Até foi um caso que eu trouxe para a supervisão. Foi muito difícil porque assim, na verdade, eu me senti como que inundada por aquilo que ele estava vivendo. Então o horror, o medo, o ódio veio (fazendo um movimento corporal de que está sendo jogada para trás, pela força de algo que o paciente trazia na relação). Dá um pouco a sensação, quando eu fui vendo aqui as cenas, parece que é um pouco isso. A gente fica com muito ódio, a gente fica com muito medo (2ª oficina, p. 126).

— A história que eu lembrei na verdade foi essa; é uma pessoa que eu ainda atendo. Num tempo ela trouxe no atendimento a questão de estar vivendo a violência, e isso é alguma coisa que eu não gostaria de estar vivendo novamente, passei um tempo pensando nisso (...). Trabalhar com aquilo que foi a experiência, acho, que tem uma conotação e aí, trabalhar com a violência sendo vivida para mim foi bem ameaçador, porque aí trouxe um monte de desdobramentos, como por exemplo esta questão da ameaça. Ela trazia questões bem persecutórias, de perigo, das pessoas estarem sabendo que ela estava passando por isso, e aí eu em alguns movimentos também fui capturada por este sentimento de ameaça, por ela, por mim (...) (2ª oficina, p. 107-108).

Aqui entra o valor da continência grupal, também estimulada pela direção do trabalho. Um coletivo que acolhia o singular subjetivo de cada um. Bonano, Bozzolo e L’Hoste (1992) reforçam o valor do dispositivo grupal na elaboração de situações difíceis quando nos contam sua experiência:

(...) o grupo se oferecia como um lugar de **contradição** e **aprendizagem** (...). Era importante em todo momento que o singular de cada experiência fora possível de ser compreendido dentro do necessariamente vivido em comum (BONANO, BOZZOLO, L’HOSTE, 1992, p. 171, grifos nossos).

Dentro deste contexto, estimulado por uma direção sempre apresentada em forma de reflexão coletiva, o grupo foi apropriando-se de “um espaço transacional que permitia a elaboração” (BONANO, BOZZOLO, L’HOSTE, 1992, p. 175) de muitos impasses e conflitos. Fernández (2007), quando ressalta as significativas

contribuições da metodologia psicodramática no trabalho com grupos e instituições, nos diz que

A diversidade de questões postas em cena, as conflitividades a que se referem, (...) o modo criativo, metafórico e a valorização da experiência que se produz, nos leva a supor que a sistematização desse material poderia dar conta de transformações dos imaginários sociais e das práticas institucionais (FERNÁNDEZ, 2007, p. 18-19).

Vejamos como uma questão crucial para o trabalho em equipe a composição de uma prática interdisciplinar, questão que apareceu neste movimento elucidativo, reflexivo, com vistas à transformação que as oficinas proporcionaram.

— *Porque a gente elege essas vezes que a gente escuta pouco no nosso dia a dia (referindo-se às duas profissionais que protagonizaram as cenas anteriores, que, por atuarem mais no suporte administrativo do Serviço, não participam das discussões de casos sistemáticas da equipe, mas apenas da supervisão quinzenal). Eu várias vezes me sinto muito descuidada, mas eu tenho um espaço de cuidado, né? A gente tem uma troca, a gente tem o espaço da supervisão. Não me sinto mega-cuidada, entendeu? Volto a dizer, gostaria de ter muito mais, mas o quanto eu sinto que a gente devia se apoiar mais, ter um espaço de escuta (2ª Oficina, p. 123).*

A diretora dá foco à fala sobre “ficar no seu quadrado” e indaga ao grupo como funciona esta delimitação entre os profissionais: a sala de atendimento, a brinquedoteca, a administração, a recepção. Questionava se esta divisão dá limite, separa...

(D) — Como é, para cada um, esta delimitação?

— *É uma sensação de limite mesmo, como os profissionais têm diferentes funções, você não quer prejudicar o trabalho do outro. Este limite me diz que eu posso ir até determinado ponto e daí pra frente eu vou estar interferindo no trabalho do meu colega, negativamente.*

— *Eu acho que a gente pode experimentar, tipo ‘você vem, se você vier demais eu posso falar, vem só até aqui, mas vem’. Eu lembro que nesta cena com a menina alguém chegou e me perguntou: ‘quer alguma coisa?’, e eu respondi que queria o lenço de papel. Com isso, a menina viu que o papel veio, e ela pôde ver que tem outras pessoas envolvidas, sem ser invasivo. Foi tão importante esta intervenção. Eu fico pensando*

que talvez seja importante para a gente não ter essa coisa de 'eu não vou aí atrapalhar'. Vai, como o protagonista da primeira cena, de repente vai, se projete para a criança ou a outra profissional pode falar, durante o atendimento: 'pode deixar o menino, ele vai ficar bem, vai se acalmar'. Então, menos medo de atuação, mas também sem medo da gente dizer não. 'Olha, vem até aqui que está bem' (1ª oficina, p. 101).

O que podemos refletir sobre estas colocações é que os profissionais vivem com frequência estes impasses sobre como interagir, cada um em sua função, mas propondo a co-participação numa intervenção. Pela falta de sistemática de encontros para discutir estas questões, muitas vezes cada um age segundo seu critério particular de avaliação (tomando iniciativas ou reprimindo o desejo de ajudar temendo ser inadequado) e sem que a “**contradição e aprendizagem** do vivido em comum” possam transformar-se numa experiência de interdisciplinaridade. Interessante perceber como, passado um bom tempo em que a situação que disparou esta reflexão aconteceu, puderam retomá-la e “deslizar” da posição “*ficar no seu quadrado*” para o “*você vem, se você vier demais eu posso falar, vem só até aqui, mas vem!*”, e ainda ressaltar que “*a menina (...) pôde ver que tem outras pessoas envolvidas, sem ser invasivo*”.

Gostaríamos de ressaltar aqui, a título de ilustrar a discussão que ora empreendemos, uma das estratégias metodológicas que, a nosso ver, favoreceu muito um refletir envolvido e criativo provocador de “transformações de sentido de práticas e institucionais e de condições de produção de subjetividade, laços sociais e práticas de si” (FERNÁNDEZ, 2007, p. 19). Falamos da consigna “*imaginar-se aposentado(a), recebendo uma carta de agradecimento de um usuário*”. Retomamos este momento:

“A partir deste momento, a diretora conduz o grupo a uma vivência introspectiva:

— Após um último olhar para os colegas deste grupo, com quem viveram um longo percurso de trabalho, vocês fecham os olhos e procurem ficar cada um consigo mesmo. Pensem que o tempo passou e a aposentadoria chegou. Imaginem que vocês estão na casa de vocês, num momento de descanso. Estão aproveitando este novo momento do ciclo da vida, que começou para vocês. Imaginem esta cena, vejam onde estão, qual é esse lugar. Sintam o que são agora (...). Neste momento, vocês encontram ao lado de vocês, numa mesa ou no chão, uma carta – uma carta endereçada a vocês. Ao olharem o remetente, vocês reconhecem o nome. Foi alguém que atenderam quando era criança, adolescente... Atenderam quando trabalhavam no centro de referência a situações de abuso sexual” (3ª oficina, p. 137).

