

Katia Tarouquella Brasil
Sandra Francesca Conte de Almeida
Didier Drieu
Organizadores

Proteção à Infância e à Adolescência: intervenções clínicas, educativas e socioculturais

Protection de l'enfance et de l'adolescence: interventions cliniques, éducatives et socioculturelles



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade



Proteção à Infância e à Adolescência:
intervenções clínicas, educativas e socioculturais

Protection de l'enfance et de l'adolescence:
interventions cliniques, éducatives et socioculturelles

KATIA TAROUQUELLA BRASIL
SANDRA FRANCESCA CONTE DE ALMEIDA
DIDIER DRIEU
Organizadores

Proteção à Infância e à Adolescência: intervenções clínicas, educativas e socioculturais

Protection de l'enfance et de l'adolescence: interventions cliniques, éducatives et socioculturelles



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade



Brasília, DF
2018

É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, por quaisquer meios, sem autorização prévia, por escrito, da editora e do Programa Mestrado e Doutorado em Educação da UCB.

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1999, que entrou em vigor no Brasil em 2009.

Coleção Juventude, Educação e Sociedade

Comitê Editorial

Afonso Celso Tanus Galvão, Célio da Cunha, Cândido Alberto da Costa Gomes, Carlos Ângelo de Meneses Sousa, Geraldo Caliman (Coord.), Luiz Síveres, Wellington Ferreira de Jesus

Conselho Editorial Consultivo

Maria Teresa Prieto Quezada (México), Bernhard Fichtner (Alemanha), Maria Benites (Alemanha), Roberto da Silva (USP), Azucena Ochoa Cervantes (México), Pedro Reis (Portugal).

Capa: *Jheison Henrique*

Revisão: *Renato Thiel*

Revisão técnica da língua francesa e da tradução francês/português: *Sandra Francesca Conte de Almeida*

Diagramação: *Jheison Henrique*

Impressão e acabamento: *Cidade Gráfica e Editora Ltda.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P967

Proteção à infância e à adolescência: intervenções clínicas, educativas e socioculturais - Protection de l'enfance et de l'adolescence: interventions cliniques, éducatives et socioculturelles / Katia Tarouquella Brasil, Sandra Francesca Conte de Almeida, Didier Drieu, Organizadores -- Brasília: Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade ; Universidade Católica de Brasília, 2018.

160 p. ; 24 cm.

ISBN: 978-85-62258-26-8

1. Proteção à infância e à adolescência 2. Mediação cultural 3. Vulnerabilidade social e riscos psíquicos no desenvolvimento 4. Intervenções clínicas, educativas e sociais 5. Escuta e formação de professores I. Katia Tarouquella Brasil II. Sandra Francesca Conte de Almeida III. Didier Drieu

CDU: 351.78

Elaborado por Charlene Cardoso Cruz – CRB -1/2909

Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade

Universidade Católica de Brasília Campus I
QS 07, lote 1, EPCT, Águas Claras 71906-700 –
Taguatinga – DF / Fone: (61) 3356-9601
catedraucb@gmail.com

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
Bebês institucionalizados: a importância da detecção precoce	
de riscos psíquicos no desenvolvimento	11
<i>Viviane Neves Legnani</i>	
<i>Sandra Francesca Conte de Almeida</i>	
<i>Jessyka Ohanna Costa Molinas</i>	
Crianças obesas e a sombra da fome.....	31
<i>Joana de Vilhena Novaes</i>	
<i>Junia de Vilhena</i>	
<i>Maria Helena Zamora</i>	
Escola que protege: a formação dos/as educadores/as	
na temática da violência sexual de crianças e adolescentes	45
<i>Adriana Costa de Miranda</i>	
<i>Katia Tarouquella Brasil</i>	
Os jogos do Teatro do Oprimido como dispositivo de mediação e de	
escuta de professoras em uma escola pública de Brasília	63
<i>Simone Lisniowski</i>	
<i>Sandra Francesca Conte de Almeida</i>	
Intervenções clínicas e educativas com crianças e adolescentes abrigados	
em um contexto de proteção à infância: o aporte da mentalização	83
<i>Miguel M. Terradas</i>	
<i>Vincent Domon-Archambault</i>	
<i>Didier Drieu</i>	

Dispositivos de mediação cultural nos espaços educativos e socioculturais com adolescentes vulneráveis	99
<i>Teresa Rebelo</i>	
Interventions éducatives, de soin et socio-culturelles avec les adolescents: des défis contemporains.....	115
<i>Didier Drieu</i>	
A “Invencionática” na pesquisa em psicanálise com adolescentes em contextos de violência e vulnerabilidade: narrando uma trajetória de pesquisa	127
<i>Rose Gurski</i>	
<i>Stéphanie Strzykalski</i>	
Les parents en protection de l'enfance: d'une place assignée irrecevable à une place reconnue qui produit l'adhésion.....	141
<i>Delphine Murgue</i>	

APRESENTAÇÃO

Este é o segundo livro publicado, com apoio da UNESCO, fruto de um trabalho de cooperação internacional entre Brasil, França e Canadá, na temática da infância e adolescência em situação de precariedade psíquica e social.

Os organizadores desta obra têm uma longa história de parceria acadêmico-científica que resultou, nos últimos anos, em inúmeras pesquisas conjuntas, intercâmbios técnico-científicos, publicações e realização de eventos, como Colóquios e Seminários Internacionais, no Brasil e na França, relativos ao estudo e às intervenções clínicas, educativas e socioculturais na infância e na adolescência em situação de vulnerabilidades.

O livro aqui apresentado, sob a forma de coletânea, é um desdobramento do Seminário Internacional, também apoiado pela UNESCO, intitulado *Adolescência: intervenções educativas e socioculturais*, realizado em agosto de 2017 na Universidade Católica de Brasília, em parceria com a Universidade de Brasília e a Universidade de Rouen.

Esta coletânea reúne nove capítulos de pesquisadores/as dos três países supracitados, que abordam dispositivos clínicos, educativos e sociais em intervenções visando à proteção da infância e da adolescência.

No primeiro capítulo, as autoras *Viviane Neves Legnani, Sandra Francesca Conte de Almeida e Jessyka Ohanna Costa Molinas* defendem a premissa de que os bebês acolhidos em medida protetiva podem se beneficiar da detecção precoce de riscos no processo de desenvolvimento e na constituição subjetiva e que esse tipo de intervenção deve merecer especial atenção dos profissionais envolvidos nos atendimentos aos bebês, sejam eles assistentes sociais, médicos, psicólogos ou pedagogos.

No capítulo de *Joana de Vilhena Novaes, Junia de Vilhena e Maria Helena Zamora*, o destaque é dado à intervenção/assessoria em espaços não tradicionais da clínica psicanalítica, no atendimento às crianças obesas e suas mães. A discussão das autoras se volta para as estratégias de intervenção no acolhimento desse tipo de queixa infantil e de demanda familiar.

Adriana Costa de Miranda e Katia Tarouquella Brasil chamam a atenção, em seu texto, para o desafio da formação dos/as profissionais da educação no trabalho de enfrentamento das violências sexuais dirigidas às crianças e aos/as adolescentes. As autoras sinalizam para a importância de políticas públicas voltadas para a formação desses educadores, tais como o programa Escola que Protege.

Simone Lisniowski e Sandra Francesca Conte de Almeida também contribuem com reflexões sobre a formação de educadores, ao realizarem uma discussão acerca da pertinência do uso dos jogos do teatro do oprimido como dispositivo de mediação simbólica, em uma pesquisa-intervenção realizada com um grupo de professores de uma escola pública do DF. As autoras concluem que os jogos permitiram a construção de um espaço de escuta clínica das situações vividas na escola e de representação simbólica de questões cotidianas da prática docente, bem como uma oportunidade para se trabalhar a expressividade e a criação dos professores.

No contexto da proteção à infância e à adolescência, *Miguel M. Terradas, Vincent Domon-Archambault e Didier Drieu* apresentam pesquisas desenvolvidas no Canadá e na França sobre o processo de mentalização com crianças e adolescentes de abrigos que viveram diferentes formas de maus tratos. Os autores discutem estratégias de intervenção clínica, escolar e social baseadas no conceito de mentalização, e sustentam a hipótese de que o educador pode oferecer uma experiência emocional *reparadora* à criança e ao adolescente, permitindo-lhes (re)construir laços de apego.

Teresa Rebelo privilegia reflexões sobre a psicopedagogia clínica e ilustra a experiência de uma intervenção junto a um adolescente com dificuldades psíquicas e socioeducativas, se servindo, como dispositivo cultural, na intervenção por ela realizada, da literatura, por meio do livro “Viagem ao Centro da Terra”, de Jules (Júlio) Verne. A autora destaca que a literatura possibilita a contenção do emocional, do corporal e do intelectual num espaço transicional, no qual o jovem pôde se reencontrar consigo mesmo e com os mitos fundadores da cultura à qual pertence.

Didier Drieu também ressalta o trabalho com a mediação e apresenta sua experiência na *Maison des Adolescents*, um espaço na França que acolhe adolescentes e jovens adultos vulneráveis e com dificuldades psicosociais. Os dispositivos de mediação utilizados são a fotolinguagem, o teatro, a música, entre outros. Essas

ferramentas, cujas características são a plasticidade, permitem um reencontro dos jovens com o processo de criação/recriação que está na base do trabalho psíquico de simbolização.

Rose Gurski e Stéphanie Strzykalski interrogam o cenário da socioeducação, em Porto Alegre, e apresentam uma trajetória de pesquisa e de intervenções junto a adolescentes em situação de violência e vulnerabilidade, em instituições escolares e socioeducativas. As autoras descrevem o uso de dispositivos criativos de intervenção, pensados a partir da psicanálise e das contribuições de W. Benjamin, tais como as *Rodas de RAP* (Ritmos, Adolescência e Poesia), que envolvem recursos como a livre associação, a escuta, a poesia, a música. As autoras destacam que, além de facilitar a circulação da palavra, os diferentes dispositivos possibilitaram a criação de outras condições de enunciação e alguns deslizamentos de significações em posições cristalizadas na vida desses jovens em conflito com a lei.

Delphine Murgue, em seu trabalho de educadora especializada, na França, apresenta os desafios da relação entre os pais e os profissionais das medidas protetivas à infância e aponta para o fato de que esses pais se sentem desacreditados e estigmatizados. Nessa perspectiva, a autora defende a aproximação entre os educadores especializados e os pais, pela via da promoção de espaços de convivibilidade, como piqueniques e encontros sociais, de modo a amenizar as tensões e fortalecer as relações sociais e a confiança entre pais e profissionais.

Desejamos a todos/as, que a leitura dos textos aqui apresentados, de forma sucinta, produza efeitos, subjetivos e de trabalho, na direção de uma implicação/ responsabilização pessoal e/ou profissional com a proteção da infância e da adolescência, nos mais diversos contextos clínicos, educativos e socioculturais.

Para finalizar, registramos os nossos melhores agradecimentos ao Dr. Célio da Cunha, professor da Universidade de Brasília e da Universidade Católica de Brasília, e à UNESCO pela confiança depositada no nosso trabalho e pela renovação do apoio recebido.

Katia Tarouquella Brasil
Sandra Francesca Conte de Almeida
Instituto de Psicologia - Universidade de Brasília – UnB
Didier Drieu
CREDP - Université de Rouen-Normandie

Bebês institucionalizados: a importância da detecção precoce de riscos psíquicos no desenvolvimento

Viviane Neves Legnani¹
Sandra Francesca Conte de Almeida²
Jessyka Ohanna Costa Molinas³

As instituições de acolhimento institucional têm o propósito de garantir a proteção integral de crianças e adolescentes que estejam sem referência familiar e comunitária ou em situações de ameaça ou negligência que impliquem riscos às suas integridades física ou psicológica. Estão legitimadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – Lei n. 8069/90 (BRASIL, 1990), pelas alterações constantes na Lei n. 12.010/2009 e pelo Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (BRASIL, 2006). De acordo com esses documentos, a medida de acolhimento deve ser breve e excepcional e as instituições de acolhimento precisam proporcionar educação e saúde aos sujeitos privados da convivência familiar.

1 Doutora em Psicologia (Universidade de Brasília). Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Psicanalista.

2 Doutora em Ciências da Educação (Psicologia) e Diplomada em Psicologia Escolar (Université René Descartes, Paris V, França). Professora aposentada do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Psicanalista.

3 Graduada em Pedagogia (Universidade de Brasília).

De acordo com Cavalcante, Magalhães e Pontes (2007), tal instituição “assemelha-se, em algumas características, com uma creche ou pré-escola por ser um ambiente coletivo de cuidado, ter uma estruturação não-familiar, convivência intensa entre coetâneos e ausência de espaço individualizado” (p. 337). Quanto maior abertura demonstrar à comunidade local e às outras instituições, maiores são as trocas afetivas e sociais que poderá proporcionar aos que estão privados dos cuidados parentais por criar, desse modo, um campo de relações significativas, não se instituindo, assim, em um lugar de segregação e isolamento.

Sua função, além de cuidar provisoriamente, é, sobretudo, a de proporcionar o convívio dos acolhidos com as suas famílias de origem, objetivando a reintegração com o núcleo familiar e com a comunidade. No entanto, o caminho da reintegração familiar tem se mostrado árduo. As causas mais frequentes de admissão em abrigos relacionam-se ao trinômio pobreza/abandono/negligência. Trata-se, assim, de uma situação complexa, que requer uma rede de atenção e atendimento ampla e, especialmente, articulada com intervenções interdisciplinares. Entretanto, percebe-se que persistem ainda notórias dificuldades para a organização de um trabalho em rede para o atendimento integral às famílias; de igual forma, as intervenções, em termos de assistência, saúde e educação às crianças e adolescentes nas instituições, também se mostram desarticuladas e com inúmeras descontinuidades.

Essa conjuntura ocasiona um tempo de acolhimento demasiadamente longo, que pode não ser proveitoso para garantir condições adequadas ao desenvolvimento dos processos cognitivos, subjetivos e sociais dos sujeitos em medida protetiva. Nogueira e Costa (2005) assinalam que, na prática, o caráter temporário da medida de acolhimento não se efetiva, mas é impeditivo para que crianças e adolescentes “sintam-se em casa”. Assim, ansiosos por deixarem os abrigos para retornar às famílias, como também pela despersonalização e apagamento da identidade que a institucionalização pode ocasionar, “podem passar anos sem que se sintam pertencentes ao lugar no qual vivem, fato que contribui para que os anos passados na instituição fiquem esvaziados de memória, de registro, de significado” (p. 10).

Mães sociais e os cuidados com os bebês

Os casos de bebês em medidas protetivas demandam uma atenção diferenciada de parte da instituição de acolhimento, em virtude da importância do cuidado personalizado nessa faixa etária do desenvolvimento. Atenção que pode não ser

fornecida, considerando as rotinas e atividades para atender o grande grupo de crianças e adolescentes acolhidos.

Do ponto de vista profissional, a função de mãe social foi legitimada pela Lei n. 7.644, de 18 de dezembro de 1987 (BRASIL, 1987). As atribuições previstas para o cargo são as seguintes: propiciar o surgimento de condições próprias de uma família, administrar o lar, orientando e assistindo crianças e adolescentes e com estes residir. O intuito da lei foi o de ultrapassar a lógica histórica de confinamento incidente sobre os abrigos, mas também se almejou suplantar a ideia de que as instituições deveriam ser um espaço meramente socioeducativo, em que educadores atuariam de forma profissional. O propósito foi o de designar um espaço para o cuidar; por conseguinte, o papel da mãe social passou a ser o de administrar o lar e, ao mesmo tempo, exercer a função materna (OLIVEIRA, 2011).

De acordo com Moré e Sperancetta (2010), as Orientações Técnicas do CNAS/Conanda⁴ priorizam o estabelecimento de uma relação afetiva do cuidador com os sujeitos acolhidos. Porém, asseguram que se deve evitar uma relação de posse com a criança ou adolescente, evitando competir ou desvalorizar a família de origem ou substituta. Essa orientação é consonante com a premissa da medida de acolhimento como temporária e em caráter excepcional e reforça a importância do processo de reintegração familiar ou de encaminhamento para uma família substituta, no caso de adoção.

Para os bebês, o tempo de permanência institucional é mais curto, pois, na cultura brasileira, são mais facilmente adotados, na impossibilidade de reintegração familiar. Mesmo assim, será a instituição de acolhimento a responsável pela construção dos primórdios de sua subjetividade, considerando o tempo do trâmite judicial e dos trabalhos de assistência que esses casos demandam. Portanto, caberá às mães sociais o exercício da função materna e a fundação do processo de constituição subjetiva do bebê dependerá da qualidade dessa relação.

A função materna e o nascimento do sujeito psíquico

Freud, em 1895 – em o *Projeto para uma Psicologia Científica* –, ao introduzir a noção de desamparo primordial nos indicou a dimensão do outro nos primórdios da constituição do sujeito. Nessa formulação, assinala que o *infans* (aquele que não fala),

⁴ Conselho Nacional de Assistência Social/Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.

frente a um estímulo doloroso, como a fome, por exemplo, está impossibilitado de afastá-lo sem uma ajuda alheia, sem o amparo, o acolhimento do outro, o qual deve, dessa posição, reconhecê-lo como alvo de cuidados (FREUD, 1895/1980).

Ao fazer esse reconhecimento, instaura-se o processo de filiação quando, então, o outro, em seus cuidados maternais com o bebê, torna-se, para ele, um representante do Outro. A diferença entre “outro” (pequeno outro) e “Outro” (grande outro), na teoria lacaniana, apresenta-se, resumidamente, da seguinte forma: o “outro” é o semelhante, comparece nos intercâmbios sociais do sujeito e pertence ao registro psíquico do imaginário. O “Outro” representa a lei e as formações discursivas que perpassam e compõem a cultura, sendo do registro do simbólico. Assim, o outro materno e o outro paterno são emissários do Outro diante da criança.

Sob essa ótica, a constituição psíquica se constitui no interior de um campo relacional em que o bebê é reconhecido como um sujeito, que sente prazer e desprazer em suas experiências com o mundo e com o Outro, o qual, ao marcar um ritmo de presença e ausência nas ações e atenções que dirige ao *infans*, organiza, delimita e canaliza o seu movimento pulsional.

Autores como Mariotto (2017), Jerusalinsky e Berlinck (2008) destacam o impacto do discurso do Outro nos momentos de cuidados cotidianos, visto que seus significantes irão fundar, a partir do real do corpo do bebê, as dimensões simbólica e imaginária. Portanto, o campo discursivo que vem do Outro é fundamental para que o bebê se humanize, ao mesmo tempo que, a partir do que sente no seu próprio corpo, produz demandas e respostas como sujeito, pois, desde os primórdios, não se restringe à passividade de satisfazer os desejos dos pais.

Entre os autores psicanalistas, Donald Winnicott é um dos que mais salienta a importância da função materna na constituição psíquica da criança. Em suas proposições, a mãe “enlouquece temporariamente” ao ter um filho e se torna capaz de ter uma identificação quase integral com suas necessidades. Essa atenção constante, revestida no cuidado de oferecer objetos de satisfação ao bebê, traz apaziguamento à excitação decorrente da desorganização pulsional. Permite ao *infans*, assim, experimentar um sentimento de onipotência, por meio do qual se instaura uma ilusão de que ele pode também “criar” o seu objeto de satisfação quando sentir-se sozinho e desamparado. Desse modo, as experiências iniciais proporcionam à criança a base para a confiança na realidade, a criatividade e espontaneidade (WINNICOTT, 1971; 1975).

A ação “desse meio”, realizada por uma mãe “suficientemente boa”, aos poucos deve deixar de ser acentuadamente ativa para possibilitar a diferenciação eu/outro a

ser realizada por parte da criança. Diferenciação geradora de ansiedade e somente tolerada se restou ao bebê criatividade suficiente, resultante de sua onipotência inicial, para recorrer a objetos da realidade externa e neles criar uma espécie de ilusão para amenizar a angústia diante da perda advinda da separação do outro materno. Nessas circunstâncias, pode, então, apoiar-se nos fenômenos e objetos transicionais que representam não só o objeto externo, ou seja, a mãe que está ausente, mas representam, também, a proteção do “seio bom”, anteriormente introjetada.

Essa área intermediária da experiência traz alívio para a tensão vivenciada, “um repouso em um estado de ilusão”, por situar-se em “um nem dentro, nem fora” possibilitando o equacionamento gradual da diferença entre a realidade interna e externa. Equacionamento necessário para que a criança consiga construir relações futuras fecundas e satisfatórias. Em suma, na teoria winniciottiana, nessa fase inicial, o bebê está exposto a uma forte tensão devido à sua imaturidade orgânica e à falta de recursos para buscar os objetos para a sua satisfação. São os cuidados maternos precisos e sutis que podem protegê-lo desses estados de ansiedade e angústia; caso eles se deem de maneira omissa e opaca, o sujeito pode vir a ocupar uma posição de desolação passiva no curso de sua vida, tendo uma inapetência para viver causada pela atrofia do desejo, em virtude de um “meio” alheio às suas necessidades iniciais.

Há algum tempo que achados científicos da área da psiconeurologia vão ao encontro das proposições psicanalíticas acerca da importância das primeiras interações do bebê com o Outro. Indicam a relação com o cuidador como imprescindível para se tecer os caminhos das sinapses com quantidade e qualidade de células neurais próprias para cada tempo específico de plasticidade cerebral. Ou seja, no início da vida, as experiências advindas do campo das interações/relações sociais do bebê imprimem-se em redes neurais, as quais formam, assim, uma determinada organização cerebral. Nessa perspectiva, a dimensão simbólica que vem do Outro é que age nas configurações das sinapses (CORIAT, 1997), possibilitando não só diferentes funcionamentos psíquicos, como também caminhos diferenciados para as funções de pensamento, memória, percepção e linguagem (LEGNANI, 2012).

A função materna exercida pelas mães sociais e os riscos no desenvolvimento dos bebês

O olhar, o diálogo e os gestos utilizados pela mãe em sua função de cuidar, embora corriqueiros, produzem efeitos significativos e imprescindíveis na subjetividade

do bebê como, por exemplo, o *mamanhês* ou *manhês*, um tipo de linguagem com contornos de entonação típicos para despertar a atenção da criança, com formas melódicas doces, longas e marcadas por várias repetições (LAZNIK et al., 2005). Sob esse prisma, é possível enfatizar que todo o contato do bebê com o mundo exterior passa pela inscrição do Outro no real do seu corpo; escritura subjetiva inseparável dos cuidados recebidos do outro, com condições subjetivas para acolhê-lo e inseri-lo no mundo simbólico.

Retomando o foco sobre a atuação das mães sociais, sua função, ao ser exercida, é dificultada pela própria cultura institucional e até mesmo pela dubiedade e contradições colocadas pelas Orientações Técnicas acerca desse papel. Nogueira e Costa (2005) pesquisaram essas questões e observaram a falta de orientação às mães sociais para lidar com as questões trazidas pelas crianças e a ênfase no ritmo de trabalho visando a atender aos interesses institucionais: “o exercício da função de cuidar das crianças não tem uma perspectiva profissional porque a mãe social não recebe treinamento nem qualificação para tal”. A orientação também não privilegia a dimensão afetiva nas relações com as crianças. “A mãe social é uma empregada da instituição e busca cumprir com suas obrigações como tal” (p. 14).

A função das mães sociais é, por conseguinte, complexa, uma vez que *maternar* não é algo profissional e tampouco da ordem natural. Depende de suporte social e de recursos psíquicos que permitam cuidar do bebê. Cuidado este ancorado em um investimento subjetivo, pois a mãe precisa supor que aquela criança, ao crescer, será bem-sucedida e saudável. Para a teoria psicanalítica, esse investimento sustenta-se no processo de antecipação imaginária, por meio do qual a mãe contrabalança seu desgaste físico e psicológico, gerados com os cuidados fornecidos ao bebê, por supor um futuro que a compensará com gratidão e afeto e será alguém de quem possa se orgulhar (NEVES; VORCARO, 2010).

Contudo, esse tipo de investimento pode ser colocado em xeque pelo próprio princípio que rege a “profissão” mãe social, conforme vimos nas Orientações Técnicas (BRASIL, 2009): deve-se evitar o apego às crianças e adolescentes institucionalizados e mirar com que eles possam ser reintegrados às famílias de origem ou substitutas. No caso dos bebês, no entanto, esse tipo de vínculo é fundamental, pois nele reside a sustentação da antecipação imaginária, a qual, por sua vez, afiança o cumprimento da função materna.

Como já assinalamos, o trinômio pobreza/abandono/negligência produz diversas vulnerabilidades que atingem as famílias que perdem a guarda de seus filhos, as quais certamente afetam as parturientes. Nessa direção, elementos desfavoráveis

ao desenvolvimento desses bebês, de várias naturezas, podem estar presentes nas vivências pré, peri e pós-natal.

Porém, é importante também destacar a existência de casos nos quais agentes de ordem biológica, na etiologia dos problemas de desenvolvimento, não se fazem presentes. Nesses casos, embora se percebam os indicadores de zelo e cuidado com as necessidades biológicas da criança, algo de um “curto-circuito” subjetivo, uma ausência de reciprocidade comparece na relação mãe-bebê. Também existem outros casos, em que problemas de saúde do *infans* operam para disparar, desencadear os referidos impasses subjetivos na dupla mãe-bebê (ESCOBAR, 2012).

Avaliando essas circunstâncias, levantamos algumas questões para orientar esse estudo: quais são os recursos psíquicos que a mãe social utiliza para investir no bebê, levando em consideração a transitoriedade do tempo previsto com a criança e o fato de não participar do futuro de seu “filho?” Como se dá o atendimento às demandas do bebê nas casas-lares, as quais, quando postergadas, elevam seu nível de tensão causando desprazer, em virtude da desorganização pulsional?

Nossa proposição é que os bebês acolhidos em medida protetiva compõem um grupo em que a Detecção Precoce de riscos no processo de desenvolvimento e na constituição subjetiva deve ser alvo de atenção dos profissionais envolvidos nesses atendimentos, sejam eles assistentes sociais, médicos, psicólogos ou pedagogos. Do ponto de vista da psicanálise, tal processo consiste em detectar, a tempo, quaisquer entraves no processo de desenvolvimento do bebê e nos processos subjetivos da dupla mãe social/bebê, bem como observar e avaliar se o bebê se tornou alvo de desejo da mãe social para que sua subjetividade se constitua e que ele possa se desenvolver como sujeito.

A pesquisa, seu contexto e o instrumento IRDI

Kupfer et al. (2010), desenvolveram um instrumento denominado Indicadores de Risco do Desenvolvimento Infantil (IRDI), composto por 31 indicadores clínicos de risco psíquico e/ou de problemas de desenvolvimento infantil observáveis nos primeiros 18 meses de vida da criança. Os autores utilizaram as mesmas premissas teóricas que aqui desenvolvemos anteriormente, as quais podem ser assim sintetizadas: “o desenvolvimento humano depende dos processos subjetivos e são extremamente sensíveis a eles” (p. 4).

Esse instrumento foi utilizado em uma investigação feita em duas instituições

de acolhimento localizadas no Distrito Federal, focalizando a relação mãe social/bebê. Ambos os espaços institucionais se assemelham em muitos aspectos: contam com o sistema de casas-lares, têm um caráter de assistência social sem fins lucrativos e surgiram da iniciativa de grupos religiosos. Os recursos financeiros são obtidos por meio de doações e convênios com o governo local.

Os sujeitos e os procedimentos da pesquisa

Participaram do estudo dezoito bebês, na faixa etária de 0 a 18 meses, totalizando oito bebês e seis mães sociais da Instituição X e dez bebês e seis mães sociais da Instituição Y, como aqui serão denominadas.

Inicialmente, observou-se semanalmente a relação das mães sociais com seus bebês e a rotina dos abrigos durante três meses, sendo as observações registradas em um diário de pesquisa ao término de cada visita. Mediante entrevistas semiestruturadas, feitas com as mães sociais participantes da pesquisa, coletaram-se outras informações sobre as particularidades e o cotidiano dos bebês. Esse material e as observações foram utilizados para preencher os Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil (IRDI), levando em conta os eixos teóricos propostos por Kupfer et al. (2010).

O Instrumento

O IRDI foi elaborado para contemplar a faixa etária entre 0 a 18 meses e divide-se em quatro subgrupos etários. Cada subgrupo é composto por indicadores situacionais e eixos teóricos que apontam elementos para se analisar o processo de desenvolvimento e de constituição subjetiva do bebê. Os eixos teóricos são os seguintes: SS= Suposição de Sujeito / ED= Estabelecimento de Demanda / PA= Presença ou Ausência / FP= Função Paterna.

Os referidos eixos, quando ausentes nos indicadores situacionais, irão apontar para possíveis riscos no desenvolvimento infantil:

Eixos	Indicadores situacionais
Suposição de sujeito (SS)	Caracteriza uma antecipação, realizada pela mãe ou cuidador, da presença de um sujeito psíquico no bebê.
Estabelecimento da demanda (ED)	As reações que o bebê apresenta, tais como o choro, por exemplo, são reconhecidas pela mãe como um pedido que a criança dirige a ela.
Alternância presença/ausência (PA)	Caracteriza o ritmo das ações maternas que proporcionam cuidados e prazer à criança e que devem se alternar entre presença e ausência para que a criança possa demandar.
Função paterna (FP)	O lugar de terceira instância, que interfere na relação da dupla mãe-bebê e cria as condições para a criança se orientar na dimensão social e construir um lugar singular no campo da linguagem.

Resultados

Indicadores situacionais das 18 duplas mães sociais-bebês

Número total de bebês observados junto às mães sociais: idades em meses	Indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil e respectivos eixos teóricos (IRDI)	Eixos	Nº de bebês IRDI	Nº de bebês IRDI ausente	Nº de bebês IRDI presente e ausente
			presente		
0 a 4 meses incompletos Número de bebês = 3	1. Quando a criança chora ou grita, a mãe sabe o que ela quer.	SS/ ED	3	—	—
	2. A mãe fala com a criança em um estilo dirigido a ela (<i>manhês</i>).	SS	3	—	—
	3. A criança reage ao <i>manhês</i> .	ED	3	—	—
	4. A mãe propõe algo à criança e aguarda a sua reação.	PA	1	2	—
	5. Há trocas de olhares entre a criança e a mãe.	SS/ PA	3	—	—

Continuação_Quadro

Número total de bebês observados junto às mães sociais: idades em meses	Indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil e respectivos eixos teóricos (IRDI)	Eixos	Nº de bebês IRDI presente	Nº de bebês IRDI ausente	Nº de bebês IRDI presente e ausente
4 a 8 meses Incompletos. Número de bebês = 1	6. A criança começa a diferenciar o dia da noite.	ED/ PA	—	1	—
4 a 8 meses Incompletos. Número de bebês = 1	7. A criança utiliza sinais diferentes para expressar suas diferentes necessidades.	ED	—	1	—
	8. A criança solicita a mãe e faz um intervalo para aguardar sua resposta.	ED/ PA	—	1	—
	9. A mãe fala com a criança dirigindo-lhe pequenas frases.	SS/ PA	1	—	—
	10. A criança reage (sorri, vocaliza) quando a mãe ou outra pessoa está se dirigindo a ela.	ED	—	—	1
	11. A criança procura ativamente o olhar da mãe.	ED/ PA	1	—	—
	12. A mãe dá suporte às iniciativas da criança sem poupar-lhe o esforço.	SS/ ED/ PA	—	1	—
	13. A criança pede a ajuda de outra pessoa sem ficar passiva.	ED/ FP	1	—	—

Continuação_Quadro

Número total de bebês observados junto às mães sociais: idades em meses	Indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil e respectivos eixos teóricos (IRDI)	Eixos	Nº de bebês IRDI presente	Nº de bebês IRDI ausente	Nº de bebês IRDI presente e ausente
8 a 12 meses Incompletos. Número de bebês = 4	14. A mãe percebe que alguns pedidos da criança podem ser uma forma de chamar a sua atenção.	ED/ SS	4	—	—
	15. Durante os cuidados corporais, a criança busca ativamente jogos e brincadeiras amorosas com a mãe.	ED	4	—	—
	16. A criança demonstra gostar ou não de alguma coisa.	ED	4	—	—
8 a 12 meses Incompletos. Número de bebês = 4	17. Mãe e criança compartilham uma linguagem particular.	SS/ PA	4	—	—
	18. A criança estranha pessoas desconhecidas para ela.	FP	1	2	1
	19. A criança possui objetos prediletos.	ED	3	1	—
	20. A criança faz gracinhas.	ED	4	—	—
	21. A criança busca o olhar de aprovação do adulto.	ED	1	3	—
	22. A criança aceita alimentação semissólida, sólida e variada.	ED	3	—	1

Continuação_Quadro

Número total de bebês observados junto às mães sociais: idades em meses	Indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil e respectivos eixos teóricos (IRDI)	Eixos	Nº de bebês IRDI presente	Nº de bebês IRDI ausente	Nº de bebês IRDI presente e ausente
De 12 a 18meses. Número de bebês = 10	23. A mãe alterna momentos de dedicação à criança com outros interesses.	ED/ FP	10	—	—
	24. A criança suporta bem as breves ausências da mãe e reage às ausências prolongadas.	ED/ FP	1	—	9
	25. A mãe oferece brinquedos como alternativas para o interesse da criança pelo corpo materno.	ED/ FP	8	2	—
	26. A mãe já não se sente mais obrigada a satisfazer tudo que a criança pede.	FP	9	1	—
	27. A criança olha com curiosidade para o que interessa à mãe.	SS/ FP	10	—	—
De 12 a 18meses. Número de bebês = 10	28. A criança gosta de brincar com objetos usados pela mãe e pelo pai.	FP	10	—	—
	29. A mãe começa a pedir à criança que nomeie o que deseja, não se contentando apenas com gestos.	FP	2	8	—
	30. Os pais colocam pequenas regras de comportamento para a criança	FP	9	1	—
	31. A criança diferencia objetos maternos, paternos e próprios.	FP	10	-	-

Fonte : Dados da pesquisa.

Discussão

De forma geral, os dados encontrados indicaram que a função materna exercida pelas mães sociais consegue ser realizada, mesmo considerando as dificuldades da instituição e os paradoxos subjetivos como o de cuidar, mas não se apegar aos bebês que a circunstância do acolhimento impõe.

Apesar disso, a rotina nas instituições trouxe alguns indicadores situacionais que merecem ser alvo de atenção ao se considerar alguns riscos relativos aos problemas de desenvolvimento. Kupfer et al. (2010) esclarecem esses riscos: “sinalizam a presença de dificuldades subjetivas que afetam ou incidem no desenvolvimento da criança, mas não questionam a instalação do sujeito psíquico. Exemplos destes quadros clínicos podem ser: hiperatividade, problemas com regras e leis, enurese” (p. 3). Diferem-se, desse modo, de “problemas na constituição subjetiva”, cujas dificuldades dão provas de entraves no próprio processo de constituição subjetiva, tendo-se, assim, o risco de uma evolução em direção às psicopatologias graves da infância (p. 3).

Considerando a faixa etária de zero a quatro meses (0-4), em duas duplas mães/bebês observou-se a ausência do indicador *A mãe propõe algo à criança e aguarda a sua reação*. Essa questão, aparentemente simples, pode denotar a existência de um cuidado mecânico que desconsidera a subjetividade do bebê e certamente resulta da dinâmica cotidiana das instituições nas quais a pressa e a organização das atividades têm um peso maior do que os cuidados individualizados com os sujeitos que ali estão acolhidos. Desse modo, o respeito ao tempo, ao ritmo de cada um, se esmaece e se perde na rotina. Tudo é organizado de forma a atender às demandas de todas as crianças que residem nas casas-lares, considerando que as mais velhas também demandam atenção e assistência das mães sociais.

De igual forma, tal questão também se fez presente na dupla mãe social/bebê com a faixa etária de quatro a oito meses (4-8). Apenas um bebê estava abrigado e nessa dupla percebeu-se a ausência de quatro indicadores: *A mãe dá suporte às iniciativas da criança sem poupar-lhe o esforço; A criança utiliza sinais diferentes para expressar suas diferentes necessidades; A criança solicita a mãe e faz um intervalo para aguardar sua resposta; A criança começa a diferenciar o dia da noite*. Pode-se inferir que essa mãe social, em seus cuidados, não conseguia esperar o tempo da criança, tendia, também, a deixá-la no carrinho em vez de acompanhá-la em sua exploração do ambiente. Isso é preocupante, pois quando existe um excesso de satisfação da demanda ou ainda a omissão em relação às demandas do bebê, as marcas que a função materna pode imprimir nas esferas afetivas, psicológicas e sociais do bebê ficam esmaecidas e

dificultam as diferenciações que lhe cabe fazer ao longo do primeiro ano de vida. Esse bebê, por exemplo, demonstrava dificuldades em começar a diferenciar o dia e a noite.

Nos bebês maiores, com idades entre oito a doze meses (8-12), acolhidos há mais tempo, foram encontradas quatro crianças e chamou-nos atenção a ausência do seguinte indicador em duas delas: *A criança estranha pessoas desconhecidas para ela*. Se, *a priori*, no senso comum, essa ausência pode denotar uma adaptação, a teoria psicanalítica sustenta que pode ser indicativa de que o vínculo do bebê com sua cuidadora ainda não estaria bem estabelecido e, por não conseguir diferenciar-se dela, a criança não se ressentiria de sua ausência e não demandaria sua presença. Isso pode ser um sinal de alguns impasses no cumprimento da função materna. Nesses casos, o que ocorre é que as palavras, o toque, os cuidados, à medida que são dirigidos ao bebê, não produzem marcas subjetivas efetivas por este estar apenas parcialmente acolhido pelo desejo da mãe, denotando, assim, uma possível posição indiferenciada que afetaria a imagem corporal (LEVIN, 1995). Dito de outro modo: haveria nesses casos uma demarcação indistinta do espaço simbólico de separação, em razão de um esgarçamento do acolhimento inicial do outro. A manutenção nessa posição subjetiva não é impeditiva, mas dificulta que o sujeito se organize e possa orientar-se em relação à significação de si e das coisas no mundo, como também em relação ao tempo e ao espaço (VORCARO, 1999).

Ainda considerando essa mesma posição subjetiva, pode-se pensar os resultados encontrados em torno da ausência do indicador *A criança suporta bem as breves ausências da mãe e reage às ausências prolongadas* (faixa etária de 12 a 18 meses). Nove bebês, dos dez observados, ora reagiam ora não à ausência prolongada da mãe social. Ou seja, para esses pequenos sujeitos, suas respectivas mães sociais podiam ser trocadas por outras cuidadoras sem que isto lhes afetasse, uma vez que nem sempre manifestavam choro, indisposição, irritação e inapetência nos dias de folgas das mães sociais nos finais de semana. Em síntese, do ponto de vista da teoria psicanalítica, a ausência dos indicadores supracitados pode ser indicativa de possíveis dificuldades no campo da linguagem, de falta de atenção, de sintomas psicomotores e, por conseguinte, de futuras dificuldades de aprendizagem.

Como já destacamos, o investimento afetivo das mães sociais se dá em uma lógica de transitoriedade, o que pode explicar, em parte, o aspecto de fragilidade dos vínculos com os bebês, pois há sempre um temor de se apegar a eles e depois perdê-los. Outra questão também a ser considerada: trata-se de um vínculo “coletivo”, ou seja, ele não se dá em um “ninho fechado” do lar. Além das outras cuidadoras das casas-lares, vários profissionais e voluntários visitam as instituições todos os dias,

sendo que olham, opinam e interferem na relação das duplas mães sociais/bebês.

Há, contudo, um aspecto positivo nessa questão, pois é como se um “terceiro” estivesse sempre presente para garantir que os cuidados maternos sejam efetivos. Ou seja, a função paterna, via de regra, é aquela que impõe limites à criança. No caso dos bebês, nos primórdios da constituição psíquica esta função é um *holding* (sustentação) ao *holding* que cabe à mãe fornecer ao *infans*. A teoria winniciottiana aponta para o fato de que a concordância com os limites, por parte da criança, ao adquirir a marcha e passar a explorar o mundo, só é possível se houve introdução dos cuidados maternos iniciais. Nessa perspectiva teórica, a função paterna está precocemente presente na vida dos bebês e se constitui como uma espécie de “garantia” e cuidado para que a função materna possa ser cumprida da melhor forma. Assim, a criança, ao incorporar os cuidados primordiais, passa a ter confiança no outro e autocontrole, sendo capaz de canalizar sua energia pulsional, acatando os limites estabelecidos pela função paterna e, por conseguinte, pelo campo social.

Em síntese, os resultados indicaram que a maioria dos bebês não se fechava ao outro, encaminhando-se para a alteridade, conseguia fazer trocas com o meio social, significando, assim, que mesmo em circunstâncias que estão longe de serem as ideais não existiam riscos de que se instalassem quadros clínicos mais preocupantes. Ou seja, os indicadores nos ofereceram elementos para pensar que as constituições subjetivas dos pequenos sujeitos estavam a contento e em curso.

Entretanto, detectou-se durante a pesquisa que pelo menos um bebê acolhido na Instituição X precisava ser melhor observado e acompanhado. Tratava-se do bebê que apresentou a ausência de quatro indicadores do IRDI, do subgrupo etário de quatro a oito meses, e que aqui chamaremos de João. Desse modo, a pesquisa, por uma questão ética, também se constituiu como uma intervenção, que contextualizaremos a seguir. João nasceu prematuro, sua mãe biológica era usuária de álcool e *crack* e, ao nascer, pesava em torno de oitocentos gramas, apresentando grave insuficiência respiratória. No período inicial das observações, estava com sete meses. Perceberam-se respostas ao contato visual e algumas poucas vezes João esboçava um sorriso diante do *manhês*, porém, não dava respostas ao interlocutor quando o estímulo era apenas auditivo e lhe escapava do campo visual.

Estava sempre no carrinho e nele pouco se movimentava para observar o ambiente, não conseguia sentar, engatinhar ou segurar sua mamadeira e brinquedos. Recebia um acompanhamento pós-natal rigoroso, pois era assistido por vários especialistas da área de saúde. Esses cuidados eram garantidos por sua mãe social, mas percebemos na relação mãe-bebê uma focalização na condição biológica e nos

supostos adoecimentos da criança. Desse modo, ao longo dos meses de observação, percebeu-se que a mãe social raramente dirigia-se a João supondo ali um sujeito.

Sugeriu-se, então, à mãe social e à diretora da instituição de acolhimento, que João fosse encaminhado ao Programa de Atendimento Educativo Especializado para crianças de 0 a 3 anos, da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Nessa sugestão, foram somente destacados os ganhos que João poderia vir a ter no Programa e não suas dificuldades.

No caso específico, trata-se de um Programa de Educação Precoce, que focaliza as potencialidades da criança com riscos no desenvolvimento e se pauta no lúdico, na musicalidade e em um trabalho de psicomotricidade, assim como na orientação, no apoio e no suporte às famílias (GORETTI; ALMEIDA; LEGNANI, 2014). O Programa busca também manter um diálogo interdisciplinar com os demais profissionais envolvidos no atendimento das crianças. No entanto, o êxito das intervenções depende da continuidade do trabalho no ambiente familiar. Assim, seria preciso que a mãe social colocasse em prática alguns exercícios psicomotores aprendidos no Programa.

Após alguns meses retornamos à instituição de acolhimento e pudemos observar alguns avanços no desenvolvimento psicomotor de João. Estava contido no carrinho, mas ao ser colocado no chão demonstrou mais segurança, já conseguindo sentar-se sem o apoio. Vocalizava sons, expressava sorrisos e, inclusive, colocou-se como um sujeito demandante: resmungou e demonstrou descontentamento quando foi colocado no seu berço. Percebemos, também, que a mãe social se mostrava satisfeita com esses ganhos e tinha maior disposição para os cuidados subjetivos com João.

Considerações finais

Procuramos demonstrar com esse estudo que a qualidade dos vínculos entre mães sociais e os bebês são extremamente importantes e, no caso de indícios de algum tipo de vulnerabilidade, a Detecção Precoce de riscos no desenvolvimento pode auxiliar para que alguns problemas possam ser contornados a tempo. Contorná-los implica em propor novos arranjos no campo relacional e social da criança. No caso das instituições de acolhimento, a cultura organizacional impacta a trama das relações que o bebê vivenciará, por isso é fundamental que tais instituições se atentem para a saúde mental desses pequenos sujeitos e forneçam o suporte necessário às mães sociais para que possam exercer a função materna.

Para finalizar, é importante reafirmar a diferença que o discurso que se pauta na Detecção Precoce demarca em relação ao discurso da psiquiatra biológica. Na Detecção Precoce, o funcionamento cerebral da criança ancora-se no fenômeno da plasticidade cerebral, no qual as primeiras janelas de amadurecimento das conexões neuronais se configuram, principalmente no primeiro ano de vida, diminuindo ao longo do processo de desenvolvimento, mesmo que mantenham a capacidade de estabelecer ou restaurar funções desorganizadas por lesões externas ou provocadas por condições patológicas. Nessa perspectiva, o cérebro é considerado como a base orgânica da atividade psíquica, mas não como um sistema fixo e imutável, e, sim, como um sistema continuamente atravessado pelos processos de aprendizagem que se dão no campo social e da linguagem, portanto, por meio da dimensão simbólica.

A psiquiatria biológica, por sua vez, postula a existência de *déficits* biológicos primários determinantes, uma vez que é recorrente o discurso em que crianças afetadas por agentes tóxicos, durante a gestação, apresentariam problemas de diversos tipos no curso do desenvolvimento. No caso de mães usuárias de drogas, como a cocaína e *crack*, tal contaminação seria categórica para futuros transtornos cognitivos (BAAR, 1990). Como sabemos, esse discurso conta com grande propagação na mídia e aceitação no senso comum, embora não haja consenso entre os pesquisadores sobre esses achados científicos (GASPARIN et al., 2012).

Sob a ótica da psicanálise, os processos constitutivos e de desenvolvimento, com seus impasses ou entraves de qualquer tipo, pertencem não só à esfera biológica, mas a um complexo campo simbólico, de natureza intrinsecamente social. Tal concepção aponta para a necessidade de atenção diante dos problemas que comparecem nos primórdios da vida, não para tomá-los como decisivos para sequenciais quadros psicopatológicos, distúrbios mentais ou transtornos nos processos de desenvolvimento, mas, sim, para propor mudanças e cuidados diferenciados no campo das relações do bebê, a tempo de atenuar ou mesmo dirimir tais problemas.

Em outras palavras, a ênfase não incide sobre os *deficits*, na concepção de um raciocínio prospectivo fechado, uma vez que este poderá exercer um papel dessubjetivante na dupla mãe-bebê, a ponto de impedir que o movimento de antecipação subjetiva e de inscrição no campo simbólico seja acionado (BERNARDINO, 2007). Por isso a intervenção precoce ou a tempo, na perspectiva da psicanálise, não se pauta em uma postura de especialista que diagnostica e prescreve soluções, mas na lógica de um “saber que não se sabe”, com base em um rigoroso campo teórico e de investigações psicanalíticas, cuja prática, pelo cuidado ético, escuta, observa e intervém sem propor nenhum direcionamento que não assegure a posição de sujeito tanto à mãe quanto ao bebê.

Referências

BAAR, Anneloes van. Development of infants of drug dependent mothers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 31, n. 6, p. 911-20, 1990.

BERNARDINO, Leda Maria Fischer. A contribuição da psicanálise para a atuação no campo da educação especial. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 12, n. 22, p. 48-67, jun. 2007.

BRASIL. Lei n. 7644/87. Dispõe sobre a Regulamentação da Atividade de Mãe Social e dá outras Providências. *Diário Oficial da União* - Seção 1 - 21/12/1987, p. 22079 (Publicação Original). Coleção de Leis do Brasil - 1987, p. 149, v. 7 (Publicação Original). Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 1987.

_____. Lei n. 8.069 (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

_____. *Plano nacional de promoção, proteção e defesa do direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária (2006)*. Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Brasília, 2006.

_____. Resolução Conjunta CNAS/CONANDA n. 1, de 18 de junho de 2009. Aprova o documento *Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes*. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/pagina-1350.html>, acesso em 20 abr. 2018.

CAVALCANTE, Lília Ieda Chaves; MAGALHAES, Celina Maria Colino; PONTES, Fernando Augusto Ramos. Abrigo para crianças de 0 a 6 anos: um olhar sobre as diferentes concepções e suas interfaces. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, Fortaleza, v. 7, n. 2, p. 329-352, set. 2007.

CORIAT, Elsa. Causas e acasos. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 8-14, maio 1997.

ESCOBAR, Vanessa Mendes Cardoso. *Um estudo sobre a função materna na constituição de sujeitos precocemente atingidos por deficiência orgânica*. Dissertação (Mestrado Profissional em Psicanálise, Saúde e Sociedade). Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro, 2012.

FREUD, Sigmund. Projeto para uma psicologia científica. *ESB*, v. I, Rio de Janeiro: Imago, 1895/1980.

GASPARIN, Marisa et al. Comportamento motor oral e global de recém-nascidos de mães usuárias de crack e/ou cocaína. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 459-463, dez. 2012.

GORETTI, Amanda Cabral dos Santos; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de; LEGNANI, Viviane Neves. A relação mãe-bebê na Estimulação Precoce: um olhar psicanalítico. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 414-435, set./dez. 2014.

JERUSALINSKY, Julieta; BERLINCK, Manoel. Leitura de bebês. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 13, n. 24, p. 122-131, jun. 2008.

KUPFER, Maria Cristina Machado et al. Valor preditivo de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil: um estudo a partir da teoria psicanalítica. *Revista latino-americana de psicopatologia fundamental* (online), São Paulo, v. 6, n. 1, p. 48-68, mar. 2010.

LASNIK, Marie Christine et al. Interações sonoras entre bebês que se tornaram autistas e seus pais. In: COLÓQUIO FRANCO-BRASILEIRO SOBRE A CLÍNICA COM BEBÊS, 1, 2005, Paris. *Anais do Colóquio franco-brasileiro sobre a clínica com Bebês*, 2005.

LEGNANI, Viviane Neves. Efeitos Imaginários do Diagnóstico de TDA/H na subjetividade da Criança. *Fractal, Rev. Psicol.*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 307-322, ago. 2012.

LEVIN, Esteban. *A clínica psicomotora: o corpo na linguagem*. Petrópolis: Vozes, 1995.

MARIOTTO, Rosa Maria Marini. *Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês*. São Paulo: Escuta, 2017.

MORÉ, Carmen Leontina Ojeda Ocampo; SPERANCETTA, Andressa. Práticas de pais sociais em instituições de acolhimento de crianças e adolescentes. *Psicologia e Sociedade*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 519-528, dez. 2010.

NEVES, Brenda Rodrigues da Costa; VORCARO, Ângela Maria Resende. A intervenção do psicanalista na clínica com bebês: Rosine Lefort e o caso Nádia. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 380-399, dez. 2010.

NOGUEIRA, Paula Cristina; COSTA, Liana Fortunato. Mãe social: profissão? função materna? *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 10, n. 19, p. 162-181, dez. 2005.

OLIVEIRA, Paula Moreau Barbosa de. Mãe social: a profissão de agenciamento de Discurso? In: COLÓQUIO LEPSI IP/FE-USP, 8, 2010, São Paulo. *Anais do Colóquio LEPSI IP/FE*, São Paulo, 2011.

WINNICOTT, Donald. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1971-1975.

VORCARO, Angela. *Crianças na psicanálise: clínica, instituição, laço social*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

Crianças obesas e a sombra da fome

Joana de Vilhena Novaes⁵
Junia de Vilhena⁶
Maria Helena Zamora⁷

Introdução

A obesidade infantil é uma das doenças mais preocupantes atualmente, com dados epidemiológicos alarmantes. Para a Organização Mundial da Saúde, a obesidade em crianças e adolescentes é crescente no mundo e muitas crianças que ainda não podem ser consideradas obesas estão acima do peso considerado adequado e no caminho para a obesidade. Em 2016, a estimativa era de 42 milhões de crianças abaixo de cinco anos em tais condições, o que é considerado um sério risco à saúde (WORLD HEALTH ORGANIZATION NEWS/COMMISSION ON ENDING CHILDHOOD OBESITY, 2017).

Os dados brasileiros são inquietantes. Uma em cada cinco pessoas no país está

5 Professora da Universidade Veiga de Almeida (Mestrado Profissional e Doutorado em Psicanálise, Saúde e Sociedade). Coordenadora do Núcleo de Doenças da Beleza do Laboratório Interdisciplinar de Pesquisa e Intervenção Social – LIPIS (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio).

6 Psicanalista. Professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio (Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica). Coordenadora do Laboratório Interdisciplinar de Pesquisa e Intervenção Social – LIPIS (PUC-Rio).

7 Professora. Doutora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio (Programa de Pós-graduação em Psicologia). Vice-coordenadora do Laboratório Interdisciplinar de Pesquisa e Intervenção Social – LIPIS (PUC-Rio).

acima do peso. A prevalência da doença passou de 11,8%, em 2006, para 18,9%, em 2016. Informações do Ministério da Saúde mostram que tal crescimento também pode ter colaborado para o aumento da prevalência de diabetes e hipertensão, que pioram a condição de vida e podem matar (Brasil, 2017). A obesidade infantil também tem crescido e 7,3% das crianças com menos de cinco anos são obesas (ONUBrasil, 2017). Crianças com sobrepeso têm mais risco de contrair doenças e ter outras complicações de saúde e psicossociais na infância e na adolescência, além de estarem mais propensas a continuarem obesas e a sofrerem com patologias cardiovasculares, diabetes e vários tipos de câncer durante a vida adulta (GUO et al., 2002).

Paradoxalmente, o estudo de seus fatores psicológicos é escasso, bem como as possíveis estratégias de intervenção que escapem das chamadas “dietas tradicionais”. Tomando como eixo condutor uma experiência desenvolvida em uma comunidade da zona sul do Rio de Janeiro, em que as crianças foram convidadas a participar junto com suas mães das atividades ali desenvolvidas, propomos uma reflexão acerca de estratégias de intervenção eficientes no acolhimento desse tipo de queixa infantil e demanda familiar.

Objetivamos também levantar algumas hipóteses no tocante à excessiva presença da mãe em determinados casos de obesidade infantil, contrastando com a literatura tradicional que aponta a mãe da criança obesa como ausente. A presença intrusiva da mãe dificultaria o estabelecimento das condições necessárias para o desenvolvimento de um brincar criativo, através do qual a criança poderia buscar soluções viáveis para lidar com questões referentes ao processo de emagrecimento.

Afastando-nos um pouco desta hipótese estabelecemos possíveis correlações entre o papel do meio ambiente, tradicionalmente marcado pela fome nas camadas populares como um fator que pode estar presente nas dificuldades em frustrar as crianças em seu apetite pelas “guloseimas”. Dar voz às mães foi o recurso que usamos para entender suas angústias. A academia tornou-se então um espaço também de escuta além da ação.

Finalmente, buscou-se apostar em novas possibilidades de intervenção/assessoramento em espaços não tradicionais da clínica psicanalítica, objetivando ampliar os recursos disponíveis para o atendimento a crianças obesas e suas mães. Ao ouvi-las, pudemos buscar juntas, formas adequadas de abordagem e manejo para a adesão bem-sucedida a uma dieta e todo o protocolo corporal que envolve o processo de emagrecimento. Para mães e filhos.

Obesidade infantil e a importância do brincar criativo

Trabalhos de intervenção com crianças e suas mães em programas de desnutrição e obesidade (FIGUEIREDO, 2009; AZEREDO; MARTINS, 2012) testemunham que aspectos relativos à dinâmica familiar devem ser considerados como coadjuvantes no estabelecimento de possíveis etiologias tanto dos quadros de desnutrição quanto da obesidade infantil.

Relativamente frequentes na primeira infância, os distúrbios alimentares podem ser compreendidos como uma forma de encenação corporal do bebê, em suas vicissitudes na relação mãe-bebê. A dupla função da alimentação – que além de ser a fonte indispensável à manutenção da vida, constitui uma via privilegiada para o estabelecimento do laço entre o bebê e seus objetos primordiais, favorece à articulação entre os distúrbios alimentares e o processo de constituição subjetiva na infância.

Spada (2005) afirma que a obesidade exógena pode ser decorrente de dificuldades afetivas que vêm do vínculo mãe-filho. Como essas dificuldades são impedidas de serem transformadas, mais bem elaboradas, contidas, simbolizadas e representadas na mente, elas são manifestadas através do corpo. A atitude de ingerir alimentos como consequência de uma privação ambiental também foi salientada por Christoffel e Forsyth (1989).

De acordo com Cremasco (2010), a compulsão alimentar, que tudo devora, repete com grande atividade e desespero a tentativa de interiorização do objeto. A ‘afetividade’ desmesurada que une o obeso compulsivo ao alimento seria então uma tentativa de tamponamento à incapacidade de interiorização e à dificuldade afetiva.

Dias (2003) afirma que nenhuma criança é capaz de se tornar uma pessoa real se não estiver sob os cuidados de um ambiente que ofereça sustentação e facilite os processos de amadurecimento emocional. Portanto, o que existe é o indivíduo em relação ao mundo externo; primeiramente, há a relação de um par corporal e depois entre unidades corporais. Por meio das brincadeiras, as crianças estabelecem uma forma de contato com o mundo interno e externo, com interação entre eles.

Nesse mesmo sentido, Mc Dougall (1984/1999) afirma que para preencher a falta da mãe introjetada que cuida, o obeso busca no mundo externo um substituto, como o objeto de adição (comida). Assim, todo afeto ameaçador será descarregado no comportamento aditivo. Contudo, como essa falta não é reparada, dá-se início a uma busca compulsiva desse objeto; portanto, a solução do obeso está relacionada a um duplo projeto narcísico: reparar um ego danificado e manter a ilusão de onipotência através da comida.

Por outro lado, a criança que se identifica com um lar e ambiente emocional bom e estável, apresenta desenvolvimento emocional saudável, ou seja, consegue brincar de maneira construtiva e ter uma atitude feliz. Com isso, ela adquire experiência através da brincadeira, sua personalidade se desenvolve e se enriquece por meio das invenções do brincar; ela aumenta sua capacidade de enriquecer o mundo real através da possibilidade de simbolizar e conviver socialmente.

Dito de outra forma, o brincar, que se origina nas experiências do bebê com o objeto transicional, utilizado pelo bebê como substituto durante a ausência da mãe, proporciona uma organização inicial para estabelecer as relações emocionais e propicia o desenvolvimento de contatos sociais, um sentimento de que pertence ao mundo (WINNICOTT, 1971 [1975]). Desse modo, o brincar auxilia no processo de unificação e integração social da personalidade, ou seja, serve como ligação entre a relação do indivíduo com a realidade interior e a relação com a realidade externa ou compartilhada (WINNICOTT, 1964 [1982]).

Pensando nas formas possíveis de brincar, Winnicott (1964 [1982]) ressalta que, além do brincar por prazer, as crianças brincam para dominar suas angústias, ou seja, para controlar as ideias ou impulsos. Quando há ameaça de um excesso de angústia, o brincar se torna compulsivo ou repetitivo, ou ainda, a criança busca exageradamente os prazeres da brincadeira.

Desse modo, Winnicott (1964 [1982]) afirma que se a criança brinca sozinha ou acompanhada, é sinal de que não há nenhum problema aparentemente grave, já que o brincar, possibilitado por um ambiente razoavelmente bom e estável, revela que ela é capaz de desenvolver um modo de vida pessoal e se transformar em um ser humano integral.

Nota-se, pois, que é de suma importância o papel do ambiente que circunda a criança, formado pelas figuras parentais e outras pessoas do convívio da mesma. É esse ambiente que oferece possibilidades para a criança desenvolver seu *self*, passar do período da ilusão para o da desilusão, fazer uso de objetos transicionais e de brincadeiras como forma de entrar em contato com o ambiente e consigo mesma.

Mãe demais ou mãe de menos? Sobre a memória da fome

Historicamente relacionada à carência alimentar (CASTRO, 1946/2004), a desnutrição pode inclusive ser pensada como sintoma de dificuldades relativas ao desmame, em que nos caberá sempre indagar sobre o lugar da função paterna nas

políticas de saúde materno-infantil.

O alimento, para além de seu valor nutricional, é um mediador das relações da criança com seus cuidadores primários, estando, portanto, relacionado ao campo emocional do indivíduo, isto é, aos sentimentos de identidade do eu, ao desamparo e às angústias primordiais. Delimita-se aqui um campo sempre resistente à ordenação lógica da consciência e da moral, de uma lógica exclusiva da vigilância e da educação.

Em trabalhos anteriores (NOVAES, 2010a; b), mostramos como a gordura está associada em determinados segmentos sociais à “prosperidade”. Neste momento, voltamos nossa atenção para a experiência concreta da fome e suas possíveis repercussões psíquicas. Conforme aponta Vilhena (2002; 2003), o contexto, o território, a geografia em que se vive ou na qual se está inserido é um agente formador de subjetividades bastante relevante, daí a importância de sublinhar o lugar da memória da fome em nosso trabalho, já que a fome permanece como um tabu em nossa sociedade.

Título de um dos mais famosos livros de Josué de Castro (1946/2004), a fome é um tema proibido. Não estamos nos referindo a campanhas ou a projetos que busquem eliminá-la. Falamos da fome como um tabu –, fonte de vergonha moral e de humilhação pessoal, a experiência da fome, quando possível, deve ser recalculada, negada ou reprimida. Falamos também de seu papel na estruturação (ou falta de) dos vínculos mais arcaicos na relação da mãe com seu bebê.

Nenhuma calamidade pode desagregar o psiquismo humano tão profundamente e em um sentido tão nocivo quanto a fome, quando atinge os limites da verdadeira inanição. Excitados pela imperiosa necessidade de se alimentar, os instintos primários são despertados e o homem, como qualquer outro animal faminto, demonstra uma conduta mental que pode parecer das mais desconcertantes (CASTRO, 1960).

Ao tomar em suas obras o conceito freudiano de tabu, Josué de Castro relaciona-o “a alguma coisa que não podemos definir nunca. Alguma coisa que escapa, em parte, ao nosso sentir civilizado” (1967, p. 11), indicando com precisão os limites do discurso da ciência e os efeitos do real sobre a cultura. Para o autor, o tema é ponto tão delicado e perigoso que se constituiu num dos tabus de nossa civilização.

Atento leitor dos escritos sociais de Freud, Josué de Castro ressalta a impossibilidade de naturalizarmos a fome e chama a atenção para o interjogo envolvido na sua perpetuação. Quais são os fatores ocultos desta verdadeira conspiração de silêncio em torno da fome?, indaga o autor. Segundo ele, trata-se de um silêncio premeditado pela própria alma da cultura. Ao lado dos preconceitos morais, os interesses econômicos das minorias dominantes também trabalhavam para

escamotear o fenômeno da fome do panorama espiritual moderno. Segundo Castro “a fome é a expressão biológica de males sociológicos” (1960, p. 77). A fome age não apenas sobre os corpos das vítimas da seca, consumindo sua carne, corroendo seus órgãos e abrindo feridas em sua pele, mas também age sobre seu espírito, sobre sua estrutura mental, sobre sua conduta moral.

O silêncio em torno da fome, seu tabu, interdita a sua nomeação. A partir deste ponto, ou seja, frente à privação de um objeto que não pode tornar-se simbólico, pode-se pensar sobre os possíveis efeitos para a estruturação psíquica do bebê desde suas relações mais primitivas (MARTINS; VILHENA, 2014). Como apontam as autoras, na psicanálise, o alimentar-se, pensado para além do campo da necessidade, associa a fome ao desejo e à vontade de viver. Deste modo, a experiência da fome, pensada como um correlativo da satisfação deste anseio, é o que inaugura a condição desejante do homem. O laço social humano, disse Freud inspirado nos poetas, está fundado na fome e no amor, como laço que representa simultaneamente a tensão reconhecimento/desconhecimento recíproco.

Também Freitas (2003), em sua pesquisa com moradores de um bairro de Salvador, muito pobre e atingido pela violência, mostrou o caráter desagregador e desestruturante da vivência da fome. Representada por uma figura feminina fantasmática e maligna, “uma cara horrível” (p. 187), a fome faz doer psiquicamente, desespera e enlouquece porque “ela vem do inferno que é a casa dela” (p. 20). A grande preocupação das mães entrevistadas era livrar seus filhos da fome, protegê-los a qualquer custo, fazê-los comer, sempre que possível, inventar alimentos, dividi-los.

A experiência clínica há muito nos ensinou que as teorias podem nos ajudar, mas não devem nos cegar. Atentas à literatura que apontava as falhas na relação familiar das crianças obesas, resolvemos investigar um pouco mais além. Em que condições se davam estas falhas ambientais? Qual a representação que a obesidade tinha? Não se trata de reduzir o psíquico ao social, mas de entender como um registro pode ser.

Em sua pesquisa sobre transtornos do amor materno e fome, Martins aponta como, face a demandas de seus bebês, as mães não conseguiam associar os gestos dos bebês com a fome. “*Para mim, eu achava que ela não sentia fome (sic).* Pôde-se inferir também que os investimentos libidinais de algumas mães nos seus filhos estavam comprometidos diante da crença de que eles não fossem resistir à desnutrição, se fixando na percepção da imagem corporal da criança” (p. 5). Com isto em mente fomos a campo.

A academia como campo de escuta

Os estudos sobre crianças obesas parecem convergir na afirmação de que estas expressam certo grau de passividade e pouca espontaneidade. São igualmente descritas como sedentárias, pouco estimuladas em relação ao brincar e apresentando vida cultural empobrecida. Pesquisas realizadas anteriormente (ADES; KERBAUY, 2002; BANIS; VARNI; WALLANDER, 1988) descrevem as crianças obesas com características tais como: dependência, passividade e baixa autoestima, além de sinais de timidez, insegurança, vergonha e a crença de que são diferentes, o que as leva a desenvolver sentimentos de incapacidade e desmotivação.

Em relação ao ambiente familiar, as mesmas pesquisas informam que essas crianças apresentaram vontade de ser independentes, porém com incapacidade para se desvincilar do objeto de dependência que não era satisfatório para elas (posto que não supria suas necessidades). Dessa forma, sentiam-se inseguras, sozinhas e desprovidas de apoio.

Supõe-se que as experiências de deficiência das funções exercidas pela mãe acabaram por levar a prejuízos na transicionalidade e, consequentemente, na capacidade de simbolização, com apego ao objeto concreto, no caso o alimento, e com comprometimento da criatividade e do brincar espontâneo. O brincar dessas crianças, segundo consta nas pesquisas mencionadas, se mostrou mais como uma possibilidade de dramatização da angústia que permanece presente do que como área de experimentação.

Segundo os autores supracitados, apesar da insuficiente provisão ambiental, as crianças apresentando distúrbios de alimentação, conseguiram atingir o estágio de dependência relativa, desenvolvendo a capacidade de simbolização, contudo, de uma maneira insípida e incompleta. Sendo assim, poucos recursos secundários seriam usados e desenvolvidos. Essas crianças agiriam no mundo movidas pela pulsão, com pouca intermediação do pensamento (*acting-out*), o que acarretaria ansiedade, intenso sentimento de culpa e crença de que merecem punição e castigo pela expressão dos impulsos. O que, moto-contínuo, faz com que essas crianças se sintam inseguras, inferiores e não pertencentes ao meio familiar.

Portanto, o brincar das crianças obesas, dentro da perspectiva dos autores pesquisados, não parece ir além da função catártica e, assim, não cria espaço para a experiência cultural. E quanto às crianças que observamos?

A ideia de fazer um grupo em uma academia de ginástica surgiu de uma das

mães atendida na universidade no Núcleo de Doenças da Beleza.⁸ Com o tempo corrido e também como uma forma de partilhar a sua realidade, nossa paciente se comprometeu a formar um pequeno grupo com as amigas que também tinham filhos “bolotas”.

Qualquer pessoa com uma mínima familiaridade com a favela, sabe que este território pode favorecer à constituição de uma identidade “severina” nas crianças nascidas e criadas lá, no sentido de uma identidade acachapante, sem espaço para as singularidades. Grynszpan e Pandolfi (2003) fazem um alerta para a complexidade inerente a uma favela. Se por um lado a pobreza, a miséria, a violência, a exclusão, o abandono, o tráfico de drogas, são visíveis, a objetividade destes fatos produz a certeza de que se sabe o que é uma favela sem que seja necessário realmente conhecê-la. “Leva-nos a perceber e tratar como unidade a favela e os favelados, aquilo que, de fato, é marcado por uma extrema diversidade” (GRYNSZPAN; PANDOLFI, 2003, p. 23). Desta forma, desenvolve-se um discurso que uniformiza a pluralidade, transformando todo morador de favela num ‘severino’, num pobre coitado ou num bandido.

Não sendo estranhas ao meio, já que uma das autoras já havia feito uma pesquisa em academia de comunidades, para lá fomos. De imediato ficou claro que teríamos de dividir nossas tarefas, tal a balbúrdia e excitação. Nossa primeiro encontro foi destinado a ouvir mães, instrutores, e os filhos “bolotas”, a quem logo atribuímos nomes e retiramos os apelidos.

O que se segue agora são relatos de algumas observações em diferentes níveis. De início já percebemos a excitação e a desconfiança com nossa vinda. Íamos dar dieta? Íamos dar aula de ginástica? Éramos o quê? As crianças, claramente animadas, sobretudo por estar compartilhando com as mães aquele espaço, o que logo descobrimos que não era usual. Estabelecemos uma rotina de observação e de escuta através do revezamento nas aulas. Para isso foi fundamental a intermediação de dois professores e uma funcionária da Associação de Moradores. A liderança foi assumida por nossa paciente que logo detectou a necessidade de falar da dureza da vida e do sofrimento que era privar o filho do que ele gostava. Lembrou-nos as falas de outras entrevistadas em uma pesquisa anterior.

8 Trata-se, pois, de um centro de pesquisa acadêmica dedicado ao estudo e produção científica na área do culto ao corpo na sociedade de consumo e as diversas formas de regulação social ao qual o mesmo está submetido na atualidade. O espaço é, adicionalmente, um centro de referência no atendimento clínico e multidisciplinar de pacientes com Transtornos Dismórfico Corporal, bem como, Alimentares.

Dra. nada é mais sofrido que não ter dinheiro para comprar comida. No filho da gente dói. Já passei por isso quando criança e não quero que os meus passem também. Então quando eles pedem eu dou.

Gosto de dar o superfluo, feijão com arroz quase todo miserável tem pra dar. Eles me olham com aquela carinha e não resisto. Vejo na casa da minha patroa e em orgulho de poder comprar. E as crianças?

Várias demonstraram ter a capacidade de brincar razoavelmente preservada. Neste caso, o que notamos é que a necessidade de privação e adiamento do prazer parecem não encontrar a motivação necessária no projeto de um corpo magro, de modo que a criança, mesmo sofrendo por ser gorda, não possui uma motivação suficiente para que seja feita a transição do Princípio de Prazer para o Princípio de Realidade.

Diante deste caso, pensamos que, paralelamente a situações de obesidade causadas por insuficiência de provisões ambientais, poderíamos supor também a ocorrência de uma situação inversa: o excesso de mimos manifestados na dificuldade de a mãe se separar do bebê e introduzi-lo no princípio de realidade, mantendo-o em estado de excessiva gratificação e dependência da fonte de gratificação.

É neste ponto que gostaríamos de nos deter, propondo uma outra possibilidade como causa da obesidade infantil –, a presença de uma mãe “excessivamente boa” parafraseando o conceito winnicottiano da “mãe suficientemente boa”. É no paradoxo falta/presença, da mãe suficientemente boa, que reside a possibilidade de a criança crescer: confiando na sua capacidade crescente de autonomia porque sabe que se necessário poderá contar com o auxílio da mãe. Se a mãe não tiver a capacidade de se separar, confiando na autonomia nascente da criança, o crescimento ficará comprometido. Crianças nessa situação se tornam incapazes de tolerar frustrações, exigindo sempre a satisfação imediata.

Por conseguinte, e seguindo a mesma lógica nas duas situações, propõe-se aqui que as crianças obesas tanto na situação de carência de cuidados precoces, como na situação de excesso, buscariam fazer uso de um objeto que preenchesse a lacuna afetiva experienciada no processo de ilusão-desilusão, sendo o objeto escolhido o alimento real que substitui o brinquedo simbólico.

Mas como então trabalhar? Para nós ficava cada vez mais claro a necessidade de um trabalho com as mães. As falas que abaixo seguem, foram retiradas de outra pesquisa com mães de crianças obesas, uma vez que neste projeto não tínhamos em mente escrever um relato, não obtendo então a autorização necessária. Mas pudemos

ver como as falas eram semelhantes:⁹

Aí a gente chega no posto de saúde e a nutricionista diz: mãe não pode. A pressão dele já está alta, pode desenvolver diabetes! Toda vez que vejo que tão fazendo bullying com ele na escola ou quando percebo que não está querendo tirar a camisa no futebol, aqui na vila olímpica, vou no sacolão e compro um montão de frutas, verdura e legumes.

Porque culpam só a mãe? No posto mesmo ficam atazanando a gente com essa história que dar o leite é um ato de amor, que imuniza e protege de todas as doenças... taí meu filho gordo, forte e agora me dizem que ele tá é doente!

A partir de falas semelhantes a estas, comuns a todo o grupo, foi possível trabalhar a experiência e o medo da fome. Interessante como as crianças mostravam-se curiosas com as histórias de vida que iam sendo contadas. A origem, para muitas delas desconhecida, era algumas vezes revestida de contornos épicos. A vinda para o Rio, o sertão, a família deixada, a cidade grande –, tudo que aquelas crianças jamais tinham vivido, que não fosse nos fantasmas que povoavam a vida de seus pais.

É por meio da criatividade que a criança descobre o eu – *self*. Isso ocorre porque, ao vivenciar o espaço transicional, ela consegue fazer uso de determinado objeto de maneira pessoal. O brincar, ou seja, a aceitação de símbolos, possibilita à criança experimentar aquilo que está presente em sua íntima realidade psíquica pessoal, base do crescente sentimento de identidade. A possibilidade de se sentir real é o que permite ao indivíduo adquirir, ao longo da vida, um mundo interior original e pessoal, que represente seu estilo de ser pessoal (SAFRA, 2005).

Memória da fome, vergonha, orgulho de uma provisão que não tiveram, tudo consta e cabe no discurso avaliado. Também não é possível deixar de notar a regulação social severa no tocante aos cuidados maternos. Se ao pai cabe pôr a comida na mesa, é a mãe quem deve alimentar. Mais ainda, caracterizadas como negligentes e até mesmo assassinas pela classe médica – os próprios companheiros devolvem-lhes a queixa de que elas deixam seus filhos engordarem – revelam-se indignadas enquanto relatam o coração apertar.

Choram com seus filhos no colo, ao perceberem, com aflição e muita angústia, o sofrimento gerado pela discriminação. Nesse momento, nos relatam uma dor

⁹ Este pequeno filme, realizado para outra pesquisa dá uma boa dimensão do sofrimento de mães e crianças face à obesidade infantil: <<https://drive.google.com/file/d/0Bx7lnCQbTQFAY0tjOTQ3SzlnaTQ/view?usp=sharing>>.

que insistem em revelar! Reduzir a alimentação a uma questão de nutrição nos impossibilita decifrar as situações em que as mães, mesmo sabendo que suas condutas não são as mais “adequadas”, não conseguem abrir mão delas. Como aponta Novaes (2016), para a boca fechar, é necessário poder falar.

Referências

ADES, Lia; KERBAUY, Raquel Rodrigues. Obesidade: realidades e indagações. *Psicol. USP* [online]. v. 13, n. 1, 2002. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/108172/106484> Acesso em: 5 set. 2016.

AZEREDO, Fabiana Azeredo; MARTINS, Karla Patrícia Holanda. Obesidade na infância: um contraponto entre o discurso médico e os significados atribuídos pelas mães aos impasses alimentares da criança. *Revista Polêmica*, v. 11, n. 1, 2012. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/2989/2160> Acesso em: 22 jan. 2017.

BANIS, Heater Tweddle; VARNI, James; WALLANDER, Jan. L. Psychological and social adjustment of obese children and their families. USA: *Child Care Health & Development*, v. 14, n. 3, p. 157-173, 1988.

BRASIL. Portal Brasil. *Obesidade cresce 60% em dez anos no Brasil*. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/saude/2017/04/obesidade-cresce-60-em-dez-anos-no-brasil> Acesso em: 30 out. 2017.

CASTRO, Josué (1946). *Geografia da fome*: o dilema brasileiro: pão ou aço. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. *O livro negro da fome*. São Paulo: Brasiliense, 1960.

_____. (1967). *Homens e caranguejos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CHRISTOFFEL, Katherine; FORSYTH, Brian. Mirror image of environmental deprivation: severe childhood obesity of psychological origin. Amsterdã: *Child Abuse and Neglect*, n. 13, 249-256, 1989.

CREMASCO, Maria Virgínia Filomena. Devorar para sobreviver: uma dinâmica dos traumas precoces? In: IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOPATOLOGIA FUNDAMENTAL, 2010, Curitiba. *Anais eletrônicos*. Curitiba: UFPR, 2010. Disponível em: http://psicopatologiafundamental.org/uploads/files/posteres_iv_congresso/programa_completo/programa_completo.pdf Acesso em: 20 abr. 2018.

DIAS, Elsa. Oliveira. *A Teoria do Amadurecimento de D. W. Winnicott*. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

FIGUEIREDO, Henrique Carneiro. A Subjetivação do corpo ou a biologização da alma? Tributo a Freud. In: *Revista Polêmica*, v. 8, p. 60-69, 2009.

FREITAS, Maria do Carmo Soares de. *Agonia da fome* [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; Salvador: 2003 EDUFBA. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/r9y7f/pdf/freitas-8589060047.pdf> Acesso em: 30 out. 2017.

GUO, Shumei Sun et al. Predicting overweight and obesity in adulthood from body mass index values in childhood and adolescence. *The American Journal of Clinical Nutrition*, v. 76, n. 3, p. 653, 2002.

GRYNSZPAN, Mário; PANDOLFI, Dulce Chaves. *A Favela Fala*. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

MC DOUGALL, Joyce (1999). *Psicanalistas de hoje*. São Paulo: Via Lettera (Publicado originalmente em 1984).

MARTINS Karla Patrícia Holanda; VILHENA, Junia de. A criança e sua família nas políticas públicas de saúde: considerações a partir da Psicanálise. In: WINNOGRAD, Monah; VILHENA, Junia de (Orgs.). *Psicanálise e Clínica Ampliada*. Multiversos. Curitiba: Appris, 2014, p. 37-56.

NOVAES, Joana de Vilhena. *Com que corpo eu vou?* Sociabilidades e usos do corpo nas mulheres das camadas altas e populares. Rio de Janeiro: Pallas/PUC, 2010a.

_____. Sobre uma falta que o excesso não cobre. Reflexões clínicas acerca de uma jovem obesa e suas relações familiares. In: *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, v. 9, p. 1253-1278, 2010b.

_____. Empanturrados de afeto, envergonhados da fome: corpo, maternidade e obesidade infantil In: *Que corpo é este que anda sempre comigo: Corpo, imagem e sofrimento psíquico*.1 ed. Curitiba: Appris, 2016, v.1, p. 111-126.

ONUBRASIL. *Sobre peso na 1^a infância preocupa agências da ONU*. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/sobre peso-na-1o-infancia-preocupa-agencias-da-onu/> Acesso em: 30 out. 2017.

SAFRA, Gilberto. *A face estética do self*. teoria e clínica. São Paulo: Unimarco. 2005.

SPADA, Patrícia Vieira. *Obesidade infantil*: aspectos emocionais e vínculo mãe/filho. Rio de Janeiro: Revinter, 2005.

VILHENA, Junia de. Da cidade onde vivemos a uma clínica do território. Lugar e produção de subjetividade. *Pulsional - Revista de Psicanálise*. São Paulo, v. 15, n.163, p. 48-54, 2002. Disponível em: http://www.editoraescuta.com.br/pulsional/163_07.pdf Acesso em: 3 maio 2015.

_____. Junia de. Da claustrofobia à agorafobia. Cidade, confinamento e subjetividade. *Revista Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UERJ, v. 9, p. 77-90, 2003. Disponível em: http://www.forumrio.uerj.br/documentos/revista_9/009_077.pdf Acesso em: 14 dez. 2016.

WINNICOTT, Donald Woods (1975). *O brincar e a realidade* (Trad. sob a direção de J. O. A. Abreu). Rio de Janeiro: Imago, 1971.

_____. (1982). *A criança e o seu mundo* (Trad. sob a direção de A. Cabral). 6. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1964.

WORLD HEALTH ORGANIZATION NEWS. COMISSION ON ENDING CHILDWOOD OBESITY. *New global estimates of child and adolescent obesity released on World Obesity Day*. 10 de out. 2016. Disponível em: <http://www.who.int/end-childhood-obesity/news/new-estimate-child-adolescent-obesity/en/> Acesso em: 30 out. 2017.

Escola que protege: a formação dos/as educadores/as na temática da violência sexual de crianças e adolescentes

Adriana Costa de Miranda¹⁰
Katia Tarouquella Brasil¹¹

Introdução

O Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2013) e o Plano Decenal de Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2010) indicam, de forma articulada, tanto ações interventivas de prevenção à violência sexual quanto ações interventivas de atendimento, notificação e acompanhamento em rede da pessoa vítima de abuso e/ou de exploração sexual no Brasil.