Lembremos que o tema da terceira oficina era levar o grupo a refletir sobre o que reconheciam como potência no trabalho com as famílias em situação de violência. O aquecimento levou-nos a um distanciamento imaginário deste contexto cotidiano permeado pelas dinâmicas de “desamparo das crianças”, “angústia por ter que dar resposta ao sofrimento dos usuários” já tão bem retratados nas diferentes passagens que trouxemos. Nesta “distância segura”, puderam resgatar lembranças, na verdade recentes, mas naquele momento imaginadas como passado, de casos difíceis, com a proposta de que ali, no como se, através do dispositivo carta de agradecimento, pudessem também manifestar seu desejo de que sua atuação profissional se revelasse transformadora. Os relatos falam por si:

— Imagino que ‘Silvia’ tenha recebido uma carta de uma menina que ela atendeu que sofreu por muitos anos com a violência do padrasto. Então ela relembra um pouco à ‘Silvia’, mesmo sem ter necessidade, como ela me diz, quem ela era, a história dela e que ela conseguiu realizar os projetos que durante os tempo dos atendimentos ela trazia. Alguns um pouco diferentes, outros a mesma coisa, mas que ela conseguiu caminhar. Escreve agradecendo à ‘Silvia’ por ter ajudado a resgatar essas possibilidades todas (3ª oficina, p. 140).

— A ‘Carmem’ recebeu a carta de um menino que foi o primeiro atendimento que ela fez aqui no Serviço... Foi um menino que quando ela deu alta, depois de um tempo, ele solicita, mesmo sendo muito pequenino, tinha seis anos, ele solicita para a família que o trouxesse novamente. É o pedido que ele faz, e é atendido. E depois de um tempo, ele lembra a ela disso, na carta, dizendo o quanto tinha sido importante, o fato dela poder ouvi-lo e entendê-lo (3ª Oficina, p. 140).

— (...) Esta avó comenta que ela conseguiu terminar de criar esta neta. Conseguiu também criar o outro bebezinho que tinha nascido naquela época. Ela está agradecendo toda a ajuda que ela recebeu do Serviço, que propiciou que ela pudesse fazer este caminho de uma forma melhor (3ª oficina, p. 139).

— ‘Sônia’ recebeu a carta de uma criança. Apesar de não fazer atendimento dentro dos grupos, na recepção ela acaba fazendo um acolhimento muito grande e se apegando às crianças também. Essa criança escreve que, apesar de ter ido para longe, durante o tratamento, interrompendo os atendimentos, conta pra ela que está bem. Que foi muito bom ele ter ido morar em São Paulo com a avó. Que ele estudou, se formou, que ele está muito bem. E agradece muito por ter estado aqui (3ª Oficina, p. 139).

— A ‘Ângela’ me conta da leitura da carta que ela recebeu de uma mãe, que ficou algum tempo aqui com a gente, que ela atendeu durante algum tempo comigo e deu um pouquinho de trabalho pra gente. Ela diz na carta que está bem. Ela reconhece que a maioria, algumas coisas que ela fazia dizia respeito a ela mesma, as atitudes que ela tomava, eram relacionadas a ela própria e não às outras pessoas que ela agredia. Ela diz que está bem, agradece à Ângela (3ª oficina, p. 140).

Ao final da terceira oficina, os profissionais falavam da sua potência de trabalho e identificaram o valor do laço grupal e da afetividade não só como sustentação para seus momentos de impasses e inquietações, mas também como parte do modelo de atenção do Serviço:

— Então, eu via, nesta coisa da angústia, eu olhava para a outra profissional, em momentos diferentes (...), apenas um olhar ou um balanço de cabeça pode ser suficiente para falar ‘é assim mesmo’, ou

'espera, ele está chorando porque é o momento dele, tem que tentar lidar com esse choro'. Como daí para frente as atitudes mudaram, às vezes percebia a evolução (...) da mesma forma em que situações do abrigo, situações onde ele ia ser separado das irmãs, ele involuiu totalmente, aí começou a ficar lá fora outra vez, segurar na porta, não querer entrar, dormir no sofá o tempo inteiro (...),então esta coisa da evolução e involução na discussão com os profissionais e perceber que eu estava amparado para tomar as atitudes. Compartilhar, na supervisão e até na discussão de hoje... é a situação do acrescentar e apoiar (1ª Oficina, p. 102).

— Eu queria compartilhar uma coisa, um acontecimento que houve. Teve uma mãe que chegou aqui numa tarde. Apareceu aqui na recepção. Eu fiquei olhando pra ela... Pode dar o nome? Nesta situação, pode identificar? (O grupo manifesta-se autorizando). Então, a 'Sandra', mãe da 'Laura', que já não está mais coma gente. Vocês lembram do caso? Pois é, ela veio, eu perguntei se podia ajudar, e ela disse: 'poder, pode, mas eu estou aqui sentada esperando a 'Laura'. Eu estava aqui nos arredores, aí lembrei de vocês, do Serviço, do quanto eu gostava de estar com vocês. Então eu vim sentar aqui com vocês enquanto espero a 'Laura', que está no curso dela'. E sentou no sofá e ficamos lá confabulando. Eu perguntei da 'Laura', como ela estava. Ela falou que estava muito bem. Então isso, pra mim, me fez pensar, 'Meu Deus, que Serviço! A mãe vem, e espera a filha aqui, sentada em nossa sala de espera'. Essa mãe sempre foi uma pessoa que quis participar. A filha é que não pôde mais, por seus horários de estudo. Eu fiquei pensando, 'nossa, que Serviço!'. Que retribuição, que reciprocidade. Ele trouxe o agradecimento e a gente percebe a confiança, um tipo de gostar do Serviço (3ª Oficina, p. ?).

— Eu acredito que mesmo o tempo sendo breve ou longo com este grupo, independente do profissional que atendeu, ou dos profissionais, a criança ou o adolescente, aqui representado pela 'Joelma', vai levar uma marca dentro de si; descobrindo o amor, aprendendo a se amar, se valorizar, a ver que ela pode tudo a partir daquele momento... Ela descobre que é um ser que pode ser amado e que ela pode dar isso para os outros. Isso é importante. Seja uma pequena passagem, ou meses, ou até anos, como já aconteceu aqui, nós fazemos a diferença para cada um que passou por aqui (3ª oficina, p. 153).

(D) — Você não quer usar o espaço cênico para demonstrar seus pensamentos?

— Não, eu gostaria de só dividir um pouco o que eu estou sentindo, daqui mesmo. Eu queria falar de como eu estava no lugar de 'Joelma'. Eu via o movimento da 'Silvia' como terapeuta, tentando me levar a vislumbrar as possibilidades de futuro. Agora, eu lembrei de um curso que fiz com os 'Doutores da Alegria', que nem tinha a ver com psicologia em si, mas eles usavam um termo que eu achava tão bonito... Eles falavam da generosidade. Eu acho que foi isso que eu lembrei, ali naquela cena. E eu me emociono com isso (a partir daqui, a profissional fala com dificuldade em função da forte emoção). Uma parte de tudo isso que acontece é o nosso trabalho em si, mas quando o paciente se apresenta, ele é generoso com a gente. Com as defesas que possam ter, com as dificuldades de expressão, de confiar, mas a partir do momento que ele topa entrar, que ele topa estar ali, que ele topa o contato, ele é de uma generosidade que nós como profissionais também temos que reconhecer. Nos 'Doutores', eles tinham exercícios, muitos, na verdade, todos de exposição. E toda vez que alguém podia ir lá e se expor, eles agradeciam: 'Obrigada pela sua generosidade'. Acho que quando a gente recebe alguém, esse alguém também está se expondo. A gente se expõe, mas o outro se expõe também. Então, se num momento a gente receber o agradecimento do paciente, acho que a gente poderia devolver, agradecendo também (3ª oficina, p. 148).