Assim, a fim de que as ações interventivas citadas sejam cumpridas de forma a zelar pela dignidade de crianças e adolescentes, os referidos Planos indicam que os/as profissionais do Sistema de Garantia de Direitos (BRASIL, 1990) ou das chamadas

¹⁰ Doutora em Educação, Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

¹¹ Doutora em Psicologia, Professora da Universidade de Brasília (Departamento de Psicologia Clínica e Cultura), Psicanalista.

redes de proteção infanto-juvenis sejam formados/as continuamente. Assim sendo, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), lançou em 2004 o Programa Escola que Protege, que visa

capacitar os/as profissionais envolvidos na rede de proteção infanto-juvenil – profissionais da educação, da saúde, da assistência social, da segurança pública e da justiça; conselheiros/as tutelares; membros dos conselhos de educação e dos conselhos escolares – para a promoção e a defesa dos direitos de crianças e adolescentes, bem como para o enfrentamento e a prevenção das violências no contexto escolar (BRASIL, 2014).

A violência sexual advém, sobretudo, do abuso sexual doméstico cometido por pais ou padrastos contra suas filhas/filhos ou enteadas/enteados (AZEVEDO; GUERRA, 2000; SOUSA; MOREIRA, 2013), mas também pode advir do abuso sexual cometido por estranhos contra estudantes ao percorrerem o caminho de casa para a escola (ONU, 2007), de profissionais da educação contra estudantes, entre estudantes (ABRAMOVAY; RUA, 2002) ou ocorre por meio da exploração sexual infanto-juvenil (BRASIL, 2013). Em todas essas situações, as meninas contabilizam o maior número de vítimas.

Os danos provocados por esse tipo de violência são de ordem psicológica, física, emocional, relacional e/ou sexual (OMS, 2002; SANTOS; IPPOLITO, 2009; 2011; XAVIER FILHA, 2009) e, não raro, as crianças e os/as adolescentes que a sofrem apresentam dificuldades emocionais que atingem sua vida escolar e acarreta um impacto direto na aprendizagem (BRASIL, 2006; OLIVEIRA; MIRANDA, 2013; LIMA, 2014).

A formação continuada de educadores/as para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes é importante, não só pela proteção e garantia dos direitos humanos dos/as estudantes, mas também por se tratar de uma questão ética e humanitária em relação àqueles/as que são vítimas ou estão em situação de vulnerabilidade diante do abuso e da exploração sexual.

Sanderson (2000) aponta que os/as professores/as devem conhecer as marcas deixadas pela violência sexual para conseguirem identificar estudantes que a sofram, e que os/as profissionais da educação devem aprender a intervir em situações de violência sexual e trabalhar de forma a preveni-la. Pietro e Yunes (2011) e Habigzang et al. (2006) indicam a relevância de esses/as profissionais realizarem a notificação dos

casos de violência sexual identificados entre os/as alunos/as, bem como acionarem a rede de proteção para uma intervenção adequada.

Violência sexual infanto-juvenil

A violência sexual infanto-juvenil é um problema social complexo que pode ocorrer de duas formas, pelo abuso sexual ou pela exploração sexual. Esse tipo de violência pode se manifestar fora do ambiente familiar, mas é no espaço familiar que o maior número de casos ocorre, sendo perpetrados por pessoas adultas contra crianças e/ou adolescentes, bem como por adolescentes contra crianças. Os homens são os agressores mais frequentes, são pais biológicos ou por afinidade; responsáveis legais; parentes, como irmãos, avós, tios e primos (VIODRES INOUE; RISTUM, 2008).

Schaefer, Rossetto e Kristensen (2012) apontam que o abuso sexual se encontra na categoria mais comum de maus-tratos contra crianças e adolescentes, os quais também incluem abuso físico, abuso emocional e negligência. Tendo em vista a complexidade de situações envolvendo abuso sexual, Malgarim e Benetti (2010) destacaram a necessidade em definir o abuso sexual de modo claro e abrangente.

Abuso sexual infantil é o envolvimento de uma criança em atividade sexual que ele ou ela não comprehende completamente, é incapaz de consentir, ou para a qual, em função de seu desenvolvimento, a criança não está preparada e não pode consentir, ou que viole as leis ou tabus da sociedade. O abuso sexual infantil é evidenciado por estas atividades entre uma criança e um adulto ou outra criança, que, em razão da idade ou do desenvolvimento, está em uma relação de responsabilidade, confiança ou poder (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 1999, p. 7).

A OMS (1999) destaca a relação entre a criança e o adulto ou mesmo com outra criança que, pela idade ou desenvolvimento, situam-se em uma posição de responsabilidade, confiança ou poder e têm intenção de satisfazer suas próprias necessidades. Tais situações podem incluir atos coercivos de indução em atividades sexuais ilegais, prostituição e exploração pornográfica. Habigzang et al. (2005) concordam que o abuso sexual dirigido a crianças e adolescentes tem sido considerado um problema de saúde pública, tendo em vista o alto índice de incidência e seus impactos para o desenvolvimento da criança, do adolescente, bem como para a organização da sua vida familiar.

O Relatório Mundial sobre Violência e Saúde da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2002) trata a violência sexual como um problema mundial de saúde pública por atingir milhões de pessoas, conforme a Organização Não Governamental Plano Internacional (2013), sendo vítimas mais de 200 milhões de crianças, 150 milhões de meninas e 73 milhões de meninos. Quase metade das agressões sexuais são contra meninas menores de 16 anos que sofrem consequências, a curto e longo prazos dessa violência, podendo ter sua saúde mental e/ou física atingidas, comportamentos suicidas e ostracismo social, bem como gravidez indesejada. Além dos impactos individuais, familiares e sociais da violência sexual, a OMS (2002) aponta os impactos econômicos relativos ao tratamento das vítimas sexuais e aos gastos públicos provenientes do fracasso e da evasão escolar de estudantes vítimas da violência sexual.

Michaud (1989) destaca como a violência pode gerar danos psicológicos, emocionais, físicos e/ou nas participações simbólicas e culturais das pessoas atingidas. Percebe-se, no contexto da violência sexual, que os danos não são apenas para as vítimas da violência, mas podem atingir suas famílias e a sociedade, na medida em que podem gerar problemas emocionais nos envolvidos, o rompimento dos laços entre familiares, separações, a culpabilização da vítima, entre outras situações (XAVIER FILHA, 2009); por isso, a violência sexual é tratada hoje como um problema de saúde pública (OMS, 2002).

Nessa perspectiva, a escola e os/as educadores/as possuem um papel importante na identificação e no encaminhamento das crianças e adolescentes em situação de violência sexual. Como coloca Guimarães (2008), na escola, a palavra dos/as educadores/as e a sua escuta pelo grupo deve estar presente. Contudo, não é uma escuta livre de impacto subjetivo. Miranda, Brasil e Almeida (2014) chamam atenção para a questão de como a subjetividade do/a profissional da educação, direcionada ao/à estudante, criança ou adolescente, vitimizado/a sexualmente pode mobilizar este/a profissional a ponto dele/a sustentar ou não a escuta, pois se entende que as dificuldades do/a educador/a diante do tema devem ser consideradas e acolhidas nas formações para que ele/a também possa acolher estudantes abusados/as sexualmente, bem como possa enfrentar as situações de violências sexuais identificadas.

O/A educador/a e a escuta da violência

O contexto da ética em psicanálise nos inspira a pensar de que modo o/a educador/a ao escutar o/a estudante em situação de violência sexual será confrontado/a

subjetivamente nessa escuta e, de que modo ele/a terá que se haver com a dimensão da ética para sustentar esse lugar, acolhendo-o/a e protegendo-o/a. A palavra relativa ao abuso e à exploração sexual pode circular no espaço escolar, por isso, ela precisa circular em uma relação de confiança do adulto com a criança ou com o/a adolescente, mas também precisa circular entre os/as educadores/as em uma relação de apoio mútuo frente a temáticas sensíveis presentes no cotidiano escolar, como a que está sendo focada. Nas duas situações, a palavra deve circular em uma ética relacional.

Guimarães chama atenção de que, na escola, a palavra dos/as educadores/as e a sua escuta pelos pares deve estar presente, para possibilitar que “novas perguntas sejam feitas, que caminhos sejam abertos, debatidos e escolhidos por seus educadores como possíveis saídas para as questões que os afligem” (2008, p. 10). Ocorre que, quando a palavra sobre violência sexual infanto-juvenil circula, por ser um fenômeno complexo, pode provocar no adulto sentimentos de revolta, repulsa e horror (GAUDERER; MORGADO, 1992), mas também interesse e curiosidade. A falta de preparo e os sentimentos frente às situações de violência, podem precipitar o educador/a a comportamentos inadequados, como solicitar que a criança repita a revelação feita para outros/as educadores/as, chamar familiares ou até mesmo o/a abusador/a do/a estudante para confirmar a veracidade da revelação feita.

Diante dessas situações de violência, o/a educador/a pode ser invadido/a por sentimentos ambíguos. Essa ambiguidade é própria do que Freud (1919) denominou como o estranho familiar, nesse caso, o estranho não é o que o sujeito desconhece, mas é um conteúdo infantil recalado que retorna inesperadamente por uma impressão, uma circunstância externa. É aquilo que assusta, uma vez que o sujeito não consegue distinguir o familiar e o estrangeiro. A escuta, a percepção ou a descoberta da violência sexual atinge diretamente a organização sexual dos adultos, que se posicionam diante dela a partir de sua própria história de vida, de seus valores culturais e de sua relação com a sexualidade, nem sempre consciente. O que mostra que a sexualidade como efeito do corpo erógeno, inconsciente recalado repercute no trabalho. De modo que, intervir nessa temática significa também ser capturado/a por ela (FREUD, 1905; 1925).

Nesse contexto, quando o/a educador/a se depara com uma revelação que aponta para uma violência sexual, pode entrar em cena a identificação, a transferência, a negação, mas também aspectos mais conscientes como medo do agressor. Roman e Baron (2004) chamam atenção para o fato de que o termo revelação tem dois significados, o sagrado, que é o ‘tirar o véu’ da questão, e o profano, de se falar sobre um segredo que o adulto terá que se haver consigo mesmo para escutar algo assim

tão impactante e dar uma resposta à criança ou ao/à adolescente que lhe confiou aquele segredo. Sim, pois se observa que a palavra do/a estudante que revela o abuso sofrido é carregada de uma expectativa de acolhimento e também de dúvidas: será que tudo poderá ser dito? Tudo poderá ser visto? Tudo pode ser conhecido? Que adulto é esse? Esse adulto é um novo sedutor? O adulto é colocado em uma posição de possível protetor. Os autores esclarecem que a psicanálise pode contribuir para que o adulto, profissional da rede de proteção infanto-juvenil, compreenda o que está sendo revelado ali e, desse modo, possa sustentar o que é escutado, porque senão é outro adulto a revitimizar a criança ou o/a adolescente, a não acolhê-lo/a, a deixá-lo/a sozinho/a com suas dores, dúvidas, angústias.

Com a palavra o/a educador/a

As falas a seguir se referem à escuta de oito educadores/as ouvidos/as em dois grupos – E1 a E8 – e, de 2 ouvidos/as individualmente – E9 e E10 – com profissionais que participaram da formação no Programa Escola que Protege promovido pelo CEP-RUA na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e com uma das duas coordenadoras do curso.

A busca pela formação no Programa Escola que Protege

Observou-se que os/as cursistas buscaram a formação no Programa Escola que Protege, com o intuito de se capacitarem para enfrentar as inúmeras situações de violência contra estudantes identificadas nas escolas, que os mobiliza de modo importante. No grupo, o diálogo a seguir tal questão comparece da seguinte forma:

E1: “O que me trouxe aqui foi a ação cotidiana frente às necessidades, frente às demandas que aparecem principalmente para nossas escolas que estão situadas em periferia e, que apresentam um alto índice de situações de violações de direitos.”

E4: “O curso é como uma das ferramentas, porque não se esgota, porque o que foi tratado aqui é muito amplo, ainda tem muita coisa pra ser aprendida.”

As educadoras ressaltaram a importância dos/as estudantes serem ouvidos/as, pois muitos problemas de aprendizagem podem estar relacionados com as situações de violência que apontam para uma precariedade psíquica:

E6: “Eu acho que tá na hora mesmo das escolas pensarem, investirem em alguma prevenção porque a gente fica muito indignada [...] a gente precisa às vezes falar da violência, né.”

E5: “[...] a gente não consegue ensinar, porque a criança está sofrendo algum tipo de violência.”

E6: “Pra acontecer a aprendizagem, às vezes, tem que resolver esses problemas.”

E5: “[...] A criatura tá pedindo socorro [...], não está aprendendo, está com dificuldade na aprendizagem porque tá com outros sintomas.”

Como a maioria dos/as educadores/as cursistas ressaltou nas entrevistas e nos encontros presenciais, os/as estudantes, crianças e adolescentes, convivem rotineiramente com violências presentes nas comunidades em que vivem, sendo, portanto, atingidos direta ou indiretamente por elas.

Nesse contexto, E5 conta que “muitos alunos estão convivendo com a violência diariamente, eles contam pra gente o que eles viram, eles relatam inclusive tiroteio, assassinatos, gente da família deles sendo assassinada, [...], a gente não sabe como lidar com isso”. O diálogo a seguir complementa a fala de E5:

E6: “Eu tenho dificuldade de lidar com o comportamento deles em sala de aula [...] porque eles estão bem violentos, eles estão brigando direto, às vezes estão nos desrespeitando e desrespeitando a eles mesmos, aí [...] o meu primeiro objetivo pra buscar o curso foi aprender como lidar com essas crianças”.

E8: “Eu resolvi fazer o curso Escola que Protege pra poder atender às crianças de maneira melhor, pra poder entender um pouquinho mais da realidade delas.”

E7: “É isso, nas escolas da rede a gente atende muitas famílias em vulnerabilidade, então todas as questões que foram levantadas no curso são questões que, no dia a dia, a gente acaba lidando. Daí, ter optado por fazer o curso foi pra realmente ter mais conhecimento sobre esses assuntos e saber como trabalhar.”

Para lidar com os desafios do trabalho relacionado à violência esses/as professores/as buscaram o curso com o intuito de saberem lidar com os desafios do trabalho, com o qual estão implicados por inteiro. Ora, lidar e encontrar soluções para a violência aqui abordada é condição primordial para que o trabalho ocorra (DEJOURS, 2000). Assim, ao buscar o curso, esses/as educadores/as se empenharam em encontrar um espaço coletivo de formação que lhes possibilitasse lidar com os desafios do real desse trabalho.

No relato a seguir, na situação de entrevista individual, a educadora social que trabalha no Centro de Referência de Assistência Social - CRAS do município no interior, conta que soube do curso por meio de uma colega de trabalho e ficou muito motivada para fazê-lo porque se sentia “perdida”, necessitava “estudar mais” e ficou encantada com o material que viu postado no site do curso. A esse respeito ressaltou:

E11: “Eu me encantei com aquilo assim que eu li, era muito do que eu acreditava, do que eu percebia [...] aquilo me encantou, me encantou, eu baixei e entrei em contato [...], eu esperei dois anos (para fazer o curso).”

Tais depoimentos apontam para a importância da formação dos/as profissionais da educação para desenvolver o trabalho de enfrentamento de violências dirigidas às crianças e aos/as adolescentes e apontam a solidão que esses/as profissionais podem viver, mas sinalizam também para a importância de espaços em que esses desafios possam ser partilhados entre seus pares.

O sofrimento no trabalho do/a educador/a frente à violência

Dejours (1992, p. 164) afirma que “o trabalho não é nunca neutro em relação à saúde, e favorece seja a doença seja a saúde”. O tema violência sexual contra crianças e adolescentes abordado no curso Escola que Protege foi particularmente mobilizador para os/as educadores/as cursistas e em algumas situações foi fonte de sofrimento e compareceu em diversas falas na entrevista em grupo:

E5: “O que mais me chocou, até porque eu tenho um filho de 6 anos e aquilo me deixou muito mal, foi a parte da violência sexual na infância, eu me lembro que eu saí de lá assim... Eu até comentei com as meninas.”

E6: “Tu até comentou, estava mal.”

E5: “Eu saí muito mal! O assunto é muito pesado. Do jeito que colocaram, foi muito bom, foi muito didático, mas eu saí pesada, eu saí assim: ‘Deus, o livre!’ Pelo amor de Deus, se acontecesse com o meu filho! Sabe aquela coisa assim revoltante? Eu saí de lá revoltada [...]. Como é que alguém pode fazer uma coisa assim com uma criança? Foi um dos temas que mais me chocou.”

E6: “É, foi o mais pesado de todos.”

O sentimento de impotência diante da violência e seus efeitos traumáticos é algo incontornável para muitos/as. Dejours (2004) lembra que trabalhar é um modo de engajamento da personalidade para responder as pressões. Esses/as educadores/as puderam, no espaço do curso, relatar seus desafios cotidianos frente à violência, como um modo de melhor lidarem com o desafio da violência, como se evidencia no relato da entrevista individual a seguir:

E10: “Pra mim o mais difícil de lidar e até de aceitar é a questão do abuso sexual. Mesmo ouvindo os relatos e a explicação técnica, acadêmica, de encaminhamento, é uma coisa que talvez extrapole as questões de relações humanas [...]. Como eu tenho filha e filho, eu acho que isso talvez vá lá no sentimento humano, quer dizer [...], se tu dissesse hoje, ‘E10, tua filha tá usando droga’, nossa, eu tenho um leque de situações pra dizer ‘não, eu vou encaminhar, vou tirar ela daqui, eu vou tratar, eu vou levar pra (tal lugar), eu vou conversar, eu vou apoiar’ mas, agora se tu dissesse, ‘E10, tua filha vem sendo abusada’, aí eu não sei a minha reação. Eu não sei se eu ia sair daqui pegar uma arma, embora eu trabalhe na justiça restaurativa; se eu ia pegar uma arma, se eu ia matar o cara, não sei.”

O sofrimento também está presente diante dos limites da atuação, como aparece no diálogo entre E7 e E8, no grupo:

E8: “Eu já fiz estágio numa casa de acolhimento e a grande maioria das crianças que estavam acolhidas lá era por algum tipo de violação de direitos, a grande maioria era por violência sexual e por violência física, nós atendíamos 20 crianças e o que eu pude observar é que a maioria tinha ainda vínculos familiares, mas que o agressor ainda estava na casa.”

E7: “Um caso que eu me lembro de uma criança que foi abusada pelo avô paterno, aí conseguiram uma medida e a mãe ficou com

a guarda da criança, mas só que a mãe também batia na criança, então ela teve que ser acolhida numa casa lar. Foi o afastamento total da família.”

Pesquisadora: “Como vocês se sentem diante dessa realidade?”

E7: “Impotente.”

E8: “Impotente.”

E7: “Isso é horrível. É difícil, a gente fica de mãos atadas, é complicado. A gente se sente totalmente impotente. Impotente frente a isso, tu passa o caso adiante, passa pra orientação, a orientação toma as demais demandas, leva praconselho, enfim, encaminha e depois a gente fica realmente impotente frente a isso. É bem complicado.”

Ao longo da entrevista coletiva do grupo, mas também nas entrevistas individuais, os/as participantes levantaram várias questões relativas ao enfrentamento da violência sexual que provocam sofrimento como: a dificuldade de interlocução com as famílias; a dificuldade de lidar com os temas abuso e exploração sexual; o medo do abusador; as falhas de atendimento nas redes de proteção infanto-juvenil que expõem o/a trabalhador/a seja da educação, da saúde ou de outra área a um sentimento de impotência.

Habigzang et al. observam que o abuso sexual é um tema que provocava desconforto nos professores, pois a “sexualidade é uma questão culturalmente ambivalente, uma vez que, ao mesmo tempo em que existe a exposição excessiva e banalizada pela mídia, verifica-se nas relações cotidianas o preconceito e o temor de abordar esse assunto abertamente” (2004, p. 374). De modo que o espaço de formação pode promover um melhor preparo para com a violência sexual infanto-juvenil.

O impacto da formação para os/as educadores/as

E3: “quando apareceu o tema da violência sexual das meninas, depois dos meninos, eu fui colocada num ângulo, foram conhecimentos que eu não tinha. Eu saí de um sábado que foi pesado, eu disse assim: ‘o que eu vou fazer como educadora é ficar atenta [...].’”

Uma das coordenadoras do curso faz uma reflexão muito importante sobre a

solidão de alguns/mas educadores/as não só para elaborarem projetos interventivos no campo em questão, como também para executá-los nas escolas:

“A gente nota que quando vão ao curso as esquipes [...], mais de um profissional da escola, isso é muito produtivo, [...]. O coletivo acaba sendo mais produtivo na troca de experiência, na força pra fazer alguma atividade, algum encaminhamento, [...], na própria questão da elaboração do projeto interventivo, de conseguir trocar e discutir ações que façam sentido para aquela instituição, para aquela escola. Então, o coletivo é muito rico! É tanto que a gente estimula que eles façam os projetos de maneira coletiva, permitimos o individual também, mas estimulamos o coletivo.”

E3, por exemplo, diz que “as dicas, as pistas dadas no curso fomentaram um olhar diferenciado na escola”. E2 complementa a afirmação feita pela colega, chamando a atenção para o fato de que tais encontros deram tempo de reflexão a eles/as, o que é difícil de se ter no dia a dia escolar, em que há múltiplas atividades a serem realizadas, tal reflexão os/as transformou:

“As informações que foram passadas enriquecem a gente, fazem a gente refletir de novo. Às vezes, são coisas que a gente já conhece, mas o momento de poder parar para refletir faz com que tu tenha um outro olhar, porque é um outro momento, isso é bem importante”.

A importância dos encontros presenciais para a reflexão coletiva foi destacada. Segundo E7:

“eles são interessantes porque surgiu uma dúvida, tu pode questionar, tu pode debater, tu pode esclarecer” com os/as formadores/as. Além disso, disse E8, “a gente vai trocando ideias com os nossos pares, com os outros colegas que também estão na mesma situação que a nossa [...], é uma troca das experiências entre os iguais”.

E8 discorreu ainda sobre como a formação em geral propiciou que ela e E7 tivessem uma visão ampliada de questões do cotidiano escolar que as afetam e angustiam, como a ausência familiar na vida escolar dos/as estudantes:

“[...] aula presencial é boa também porque, como o curso abrange várias regiões, municípios, a gente pode ver que o que acontece

aqui, na minha região, acontecia na região da E7 e também na região das outras colegas ...”

E9, educadora social em um CRAS, coloca em sua entrevista os efeitos de ter frequentado o curso:

“eu gostaria de passar o conteúdo de violência sexual adiante, como eu queria passar isso adiante!” E tenho tentado fazer isso, principalmente nas escolas. Digo, ‘bah, pessoal, tem um material legal, vocês não gostariam de conhecer?’ Sabe, um bate papo com os professores [...], não no sentido de eu dar uma palestra, mas de tentar conversar.”

Brino e Williams (2003) afirmam que a escola é um lugar importante para detecção e intervenção nos casos de abuso sexual infantil, uma vez que, na grande maioria dos casos, o agressor infanto-juvenil se encontra na família, de modo que a criança e o adolescente precisarão de outros adultos de referência para poderem contar nessas situações. Assim, os educadores precisariam estar preparados para identificar e denunciar essa violência e atuar como suporte e possibilitar o encaminhamento para a rede de proteção, de modo que a escola não se omita no seu papel de proteção, na identificação e na notificação de violência sexual (VIODRES INOUE; RISTUM, 2008).

Considerações Finais

Os benefícios do curso são reconhecidos pelos/as educadores/as, pois promove o encontro entre pares que atuam em espaços educativos diversos, instrumentaliza esses/as profissionais a identificar estudantes em situação de violência sexual, contribui para que sejam sensíveis sobre esta questão e que compreendam seu papel na rede de proteção infanto-juvenil.

Observou-se que nos encontros presenciais do curso os/as educadores/as puderam abordar no coletivo como lidar com casos de violência sexual e discutir os conteúdos do curso que, segundo eles/as, poderá melhor ampará-los/as para escutar a criança e o adolescente. Contudo, tendo em vista que esta temática os/as mobiliza de modo intenso, é preciso um espaço de acompanhamento na instituição para que eles/as possam, após o curso, discutir os desafios cotidianos da violência no trabalho.

Nesse sentido, é importante uma atenção particular aos impactos subjetivos

dos/as cursistas diante da violência sexual, para que esses/as profissionais possam ser ouvidos/as, acolhidos/as em seu sofrimento e para que sejam ampliadas as possibilidades de sustentarem os desafios do seu trabalho junto às vítimas de violência sexual infanto-juvenil. Sobre esta questão, o professor Dejours, em diálogo com a primeira autora na ocasião de uma visita técnica do seu doutorado realizada ao CNAM em Paris em outubro de 2016, expôs uma valiosa reflexão sobre o tema:

É melhor, em primeiro lugar, constituir espaços de deliberação [...] em centros de ensino. Nesses espaços haverá não somente os professores, mas, grupos de trabalho, confrontando experiências, permitindo que os professores se apoiem em duas coisas: no ensino e na discussão com os experts que conhecem textos, leis, etc., etc. Nesse espaço, os professores sabem que podem se apoiar num coletivo que existe. Isso permite fazer a ligação entre o saber que vem de cima, *topdown* [...], e o saber que vem de baixo, *updown* [...]. Garantir esse espaço é responsabilidade das políticas públicas. É necessário também que as pessoas que produzem este curso consigam drenar o saber produzido nas escolas [...], caso contrário, não haverá a passagem de um a outro e o curso se tornará cada vez mais acadêmico. É importante ligar os dois, isto faz parte da política pública: abrir, favorecer, incitar os professores a ‘emprestar’ [...] todas estas práticas que se produzem a partir de baixo. Em um segundo momento [...], que o ensino que é dado sobre esta violência sexual não seja apenas um conhecimento catedrático, prescritivo, que seja dialogado com aqueles que estão lá e podem começar a falar, a discutir. (DEJOURS, 2016).

A exposição acima enfatiza o fato de que preparar um sujeito para o trabalho com a violência significa não apenas instrumentalizá-lo do ponto de vista da legislação, da identificação da violência e do funcionamento da rede de apoio e proteção para crianças e adolescentes, mas também promover um espaço, tanto no curso, quando na instituição, para que este profissional possa ser ouvido e acolhido no impacto subjetivo que a escuta da violência provoca.

Referências

AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. *Os novos pequenos mártires: infância e violência doméstica*. São Paulo: LACRI/IPUSP, 2000.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

BRASIL. Congresso Nacional. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Câmara Federal, 1990.

_____. Ministério da educação. SECADI. *Projeto Escola que Protege*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17453&Itemid=817 Acesso em: 30 jan. 2014.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. *Saúde e prevenção nas escolas*: guia para a formação de profissionais de saúde e de educação. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, 2006. (Série A. Normas e Manuais Técnicos).

_____. Secretaria Nacional de Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. *Plano Decenal de Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes*. Brasília: Secretaria Nacional de Direitos Humanos/CONANDA, 2010.

_____. Secretaria Nacional de Direitos Humanos. *Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes*. Brasília: Secretaria Nacional de Direitos Humanos, 2013.

BRINO, Rachel de Faria; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Concepções da professora acerca do abuso sexual infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 113-128, jul. 2003.

DEJOURS, Christophe. *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. São Paulo: Cortez; Oboré, 1992.

_____. *A banalização da injustiça social*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

_____. Subjetividade, trabalho e ação. *Revista Produção*, v. 14, n. 3, p. 27-34, 2004.

_____. *Entrevista concedida a Adriana Costa de Miranda*. Paris, 18 de outubro de 2016.

FREUD, Sigmund. *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. V. VII, p. 163-195. Rio de Janeiro: Imago, 1905/1996.

_____. *O estranho*. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. V. XVII, p. 233-270. Rio de Janeiro: Imago, 1919/1996.

_____. *Um estudo autobiográfico, Inibições, Sintomas e Ansiedade, Análise Leiga e Outros Trabalhos*. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. V. XX. Rio de Janeiro: Imago, 1925-1926/1977.

GAUDERER, E. Christian; MORGADO, Katia. Abuso sexual na criança e no adolescente. *Jornal de Pediatria*, v. 68, p. 7-8, 1992.

GUIMARÃES, Marisa Siggelkow. Contribuições da psicanálise na escola: o professor se confrontando com sua própria palavra. In: *Proceedings of the 7th Formação de Profissionais e a Criança-Sujeito*. 2008. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032008000100062&lng=en&nrm=iso Acesso em: 14 dez. 2014.

HABIGZANG, Luísa Fernanda et al. A violência no contexto escolar e a inserção ecológica do psicólogo: um relato de experiência. In: KOLLER, Sílvia Helena (Org.). *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 355-380.

_____. Abuso sexual infantil e dinâmica familiar: Aspectos observados em processos jurídicos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 21, n. 3, p. 341-348, 2005.

_____. Fatores de risco e de proteção na Rede de Atendimento a Crianças e Adolescentes Vítimas de Violência Sexual. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 19, n. 3, p. 379-386, 2006.

LIMA, Joice Oliveira. Violência doméstica: influência no desenvolvimento biopsicossocial e no processo de aprendizagem de quem a sofre. *Interletras*, v. 3, n. 18, out. 2013-mar. 2014.

MALGARIM, Bibiana Godoi; BENETTI, Silvia Pereira da Cruz. O abuso sexual no contexto psicanalítico: das fantasias edípicas do incesto ao traumatismo. *Aletheia*, v. 33, p. 123-137, 2010.

MICHAUD, Yves. *A violência*. São Paulo: Ática, 1989.

MIRANDA, Adriana Costa de; BRASIL, Katia Tarouquella Rodrigues; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. O sofrimento psíquico de professoras diante da violência sexual infanto-juvenil: entre a sensibilidade e o reconhecimento. In: II CONGRESSO

NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, XII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, Universidade Estadual Paulista, 2014, Águas de Lindoia. *Anais eletrônicos*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2014.

OLIVEIRA, Márcio de; MIRANDA, Ariane Camila Tagliacolo. Abuso sexual e escola: enfrentamento e intervenções pedagógicas. In: SEMINÁRIO FAZENDO GÊNERO, 10, 2013, Florianópolis. *Anais eletrônicos*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. p. 1-11.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). *A human rights-based approach to education for all*. New York: UNESCO, 2007.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *Relatório Mundial sobre Violência e Saúde*. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2002.

ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL PLANO INTERNACIONAL. *Relatório 2013*. ONG Plano Internacional, 2013. Disponível em: <https://www.hrw.org/pt/world-report/2014/country-chapters/259992> Acesso em: 20 abr. 2018.

PIETRO, Angela Torma; YUNES, Maria Angela Mattar. A violência sexual contra crianças e adolescentes: reflexões imprescindíveis. In: SILVA, F. F. da; MELLO, E. M. B. *Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação*. Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, 2011.

ROMAN, Pascal; BARON, Hie. Le silence et la révélation: violence sexuelle et souffrance du dire, au risque du clivage. *Cahiers de Psychologie Clinique*, v. 2, n. 23, p. 59-79, 2004.

SANDERSON, Christiane. *Abuso sexual em crianças: fortalecendo pais e professores para proteger crianças contra abusos sexuais e pedofilia*. São Paulo: M. Books, 2000.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos; IPPOLITO, Rita. *Guia de referência: Redes de proteção na educação – construindo uma cultura escolar de prevenção à violência sexual*. São Paulo: Prefeitura de São Paulo; Childhood Brasil, 2009.

_____. *Guia escolar: identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes*. Seropédica, RJ: EDUR, 2011.

SCHAEFER, Luiziana Souto; ROSSETTO, Silvana; KRISTENSEN, Christian

Haag. Perícia psicológica no abuso sexual de crianças e adolescentes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 28, n. 2, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722012000200011&lng=en&nrm=iso Acesso em: 6 dez. 2014.

SOUZA, Sônia M. Gomes; MOREIRA, Maria Ignez Costa (Orgs.). *Quebrando o silêncio: disque 100 – Estudo sobre a denúncia de violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos – SDH/PR; Goiânia: Cânone Editorial, 2013.

VIODRES INOUE, Silvia Regina; RISTUM, Marilena. Violência sexual: caracterização e análise de casos revelados na escola. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 25, n. 1, p. 11-21, jan./mar. 2008.

XAVIER FILHA, Constantina. Educação para a sexualidade: carregar água na peneira? In: GOELLNER, Silvana Viodre; RIBEIRO, Paula Regina Costa; SILVA, Meri Rosane Santos da (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente*. Rio Grande: Editora da FURG, 2009.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). *Consultation on Child Abuse Prevention*. Geneva: World Health Organization, 1999.

Os jogos do Teatro do Oprimido como dispositivo de mediação e de escuta de professoras em uma escola pública de Brasília

Simone Lisniowski¹²
Sandra Francesca Conte de Almeida¹³

Introdução

Este capítulo tem como objetivo apresentar o resultado de um trabalho de intervenção utilizando os jogos do Teatro do Oprimido como dispositivo de mediação simbólica com um grupo de professores em uma escola pública do DF. O método utilizado foi o da pesquisa-intervenção e os jogos do Teatro do Oprimido os instrumentos que possibilitaram a mediação, de orientação psicanalítica, com articulação interdisciplinar com a psicossociologia e com questões de ordem política que atravessam a escola e têm efeito no exercício da função educativa.

Os jogos do Teatro do Oprimido foram usados como possibilidade de construir um espaço de escuta de situações vividas na escola e de representação simbólica

12 Doutora em Sociologia (UnB), Mestre em Direito (UFPR), graduada em Psicologia (UFPR). Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Pós-Doutora (Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Brasília). Bolsista Capes 2017-2018.

13 Doutora em Ciências da Educação (Psicologia) e Diplomada em Psicologia Escolar (Université René Descartes, Paris V, França). Professora aposentada do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Psicanalista.

de questões cotidianas da prática docente bem como um espaço para trabalhar a expressividade e a criação com o grupo de professores. O objetivo foi compreender como a mediação, por meio dos jogos do Teatro do Oprimido, possibilitaria aos professores expressar os sentidos e as diferentes formas de enfrentar as situações de conflito, violência e opressão vivenciadas no espaço escolar.

A questão norteadora do estudo consistiu em interrogar e analisar as possibilidades e limites de articulação da escuta clínica à metodologia do Teatro do Oprimido no processo de simbolização e elaboração das experiências docentes na escola e inferir alguns de seus possíveis efeitos subjetivos. Assim, ao aplicar essa metodologia ao grupo de professores, procuramos deixar em aberto outras potencialidades do uso dos jogos, com o intuito de investigar o que eles poderiam oferecer no trabalho em grupo, no contexto escolar.

Os jogos do Teatro do Oprimido como dispositivo de Mediação Simbólica, de orientação psicanalítica

O Teatro do Oprimido coloca a ideologia e as reproduções discursivas em evidência para a construção de uma posição crítica diante do mundo. Os jogos possibilitam a experiência com os sentidos do corpo e da fala, e tudo que mobiliza o sujeito é importante para articular emoções e pensamentos. A partir dessa experiência, torna-se possível representar e pensar sobre os sentidos esquecidos, os detalhes despercebidos, as práticas ideologicamente disciplinadas de controle e dominação. Portanto, é preciso redescobrir o corpo, a fala e a expressividade singular e coletiva de oprimidos e opressores, que reproduzem opressão. Boal (2013) chama o Teatro do Oprimido de poética do oprimido, seu objetivo principal sendo o de transformar o espectador de um ser passivo em sujeito transformador da ação dramática.

Este relato busca analisar as principais características dos jogos de teatro em uma experiência de intervenção e como essa metodologia contribuiu para a comunidade escolar elaborar e refletir sobre suas dinâmicas intraescolares e o contexto social no qual a escola enfrenta seus desafios. Dessa forma, o objetivo foi explorar os jogos como recurso para a representação de experiências que não puderam ser faladas no cotidiano, partindo da sensorialidade para a representação teatral, buscando nos elementos da linguagem estética do Teatro do Oprimido novos caminhos para a simbolização do irrepresentado, principalmente naqueles aspectos em que a ideologia reproduz a opressão. O que pode ser elaborado e articulado entre o representável e o

irrepresentável é mediado no jogo, no uso de formas reconhecidas de mediação com o outro e consigo mesmo.

O Teatro do Oprimido intenciona mostrar os pontos de desequilíbrio, experimentar novos caminhos para encontrar alternativas de transição para uma transformação social. Um trabalho teatral que se propõe a transformar a vida social não pode pensar em restabelecer o equilíbrio vigente, pois sempre haverá uma perda para os que se privilegiam do *status quo* e que resistem à emancipação do oprimido. O processo de transformação visa a restabelecer no oprimido sua expressividade, considerando inclusive os mecanismos reproduzidos por aqueles que viveram e ainda vivem a opressão.

Na poética do oprimido o espectador observa a personagem, mas deve se dar o direito de se contrapor a ela e de pensar por si próprio. Ele se pensa a partir da personagem daqueles que constroem a *performance* junto com ele. Ou seja, o objetivo é que o espectador pense e crie possibilidades de ações na representação para, então, transformar essas ações, que fazem parte de sua expressividade, em ação real no mundo real. Para Boal (2013), o que importa é que a ação passe a existir. O objetivo é transferir às pessoas os meios de produção teatral para que elas as utilizem a fim de transformar a realidade. É preciso se deixar conectar pela experiência comum do grupo que revela as limitações que as opressões causam no nosso fazer, pensar e sentir.

Os jogos são facilitadores dos relatos e são experiências que em si mesmas podem desencadear percepções novas e reflexões críticas, com potencial transformador de conteúdos emocionais e de aspectos muitas vezes difíceis de serem ditos acerca da experiência subjetiva. E, assim, os jogos do Teatro do Oprimido podem se tornar dispositivos de mediação que possibilitam a expressividade de conteúdos subjetivos pela fala e pelo corpo. Os jogos podem oferecer uma oportunidade de construção de espaços de intersubjetividade no grupo a partir da fala e dos sentidos a ela atribuídos, mediadas não só pelo discurso, mas também pelo ritmo e pelo movimento, pela experiência sensorial, pela expressividade corporal e pelo uso de diferentes linguagens estéticas.

O uso dos jogos do Teatro do Oprimido como dispositivo de mediação e de escuta, de orientação psicanalítica, constitui uma proposta potencializadora de novos espaços para a expressão e representação dos processos vividos não apenas pelo sujeito, como também viabiliza a expressão dos processos que são coletivos, que se concretizam em práticas na atuação docente. Muitas vezes, essas práticas concretizadas não são repensadas e carecem de espaços de escuta e de elaboração simbólica por parte dos sujeitos. O trabalho de intervenção, que busca a construção desse espaço de escuta, visa a privilegiar efeitos-sujeito que surgem

junto às novas modalidades de aplicação da psicanálise, à abertura à interdisciplinaridade e à diluição do *setting* clássico, determinando não apenas uma ampliação no campo das modalidades de intervenção, mas, principalmente, uma nova política, interditada aos saberes totalizantes (LIMA et al., 2013, p. 782).

A articulação da escuta clínica com a metodologia do Teatro do Oprimido possibilita a integração das emoções e pensamentos com o intuito de criar potencialidades de transformação a partir do espaço de escuta, fazendo e refazendo as cenas. A escuta clínica, ao usar os jogos como dispositivos de mediação, possibilita a articulação da história de vida individual, dos processos subjetivos, com a dinâmica do grupo e com os processos coletivos. No caso da metodologia do Teatro do Oprimido, essa transformação é explicitamente política, ou seja, visa à emancipação do oprimido. Assim, é possível articular a prática da escuta psicanalítica à metodologia do Teatro do Oprimido por serem dispositivos que se complementam na busca de articulações entre os sentidos coletivos e os fantasmas e complexos individuais.

Os sentidos coletivos são construídos e apoiados em constructos ideológicos que visam à manutenção de uma sociedade baseada na exploração e na dominação. Ou seja, na perspectiva dessa intervenção, o mediador não parte de uma neutralidade política, ele se posiciona diante das questões que são levantadas no grupo a partir de um aporte crítico, sendo imprescindível que esse posicionamento político esteja bem definido. Isto significa comprometer o sujeito com seu relato, com suas escolhas individuais, escolhas contextualizadas em sua história de vida e que, politicamente e historicamente, determinam potencialidades de mudança e/ou de reprodução social.

A função do mediador do grupo é dar sustentação ao processo de elaboração, de forma que ao serem

confrontados ao objeto mediador, à diversidade de suas emoções (individuais e partilhadas) e às outras diversas modalidades da influência dominadora destes elementos, terminam por se servir deles como um meio de possibilitar o acesso a representações de palavras até o momento indisponíveis (KAËS, 2005, p. 49).

A repetição e a elaboração articulam complexos subjetivos individuais aos processos coletivos. Por isso, a articulação de um dispositivo de mediação que tem aporte político e artístico pode contribuir para a escuta psicanalítica nos processos grupais que buscam a construção de pensamentos para tornar disponível um espaço de elaboração simbólica.

Assim, para Joubert e Drieu (2016), é possível buscar uma articulação entre diferentes

processos que se fundem ao modelo analítico; a cura individual com a associação livre; a interpretação dos conflitos; o laço constituído sobre a abstinência de contato; a neutralidade e os processos fundados sobre o jogo, sobre o lúdico, cujo eixo se encontra na análise transicional, ou seja, na utilização de uma polifonia associativa, de mediações próprias para relançar o trabalho de simbolização (p. 98).