Retomemos agora, para concluir, nossa questão relativa aos modos de trabalhar a favor da problematização/transformação de sentidos naturalizados, de culturas conservadas. Todo este fluir de manifestações, agora neste momento com referenciais de potência e inventividade, foram acionados no trabalho com a cena dramática, a cena institucional e sua implicação com a busca de alternativas, “respostas novas para situações antigas”, como nos ensinou Moreno. Fernández e De Brasi (1992) também ressaltam o valor deste dispositivo, quando nos trazem que

A cena institucional por seu caráter excepcional de portadora do drama e do projeto institucional aciona os motores e põe em marcha o trabalho analítico. Cada cena será uma porta potencial que se abre a novos sentidos.

A cena institucional é sempre motor e circuito de desejo por seu caráter provocador de suscitar, incitar, insinuar o conflito com suas veias

fantasmáticas e suas mistificações sociais e institucionais e inconscientes (FERNÁNDEZ, DE BRASI, 1992, p. 205).

Falamos aqui de uma concepção de produção de sentido em íntima relação com o desenvolver das cenas na multiplicação dramática. Cenas que se construíram a partir do ponto de vista dos profissionais que constituem essa equipe. Nas palavras de Pavlovsky (1990):

Ação de transversalidade, desenrolar de produção inconsciente, intersubjetiva, coletiva, institucional. Encontramos seus antecedentes nas contribuições de Martínez Bouquet: (...) Na multiplicação dramática, a transformação estética do conflito original se dá pela pluridimensionalidade de perspectivas subjetivas (PAVLOVSKY, 1990, p. 102).

A autora nos traz ainda que a cena dramática é atravessada por uma qualidade particular do inconsciente, uma vez que o dispositivo psicodramático só poderia operar a partir da dimensão “representacional”, “simbólica” do inconsciente. Nos esclarece que o intento de uma prática de intervenção, como o psicodrama, procura recuperar “o inconsciente como multiplicidade de encontros, de afetações, de parcialidades que não buscam totalizar-se nunca” (PAVLOVSKY, 1990, p. 102).

Por fim, consideramos interessante concluir esta linha de análise com as colocações dos sujeitos de nossa pesquisa e aqui, incluindo a diretora de todo o trabalho psicodramático. A nosso ver, neste processo, os sujeitos de pesquisa e a diretora abriram caminhos para a desmistificação da dicotomia razão X emoção no desenvolvimento do papel profissional. Trouxeram, de forma vívida e envolvida, o lugar de afeto tanto na relação com os usuários, como nas trocas com os colegas de trabalho. E é com estas falas que encerramos este capítulo:

Na medida em que falava, o profissional gesticulava e trazia a mão de volta, colocando-a sobre o peito. A diretora dá foco a esta comunicação corporal:

(D) — O que diz esta mão, 'Joelma', que você leva para o coração quando você fala do Nelson? Esta mão vai em direção a ele e volta em direção ao seu coração?

'Nelson' sai do papel de 'Joelma' e expressa o ponto de vista do profissional:

— O sentimento está muito ligado ao coração. A gente procura estar sempre no racional, mas essa vítima, esse paciente, esse usuário, ele vem sempre de coração aberto, ele vem entregando o coração, seus sentimentos pra gente, e às vezes a gente só entrega a razão. Ele vem com a emoção e a gente devolve a razão, por uma atitude profissional, mas ele vem sempre com o coração.

A diretora procura assinalar a retomada do papel:

(D) — E é com o teu coração, 'Joelma', que você está devolvendo o que recebeu?

— É, com o coração (3ª oficina, p. 146).

A protagonista puxando a colega para um abraço emocionado, diz:

— Eu quero abraçar, quero agradecer por você ser quem é... (3ª oficina, p. 145).

Posiciona-se frente ao grupo e, muito emocionada, anuncia:

— Eu estou aqui, eu sou a 'Carmem', e vou dar para vocês o que eu tenho de melhor, agora.

Coloca-se na frente de cada uma das pessoas que compõem o círculo, com os pés juntos e abertos, como se fosse um palhaço, e oferece um demorado e emocionado olhar.

Cada um recebe também com muita emoção a expressão de 'Carmem'. Quando termina, a diretora levanta-se e, com um forte abraço, agradece sua manifestação (3ª oficina, p. 149).

(D) — Então gente, obrigada por terem aberto não só a disponibilidade, a generosidade, mas os corações, a afetividade, porque eu acho que nós vivemos aqui coisas muito pessoais também. Eu acho que o psicodrama é uma proposta corajosa.

— A sua emoção também foi importante.

(D) — Pois é, na primeira cena eu já estava emocionada, chorando. Ainda bem que eu sou psicodramatista e quanto mais envolvido, melhor você dirige, melhor você está para cuidar do grupo. Eu estava muito próxima e aquele encontro de reparação de alguém que se tornou adulto contando a importância que vocês tiveram, me tocou muito. Obrigada! (3ª oficina, p. 157).

Considerações Finais

No momento em que tecemos as considerações finais do trabalho, gostaríamos de retomar uma dimensão que, vez ou outra, assinalamos no percurso do texto e agora apresentamos em forma de análise. Trata-se de nossas implicações como pesquisadora de um campo com o qual estamos fortemente imbricada em diferentes papéis: psicoterapeuta, professora, supervisora, consultora, militante...

Admitimos que esta foi sensivelmente a questão mais delicada e ao mesmo tempo o maior desafio que enfrentamos durante todo o processo de expor um olhar crítico, apontar pontos nevrálgicos, fazer as parcerias de exposição e crítica e... alçar voos na direção de propor transformações.

Em muitas ocasiões percebemo-nos em hesitações e impasses em assumir que nossas inquietações, por estarem pautadas em uma “vasta experiência”, legitimavam-se no lugar de questionamento das práticas profissionais.

De outra feita, também nos preocupou muito o compartilhar dos relatos dos casos que nos foram apresentados sempre num contexto de entrega e confiança, seja nos *settings* terapêuticos ou de formação. Tomamos todos os cuidados em preservar as cenas dos elementos que as particularizariam, mas sabemos que aqueles que viveram a experiência podem se identificar com o exemplo apresentado. Desta forma, aproveitamos este momento reflexivo para expressar nosso mais profundo respeito e agradecimento a todos que trouxeram em suas fragilidades como trabalhadores da área os aportes de análise que enriqueceram não só esta pesquisa, mas todo o nosso percurso profissional.

Apaziguamos esse desconforto compartilhando as ideias de Hadler (2010) quando nos diz que

(...) ao percebermos que somos parte daquilo que “analisamos”, podemos adotar uma postura de questionamento sobre nós mesmos, a fim de não cristalizarmos lógicas dicotômicas (...) adotando o ser em potência espontâneo-criador (HADLER, 2010, p. 23).

Imaginamos que aqueles com quem estabelecemos parcerias de trabalho devem reconhecer que nossa proposta relacional sempre privilegiou um espaço de trocas de olhares, percepções e saberes a respeito das dificuldades profissionais que se colocavam em análise. Buscamos sempre que possível arguir a cristalização e o efeito dicotômico das receitas daquela que **sabe** para aqueles que **não sabem**.

Desta forma, enfatizamos que os propósitos desta pesquisa colocam em análise também nosso papel de formadora, ou seja, circunscreve um olhar crítico para os processos de formação que até então viemos propondo como campo de muitos questionamentos. Isso não significa considerar que os processos de formação respondem por um lugar de ineficiência, uma vez que a maior parte das avaliações daqueles com quem convivemos em contextos de “ensino-aprendizagem” são positivas. Mas, talvez, localizem-se no terreno da insuficiência, da inquietação de uma busca por ampliação de estratégias de enfrentamento às reverberações que fragilizam as intervenções na área. Por isso, é honesto salientar que a linha de motivação desta pesquisa pretendeu abarcar o que poderia favorecer a criança e ao adolescente, que se sentiriam protegidos e considerados como sujeitos da experiência por ações implementadas por profissionais mais conscientes e seguros, “facilitados” por uma supervisora também mais satisfeita com o desdobrar de sua intervenção.