A intervenção articulada aos dispositivos de mediação, assim como os jogos, pode fazer com que os conteúdos inconscientes e o fazer político se articulem em uma produção de sentido, como reprodução ou como criação, como possibilidade de transformação ou como manutenção de sentidos e representações. Para Amparo, Cardoso e Vilas Boas (2016, p. 128), “é importante propor um dispositivo que sustente um enquadre, no qual intervenha a ‘necessidade do eu’ em um trabalho de apropriação e de simbolização da experiência vivida”.

O fazer artístico, e nele a expressividade articulada à escuta psicanalítica, explicita as articulações de sentido, de pensamento e afeto, criação e reprodução, na linguagem falada e no corpo. Os jogos oferecem um espaço de experimentação no qual os participantes encontram formas de manifestação do pensamento e do não pensamento, dos afetos e da sua singularidade, que constroem a dinâmica da produção de sentido e da intersubjetividade no grupo. Os jogos em cena podem dar forma à expressividade de um conteúdo inconsciente, que passa a ser compartilhado e percebido a partir de um fazer coletivo. No contexto de criação do jogo, a experimentação é mais facilmente aceita, pois um integrante do grupo vivencia a expressividade do outro em um contexto de criação durante um jogo. Cada um participa do processo de criação das cenas com suas histórias individuais e se permite expressar suas singularidades, o inusitado e também suas próprias contradições, fragilidades e desamparos.

Na compreensão de Boal (2005), os participantes dos jogos entram na cena para modificá-la, atuando teatralmente com seus pensamentos, desejos e recursos estéticos, de tal forma que, se expressassem esses conteúdos somente pelo uso da palavra, talvez não fosse possível acessar as vivências no grupo. Os jogos tornam possível a reconstrução de ações e reflexões por meio da *performance* e assim inscrevem no discurso novas possibilidades de subjetivação, construindo modos de enfrentamento dos conflitos, estratégias de resistência e de ações para construir uma

nova história para si mesmos e para os outros. Conforme Vacheret (2008), coexistem duas vertentes no dispositivo mediador, a materialidade e a representatividade, e dessa coexistência nasce o caráter simbólico do objeto de mediação.

Dito de outro modo, a falha de simbolização é uma falha da ligação pelo pensamento entre a experiência corporal – o percebido colocado em imagens sensoriais, próprio ao processo primário com a representação de coisa – e a colocação em palavras que atualiza uma capacidade de nomear sua vivência com representações colocadas em palavras (VACHERET, 2008, p. 189).

A experimentação do fazer artístico, por meio dos jogos do Teatro do Oprimido, possibilita uma manifestação privilegiada do saber e do não saber, do reconhecimento e do estranhamento, da identificação e da diferença do sujeito, consigo mesmo e com o grupo. A estética do Teatro do Oprimido busca a relação entre o pensamento como reprodução e como transformação, bem como as formas de expressividade para além dos padrões estéticos que limitam a linguagem no cotidiano e podem aprisionar a espontaneidade a um modo de agir e pensar padronizado e mecanizado.

No entendimento de Berenstein e Puget (1993), os laços sociais podem ser dimensionados em três espaços psíquicos: o *intrassubjetivo*, pela conexão entre ego-objeto, o *intersubjetivo*, pela conexão entre sujeitos, e o *trans-subjetivo*, pelo vínculo entre o sujeito-ego e o contexto social. O automatismo e a padronização de ações de um grupo de professores se definiria no espaço *trans-subjetivo*, pois transita nos padrões aceitos socialmente e nas ações repetitivas do sujeito, nas violências e nas opressões, se articulando ao *intrassubjetivo* e ao *intersubjetivo*, que tocam em questões institucionais que exigem pensar na relação interna com os dispositivos de mediação e o próprio investimento do sujeito, assim como nos vínculos grupais, na proposta e no enquadre, que impactam nas relações institucionais e grupais.

Ao apresentar um sentido no grupo, os participantes passam por processos de diferenciação e indiferenciação nos quais se sentem reconhecidos como iguais e diferentes. O espaço de escuta, que é coletivo, ajuda os participantes a respeitar as singularidades, experiência que permite lidar com dicotomizações, preconceitos, mas que, ao mesmo tempo, busca tolerância, respeito à diversidade e aos direitos humanos.

Método

Este trabalho de pesquisa-intervenção utilizou a metodologia do Teatro do Oprimido articulada à escuta psicanalítica para construir um espaço de experimentação grupal. O intuito foi o de criar um espaço de liberdade expressiva e de reflexão contextualizada, social e politicamente, na escola. No processo de intervenção foi proposto que a mediação, por meio dos jogos, implicasse na criação de um espaço no qual a proposta se mantivesse em aberto. Assim, os jogos eram aplicados a partir de instruções propostas pela metodologia do Teatro do Oprimido, definindo-se os comandos para a condução dos jogos de forma clara e objetiva antes da aplicação dos mesmos. Os objetivos eram definidos, mas mantinha-se e privilegiava-se a liberdade da expressividade de cada participante. As regras dos jogos definiam limites e a partir delas poderia ser criada qualquer *performance*, pois a liberdade de expressão é condição básica para a realização do jogo.

A ideia era a de respeitar o espaço de liberdade expressiva proposta por Boal (2013), privilegiando seu potencial criativo, por meio da liberdade experimental, usando o que aparece durante os jogos para articular os relatos às vivências no cotidiano da escola. O enquadre delimita as regras do grupo para que se possa, também, expandir os limites de expressividade, que são dados pelos integrantes.

Contexto da pesquisa

A escola se situa em uma região próxima ao Plano Piloto de Brasília, atende ao ensino fundamental das séries iniciais e ensino especial, do 1º ao 5º ano, com 17 turmas, com cerca de 320 alunos matriculados, 64 funcionários, destes sendo 17 docentes dos quais 12 em formação na educação inclusiva. A escola conta com infraestrutura própria e área de convivência interna, não possui biblioteca, mas possui sala de informática, IDEB com nota 6,0.¹⁴

O primeiro contato com a escola foi feito em uma reunião com a sua Direção. A proposta foi apresentada por escrito para que a Direção a levasse ao grupo de professores. A Direção solicitou, posteriormente, que fosse realizada uma reunião com o grupo para esclarecer dúvidas acerca da metodologia.

14 Dados coletados no site do IDEB Escola: <<http://idebescola.inep.gov.br>>

O primeiro encontro foi realizado em agosto de 2017, com 11 professoras e um professor.¹⁵ A mediadora do grupo apresentou o objetivo da intervenção: criar um espaço de experimentação, por meio dos jogos do Teatro do Oprimido, que poderia ajudar a pensar e a discutir situações cotidianas da escola, assim como situações de opressão e de violência. Explicou-se ao grupo que aquela era uma proposta aberta e que as professoras tinham liberdade para perguntar sobre outras possibilidades e objetivos dos jogos. As perguntas iniciais sobre os objetivos dos encontros foram recorrentes e houve muitas dúvidas sobre a metodologia, sobre os conceitos de opressão e de emancipação. Questões e dúvidas ainda surgiram em vários momentos das atividades.

Foram realizados 7 encontros iniciais, com duração de cerca de 2 horas, e aplicação de 4 jogos em cada encontro. Os encontros foram combinados a cada 15 dias, com uma avaliação no 4º encontro, retorno ao grupo e entrevistas individuais no último encontro. Houve uma rotatividade em relação às participantes, com a saída de 4 professoras e o ingresso de 3 novas integrantes. Houve demanda de continuidade da proposta pelas professoras.

O processo de intervenção iniciou como uma proposta de experimentação na qual foi combinado que os encontros iriam acontecer no mesmo horário e local, que as participantes poderiam sair a qualquer momento, por qualquer motivo, sem nenhum constrangimento. Contudo, no decorrer dos encontros, poucas vezes ocorreram saídas para atender a demandas individuais ou da escola. As professoras avaliaram que essa liberdade foi importante para se sentirem à vontade de participar dos encontros.

Alguns jogos foram aplicados mais de uma vez, de acordo com os objetivos de cada encontro, com vários exercícios que buscavam o estímulo dos sentidos: “sentir tudo que se toca, escutar tudo que se ouve e ver tudo que se olha”. Os jogos aplicados foram: Boas-vindas, Mosquito africano, Cheiro da palma, Ímã, Ponta dos dedos, Me toca, Círculo de nós, Hipnotismo colombiano, Máquina de ritmos, Pulsar, 1-2-3-Bradford, Homenagem à Magritte, Quantos a’s, Completar a imagem, Aperto de mão, Trocar a máscara do opressor, Marcha dos quatro.

Para este capítulo, optamos por analisar o encontro no qual foi aplicado o jogo “Troca de máscaras”, que aconteceu no 4º encontro. O jogo consistia em fazer um movimento e um som que lembravam um/a opressor/a. O movimento poderia usar

¹⁵ Por ter predominância feminina no grupo, optou-se por fazer a referência aos participantes no plural feminino, *as professoras*, utilizando-se nomes fictícios para as professoras participantes do grupo, de forma a se manter anônimos os seus relatos.

qualquer parte do corpo, mas o som deveria ser uma palavra ou algo vocalizado. Após um tempo andando pela sala, fazendo o gesto/som, o grupo formaria duplas e cada membro da dupla repetiria o movimento e o som duas vezes, sendo que a dupla imitaria o movimento do colega e assumiria o novo movimento/som, voltando a andar pela sala. Após trocar 4 vezes de duplas, foi formado um círculo e cada um procurou nos colegas o som e movimento que cada qual havia criado. Alguns movimentos haviam se modificado bastante, mas ainda era possível identificar a intencionalidade e o sentido do movimento e do som. Após finalizado o jogo, houve uma conversação sobre a atividade e o que ela havia suscitado no grupo.

Relatos e análise dos encontros

No decorrer dos encontros, os jogos se mostraram como pertinentes dispositivos mediadores de simbolização de experiências das professoras, na escola e no cotidiano, de forma que as representações puderam ser compartilhadas, possibilitando a expressividade da experiência de cada professora e de sua interpretação dos sentidos construídos no grupo. As diferentes formas de experimentar o jogo, como possibilidade de expressar sua percepção, permitiu que cada professora apreendesse as particularidades das colegas nos jogos propostos, ao passo que no cotidiano do trabalho da escola elas não encontravam espaço de expressividade e de escuta.

Quando as professoras participaram do jogo “Trocá de máscara”, no qual cada uma representou um opressor/a usando um movimento e um som, foi possível para elas começar a falar sobre várias formas de violência sem, no entanto, precisar contar sua história de vida pessoal. A maioria das representações foi encenada no contexto da escola, no qual elas se percebiam no papel de professoras opressoras, mas também as remetiam a momentos da infância, em que estavam sendo ‘educadas’ por outros adultos. Os sons, palavras e gestos significavam opressões das educadoras em relação aos alunos: “xi, cala a boca”, “de novo!”, “vai ficar em pé até aprender”, “quieta, cão”, “pare com isso”, “não”, “se mexe”. Os movimentos eram de desaprovação, humilhação e controle. Nos relatos, as professoras falaram como se sentiam representando um/a opressor/a, em outros momentos se viam tanto como oprimidas quanto como opressoras. O sentimento geral era de mal-estar, pois percebiam que essas encenações traziam lembranças emocionais e que elas também reproduziam as opressões e que desencadeavam essas mesmas emoções nos alunos, sem saber como poderiam fazer diferente.

A professora Renata relatou que muitas vezes os professores têm de colocar limite nos alunos, que os pais não fazem isso e que na escola eles não obedecem e, assim, para trabalhar em sala de aula, elas precisam se tornar opressoras. Outra professora explicou que ela achava que os professores não podem se sentir culpados por fazerem isso, que todo mundo critica os professores, mas que eles precisam ter autoridade para cumprir o esperado com o conteúdo.

Algumas professoras disseram que não entendiam o que era “um opressor” e perguntaram qual seria a diferença entre opressão e ter autoridade em sala de aula. A professora Elaine interveio, explicando que o opressor é aquele que pretende humilhar o outro, que tem raiva, e que quem apenas exerce sua autoridade não precisa agredir o outro. Isso se mostrou bastante recorrente ao longo do debate, com algumas professoras concordando que essa era uma diferença importante e outras apontando que a opressão poderia também acontecer de diferentes maneiras, não somente humilhando o outro. Algumas professoras falaram que era muito difícil não ser opressor porque foi assim que aprenderam a lidar com as dificuldades relacionais no cotidiano de sua prática de ensino. Relataram que impor sua vontade e exigir silêncio era uma forma de opressão necessária à condução da aula.

Uma das professoras observou que durante o jogo se lembrou, várias vezes, de situações de opressão que foram vivenciadas por ela na infância e que foram “esquecidas”. As professoras se referiram, especialmente, às lembranças que guardavam de emoções fortes e relataram que, frequentemente, reagiam do mesmo modo com os alunos, mesmo não querendo e depois se arrependendo.

O jogo da “Troca de máscaras” trouxe à tona um imaginário escolar repleto de idealizações das professoras acerca do aluno, que serviam tanto ao investimento narcísico quanto à significação do fracasso e da indisciplina na escola. O papel do professor é definido por práticas que visam à realização do ideal, mas se defrontam com a frustração e o ressentimento diante de sua impossibilidade, já que os alunos estão sempre fazendo barulho e estão desatentos à aula. O jogo desencadeou uma identificação tanto com o opressor quanto com o oprimido e a busca de compreensão dessa dupla identificação levou as professoras a se deslocarem do seu lugar subjetivo, a se olharem de fora de si mesmas, buscando compreender o sentido que organiza determinados comportamentos, movidas por lembranças não recordadas prazerosamente, mas que as impactaram e as mobilizaram, seja na direção de se colocar no lugar do aluno como também de justificar suas atitudes em sala de aula.

No decorrer do relato, a professora Renata falou que ela se sentia atuando de forma mais opressora justamente com os alunos com quem ela mais se identificava.

O desejo dos alunos parecia ser significado por ela como oposição ao ideal de aluno almejado no processo de aprendizagem. Naquele momento do debate outras professoras concordaram com o relato e disseram que no momento do jogo se lembraram delas tanto como crianças quanto como adultas e que a emoção era mais presente quando se identificavam com o aluno. O jogo pareceu facilitar as associações, por meio da cena, de conteúdos emocionais que se repetiam nas histórias de cada uma. A função da opressão e a busca de realização de uma idealização ajudam a compreender como as relações de poder operam no processo de aprendizagem assim como a função social da opressão na repetição de determinantes subjetivos e sua reprodução social na escola. A presença da emoção na cena, que significa a presença do sujeito, explicita articulações de sentido que são mediados pelo jogo. De acordo com Artaud (2006, p. 28), o teatro “desenreda conflitos, libera forças, desencadeia possibilidades”.

No teatro, na construção da cena e também no jogo do teatro, há uma presença do aspecto dramático da vida, dessa impetuosidade em estar presente e querer saber dessa presença na cena, interessar-se por si mesmo, trazendo para a cena aspectos que em outros momentos pareceriam trabalhar contra si mesmo, como uma palavra difícil de ser dita, mas que, por meio do jogo, pode ser dita porque foi vivida como uma experiência real. Então, vale a pena arriscar dizer. Rancière (2009, p. 21) refere ao Édipo como tema/objeto, cuja racionalidade dramática é “essa fúria que leva a querer saber a qualquer preço, contra todos e contra si mesmo, e, ao mesmo tempo, a não ouvir a palavra mal encoberta que lhe oferece a verdade que ele reclama”. Ao explicitar sua verdade na cena, o sujeito vivencia outra experiência, o compartilhamento de sentidos que antes não eram percebidos por ele mesmo como ‘reais’.

As professoras relataram que eram mais incisivas com os alunos com quem mais se identificavam, debatendo sobre as expectativas em relação à aprendizagem e como tais expectativas acerca dos alunos implicavam na busca de sucesso, de uma imagem do aluno ideal. Em muitos momentos do debate, as professoras atribuíram a atitude mais enérgica com esses alunos a uma reação à decepção de os perceberem prejudicando sua própria aprendizagem, às situações de indisciplina que “tiram a paciência” e que limitam o aprendizado do conteúdo. Em outros momentos, associaram sua atitude de irritação ao fato de o aluno apresentar um comportamento similar àquele que elas tinham quando crianças.

Conforme Legnani e Almeida (2000),

a criança representaria para o educador, os pais e/ou professores o

lugar de Eu Ideal e passaria, então, a receber um investimento desses para que realize o ideal que eles mesmos não puderam realizar. Assim, por meio de demandas idealizadas e demasiadas, o educador pediria à criança que respondesse de um lugar que desse provas de que é possível tamponar a falta, ou seja, de um lugar da ordem da perfeição (p. 103).

Acreditamos que o jogo teve um aspecto facilitador da explicitação das idealizações acerca do aluno e de si mesmas, enquanto docentes, embora o conceito de opressão tenha também restringido os sentidos e as representações de conteúdos mais amplos e que implicam em lugares subjetivos para além da questão da opressão.

A construção de uma imagem ideal do aluno apareceu nos relatos e as professoras lembraram de um jogo no qual foram simuladas soluções para uma situação de conflito em sala, quando os alunos não param de conversar. Na simulação, cada uma propôs uma solução, das mais dialógicas às mais impositivas. Ao relatarem as soluções, ficou mais clara a relação entre as alternativas propostas e os ideais de educação que cada uma tinha sobre o papel da escola. Conversamos sobre a concepção de ‘solução’ que parecia definitiva e geral e que supostamente serviria a todos/as e sobre a concepção de ‘solução alternativa’, concluindo que cada solução dada em sala de aula tem consequências, efeitos, não existindo escolhas perfeitas e definitivas. Assim, o uso do jogo do Teatro do Oprimido permitiu evidenciar que as professoras buscavam na construção da cena *a melhor solução* para o problema da indisciplina, não valorizando algumas alternativas propostas.

Em uma das cenas, pedimos para que o grupo falasse como cada alternativa acarretava consequências no processo educativo e com quais consequências as professoras estavam dispostas a lidar e as que mais se aproximavam de suas expectativas, na busca de soluções para os impasses com os alunos. Houve no grupo a procura da *melhor solução* e passaram a avaliar quais seriam as mais eficazes para controlar a turma e obter silêncio. Essa é uma das funções dos jogos do Teatro do Oprimido, isto é, a expressão de emoções e a escuta das idealizações e expectativas do grupo, momento importante de escuta da elaboração de ações, de avaliação e explicitação de valores e olhares sobre a escola e o fazer pedagógico.

Muitas falas ocorreram em torno das questões sobre indisciplina e o ideal de aluno. Houve um consenso de que a falta de silêncio é o que mais incomoda as professoras e faz os alunos “se desconcentrarem das tarefas”. Esse dado parece ser um fato objetivo, já que crianças conversam e se mexem a maior parte do tempo. Contudo, esse comportamento, característico do desenvolvimento infantil, é impregnado de

representações e de sentidos negativos quando as professoras se referem aos alunos: “os alunos não querem aprender”, “estão me desafiando”, “não têm educação”, “não me respeitam”, etc.

Nesses relatos, o professor ideal é visto como aquele que exerce controle sobre a turma, de modo a garantir que todos aprendam e alcancem os objetivos da escola. Há uma associação de sentido entre a consequência do barulho em sala de aula e a dificuldade de ensinar, entre a falta de interesse dos alunos na aprendizagem e o fracasso escolar, o que justificaria a opressão como alternativa para exercer a função de professor.

Na dinâmica dos jogos e do debate foi possível perceber que existem momentos de maior conexão entre a experiência vivida e a reflexão acerca das emoções presentes no cotidiano e momentos de construção de justificativas e rationalizações acerca das ações mais opressivas. As professoras relataram como reproduziam comportamentos e como cada uma reproduzia sem pensar, sem perceber, as opressões que foram vividas na própria infância, não como escolhas ou alternativas conscientes, mas como repetições inconscientes. Também associaram essas atitudes como soluções para a falta de silêncio e de indisciplina dos alunos. Foi possível perceber que a conversação oportunizou a produção de sentidos que perpassavam as idealizações e as opressões relatadas pelas professoras e que os jogos tornaram possível tanto a repetição do mesmo quanto a elaboração dos conteúdos trazidos na cena e sua ressignificação em novos sentidos.

De acordo com Oliveira e Araújo (2010),

a contribuição da psicanálise seria mostrar que, contra o emudecimento causado pela violência e seu esquecimento, a lembrança deve ser privilegiada. Nos casos em que isso não acontece, o sujeito lançaria mão do recalque de suas marcas mnêmicas, advindo daí a repetição (compulsão à repetição) (p. 8).

Nessa perspectiva, o uso dos jogos do Teatro do Oprimido, na constituição de um espaço de escuta subjetiva, mostrou ser um importante dispositivo de mediação de fala e de escuta, quando o professor vive um cotidiano que tende a silenciar a sua experiência no fazer pedagógico. Mas é preciso enfatizar a importância do manejo clínico do mediador do grupo na condução do jogo para que o espaço constituído seja de reflexão, de criação, e não apenas de repetição e de confirmação do emudecimento das cenas de opressão.

Na realização dos jogos e expressão dos relatos, as emoções presentes a partir

das experiências de opressão são reatualizadas, permitindo a elaboração de reações e emoções que atravessam a relação professor-aluno. Pôde-se perceber, ao usar os jogos, que eles serviam como mediação para a elaboração afetiva e reflexiva-simbólica. Boal (2002) considera que o processo passa a ser terapêutico quando permite e estimula pensar uma escolha que provoca dor e infelicidade e

este processo teatral de contar no presente, diante de testemunhas coniventes, uma cena vivida no passado, já oferece em si mesmo uma alternativa, ao permitir e exigir que o protagonista se observe a si mesmo em ação, pois o seu próprio desejo de mostrar obriga-o a ver e a ver-se (p. 39).

A experiência no jogo despertou diferentes percepções, inclusive a de que existem diferentes formas de manifestação dessas opressões, seja como reprodução de comportamentos, pensamentos e emoções, seja como consequências físicas e psíquicas que encontram refúgio nos corpos dos sujeitos e podem se manifestar como doenças psicossomáticas e excesso de mecanismos de defesa nas relações sociais. Conforme Legnani e Almeida (2000, p. 108), “é por meio de seu próprio ato de linguagem que o educador pode ter acesso ao entendimento de suas expectativas, frustrações, anseios e, dessa forma, interpretar e (re)significar sua posição de professor”.

A construção de espaços de expressividade de experiências pode significar uma nova forma de construir laços com os colegas e com os alunos. O processo de elaboração simbólica das opressões vividas, por meio dos jogos do teatro, possibilita que os professores compartilhem formas de enfrentamento das situações de conflito e que os ajude a lidar com as emoções, sentimentos e reflexões oriundos da prática e da cultura que já compartilham.

Paulo Freire (2005), em sua luta pela libertação dos oprimidos, afirmava:

Temos que encarar os oprimidos como seres duais, contraditórios, divididos: a situação de opressão em que se ‘formam’, em que ‘realizam’ sua existência, os constitui nesta dualidade, na qual se encontram proibidos de ser. Basta, porém, que homens estejam sendo proibidos de ser-mais para que a situação objetiva em que tal proibição se verifica seja, em si mesma, uma violência. Violência real, pois fere a ontológica e histórica vocação dos homens – a do ser mais. [...]. Por isto é que somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam. O importante é que a luta dos oprimidos se faça para superar a contradição em que se acham.

Que esta superação seja o surgimento do homem novo – não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se (p. 58).

O processo de simbolização está relacionado à elaboração da angústia. A agressividade inerente ao humano pode ser simbolizada pela mediação de objetos culturais. Desde a infância, o sujeito vive um processo de identificação projetivo com o intuito de não prejudicar o objeto de amor, assim as pulsões agressivas são dirigidas para símbolos, por meio de deslocamentos da agressividade que permitem a preservação do objeto de amor. Os objetos ganham sentido como criações do ego, não sendo, portanto, equacionados completamente ao objeto original. A capacidade de simbolização está relacionada à capacidade de comunicação e, nesse sentido, a linguagem do teatro possibilita a representação como ensaio, brincadeira e experimentação.

Na avaliação do grupo, os encontros foram momentos de resgatar a sensibilidade com a experiência em si mesma, com o corpo, com o contato consigo e com o outro, de forma que cada uma pudesse partir de algo simples, como a construção na cena de uma experiência do cotidiano, a fim de usar a ‘unidade de ação’ da cena como matéria prima para que o grupo construísse sentidos a partir de afetos, emoções, sensibilidades e reflexão vividos na experiência. O impacto dos jogos pode ser inferido pelo aumento de expressividade e de autenticidade nas relações entre as professoras, no grupo, e pela articulação dos processos de simbolização à intersubjetivação.

Acho que foi um trabalho das emoções... os professores precisam. Não é pelo fato dele ser um professor que ele conversa... tem momento que ele entra na história, quase como se fosse uma terapia. Isso ajudou muito, às vezes tem que falar menos. Mas quando vê os outros falando à vontade, você sente abertura e acaba falando, você tem uma ideia e você acha que no grupo você não pode falar, você nunca sentiu uma abertura no grupo, mas no momento de brincadeira, do jogo, a pessoa está falando e você se solta ali. Eu acho que isso é muito bom (Professora Catarina).

O depoimento da professora Catarina evidenciou o reconhecimento das professoras de que os jogos criaram um espaço de liberdade de expressão e de espontaneidade que não acontecia de outro modo nas interações das professoras no cotidiano da escola, uma vez que este está normatizado pelas tarefas e atribuições que não têm a expressão das experiências docentes como objeto do fazer pedagógico. Além disso, o relato também destacou que o jogo possibilita uma expressão de

natureza diversa das interações cotidianas entre as professoras, por estar permeado pela poética da simbolização das experiências vividas e das negociações, no grupo.

O teatro pode, portanto, aparecer como uma mediação na construção da comunicação, cujo potencial de simbolização está relacionado ao mecanismo projetivo e de representação de sentidos. O jogo, análogo à brincadeira, é uma formação do pensamento simbólico. A capacidade de brincar permite que o sujeito lide com emoções e sentidos em processo de representação. Os jogos do Teatro do Oprimido possibilitam, então, uma mediação simbólica para a expressão de dificuldades, anseios e angústias que ficam dispersos e são difíceis de serem expressos no grupo, no cotidiano da escola.

Na realização dos jogos pode haver uma carga afetiva e de pensamento nos discursos expressos em uma situação de criação que ainda está em processo de elaboração. A partir da escuta clínica, esses conteúdos deixam de ser meros detalhes, pois os lapsos, os chistes, as brincadeiras, na construção da cena, fazem parte do processo de elaboração psíquica. O processo de construção das cenas, o resultado em si e os relatos oferecem uma oportunidade de reflexão dos sentidos que permeiam a dinâmica grupal. Durante a participação nos jogos de teatro a emoção não passa despercebida para quem participa da construção da cena, assim como nos relatos a reflexão política e crítica também não passa despercebida. Os jogos, articulados ao processo de escuta, possibilitam negociar sentidos e construir novas representações no grupo bem como a construção de uma nova forma de ser no coletivo.

Considerações Finais

O intuito deste trabalho foi o de apresentar a aplicação de um jogo do Teatro do Oprimido e analisar como ele desencadeou um debate articulado às vivências pessoais e memórias “esquecidas”, muitas vezes desprestigiadas, mas que habitam a constituição do imaginário do professor e têm efeito sobre a prática.

O uso dos jogos e da estética teatral favoreceu no grupo os processos de simbolização e de compartilhamento dos sentidos individuais experimentados nas interações que ocorreram ao longo dos encontros. Assim, os jogos mobilizaram as representações das emoções para a construção de novos e possíveis sentidos. Cada participante afeta e é afetado pela experiência compartilhada no grupo, ao desenvolver um trabalho subjetivo que visa à compreensão das similaridades e diferenças de percepções acerca do mesmo problema e no qual as dimensões pessoais e profissionais

desencadeiam na dinâmica grupal seus sentidos e potencialidades.

Esse processo de intersubjetividade é o que as torna grupo, um coletivo que compartilha sentidos comuns, mas também é o que as diferencia, em suas singularidades, as quais, sem esse canal de comunicação autêntica, não encontrariam seu próprio modo de expressividade na escola. Assim, os resultados do jogo não acontecem isoladamente, pois o grupo aprofunda e percebe aspectos diferentes do mesmo problema a partir da escuta e da fala do outro e da vivência de jogos diversos.

A pesquisa-intervenção buscou investigar a potencialidade do uso dos jogos como dispositivo de mediação. A metodologia proposta como experimentação demonstrou ser um dispositivo com grande possibilidade de trabalho colaborativo, com impacto no fortalecimento do grupo de professoras como força motriz de transformação das práticas e fortalecimento dos vínculos na construção de um trabalho coletivo. A resposta à nossa questão investigativa foi se delineando, no decorrer do processo de intervenção, no grupo, por meio dos relatos, que expressavam o trabalho de simbolização em curso, e da continuidade da proposta, na escola.

A proposta da pesquisa contemplou, ainda, a associação entre a metodologia do Teatro do Oprimido e a escuta psicanalítica na construção e oferta de um espaço de representação simbólica e de elaboração das experiências das professoras. Os jogos do Teatro do Oprimido, aliados à escuta clínica, tornaram possível acolher o modo singular como cada professora se expressava, permitindo pontuar os conflitos que surgiam nas encenações, escutar as contradições e, dessa forma, criar condições para a descoberta e a transformação de conteúdos latentes nas dinâmicas institucionais e subjetivas, desencadeadoras de reflexões e, potencialmente, de experiências de transformação.

O uso dos jogos teve por intuito mediar, com as professoras, o acesso àqueles conteúdos, de modo a que pudessem expressá-los de forma mais espontânea, e permitir, assim, que a mediadora devolvesse ao grupo novas possibilidades de sentido, por meio de suas intervenções. A negociação de sentidos, mediada na interação do grupo com os jogos e com a coordenadora dos encontros, oportunizou ao grupo que se escutasse a si mesmo e construísse novas interpretações sobre as relações de poder entre opressor e oprimido em uma direção que apontava para um potencial de mudança nas interações intersubjetivas e nas dinâmicas pessoais e profissionais, na escola.

Referências

AMPARO, Deise Matos do; CARDOSO, Bruno Cavaignac Campos Cardoso; VILAS BOAS, Laís Macedo. Corpo e escarificação: o trabalho de simbolização na adolescência In: BRASIL, Katia Tarouquella; DRIEU, Didier (Orgs.). *Mediação, simbolização e espaço grupal: propostas de intervenções com adolescentes vulneráveis*. Brasília: Liber Livro, p. 113-134, 2016. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245124por.pdf> Acesso em: 2 set. 2017.

ARTAUD, Antonin. *O teatro e seu duplo*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BERENSTEIN, Isidoro; PUGET, Janine. *Psicanálise do casal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

BOAL, Augusto. *O arco-íris do desejo: o método Boal de Teatro e Terapia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. *Teatro do Oprimido e outras poéticas*. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

JOUBERT, Christiane; DRIEU, Didier. Trabalho Grupal com a Fotolinguagem – Determinante Epistemológico e Metodológico. In: BRASIL, Katia Tarouquella; DRIEU, Didier (Orgs.). *Mediação, simbolização e espaço grupal: propostas de intervenções com adolescentes vulneráveis*. Brasília: Liber Livro, p. 89-112, 2016. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245124por.pdf> Acesso em: 2 de set. 2017.

KAËS, René. *Os Espaços Psíquicos Comuns e Partilhados*. Transmissão e Negatividade. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

LEGNANI, Viviane Neves; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. A idealização do ato educativo: efeitos no fracasso escolar das crianças das camadas populares. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 5, n. 8, p. 94-111, 2000. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-7128200000100009 Acesso em: 17 mar. 2018.

LIMA, Maria Celina Peixoto et al. Arte e mediação terapêutica: sobre um dispositivo com adolescentes na clínica-escola. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, Fortaleza, v. 13, n. 3-4, p. 775-796, dez. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1518-61482013000200015&script=sci_abstract Acesso em: 17 mar. 2018.

OLIVEIRA, Érika Cecília Soares; ARAÚJO, Maria de Fátima. Violência contra a mulher, psicanálise e teatro do oprimido. In: Fazendo Gênero 9: Diásporas, diversidades, deslocamentos, 2010, Florianópolis. *Anais Eletrônicos do Fazendo Gênero 9*. Florianópolis: UFSC, 2010. v. 9. p. 1-11. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277149236_ARQUIVO_Violenciacontraamulher.pdf Acesso em: 17 mar. 2018.

RANCIÈRE, Jacques. *O inconsciente estético*. São Paulo: Ed. 34, 2009.

VACHERET, Claudine. A Fotolinguagem: um método grupal com perspectiva terapêutica ou formativa. In: *Revista Psicologia: teoria e prática*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 180-191, dez. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872008000200014 Acesso em: 17 mar. 2018.

Intervenções clínicas e educativas com crianças e adolescentes abrigados em um contexto de proteção à infância: o aporte da mentalização

Miguel M. Terradas¹⁶
Vincent Domon-Archambault¹⁷
Didier Drieu¹⁸

Introdução

A mentalização é uma noção abordada por vários autores contemporâneos. Entre eles, Fain e Marty (1964), associados à Escola psicossomática de Paris, propõem que a mentalização se refira a uma atividade precoce que permite as transformações das agitações pulsionais do indivíduo, incluindo suas manifestações somáticas e seus afetos em conteúdos mentais simbolizados. Para esses autores, quando as agitações pulsionais e os afetos são mentalizados, eles se tornam representáveis, o que permite ao indivíduo elaborá-los e fazer sua gestão no plano mental. Segundo Marty (1991),

16 PhD, Psychologue Clinicien. Professeur à l'Université de Sherbrooke, Québec, Canada (Département de Psychologie).

17 Psychologue Clinicien. Assistant de recherche - CHU Sainte-Justine, Montréal, Québec, Canada.

18 Professeur Psychopathologie de l'enfant, CRFDP, Université de Rouen-Normandie. Psychologue, psychothérapeute groupes, CMPP ACSEA, Caen. CILA Adolescence, SFPPG.

a qualidade dos processos de mentalização do indivíduo depende da riqueza de seu pré-consciente, sendo este por sua vez tributário de fatores genéticos e da natureza das relações precoces ao longo da infância. O autor sugere que o pré-consciente do indivíduo é definido por três qualidades. Primeiramente trata-se de sua espessura, isto é, do número de camadas sucessivas de representações que o compõem. Em seguida, há a fluidez do pré-consciente, associada à qualidade da circulação das representações ligadas a diferentes setores. Finalmente, o autor acentua a disponibilidade do pré-consciente no tempo, associada à possibilidade mais ou menos permanente do indivíduo de aí buscar as representações que ele procura (TYCHEY; DIWO; DOLLANDER, 2000). Todavia, Marty e seus colegas não indicam de que modo a capacidade de mentalização se desenvolve dentro das relações precoces do indivíduo.

Mais recentemente, Fonagy e Target (1996; 1997; 2000; 2007; TARGET; FONAGY, 1996), reunindo essencialmente as noções propostas por Winnicott (por exemplo, função espelho, mãe suficientemente boa, *holding*), Bion (por exemplo, transformação de elementos beta pela função alfa de um dos pais) e Vygotsky (por exemplo, zona de desenvolvimento proximal, ZDPI), propõem uma definição da mentalização que considera as pesquisas científicas resultantes da observação de recém-nascidos e da teoria do apego, da psicologia do desenvolvimento, bem como das neurociências. Segundo os autores, a mentalização se refere ao processo inferencial (FONAGY; GERGELY; TARGET, 2007), subjetivo e dinâmico (BATEMAN; FONAGY, 2013), que permite ao indivíduo compreender os estados mentais subjacentes a seus próprios comportamentos e aos dos outros, incluindo principalmente os pensamentos, os afetos, os desejos e as intenções (FONAGY et al., 2002).

Dois aspectos caracterizam o processo de mentalização do indivíduo. Primeiramente, sua capacidade em fazer uma leitura do comportamento que vai além dos aspectos concretos, tangíveis e observáveis e que se refere aos estados internos que possam explicá-lo. Depois, sua habilidade em compreender que as hipóteses que ele elabora a partir da observação de seu próprio comportamento e do de outrem são apenas representações mentais da realidade, resultantes de sua própria perspectiva e não uma realidade objetiva e incontestável. Essa última característica torna flexíveis os processos de pensamento do indivíduo, permitindo a ele compreender que ele pode se enganar em sua compreensão de seu próprio comportamento e do de outrem. Segundo Fonagy e Target (1996; 1997; 2000; 2007), a capacidade de mentalização constitui uma aquisição do desenvolvimento que se desdobra gradualmente dentro da relação pais-filho durante os cinco primeiros anos de vida.

Desenvolvimento normal da capacidade de mentalização

Uma relação de apego segura, caracterizada pela sensibilidade e pela empatia dos pais para com seu filho, é considerada propícia para o desenvolvimento da capacidade de mentalização (FONAGY, 2008). Também é necessário que os pais considerem que seu filho é um ser dotado de uma mente desde o nascimento – e mesmo antes – que eles se interessem por aquilo que habita seu filho (por exemplo, agitações pulsionais, manifestações somáticas, afetos) e que eles manifestem, durante as interações, comentários apropriados sobre os estados – primeiro somáticos, e, depois, mentais – que subentendem seu comportamento. Por exemplo, quando uma mãe diz a seu bebê que ele está contente – e que ele ache graça nisso, durante uma interação positiva na qual o bebê sorri, ela contribui de modo espontâneo e natural para o desenvolvimento da capacidade de mentalização de seu filho. Ela se interessa pelo fato de que o bebê experimente ao mesmo tempo em que ela atribui a ele um estado mental (por exemplo, um afeto ou uma intenção). É por meio dessa *tradução* das manifestações somáticas (por exemplo, sorriso) em estados mentais (por exemplo, afeto ou intenção atribuída a seu filho) que os vários intercâmbios pais-filho fazem com que esses processos de mentalização, que inicialmente são de natureza *intersubjetiva*, tornem-se *intrapsíquicos*. Em torno da idade de 5 anos, a criança estará mais na condição de utilizar esses processos de mentalização para compreender os pensamentos, os afetos e as intenções que explicam seu comportamento e o de outrem.

Fonagy e Target (1996; 1997; 2000; 2007; TARGET; FONAGY, 1996) esmiúçam e operacionalizam os elementos fundamentais da função espelho (WINNICOTT, 1971) exercida pelos pais, necessários ao desenvolvimento da capacidade de mentalização da criança. Esses componentes são a congruência, a contingência, a diferenciação e o respeito pelos ciclos de engajamento e de desengajamento da criança. Assim, os pais concordam afetivamente com a criança para transmitir-lhe, por meio de suas palavras e suas expressões faciais, uma resposta afetiva e comportamental que traduz, de modo justo, a vivência interna da criança. A reflexão do pai ou da mãe é congruente quando dada de modo suficientemente próximo no tempo para que a criança compreenda que a resposta dada pelos pais está ligada à sua experiência interna. A reflexão do pai ou da mãe é diferenciada do comportamento da criança quando fundada no estado de espírito desta última e não sobre o do pai ou da mãe. Ora, essa reflexão deve ser ao mesmo tempo semelhante para que a criança compreenda que estão representando para ela sua experiência, mas também suficientemente diferente e marcada para que ela compreenda

que o pai ou a mãe lhe envia uma representação da experiência e não um reflexo idêntico. Finalmente, o pai ou a mãe deve reconhecer os ciclos de engajamento e de desengajamento da criança, isto é, os momentos em que ela precisa da assistência de um dos pais (por exemplo, quando a criança chora porque tem medo, ela precisa do reconforto dos pais) e os períodos durante os quais ela não precisa de suporte (por exemplo, quando brinca sozinha e se diverte sem solicitar a ajuda dos pais). É assim que as representações primárias da criança, ou seja, suas manifestações somáticas, suas agitações pulsionais e suas experiências afetivas se transformam em representações secundárias, que consistem em uma conceitualização da experiência interna da criança permitindo atribuir um sentido a essas representações.

A capacidade de mentalização da criança se desenvolve, com a ajuda dos pais, do nascimento até a idade de 5 anos. Fonagy e Target (1996; 1997; 2000; 2007; TARGET; FONAGY, 1996) sugerem a existência de três modos de pensamento pré-mentalizantes que caracterizam o funcionamento psíquico da criança pequena, ou seja, os modos teleológico, de equivalência psíquica e como se. Esses modos se integram em torno dos 5 anos para dar origem à capacidade de mentalização. O modo *teleológico* caracteriza o funcionamento psíquico da criança entre o nascimento e a metade do segundo ano de vida. Durante esse período, a compreensão que a criança tem de seu comportamento e do dos outros se limita às consequências físicas (reais, tangíveis e observáveis) que elas engendram, mais do que às motivações subjacentes a esses comportamentos (GERGELY, 2003; ALLEN; FONAGY; BATEMAN, 2008). Essas informações permitem que ela faça suas primeiras inferências relativas aos outros e ao ambiente, sem, todavia, considerar os estados mentais. Para ilustrar esse modo de funcionamento psíquico, pode-se pensar em uma criança que choraria como reação a um sorriso sonoro e espontâneo de um membro de sua família maravilhado face a um de seus comportamentos. Apesar do fato de que o riso tenha um valor positivo, a criança que funciona no modo teleológico confia mais na reação fisiológica que lhe é consequente (surpresa e grande estímulo auditivo, até mesmo aversiva). Isso porque a criança ainda não tem acesso ao modo mental, ela não comprehende nem a intenção nem a reação emotiva do adulto.

O modo de *equivalência psíquica* caracteriza o funcionamento mental da criança entre um ano e meio e três anos. Quando esse modo predomina, a realidade interna da criança prima sobre a realidade externa. Sem que sejam percebidos como representações mentais da realidade, os estados mentais são confundidos com esta. A criança ainda não comprehende que o que se passa em sua mente vem de sua vida interior e não necessariamente da realidade externa (GERGELY, 2003; ALLEN;

FONAGY; BATEMAN, 2008). Pelo fato de não ter adquirido completamente a distinção eu-outro, a criança também tende a acreditar que o que ela sabe é sabido pelo outro, e que o que esse outro sabe é para ela diretamente acessível (FONAGY; TARGET, 2007). Um exemplo desse modo pode se manifestar quando, em uma ligação telefônica, uma criança fala de um desenho que ela fez como se este estivesse acessível a seu interlocutor e como se esse último tivesse acesso à sua percepção, sem dar as informações necessárias para a compreensão de seu desenho.

Porque os pensamentos e os sentimentos, vividos como reais, podem tornar-se aterradores, a criança desenvolve, em torno dos três anos, um modo alternativo de compor com as realidades interna e externa, ou seja, o modo *como se*. O desenvolvimento de sua capacidade de *fazer-de-conta* permite à criança compreender que há uma diferença entre seu mundo interno e o mundo externo. Enquanto essa diferença não está completamente adquirida, esses dois mundos devem ser mantidos separados, pois o confronto com a realidade (externa) inibe a imaginação da criança. De fato, o modo *como se* existe como realidade particular, totalmente separada da realidade externa (FONAGY; TARGET, 2007) e é vivida pela criança como sem nenhuma consequência para a realidade externa (GERGELY, 2003; ALLEN; FONAGY; BATEMAN, 2008). Esse modo pode ser observado em um bebê absorto em um jogo imaginário até o ponto em que se torna difícil para os pais interagirem com ele no mundo “real”, como, por exemplo, perguntar a ele se ele quer ir ao banheiro. Desse modo, a criança pode responder como personagem. Ela tenderá a parar totalmente sua brincadeira se se insiste para que ela responda à pergunta.

Finalmente, a integração desses modos de pensar permite o desenvolvimento da capacidade de mentalização. A criança entende, então, que os outros, como ela mesma, são habitados por pensamentos, sentimentos e intenções – e, portanto, por uma realidade interna – e que são ligados mas diferentes da realidade externa. Podemos ilustrar a capacidade de mentalização com o exemplo de uma criança que reage à notícia de que terá um irmão (ou uma irmã). Ela poderia manifestar, durante um jogo, sua raiva associada ao ciúme e ao medo de ser abandonada por seus pais, primeiro de modo mais literal e depois de modo simbólico. Finalmente, a criança aprende a tolerar e a regular a raiva para estar mais em medida de ter uma reação mais adaptada à chegada do recém-nascido na família.

Desenvolvimento patológico da capacidade de mentalização

De acordo com Gergely (2003), o desenvolvimento da capacidade de mentalização seria inibido nas crianças que evoluem em um ambiente disfuncional. Com efeito, a capacidade de mentalização da criança não poderá ser plenamente integrada e sustentada quando ela está exposta a traumas relacionais precoces (DOMON-ARCHAMBAULT; TERRADAS, 2015a). Nesse contexto, a criança permanecerá em estágios pré-mentalizantes caracterizados por distorções cognitivas e incompreensões em relação a ela, em relação a outrem e associados às suas relações interpessoais (ALLEN; FONAGY; BATEMAN, 2008). Ela também estará mais vulnerável ao estresse, com o risco de perder sua capacidade de pensar e regular-se, já fragilizada (ALLEN, 2013). Ela estará mais pronta a recorrer à ação ou ao ato em situações difíceis, e em fazer passar pelo corpo o que não pode se expressar ou regular pela palavra e pela reflexão.

Com base nas ideias de Fonagy et al. (2002), propomos que muitos tipos de traumas podem dar lugar a falhas importantes no plano da capacidade de mentalização que se traduzem pela primazia de um ou outro modo pré-mentalizante após os 5 anos, o que constatamos em várias crianças e adolescentes de abrigos que viveram diferentes formas de maus tratos.

Assim, quando a criança cresce em um contexto de negligência extrema em que ela é repetidamente abandonada a si mesma, pois os pais lhe dão muito pouca retroação sobre suas experiências somáticas e psíquicas, ela não terá a oportunidade de desenvolver representações mentais de seus estados internos ou só poderá elaborar representações mentais muito próximas de suas sensações físicas (FONAGY et al., 2002). Em alguns casos, uma criança exposta a múltiplos traumas relacionais precoces em seus cinco primeiros anos de vida não se dará conta dos estados mentais do outro ao longo de seu desenvolvimento, sendo que essa situação poderá provocar nela um grande estado de abandono. Ela terá tendência a se retirar do mundo mental, pois a concepção dos pais como habitados por estados mentais maldosos revelar-se-á potencialmente traumática (ALLEN, 2001; FONAGY; TARGET, 2000). Nesse exemplo, a criança irá funcionar predominantemente sob o modo *teleológico*, caracterizado por uma regulação afetiva centrada no corpo e marcada pela ação, agressividade ou superagitação (DOMON-ARCHAMBAULT; TERRADAS, 2015a). Sua compreensão de si mesma, dos outros e do mundo que a cerca será centrada no observável, no tangível. Os estados mentais terão, portanto, pouca ou nenhuma importância para a compreensão de seu próprio comportamento e

dos de outrem (ALLEN et al., 2008; VERHEUGT-PLEITER; ZEVALKINK; SCHMEETS, 2008).

A criança funcionará de modo predominante segundo o modo de *equivalência psíquica* quando os pais, em geral, são capazes de identificar a fonte do estado interno da criança e podem compreender o que a habita, mas sem conseguir refletir para ela emoções marcadas e distintas das suas (FONAGY et al., 2002; SCHMEETS, 2009). Os reflexos que os pais transmitem à criança são tão semelhantes aos estados internos vividos por ela que a criança só pode compreender que seu sofrimento gera nos pais um sofrimento equivalente. Essa falta de diferenciação também faz obstáculo ao estabelecimento de um sentimento de segurança na relação entre a criança e seus pais, pois a criança recebe um reflexo de sua experiência que permanece *não digerida*, significando que esses estados mentais são contagiosos e até mesmo perigosos (LEROUX; TORRADAS, 2013). A predominância do modo de equivalência psíquica poderá, por exemplo, ser ilustrada por uma criança que diz saber o que os outros pensam, que atribui ao outro suas emoções, que está convencida de que o que a habita pode ser destruidor do outro ou que tem dificuldade em fazer de conta, pois o jogo é excessivamente real para ela (DOMON-ARCHAMBAULT; TERRADAS, 2015a).

Finalmente, um funcionamento mental marcado pela preponderância do mundo *como se* advém quando os pais não conseguem concordar com o que a criança expressa. Restam para a criança emoções que não correspondem à experiência subjetiva dos pais. Nesse contexto, os pais estão centrados em seus próprios estados mentais mais do que atentos e sensíveis aos da criança. A atitude do pai ou da mãe faz com que a criança acredite que seu mundo interno não está ligado à realidade externa (por exemplo, ao reflexo dos pais), nem ao que ela sente (por exemplo, suas próprias sensações) (DOMON-ARCHAMBAULT; TERRADAS, 2015a). Assim, a criança pode ser levada a crer que os outros não podem compreender seus estados mentais ou que estes não lhes interessam. Ela terá, então, uma tendência a não compreender certos aspectos de sua experiência subjetiva ou a desenvolver um self estranho (*alien self*), isto é, um conjunto de representações alienantes dentro do *self*, o que impede uma imagem coerente e autêntica de sua própria identidade (FONAGY et al., 2002; SLADE, 2005). Assim, a regulação afetiva de uma criança que funciona mais sob o modo *como se*, é feito fora da relação com outrem, por meio de um jogo ou de um discurso totalmente desconectado de sua experiência interna (FONAGY; TARGET, 1996). A primazia do modo *como se* será ilustrada por uma criança que, às vezes, recorre à dissociação, que apresenta um discurso vazio ou falsamente maduro, que

racionaliza ou que não consegue identificar seus estados mentais, mas que pode ir até o outro (DOMON-ARCHAMBAULT; TERRADAS, 2015a).

As intervenções baseadas na mentalização no contexto de proteção à infância

As intervenções clínicas e educativas baseadas na mentalização se dirigem aos educadores que trabalham com crianças e adolescentes em abrigos de proteção à infância. Têm o objetivo de promover uma atitude positiva em relação à capacidade dos educadores de aumentar a capacidade de mentalização dos jovens. Essa abordagem está baseada na relação de apego que o jovem pode desenvolver com uma nova figura significativa com a qual ele interage no cotidiano, ou seja, com seu educador de referência. Sustentando a hipótese de que o educador pode oferecer uma experiência emocional *reparadora* permitindo à criança ou ao adolescente viver um laço de apego seguro com ele, desenvolvemos um programa de intervenção com o alvo específico no trabalho dos educadores, cujas funções se assemelham a um acompanhamento parental. O objetivo central dessas intervenções é de dar suporte à criança ou ao adolescente no desenvolvimento da capacidade de mentalizar situações emocionalmente pesadas, próximas do cotidiano, para que possam expressar e regular suas emoções sem transbordamento (DOMON-ARCHAMBAULT; TERRADAS, 2015a; 2015b).

A utilização das intervenções baseadas na mentalização em contexto de proteção da infância comporta muitas vantagens. Primeiramente, esse tipo de intervenção se aplica ao conjunto das crianças e dos adolescentes em abrigo, pouco importando a severidade ou a natureza de seu quadro clínico. Em segundo lugar, essa abordagem pode ter um impacto sobre a propensão aos atos e sobre a agressividade das crianças, mitigando, assim, suas consequências negativas sobre os outros jovens e os educadores. Em terceiro, as crianças e os adolescentes em abrigo evoluem em um contexto semelhante ao meio familiar e que desperta desafios relacionais e afetivos correntes, similares aos que eles poderiam viver em suas famílias. Enfim, esse trabalho não requer do educador aprendizagens totalmente novas, mas, sobretudo, observar e depois compensar seu atual modo de intervir (DOMON-ARCHAMBAULT; TERRADAS, 2015a).

Características das intervenções baseadas na mentalização: a posição do educador

Inscrevendo-se na linhagem dos trabalhos de Fonagy e de seus colegas, as intervenções clínicas e educativas baseadas na mentalização exigem que o educador assuma uma posição diferente junto às crianças e adolescentes para sustentar o desenvolvimento e a utilização da capacidade de mentalização do jovem. Primeiramente, o educador deve ter *um papel ativo* junto à criança ou ao adolescente. Ele deve manifestar uma curiosidade em relação ao mundo interno do jovem – de seus estados mentais – e explorar ainda mais esses últimos. Assim, o educador deve questionar ativamente os comentários da criança ou do adolescente, confrontá-lo quando faz verbalizações não mentalizantes ou suposições irrationais sobre os estados mentais das pessoas à sua volta e oferecer-lhe uma perspectiva alternativa e diferente de seu modo de pensar seus próprios estados mentais (ALLEN et al., 2008).

Segundo, o educador deve assumir uma posição de *não saber* na qual ele não se considera um especialista dos conteúdos mentais da criança ou do adolescente (ALLEN et al., 2008). Ele explora mais esses conteúdos em colaboração com o jovem para favorecer nesse último o uso explícito dos processos psíquicos que lhe permitem ter acesso a seus próprios estados mentais e aos dos outros, para refletir sobre as manifestações comportamentais ligadas a eles e comunicar seus estados mentais ao educador. Em terceiro, as intervenções do educador se concentram essencialmente no *aqui e agora*, isto é, sobre o que se passa no contexto da relação com a criança ou adolescente. Finalmente, o educador favorece *um equilíbrio entre a mentalização de si e do outro*.

Assim, quando o jovem está excessivamente centrado em si mesmo, o educador o convida a considerar os estados mentais do outro. Inversamente, quando o jovem está fundamentalmente centrado nos outros, o educador o estimula a considerar seus próprios estados mentais.

Seis parâmetros principais estruturam as intervenções baseadas na mentalização, quais sejam: o desenvolvimento de um sentimento de segurança na criança ou no adolescente, o recurso à capacidade de empatia do educador para gerar no jovem o sentimento de ser compreendido, a diminuição das intervenções não mentalizantes em benefício da mentalização, a implicação ativa da criança ou do adolescente no processo de intervenção, a importância atribuída ao jogo e às outras manifestações lúdicas e a especificidade da intervenção segundo o modo de funcionamento psíquico predominante na criança ou no adolescente.

1. Desenvolvimento de um sentimento de segurança na criança ou no adolescente

Porque a mentalização se desenvolve de modo ótimo no contexto de um laço de apego assegurador, revela-se essencial que o educador favoreça um sentimento de segurança no jovem para que ele esteja apto a considerar seus próprios estados mentais e os do outro. Para alguns jovens em situação de abrigo, o estabelecimento de uma nova relação de apego constitui em si uma fonte importante de sofrimento. Nesse caso, a relação com o educador, ainda que muito diferente daquela vivida com seus pais, lembra à criança ou ao adolescente as relações de apego falhas que ele tem os pais. Essa evocação e o estresse que ela provoca aumentam a necessidade de proximidade com o educador, proximidade que por sua vez aumenta o sofrimento que a criança ou adolescente vive. Então é necessário estabelecer uma *distância relacional otimizada* entre a criança e o clínico para evitar uma superativação de seu sistema de apego. Assim, o educador deve favorecer o desenvolvimento de uma relação de apego *continente de suporte*, mas colocando limites claros (ALLEN; FONAGY, 2012; ALLEN; LEMMA; FONAGY, 2012). Com efeito, a intensidade do laço de apego oferecido pelo educador não deve ultrapassar a capacidade de apego da criança sob risco de despertar uma diminuição importante da capacidade de mentalização e de regulação afetiva do jovem.

2. Recurso à capacidade de empatia do educador com o objetivo de provocar no jovem um sentimento de ser compreendido

No contexto das intervenções baseadas na mentalização, a empatia do educador se manifesta de modo diferente. Primeiramente, o processo que consiste em compreender a perspectiva da criança ou do adolescente é enfatizado, mais do que a busca dos fatos e de seu desenvolvimento. Assim, é importante compreender que é difícil para o jovem abandonar as estratégias não mentalizantes que orientam seu comportamento habitual em benefício da mentalização (BLEIBERG; ROSSOUW; FONAGY, 2012). O educador deve também compreender que as ações, tais como as crises intensas de raiva e de oposição, muitas vezes são o resultado de uma perda, geralmente previsível, da capacidade de mentalização. Finalmente, é essencial que o educador possa reconhecer sua parte de responsabilidade nos conflitos e nas escaladas emotivas da criança ligadas à sua interação com ele. Mais precisamente, o educador

pode, de imediato, referir-se a si mesmo como sendo uma causa possível da reação do jovem tão logo ele constate que um problema ligado à sua relação com ele se desenvolve (ALLEN et al., 2008). Por exemplo, o educador se pergunta em voz alta sobre o que ele pode ter dito ou feito para desencadear essa reação e em seguida convida a criança ou o adolescente a pensar sobre esse questionamento. Essa técnica, que visa fundamentalmente a evitar o desenvolvimento de estratégias defensivas no jovem, também permite que ele observe os processos mentais operando no educador, quando ele pensa no impacto de seu comportamento sobre o do outro.

3. A diminuição das intervenções não mentalizantes em benefício da mentalização

Uma intervenção mentalizante se caracteriza pela reflexidade, pelo dinamismo (por exemplo, estar ativo, fazer perguntas), pela utilização do humor e de metáforas, pela espontaneidade, criatividade, curiosidade, pelo grande bom senso e abertura de espírito (ALLEN et al., 2008). Ela tem como objeto o espírito da criança, mais do que uma conduta precisa, sustentando assim a atribuição de sentido ao comportamento observado nela. Enfim, é importante centrar-se no *processo* que leva a criança a mentalizar, mais do que sobre a identificação dos estados mentais precisos que explicam seu comportamento. É assim que o educador poderá ajudar a criança a descobrir ativamente seus próprios estados mentais e a sustentar a atribuição de um sentido a seu comportamento e ao do outro.

4. Implicação ativa da criança ou do adolescente no processo de intervenção

Sendo dado que a mentalização é uma capacidade que se desenvolve no contexto de uma relação, os atores dessa relação devem ambos estar implicados para que o processo possa ter lugar. Aliás, as intervenções baseadas na mentalização visam fazer da criança ou do adolescente um colaborador ativo para que ele aprenda eventualmente a mentalizar sozinho ou com outro. Para isso, o educador assume uma posição do tipo: *não compreendemos o que se passa, mas tentamos compreender* juntos. Essa posição propõe uma reflexão conjunta, em voz alta, para refazer a sequência dos acontecimentos ou para emitir hipóteses quanto aos estados mentais subjacentes

aos eventos ou para emitir hipóteses quanto aos estados mentais subjacentes aos comportamentos do jovem. Assim, o educador expõe abertamente à criança ou ao adolescente os processos mentais implicados na mentalização (por exemplo, identificação dos estados mentais, formulação de hipóteses que possam explicar o comportamento do jovem, estabelecimento de associações entre um estado mental e um comportamento).

5. Importância atribuída ao jogo e outras expressões de caráter lúdico

As intervenções fundadas sobre a mentalização implicam em *brincar com as ideias*, imaginar diferentes possibilidades, *fazer-de-conta*, criar metáforas, fazer piadas e colocar-se no lugar do outro. Essa abordagem também sugere que uma intervenção não deve necessariamente ser centrada nas dificuldades do jovem, sobre um período de crise ou um transtorno. Nesse sentido, uma intervenção sobre um estado mental *positivo* terá tanto valor terapêutico quanto uma intervenção sobre um estado mental *negativo* com jovens com frequentes dificuldades severas no plano da regulação dos afetos.

6. Especificidade da intervenção segundo o modo de funcionamento psíquico predominante na criança ou no adolescente

Para poder contribuir com o desenvolvimento da capacidade de mentalização do jovem, primeiro é necessário que se esteja sensível às manifestações que mostrem o nível de funcionamento psíquico da criança ou do adolescente. Assim, o educador poderá adaptar suas intervenções de acordo com o ou os modos pré-mentalizantes predominantes no jovem. Para obter a colaboração da criança ou do adolescente, é importante trabalhar no limite de sua capacidade de mentalização, ou suficientemente próximo desse limite, para que ele compreenda que pode chegar sozinho, mas bastante longe para que isso represente um desafio e que ele precise de um pouco de suporte (ALLEN et al., 2008). Domon-Archambault e Terradas (2012) propõem objetivos e intervenções específicas segundo o nível de mentalização dominante no jovem. Por exemplo, as intervenções que se dirigem às crianças e aos adolescentes que

apresentam um funcionamento psíquico sob a primazia do *modo teleológico* visam levar o jovem a considerar os estados mentais em sua compreensão de si mesmo e do outro, isto é, a referir-se cada vez menos ao observável em benefício do que não o é (os estados mentais) quando ele faz inferências a partir de seu próprio comportamento ou quando ele tenta compreender o comportamento do outro. As intervenções junto a crianças e adolescentes que funcionam mais sob o *modo de equivalência psíquica* têm o objetivo fundamental de recriar a separação entre, de um lado, o mundo interno da criança (eu) e seu ambiente (não eu) e, de outro lado, os estados mentais da criança (suas representações mentais) e os do outro (representações mentais do outro). Enfim, as intervenções específicas dirigidas às crianças e aos adolescentes que funcionam de modo preponderante no *como se* visam a recriar a ponte entre os estados mentais da criança e a realidade imediata. O educador favorece a ancoragem na realidade reconectando o jovem a suas próprias representações primárias bem como aos estados mentais e comportamentos das pessoas de seu ambiente.

Conclusão

As crianças e os adolescentes em situação de abrigo viveram, em sua maioria, situações traumáticas ocorridas na relação com seus pais. Esses eventos afetam a habilidade do jovem de refletir sobre os estados internos que podem explicar seus próprios comportamentos e os dos outros. Consequentemente, eles têm uma tendência a privilegiar a ação, as passagens ao ato perigosas e as manifestações somáticas como modo de regulação de seus afetos e de seus comportamentos, o que tem consequências importantes no plano das relações interpessoais. As intervenções baseadas na mentalização consideram as dificuldades marcadas apresentadas por essas crianças e adolescentes de pensar sua experiência psíquica e as dos outros. Elas podem ser integradas facilmente ao trabalho que os educadores realizam no cotidiano junto aos jovens em contexto de proteção à infância com o objetivo de ajudá-los a desenvolver e a utilizar mais seus próprios processos de mentalização.

Referências

ALLEN, Jon G. *Traumatic relationships and serious mental disorders*. Chichester, John Wiley & Sons, 2001.

_____. *Mentalizing in the development and treatment of attachment trauma*. London: Karnac, 2013.

_____; FONAGY, Peter. Individual techniques of the basic model. In: BATEMAN, Anthony W.; FONAGY, Peter (Orgs.). *Handbook of mentalizing in mental health practice*. Washington, DC: American Psychiatry Publishing, 2012, p. 67-80.

_____; BATEMAN, Anthony W. *Mentalizing in clinical practice*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing, Inc., 2008.

ALLEN, Jon G.; LEMMA, Anthony W.; FONAGY, Peter. Trauma. In: BATEMAN, Anthony W.; FONAGY, Peter (Orgs.). *Handbook of mentalizing in mental health practice*. Washington, DC: American Psychiatry Publishing, 2012, p. 419-433.

BATEMAN, Anthony W.; FONAGY, Peter. Mentalizationbased treatment. *Psychoanalytic Inquiry*, v. 33, p. 595-613, 2013.

BLEIBERG, Efrain; ROSSOUW, Trudie; FONAGY, Peter. Adolescent breakdown and emerging borderline personality disorder. In: BATEMAN, Anthony W.; FONAGY, Peter (Orgs.). *Handbook of mentalizing in mental health practice*. Washington, DC: American Psychiatry Publishing, 2012. p. 462-509.

DOMON-ARCHAMBAULT, Vincent; TERRADAS, Miguel M. *Manuel d'interventions axées sur la mentalisation pour les centres jeunesse*. Document inédit. Université de Sherbrooke, Canada, 2012.

_____. Les interventions fondées sur la notion de mentalisation auprès des enfants en situation d'hébergement. *Revue québécoise de psychologie*, v. 36, n. 2, p. 229-262, 2015a.

_____. Efficacité d'une formation fondée sur la notion de mentalisation auprès des intervenants en centre jeunesse : étude pilote. *Revue québécoise de psychologie*, v. 36, n. 3, p. 183-208, 2015b.

FAIN, Michel; MARTY, Pierre. Perspective psychosomatique sur la fonction du fantasme. *Revue française de psychanalyse*, v. 28, p. 609-622, 1964.

FONAGY, Peter. The mentalizationfocused approach to social development. In: BUSCH, Fredric N. (Org.). *Mentalization: Theoretical considerations, research findings, and clinical implications*. New York, NY: The Analytic Press, 2008. p. 3-56.

FONAGY, Peter et al. *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. New York, NY: Other Press, 2002.

FONAGY, Peter; GERGELY, György; TARGET, Mary. The parent– infant dyad and the construction of the subjective self. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, v. 48, p. 288328, 2007.

FONAGY, Peter; TARGET, Mary. Playing with reality I: Theory of mind and the normal development of psychic reality. *International Journal of Psychoanalysis*, v. 77, p. 217234, 1996.

_____. Attachment and reflective function: Their role in selforganization. *Development and Psychopathology*, v. 9, p. 679-700, 1997.

_____. Playing with reality III: The persistence of dual psychic reality in borderline patients. *International Journal of Psychoanalysis*, v. 81, n. 5, p. 853873, 2000.

_____. Playing with reality IV: A theory of external reality rooted in intersubjectivity. *International Journal of Psychoanalysis*, v. 88, n. 4, p. 917937, 2007.

GERGELY, György. The development of teleological versus mentalizing observational learning strategies in infancy. *Bulletin of the Menninger Clinic*, v. 67, p. 113-131, 2003.

LEROUX, Julien; TERRADAS, Miguel M. Fonction réflexive parentale et Trouble réactionnel de l'attachement: perspectives théoriques. *La psychiatrie de l'enfant*, v. 56, n. 1, p. 293-315, 2013.

MARTY, Pierre. *Mentalisation et psychosomatique*. Collection Les empêcheurs de penser en rond. Paris: Les laboratoires Delagrande, 1991.

SCHMEETS, Marcel G. J. Mentalizing Child Psychotherapy. In: *Colloque Fonction réflexive, mentalisation et autorégulation*. Montréal, Canada: Département de psychiatrie de l'Hôpital du Sacré-Cœur de Montréal et Département de psychologie de l'Université de Sherbrooke, 2009.

SLADE, Arietta. Parental reflective functioning: An introduction. *Attachment & Human Development*, v. 7, p. 269281, 2005.

TARGET, Mary; FONAGY, Peter. Playing with reality: II. The development of psychic reality from a theoretical perspective. *International Journal of PsychoAnalysis*, v. 77, n. 3, p. 459-479, 1996.

TYCHEY, Claude de; DIWO, Rosine; DOLLANDER, Marianne. La mentalisation: approche théorique et Clinique projective à travers le test de Rorschach. *Bulletin de Psychologie*, v. 53, n. 4, p. 469-480, 2000.

VERGHEUGT-PLEITER, Annelies J. E.; ZEVALKINK, Jolien; SCHMEETS, Marcel G. J. *Mentalizing in child therapy: Guidelines for clinical practitioners*. London: Karnac, 2008.

WINNICOTT, Donald W. *Jeu et réalité*. Paris: Gallimard, 1971.

Dispositivos de mediação cultural nos espaços educativos e socioculturais com adolescentes vulneráveis

Teresa Rebelo¹⁹

Introdução

Este trabalho resulta da minha clínica no Hospital Dia do Cerep Montsouris, em Paris, e tentarei colocar em perspectiva dois eixos importantes deste trabalho: a transição, de acordo com Winnicott (1951), e o meio maleável, segundo René Roussillon (1995; 2013). A partir desta perspectiva, vou tentar deduzir hipóteses trabalhando em torno da ideia de uma psicopedagogia clínica que trabalha para a retomada de que uma dinâmica psíquica possa ser possível. Tal retomada depende de um sistema de laços suficientemente flexíveis e sólidos (entre processos de pensamento), que pode levar o acesso ao significado e à subjetividade. É um trabalho além ou aquém do verbo, mas também no verbo. É tentar fazer com que as palavras tenham sentido e permitir que elas sejam usadas num discurso subjetivo, significativo para o adolescente.

Essas hipóteses de trabalho serão ilustradas por um estudo de caso, o de um adolescente que chamei Patrick. Nós lemos juntos “Viagem ao Centro da Terra”, de

¹⁹ Psicóloga, *Maître de Conférences* na Universidade de Rouen Normandia, CRFDP, EA7465, Collège International de L'Adolescence-CILA.

Jules (Júlio) Verne, e a nossa “viagem” durou um ano.

Utilizar mediações é fundamental no processo terapêutico de adolescentes com graves distúrbios psíquicos e/ou socioeducativos. A mediação que os objetos culturais propõem possibilita a expressão de nossos pacientes, de suas problemáticas internas por meio da mediação, isso para que eles possam integrar um processo terapêutico que, de outra maneira, seria difícil de desenvolver ou mesmo de começar.

A TRANSICIONALIDADE

Objetos transicionais

O bebê, em um determinado período, se interessa pelos objetos, que podem ser um pedaço de pano, um bicho de pelúcia e assim por diante. Este objeto, com o qual a criança está particularmente ligada, Winnicott (1951) descreve como *transicionais*. O objeto ou fenômeno é qualificado como sendo transicional na medida em que indica a transição, transição da criança entre um estado em que ela é fusional com a mãe para um estado em que ela se distingue dela e entra em relacionamento real com o objeto.

O uso de objetos desse tipo é um fenômeno normal, que permite que a criança faça a transição da primeira relação oral (com a figura materna) para uma verdadeira relação objetal.

Assim, o objeto de transição e o fenômeno de transição “trazem, desde o início, a todo ser humano, algo que sempre permanecerá importante para ele. Este fenômeno continuará ao longo da vida, na experiência intensa que pertence ao domínio das artes, religião, vida imaginativa, criação científica” (WINNICOTT, 1951, p. 111).

O meio maleável

Para René Roussillon (1995), o *meio maleável* é o objeto de transição da representação e, portanto, um paradoxo útil ao quadro analítico na análise de certos pacientes, em particular pacientes *borderline*.

O papel do meio maleável, na atividade de representação, é o equivalente ao objeto de transição substituindo, assim, um objeto transicional subjetivo, ausente

para certos pacientes. Material de objeto externo, primeira posse do não-eu. “O meio maleável, o objeto externo [...] é o objeto de transição do processo de representação” (ROUSSILLON, 2013, p. 119). Essa é a conclusão alcançada por René Roussillon após enumerar as cinco principais propriedades do meio maleável:

1. indestrutibilidade – “graças à sua indestrutibilidade, o meio maleável – é o que define sua essência maleável – transforma as quantidades em qualidades. Um golpe dado a uma argila de modelagem aplana o material sem destruí-lo, ele muda sua forma adaptando-se à força do indivíduo” (ROUSSILLON, 2013, p. 136);
2. sensibilidade extrema;
3. transformação indefinida;
4. disponibilidade incondicional;
5. vida – “Embora, em si, o meio maleável seja uma substância inanimada, é necessário que o paciente, em um momento ou outro, possa considerá-la como uma substância viva e animada” (p. 137).

Assim, o meio maleável seria o objeto de transição do processo de representação. De acordo com Roussillon, o meio maleável, no qual as cinco características são interdependentes, faz parte do aparelho psíquico, em sua capacidade de transmutar do real para representações, para criar psiquicamente o ato de representar. Seria uma variante das possibilidades do aparelho psíquico, possibilitando, assim, a passagem do ato à elaboração, do ressentir à elaboração afetiva.

A psicopedagogia clínica

O apoio psicopedagógico tem como objetivo restaurar, reabrir um espaço para pensar, para sonhar, para desenvolver a capacidade de devaneio. Um momento no qual, por meio da mediação cultural, haverá uma possível elaboração. O objetivo final é a restauração ou o acesso a um pensamento vivo, em que o significado está presente e os laços suficientemente flexíveis e sólidos para permitir a livre implantação de representações, afetos e símbolos.

A área da ilusão inaugura (ou retoma) um espaço em que o adolescente pode sonhar, devanear, nutrir-se emocional e intelectualmente. É um espaço que desdramatiza o que pode ser despertado das memórias pelas obras ou extratos de obras literárias. A organização da configuração para escolher um texto literário e que seja, quando possível, lido em voz alta, permite que os adolescentes saiam de sua passividade ou de sua ativa recusa.

Para alguns, funciona como uma declaração de existência, um primeiro ato de sua subjetivação. Essas condições de expressão dão à sua palavra importância e à sua pessoa uma dignidade muitas vezes perdida. Eles se tornam interessantes para os outros e para si mesmos. Assim, eles podem se autorizar a existir em suas escolhas e suas opiniões, materializadas com o apoio do texto literário.

Isso pressupõe um interesse inicial pela mediação literária, pelo objeto cultural que é a literatura, pois pode ser por meio dela que os adolescentes redescobrirão a emoção, assim como a liberdade de expressá-la e de, num segundo tempo, articular uma reflexão. Esse processo ganha em autenticidade e possibilita um elo entre emoção e reflexão e, então, pode ser reconhecido como tal. Mas, às vezes, o importante no nosso trabalho não é só isso, é também a apropriação do texto, a reabilitação da sensibilidade de cada indivíduo, de sua singularidade de opinião. Em suma, a internalização da mediação pressupõe uma possível articulação entre a realidade externa e a realidade interna. É poder mediar uma posse (no sentido de Winnicott) e jogar novamente em uma possível área de ilusão.

A leitura de textos literários também revive uma atividade de fantasia ao abrir espaços imaginários. A restauração de um contexto cultural drena os grandes mitos da humanidade e transmite os problemas essenciais. A modelagem da literatura serve como uma barreira de excitação e, ao mesmo tempo, como um envelope nutritivo. A ficção, que constitui um filtro, torna suportáveis as emoções e a evocação de uma problemática pessoal, pois o contexto cultural organiza o universo mental (com julgamentos, valores, personagens emblemáticos). Ela oferece, com os seus pressupostos, uma grade de leitura do mundo. Os textos literários descrevem as experiências e os sentimentos, inserindo-os em um tecido de situações complexas que lhes dão significado. Como tal, eles são ao mesmo tempo um tecido de significado e de fantasias, uma ponte entre a realidade e a imaginação.

Apolo era, na miologia grega, o deus da poesia e, ao mesmo tempo, um deus curativo. Assim, pode-se supor que a atividade de adolescentes com dificuldades psicológicas et/ou educativas, num grupo de mediação literária, reativa um vínculo antigo na vida psíquica.

As mediações culturais

A criança, desde o nascimento, está imersa na cultura de sua família, mas também do grupo e da sociedade à qual ela pertence. Qual é o papel da cultura na

estruturação psíquica e na maturação relacional do bebê, da criança e do adolescente?

A transmissão cultural é assegurada primeiro pelos pais e pela família extensa, mas depois esse papel é também assegurado pelos profissionais da infância. Paralelamente a esses lugares de socialização e de aprendizagem, a mídia tem um lugar primordial, que vai do melhor ao pior. Quais são os efeitos sobre a psique das crianças e adolescentes que convivem com imagens violentas, especialmente aquelas transmitidas pela televisão? Devemos censurar ou promover uma cultura de imagem? E quanto à cibercultura? Se abrir a esses horizontes fabulosos é também se abrir a uma alteração dos marcos tradicionais.

Os adolescentes criam suas culturas paralelas, às vezes marginais, e transcendem suas experiências singulares. Como cada geração se distingue da anterior por inventar e se identificar com novos objetos culturais? Estamos testemunhando o surgimento de uma profusão de microculturas, *rap celtas* ou *hip hop*. A mobilidade urbana segregava culturas identitárias em torno das quais os grupos juvenis podem ser identificados.

O uso da mediação cultural em práticas com adolescentes cresceu consideravelmente. A criação produziria uma nova energia para os profissionais que se ocupam dos nossos jovens? Os terapeutas se tornariam poetas, no sentido etimológico do termo (*poiésis*, em grego, designa a ação do tecelão, do artesão e, em última análise, significa criação)?

A mediação literária

Quando a angústia aparece, o adolescente que se retira e se isola para se proteger se separa do mundo. Esse sofrimento envolve uma série de rupturas: a ruptura do vínculo social, do vínculo com o outro e a ruptura das identificações imaginárias e reais que até então o sustentavam. Aquele que passa pela experiência de vulnerabilidade é um ser singular que não reconhece aquele que poderia ser seu igual. Ele está sozinho e sua solidão nunca deixa de crescer, e a expressão de sua radicalidade desencoraja as instituições familiares e escolares.

A maioria dos adolescentes com quem trabalho viveu descompensações de formas várias – isolamento, desinvestimento, delírio, tentativa de suicídio, fobias graves e outras formas de crise psíquica. A maioria apresenta sintomas que os impedem de continuar os seus estudos.

A literatura, quanto a ela, é uma forma simbólica de experiência humana. Para Kristeva (1987, p. 45) é “um meio terapêutico utilizado em todas as sociedades

ao longo dos tempos, ‘possuindo’ uma eficácia real e imaginária, relacionada mais com a catarse do que com a elaboração”. O acesso a esse meio terapêutico universal parece-me ser sustentado, no caso de jovens que sofrem de transtornos psíquicos e educacionais, por meios terapêuticos específicos organizados em torno da mobilização do registro imaginário. O texto literário é suscetível de desencadear uma abertura, “sob o impulso de outro espírito”, a partir de experiências imaginárias e isso no quadro psicopedagógico, quando o encontro entre adolescentes e textos assume a dimensão de uma dramaturgia íntima.

A psicopedagogia clínica trabalha com objetos culturais. No entanto, muitas vezes nos deparamos com as vivências traumáticas de cada história individual. É então que o espaço de transição poderá aparecer. Um espaço em que o interno e o externo, ou o mundo psíquico interno e o mundo externo poderão se expressar sem colidir ou se destruir.

No centro da estrutura da psicopedagogia clínica está a restrição do objeto de texto. Um objeto real e objetivo. Mas, a restrição da leitura e, portanto, do pensamento, pressupõe a possibilidade de um diálogo interior, uma conversa íntima que às vezes se transforma em debate, às vezes em conflito, mas o mais comum é que seja um suporte narrativo. O interlocutor não é só um duplo, ele representa o outro. O terapeuta, na realidade, pode ser levado a incarnar o interlocutor imaginário graças ao qual o jovem pode retomar o diálogo consigo mesmo. É nos limites do interlocutor imaginário que o terapeuta solicita o significado do texto e convida o adolescente a penetrar nesta ou noutra cena proibida ao imaginário.

É porque a literatura propõe representações imaginárias dessas experiências – representações das quais o terapeuta é um porta-voz – que ela possibilita a elaboração de experiências ressentidas em experiências relatadas. Ou seja, a literatura permite a elaboração e a comunicação por meio da vinculação dos afetos com a representação, com a linguagem. O texto propõe uma figuração simbólica à experiência psíquica e dá acesso à experiência imaginária na medida em que faz parte de uma dimensão universal e leva os leitores a um mundo compartilhado. Assim, as emoções, os afetos, as fantasias, os pensamentos serão reconhecidos, identificados na enunciação literária e, assim, poderão se expressar no campo da consciência, do qual tinham sido banidos ou ignorados.

Tais são as especificidades da literatura e é graças a isso que os textos literários também se transformam em instrumentos clínicos e não só educativos. A literatura possibilita a contenção do emocional, do corporal e do intelectual num espaço transicional. Espaço onde o jovem pode se reencontrar consigo mesmo e com os mitos fundadores da cultura à qual ele pertence.

A Viagem ao Centro da Terra

Trabalhar com adolescentes em situações vulneráveis nos obriga a ser criativos e a imaginar dispositivos específicos para eles, indivíduos virtuais, reféns indefinidos de alguma “outra cena” familiar ou individual que presenciam sem viver, delegando a ação para outros.

É um caso desse tipo que vou tentar contar. No entanto, gostaria de salientar que a minha narrativa clínica não poderá evitar que maioria do relato se faça no registro dos fatos, em detrimento de uma palavra que emana do sujeito, e por uma boa razão...

Conheci Patrick num grupo terapêutico. Ele era invariavelmente o primeiro a chegar e o primeiro a sair. Às 11 horas, como um relógio suíço, ele chegava e sentava-se no lugar que ele considerava como seu. Às 12h30, Patrick levantava-se, como se nos dissesse que era hora de terminar. Ele não participava no debate do início, como se estivesse esperando que alguém lhe dissesse o que escrever. E então ele escrevia, sem apagar, um texto que ele pedia a um de nós, terapeutas, para ler. Tudo isso sem um único comentário. Um dia, trabalhamos em “como imaginamos que nossos descendentes nos descreveriam para seus descendentes”, e seu texto nos deixou sem palavras. Um texto não só de um lirismo sobre o tempo que passa e a imagem que permanece nos traços da memória, a única imortalidade que é finalmente realizável, mas notavelmente bem escrita. Ouvindo o texto, lido por um dos terapeutas, lembro-me de pensar que ele seria talvez mais “vivo” do que poderíamos imaginar.

Patrick chegou à nossa clínica aos 16 anos após um alerta vindo da escola. Quando ele chegou, estava com grandes dificuldades escolares, não tinha nenhum relacionamento com seus colegas, para quem ele era um bode expiatório. O diagnóstico, à sua chegada, era o de uma desarmonia psicótica da infância com antecedentes orgânicos. Ele teve crises epilépticas com cerca de quatro anos de idade e, desde então, estas crises serviriam como suporte para seus pais explicarem as suas dificuldades.