Posto que, uma vez implicados, precisamos nos colocar em análise, retomamos o foco mais imperativo desta discussão: nossa relação com o material e com os sujeitos da pesquisa.

A ideia de estabelecermos para este trabalho acadêmico a experiência empírica passou, como já assinalamos anteriormente, por nosso desejo de ampliar as reflexões para além de nosso olhar de formadora. Receávamos que a análise da experiência acumulada como professora-supervisora restringisse e comprometesse o universo reflexivo que ora propomos. Almejávamos também que a experiência junto aos profissionais ampliase a consistência das questões levantadas. Aquilo que elencamos como emblemático quando pensamos em dificuldades, temores, imaginários e conservas culturais que permeiam as práticas neste campo se confirmavam a partir de um experimento nesta “categoria”? Responderemos a esta questão um pouco mais adiante, quando discutirmos os saberes que a metodologia da pesquisa agregou.

Sobre nossas implicações, precisaríamos de muitas páginas para dar conta de uma elucidação de nossa história e, certamente, relatar os meandros desta parceria

interessaria muito mais à pesquisadora que ao leitor. Desta forma, limitaremos-nos a ressaltar que um processo de seis anos acompanhando a formação, insistência, resistência e investimentos desta equipe redundam, ao nosso olhar, em movimentos de contínuo crescimento. Não nos furtamos em anunciar então que nutrimos uma imensa admiração e respeito por cada um desses profissionais. Por isso, quando pensamos quais poderiam ser os sujeitos de nossa pesquisa, a escolha recaiu quase que imediatamente sobre este grupo.

Sabíamos que poderíamos contar com o interesse e disponibilidade destes trabalhadores, uma vez que já vínhamos discutindo no espaço de supervisão muitas das inquietações aqui levantadas. Assim, poderíamos iniciar o percurso da empiria dentro da proposta moreniana, que pressupõe a motivação dos sujeitos em relação ao tema da pesquisa como elemento fundamental ao sucesso desta. Moreno nos diz:

Antes de propor qualquer projeto experimental (...), o experimentador deve considerar a constituição concreta do grupo. Para que seus membros estejam adequadamente motivados a participar espontaneamente, é preciso que sintam, no tocante do experimento, que ele é uma causa sua, e não de quem promove a ideia – o investigador, o empregador ou qualquer outro agente do poder (MORENO, 1934/1978, p. 79).

Com este posicionamento, é possível entender que dentro dos referenciais psicodramáticos os sujeitos não são considerados apenas sujeitos da pesquisa, “mas como atores de pesquisa, não somente como objetos de observação e manipulação, mas como co-cientistas e co-produtores do projeto experimental a ser executado por eles” (MORENO, 1934/1978, p. 79).

Procurando manter os aportes metodológicos dentro dos paradigmas da sociometria que nos orienta a adequar os procedimentos “de acordo com as potencialidades do momento dos sujeitos, de forma que alcancem sua expressão máxima” (MORENO, 1934/1978, p. 127), optamos por indicar outra profissional para a direção das oficinas de Multiplicação Dramática. Avaliamos que esta história de caminho conjunto poderia interferir, no sentido de que muitas cenas que surgiriam para serem revisitadas nas dramatizações poderiam ser por nós conhecidas, prejudicando o caráter de exploração espontânea de um diretor de psicodrama.

Acreditamos que o leitor pôde acompanhar, através da leitura do relato das oficinas, o que ora escrevemos a respeito do nosso grupo-sujeito. A consistência dos

conteúdos nos mostra o envolvimento com a proposta, a confiança na direção dos trabalhos e o empenho em fazer valer a experiência. É o emblema desta equipe. O mesmo que percebemos em seu cotidiano profissional. Resta então resgatar o registro do agradecimento que lhes fizemos ao final da terceira oficina como fechamento desta reflexão.

Quando vocês me trazem o resultado disso, o depoimento sobre como foram as três oficinas, poder ter acompanhado no lugar de observadora foi muito significativo. Por isso eu mudei a perspectiva de eu participar da terceira oficina. Eu conversei com a minha orientadora e falei que eu preferia ficar neste lugar mesmo. Porque foi o olhar de uma observadora que também se orgulhou de ver esse envolvimento, a disponibilidade, a competência de responder a uma nova metodologia de trabalho. A gente nunca tinha trabalhado deste jeito nas supervisões, e a Marisa já tinha comentado comigo sobre como o grupo rendia (...). Então, o que vocês me trouxeram, bate muito com o que eu venho pensando nestes últimos anos, neste lugar de supervisora e formadora. Essa sensação de que o trabalho da gente faz uma diferença, mas talvez possa ser um pouquinho melhor. Essa sensação de que podemos ampliar nossa atuação é que me fez ir para a universidade, para buscar primeiro este distanciamento, depois uma proposta, uma proposição que nos faça ir além. A gente vem falando tanto nesta história de que nós, como cuidadores, precisamos ser cuidadosos... Mas como? A perspectiva de que todo profissional que trabalha com este tema tem que fazer terapia é, a meu ver, uma perspectiva muito elitizante. Eu venho me incomodando, me inquietando com isso. Como supervisora e formadora, tenho me perguntado: o que mais poderia ser feito? Assim como muitas vezes eu vejo vocês se questionando: 'o que mais eu posso fazer por estas crianças, adolescentes e famílias que nos procuram?'. E se a gente puder, juntos, transformar essa experiência numa metodologia de trabalho, que também nos cuide, eu acho que vai ter valido muito a pena, aos 50 anos de idade ter voltado para a universidade. Então eu queria agradecer essas duas questões importantes: confiança, que vocês sempre mostraram em mim, porque se entregaram e se jogaram neste trabalho e o que apareceu hoje, a generosidade de poder contar com vocês, poder construir juntos (3ª oficina, p. 158-159).

Enfocando os conteúdos das oficinas no que se refere a responder ao questionamento que fizemos no início desta conclusão sobre a configuração do

campo de problemáticas da rede de proteção à infância e juventude, o que percebemos é que reiteram nosso levantamento de dados preliminar. Os “impasses e fragilidades”, como nomeamos na apresentação e capítulos iniciais deste trabalho, repetem-se nas enunciações dos participantes da pesquisa. A experiência psicodramática incitou uma vasta gama de elucidações sobre as “premissas” que informam e constroem as intervenções dos profissionais que trabalham com o tema. Elegemos três linhas de análise para aprofundar, tendo como critérios a consonância do tema com o debate atual e a visibilidade de potência do dispositivo metodológico impulsionador de crítica e transformação.

Assim, a primeira linha de análise discutiu os impactos psicológicos do trabalhador diante das intensas demandas de fragilidades e desamparo das crianças, adolescentes e famílias que chegam para atendimento no Serviço, levando-os por vezes a imbricarem-se na dinâmica dicotômica vitimização-salvacionismo, que cristaliza papéis e compromete o crescimento de todos os envolvidos na relação terapêutica.

Sarmiento (2005) ilustra este debate ao nos trazer que

(...) as posições paternalistas estabeleceram condições de dependência que favorecem uma efetiva menorização das crianças, potencializam a simetria de poderes nas relações intergeracionais e constituem fortes constrangimentos de exercício de uma vida social plena pelas crianças. Não obstante, importa sublinhar que as medidas de proteção não apenas não foram capazes de se declararem perfeitas, universais e competentes na efetiva salvaguarda dos direitos das crianças, como a relação de dependência tem gerado situações abusivas que reforçam a vulnerabilidade estrutural das crianças (SARMENTO, 2005, p. 369).

É preciso que reconheçamos que estas são importantes tensões instaladas no campo das políticas públicas para a infância. Tensões, e, como nos diz Arantes (2009), não “necessariamente contradição, entre pessoa em desenvolvimento e sujeito de direitos, entre proteção e autonomia” (p. 82).

A análise ilustra também o caminhar reflexivo desta posição para um olhar positivado no reconhecimento do usuário como um sujeito que se manifesta para além das situações abusivas vividas. Além disso, vale destacar que a posição do profissional apareceu como aquele que sedimenta uma prática consciente quando se

propõe a lidar com os limites, confirma o apoio grupal como respaldo para suas inquietações e transmuta suas “certezas” em novas possibilidades de intervenção.

O enfoque da segunda linha de análise traz um debate sobre os processos de judicialização das práticas neste campo, muito estimulada pela visão também dialética vítima-agressor. O pano de fundo da reflexão são as reações dos profissionais à figura do agressor sexual. Relatamos os sentidos naturalizados de julgamento, aversão e exclusão daquele que aparece no lugar de abusador. Ampliamos a discussão para as dimensões de responsabilização e tratamento desses indivíduos, ressaltando aí as interfaces entre os campos do direito e da psicologia e enfatizamos, a partir da reflexão crítica dos participantes das oficinas, a importância em se abordar a questão, considerando o investimento familiar que inclui, portanto, a terapêutica do agressor.

Ao fecharmos o capítulo sobre o material empírico, apresentamos uma terceira linha de análise que ressalta os parâmetros de avaliação dos profissionais sobre os seus instrumentos de intervenção e sobre as características de um modelo de atenção a esta temática. O que se evidenciou aí foram as tensões de um imaginário impregnado por um dever-ser profissional que, mais uma vez, dicotomiza-se entre razão e emoção.

No movimento questionador, provocado pela metodologia psicodramática, os trabalhadores puderam se apropriar do reconhecimento da dimensão afetiva nas intervenções, tanto no campo terapêutico como no das relações institucionais. Puderam elaborar a dicotomia inicial, confirmando a percepção de que uma intervenção eficiente e eficaz que não seja vivida pelo trabalhador como “vitimizadora” precisa pautar-se em um trânsito mais fluido entre as dimensões do racional, do técnico e o reconhecimento e validação das emoções que permeiam as relações entre os que buscam e os que oferecem o atendimento.

Uma vez que constatamos que muitas dificuldades no cotidiano das intervenções se mantêm, a despeito dos investimentos em políticas de formação nesta área do enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes, a pergunta que emerge é: por que estas dificuldades são mantidas?

Oferecemos **uma** resposta possível, que aparece como indicador conclusivo de nossa pesquisa, já enunciando seu caráter de **proposta**. Está pautada na valorização de dois eixos que interrogam justamente os processos de formação. A nosso ver, o apoio desses profissionais precisa compor estratégias que valorizem a

coesão grupal das equipes e considere também o aporte às questões **afetivas e emocionais** que este campo de atuação suscita. Reforçamos aqui que o que entendemos por apoio emocional não se circunscreve à indicação de psicoterapia para todos aqueles que se propõem a trabalhar com a temática.

Percebemos com a análise das oficinas que o fazer profissional nesta área ainda é muito aprisionado em visões dicotomizadas (vítima-agressor, vítima-salvador, emocional-racional, público-privado etc.). Precisamos de dispositivos que superem essas dinâmicas e indicamos as práticas grupais como fomento a esta transformação.

Fatala (1992) instiga esta discussão ao nos trazer:

Nos perguntamos se certa estereotipia e cristalização temática que observamos ao interrogar os imaginários [dos profissionais] não se deve a esta falta de modelos alternativos, cujo paradigma seria o grupo (...). Novas produções de representações simbólicas seriam correlativas à disseminação de práticas grupais (FATALA, 1992, p. 214-215).

É dentro deste panorama que trazemos, também a título de considerações finais, algumas reflexões sobre a potência do dispositivo Multiplicação Dramática como estratégia de formação respaldadas na fala dos próprios profissionais.

As oficinas procuraram oferecer um espaço de livre expressão aos participantes, um espaço onde a manifestação das singularidades tivesse lugar e acolhimento como condição prévia à elaboração coletiva. Como nos apresenta Knobel (2004),

Interagir num espaço relacional comum possibilita diferentes complementaridades, que se assentam em territórios móveis onde pulsam entre outras coisas: valores, aspirações, medos e o imaginário dos participantes, que veiculam seus “mundos” e são afetados pelos “mundos” dos outros (KNOBEL, 2004, p. 204).

O reconhecimento deste processo veio em suas falas:

— *É impressionante como este trabalho mexe. Como mexeu comigo. Mexe, me traz sentimentos. Sentimentos bons, sentimentos ruins. Me*

causa angústia, me traz esperança. É uma mistura de coisas... Naquele momento da carta eu me emocionei, porque eu consegui ver que o menino estava bem. Ele já não tinha mais nenhuma marca no corpo, como ele tinha quando veio para cá (emociona-se mais uma vez). Eu imaginei ele tão lindo... Eu fiquei muito bem com isso (2ª Oficina, p. 152).

— Pra mim vem uma sensação de reconhecimento. Da gente, mesmo não devendo, porque é o nosso trabalho, nós não somos voluntários, somos remunerados para isso, mas a gente espera um reconhecimento. Na verdade, a gente espera às vezes da equipe e aí, você recebendo de uma pessoa, que você pôde contribuir com a evolução dessa pessoa, com a transformação da família dessa pessoa... (3ª Oficina, p. 152).

— Este grupo, este trabalho, estas oficinas que fizemos. Eu gostaria de agradecer. Eu particularmente procurei estar muito aberta, muito disponível para ver o que seria proposto. É claro que se está inserido num trabalho de pesquisa, mas a gente está usufruindo disso todo o tempo. Não é uma área com a qual eu trabalho, eu desconheço muito do Psicodrama e vi tão perto assim. Independente de qualquer coisa em termos de estrutura, o quanto isso foi positivo, o quanto a tua disponibilidade (referindo-se à diretora) aqui ajudou. E a gente, a gente foi se trazendo, meio com medo no começo. E hoje eu paro pra pensar como foi importante isso pra gente. Como é importante parar e mergulhar um pouco no que a gente faz... Rose (referindo-se à pesquisadora), obrigada pela chance. A vocês duas (pesquisadora e diretora). Eu queria trazer isso, meu sentimento do quanto isso é importante, fundamental. Neste momento, em que a gente perdeu o chão, a gente se encontrou de novo neste trabalho e percebeu que a liga está aqui, entre nós. Legal pra caramba. Muito legal. Poder clarear várias coisas... Eu tenho uma professora com quem eu trabalho lá na USP com uma perspectiva de plantão e ela sempre fala que o plantão serve basicamente para você clarear uma demanda. A hora que o outro se dá conta de que tem uma demanda, ele se dá conta de que ele precisa de um cuidado, então ele está pronto para pedir o cuidado, que está neste momento no outro. O que funcionou para mim foi um pouco isso. O trabalho esclareceu algumas demandas pessoais e grupais. E isso dá uma propriedade pra poder a gente se cuidar, a gente pedir mais cuidado. Isso foi muito importante, foi muito bacana. Muito obrigada! (3ª oficina, p. 156).

Em resumo, podemos afirmar que a experiência psicodramática facilitou a coesão e o sentimento de pertença grupal forneceu, através da implementação da linguagem dramática e da afetação de corpos e emoções, elementos de aprendizagem favorecendo aos profissionais que não eram da área psi a leitura de dinâmicas. O jogo de papéis (*role-playing*) nas cenas dramáticas proporcionou o exercício da empatia, ajudando os profissionais a discriminarem percepções e sentimentos presentes na troca relacional com os usuários. E ainda, como enfatiza Fatala (1992) quando nos conta sobre sua experiência com a mesma metodologia em instituições de saúde,

[O Psicodrama] diagnosticou um momento do processo grupal, socializou dúvidas, temores e respostas dos integrantes do grupo ou multiplicou “a visão monocular” através da Multiplicação Dramática, procedimento pelo qual o autor do curso dramático é ao mesmo tempo intérprete e usuário assim como disparador de cenas sem fim que promovem novas composições e aberturas (FATALA, 1992, p. 221).

Aqui precisamos também evidenciar a importância da figura da diretora. Amiga, sempre dedicada e companheira, não se furtou ao desafio quando solicitamos sua participação. Uma profissional sensível e competente que colocou nesta experiência não só seus conhecimentos técnicos, mas também muita emoção. Conduziu os trabalhos dentro da mais pura concepção da direção moreniana. Estimulou os participantes a se relacionar, explorar seus corpos, a se vincular, a compartilhar percepções e sentimentos, a expressar ressonância, mantendo uma diferenciação de funções, mas “co-existindo, co-atuando, co-experimentando, em uma relação simétrica onde não [cabia] autoritarismo nem poder” (FATALA, 1992, p. 210).

Um flagrante da terceira oficina nos mostra a dimensão de seu envolvimento:

(D) — *Então gente, obrigada por terem aberto não só a disponibilidade, a generosidade, mas os corações, a afetividade, porque eu acho que nós vivemos aqui coisas muito pessoais também. Eu acho que o psicodrama é uma proposta corajosa.*

— *A sua emoção também foi importante.*

(D) — *Pois é, na primeira cena eu já estava emocionada, chorando. Ainda bem que eu sou psicodramatista e quanto mais envolvido, melhor você dirige, melhor você está para cuidar do grupo. Eu estava muito próxima e aquele encontro de reparação de alguém que se tornou adulto contando a importância que vocês tiveram, me tocou muito. Obrigada!*
(3ª Oficina, p. 157).

Como ênfase final ao destaque que a experiência do coletivo teve em nossa pesquisa, valemo-nos das palavras de Coimbra, Lobo e Nascimento para ratificar nossas ideias a esse respeito:

Afirmamos, de forma radical, que é a partir das experiências de cada homem **na coletividade**, na imanência das práticas e das lutas no tempo histórico, que a humanidade vai se definindo (...) (COIMBRA, LOBO, NASCIMENTO, 2008, p. 94).

O momento de encaminhar o fechamento do texto suscita-nos compartilhar com o leitor os principais aprendizados desta trajetória.

Tendo como maior inspiração o cuidado com aqueles que se dispõem a cuidar das famílias que vivem situações de violência, percebemos a dimensão de desafio e ousadia de pensamento e ações que este campo exige. Trata-se, como enfatiza Souza (2008), de

(...) uma re-invenção de conceitos inspirados em metáforas mais condizentes com os desafios do presente (...) [para então] enfrentar o debate sobre o tema da infância, adolescência e juventude como pertencendo a um campo em permanente configuração de ideais e utopias no que se refere à educação, à proteção, aos direitos e deveres e ao significado da participação política de crianças e adolescentes em um mundo em permanente transformação (SOUZA, 2008, p. 8).

Apesar do esforço bem intencionado das políticas de intervenção na área, questionamos as concepções e práticas aprisionadas num imaginário do “mal que precisa ser combatido” e da “vítima que precisa ser salva”. Com isso, como nos advertem Coimbra, Lobo e Nascimento (2008), ficamos reféns de “palavras de ordem ancoradas na negação e na falta (...) e de toda uma máquina jurídica: da hipossuficiência, da vulnerabilidade, da vitimização, das deficiências” (COIMBRA, LOBO, NASCIMENTO, 2008, p. 96-97).

Ao nosso olhar, as maiores questões que se colocam diante deste cenário é: como nós, profissionais inseridos neste campo, podemos nos tornar agentes de práticas éticas e afetivas, sem nos deixarmos capturar e reduzir por dogmatismos e restrições que existem em qualquer cultura? “Como discernir entre atitudes passivas de submissão, subserviência e constrangimento das atitudes ativas das práticas de liberdade?” (COIMBRA, LOBO, NASCIMENTO, 2008, p. 99). “Quais são as possibilidades para que o laço com o outro se instale de maneira alteritária e não referido ao assujeitamento?” (CERRUTI, ROSA, 2010, p. 131).

As respostas que formulamos a partir deste percurso de práticas e reflexões apontam, em primeiro lugar, pela premência de um posicionamento ético de “não assumir um discurso em que o sujeito seja colocado como vítima passiva do que lhe fizeram e que a lei soberana irá reparar, fixando-o eternamente neste laço alienante” (CERRUTI, ROSA, 2008, p. 131). E, ainda, pela sistematização de um espaço que, privilegiando o apoio grupal, impulsiona-nos a um constante fluxo de análise, crítica e transformações de nossas práticas cotidianas. Afirmamos ter encontrado na metodologia da Multiplicação Dramática **um** excelente aporte para caminhar nesta direção.

Apesar de envolvidas em um campo de muitas contestações e críticas, as proposições deste trabalho pretenderam traduzir o que consideramos uma das características mais marcantes de nosso fazer profissional, ou seja, a incansável crença no potencial humano de transformação. Concordamos com Bicalho (2009) quando cita a afirmação de Guattari (2005) que “todos aqueles cuja profissão consiste em se interessar pelo discurso do outro, estão numa encruzilhada política fundamental” (p. 9). Isto é, a nosso ver, o aspecto instigante e vívido que nos move em direção a encontros onde pessoas possam liberar suas possibilidades de envolver e ser envolvidos. Corpos e mentes que afetam e deixam-se afetar numa potência múltipla de criação.

E, para terminar, deixamos o leitor ao sabor das ideias de dois grandes pensadores que inspiram, em um movimento cotidiano, nossos horizontes profissionais.

Acreditar no mundo é o que nos falta: nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volumes reduzidos (...). É no nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle. Necessita-se ao mesmo tempo de criação e povo (DELEUZE, 1992, p. 218, citado por COIMBRA, LOBO, NASCIMTO, 2008, p. 100).

Um encontro a dois: olhos nos olhos, face a face.
E quando estiveres perto, arrancar-te-ei os olhos
e colocá-los-ei no lugar dos meus
E arrancarei meus olhos
para colocá-los no lugar dos teus;
Então ver-te-ei com os teus olhos
E tu ver-me-ás com os meus
Assim, até a coisa comum serve o silêncio
E nosso encontro permanece a meta sem cadeias,
O Lugar indeterminado, num tempo indeterminado,
A palavra indeterminada para o Homem indeterminado.
(Traduzido de “Einladung zu einer Begegnung” por J. L. Moreno, p. 3,
in: MORENO, 1934/1978, s/p).

Referências Bibliográficas

- ALTOÉ, S. Implicação: um novo paradigma. In: ALTOÉ, S. (Org.). *René Lourau: analista institucional em tempo integral*. São Paulo: Hucitec, 2004, p. 246-257.
- ANDRADE, L. F. Prostituição infanto-juvenil na mídia: estigmatização e ideologia. São Paulo: EDUC: FAPESP, 2004.
- _____. Prostituição infanto-juvenil na mídia: estigmatização e ideologia. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2001.
- ARANTES, E. M. M. Mediante quais práticas a psicologia e o direito pretendem discutir a relação? Anotações sobre o mal-estar. In: COIMBRA, C. M. B., AYRES, L. S. M.; NASCIMENTO, M. L. (Orgs.) *Pivetes: encontros entre a psicologia e o judiciário*. Curitiba: Juruá, 2008, p. 131-148.
- _____. Pensando a proteção integral. Contribuições ao debate sobre as propostas de inquirição judicial de crianças e adolescentes como vítimas ou testemunhas de crimes. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Org.). *Falando sério sobre a escuta de crianças e adolescentes envolvidos em situação de violência e a rede de proteção - propostas do Conselho Federal de Psicologia*. Brasília: CFP, 2009, p. 79-99
- AZEVEDO, M. A. *Violência sexual na infância e na adolescência*. São Paulo: Robe Editorial, 1995.
- BECKER, H. S. *Outsiders: estudo de sociologia do desvio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.
- BETTO, F. Sobre Paulo Freire. In: CEPIS (Org.). *Concepção de educação popular do centro de educação popular do centro de educação popular (CEPIS) do Instituto Sedes Sapientiae*. São Paulo: Maxprint, 2007, pp. 6-7.
- BICALHO, P. P. G. *Psicopatologia e justiça: a busca por possibilidades de encontros*. 2009. Disponível em:
<http://www.crpssc.org.br/publicacoes/dados/arquivos/palestras/palestra_PedroBicalho.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2011.

- BLATNER, A.; BLATNER, A. *Uma visão global do psicodrama: fundamentos históricos, teóricos e práticos*. São Paulo: Ágora, 1996.
- BRANDÃO JÚNIOR, P. M. C.; RAMOS, P. L. Abuso sexual: do que se trata? Contribuições da psicanálise à escuta do sujeito. *Revista de Psicologia Clínica PUC RJ*, vol. 1, nº 22, pp. 71-82 2010.
- BONANO, O.; BOZZOLO, R.; L'HOSTE, M. O apoio grupal na elaboração do trauma social. In: FERNÁNDEZ, A. M.; DE BRASI, J. C. (Orgs.). *Tiempo histórico y campo grupal: masas, grupos y instituciones*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1992, p. 153-178.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: CCIVIL, 1990.
- BRASIL. *Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil*. Brasília: SEDH/DCA, 2002.
- BUSTOS, D. M. *O Psicodrama: aplicações da técnica psicodramática*. São Paulo: Ágora, 2005.
- CAFFÉ, M. *Psicanálise e direito: a escuta analítica e a função normativa jurídica*. São Paulo: Quartier Latin, 2003.
- CALDEIRA, T. P. R. *Cidade de Muros- Crime, Segregação e Cidadania em São Paulo*. São Paulo: 34/ EDUSP, 2000.
- CARUTH, C. Modalidade de despertar traumático. In: NETROVSKI, A.; SELIGMANN, SILVA M. (Orgs.). *Catástrofe e representação*. São Paulo: Escuta, 1996, p. 111-136.
- CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CERRUTI, M. Q.; DEBIEUX ROSA, M. Em busca de novas abordagens para a violência de gênero: a desconstrução da vítima. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, vol. VIII, nº 4, p. 1047-1076 dez/2008.
- CFP – CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA; SERVIÇO DE PROTEÇÃO SOCIAL A CRIANÇAS E ADOLESCENTES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA, ABUSO E EXPLORAÇÃO SEXUAL E SUAS FAMÍLIAS. *Referências para a atuação do psicólogo*. Brasília: CFP/CREPOP, 2009.
- COIMBRA, C. M. B.; LOBO, L. F.; NASCIMENTO, M. L. *Por uma invenção ética para os direitos humanos*. Rio de Janeiro: Ed. Companhia de Freud, 2008.
- COSTA, J. F. *Ordem Médica e Norma Familiar*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

- CUKIER, R. *Palavras de Jacob Levy Moreno: vocábulo de citações do psicodrama, da psicoterapia de grupo, do sociodrama e da sociometria*. São Paulo: Ágora, 2002.
- CUNHA, S. M. *Contestação à adoção: o embate entre forças de assujeitamento e potência de resistência*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2006.
- DEBONA, T. R. *Narrativas reflexivas de ofensores sexuais intrafamiliares em detenção: uma visão psicodramática sistêmica*. Artigo apresentado à coordenação de pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás e Fez Assessoria e Desenvolvimento em Saúde Ltda. e APTF como pré-requisito para obtenção do título de Psicoterapeuta Psicodramático Construtivista de Casais, Famílias e Grupo – São Paulo, 2010.
- DELLEUZE, G. *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1999.
- DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Ed. Atlas, 1992.
- DIGIÁCOMO, M. J. *O desafio da rede*. Texto publicado no portal pró-menino. Disponível em:
<<http://www.promenino.org.br/Ferramentas/DireitosdasCriancaeAdolescentes/tabid/77/ConteudoId/40e8215b-967e-48b9-a432-3709207e91eb/Default.aspx#>> Acesso em: 18 dez. 2010.
- DONZELOT, J. *A política das famílias*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.
- ECO, U. *Obra aberta*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- ELKAÏM, M. *Se você me ama, não me ame: abordagem sistêmica em psicoterapia familiar e conjugal*. Campinas, SP: Papyrus, 1990.
- ENDO, P. C. Corpo neutro, abjeto e feminino. *Revista eletrônica Polêmica*, vol. 8, p. 1-7, janeiro/março 2009. Disponível em: <www.polemica.uerj.br>. Acesso em: 28 ago. 2010.
- _____. *A violência no coração da cidade: um estudo psicanalítico*. São Paulo: Escuta/FAPESP, 2005.
- ESBER, K. M. *Autores de violência sexual contra crianças e adolescentes*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.
- FALEIROS, E. T. S. *Apostila projeto de capacitação a rede de atendimento à criança e adolescente vítima de abuso e exploração sexual*. São Vicente: Mimeo, 2007.

- FALEIROS, E.; CAMPOS, J. *Repensando os conceitos de violência, abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes*. Brasília: CESE, 2000.
- FATALA, N. Instituição. Grupo. Psicodrama: circulação proibida? In: FERNÁNDEZ, A. M.; DE BRASI, J. C. (Orgs.). *Tiempo histórico y campo grupal: masas, grupos y instituciones*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1992, p. 209-221.
- FEBRAP. Psicodrama: uma proposta social (edital de apresentação), *Revista Brasileira de Psicodrama*, vol. 18, nº 2, p. 4, 2010.
- FELMAN, S. Educação e crise ou vicissitudes do ensinar. In: NETROVSKI, A.; SELIGMANN, SILVA M. (Orgs.). *Catástrofe e representação*. São Paulo: Escuta, 1996, pp. 13-71.
- FERNÁNDEZ, A. M. *Lógicas colectivas y producción de subjetividad: una aproximación a los estudios transdisciplinarios*. Mimeo do curso, 2010.
- _____. *Las lógicas colectivas: imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires: Biblos, 2007.
- FERNÁNDEZ, A. M.; DE BRASI, J. C. (Orgs.) *Tiempo histórico y campo grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1992.
- FERRARI, D. C. A. Definição de abuso na infância e na adolescência. In: FERRARI, D. C. A.; VECINA, T. C. C. (Orgs.) *O fim do silêncio na violência familiar*. São Paulo: Ágora, 2002, p. 81-94.
- FERRARI, D. C. A.; VECINA, T. C. C. Sexualidade e Violência. In: FERRARI, D. C. A.; VECINA, T. C. C. (Orgs.) *O fim do silêncio na violência familiar*. São Paulo: Ágora, 2002, p. 114-121.
- FONSECA, J. *Onde está o reconhecimento do 'Ele' na matriz de identidade? Interseções entre Moreno e Lacan*. Disponível em: <<http://www.daimon.org.br>>. Acesso em: 23 mar. 2011.
- _____. *Exclusão: inclusão na vida e obra de J. L. Moreno*. Disponível em: <<http://www.daimon.org.br>>. Acesso em: 23 mar. 2011.
- FREUD, S. (1913). *Totem e tabu* (Obras psicológicas completas, v.13). Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- FUNDAÇÃO ABRINQ. *O fim da omissão*. São Paulo: Fundação Abrinq, 2002.
- FURNISS, T. *Abuso sexual da criança: uma abordagem multidisciplinar, manejo, terapia e intervenção legal integrados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

- GAVIN, H. *The social construction of the child sex offender explored by narrative: the qualitative report*. 2005. Disponível em: <<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR10-3/gavin.pdf>>. Acesso em 23 mar. 2011.
- GONÇALVES, A. S.; GUARÁ, I. M. F. R. *Redes de proteção social na comunidade: por uma nova cultura de articulação e cooperação em rede*. São Paulo: SEDH/NECA (Mimeo), 2009.
- GUERRA, V. N. A. *Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada*. São Paulo: Cortez, 1995.
- HACHET, A. *Agressores sexuais: é possível um tratamento psicanalítico sob prescrição judicial?* Rio de Janeiro: Ágora, 2005.
- HADLER, O. H. Entre instituições e encontros: a juventude dissolvendo a violência. *Revista Brasileira de Psicodrama*, vol. 18, nº 2, p. 13-25, 2010.
- KESSELMAN, H.; PAVLOVSKY, E. *A multiplicação dramática*. Tradução de Ângela Tijiwa, revisão técnica de Antonio Lancetti e Luiz Antonio Fuganti. São Paulo: Ed. Hucitec, 1991.
- KNOBEL, A. M. A. A. C. *Moreno em ato: a construção do psicodrama a partir das práticas*. São Paulo: Ágora, 2004.
- KONONOVICH, B. Escena, drama, proyecto, en las instituciones. In: FERNÁNDEZ, A. M.; DE BRASI, J. C. (Orgs.). *Tiempo histórico y campo grupal: masas, grupos y instituciones*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.
- LANDINI, T. S. *Horror, Honra e Direitos: violência sexual contra crianças e adolescentes no século XX*. Tese (Doutorado) – Departamento de Sociologia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. *Vocabulário de psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- LISPECTOR, C. *Para não esquecer*. São Paulo: Ática, 1979.
- LOURAU, R. Objeto e método da análise institucional. In: ALTOÉ, S. (Org.). *René Lourau: Analista Institucional em tempo integral*. São Paulo: HUCITEC, 2004, p. 66-86.
- LUNA, S. V. *De planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 1996.

- MARINO, M. J. Subjetividade e psicodrama: aproximação de um olhar moreniano. *Revista Brasileira de Psicodrama*, vol. 4, nº2, p. 157-160 1996.
- MARQUES, M. S. *A escuta ao abuso sexual: o psicólogo e o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente sob a visão da psicanálise*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.
- MASCARENHAS, P. *Multiplicação dramática, uma poética do psicodrama*. Tese não publicada de credenciamento para professor-supervisor. SOPSP/FEBRAP, 1995.
- MÉLLO, R. P. *A Construção da Nação de Abuso Sexual Infantil*. Belém: EDUFPA, 2006.
- MELO, E. R. Direito e norma no campo da sexualidade na infância e na adolescência. In: ABMP; WCF BRASIL. (Orgs.). *Criança e adolescente: direitos e sexualidade*. São Paulo, 2008, p. 16-26.
- MERENGUÉ, D. Violência e criação: observações psicodramáticas sobre o filme Cidade de Deus. *Revista Brasileira de Psicodrama*, São Paulo, vol. 11, nº 1, pp. 1-9, 2003.
- MILLER, D. Incesto: o centro da escuridão. In: IMBER-BLACK, E. (Org.). *Os segredos na família e na terapia familiar*. São Paulo: Artmed, 1994.
- MIRANDA JÚNIOR, H.C. *O psicanalista no tribunal de família: possibilidades e limites de um trabalho na instituição*. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2009.
- MORALES; SCHRAMM. A moralidade do abuso intrafamiliar em menores. *Revista eletrônica Ciência e Saúde Coletiva*, São Paulo, vol. 7, nº 2, pp. 1-8, 2000. Disponível em: <www.scielosp.org/scielo.php>. Acesso em: 17 ago. 2009.
- MORENO, J. L. *Psicodrama: terapia de ação & princípios da prática*. São Paulo: Daimon, 2006.
- _____. *Autobiografia* (Organização Luiz Cuschnir). São Paulo: Saraiva, 1997.
- _____. *Fundamentos do psicodrama*. Tradução de Maria Silvia Mourão Neto, revisão técnica de Paulo Alberto Topal. São Paulo: Summus, 1983.
- _____. 1934. *Quem sobreviverá? Fundamentos da sociometria, da psicoterapia de grupo e do sociodrama*. São Paulo: DAIMON, Centro de Estudos do Relacionamento, 1978.

- _____. *Psicodrama*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Ed. Cultrix, 2ªed., 1978.
- _____. *Fundamentos de la sociometria*. Buenos Aires: Paidós, 1954.
- PAVLOVSKY, C. La letra de Moreno. In: BAZ, M. et al. (Orgs.). *Lo grupal 9*. Buenos Aires: Ed. Busqueda, 1991, p. 147-161.
- _____. La estetica molecular de la escena o los limites del psicodrama. In: _____. (Org.). *Lo grupal 8*. Buenos Aires: Ed. Busquede, 1990, p. 93-109.
- RIFIOTIS, T. As delegacias especiais de proteção à mulher no Brasil e a “judicialização” dos conflitos conjugais. *Antropologia em primeira mão*. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.
- RIZZINI, I. “*Salvar a criança é salvar a nação*”: raízes históricas da assistência à infância no Brasil. s/d. Disponível em: <<http://www.acaoprotecao.org.br>>. Acesso em: 27 fev. 2011.
- RODRIGUES, H.B.C.; LEITÃO, M.B.S.; BARROS, R.B.D. (Orgs.). *Grupos e instituições em análise*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992, p. 251.
- ROSEMBERG, F. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, nº16, Jan/Fev/Mar/Abr. 2001.
- SANDERSON, C. *Abuso sexual em crianças*. São Paulo: M. Books, 2005.
- SARMENTO, M. J. *Gerações e alteridade: interrogação a partir da sociologia da infância*. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 mar. 2011.
- SOUZA, S. J. Criança e adolescente: construção histórica e social nas concepções de proteção, direitos e participação. In: ABMP/ WCF BRASIL (Orgs.). *Criança e adolescente: direitos e sexualidade*. São Paulo, 2008, p. 7-15.
- VELHO, G. (Org.). *Desvio e Divergência: uma crítica da patologia social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- VICENTIN, M. C. G. Intercessões, psicologia e justiça no âmbito da infância e da juventude: entre biopolítica e direitos humanos. In: BERNARDES, J.;MEDRADO, B. (Orgs.). *Psicologia social e políticas de existência: fronteiras e conflitos*. Maceió: Abrapso, 2009. pp. 107-120.