Ao chegar, ele apresentava sintomas obsessivos descritos como intensos, ritualizados e que o invadiam e o invalidavam. Ele era muito apegado à sua família, chegando a ser tirânico com seus pais (proibiu a presença de seu irmão no mesmo quarto que ele, por exemplo). Após sua admissão, ele evoluiu para uma mistura de adesão e renúncia, com desprendimento e se mantendo muito distante da instituição. Ele é descrito como um grande senhor que observa seu pequeno mundo. Ele tinha o que chamamos, entre nós, a “Síndrome do Aquecimento”. Ou seja, ele permanecia

“agarrado” ao aquecimento da sala de espera, saindo apenas para ir às aulas e às oficinas. O “tempo para não fazer nada” era o tempo do aquecimento. Ele passava o sentimento de estar numa outra temporalidade. Sempre que atravessávamos a sala de espera, inúmeras vezes num dia normal, ele estava lá, afastado do mundo, esperando por um “não sei o quê”.

Um dia, um de seus responsáveis me perguntou se eu poderia ajudar Patrick a organizar umas férias com um amigo do antigo colégio que Patrick frequentara. Esse colega mantinha um contato escrito com Patrick, apesar de ele não responder ao amigo. Patrick mencionou isso em uma entrevista e o responsável queria saber se pelo menos eu poderia fazer com que Patrick respondesse ao cartão postal do amigo. Na época, os responsáveis pelo projeto terapêutico com Patrick trabalhavam para tentar fazê-lo descolar um pouco da família e do “aquecimento” e foi assim que comecei a trabalhar com ele.

Começamos nossa “viagem literária” pela Suíça. Após várias semanas, Patrick conseguiu escrever um rascunho de texto, começo de uma carta. Duas semanas depois, ele trouxe um cartão postal e apenas uma semana depois o endereço. Depois, uma vez que o cartão foi escrito e enviado, eu hesitei, não sabia se ele continuaria se eu parasse. Finalmente, foi Patrick quem tomou a decisão: na semana seguinte ele estava me esperando firme em frente à minha porta. E, assim, continuamos nossa jornada literária. O momento das férias se aproximava e ele me contou sobre seus planos de ir a Auvergne. Para ele seria um grande desafio, pois seria a primeira vez que passaria férias fora de sua família e, além disso, com um grupo. Ele temia enormemente essa situação, fisicamente, “torcido” de angústia. Patrick era um rapaz alto e magro, que flutuava um pouco em suas roupas. Quando ele estava muito ansioso, era como se ele se torcesse sobre ele mesmo.

Eu então lhe propus de “fazermos a viagem” antes de sua viagem. Assim, partimos para Auvergne, com um mapa em uma mão e um livro de *Contos d'Auvergne* na outra. Seguimos o percurso de suas futuras férias e contávamos histórias e foi assim que chegamos às férias, sonhando.

Patrick me fazia pensar em um ser suspenso no tempo e no espaço, em um sofrimento que não podia ser dito e nem descrito. Talvez seja por isso que nos apegávamos ao devaneio. Como disse Virginia Woolf: “a vida é um sonho, é o despertar que nos mata”. Percebi que estava tentando fazê-lo sonhar, quase apesar de si mesmo.

No início do ano letivo, as coisas ficaram um pouco complicadas. Patrick me propôs Anna Karenine como leitura. Não entendi o que Anna Karenine estava

fazendo lá e a imagem que me vinha à mente era a de Greta Garbo dizendo: “Eu quero estar sozinha” e desaparecendo no nevoeiro com seu amante. Logo, começamos a “tropeçar” na leitura, tendo em vista que a mesma frase tinha que ser repetida duas ou três vezes. Ele não entendia o que lia e eu não entendia o que estava acontecendo. No final da terceira sessão, na mesma página, sugeri que ele daria férias a Anna Karenine e que iríamos para outros países literários. Ele não estava preparado para isso e senti que ele não ousara dizer não. E, disse-lhe na hora de nos despedirmos: “até a semana que vem, no mesmo *batlugar*, na mesma *batcaverna*”.

Acho que Patrick me lembrou esse personagem, com uma dupla vida, que só é ele mesmo quando está mascarado. Uma espécie de mundo onde está a *batcaverna*, que lhe serve de refúgio. Talvez um retorno ao ventre materno. E foi assim que, na semana seguinte, ele me propôs “Viagem ao Centro da Terra”, de Jules (Júlio) Verne. Finalmente, talvez não estivéssemos tão longe assim da *batcaverna*.

A partir de então, seguimos numa viagem exploratória com o Sr. Verne. Essa aventura, que pode ser vista como uma jornada de exploração, é também uma volta, uma descida às origens, em direção ao arcaico. É uma jornada perigosa, mas somos tranquilizados pelo fato de que é o personagem principal que nos conta. Ele fez a viagem e temos certeza de que ele voltou, já que ele nos conta. Essa certeza será muito importante para lidar com momentos muito fortes do livro, em que Patrick enfrentou sua angústia dizendo: “O que me tranquiliza é que é ele quem conta a história”. Essa narrativa vai despertar nele uma emergência em relação ao pensamento e aos afetos, dada a força das inibições que eu conhecia nele. Gradualmente, ele usa as imagens propostas pelo texto para escapar de seu isolamento, para permitir-se questionar e não reprimir sistematicamente seus afetos.

A narrativa do texto é feita por um adolescente chamado Axel. Este adolescente é órfão de pai e mãe, de modo que ficou aos cuidados de seu tio, o excêntrico Otto Lindenbrock, professor de geologia, que vivia em Hamburgo com Martha, a governanta, e com Graüben, sua sobrinha e noiva de Axel, que também é órfã.

Nossos dois personagens, Axel e seu tio, encontram-se em presença de uma mensagem codificada, escrita em *runic*, que eles terão a maior dificuldade de decifrar. É Axel quem vai pesquisar e desvendar a mensagem. As mensagens são indicações precisas para chegar ao centro da terra redigidas por um certo Arne Saknussem, que afirma já ter feito a viagem. Axel tem medo dessa expedição, mas ele se deixa levar por seu tio. Sua noiva, Graüben, encoraja-o a tentar a aventura e ele tem a sensação de que ela quer se livrar dele. A seguir alguns trechos do livro que lemos juntos, que trata dessa questão:

Lutar contra a minha sina então me pareceu impossível. Voltei ao quarto e, deixando a mala escorregar nos degraus da escada, fui atrás dela.

Nesse momento, meu tio estava pondo solenemente nas mãos de Graüben as “rédeas” da casa. A minha linda irlandesa estava calma como sempre. Beijou o tutor, mas não pôde conter uma lágrima ao tocar-me o rosto com os seus doces lábios.

- Graüben! – exclamei.

- Vá, querido Axel, vá – disse-me ela. Você deixa a noiva, mas na volta encontrará a mulher.

Estreitei-a nos meus braços e tomei lugar no carro. Martha e a moça, da soleira da porta, nos deram um último adeus. Em seguida, os dois cavalos, excitados pelo assobio do condutor, puseram-se a galope na estrada de Altona (VERNE, 1864/2016, p. 58).

Ao chegar a esse final do capítulo 7, Patrick parou, suspirou e comentou: “Bem! Ele tem sorte!”. Fiquei surpreendida. Até então, a leitura tinha sido feita sem muitos incidentes, ele lia bem, mas estávamos na quarta sessão com o livro e eu estava aborrecida. E, até então, meu tédio adolescente estava presente! Mas, de repente, Patrick encontrou algo em movimento em Jules (Júlio) Verne. E, desde então, as coisas se tornaram mais claras, não sabia muito bem qual era o meu lugar na narrativa, mas ele estava indo com Axel em uma espécie de jornada de iniciação.

Os viajantes prosseguem pela Islândia em busca da montanha de Arne Saknussem e, ao longo da jornada, Axel vai contrariado. Patrick me dizia que Axel não tinha personalidade, ele “precisava dizer não e ir para casa”. Mas Axel continuou e nós também. Na Islândia, eles conheceram seu guia, Hans, uma pessoa muito hábil, que permaneceu silenciosa praticamente durante toda a história. Pouco a pouco, descobri que eu estava no lugar do guia, na medida em que cada um de nós tinha nosso livro. Patrick lia em voz alta e eu estava sendo a guia. No início, quando havia diálogos, eu tentava fazer leituras a duas vozes, o que era impossível, pois Patrick nunca me deixava falar. Fiquei em silêncio, segui o “guia” enquanto me sentia no lugar do papel que este tem na narrativa. É ele quem salva o pequeno grupo em muitas ocasiões. Por exemplo, Axel e seu tio estão prestes a morrer de sede, os estoques estão acabando e não encontraram as fontes esperadas. Nesse cenário, nossos heróis estão prestes a morrer de sede, eles devem sua salvação apenas à coragem excepcional de seu guia que encontra forças para cavar a rocha para encontrar água. Assim, um pequeno rio

se forma e é esse rio que os orientará para o Centro da Terra, sendo chamado Hans-Bach. “Bela metáfora, Mr. Verne!” Foi o comentário de Patrick.

Patrick evoluiu muito rapidamente e às vezes tive problemas em segui-lo. Por algum tempo, senti que estava acontecendo algo do tipo transicional. Apesar de ele continuar sendo o mesmo jovem angustiado, ele se permitia comentar as passagens do livro e parecia claro para mim que sua identificação com Axel era firme.

Então, algo terrível acontece no livro e, desta vez, Axel é a principal vítima. Ele se perdeu, ele está sozinho. Pânico, ele corre em todas as direções, desceu e subiu as mesmas galerias, antes de quebrar sua lâmpada e se encontrar prisioneiro da rocha, ferido no rosto. Ele está em absoluta escuridão, seus apelos desesperados permanecem sem resposta, a angústia está no auge.

Impossível descrever o meu desespero. Nenhuma palavra da língua humana poderia expressar os meus sentimentos. Estava enterrado vivo, com a perspectiva de morrer torturado pela fome e pela sede.

[...]. Eu quebrava a cabeça para encontrar a solução daquele problema insolúvel. A minha situação se resumia numa só palavra: perdido! [...]. Sentia-me esmagado.

[...]. Tentei pensar nas coisas da Terra. Quase não conseguia. Hamburgo, a casa da Königstrasse, a minha pobre Graüben, todo aquele mundo debaixo do qual eu estava perdido passou rápido na minha mente desorientada. [...]. Pensei que na minha posição a sombra de uma esperança seria sinal de loucura, e que só me restava entrar em desespero!

De fato, que poder humano poderia reconduzir-me à superfície terrestre e separar aquelas abóbadas enormes que se armavam na minha cabeça? Quem poderia colocar-me de novo no caminho de volta e juntar-me aos meus companheiros? [...]. As lembranças da minha infância, as da minha mãe, que eu só conhecera quando ainda era nenê, me voltaram à mente.

[...]. Então, perdi a cabeça. Levantei os braços para a frente, tateando, tateando de forma mais dolorosa. Comecei a correr, pisando ao acaso naquele inextricável labirinto, sempre descendo, correndo pela costa terrestre, como um habitante das falhas subterrâneas, chamando gritando, urrando, batendo nas saliências das rochas, caindo e levantando ensanguentado; tentando beber aquele sangue que me inundava o rosto e sempre à espera de uma muralha que viesse oferecer à minha cabeça um obstáculo para rachá-la!

Aonde me levou aquela corrida insensata? Continuo sem saber. Após várias horas, com certeza ao fim das minhas forças, caí como uma massa inerte ao lado da parede e perdi a consciência!” (VERNE, 1864/2016, p. 204-208).

“Eu vivo isso todas as noites antes de adormecer”, foi o comentário de Patrick depois dessa leitura. Estábamos em um registro de angústia que me fez pensar no medo do colapso descrito por Winnicott (1975). Para Chabert (1999, p. 2), é um

forte estado afetivo, a angústia quase instantaneamente chama a imagem, presumivelmente para conter o excesso, o risco de transbordo [...] que se atribui especialmente ao estado de impotência da criança, ligada ao seu estado de dependência total, e especialmente o que acompanha essa expectativa excessiva, essa expectativa essencial do outro e a ação específica que põe fim à situação extrema.

Para Patrick, só o tio poderia salvar Axel. Ele sabia que Axel seria salvo, não podia admitir outro desfecho. Com efeito, algumas páginas posteriores, nosso Axel é salvo pela voz de seu tio que o guiou pelo labirinto. Para Patrick, o resultado foi “lógico”, uma vez que foram os que o perderam, então caberia a eles salvá-lo. E explica que se os outros tivessem ficado no lugar Axel não os perderia de vista e tudo isso não teria acontecido. Ele estava muito bravo, foi a primeira vez que o vi naquele estado, ele estava mesmo furioso. “Foi desumano deixar alguém ficar assim”. Patrick deixou cair a máscara de um jovem sábio e finalmente ele não estava feliz!

A sequência do texto de Jules (Júlio) Verne é uma espécie de renascimento de Axel, uma recuperação de suas feridas. Patrick me diz que Axel deve se deixar ir se ele quiser viver. “É um pouco como eu. Desde há algum tempo vejo minha vida em cores”. Ele explica que ver a vida em cores é como sentir coisas, ter sentimentos, ele disse isso com um pequeno sorriso.

Nossos exploradores encontrarão primeiro um mar subterrâneo, antes de enfrentar um gigante de quase quatro metros. Nossos amigos, que construíram uma jangada para tentar atravessar o mar, estão em pânico. Raios no céu, uma enorme bola de fogo gira em torno da jangada, do pé de Axel e da reserva de pólvora. Novamente, Axel está em uma situação perigosa, mas sinto que as coisas não acontecem da mesma maneira para Patrick. Ele lê o capítulo fazendo diferentes vozes e dramatizando a situação. E, de repente, ele está se divertindo. No final da sessão, ele fala sobre seus planos e ele anuncia que ele não virá na semana seguinte: “Eu vou de férias!”. Ele me conta seu projeto de férias, sua esperança de encontrar sua “Graüben”. Ele acrescenta

que sabe que será difícil para ele encontrá-la descendo as pistas de esqui, descrevendo quais são seus planos e como ele desenvolveu estratégias de sedução, que ele chama de “armadilhas-a-Graüben”...

Ao retornar das férias, continuamos as leituras e, desta vez, Axel e seu tio encontram um homem de tamanho extraordinário, que dirige um rebanho de mamutes, Axel está aterrorizado. Deve salientar-se que algum tempo antes eles descobriram um campo de ossos pré-históricos entre os quais se encontrava um esqueleto humano. O gigante, que não quer dar o acesso ao tesouro que eles encontraram, estava lá e teriam de contornar seu poder maligno para entrar na gruta. Pela primeira vez, uma saída aparece. O professor, graças à sua inteligência, poderá tirá-los desse mau pedaço e contornar aquele homem perigoso. Axel e seu tio tiveram a estratégia de não enfrentar aquele perigo, eles se esconderam e continuaram o caminho.

Patrick, que está muito envolvido na narrativa, ri com certas situações da história e, por exemplo, quando Axel faz explodir uma rocha que fecha o caminho, Patrick ri muito do jeito trapalhão de Axel. Ele faz suspiros teatrais toda vez que Axel evoca a sua amada. Ao dramatizar o texto, ele se torna ator do texto que lê.

Um dia, nossos exploradores saíram do Centro da Terra, expulsos pela erupção de um vulcão. Patrick me disse: “É graças a Graüben que ele conseguiu, foi ela quem o guiou. Foi ela quem o ajudou a se tornar um homem e provar que eles poderiam voltar do Centro da Terra. Foi por amor que ele fez isso. Espero que ele a encontre em Hamburgo”. Na verdade, ele a encontrou: “Renuncio a descrever a surpresa de Martha e a alegria da Graüben. Agora você é um herói – disse a minha querida noiva –, não vai mais precisar me abandonar, Axel! Eu a olhei. Ela chorava, sorrindo” (VERNE, 1864/2016, p. 354).

Depois disso, partimos com Dickens para Mudfog e brincamos com a visão de Dickens sobre aquela cidade, com seus personagens tão humanos, “humanos demais”, como diz Patrick. Estamos no mundo humano.

Patrick teve alta da clínica, sua sintomatologia obsessiva desapareceu, houve uma retomada dos processos de pensamento, ele passou a ter uma vida relacional com amigos e sua ansiedade e angústia diminuíram. Concretamente, ele fez um estágio em uma livraria e pensa em se preparar para obter um diploma de contabilidade. Ele ainda tem um longo caminho a percorrer, e ele sabe disso. Mas, afinal, a vida dele agora é colorida ...

Conclusão

Este trabalho foi fruto de uma jornada longa, às vezes perigosa e às vezes com momentos de tensão e de cegueira constantes. Mas conseguimos chegar a algum lugar. Patrick continua sua jornada em outro lugar.

Podemos, portanto, trabalhar novos caminhos para que os destinos pulsionais não se encontrem em becos sem saída, imobilizados ou sempre encontrando os mesmos obstáculos, sem qualquer solução emergente. Com esse tipo de dispositivo, existem possibilidades clínicas de recuperação da dinâmica psíquica. Isso se torna possível por meio da articulação entre o uso da transferência, as possibilidades de identificação, a transição e o uso de um objeto de transição como meio maleável. Isso parece possível se considerarmos também a articulação entre o eixo narcísico e o eixo objetal em um processo de subjetivação em (re)construção. Mas isso será para uma próxima vez.

Apogée de ma vie serait d'atteindre le Mont Blanc à pied. Ce serait aussi de voler au-dessus de nuages fumeux. D'emmener la pluie et le soleil au gré de ma fantaisie. D'aller dans l'espace sans combinaison et sans fusée. Avoir de la neige à chaque Noël. Etre un héros de BD. Jouer dans un film d'action à l'américaine ou une série. Avoir mon nom en haut d'une affiche en lettres d'or. Pouvoir aller où bon me semble sans rendre de comptes.

Marcher sur l'eau et faire que la mer s'ouvre comme Moïse.

Avoir ma tête sur une pièce de monnaie et un billet.

Faire de la country et de la corrida et du rodéo.

Vendre un million d'albums,

Etre le premier au Top 50,

Connaître l'avenir en le devinant,

Arrêter le temps,

Déplacer les objets,

Changer de corps,

Avoir la science infuse,

Etre handicapé,

Voir la nuit.

Etre aveugle.

(Patrick)

Referências

- CHABERT Catherine. Introduction. *États de détresse*. In: JACQUES, André; CHABERT, Catherine (Dir.). *États de détresse*. Paris: PUF, 1999.
- KRISTEVA, Julia. *Soleil noir: dépression et mélancolie*. Paris: Gallimard, 1987.
- ROUSSILLON, René. La métapsychologie des processus et la transitionnalité. *Revue Française de Psychanalyse*, 55, p. 1351-1519, Paris: PUF, 1995.
- _____. Un paradoxe de la représentation: le medium malléable et la pulsion d'emprise", p. 130-146. In: _____. *Paradoxes et situations limites de la psychanalyse*. Paris: PUF, 2013.
- VERNE, Jules. *Viagem ao centro da Terra*. Porto Alegre: L&PM, 2016 (original publicado em 1864).
- WINNICOTT, Donald Wodds. Objets transitionnels et phénomènes transitionnels. In: _____. *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris: Payot, 1951/1969.
- _____. La crainte de l'effondrement. *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, 11, p. 35-44. Paris : PUF, 1975.

Interventions éducatives, de soin et socio-culturelles avec les adolescents: des défis contemporains

Didier Drieu²⁰

Depuis les années 1990, de nouveaux dispositifs de soins ont été initiés en France comme par exemple une Maison des adolescents dans chaque département. Ils tentent d'apporter une réponse au mal être des adolescents et des jeunes adultes, en particulier les plus vulnérables dont les souffrances identitaires se trouvent exacerbées par les mutations sociales, psychosociales. Au-delà des innovations de ces dispositifs, nous voulons insister sur les principes qui président aux soins vers ces jeunes, avec une réflexion spécifique sur les médiations, des pratiques qui peuvent soutenir l'élaboration des souffrances traumatiques dans les liens avec les groupes d'appartenance (famille, pairs, écoles, loisirs).

Toutefois, nous avons choisi de commencer cette intervention par une sorte d'état des lieux quant à ce que nous pouvons entendre de ces nouvelles souffrances identitaires présentes chez les jeunes que nous accueillons mais aussi en résonance chez les professionnels, des mal êtres croisant différents registres dans les institutions. Nous verrons dès lors qu'il s'agit de développer des nouvelles formes de pratiques basées davantage sur des principes « d'aller vers » les jeunes, parfois même à travers les

20 Professeur Psychopathologie de l'enfant, CRFDP, Université de Rouen-Normandie. Psychologue, psychothérapeute groupes, CMPP ACSEA, Caen. CILA Adolescence, SFPPG.

préoccupations de l'environnement (parents, écoles, amis. Il y a dès lors des défis de susciter davantage de coopérations entre le soin et l'éducation, des co-constructions de projets entre l'éducatif et le soin. Nous insisterons en particulier sur la nécessité que nous avons rencontré dans la mise en place de ces soins dans les Mda de penser un accueil et des dispositifs qui intègrent davantage le cheminement des adolescents et de leur entourage.

Les nouveaux mal êtres contemporains, enjeux et incidences

A partir des années 90, nous avons été marqués par les limites de la sectorisation psychiatrique en France avec des prises en charge qui laissaient de côté, les sujets les plus démunis, comme par exemple les personnes errantes, aujourd'hui parfois les psychotiques et les adolescents. Ils n'étaient alors souvent plus accompagnés à partir de 16 ans par les soins en pédopsychiatrie et peu accueillis en psychiatrie adulte sinon qu'à l'occasion de crises qui nécessitaient une hospitalisation. Cette hospitalisation était alors vécue pour la plupart négativement, ne pouvant pas faire réellement une pause dans leurs parcours de mal être. En effet, ils se retrouvaient souvent sans autre alternative hospitalisés en pédiatrie quand ils étaient suffisamment jeunes et compliant, ou en psychiatrie dans un espace fermé avec d'autres sujets adultes psychotiques. De la même façon, nous pensons aux jeunes délinquants qui avaient peu d'alternatives face à leurs malaises identitaires entre une peine en milieu ouvert à condition toutefois d'être dans la construction d'un projet et l'hospitalisation en milieu fermé ou malheureusement comme cela a pu être le cas par la suite, l'incarcération en maison d'arrêt. Aussi, cette période des années 90 en France a été marquée par la création en trop d'institutions soutenant des « dispositifs alternatifs » avec des médiations permettant de retrouver des investissements là où se jouent des ruptures de scolarité, de formation professionnelle, de liens. Cette créativité nous est venue cependant en réaction à l'arrivée de nouveaux maux comme par exemple le SIDA et les problèmes identitaires que nous pouvons rencontrer chez de plus en plus de sujets.

Cependant, cette créativité s'est trouvée très vite limitée par l'installation de nouvelles formes de management, d'organisation, l'emprise du chiffre, des évaluations qui viennent perturber la mise en place de ces nouvelles coopérations entre le soin et l'éducatif dans la prise en charge des adolescents par exemple. Ainsi, après les années 2000, en France, l'organisation, le management a pris le dessus au nom de la réalité économique sur la création de dispositifs permettant des accompagnements

pluridisciplinaires. Nous pensons là par exemple aux liens vitaux qui existent entre le soin et l'éducatif dans la prise en charge des adolescents vulnérables, mais aussi à ceux développés par les psychologues et les travailleurs sociaux dans les prises en charge des jeunes exclus, des personnes errantes, à la coopération entre le soin et la protection de l'enfance dans l'ouverture de lieux d'accueil parents/bébés, de groupes de parents.

Toutefois, il n'y a pas que l'économique qui actuellement paralyse la créativité des équipes pour renouveler/soutenir leurs dispositifs (Maison des adolescents, ou Unités mobiles Précarité, ou Centre Educatif Renforcé, *etc.*) mais ils semblent que ces institutions se trouvent aussi de plus en plus paralysées dans leur créativité face à plusieurs sources de mal être. Dans un livre collectif « violence et institutions » (DRIEU; PINEL, 2016), nous repérons principalement 4 sources de mal être:

- un mal être dans les fondements des projets avec une soumission à présenter des projets qui deviennent très vite obsolètes, parce que ne rentrant pas dans le chiffrage, l'évaluation rapide d'une efficacité à promouvoir le changement. Tous les sujets que nous rencontrons et qui nous confrontent à un mal être constitué de recouvrements de plusieurs vulnérabilités ne peuvent pas mobiliser ces changements mais il faut au contraire commencer à nous saisir de leurs parcours, les accueillir là où ils se trouvent, faire acte de contenir une souffrance non dite, non pensable. Or, nous vivons depuis les années 2000 un management terrible des tutelles qui redistribuent les missions entre les institutions, le prendre soin des sujets psychotiques étant par exemple de plus en plus confié aux travailleurs sociaux. Ceci provoque là où on ne peut plus interroger l'histoire de ce qui fonde les pratiques dans une institution, une sorte de défiance généralisée dans les projets, les soignants ou les éducateurs ayant perdu le sens de leur « tâche primaire ».
- A ce mal être dans la fondation des pratiques institutionnelles, se rajoute un mal être dans l'accueil des sujets en souffrance identitaire (déracinement, mésinscription des liens). L'évaluation des symptômes en vient à remplacer la fonction d'accueil parce que nous nous sentons soumis à l'exigence d'évaluation, soumission forcée par la demande des tutelles de données chiffrées, compromis pour ne pas risquer de se retrouver seul comme professionnel face aux menaces des sujets que nous sommes dans l'obligation d'accueillir. La fonction d'accueil nous demanderait de prendre du temps pour accueillir ces sujets dans des parcours insolites certes mais qui va nous permettre de recueillir des indices pour mobiliser un investissement, des désirs de changement. Elle fonctionne avec le risque de nous « tromper »,

- faire des erreurs. Ce risque est toutefois à relativiser quand il se fait en coopération, dans la confiance avec une équipe. Le travail de l'accueil ne pourra s'établir que si nous acceptons de nous confronter au sein de l'équipe au point de vue de l'autre, à la conflictualisation nous conduisant au final à éprouver une forme de responsabilité partagée qui nous poussera à nous engager dans un rapport d'écoute avec les sujets accueillis régulé par la constellation transférentielle. Aujourd'hui, l'accueil est souvent soumis à un protocole, le professionnel étant invité à s'assurer individuellement car sa responsabilité individuelle pourrait se retrouver très vite engagée. Comment dans ce contexte par exemple accueillir un jeune, une famille absorbée par la honte, leur fournir une *potentialité dès l'accueil à s'approprier leur histoire, leurs positions subjectives?* Comment accueillir des adolescents qui se sont installés dans la rupture, des formes d'auto-exclusion pour s'empêcher de souffrir? Ceux-ci pourraient très vite se retrouver exclus des dispositifs si l'équipe n'exerce plus une fonction d'observation impliquée (la fonction diacritique des collectifs de soins perçue par Pierre Delion).
- De plus, il existe un troisième registre de mal être chez les professionnels, celui d'une perte de repères dans leur professionnalisation. Ainsi, en France, l'éducateur est devenu technicien du travail social, une approche qui encourage de plus en plus à une technicisation mettant à distance l'apprentissage par l'expérience, par les coopérations d'équipe... L'historicisation des pratiques se trouvent souvent bloquée car il n'y a plus de réelle transmission entre les générations de professionnels (exemple des infirmiers travaillant en secteur psychiatrique avec les mutations opérées dans la formation des infirmiers)
 - Enfin, dernière source de mal être, celle causée par une protocolisation des pratiques éducatives et de soin. Les professionnels doivent de plus en plus rendre des comptes dans des types d'évaluations très pré-formatées, des fiches d'ordinateurs, des protocoles, à moins de tricher avec ces nouvelles normes... Initiée souvent dans un souci de prévision des risques, cette protocolisation est venue de plus en plus marquer nos pratiques d'une sorte d'idéologie de la transparence, ce au fur et à mesure que s'installe une perte de confiance dans les collectifs, dans les références à l'autorité. Il y a là l'installation d'un nouveau pouvoir de contrôle qui risque de bloquer pour longtemps la confiance du professionnel pour faire acte d'initiative face au jeune vulnérable.

Aussi, pour proposer des interventions éducatives ou de soin qui prennent en compte les nouvelles souffrances identitaires des adolescents aujourd’hui, il s’imposait d’abord de créer les conditions de nouvelles formes de coopérations susceptibles de contrer, relever ces défis qui suscitent plutôt des formes de défiance entre professionnels. Nous proposons d’énoncer quelques principes qui peuvent soutenir ces coopérations entre professionnels et l’accompagnement des adolescents les plus vulnérables à partir de l’exemple des Maisons des Adolescents.

Les principes des interventions éducatives et de soin avec les adolescents

- Ainsi, l’idée générale dans la création de ces Maisons pour Adolescents a été de développer dans un même centre plusieurs types d’accueil : un lieu unique avec plusieurs entrées, plusieurs types d’accompagnements. Pour exemple dans la Maison des adolescents du Calvados, on peut trouver une consultation ouverte à des suivis établie sur les principes de la consultation thérapeutique, un accueil sans rendez-vous de l’adolescent, ou de ses parents, ou d’un professionnel, un espace de médiations pour les plus vulnérables, les exclus de l’école organisé par des éducateurs, enseignants de l’Education Nationale, un hébergement dit thérapeutique avec un accompagnement soignant ou éducateur, une équipe dite « Pass-ados » pour les relais après hospitalisation ou sortie d’internats d’établissements... Il s’agit d’organiser l’accueil dans des modalités de co-référence pour éviter les ruptures.

D’autres principes suivent qui étayent l’intervention :

- Il est nécessaire d’intégrer l’évaluation dans l’accompagnement en travaillant davantage sur les ressources, les investissements plutôt que sur les difficultés des jeunes. En effet, à trop insister sur les difficultés dans un premier temps, il y a un risque que ces jeunes éprouvent davantage de dépendance et pratiquent des auto-sabotages (désinvestissements, conduites suicidaires).

- L'idée est de se saisir, se mettre à portée d'une situation dans son actualité plutôt que de chercher à appréhender l'histoire des troubles ou d'un jeune. Gutton (1996) après Kestemberg (1962) insistent sur l'idée de venir davantage en soutien aux investissements fonctionnels (l'aider à mentaliser) de préférence à l'idée de replonger dans le passé. Le passé va se retrouver reconstitué avec le présent. Il s'agira de se mettre à portée de voix du jeune avec la potentialité d'utiliser parfois les nouveaux canaux de communication (exemple les SMS) pour réassurer, accompagner... développer une éthique de la relation (interroger par exemple le tutoiement ou le vouvoiement).
- De même, il y aura nécessité de procéder par bilans successifs pour rassurer le jeune face à sa crainte de dépendance ou d'abandon. Autrement dit, il faut pouvoir lui permettre de développer une bonne autonomie là où il craint de trop dépendre d'un lien d'où l'idée forte que plus un jeune est vulnérable, plus il y a nécessité de le faire participer à la construction de notre dispositif/cadre d'intervention.
- Il faut pouvoir développer un lien singulier, personnel de préférence à une relation qui s'avère fausse, souvent au début quand son accord passe par l'intermédiaire de ceux qui l'accompagnent (Il y aura besoin non seulement d'expliquer le cadre d'accueil mais également de l'inviter à penser sur les indications, conseils venant des adultes)
- Enfin, il s'agira de s'accorder sur la place de l'environnement, des parents dans le travail éducatif et de soin que nous pouvons initier avec un adolescent.

Toutefois, ces pré-requis ne vont pas suffire pour tenir un cadre d'intervention face à des jeunes vulnérables. En effet, face à leur situation de destructivité, de recouvrements traumatisques, il importe de « diffracter » leurs investissements d'où l'espace dit de médiations qui fonctionnent dans les Maisons des Adolescents.

L'importance des ateliers, groupes et médiations dans l'accompagnement des adolescents vulnérables

Tout d'abord permettez-moi d'évoquer la problématique de ces adolescents vulnérables. Au-delà de leur violence en interne, ce sont des adolescents qui se trouvent pris dans des relations paradoxales avec leurs familles, venant souvent d'un héritage transgénérationnel tissé de *secrets de famille, de violences de certains deuils jamais élaborés, d'antécédents d'inceste, d'abus*. Plus que les abus toujours possibles dans l'environnement, c'est souvent la *passion du lien* qui unit ces jeunes à leurs proches. Aussi, avec leurs parents, une *problématique incestuelle d'indifférenciation* sévit qui les conduit à être des objets prédestinés pour la sauvegarde narcissique du groupe familial au détriment bien sûr de l'évolution. Celle-ci pèse sur les autres systèmes d'alliance dans la famille, les conduisant souvent à une impasse également dans les liens fraternels (fratrie et pairs). Confinés dans un *espace fraternel archaïque*, dans un groupe familial indifférencié, ces enfants à l'adolescence risquent plus que d'autres d'être aspirés dans un cycle de *violence, des violences contre soi et contre les pairs*. Ne pouvant s'approprier un héritage, un passé, ils seront tentés dans leur groupe d'appartenance d'appliquer la « *politique de la terre brûlée* », en risquant leur existence dans des *figures ordaliques*, en donnant l'impression qu'ils récusent tout lien avec le passé, en *sabotant* tout ce qui pourrait *faire figure de transmission*. Ces fonctionnements sont souvent qu'une des faces de leur problématique paradoxale, à la fois *sacrificielle* en rapport avec des figures de loyauté invisible et *initiatique* dans les nouveaux rapports qu'ils tentent de créer.

On comprend dès lors l'importance d'un *travail de médiation déjà sur ce lien parent / enfant* mais aussi sur ces situations de *recouvrement traumatique à l'adolescence*. C'est pourquoi en l'absence de *liens directs avec la famille (Thérapie familiale)*, il est possible de travailler avec des outils comme *le génogramme* (l'arbre généalogique qui permet d'appréhender les phénomènes d'alliances), les lignes de vies qui permettent d'organiser un premier récit de vie, *le spaciogramme* ou la maison des rêves qui permet d'appréhender les différentes enveloppes psychiques. Le génogramme psychanalytique nous donne des indices sur la temporalité psychique, le temps vécu. Le spaciogramme peut être une médiation qui nous informe de la spatialité psychique, l'espace vécu, très en repli dans ces configurations traumatiques. Au-delà, il s'agira de permettre aux intéressés, l'adolescent, ses parents, ses proches d'investir un *travail d'historicisation* à travers la *scénarisation des liens*, amenant progressivement chacun à mieux appréhender les recouvrements traumatiques qui sont source de souffrance

psychique et qui les enferment dans des fonctionnements d'emprise, de répétition.

Cependant, nous avons souvent à travailler avec des sujets pris dans des violences qui nous viennent aussi de leurs origines sociales, culturelles. Amati-Sas évoque la notion de « *violences trans-subjectives* » pour désigner des « situations sociales traumatisantes », souvent des traumas multiples (guerre, viols, ...) amenant une forme de régression dans *l'ambiguïté* pour le sujet victime, souvent activement recherchée d'ailleurs par l'agresseur ou le groupe social (AMATI SAS, 2004; BLEGER, 1981). Nous pouvons élargir l'hypothèse d'Amati Sas à toute la clinique des héritages traumatisques. Nous pensons aux jeunes issus de milieux défavorisés, issus de la migration en France ou peut être ici de la pauvreté qui se trouvent déchirés, clivés entre plusieurs repères d'appartenance, plusieurs niveaux d'alliance avec leurs origines et le milieu d'accueil (pays, milieu substitutif pour les enfants en protection de l'Enfance). Porteurs de honte, de sentiments de relégation identitaire, ils vont plus que d'autres se sentir soumis à des *incorporats* traumatisques et culturels. Leurs conduites leur paraissent « objectives », naturelles, et ne donnent lieu à aucune association d'idées, à aucune pensée » (ROUCHY, 2009, p. 150). La plupart des migrations, ou des déracinements par exemple occultent des traumatismes qui ne sont pas seulement liés aux événements politiques ou économiques, mais aussi à l'histoire d'une famille et à l'organisation des fantasmes au sein d'un roman familial. Jeannine Altounian, traductrice de l'œuvre de Freud en Français et fille de réfugié arménien, interroge les difficultés des enfants des survivants de traumas génocidaires mais pas seulement (ALTOUNIAN, 2005). De quoi hérite un enfant lorsque, dans ce miroir que lui présentent sa mère et son environnement, il voit un lieu d'origine irradiant une sorte de gouffre qu'il doit constamment fuir et écarter de sa pensée? Comment se retrouver à l'adolescence entre ses origines et ses idéaux lorsque le fantasme de retour vers les origines ne parle plus? Nous pouvons voir là beaucoup de blessures identitaires de jeunes, enfants des migrations, de placements, déracinement qui risquent de s'enfermer dans des pactes dénégatifs en cherchant refuge dans le creux de groupes sectaires avec un risque d'embriagadement dans des causes perdues ou terroristes. Dans un autre registre, les jeunes confrontés à des sélections vont difficilement se retrouver dans une perspective de ré-enchantement face aux pressions paradoxales.

Il importera alors de travailler sur des médiations leur permettant de se retrouver dans un processus créateur par rapport aux silences de l'histoire mais aussi à l'absence d'objets culturels qui permettent de transformer leur désenchantement. Il y a quelque chose d'une violence à se faire témoin que nous allons devoir contenir lorsqu'on intervient par rapport à ces sujets descendants de violences traumatisques au niveau

d'une communauté. Les groupes avec médiations culturelles sont à la fois pour ces adolescents et leur entourage des espaces de « mirroring » (prises de conscience dans le partage), des « aires de symbolisation » donnant la potentialité à communiquer avec d'autres dans une réinitialisation au jeu. On comprend dès lors l'importance d'un travail groupal avec médiations à condition que le cadre du travail de groupe et le dispositif face aux indications, son organisation soient bien pensés afin qu'il y ait des retombées intéressantes pour ces adolescents vulnérables.

Nous travaillons par exemple avec les collègues ici et ailleurs sur des dispositifs de recherche /action qui nous permettent d'intervenir en institution par le biais de travaux de groupe et avec la médiation du Photolangage (jeux de photos thématiques) fournissant une perspective de travail associatif. Les médiations dans ces situations extrêmes peuvent enrichir notre pratique dite traditionnelle, en nous engageant à mieux prendre en compte dans les soins psychiques des formes de langage plus axé sur le figuratif (ici les images, parfois les scénarios de film, de jeux vidéos), à d'autre moment à partir du corps (dimension sensorimotrice engagée dans le psychodrame, le jeu dramatique). Ces ateliers dans la Maison des Adolescents sont organisés dans des dispositifs qui vont permettre un partage, se retrouver entre pairs dans des liens susceptible de dénouer indirectement ces pactes, déverrouiller une parole plus libre.

Au delà, nous faisons l'hypothèse que l'aménagement du dispositif d'intervention éducative et/ou de soins dans les institutions est la dimension principale du travail du « prendre soin » et qu'il doit faire l'objet d'une co-construction entre les intervenants (les accueillants) et les sujets accueillis avec leur environnement. A partir de là, ces dispositifs de groupe vont souvent utiliser une médiation qui est le vecteur des échanges grâce auquel le travail de symbolisation peut se déployer. Les médiations utilisées dérivent souvent des activités artistiques (exemple la photo dans le Photolangage, le théâtre dans le psychodrame) ou artisanales (le studio d'enregistrement de musique). Toutes ces médiations utilisent un matériau qui dispose à un certain degré d'une propriété de plasticité et de malléabilité, ce qui permet de retrouver le processus créateur à l'origine de la symbolisation.

Nous avons évoqué ici des médiations que l'on retrouve souvent dans les espaces de soin mais là où il y a un engagement de projets plus passerelles entre l'éducatif et le soin, il sera aussi beaucoup question de médiations utilisant des objets culturels (films, créations artistiques, musique). Il est plus question alors de permettre aux jeunes de se confronter à la malléabilité d'objets qui soutiennent le mouvement des affiliations, de transformation. Cette perspective est par exemple intéressante lorsqu'on a affaire à des adolescents ou jeunes adultes en proie au désenchantement.

La manière dont le sujet se choisit l'objet ou la situation (scénario), s'en saisit, l'utilise est un indice du rapport à l'objet en même temps qu'une adresse au groupe, aux thérapeutes dans l'ici et le maintenant. Le devenir de ces conflits d'abord projetés, exportés dépend de la façon dont ces sujets sont assujettis et/ou aliénés dans le lien à leur environnement. Aussi, face à ces recouvrements traumatisques, comme dans les soins avec les adolescents vulnérables, notre propre pensée associative et celle du groupe va venir jouer un rôle de suppléance dans les difficultés de ces sujets et de leurs groupes d'appartenance à mettre en scène leur imaginaire, leurs affects (figurabilité).

Si l'apport des médiations est à situer au niveau d'une ouverture sur un partage, une dé-construction/reconstruction des représentations, il importe également de travailler sur les pré-conditions, la mise en place du groupe à médiation dans l'institution, son positionnement par rapport aux autres interventions, ce pour permettre des après-coups créateur de changement.

Que nous apprennent ces dispositifs et ces pratiques de médiation par rapport aux interventions éducatives et de soin en général ? Dans l'esprit du soin écrit à partir de son expérience de La Velotte, un hôpital de jour pour adultes recevant des sujets psychotiques, Racamier (2002) insiste beaucoup sur l'importance d'un cadre d'accueil pensé comme un maillage contenant, pare-excitant et ordonné. Cependant, comme avec les adolescents et leur environnement, le patient doit être écouté comme un co-acteur du processus de soins qui s'amorce. Pour exemple, parfois des situations qui se présentent comme urgentes, pressantes, dangereuses s'apaisent avec la mise en place d'un cadre de préadmission avec ses jalons et ses repères. C'est l'exemple du projet déployé au sein de l'hébergement thérapeutique de la Mda du Calvados qui propose de travailler sur un contrat de séparation s'appuyant à la fois sur des investissements éducatifs et de soins. La prise en charge institutionnelle doit prendre en compte les problématiques de dépendance liée à la psychopathologie mais aussi à des liens souvent d'emprise. C'est pourquoi de plus en plus, un travail plurifocal voire multifocal (co-référence entre le soin, l'éducatif et le social) est aussi recherché pour les adultes. Ce travail multifocal s'appuiera sur des médiations de groupe dans un système éclaté sur plusieurs espaces: groupes /ateliers à l'hébergement thérapeutique, groupe de parents au sein de la consultation, consultations pour le jeune, pour les parents.

Cependant, ces dispositifs multifocaux ouverts peuvent rencontrer des limites, principalement dans la manière dont on peut soutenir le travail des équipes aujourd'hui face aux défis contemporains, la question engagée tout à l'heure d'un contexte qui n'en finit pas de provoquer de la défiance là où le travail d'accompagnement nécessite une

confiance dans ses repères, ses cadres d'intervention mais aussi auprès des collègues. C'est là que la perspective des interventions /recherches est intéressante, la coopération avec des travaux universitaires. Je pense par exemple aux séminaires sur les difficultés de mentalisation des jeunes et par résonances des éducateurs que nous avons mené avec nos collègues québécois et l'équipe de l'hébergement thérapeutique. Il ne s'agit pas de chercher à modifier les pratiques éducatives et de soin mais davantage de les recontextualiser, leur permettre de reprendre sens face à la complexité des troubles chez les jeunes.

Cette expérience de la Maison des adolescents peut constituer des repères pour des interventions dans d'autres contextes, je pense aux pratiques en psychiatrie adulte. Nous savons que les soins en Santé Mentale adulte sont en déshérence pour plusieurs raisons liées surtout à un contexte de paupérisation marquant à la fois les équipes, le public accueilli et l'organisation des soins. Cependant, il existe des contre-exemples comme à Lille en France. Le secteur de psychiatrie générale de la banlieue Est de Lille (epsm Lille Métropole) est passé d'un service « asilaire » à une multitude de services intégrés dans la communauté urbaine, centrés sur la personne accueillie et cogérés avec les usagers. Il répond aux recommandations de l'Organisation mondiale de la santé pour la santé mentale, à savoir donner la priorité aux soins dans la communauté en intégrant l'ensemble des réseaux intersectoriels en partenariat rapproché avec les élus, les usagers, les familles et les « aidants ». Ces changements de paradigmes du soin (passage de l'asile à des services de santé mentale) ont impliqué une évolution radicale des pratiques, tant du côté de l'organisation des soins (centres de santé mentale), d'un travail multifocal mené en partenariat avec le monde du soin généraliste, du travail social, du politique, du culturel. Comme les Maisons des adolescents, ces services soutiennent aussi l'implication des sujets dont ils s'occupent en s'appuyant sur les Groupes d'Entraide mutuelle, les réseaux santé-ville, précarité et santé mentale. Il s'agit de se mettre dans les pas des patients, fonctionner au plus près des habitudes de leur environnement pour tenter de reconstruire avec eux la dynamique de leurs liens. Ainsi, même s'il ne s'agit pas systématiquement de proposer un travail avec la famille, ou des situations de groupes, l'accueil va se fonder sur les principes des thérapies de groupe avec une réflexion sur notre cadre d'accueil, sur les enveloppes institutionnelles ainsi que sur les médiations, outils de médiation comme nous avons pu le voir.

L'organisation des prises en charge fait que les collègues ont pu développer une pratique clinique riche et novatrice: travail en réseau et en équipe pluridisciplinaire, travail auprès des familles des usagers, avec les familles d'accueil, parfois des

consultations à domicile dans le cadre d'hospitalisation à domicile (soins intensifs intégrés dans la cité). En France, cependant, le développement des alternatives à la prise en charge hospitalière à temps plein en santé mentale adulte reste insuffisant et surtout, souvent impensé dans sa perspective plurifocale et groupale. Je pense que nous pouvons profiter de l'expérience passée avec les adolescents vulnérables pour penser à la fois la continuité des soins mais aussi une élaboration des liens de dépendance souvent en jeu chez les sujets psychotiques ou border line. C'est pourquoi la question des médiations et des soins groupaux se posent de plus en plus dans les hôpitaux de jour, les services de réhabilitation psycho-sociales, les lieux alternatifs qui se sont créés avec la fermeture des lits d'hospitalisation en Santé mentale.

Références

- ALTOUNIAN, Janine. Évènements traumatiques et transmission psychique. La survie, traduire le trauma collectif. *Dialogue*, Toulouse: Ères, n. 168, p. 55-68, 2005.
- AMATI SAS, Silvia. L'interprétation dans le trans-subjectif. Réflexion sur l'ambiguïté et les espaces psychiques. *Psychothérapies*, Col. Médecine et Hygiène, v. 24, p. 207-213, 2004.
- BLEGER, José. *Symbiose et ambiguïté. Étude psychanalytique*. Paris: PUF, Le Fil Rouge, 1981.
- DRIEU, Didier; PINEL, Jean-Pierre. *Violence et institutions*. Paris: Dunod, 2016.
- GUTTON, Philippe. *Adolescence*. Paris: PUF, 1996.
- KESTEMBERG, Évelyne. L'identité et l'identification chez les adolescents, problèmes théoriques et techniques. *Psychiatrie de l'enfant*, 5 (2), p. 441-522, 1962.
- RACAMIER, Paul Claude. *L'esprit des soins - Le cadre*. Paris: Ed. du Collège de Psychanalyse Groupale et Familiale, 2002.
- ROUCHY, Jean Claude. Transmission intergénérationnelle dans le groupe d'appartenance. *Dialogue*, 4, n. 186, p. 149-160, Toulouse: Ères, 2009.

A “Invencionática” na pesquisa em psicanálise com adolescentes em contextos de violência e vulnerabilidade: narrando uma trajetória de pesquisa

Rose Gurski²¹
Stéphanie Strzykalski²²

*Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.
Porque eu não sou da informática:
Eu sou da invencionática.*
(Manoel de Barros)

Vivemos um tempo em que os espaços para *ser e desejar ser* configuram-se exíguos. A própria vida, vista em seu caráter contemplativo, cede espaço, progressivamente, ao mundo do consumo e das relações efêmeras, revelando uma cultura centrada, cada vez mais, na dimensão da informação e do acontecimento em detrimento à

21 Doutora em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS). Professora do Departamento de Psicanálise e Psicopatologia da UFRGS. Psicanalista.

22 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Psicanálise: clínica e cultura (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS). Psicóloga (UFRGS).

experiência singular, isto é, daquilo que não se esgota como explicação e que é capaz de fazer marca ao perdurar no tempo.

Forjados em meio a tais condições, a angústia e a falta de sentido surgem como alguns dos principais sintomas do sofrimento contemporâneo. Frequentemente, essas manifestações, especialmente em função do esvaziamento dos recursos simbólicos oferecidos pela cultura, encontram modos possíveis de se fazer representar no laço social apenas através de episódios violentos e transgressores – contexto no qual localizamos inúmeros casos envolvendo o chamado conflito com a lei, jovens envolvidos em atos infracionais.

Neste âmbito, vem nos inquietando a via da criminalização como a única chave-de-leitura destes atos, deixando espaços escassos para vislumbrarmos outras reflexões possíveis acerca dessas manifestações. No Brasil, em tempos de calorosas discussões sobre o tema da redução da maioridade penal de 18 para 16 anos, vemos ainda delinear-se uma tendência em direção ao aumento do tempo de cumprimento de medida socioeducativa (ROCHA, 2013). Tal premissa parece estar baseada, sobretudo, em discursos estritamente punitivos e conservadores. Isso é algo bastante alarmante se considerarmos que tais argumentos nos eximem de uma reflexão mais complexa e, portanto, compatível com as diversas nuances do que caracterizam a adolescência e seus laços com a lei e com os adultos.

Winnicott (1987, p. 130), em *Privação e Delinquência*, por exemplo, diz que a criança e/ou o adolescente antissocial “está simplesmente olhando um pouco mais longe, recorrendo à sociedade em vez de recorrer à família ou à escola [...] para encontrar um suporte em função da privação emocional que viveu na família.” Ou seja, é preciso compreender as motivações inconscientes das infrações juvenis. Nesse sentido, não encontramos muitos espaços e ações que se disponham a escutar o que pode estar cifrado acerca da posição do sujeito e do laço social nos episódios de transgressão ensejados pelos jovens, particularmente por aqueles em situação de vulnerabilidade social.

Neste diapasão, temos tentado alargar a compreensão do sofrimento juvenil contemporâneo em articulação com a psicanálise e com algumas contribuições de Walter Benjamin.²³ É nesta direção que começamos um trabalho de escuta de

23 Nossas investigações estão inscritas no NUPPEC (Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura). O Núcleo é uma ação conjunta de docentes do Programa de Pós-Graduação em Psicanálise: Clínica e Cultura e do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS. Participam do Núcleo professores, pesquisadores e bolsistas. Para mais informações: <www.ufrgs.br/nuppec e www.facebook.com/nuppec>.

adolescentes em 2013, momento em que experimentamos a construção de um dispositivo de intervenção denominado *Cine na Escola* – desenvolvido em uma escola pública de uma região bastante vulnerável de Porto Alegre. Em linhas gerais, conjugávamos sessões de cinema, no formato de curtas, com a abertura de um espaço de conversação a fim de debater temas e assuntos da escolha dos jovens – estes referiam-se tanto às produções filmicas, quanto aos aspectos de suas vidas.

Partindo, portanto, das reflexões e questionamentos suscitados por esse trabalho, que se constituiu através das lentes do cinema em composição com a Psicanálise e com o campo da educação, foi possível alargarmos nossa mirada desde um outro ângulo. Nesse contexto, o aumento de situações de violência extrema envolvendo jovens –, tanto na posição de protagonistas, quanto na de vítimas –, levou-nos a interrogar o cenário da socioeducação.

Iniciamos então, em 2015, uma aproximação com uma instituição de execução de medidas socioeducativas com a ideia de criar um espaço de escuta aos adolescentes acautelados em ICPAE.²⁴ Essa intervenção delineou-se na forma de um grupo de fala, sem temáticas pré-estabelecidas, fortemente inspirada na livre-associação, em que foi possível escutar questões caras aos jovens para além dos delitos praticados. Apostamos na possibilidade do surgimento de novos meios de enunciação de si que pudessem ser engendrados a partir da fala direcionada à escuta das pesquisadoras que acompanhavam o trabalho.

Em seguida, vieram as chamadas *Rodas de RAP* – aproveitamos o efeito equívoco que se forja com as iniciais do gênero musical *rap* (*rhythm'n'poetry*) para formar as *Rodas* de Ritmos, Adolescência e Poesia – com adolescentes em Internação Provisória (IP).²⁵ Através das *Rodas*, ofertamos o mesmo dispositivo de escuta baseado na livre circulação da palavra, mas, desta vez, em conjugação com narrativas musicais. Importa dizer que a introdução dessa materialidade de forma mais sistemática configurou-se como um efeito das primeiras *Rodas*, pois os meninos demandavam um espaço para escutarmos as músicas “*deles*”, especialmente o *rap* e o *funk*.

Às bolsistas-pesquisadoras coube articular e problematizar aquilo que ia se produzindo no discurso dos jovens a partir do encontro com a materialidade das músicas e os mais variados aspectos de suas vidas. Através da palavra compartilhada

²⁴ A medida de ICPAE (Internação com Possibilidade de Atividade Externa) tem por objetivo elaborar, junto da família, da rede pública e da equipe de profissionais da Unidade, a preparação do adolescente para o seu reingresso na sociedade “de forma parcial, gradual, planejada e monitorada.” (BRASIL, 2014, p. 21).

²⁵ A IP caracteriza-se enquanto uma espécie de porta de entrada da Instituição Socioeducativa, acolhendo os adolescentes suspeitos de terem cometido algum ato infracional e que, por alguma razão judicial, não puderam aguardar às audiências do seu processo em liberdade (BRASIL, 2014, p. 19).

entre os meninos e as pesquisadoras, tentamos fazer surgir pequenas brechas para a possibilidade de construção de outros modos de o sujeito se posicionar perante algumas significações cristalizadas; este movimento foi possível também pelo estranhamento, na escuta, de algumas certezas que eram, até então, corriqueiras e rígidas em suas falas.

Ainda que cada uma dessas intervenções tenha suas respectivas especificidades, há um fio metodológico que as entrelaça e que marca, justamente, a posição do pesquisador, tanto em relação ao campo propriamente dito, quanto aos processos que orientam a análise do material empírico. Costumamos dizer que temos apostado na potência “invencionática” (BARROS, 2003) do enlace entre a escuta psicanalítica e os efeitos ético-metodológicos extraídos do tema da experiência em Walter Benjamin para pensarmos a construção de modos de fazer possíveis no campo das políticas de saúde mental infanto-juvenil, especialmente nos contextos de violência e vulnerabilidade.

RODAS DE RAP (RITMOS, ADOLESCÊNCIA E POESIA): um modo de escuta

Temos buscado uma forma de pesquisar e intervir na Instituição Socioeducativa em que a psicanálise não nos abandona no trabalho de extensão. Levamos para dentro da Instituição, em nosso modo de intervir, a potência da palavra e a escuta singular do sujeito. Pensamos que a criação do dispositivo das *Rodas*, a partir da demanda dos jovens pelo *rap*, é um modo possível de experimentar a criação de novos meios de enunciação de si que não apenas aquele restrito à dimensão do ato (infracional). Assim, acolhendo e problematizando as discussões que foram surgindo no encontro dos jovens com as músicas, percebemos que a materialidade das narrativas ritmadas foi, aos poucos, funcionando como um potente catalisador de questões.

Neste desenlace, a dimensão da pesquisa surgiu quase naturalmente. A necessidade de narrar o vivido nas *Rodas* nos levou à constituição de um modo próprio de registro: os diários de experiência (GURSKI, 2017; GURSKI; STRZYKALSKI, no prelo). Esses configuram-se como um compilado escrito pelas bolsistas-pesquisadoras acerca de suas vivências, experiências e reflexões a partir das atividades com os adolescentes. Metodologicamente, os diários apresentam uma escrita norteada, sobretudo, pelo movimento da associação livre, o que pode causar um certo estranhamento inicial para quem os lê. Isso porque, de maneira geral,

estes registros se parecem com um texto fragmentado, aparentemente inacabado, por vezes sem uma articulação evidente entre parágrafos ou frases que se seguem. Para a construção desse instrumento teórico-metodológico, inspiramo-nos em três fontes: nas anotações e comentários breves de Walter Benjamin, guiados por “seu olhar fragmentário, não por renunciar à totalidade, mas por procurá-la nos detalhes quase invisíveis” (SARLO, 2013, p. 35); nos diários de campo, dispositivo advindo dos estudos antropológicos e da etnografia; e, por fim, nas notas breves que Freud (2004) dedicou-se a escrever em seus últimos anos de vida – nas notas breves é possível encontrar o esboço de grandes conceitos da teoria psicanalítica ao lado de notícias coloquiais, o que evidencia um movimento de associação livre no registro dos diários clínicos.

Vale sublinhar ainda que tal exercício de escrita sistemática dos *diários de experiência* mostrou-se bastante potente como um momento de reflexão para o bolsista-pesquisador em que foi possível aplacar um pouco da angústia que, certas vezes, é levada para casa depois de um dia de trabalho. Assim, consideramos que a escrita da *experiência* sobre o trabalho, além de um registro, é um tempo outro que, articulado ao espaço de supervisão, pôde propiciar, algumas vezes, o que temos denominado de passagem da *vivência* à *experiência* – Benjamin contrapõe a experiência (*Erfahrung*) ao conceito de vivência (*Erlebnis*) – uma forma de experiência isolada que não faz laço e não carrega nenhum valor coletivo. Acompanhamos Benjamin quando diz que um acontecimento pode decantar em experiência somente ao ser compartilhado, narrado e transmitido (BENJAMIN, 1933/2012).

As *Rodas* de RAP foram construídas desde o enlace entre a metodologia psicanalítica – inspirando-nos especialmente nas noções de atenção flutuante (FREUD, 1912/2010) e do tempo do *a posteriori* (FREUD, 1895/1990) – e os efeitos ético-metodológicos recolhidos do estudo sobre o tema da Experiência em Walter Benjamin (1933/2012). Pela via da articulação de textos teóricos com as elaborações surgidas nas reuniões do grupo de pesquisa e a partir do operador conceitual da “leitura-escuta” –, uma leitura dirigida pela escuta em atenção flutuante dos textos reunidos – foi possível construir uma produção com nuances ensaísticas acerca da temática abordada (CAON, 1997; IRIBARRY, 2003).

A *atenção flutuante* freudiana (1912/2010), nossa principal inspiração metodológica, é a condição que o analista deve adotar para poder identificar, nas entrelinhas do discurso do analisando, as formações do inconsciente. Basicamente, este conceito tem como prerrogativa fundamental escutar em transferência aquele que fala sem se preocupar em notar algo especificamente.

O tempo do *a posteriori* (FREUD, 1895/1969) sugere a ideia de um movimento retroativo, em que a vida psíquica e o passado estão constantemente sendo remanejados e transformados pelos acontecimentos mais recentes. Podemos pensar a lógica do *a posteriori* ou do só-depois como um movimento constituído por três tempos que se articulam. O segundo, tempo que seria da intervenção do pesquisador a partir daquilo que, por ele estar em atenção flutuante, pôde, de súbito, lhe aparecer grifado na escuta, ressignifica o primeiro (um fragmento discursivo qualquer, aparentemente trivial) gerando um terceiro, isto é, a transformação do primeiro a partir dos deslizamentos de sentido e criação do novo no campo da linguagem. É como se essa temporalidade caracterizasse um certo intervalo necessário para que seja possível ao sujeito construir uma narrativa acerca do que é vivido, o que diz também da própria relação do pesquisador com seus achados – que, poderíamos dizer, “só-depois” e, ao mesmo tempo, “mas sempre estiveram ali”.

A recomendação feita por Freud acerca de um estado de atenção suspensa nos coloca a refletir sobre a função do resto. A partir da Psicanálise, podemos pensar que não há uma questão valorativa que diminua a importância dos detalhes; pelo contrário, sustenta-se que esses fragmentos, trazidos pelo paciente, têm tanta importância quanto a narrativa de um acontecimento extraordinário: “como se vê, o preceito de notar igualmente tudo é a necessária contrapartida à exigência de que o analisando relate tudo o que lhe ocorrer, sem crítica ou seleção” (FREUD, 1912/2010, p. 150).

Tomemos agora as contribuições benjaminianas à construção metodológica da pesquisa. Comecemos pela figura do catador de restos, um personagem amplamente trabalhado na obra de Benjamin. O catador perambulava pelas cidades modernas em busca daquilo que grande parte da sociedade considerava inútil: lixo, sucata, migalhas, materiais descartáveis. Acreditamos que, não por acaso, Benjamin constantemente convida-nos a pensar sobre a importância de catar os restos, de tomá-los a partir de sua potência. Foi justamente desde as ruínas históricas que o filósofo encontrou uma maneira de conseguir sobreviver à cultura de sua época (GURSKI, 2012), recolhendo os elementos banais do presente e os detritos do passado para forjar maneiras de interrogar as questões de seu tempo.

Além de se ocupar da temática dos *restos*, Benjamin (1937/1989) também teceu reflexões sobre o *flâneur de Baudelaire*,²⁶ figura destoante em relação ao

²⁶ O *flâneur* era uma figura de resistência poética que Benjamin recolheu nos escritos críticos de Baudelaire acerca da modernidade. Essa figura do século XIX passeava irreverentemente com suas tartarugas, fazendo desse ato um claro contraponto à velocidade e à aceleração impostas pelo ritmo industrial (GURSKI, 2012).

ritmo efervescente da Paris do século XIX. Esse personagem pode ser considerado igualmente como uma espécie de *catador de restos*, pois conseguia perceber lugares, pessoas e cenas que só se desvelavam em função de seu ritmo arrastado e leve. O olhar diferenciado do *flâneur*, atravessado pelas lentes de um tempo distendido, é capaz de captar, nas banalidades da vida cotidiana, o que há de mais extraordinário no mínimo detalhe (GURSKI; STRZYKALSKI, no prelo). Pensamos que Benjamin, inspirado pela sensibilidade de Baudelaire frente aos novos tempos da modernidade, também seguiu pelas trilhas do detalhe mínimo, caçando as pérolas, colecionando-as e tentando, a partir daí, inscrever o *novo* (BENJAMIN, 1933/2012).

Entendemos que recolher os efeitos da conjugação entre a escuta psicanalítica e a alegoria do catador é um modo de expandir e enriquecer a noção de escuta livre balizada pela atenção flutuante freudiana. A partir desta perspectiva, apostamos que os efeitos advindos do encontro proposto neste trabalho podem auxiliar-nos na ampliação de dispositivos de escuta em espaços fora do *setting* psicanalítico convencional. Na medida em que reinventamos a teoria, buscando diálogos com as novas demandas e complexidades da experiência analítica contemporânea em cenários que alargam suas bordas.

Estes desdobramentos possíveis entre psicanálise e a figura do catador encontram ressonâncias no trabalho de Bispo (2014) sobre a ética psicanalítica como uma *ética da contingência*. O autor pontua que, para a engenharia, a ideia de contingência estaria ligada àquilo que sobra, os dejetos, o excedente da produção. Falar em uma *ética dos restos* pode causar um certo estranhamento, mas não seria exatamente dos *restos* que a psicanálise deve se ocupar? Não se trata mesmo de recolher, tal qual o *catador*, “os tropeços da fala, as sutilezas de um ato falho, as besteiras que a gente diz sem querer?” (BISPO, 2014, p. 80).

Para que os restos possam circular, é preciso que ocupemos uma posição ética que, para a psicanálise, consiste na ideia de que não há qualquer modelo ou ideal pré-concebido sobre como o sujeito deve se orientar na vida e no mundo (GURSKI; STRZYKALSKI, no prelo). Assim, afirmamos que, a partir das intervenções na transferência e mediante a atenção flutuante, o pesquisador dirige o tratamento e a pesquisa, mas nunca o sujeito (LACAN, 1958/1998).

No limite, trata-se, como disse Lacan (1974/2003), de bem-dizer o sujeito, oferecendo condições para que ele possa falar nos termos da associação livre, isto é, sem se preocupar com julgamentos morais e eximindo-se ao máximo de censura. Nesse diapasão, aquele que escuta deve preocupar-se apenas em lançar um convite àquele que fala no sentido de poder surpreender-se, estranhar-se e construir novos

sentidos através da abertura ao equívoco, aos lapsos, às repetições – aquilo que aparece como outro, como alteridade, como o estranho-familiar do sujeito (GURSKI; STRZYKALSKI, no prelo).

O PESQUISADOR-CATADOR, AS RODAS DE RAP E O SURGIMENTO DE UM OUTRO RITMO

Seguidamente, as bolsistas-pesquisadoras relatavam encontrar-se frente a sujeitos com narrativas de vida repletas de violência extrema e por significações de si bastante cristalizadas. Por vezes, os jovens escutados referiam-se ao fato de que, na dita “vida do crime”, não há muito tempo para poder parar e pensar, já que, nestes contextos, “*ou o cara mata ou o cara morre*”.

Interessante que, ao trabalharmos com um fragmento da música “*Vida Loka – parte 2*”, dos Racionais MCs, que dizia “*tempo pra pensar, quer parar, que cê quer? Viver pouco como um rei ou muito como um Zé?*”, parece que alguma brecha na lógica do dualismo de vida ou morte pôde ser vislumbrada na forma de um certo questionamento desses imperativos. Na ocasião, Breno²⁷ discutiu ainda *que ser rei é ser rei para alguém e que ele poderia sê-lo não apenas no tráfico, mas também em relação a sua família, especialmente para sua mãe*

A narrativa dos adolescentes e as histórias contadas pelas músicas parecem mesmo evidenciar uma espécie de premência do tempo, já que, aparentemente, ter “*tempo pra pensar*” pode tornar-se algo muito perigoso. Entretanto, durante as *Rodas*, acreditamos que pôde se produzir como que uma distensão temporal, evidenciada, talvez, pela fala de Leonardo. Certa vez, ele disse às pesquisadoras que ouvia muito “*lá fora*” a música escolhida para tocar naquele dia, sendo que, normalmente, o fazia junto de seus amigos enquanto fumavam maconha na rua. Ter a experiência de ouvir a música “*ali dentro*” era radicalmente diferente, pois, ainda que a letra falasse exatamente sobre ser preso, era como se isso nunca fosse, de fato, acontecer com ele.

Propomos, neste estudo, que uma via interessante para pensarmos o fio comum que enlaça essas diferentes questões teórico-metodológicas encontradas em Freud, Benjamin e Baudelaire é aquela que trata sobre as condições necessárias para o surgimento de uma outra temporalidade, tanto do sujeito, quanto do acontecimento. Lembremos que um acontecimento, tomado como os episódios que vão compondo

27 Os nomes aqui citados foram modificados para garantir sigilo aos adolescentes.

nossas vidas, como escutar música, por exemplo, pode ou não decantar em *experiência*, não há uma garantia prévia a esse processo, mas uma aposta. Entendemos que só é possível apostar nisso e ocupar a posição do *catador de restos*, do *flâneur* e daquele que se propõe a operar a partir da atenção flutuante se estamos igualmente suspensos por um tempo mais livre, distendido.

Ora, nessas intervenções buscamos justamente que esse ritmo mais desacelerado possa ser pensado como aquilo que caracteriza o que está no âmago de nossa metodologia de trabalho com os adolescentes. Percebemos que, ao nos colocarmos nessa posição e oferecermos também a eles essa possibilidade, fomos capazes de escutar e recolher os traços mínimos presentes em seus discursos. Por outro lado, gostaríamos de sublinhar que sustentar essa condição temporal tem se colocado como um desafio crescente, uma vez que estamos, aparentemente, saciados e exaustos por nosso ímpeto de devorar tudo que nos chega da cultura, atrofiando os fios que compõem a trama da *experiência* (BENJAMIN, 1933/2012).

O ritmo acelerado do *modus vivendi* contemporâneo deixa poucos intervalos para a falta, para o silêncio, para a contemplação. Quando esses intervalos não ocorrem, passamos pelos *restos* sem conseguir recolhê-los como coleção,²⁸ mas, sim, apenas realizamos uma forma vazia do que denominamos de *pilhagem de vivências*. Essas últimas vão se constituindo sem um fio especial que as enlace, tramando-as umas com as outras, não construindo, portanto, novas *experiências*. Nesse sentido, tentar forjar uma metodologia a partir de Freud, Benjamin e Baudelaire também foi um caminho buscado a fim de sustentar uma escuta em saúde mental infanto-juvenil que vai justamente à contrapelo do ritmo veloz que muitas vezes nos impede de escutar o detalhe singular do sujeito.

Apoiando-nos nos efeitos ético-metodológicos referentes à conjugação da Psicanálise com as contribuições benjaminianas aqui discutidas, sustentamos, portanto, que o trabalho de intervenção deve se dar também na via de esburacar o que vem formatado em informação e certezas cristalizadas, tentando achar outros meios possíveis além dos imperativos e dualismos – “*matar ou morrer*”. Com isso, entretanto, não pretendemos fornecer ideais de como se orientar na vida, demonizando a escolha de adolescentes que, por vezes, nos diziam querer permanecer na “*vida loka*”, isto é, na vida do crime, do tráfico e das drogas. É preciso, sim, propiciar as condições para que, das vivências, eles possam constituir uma narrativa de discurso

28 Coleção aqui é tomada como um modo de apropriar-se de algo que se deseja conhecer intimamente, ter “uma relação com as coisas que não põe em destaque o seu valor funcional ou utilitário, a sua serventia, mas que as estuda como palco, como o cenário de seu destino” (BENJAMIN, 1995, p. 228).

vivo que não se esgota como uma explicação.

Curioso também foi perceber que, durante um dia das *Rodas*, ouvíamos repetidas vezes a mesma música, entretanto, eram diferentes os questionamentos que iam se produzindo a cada uma dessas vezes. Pensamos que essa experiência com a música pode ser pensada em um certo paralelo com o exercício do narrador, ou seja, tomar a vivência bruta e se permitir ser tocado por ela, revisitá-la de outros modos, se autorizar a contá-la de novo e de novo, ainda que, a cada vez, de uma maneira diferente. Isso seria, talvez, uma maneira de deixar impressa a marca subjetiva e singular de que nos fala Benjamin (1936/2012), tal qual o oleiro deixa no vaso de barro moldado por suas mãos.

Acreditamos que, com as *Rodas de RAP*, foi possível construir algo nessa via da experiência, já que muitos adolescentes falaram sobre a importância de poder ouvir o relato de seus colegas, percebendo, assim, que não estavam passando por aquele momento sozinhos. Foi possível perceber, inclusive, que alguns adolescentes iam retomando a fala daqueles que já não podiam mais participar em função de terem sido desligados ou encaminhados para uma medida enquanto as *Rodas* ainda aconteciam.

A partir destas reflexões, chegamos à noção de que o bolsista-pesquisador, apoiado na ética psicanalítica em conjugação com a metodologia inspirada no catador, conseguiu tanto operar na dimensão de uma intervenção de escuta, como na dimensão da pesquisa. Diante disso, ele pôde oferecer aos jovens a possibilidade de se fazerem escutar, bem como de questionarem a si mesmos, desde elementos estranhamente familiares (FREUD, 1919/2010) e corriqueiros, mas que, na Instituição, raramente circulavam no campo das palavras em um tempo distendido.

De maneira geral, notamos que o discurso dos adolescentes foi sendo, pouco a pouco, muito mais permeado pelo outro ritmo exigido pela fala com menos julgamentos e censuras. Além da garantia de um contrato de sigilo, também pensamos que isso pôde acontecer em função de que nossas intervenções foram pautadas pela ética da psicanálise, isto é, uma ética em que não se espera dos adolescentes uma fala que corresponda a um modelo ideal de como se orientar na vida. Dessa forma, foi possível a eles constituírem narrativas mais livres, o que também reverberou na escolha das músicas. Enquanto algumas delas falavam sobre o arrependimento de entrar na vida do crime e a vontade de seguir por outros caminhos, outras sustentavam o não abandono da “*vida loka*”, pois era com ela que se identificavam. Nessa via, resgatamos uma das falas de Leonardo: “*eu planejo sair daqui e mudar de vida, mas, né... nunca se sabe o que vai acontecer mesmo, isso eu tô falando agora, quando o cara*

voltar lá fora já pode ser outra coisa”.

Além de facilitar a referida circulação da palavra, o *rap* e o *funk* também ofereceram uma dose de poesia necessária para que se criem outras condições de enunciação e, quiçá, alguns deslizamentos de significações em posições cristalizadas na vida destes jovens em conflito com a lei (GURSKI, 2017). Apostamos na importância do encontro dos sujeitos com tais produtos culturais, pois é daí que eles podem extrair matéria-prima para construírem suas próprias histórias, afastando-se da sedução totalitária de alienação no discurso daquele que presentifica a existência de uma verdade invariável, tal qual o chefe do tráfico.

Apostamos, também, que o *rap* possa produzir, a partir de espaços como o das *Rodas*, um outro *ritmo temporal* que sustente a polissemia que pode advir de um “*tempo pra pensar*”. Nesse sentido, quem sabe seja possível revelar outra faceta deste tempo tão particular, caracterizada menos por seu caráter intimidante e assustador e mais por sua capacidade de produzir surpresas e encontros interessantes. Dito de outro modo, que os discursos chapados, tal como o imperativo de “*matar ou morrer*”, possam ser arejados pela potência “invencionática” da palavra. Acreditamos que a polissemia da poesia e dos ritmos permite a escrita de inúmeros modos de *saber-fazer* com os restos (GURSKI, 2017).

Referências

- BARROS, Manuel. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta, 2003.
- BENJAMIN, Walter. O Flâneur. In: _____. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo. Obras Escolhidas III* (p. 185-236). São Paulo: Brasiliense, 1989. (Originalmente publicado em 1937).
- _____. Desempacotando minha biblioteca. In: _____. *Rua de Mão Única. Obras Escolhidas II* (p. 227-234). São Paulo: Brasiliense, 1995.
- _____. O Narrador. In: _____. *Magia, técnica, arte e política. Obras Escolhidas I* (p. 213-240). São Paulo: Brasiliense, 2012. (Originalmente publicado em 1936).
- _____. Experiência e pobreza. In: _____. *Magia, técnica, arte e política. Obras Escolhidas I* (p. 123-128). São Paulo: Brasiliense, 2012. (Originalmente publicado em 1933).

BISPO, Fábio Santos. A ética da contingência e a implicação da psicanálise no laço social. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde*, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 75-95, 2014.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Governo do Rio Grande do Sul. Secretaria da Justiça e dos Direitos Humanos. Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul. *PEMSEIS: Programa de Execução de Medidas Socioeducativas de Internação e Semiliberdade do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: SDH & FASE, 2014.

CAON, José Luiz. Serendipidade e situação psicanalítica de pesquisa no contexto da apresentação psicanalítica de pacientes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 10, n. 1, p. 105-123, 1997.

FREUD, Sigmund. Projeto para uma psicologia científica. In: _____. *Obras Completas*, v. 1, p. 381-456. Rio de Janeiro: Imago, 1969. (Originalmente publicado em 1895).

_____. *Diário de Sigmund Freud: 1929-1939. Crônicas Breves*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. O Inquietante. In: _____. *Obras Completas*, v. 14, p. 328-376. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. (Originalmente publicado em 1919).

_____. Recomendações ao médico que pratica a psicanálise. In: _____. *Obras Completas*, v. 10, p. 147-162. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. (Originalmente publicado em 1912).

GURSKI, Rose. Jovens “infratores”, o rap e o poetar: Deslizamentos da vida nua à vida “loka”. *Revista Subjetividades*, v. 17, n. 3, p. 45-56, 2017.

_____. Os novos sintomas na educação de hoje: notas sobre o saber-fazer com isso. In: PEREIRA, Marcelo (Org.). *Os sintomas na educação de hoje: o que fazemos com isso?*, p. 217-22. Belo Horizonte: Scriptum, 2017.

_____. *Três ensaios sobre juventude e violência*. São Paulo: Escuta, 2012.

_____; STRZYKALSKI, Stéphanie. A Pesquisa em Psicanálise e o “Catador de Restos”: enlaces metodológicos. *Revista Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, no prelo.

_____. A escuta psicanalítica de adolescentes em conflito com a lei: que ética pode sustentar esta intervenção? *Revista Tempo Psicanalítico*, no prelo.

IRIBARRY, Isac Nikos. O que é pesquisa psicanalítica? *Revista Agora*, v. 6, n. 1, p. 115-138, 2003.

LACAN, Jacques. A direção do tratamento e os princípios de seu poder. In: _____. *Escritos*, p. 591-652. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. (Originalmente publicado em 1958)

_____. Televisão. In: _____. *Outros Escritos*, p. 508-543. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. (Originalmente publicado em 1974)

ROCHA, Sidnei Bonfim. A redução da maioridade penal. *Revista Âmbito Jurídico*, n. 112, 2013.

SARLO, Beatriz. *Sete ensaios sobre Walter Benjamin e um lampejo*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2013.

WINNICOTT, Donald Woods. *Privação e Delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Les parents en protection de l'enfance: d'une place assignée irrecevable à une place reconnue qui produit l'adhésion

Delphine Murgue²⁹

Introduction

Pourquoi les relations parents-professionnels de la protection de l'enfance donnent-elles souvent l'impression d'être basées sur un malentendu profond, comme si ces deux "mondes" ne pouvaient pas se rencontrer vraiment ou ne se croisaient que sur une scène de théâtre? Quand les professionnels disent "état des lieux" les parents entendent "jugement", quand ces derniers demandent un "conseil" les professionnels répondent par une "imposition".

Pour comprendre ce hiatus nous avons choisi d'entendre la parole des parents pour ainsi partir du point de vue de l'opprimé, cher à Erving Goffman. Notre recherche est partie d'un dispositif de protection de l'enfance, un Accueil de Jour (ADJ), créé en 1989 au sein d'une Maison d'Enfants à Caractère Social (MECS) du département de la Loire par une volonté d'évolution en rapport avec les mouvements politiques législatifs de l'époque (rapport Bianco Lamy et loi du 6 juin 1984). Ses modalités d'accueil étaient alors reconnues comme singulières et novatrices

²⁹ Educatrice spécialisée. Ingénieure sociale.

puisqu'elles concrétisaient la participation des parents au "placement" de leur enfant. Il s'agissait d'accueillir les enfants hors temps scolaire, du lundi au vendredi, et de les raccompagner chaque soir au domicile familial, tous étaient scolarisés dans les écoles environnantes de la MECS. L'intérêt était d'échanger chaque jour avec les parents des enfants accueillis sur les moments de quotidien vécus, le premier objectif étant de protéger les enfants en soutenant leurs parents dans les difficultés relationnelles et éducatives qu'ils rencontraient. Le deuxième objectif était une alternative au placement en internat et en complément d'une mesure d'Action Éducative en Milieu Ouvert (AEMO) pour ainsi converger vers un retour complet au domicile. Au sein de cet ADJ, les enfants sont confiés par décision judiciaire ou administrative,³⁰ le plus souvent judiciaire.³¹

Quelques années après la création de ce dispositif, la loi 2002-2³² formalisait la participation des parents et par conséquent la relation avec les professionnels, ainsi que le respect de leurs droits, renforcée ensuite par la réforme de la protection de l'enfance du 5 mars 2007.³³

Ainsi, l'asymétrie relationnelle qu'occasionnait le contrôle des familles par les professionnels, la police des familles, devait dans cette logique laisser place à une relation parents-professionnels plus équitable. Ces nouvelles dispositions présentaient donc des avancées en termes de relation parents-professionnels pour faciliter le soutien à la parentalité³⁴ (SELLENET, 2007a, p. 60) au bénéfice de l'enfant.

Concernant l'ADJ étudié, le constat est cependant fait depuis plusieurs années qu'une grande partie des enfants accompagnés par ce dispositif finissent par être orientés en internat et des tensions grandissent dans les relations parents-professionnels. En effet, les notions apparues corollairement à la nouvelle législation, telles que "redonner leurs responsabilités aux parents, reconnaître et valoriser leurs compétences parentales", semblent soudainement envahir l'accompagnement des éducateurs auprès des enfants et de leurs parents alors que les professionnels pensaient déjà utiliser ces notions sans avoir à les nommer. Les choses se passent de telle sorte que ces derniers prêtent davantage d'attention à "redonner leur place" aux parents

30 Article L 222-4-2 du Code d'Action Social des Familles.

31 Article 375-3-4 du Code Civil.

32 Loi n. 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale, parue au JO n. 2 du 3 janvier 2002.

33 Loi n. 2007-293 du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance, publiée au Journal officiel du 6 mars 2007.

34 Dans son ouvrage, Catherine Sellenet définit la parentalité: "La parentalité est l'ensemble des droits et des devoirs, des réaménagements psychiques et des affects, des pratiques de soin et d'éducation, mis en œuvre pour un enfant par un parent (de droit ou électif), indifféremment de la configuration familiale choisie".

dans les actions en direction de leur enfant, qu'au soutien qu'ils pourraient leur apporter. L'adhésion "libre" ou contractuelle des parents à la mesure éducative, telle que l'instaure la réforme, ne se transforme-t-elle pas en une injonction à participer, à adhérer au travail qu'ils sont censés engager avec les éducateurs? Ne sommes-nous pas face à une nouvelle forme de contrôle qui implique un rapport de domination entre les éducateurs et les parents? Un contrôle qui s'exerce à partir d'une nouvelle norme, celle de la capacité des parents à adhérer ou non à ce que les professionnels leur demandent de faire. Un "bon parent" serait celui qui agit et collabore, celui qui résiste serait considéré comme "défaillant", la police des familles se mue en une « police de la parentalité » (BOUCHER, 2011, p. 427). La relation asymétrique éducateurs-parents que produit cette nouvelle forme de contrôle s'expliquerait par le renforcement des exigences des premiers et renverrait par conséquent les parents face à leurs manques. Ne faisons-nous pas de la non-participation des parents un point de départ, une cause première, liée à quelques mauvaises volontés alors qu'elle est peut-être la conséquence d'une situation inacceptable pour eux? Comment les parents peuvent-ils envisager un travail de collaboration avec les éducateurs quand l'aide qui leur est proposée comporte le paradoxe d'offrir un soutien tout en exigeant d'eux qu'ils prouvent leurs capacités d'agir?

Dans une démarche inductive notre recherche s'est donc attachée à comprendre comment les parents vivent l'intervention sociale et plus particulièrement l'intervention de l'Accueil De Jour. Comment perçoivent-ils leur place au sein de ce dispositif et plus largement au sein de la protection de l'enfance? Sous forme d'entretiens semi-directifs, à partir de récits, ce travail s'est centré uniquement sur les témoignages des parents encore trop peu entendus. Dans un premier temps, seuls les parents concernés par cet ADJ ont été interrogés, puis, afin de vérifier si ce qu'ils avaient exprimé pouvait être monté en généralité, d'autres parents concernés par deux autres ADJ de la région Rhône Alpes ont accepté de répondre à ces questions. En tout 10 parents ont été interrogés, 9 femmes et 1 homme dont l'enfant était ou avait été accueilli en ADJ. Ces ADJ avaient tous le même objectif, c'est-à-dire à la fois d'apporter à l'enfant un cadre éducatif rassurant et structurant, et d'apporter à ses parents un soutien dans son éducation, ainsi qu'un soutien à la relation parents-enfant pour un retour complet au domicile. Les enfants, confiés par décision judiciaire et le plus souvent administrative, répondaient à un même profil, souvent porteurs de souffrances familiales qui entravent leur évolution, souffrant de troubles du comportement, de la relation, de carences affectives et en difficulté relationnelle avec leurs parents. Ces derniers souffrent de cette relation et ont besoin d'être

réassurés sur leurs compétences parentales. Souvent fragilisés par un isolement social et/ou familial, ils ne savent plus comment répondre aux difficultés qu'ils rencontrent dans l'éducation de leur enfant et ont besoin d'être soutenus.

Tous les entretiens ont été enregistrés puis retranscrits intégralement. Pour chaque entretien nous avons procédé à une forme de codage en retenant chaque thème abordé. A l'issue, nous avons retenu les thèmes récurrents avec lesquels nous avons construit une grille pour y insérer les extraits des entretiens correspondants. Ce travail nous a permis d'aboutir à une organisation et une analyse thématique des données recueillies. Ce classement nous a permis d'entrevoir plus clairement le regard que les parents portent aux différentes formes d'intervention (ADJ au sein de la Loire/ Milieu Ouvert/ ADJ de la région Rhône Alpes).

Les résultats d'enquête font apparaître que d'une part, les parents témoignent d'un sentiment d'être à une place assignée et se sentent dépossédés par l'intervention des travailleurs sociaux de milieu ouvert et en partie par l'intervention de l'ADJ de la Loire, et, d'autre part ils témoignent d'une place possible au sein des deux autres ADJ de la Région Rhône Alpes. Les parents décrivent de manière très concrète ces deux formes d'intervention, et, au-delà de ce que proposent ces différents dispositifs, c'est une question de posture et de regard de la part des travailleurs sociaux dont il s'agit.

Activation contrainte

Cette place assignée les parents l'expriment d'abord lorsqu'ils décrivent les contraintes supplémentaires auxquelles ils doivent faire face : « C'était dur j'avais beaucoup de rendez-vous, j'allais voir le chef de service, les réunions avec son éducatrice référente, la psychologue, c'est trop lourd sur mes épaules » ainsi qu'une injonction à faire « ça m'énervait y a des fois j'ai pas envie de faire, je travaille pas, y a pas de sous, vous voulez que je fasse quoi ?? ».

Dans leurs témoignages apparaît une soumission à l'action, renforcée par une forme d'auto-résignation: « vas à tes rendez-vous, fais ce que tu dois faire, même si t'as pas compris c'est pas grave, fais-le, on va pas s'enfoncer encore plus », ainsi leur préoccupation principale est d'afficher une apparente participation au système. La notion d'aide ou d'accompagnement n'apparaît pas. Les parents expriment vivre l'intervention sociale - le système - comme un enchainement progressif d'étapes d'enserrement de leur situation:

« C'est tout un engrenage mais je suis obligée de me taire » et un ensemble nébuleux: « C'est vrai que c'est dur pour nous parce que nous quand on connaît pas ces milieux-là y a personne pour nous expliquer ».

Au caractère nébuleux, s'ajoute la profusion d'intervenants de milieu ouvert qui se succèdent. Ces parents décrivent cette succession comme un fait irrationnel et mécanique pour lequel ils n'ont aucune prise et dont ils semblent se détacher avec résignation: « Moi j'ai 5 gamins j'ai eu au moins je sais pas, une vingtaine d'éducatrices ».

La discontinuité de l'accompagnement et le caractère fractionnel de la relation aux travailleurs sociaux donnent un aspect déprécié, un non-sens à l'intervention et provoque un sentiment de défiance et d'insécurité, l'impossibilité de s'engager dans l'accompagnement, tout ceci en fait exclusivement apparaître le caractère formel, celui du "mandat": « elles faisaient leur boulot quoi, la justice ».

Relation d'objets

Ainsi les parents se vivent comme étant objets du système, « *j'essayais de bien respecter ce qu'on me disait de faire* ». Pour R. Kaës, « les institutions sont peuplées d'individus occupant, par nature, des positions asymétriques » et produisent ce qu'il définit comme une relation d'objets, c'est-à-dire que, dans notre cas, nous trouvons d'un côté les professionnels qui sont les « possesseurs de techniques » et de l'autre les parents qui sont les « objets de ces techniques » (KAËS, 1987, p. 101). D'un côté les professionnels cherchent à améliorer le fonctionnement des parents perçus comme des mécaniques ou à les transformer en "bons parents" au point de ne pas entendre leur demande réelle. De l'autre, les parents, qui se trouvent alors contraints « d'entrer dans le cadre préétabli de la « bonne forme » » (p. 115) telle que la conçoivent les professionnels. Les parents sont donc confrontés à une injonction paradoxale: les professionnels les poussent à révéler leurs potentialités auxquelles ils doivent en même temps renoncer puisqu'elles ne sont pas conformes à la demande des professionnels. Ce processus de transformation contribue à augmenter la détresse et les difficultés des parents qui ne trouvent pas leurs propres solutions puisqu'il leur est demandé d'être ce qu'ils ne sont pas et produit chez eux des résistances face à l'intervention ainsi que des sentiments d'abandon d'isolement et de honte qu'ils ont majoritairement exprimés.

Stigmate

S'y ajoutent le sentiment d'injustice et celui d'être désignés coupables qui prédominent dans leur discours « on est pointé du doigt tout le temps », ils parlent du « regard des gens ». Ce sentiment d'être stigmatisés est renforcé par la judiciarisation des décisions. Cet attribut, qui jette un discrédit profond, est conditionné par la relation entre des personnes, c'est-à-dire entre les stigmatisés et les « normaux » (GOFFMAN, 1975, p. 15), partant du point de vue des parents, ce sont eux les stigmatisés, et les travailleurs sociaux, ou tout ce qui représente l'intervention sociale, peuvent être désignés comme les normaux. Néanmoins les choses ne sont pas si tranchées que cela. Ce qui ressort de l'analyse des entretiens est que les parents se considèrent au départ comme faisant partie des normaux, ils ne comprennent pas le bien-fondé de l'intervention de la protection de l'enfance: « Pour moi la protection de l'enfance c'est qu'on s'occupe pas de l'enfant, qu'on le bat ».

Pour E. Goffman, deux points de vue se dégagent du stigmate: soit l'individu pense que son stigmate est déjà connu, dans ce cas il est « discrédié »; soit il pense qu'il ne l'est pas et dans ce cas il est « discréditable » (GOFFMAN, 1975, p. 14). Notre étude nous montre que les parents vivent les deux mouvements, le second étant la conséquence du premier. Lorsque l'intervention sociale leur est imposée, ils se sentent "mauvais parents", c'est un fait établi par l'injonction, leur stigmate est un fait connu, ils sont donc discrédités et ils sont forcés de s'accommoder de cette tension. Madame M explique par exemple ne plus être naturelle avec ses enfants et avoir peur d'intervenir pour les disputer dans un espace public: « On se sent persécuté et on se sent jugé », ici son stigmate n'est pas perceptible mais le fait d'être discréditée lui donne le sentiment d'être en permanence sous le regard accusateur des autres et d'être obligée de contrôler l'information sur elle-même, c'est « l'apprentissage du faux semblant » (p. 122). Ce sentiment d'être stigmatisé, entraîne l'expression chez les parents d'un « sentiment chronique d'insécurité permanente » (SULLIVAN *apud* GOFFMAN, 1975, p. 24) dans leurs rapports avec les gens, « C'est dommage d'en arriver à un point d'avoir peur d'élever ses enfants par rapport au regard des gens ».

Par conséquent, la relation d'objet et le sentiment d'être stigmatisés produisent chez eux une forme de crise identitaire puisque, d'une part ils doivent faire preuve d'un faux semblant pour protéger leur identité personnelle vis-à-vis de leur environnement quotidien et que, d'autre part, ils doivent apprendre une seconde manière d'être, celle considérée par les travailleurs sociaux comme « la seule réelle et la seule juste » (GOFFMAN, 1975, p. 49). Là encore, la capacité d'action du travailleur social et de

transformation des parents est nulle puisqu'elle se heurte à deux formes d'identités virtuelles, il n'agit pas sur l'identité réelle des parents. Par ailleurs, la vision négative que portent les parents sur eux-mêmes ne peut pas s'accompagner d'un processus de changement positif.

Le territoire des autres

L'envahissement de leur « territoire » (GOFFMAN, 1973, p. 43), dans ses dimensions spatiale, corporelle, matérielle et intime, est apparu de façon notable dans le discours des parents, notamment lorsqu'ils décrivent les entretiens au sein des institutions. L'interaction est asymétrique par le nombre de participants qui envahissent l'espace et qui ont la maîtrise des codes, et par le fait qu'il y a d'un côté des professionnels qui savent et de l'autre un parent et son enfant en difficulté. Une dimension asymétrique dans la relation avec les travailleurs sociaux qui est très fortement ressentie par les parents lors des entretiens à leur domicile où ils décrivent des postures formalistes et soulignent le manque de chaleur et de simplicité: « Un éduc qui arrive avec sa sacoche, ses stylos, c'est pas des bureaux ici, c'est une famille ».

Si la notion de contrôle de l'activité professionnelle des travailleurs sociaux se conjugue avec des logiques d'aide et de relation, « elle en constitue pratiquement l'essentiel » (DUBET, 2002, p. 259). Ainsi, pour le professionnel, investir le territoire, c'est se protéger par « des pratiques habituelles et normalisées » (GOFFMAN, 1974, p. 16) des comportements familiers que pourraient avoir les parents et qui comporteraient le risque pour lui de ne plus maîtriser cette part de l'activité de contrôle, sa « sacoche » est une forme de protection pour ne pas « perdre la face » (p. 9). Le professionnel déprivatise³⁵ et reprivatise l'espace à son profit, il le codifie. Les parents, de leur côté, se sentent dominés et dépossédés de leur espace. Cette dimension de contrôle par l'Etat au sein de leur domicile publicise³⁶ leur espace

³⁵ Déprivatiser: Ce terme ne figure pas dans le dictionnaire mais est néanmoins employé dans le domaine politique pour désigner le fait de supprimer le caractère privée d'une entreprise pour en exercer le contrôle par l'Etat. Nous l'utilisons ici pour expliquer que la posture des travailleurs sociaux, de par leur mission d'Etat, annule ou supprime le caractère privé du domicile des familles. Elles en sont dépossédées.

³⁶ Publiciser: Ce terme ne figure pas dans le dictionnaire mais est néanmoins employé dans le domaine politique pour désigner le fait d'amener des activités d'une entreprise privée dans le domaine du service public, de l'Etat. Nous l'utilisons ici pour expliquer que la posture des travailleurs sociaux, de par leur mission d'Etat, transforme l'espace privé de familles en espace public. Autrement dit leur espace est annexé par l'Etat.

privé qui devient un espace professionnel. La présence des travailleurs sociaux est vécue comme une intrusion corporelle: « J'ai eu l'impression qu'on était en train d'espionner l'intérieur de moi » à laquelle s'ajoute l'appropriation par l'écrit de ce qu'ils font ou disent: « un éduc qui va rester avec son classeur à tout noter, qu'il le fasse pas devant mes yeux, il le fait dans son bureau ».

Cette codification de la relation par le professionnel est évoquée de façon notable par les parents dans la manière dont ils reçoivent le discours des professionnels: « ils me sortent un catalogue pour me dire deux mots ».

Un discours qui leur apparaît comme stérile, une parole de pouvoir, la « langue d'Etat » (BOURDIEU, 1982, p. 27), c'est-à-dire légitime, standardisée, à laquelle les parents n'ont pas accès et qui est en décalage avec les problèmes concrets auxquels ils doivent faire face. Ils évoquent leurs « grands mots », « leur grand baratin » qui instaurent un rapport de domination. Les travailleurs sociaux ne parlent pas en tant « qu'eux-mêmes » mais en tant que représentant d'un pouvoir délégué garanti par l'Etat, ils sont « dépositaires d'une autorité déléguée » (p. 107): « Ils ont réponse à tout, ils se remettent pas en cause, jamais, c'est les parents, les parents, et les écrits, et les protocoles ».

Par conséquent la communication entre eux et les professionnels n'est pas possible dès lors que le langage n'est pas le même, et qu'il est un instrument de domination plus qu'un moyen de communiquer. « Parle-moi comme je te parle et tout le monde se comprendra » résume un parent. La relation est donc vécue comme un enjeu de pouvoir et de territoire alors que tous, dans leur discours, insistent sur la nécessité d'une rencontre humaine, délestée de son caractère formel et ainsi « se protéger contre la désignation sociale » (RURKA, 2007, p. 108):

« Je demande pas d'être un copain mais quand on vient chez quelqu'un et qu'on vient que pour le boulot, ben les gens ils ont pas envie de parler avec vous ».

Rapt de l'autorité parentale

Enfin, le sentiment d'être dépossédés s'exprime en termes de place auprès de leur enfant. Si les parents perçoivent une relation davantage chaleureuse avec les éducateurs de l'ADJ de la Loire, ils décrivent une relation à leur enfant qui se délie et leur échappe et ont le sentiment d'être évincés des décisions qui les concernent:

« Je voyais mon fils partir c'est à dire à plus m'écouter, il me disait: « c'est mon éducateur référent qui l'a dit », comme si c'était lui qui décidait et pas moi ».

La situation géographique de l'ADJ éloignée du territoire de vie des familles ainsi que son fonctionnement institutionnel, semblable à celui de l'internat, impliquaient l'inscription des enfants dans les écoles situées aux alentours à l'institution et une quasi inaccessibilité des lieux aux parents. Ces derniers ont évoqué diverses situations témoignant d'une substitution de leur place de parents par les éducateurs comme: signer les mots de l'école, ou faire le choix de taire les bêtises d'un enfant pour que sa mère ne le punisse pas. Le sentiment de ne pas exister, d'être dépossédés de l'éducation de leur enfant, de son vécu s'est également exprimé par l'intrusion de la présence-absence des éducateurs de l'ADJ au sein même de la famille:

« A la maison Maëlle il y en avait que pour l'accueil de jour, elle m'a pris la tête, moi j'étais là mais c'était l'éducatrice d'abord ».

Pour ces parents, les effets produits par l'intervention de l'ADJ sont contraires aux objectifs de les soutenir et valoriser leur place de parent.

Une place possible

L'analyse des entretiens effectués au sein des deux autres ADJ de la Région Rhône alpes a montré qu'il n'y avait pas de fatalité dans le vécu des parents et qu'ils allaient trouver une place possible. Ils décrivent d'abord un lieu apaisant où ils peuvent confier leur enfant et ainsi les protéger des dangers de leur quartier. Ils parlent « d'une mise en protection », et d'un lieu qui permet à leurs enfants de s'ouvrir à d'autres possibles grâce aux activités et aux rencontres. Les parents disent pouvoir ainsi souffler et vivent également ce soulagement lorsqu'eux-mêmes participent aux activités proposées par l'ADJ avec leur enfant.

« Je me dis, ça y est on va à l'accueil de jour on va faire des choses ensemble sans avoir besoin de crier ».

Ils mettent en avant l'importance du tiers que représente l'accueil de jour dans la relation à leur enfant. Grâce à la présence des éducateurs, partager une activité avec leur enfant devient possible.

Le lien d'attachement

Tout au long des entretiens, l'importance du lien avec les éducateurs a été prédominante. Un lien d'attachement dans lequel ils se construisent et s'épanouissent:

« Quand je vais à l'accueil de jour je vais voir ma famille, je passe la journée et puis après je rentre chez moi, je les connais tous ».

Pour R. Kaës le sujet « se construit dans la pluralité des liens et des alliances dans lesquels il se forme [...] et dont il est partie constituée et constituante » (2008, p. 789), la pluralité c'est la rencontre avec les éducateurs, que les parents considèrent comme différents d'eux, comme "autre" mais à la fois semblables dans leur dimension humaine:

« L'accueil de jour c'est différent, parce qu'il y a de l'humain, puis y a des femmes et des hommes ».

Les alliances sont celles qui se créent avec les autres parents avec lesquels ils partagent des activités et dans lesquels ils se reconnaissent et s'allient pour une même cause, celle de la difficulté à être parents:

« Il n'y a pas de jugement parce que si les enfants sont terribles on est tous plus ou moins dans la même situation, on s'aperçoit qu'il y a pas que nous (rire) il y en a d'autres! ».

C'est aussi l'alliance avec les éducateurs pour une même cause, celle de l'éducation de l'enfant, la coéducation. Celle-ci se définit par le fait de s'accorder sur les choix éducatifs, de s'interroger et de débattre sur les désaccords, les parents se réfèrent souvent aux devoirs scolaires pour évoquer cet accord avec les éducateurs,

« On se partageait le temps de devoir » ou « moi j'ai plus qu'à vérifier, à signer les mots ».

La coéducation se définit également par le fait de « laisser aux parents la place d'agir » (SELLENET, 2008, p. 24) comme en témoigne Monsieur F qui refuse que sa fille parte en camp avec l'ADJ, sa décision n'est pas contestée par les éducateurs:

« Ils ont dit: « bon ben elle ira pas, on va la garder là elle bossera ici »»

À l'inverse, il reconnaît avoir des difficultés à imposer une autorité à ses enfants:

« Je sais pas comment la punir, la punir j'aime pas déjà, je préfère que ce soit eux, c'est plus facile pour moi! ».

Ce qui ressort ici n'est pas son incapacité à intégrer le fait que l'éducation de ses enfants comporte une part d'autorité mais sa conscience des difficultés à la mettre en œuvre, freinée par une subjectivité affective. Il témoigne donc de son besoin d'une forme de distribution des tâches éducatives entre l'ADJ et lui.

La reconnaissance comme préalable à l'intervention

Si cette coéducation que les parents décrivent est possible et qu'ils s'autorisent à reconnaître leurs difficultés, c'est qu'une reconnaissance mutuelle entre les parents et les professionnels préexiste. Le principe de la reconnaissance des parents dans les institutions est sans cesse mis en avant mais sans vraiment la définir. Lors des entretiens, les parents l'ont exposée en détails au travers de la relation quotidienne avec les éducateurs, elle apparaît de manière concrète et non pas discursive. La première étape du « parcours de reconnaissance » (RICOEUR, 2004) est en effet d'être « identifié » (p. 382) en tant qu'individu dans sa particularité, sa singularité comme l'exprime Madame:

« Ils me disent: « je vois que vous n'allez pas bien », ils me connaissent, pour moi c'est important ».

Au-delà même de la rencontre d'un individu, la dimension affective est apparue de manière notable lorsqu'ils évoquaient la relation « très forte » aux éducateurs, cette « reconnaissance affective » (HONNETH, 2013, p. 222), être aimé, avoir de la valeur, est fondamentale. Ce nécessaire attachement aux éducateurs, pour pouvoir être reconnus et se connaître soi-même dans l'ipséité, se comprend comme « un être soi-même dans un étranger » (p. 162), sans être infantilisés et sans souffrir du sentiment d'être dominés mais comme un équilibre entre dépendance et autonomie. L'importance de pouvoir restaurer leur identité mise à mal par le sentiment d'être stigmatisés, être reconnus juridiquement comme sujets de droit, est également apparue comme essentiel dans les entretiens, sous la dénomination d'un « café des

parents », un espace institué par l'ADJ où les parents disent pouvoir exprimer leurs désaccords, être considérés:

« Ils ne prennent pas de décision sans nous, l'éducation de nos enfants c'est quand même au papa et à la maman de la faire quoi, c'est pas aux autres, même si on a besoin d'aide ».

La conviction sociale d'être utile, d'exister aux yeux de quelqu'un par le regard approbateur et encourageant de la part des professionnels, s'est traduite dans le témoignage des parents lorsque certains évoquaient le fait d'avoir contribué à des travaux de réfection de l'ADJ, ou lorsqu'un autre disait:

« J'ai même appris à une personne de l'accueil de jour à faire une quiche Lorraine sans pâte », ou enfin: « les fleurs qui sont devant l'accueil de jour, c'est nous qui les avons plantées ».

Ainsi, c'est à partir du regard porté sur eux par les professionnels « comme des êtres dotés de qualités et de capacités positives » (SELLENET, 2007b, p. 37), que les parents peuvent se constituer en tant que personnes et en tant qu'acteurs politiques. Si les individus sont constitués en personnes alors ils constituent la société humaine.

Une convivialité technique

Cette reconnaissance mutuelle pour ces parents est donc un espace qui advient où le « faire » et vivre « ensemble » est possible (PUGET, 2005, p. 60) et s'établit entre eux et les professionnels à partir d'une relation conviviale au sens d'Ivan Illich c'est-à-dire où chacun participe à la « création de la vie sociale » (2014, p. 28). L'essence de cette relation est définie par les parents dans une dimension empirique qu'ils décrivent au travers de leurs récits. L'importance qu'ils accordent aux moments conviviaux avec les éducateurs et d'autres parents:

« Avec la maman d'un petit, on a dit que ça serait bien qu'on fasse l'atelier cuisine ensemble, donc l'éducatrice a noté et a dit ben on essaiera de faire un atelier ensemble ».

Les partages de repas, les pique-niques, les sorties, donnent tout son sens à la relation éducateurs-parents, elle n'est pas abstraite, maîtrisée et formelle. I. Illich

précise en effet que ce n'est pas l'homme qui est conviviale mais l'outil, c'est-à-dire tout ce qu'il met en œuvre, instruments et moyens pour communiquer, l'outil « est inhérent à la relation sociale » (p. 44). Soit nous le maitrisons et nous le chargeons du sens que nous lui donnons dans la rencontre, dans nos actes *etc.*; soit il nous domine et il nous façonne et nous ne nous reconnaissons pas nous-mêmes en tant que sujet singulier. Ainsi, la relation peut être définie comme l'outil des travailleurs sociaux. Si l'outil domine, la relation aux parents devient standardisée, asymétrique et dénuée de sens, comme décrite plus haut ; à l'inverse, s'ils le chargent de sens dans la rencontre, dans les actes, alors la relation devient conviviale car elle s'échange, se transmet, se partage.

Une présence au présent

Ce qui est apparue de manière massive dans le discours des parents, c'est le sentiment de solitude d'isolement qu'ils ne ressentent plus lorsqu'ils sont à l'ADJ avec les éducateurs, ou même lorsqu'ils invitent les professionnels chez eux à déjeuner:

« Moi qui suis tout le temps toute seule, ben elle vient là ça me dérange pas. L'accueil de jour c'est bien pour les enfants et pour les familles hein, pareil ».

La qualité de la relation est donc primordiale mais elle s'adjoint de la formation des professionnels. L'accompagnement se définit alors par la combinaison de la subjectivité des professionnels, le fait d'être touché par les personnes et le cadre interne de la mission, et de la formation des professionnels. J. Oury nomme cette posture: la « convivialité technique » (1986, p. 84). Elle implique de renoncer à une position de maîtrise, ce qui est possible dès lors que la mission est clairement identifiée et nommée aux parents. Leurs témoignages font apparaître que la relation d'accompagnement est coproduite à partir d'activités expérimentées entre les parents, les professionnels et l'enfant, elle se fait sur l'instant, une notion extrêmement présente dans leur discours. Ils disent accepter que les éducateurs interviennent auprès de leur enfant alors qu'eux-mêmes sont présents, dans une forme de coéducation qui prend tout son sens, car elle se fait à partir d'un ressenti partagé. Ils évoquent une forme de veille physique des éducateurs:

« Je sais qu'ils sont là n'importe comment, si y a un problème ou David qui me parle mal oh, je vais rien dire, mais eux ils vont entendre ».

Ils considèrent ces interventions non pas comme une substitution de leur place, mais comme un acte qui, au contraire, la légitime auprès de leurs enfants: « ils ont vu comment ils nous répondaient, tout de suite ils ont été repris ». Ils ne vivent pas non plus le regard de l'ADJ comme jugeant, l'erreur est ici possible et l'intervention des éducateurs n'est pas intrusive mais suggestive, les mots ne viennent que secondairement et à partir de l'expérience:

« Quand ils voient qu'il y a quelque chose qui va pas, ils nous conseillent, je sais que je fais des erreurs je suis une maman ».

Ce ressenti partagé renvoie à la notion de Care, « une attention située qui recouvre des activités pratiques, concrètes et sensibles, un travail de préservation des relations humaines »³⁷ (RAVON, 2015). Pour les parents cette attention sur l'instant suffit à ce que s'opère un changement:

« Maintenant je sais que les choses sont différentes, j'ai un peu plus confiance en moi, j'ai plus peur maintenant de lui dire non, voilà c'est ça en fait ».

Les parents attribuent en effet leur réassurance acquise auprès de leurs enfants à la simple présence de l'ADJ, ils ne font pas référence à une action éducative quelconque:

« Au niveau éducation ils m'aident sans m'aider en fait, je pense, j'ai pas besoin d'eux pour élever mes enfants mais je me sens en sécurité parce qu'ils sont là ».

Leur demande n'est pas d'être aidés pour éduquer leurs enfants au sens de sa définition, mais d'être soutenus pour le faire. Ce soutien passe par une sécurisation, beaucoup ont parlé d'une permanence du lien par le fait de pouvoir appeler les professionnels au téléphone:

³⁷ Ravon B. Intervention Université Lyon II, notes personnelles, avril 2015.

« Je sais qu'il y a quelqu'un derrière moi que je peux appeler » ou encore « j'ai appelé (l'éducatrice) elle m'a dit «vous avez très bien fait » et ce « très bien fait » ça m'a déculpabilisée ».

Cette permanence renvoie là encore à la notion de Care, avoir du souci pour autrui, de la sollicitude « une attention flottante » (FAVRET-SAADA, ISNART, 2008, p. 206) représentée par le lieu concret de l'accueil de jour mais aussi par la disponibilité et l'ouverture des professionnels. Un parent disait « l'accueil de jour quand vous avez des problèmes ils vous aident» ou cet autre qui explique que l'étayage de l'ADJ lui donne le courage d'entreprendre une démarche liée à son divorce, « Ils m'ont vraiment apporté beaucoup. De la confiance en moi voilà. C'est du soutien dans tous les domaines », sous entendant que les professionnels ne s'attachent pas à leur seule fonction d'aide éducative mais tiennent compte des difficultés liées à d'autres circonstances.

Conclusion

L'accueil de jour est-il une intervention chargée d'une dimension de contrôle et d'attentes normatives ou une intervention conviviale, à la portée des parents?

Dans la première expérience, les parents manifestent une apparente participation mais sans effets, car le mode d'intervention détermine leur demande et les « dénie » du pouvoir de « modifier le monde » qui est le leur (ILLICH, 2014, p. 44).

Dans la seconde expérience, dans laquelle les parents trouvent une place possible, nous notons que cela produit une volonté manifeste d'être soutenus dans la relation à leur enfant sous forme d'une coéducation expérientielle.

C'est ce que cette recherche a pu mettre en avant, au travers des témoignages. Les parents ont décrit leurs attentes, ils ont défini ce que pouvait être pour eux une relation d'aide. Cette relation est simple, elle défend l'équité, suppose le partage du pouvoir et ne leur impose pas un savoir, c'est une connaissance qui ne se maîtrise pas mais se crée entre eux et les professionnels. Cette relation de sujet à sujet n'est pas formelle ou abstraite mais concrète, empirique, elle rend possible la perspective de changement car les parents peuvent agir de façon autonome et créative pour ainsi développer et contrôler leur propre outil, leurs propres solutions. Ainsi la relation devient l'essence même du travail et l'aide en est son objet.

Pour que cette relation soit possible, les professionnels doivent se dessaisir

du contrôle de la situation, non pas de manière désinvolte et détachée de toute fonction professionnelle, mais ils doivent se débarrasser des notions de contrôle et de soupçon dans le regard porté sur les parents, ce qui n'adviert pas de manière évidente, la protection de l'enfance incluant l'image du parent « dangereux ». Opérer un renversement de regard implique donc de regarder les capacités parentales. La nouvelle forme de contrôle, que nous avons évoquée, qui s'exerce à partir de la capacité ou non des parents à adhérer à ce que les professionnels leur demandent, conduit à sur-responsabiliser les parents, tend à faire disparaître le caractère solidaire de la notion d'aide. Renvoyer les parents, seuls, à l'éducation de leur enfant, c'est les renvoyer « à un « tête à tête » qui produit de la solitude, de l'isolement et du conflit » (OTT, 2010, p. 25) et à les couper du monde extérieur. Si le professionnel agit, c'est au nom de ce qu'il a en commun avec l'autre, c'est sa responsabilité qui est engagée dans son action. Il est concerné par la souffrance des parents au nom de ce qui les lie, c'est-à-dire ici l'éducation de l'enfant. Assigner les parents à se montrer actifs, c'est individualiser leur situation, c'est les laisser seuls face à un problème dont ils sont responsables (au sens coupables du terme) et qu'ils doivent traiter. Ils sont tenus responsables mais ne sont pas considérés comme des êtres de responsabilité (au sens moral du terme). Or, la responsabilité vis-à-vis de l'autre est « une responsabilité de type politique » (AUTES, 2005, p. 66) puisqu'elle est fondée sur le contrat social, sur ce qui fait la communauté citoyenne. C'est la dimension éthique de la responsabilité, celle-ci ne s'impose pas, il ne s'agit pas d'imposer à l'Autre sa vérité subjective, de décider ce qui est bon pour lui, mais de le rencontrer dans sa singularité, c'est à dire l'intersubjectivité. Si le parent est reconnu comme sujet alors il peut s'inscrire comme sujet-acteur-politique. La notion de responsabilité découle de celle de la démocratie, elle en est au cœur même. Il est donc essentiel de penser l'intervention comme une question collective. Il s'agit de resocialiser la question de la responsabilité de l'éducation au sein de l'accueil de jour.

Références

AUTES, Michel. Travail social et principe de justice. In: ION J., *Le travail social en débat*. Paris: La Découverte, 2005.

BOUCHER, manuel. *Gouverner les familles*. Les classes populaires à l'épreuve de la parentalité. Paris: L'Harmattan, 2011.

BOURDIEU, Pierre. *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques.* Paris: Fayard, 1982.

DUBET, françois. *Le déclin de l'institution.* Paris: Seuil, 2002.

FAVRET-SAADA, Jeanne; ISNART, Cyril. En marge du dossier sur l'empathie en anthropologie. *Journal des anthropologues*, n.114-115, p. 203-219, 2008.

GOFFMAN, Erving. *Les mises en scène de la vie quotidienne 2: les relations en public.* Paris: Les Éditions de Minuit, 1973.

_____. *Les rites d'interaction.* Paris: Les Éditions de Minuit, 1974.

_____. *Stigmates. Les usages sociaux des handicaps.* Paris: Les Éditions de Minuit, 1975.

HONNETH, Axel. *La lutte pour la reconnaissance.* Barcelone: Gallimard, 2013.

ILLICH, Ivan. *La convivialité.* Paris: Points, 2014.

KAËS, René. Définitions et approches du concept de lien. *Adolescence*, v. 3, n. 65, p. 763-780, 2008.

_____; ENRIQUEZ, Eugène et al. *L'institution et les institutions.* Paris: Dunod, 1987.

OTT, Laurent. Que penser de la focalisation sur la compétence des familles. *Journal du Droit des Jeunes*, v. 8, n. 298, p. 23-27, 2010.

OURY, Jean. *Le Collectif.* Paris: Sacarabée, 1986.

PUGET, Janine. Dialogue d'un certain genre avec René Kaës à propos du lien. *Le Divan familial*, v. 2, n. 15, p. 59-71, 2005.

RAVON B. Intervention Université Lyon II, notes personnelles, avril 2015.

RICOEUR, Paul. *Parcours de la reconnaissance.* Paris: Stock, 2004.

RURKA, Anna. Les parents face aux travailleurs sociaux. Quelles représentations pour quelle efficacité de l'intervention? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, v. 40, n. 1, p. 37-113, 2007.

SELLENET, Catherine. *La parentalité décryptée*. Paris: L'Harmattan, 2007a.

_____. La reconnaissance de la place des parents dans les institutions de protection de l'enfance. *La revue internationale de l'éducation familiale*, janvier, n. 21, p. 29-49, 2007b.

_____. Coopération, coéducation entre parents et professionnels de la protection de l'enfance. *Vie sociale*, n. 2, p. 15-30, 2008.

KATIA TAROUQUELLA BRASIL - Psicanalista, Psicóloga graduada pela Universidade de Brasília. *Maîtrise en Psychologie Clinique - Université Lumière Lyon 2* e Mestrado e Doutorado em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB). Foi Professora no Curso de Graduação em Psicologia e no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB) e atualmente é Professora-substituta no Instituto de Psicologia da UnB. Atua como pesquisadora em parcerias internacionais, integra a Associação Internacional em Psicodinâmica do Trabalho e o Coletivo Psicanálise na Rua. Possui experiência nas áreas de Psicoterapia Individual e Grupal e Psicanálise e tem interesse principalmente pelos seguintes temas: adolescência, violência e corpo.

SANDRA FRANCESCA CONTE DE ALMEIDA - Psicanalista. *Maîtrise e Doctorat* em Ciências da Educação (Psicologia) e Diplomada em Psicologia Escolar pela *Université René Descartes, Paris V, Sorbonne*. Foi professora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), da Universidade Federal do Paraná (UFC) e da Universidade Católica de Brasília (UCB). É professora aposentada do Instituto de Psicologia da UnB. Atualmente, integra o quadro de professores-orientadores do Curso de Especialização *lato sensu* em Teoria Psicanalítica do Centro Universitário de Brasília (UniCeub). Participou do GT Psicologia Escolar e Educacional e fundou e coordenou, por alguns anos, o GT Psicanálise, Infância e Educação, da ANPEPP. Orientou, na UnB e na UCB, dezenas de dissertações (Mestrado) e teses (Doutorado). Possui expressiva produção científica (artigos científicos, capítulos de livros, livros e organização de livros) nas suas áreas de competência: psicanálise na educação; análise das práticas profissionais, de orientação psicanalítica, na formação continuada e na atuação de psicólogos escolares e de professores do ensino fundamental e médio; transtornos do desenvolvimento e inclusão escolar; sofrimento psíquico de professores e estudantes; violência nas escolas.

DIDIER DRIEU – Professor-Titular de Psicopatologia da Criança e do Adolescente na *Université de Rouen - Normandie*. Anteriormente, foi Professor Associado na *Université de Caen - Normandie* (2004-2016). Foi Psicólogo Clínico em uma instituição de Psiquiatria (1989-1998) e em uma *Maison d'Adolescents* (1998-2004). Atualmente, também trabalha como Psicoterapeuta Analítico (famílias, grupos e análise das práticas profissionais em instituições), é membro do Conselho Editorial da revista *Dialogue - couple et famille*, do Colégio Internacional de Adolescência (CILA) e membro da *Société de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe*.

- 1. CALIMAN, Geraldo (Org.).** Violências e Direitos Humanos: Espaços da Educação, 2013.
- 2. SÍVERES, Luiz (Org.).** A Extensão Universitária como Princípio de Aprendizagem, 2013.
- 3. MACHADO, Magali.** A Escola e seus Processos de Humanização, 2013.
- 4. BRITO, Renato.** Gestão e Comunidade Escolar, 2013.
- 5. CALIMAN, G.; PIERONI, V.; FERMINO, A.** Pedagogia da Alteridade, 2014.
- 6. RIBEIRO, Olzeni; MORAES, Maria Cândida.** Criatividade em uma Perspectiva Transdisciplinar, 2014.
- 7. CUNHA, Celio; JESUS, Wellington; GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce.** A Educação em Novas Arenas, 2014.
- 8. CALIMAN, G. (Org.).** Direitos Humanos na Pedagogia do Amanhã, 2014.
- 9. MANICA, Loni; CALIMAN, Geraldo (Orgs.).** Educação Profissional para Pessoas com Deficiência, 2014.
- 10. MORAES, Maria Cândida; BATALLOSO, Juan Miguel; MENDES, Paulo Correa (Orgs.).** Ética, Docência Transdisciplinar e Histórias de Vida, 2014.
- 11. SÍVERES, Luiz.** Encontros e diálogos: pedagogia da presença, proximidade e partida, 2015.
- 12. SOUSA, Carlos Ângelo de Meneses (Org.).** Juventudes e Tecnologias: Sociabilidades e Aprendizagens, 2015.
- 13. GALVÃO, Afonso; SÍVERES, Luiz (Orgs.).** A formação psicossocial do professor: As representações sociais no contexto educacional, 2015.
- 14. GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce; ZARDO, Sinara Polom; SANTOS, Aline Veiga dos (Orgs.).** Educação Superior: conjunturas, políticas e perspectivas, 2015.
- 15. PAULO, Thais Sarmanho; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de.** Violência e Escola, 2015.
- 16. MANICA, Loni; CALIMAN, Geraldo.** Inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Profissional e no Trabalho, 2015.
- 17. BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark (Orgs.).** Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos, 2015.
- 18. CUNHA, Célio (Org.).** O MEC pós-Constituição, 2016.
- 19. BRASIL, Kátia Tarouquella; DRIEU, Didier (Orgs.).** Mediação, simbolização e espaço grupal: propostas de intervenções com adolescentes vulneráveis, 2016.
- 20. CALIMAN, Geraldo; VASCONCELOS, Ivar César Oliveira de (Orgs.).** Juventude Universitária: Percepções sobre Justiça e Direitos Humanos, 2016.
- 21. SÍVERES, Luiz (Org.).** Diálogo: Um princípio pedagógico, 2016.
- 22. CUNHA, C.; JESUS, W. F. de; SOUSA, M. de F. M. (Orgs.).** Políticas de Educação, 2016.
- 23. SOUSA, C. A. M.; CAVALCANTE, M. J. M. (Orgs.).** Os Jesuítas no Brasil: entre a Colônia e a República, 2016.
- 24. JESUS, Wellington Ferreira de; CUNHA, Célio da (Org.).** A Pesquisa em Educação no Brasil: Novos Cenários e Novos Olhares. Brasília: Liber Livro, 2016.
- 25. SÍVERES, Luiz ; VASCONCELOS, Ivar César Oliveira de (Orgs.).** Diálogo: Um processo educativo. Brasília: Liber Livro, 2016.

Este é o segundo livro publicado, com apoio da UNESCO, fruto de um trabalho de cooperação internacional entre Brasil, França e Canadá, na temática da infância e adolescência em situação de precariedade psíquica e social.

Os organizadores desta obra têm uma longa história de parceria acadêmico-científica que resultou, nos últimos anos, em inúmeras pesquisas conjuntas, intercâmbios técnico-científicos, publicações e realização de eventos, como Colóquios e Seminários Internacionais, no Brasil e na França, relativos ao estudo e às intervenções clínicas, educativas e socioculturais na infância e na adolescência em situação de vulnerabilidades.

O livro aqui apresentado, sob a forma de coletânea, é um desdobramento do Seminário Internacional, também apoiado pela UNESCO, intitulado Adolescência: intervenções educativas e socioculturais, realizado em agosto de 2017 na Universidade Católica de Brasília, em parceria com a Universidade de Brasília e a Universidade de Rouen.

Esta coletânea reúne nove capítulos de pesquisadores/as dos três países supracitados, que abordam dispositivos clínicos, educativos e sociais em intervenções visando à proteção da infância e da adolescência.

Desejamos a todos/as, que a leitura dos textos aqui apresentados produza efeitos, subjetivos e de trabalho, na direção de uma implicação/responsabilização pessoal e/ou profissional com a proteção da infância e da adolescência, nos mais diversos contextos clínicos, educativos e socioculturais.

Katia Tarouquella Brasil

Sandra Francesca Conte de Almeida

Instituto de Psicologia - Universidade de Brasília – UnB

Didier Drieu

CRFDP - Université de Rouen-Normandie



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade

