



INTER  
FACES  
CIENTÍFICAS

EDUCAÇÃO

ISSN IMPRESSO 2316-333X

ISSN ELETRÔNICO 2316-3828

DOI 10.17564/2316-3828.2016v4n3p115-128

---

## E O VERBO RESSIGNIFICOU HISTÓRIAS: INTERVENÇÃO COM MENINAS EM CUMPRIMENTO DE MEDIDAS SÓCIO-EDUCATIVAS

---

Edlamar de Jesus França<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo discute uma experiência de intervenção com adolescentes de uma instituição de atendimento socioeducativo, no estado da Bahia e se realizou por meio de *Oficinas de Histórias de Vida*, tendo como referencial teórico textos da interface entre a psicologia e a educação. Esta intervenção resultou na mudança do olhar das adolescentes em relação a si mesmas e aos outros, na ressignificação de suas histórias e na redução de agressões entre elas no alojamento, segundo relatos dos profissionais da instituição.

### PALAVRAS-CHAVE

Formação em Psicologia. Pesquisa-Intervenção. Escuta de Adolescentes em Cumprimento de Medidas Socioeducativas. Oficinas de Histórias de Vida.

## ABSTRACT

This article makes a discussion about a experience of intervention research with adolescent of a alternative penal institution in the Bahia state. This research used the life histories workshops methodology, and employed texts of psychology and pedagogy. This research resulted in the change of the regard of the adolescents about themselves and the other people building other means about their life histories and in the reduction of aggressions between them in the lodgment, according with the speech of the social workers of the institution.

## KEYWORDS

Psychology education. intervention research. listen of adolescents. life histories workshops methodology.

## RESUMEN

Este artículo hace una discusión de uma experiênciã de intervenção com adolescentes de uma instituição de penas alternativas em El estado de Bahia, e se realizou através de taller de historias de vida. Su referencia teorica es los textos de la area entre psicología e educación. Esta investigación resultó em cambio de la mirada de las adolescentes em relación a si mismas y a las otras personas, em la ressignificación de sus historias de vida y em la reducción de agresión entre ellas em el alojamiento, de acuerdo con los trabajadores sociales de la institución.

## PALABRAS CLAVE

Formación em psicología. investigación-intervención. escucha de adolescentes. taller de historias de vida.

## 1 INTRODUÇÃO

Quando você está na minha frente e me olha, o que pode saber das dores que estão em mim, e o que sei das suas? E, se eu me jogasse na sua frente, e chorasse, e falasse, o que você saberia de mim, mais do que sabe do inferno, quando alguém lhe diz que ele é quente e terrível? Só por causa disso, nós, humanos, deveríamos nos colocar uns diante dos outros com tanto respeito, tanta reflexão

Franz Kafka

Este artigo relata e reflete teoricamente sobre um trabalho de intervenção desenvolvido pela autora desse texto para a disciplina *Psicologia e Processos Educativos II* do curso de Psicologia da Faculdade Social (FSBA)<sup>1</sup>. Este trabalho de intervenção social se propôs pensar com as adolescentes da ala de internação feminina de uma instituição de atendimento aos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (MSE) em uma cidade do estado da Bahia, suas histórias e perspectivas futuras.

A ideia de propor tal estágio se deu em virtude do primeiro contato estabelecido pelas estudantes<sup>2</sup> envolvidas nessa experiência com a instituição, o qual se deu por meio de um projeto para formação de professores de escolas públicas estaduais. Tal contato nos instigou a quebrar o preconceito acerca dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, de apresentarmos sugestões que motivem os jovens levando oficinas que agreguem valor aos mesmos.

Desenvolvemos o trabalho de estágio com adolescentes da ala de internação feminina, sua estrutura física e de funcionamento foi pensada para acolher

1. Esta disciplina concebeu a área de Psicologia Escolar e Educacional abrangendo não apenas a escola, mas todos os espaços sociais ou instituições onde ocorram processos educativos sistemáticos e contínuos. Isso inclui a instituição de medidas sócio-educativas com jovens internas, que foi o local onde se passou a experiência aqui analisada.

2. O trabalho de intervenção analisado nesse artigo foi desenvolvido no segundo semestre de 2009. O estágio-intervenção foi realizado por uma equipe de dois integrantes, que realizaram oficinas de música e histórias de vida. Esse artigo trata das oficinas de histórias de vida realizadas pela autora desse texto.

apenas adolescentes do sexo masculino, sendo este público a maioria em relação ao sexo feminino. Foi-nos relatado também que as adolescentes queixavam-se de que a maioria das atividades era direcionada aos meninos.

O interesse de trabalhar com tal público partiu desses contatos prévios, bem como, das discussões e reflexões da equipe sobre a questão de gênero posta pela estrutura da instituição – já mencionada anteriormente – no que tange ao acolhimento das adolescentes e das reuniões de orientação de estágio. Contudo, tomamos como princípio o reconhecimento da condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento e portadoras de direitos e deveres preconizados pelo Estatuto da criança e do adolescente (ECA).

Nesse sentido, nosso objetivo de modo geral foi pensar com as adolescentes<sup>3</sup> da ala de internação feminina dessa instituição, suas histórias e perspectivas futuras, mais especificamente pretendemos, também, conhecer a realidade cotidiana das adolescentes; desenvolver oficinas ligadas aos temas dos Direitos Humanos; e promover uma reflexão sobre histórias de vida e perspectivas futuras. Vale ressaltar que a equipe optou por não conhecer os históricos registrados pela instituição das adolescentes, a fim de as conhecermos e termos nossas impressões sobre elas sem influência de tais documentos jurídicos.

A dinâmica trabalhada com o grupo privilegiou oficinas de *Histórias de Vida* como instrumento de construção de espaços transicionais<sup>4</sup> que provoquem a mudança no olhar das adolescentes do lugar que ocupam

3. A partir de agora substituiremos adolescentes da ala de internação feminina por adolescentes.

4. Segundo Kleber Barreto Duarte, são espaços marcados pelos símbolos, que promovem o encontro de duas ou mais pessoas reais num processo de organização das experiências (sejam elas do paciente, sejam do analista) com a necessidade de simbolização.

e a reflexão sobre o lugar que desejam ocupar na instituição a qual as acolhe e na sociedade, ao sair desta.

O ato de contar história, sobretudo quando se trata da própria vida, permite ao sujeito ressignificá-la. Este ato pode se repetir, mas a história nunca será contada do mesmo jeito; isso porque a inventividade, a capacidade de criar do sujeito possibilita transformações que atravessam suas dimensões existenciais. É nesse sentido que a oficina de História e Música foi pensada, com o intuito de inventar, construir novas possibilidades, novas histórias a partir das vivências de cada uma, como ponto de partida para uma reflexão que promova mudanças na vida de cada sujeito. E as atividades da oficina foram pensadas e construídas coletivamente pelo grupo a partir dos relatos das histórias de vida das participantes e temas levantados nas discussões do grupo.

O objetivo de tal oficina foi a partir das histórias de vida, identificar temas que se repetem e trabalhá-los de forma coletiva, no sentido de possibilitar novas perspectivas de vida, valorizar as diferenças, transpor as identificações cristalizadas. A metodologia utilizada foi a participativa, tendo como mediadoras do processo as duas estudantes citadas na nota 3. A equipe teve o cuidado de não montar o projeto antes dos diálogos iniciais com o grupo de adolescentes, evitando assim, a metodologia do “pacote pronto”, que inviabilizaria uma intervenção emancipatória e ressignificadora. No primeiro encontro, houve a apresentação do grupo; do que é um trabalho de estágio e da proposta da oficina. Sugerimos às adolescentes participantes que pensassem num nome para a oficina durante ou ao final do processo, no 4º encontro uma menina recém-chegada na unidade que participou pela primeira e única vez da oficina, a nomeou de *Oficina da Paz*.

As atividades posteriores foram pensadas e construídas coletivamente tendo como referência os temas que emergiram de encontros anteriores. Tivemos ao final de cada encontro, um momento para comen-

tários, avaliações e acordos para as atividades seguintes. Cada adolescente recebeu um diário de encontro (caderno e caneta) para registrar suas impressões sobre cada atividade, da forma que desejasse. Os temas: *Alojamento; Paz e União; Relacionamentos* foram a tônica dos nossos encontros. Algumas das músicas que tocamos e cantamos ao final das discussões foram: *Minha razão de viver; Cheio de ódio; Não vá que é barril; Modinha de Gabriela*.

Inicialmente tivemos três encontros, onde se realizou o reconhecimento do lugar, contatos com a direção da instituição, sondagem inicial para conhecer o clima institucional, reunião com a coordenadora do alojamento feminino e verificação das condições concretas da realização das oficinas.

No último encontro da *Oficina da Paz*, encerramos com uma festinha. Cada menina recebeu um CD com as músicas cantadas na oficina (ouvimos as músicas na festa também) e postais de uma exposição sobre Direitos Humanos. Levamos panetone, suco, refrigerantes e sequilhos doces e salgados. Fizemos um círculo e explicamos para as adolescentes recém-chegadas o que tinha acontecido nos nossos encontros. Algumas meninas se pronunciaram e falaram das suas impressões sobre a oficina.

## 2 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

A autora Maria Cristina Machado Kupfer em *O que toca à/a psicologia escolar* (1997) faz um breve histórico do trabalho do psicólogo escolar, a partir da constituição e identidade desse campo de atuação. Versa também sobre o paradigma psicanalítico adotado por este profissional quando defrontado com dilemas e contradições da realidade da escola. Após tais considerações históricas da psicologia escolar, são apresentadas algumas contribuições da psicanálise para a construção de um espaço de trabalho em grupo no contexto escolar e educacional.

Em relação à Psicologia Escolar e sua identidade, a autora pergunta: Qual o papel do psicólogo? Na tentativa de responder esta questão, a autora nos apresenta os velhos paradigmas liberais e o objeto da Psicologia Escolar: *problemas de aprendizagem*. A inserção do psicólogo na escola privilegiou as diferenças individuais e não sociais e os problemas de aprendizagem, tomando estes como seu objeto. Com isto, o lugar do psicólogo na escola acabou sendo a sala de atendimento; aplicação de testes, longe da dinâmica e do funcionamento da escola.

Posteriormente, quando os psicólogos passaram a se interessar pelo contexto escolar, foram em busca de dispositivos teóricos para entender a realidade escolar. Isso se deu no contexto de redemocratização do país e leituras críticas da realidade social, a exemplo o Marxismo e o Movimento Institucionalista, compreendendo que a concepção de que os determinantes sociais implicavam também nos processos de escolarização.

Com isso, surgiram alguns dilemas para a Psicologia Escolar: problemas da demanda e da técnica; a visão que a escola tinha dos psicólogos por causa dos testes; orientação teórica e interesse em transformar a realidade sem instrumentos; desentendimento entre psicólogo e escola. E aqui percebemos como o paradigma psicanalítico foi introduzido no trabalho da psicologia com a educação, diante dos dilemas e das perguntas sobre como atuar e fazer intervenções na escola, o psicólogo escolar encontrou na psicanálise suas respostas, tendo como base a teoria da personalidade.

A ideia de “não adaptação do indivíduo à realidade social” foi chave para se pensar na psicanálise como um suporte para a transformação social. Os impasses surgiram ao conflitar a teoria e a prática: a castração, o recalque e a neurose não podem ser evitados; havia dissonância entre as explicações psicanalíticas para os problemas e as condições sociais. Chega-se assim, à conclusão de que psicanálise e educação não andam juntas, sendo impossível criar métodos pedagógicos com o auxílio dessa teoria. Essa ideia não será

sustentada pela autora, ao trazer as contribuições de Lacan sobre o discurso no final do texto.

Na tentativa de analisar as explicações para a psicanálise após o conflito teoria-prática, Kupfer (1997) mostra que não era do interesse da psicanálise analisar os determinantes sociais, pois ela está operando com o sujeito do inconsciente, e não com o eu do sujeito. Assim ela nos mostra que o eu é constituído por identificações, e se molda a papéis sociais, se encaixa em tipos psicológicos, varia com as condições históricas. Por outro lado, reconhece os limites da psicanálise em seu trabalho. Na sequência, ela faz um questionamento à teoria: “(...) poderia a psicanálise contribuir para a leitura das instituições, para a definição de objetivos e para a criação de técnicas de trabalho psicológico na escola?” (KUPFER, 1997, p. 54).

No esforço de responder a essa questão, a autora indica a construção do espaço de trabalho a partir de outros referenciais psicanalíticos, como Lacan. Nessa nova perspectiva, os discursos na escola passam a ser o alvo da análise: linguagem como condição da construção das instituições humanas, como a escola. A autora argumenta que os discursos institucionais tendem a produzir repetições, cristalizar. Quando só há repetição o sujeito não se manifesta, não há espaço para as transformações, as singularidades. Defende ainda que, quando há circulação de discursos, há implicação, participação ativa e responsabilização pelas práticas e discursos (KUPFER, 1997).

Postas as reflexões sobre a linguagem, enquanto liame das relações e instituições humanas, Kupfer (1997) apresenta as contribuições de Lacan e princípios norteadores na construção do espaço dos discursos e da escuta, caracterizados nos dispositivos a seguir: abrir espaço para circulação dos discursos; intervenção a partir da transferência estabelecida; diante da demanda, não atender nem recusar, apenas escutá-la; o trabalho será feito a partir da intersecção da psicologia e da educação e a ética dirige o trabalho e não as pessoas.

Com o intuito de estabelecer as delimitações entre psicologia e pedagogia e a questão central do trabalho do psicólogo escolar, a autora coloca *o que é escuta no contexto escolar*, sendo que a palavra recolocada em circulação é o alvo. Segundo ela, o recurso da escuta é possibilitar o discurso do sujeito, que ele dirija a palavra a alguém que ele autoriza e que esse alguém retorne a palavra do sujeito, permitindo que ele a escute e nesse jogo se produza efeitos, transformações, das reais necessidades, dos reais problemas. Por exemplo, falar do comportamento do aluno sem discutir a relação professor-aluno é não falar do problema real.

Quando Kupfer (1997) discute a relação entre o espaço e a transferência, ela nos mostra que a transferência acontece quando o psicólogo se dispõe a ouvir as demandas da escola. A partir disso ele é autorizado a ocupar um lugar, o da escuta. Configurando o espaço para a circulação dos discursos e criando formas de trabalho sem que haja interferência, permitindo as falas dos professores, dos alunos, dos pais, dos funcionários como a formação de grupos e reuniões.

Na delimitação das fronteiras entre o trabalho da pedagogia e da psicologia, Kupfer (2003, p. 60) chama atenção que “[...] há aspectos do pedagógico que caem fora do seu âmbito, assim como há aspectos do psicológico que também não devem ser abordados”. Finalizando, ela aponta que a questão central do trabalho do psicólogo é o modo como os educadores pensam suas práticas, seus discursos que engessam a fluidez e a eficácia de seu trabalho.

Já em *Intervenção junto a professores da rede pública: potencializando a produção de novos sentidos*, o objetivo das autoras Veruska Galdini e Wanda Maria Junqueira Aguiar é fazer uma reflexão sobre a formação de professores a partir de uma experiência de estágio em psicologia educacional da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Segundo elas, para o trabalho com professores é necessário que os psicólogos reflitam sobre suas concepções de homem, escola, educação e relações institucionais.

Estas desmistificam a ideia de que a discussão sobre as estratégias de formação é suficiente para promover uma qualidade da atuação dos professores. Colocam que, embora o método e a técnica sejam importantes, o debate sobre sua escolha será reducionista, se estiver deslocada de uma reflexão sobre os pressupostos teóricos e ideológicos do método e da técnica.

As autoras, entendendo a relação dialética *sociedade-escola-professor*, evitam um olhar naturalizante e a-histórico sobre o educador, bem como a ideia de uma natureza humana invariável. Assim como as autoras enxergam o professor de uma forma dialética, também assim enxergam a escola: um espaço de ideias e práticas conservadoras como também de ideias e práticas potencializadoras de transformações sociais. A concepção de educador que baseia o discurso de Galdini e Aguiar (2003, p. 90) é a de um “investigador dos fenômenos com os quais trabalha e não a de um profissional guiado pela racionalidade técnica”. Assim, não se pode separar a educação e a política; a educação e o poder; a educação e os determinantes históricos. Nesse sentido, os conceitos de competência e incompetência não podem estar separados da concepção de cultura a qual os avalia.

Num processo de formação de professores, “[...] o que leva ou não a transformação?” Essa é a questão central levantada pelas autoras. Segundo elas, um dos fatores que podem contribuir nesse processo é a “realização de um trabalho de intervenção que possibilite a reflexão, re-significação e, assim, a produção de novos sentidos sobre a ‘vivência se ser professor’” (GALDINI; AGUIAR, 2003, p. 91). Em função disso, elas perguntam: O que as práticas e a subjetividade dos professores na dinâmica do contexto escolar mostram? O que é expressado no cotidiano pode ser negado?

O trabalho de intervenção, então, só terá sentido se puder superar as contradições e tornar evidente a importância da relação professor-aluno, entendendo que tanto aluno como professor são sujeitos que se afetam e se implicam, sem que para tanto um ex-

clua o outro, mas que um se constitui pela presença/existência do outro. Após essas reflexões e princípios teóricos acima mencionados, as autoras descrevem o processo de intervenção prática que realizaram, apontando para alguns elementos que caracterizam a escola, onde o trabalho foi desenvolvido.

São esses os elementos: 10 encontros com 1 hora de duração cada, num grupo aberto com a participação em média de 12 professores. A estrutura da escola se constitui num espaço grande, gradeado, organizado, policiado, hierarquizado. Fica evidente a apreensão dos sujeitos da escola em função de uma violência eminente. Nas entrevistas e conversas realizadas pelas pesquisadoras, estas detectaram algumas características presentes nas relações interpessoais: ordem, respeito, autoridade, medo, rigidez, disciplina, indisciplina, rigor, conteúdo, hierarquia. A proposta pedagógica da referida escola está pautada em dois fatores básicos: formação para o mercado de trabalho e participação rígida para o vestibular.

Após observações do cotidiano escolar, foi feito o acolhimento do grupo com o objetivo de “[...] gerar movimento no plano da subjetividade e isso requer um espaço propiciador de apropriação de si mesmo, de autoconhecimento para que o professor se veja implicado” (GALDINI; AGUIAR, 2003, p. 97).

“[...] Quem é este jovem? Que escola é esta? Quais necessidades os motivam? Qual sua história? Quais suas percepções sobre si e sobre o mundo?” Estas questões são levantadas pelas autoras ao trabalhar com os professores, no sentido de que os mesmos se questionem a respeito da cultura, dos valores, dos modos de vida que atravessam os processos educativos, e com isso se apropriem do aluno, enquanto um sujeito concreto e situado historicamente (GALDINI; AGUIAR, 2003, p. 97).

Ao analisar a dialética da relação professor-aluno, Galdini e Aguiar (2003) salientam a importância da teoria na relação dialética com a prática. Isso é feito a

partir de discussões de casos trazidos pelos professores, possibilitando, segundo elas, que estes não mantenham a lógica do discurso instituído e repetitivo. Estabelecendo, assim, outra relação com o discurso do outro, provocando efeitos de superação do cotidiano.

Por fim, as pesquisadoras concluem, versando sobre a contribuição da psicologia no trabalho de intervenção com professores, segundo elas, para potencializar as ações dos professores é preciso que estes se apropriem e articulem as dimensões histórica, social, institucional, existencial e as especificidades da prática e da relação pedagógica.

Por outro lado, José Moura Gonçalves Filho, inicialmente, define o conceito de *humilhação* a partir da etimologia da palavra. Conclui que o seu emprego está ligado a um sentido moral e que “Não há humilhação no isolamento. O humilhado está sempre ligado a um agressor. Um agressor aqui ou por perto. A humilhação é sentida como um insulto em ato ou iminente” (GONÇALVES FILHO, 2007, p. 188). Os impactos originados pela humilhação podem ser notados no semblante de quem sofre, no seu desconcerto e falta de palavras, na falta de orientação para responder à agressão.

Alguém sempre carrega e conserva alguma desarrumação e movimentos desorientados. Nesta condição segue sendo alguém, mas alguém sem temporariamente responder ao mundo, sem apurar-se numa ação já definida. Segue provisoriamente sem desejos, intenções ou interesses, ainda sem escolhas, iniciativas ou realizações. (GONÇALVES FILHO, 2007, p. 190).

O autor traz exemplos de relatos para elucidar a questão da humilhação e a define:

Humilhação é humilhação social. Corresponde à experiência pela qual perdemos um traço ou o sentimento dele. Um traço de humanidade tem sua experiência impedida. Um impedimento que não é natural ou acidental, mas aplicado ou sustentado por outros humanos. Ninguém haverá, impedido assim, que não viva este impedimento como uma diminuição ou como uma condição inferior. (GONÇALVES FILHO, 2007, p. 194).

O autor argumenta que a humilhação social é uma herança de espoliações e servidão, a qual foi se encrostando e se transformando à medida que as relações de produção foram modificando. A dor provocada pela humilhação é coletiva e enigmática, pois é dividida por quem historicamente sofre a humilhação e não sabe por que sofre.

A violência que machuca o humilhado nunca é meramente a dor de um indivíduo, porque a dor é nele a dor velha, já dividida entre ele e seus irmãos de destino [...]. A dor sempre precede o seu reconhecimento mais consciente, mais ainda a dor de longa duração, coletivamente padecida. (GONÇALVES FILHO, 2007, p. 195).

Para Gonçalves Filho, a angústia é provocada por mensagens de humilhação. Essas mensagens são de caráter enigmático, pois o sentido das mesmas não é algo consciente, tanto para quem emite, quanto para quem a recebe. E a humilhação está associada aos sentimentos, são eles:

O sentimento dos ambientes citadinos como expulsivos, tantas vezes acompanhado pelo sentimento de amargurada fruição dos bens públicos; o sentimento de invisibilidade e; o sentimento de não possuir direitos, sempre precedido pelo sentimento de vigilância (o sentimento de ordens, comandos ou reprimendas sempre iminentes). (GONÇALVES FILHO, 2007, p. 195).

Moura (2007, p. 207-208) se utiliza de experiências extraídas dos depoimentos de pessoas simples, buscando exemplificar o sentimento de humilhação e suas nuances, já apresentadas:

Quem recebe o comando despótico e se põe a obedecer irrefletidamente, saberia dizer o que lhe põe tão automaticamente em subserviência? Quem comanda sobranceiramente, com brutalidade ou educadamente, saberia dizer o que lhe põe tão naturalmente na licença disso? Onde começou todo este desequilíbrio político, a imaginária superioridade destes senhores impunes e a imaginária inferioridade destes servos compulsivos? Quando foi que tudo isto se tornou tão sólido? Como? Por quê?

Ao lançar estas questões instigadoras, Moura interfere sobre os fenômenos da dominação e da desigual-

dade social, como também dos dominados. Para este pensador, a dominação é o elemento central da desigualdade social e é fenômeno político; a igualdade é a supressão da dominação:

Dominação é fenômeno político por excelência. Quando falamos não apenas negativamente em desigualdade social, mas assertivamente em dominação, nosso discurso e nossa percepção do fenômeno vão politizar-se. É possível falarmos em desigualdade social sem nenhuma referência ao poder, o que é impossível quando falamos em dominação. (MOURA, 2007, p. 208-209).

Argumenta ainda que, quando a vergonha de sentir-se rebaixado se cronifica é porque a situação de desigualdade deixou de ser vista como algo passageiro. Desigualdade é o nome que se dá, hoje, para a dominação.

### 3 HISTÓRIAS E TRAJETOS: RELATO E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA VIVIDA COM AS MENINAS

O estágio básico, como elemento formativo do(a) psicólogo(a), tem se mostrado uma prática que nos permite experimentar: as angústias e a motivação de quem inicia o trabalho nesta área; as contradições com as quais nos deparamos; os desafios lançados e encontrados no trabalho em campo que pedem uma atitude por parte de quem media o trabalho; como também permite compreender, na prática, o papel do psicólogo em contextos educacionais.

Como bem mostra Kupfer (1997) no texto acima citado, o trabalho reside na construção de um espaço para a escuta e circulação dos discursos, respeitando a dinâmica do grupo a ser trabalhado de maneira a mediar as relações, saber como trabalhar com o grupo depois de conhecê-lo e, não instituir o que deve ser feito. Esse princípio foi fundamental na experiência de estágio aqui analisada e mesmo que em alguns momentos no vissemos em conflito em relação ao trabalho, tanto quem mediou (estudantes estagiárias), quanto quem participou (as adolescentes), teve



a oportunidade de se escutar e escutar o outro, foi o que ocorreu também nas discussões da equipe após as atividades com os grupos.

A mediação como intervenção permite que os discursos instituídos, tomados como verdadeiros e reais, circulem e provoquem efeitos transformadores, dando novas versões ao que foi dito e com isso uma mudança do sujeito nos modos de se perceber e perceber o outro. Como exemplo dos efeitos resultantes disso é o que pudemos vivenciar no estágio quando uma das meninas participantes do grupo, ao relatar suas experiências, se autointitulou criminosa. Ao questionarmos o que é ser criminoso, o que é estar preso, o que é está em liberdade, quais as formas de prisão e liberdade, que outras coisas poderíamos ser, e ao perceber a fala de outras pessoas no grupo, a menina em questão pôde também se ver em outras posições: uma menina que tem sonhos, que quer sair da prisão, que quer trabalhar, estudar, quer “ser alguém na vida” [sic].

Este espaço da escuta propicia uma reflexão do lugar em que o sujeito ocupa e o(s) lugar (es) que deseja ocupar. A experiência com essa intervenção nos fez pensar e concordar com Gonçalves Filho (2007) e Kupfer (1997): depois de o sujeito ter refletido, seus relatos podem se repetir, mas nunca serão do mesmo jeito, algo terá mudado, as versões e suas dimensões serão outras. Isso tem se mostrado tanto no trabalho direto com o grupo de adolescentes, como também nos encontros de supervisão de estágio.

Partir para a intervenção, tendo contato com teorias críticas da psicologia nos fez colocar em questão não só as contradições percebidas nas relações das pessoas com as quais tivemos contato e as nossas também, mas, sobretudo as intervenções que fizemos no grupo, traduzidas em nossas falas e nossas atitudes. Percebemos-nos como investigadoras dos fenômenos com os quais trabalhamos, e atentamos para não ficarmos presas à racionalidade técnica e reducionista, como bem colocam Galdini e Aguiar (2003). Além disso, as teorias críticas nos fizeram pensar o trabalho

na perspectiva dos direitos humanos, valorizando as diferenças, transpondo as identificações cristalizadas.

As dificuldades vivenciadas em campo nas Oficinas de Histórias de vida e Música, a dinâmica e o clima da instituição nos permitiu perceber uma atmosfera diferente do primeiro contato estabelecido. A princípio o contato com os técnicos da instituição em questão, no início da intervenção para conhecermos esta unidade, nos motivou e ficamos com uma impressão de que os profissionais deste lugar estavam trabalhando em sintonia com os princípios preconizados pelo ECA (1990), e que trabalhavam na lógica da desinstitucionalização.

Ao partir para o trabalho com as adolescentes, pudemos perceber algumas contradições a respeito disso, pois tivemos contato com outros técnicos da ala feminina que apresentavam, em suas práticas, características de subjetivação de uma instituição total conforme definido por Goffman (1961). A representação das adolescentes em cumprimento de Medidas Socioeducativas (MSE) era referenciada no Código de Menores, em outras palavras, crianças e adolescentes não são sujeitos de direitos, o responsável legal ou juiz decide seus destinos.

Com isso pudemos perceber que dentro do mesmo espaço, há uma diversidade, há posições antagônicas, há profissionais que trabalham com uma lógica e outros que trabalham noutra lógica. Outro fenômeno que nos chamou atenção: as atividades não começavam no horário, pois sempre que chegávamos, pedíamos para comunicar às adolescentes que estávamos esperando para começar o trabalho. Percebíamos uma demora que poderia implicar no tempo das atividades. Uma vez, uma das meninas chegou a comentar que estavam prontas e só estavam esperando “a tia”<sup>5</sup> levá-las para a sala reservada para o grupo. A partir disso, atentamos para a dinâmica e o clima do lugar e pensamos em estratégias que pudessem minimizar tais implicações.

---

5. “Tia” é o codinome dado às técnicas da instituição pelas adolescentes.

Diante dos conflitos em relação ao trabalho realizado, começamos a nos perguntar: Como trabalhar com as resistências, limitações e descontinuidades? Será que o que estamos fazendo está provocando algum efeito nas meninas? Começamos justamente a trabalhar nossas limitações. A percepção do discurso moralizante, tanto de nossa parte quanto por parte de alguns técnicos, nos levou a uma série de questionamentos que pudemos trabalhar nas discussões da equipe, enquanto uma limitação que precisávamos superar – isso também foi colocado nas supervisões do estágio. Afinal, consideramos o discurso moralizante como um instrumento político de dominação, de fazer o sujeito caber naquilo que a gente espera que ele faça, seja, responda, aceite, produza, como bem mostra Gonçalves Filho (2007). Um modo de perpetuar as desigualdades, a dominação e aprisionar as singularidades.

A partir disso, sentimos a necessidade de acessar os textos de referência antes de cada encontro com o grupo de adolescentes, e tivemos a necessidade de outros referenciais: livros, filmes, artigos e materiais pedagógicos para o trabalho em grupo. Não conseguimos trabalhar com todos os materiais que gostaríamos, mas pensar nas possibilidades das atividades também nos lançou desafios.

Assistir filmes<sup>6</sup> que tivessem a ver com a realidade das meninas, com o trabalho que estávamos desenvolvendo; ler livro com relatos de histórias reais de pessoas em situação de risco e vulnerabilidade social (FUNDAÇÃO..., 2003), artigos relacionados às práticas da psicologia com trabalhos em grupo de adolescentes do referido contexto, nos deu suporte para problematizarmos as práticas e cada encontro realizado.

Outra limitação que identificamos foi a dificuldade em lidar com uma metodologia de trabalho que é semiestruturada. Pois tínhamos a impressão de que o trabalho não estava surtindo efeito, de que não tínhamos o controle do que estava sendo feito, impressões

---

6. Nenhum a menos de Zhang Yimou, produção: China (1999) e O Círculo de Jafar Panahi, produção: Dayereh, Irã, Suíça, Itália (2000).

de que “o vento levava”. Quando fizemos um balanço do que foi realizado, de como as meninas participavam inicialmente, as mudanças que percebemos nelas e a motivação, a expectativa dos próximos encontros, do vínculo que conseguimos estabelecer, nos demos conta de que houve uma mudança significativa.

Contudo, ao perceber que o trabalho provocou alguns efeitos no grupo de adolescentes, outra questão nos preocupou: Que tipo de escuta estamos disponibilizando? Será que estamos fazendo uma escuta clínica na lógica da individualização? Esta pergunta se fez presente porque uma das meninas do grupo estava sob efeitos de remédios por conta da drogadição, e apresentava um comportamento excitado, dispersava o grupo e ficava pouco tempo nas atividades. Sentimos a necessidade de dar uma atenção maior ao caso sem lançar mão de uma escuta individualizada. Levamos essa preocupação para as discussões da equipe e para as supervisões do estágio. Chegamos à conclusão que os casos mais críticos, por mais difíceis que pareçam, devem fazer parte do trabalho no grupo, deve circular no grupo. É a diferença se manifestando e o desafio de trabalhar com aquilo que não se espera.

Uma das coisas que nos afetou foi a dispersão de algumas integrantes do grupo ou alguém de fora que interrompia as falas com discurso moralizante. A dispersão, a interrupção que dispersa, nosso incômodo com isso, a impressão de que pode se repetir em outros encontros. Perguntamos-nos: Por que algumas dispersam? Em que momento elas dispersam? O que estava sendo discutido quando dispersaram? O que querem dizer com a dispersão? O que é a dispersão para nós? Como podemos trabalhar com isso?

Algumas situações como: a técnica que interrompeu o trabalho para perguntar se já acabou ou para falar algo que repreendia as meninas; Rosa Menina<sup>7</sup>, que aborrecia as outras integrantes; os movimentos (como mostrar a ferida do pé) e as colocações (aparentemente

---

7. Em algumas passagens sobre o grupo, utilizaremos codinomes a fim de preservar as identidades das adolescentes.

sem nexos para o grupo) de Margarida, nos fez problematizar como trabalhar e como nomear isso.

Pudemos compartilhar no grupo nossas angústias quando havia dispersão, a partir disso fizemos (conjuntamente) alguns acordos sobre como participar no grupo. Nos demos conta de que a dispersão poderia ser uma forma de resistência em tocar nos assuntos que mexem com a gente, que nos desconcertam, que nos fazem sentir ou reviver algo que nos fez sofrer, ou mesmo resistir em participar da atividade porque já passamos do limite que podemos suportar. Ou mesmo, resistir para pedir socorro, para dizer que não estamos bem.

O que aconteceu nesse processo foi a nossa tentativa de *discriminar*<sup>8</sup>, em termos winnicottianos, o que se passava nesses momentos. Entendemos que estas manifestações, que chamamos de *resistência*, eram necessárias para as meninas (Rosa Menina e Margarida), eram formas de participar do grupo, mesmo provocando incômodos na equipe e nas outras meninas. Pois concordamos com Barretto (2000, p. 115-116) quando nos mostra que “O sujeito precisa ser capaz de colocar sua agressividade ou destrutividade no vínculo com outra pessoa e este sobreviver, ou seja, o vínculo sobreviver. [...] Podendo acolher a agressividade sem retaliá-la ou paralisar-se”.

Contudo, entendemos que as interrupções de algumas técnicas para repreender as meninas com discurso moralizante são – como diria Gonçalves Filho (2007) – mensagens de humilhação associadas ao sentimento de vigilância, de ordens, comandos sempre iminentes. Tais interrupções funcionavam como “algemas” da espontaneidade e expressividade das adolescentes. Uma espécie de captura de suas singularidades e do espaço que lhes fora reservado para escutá-las sem censura, e fazê-las se sentirem à vontade.

---

8. Segundo Kleber Duarte Barretto (2000), a Discriminação pode ser entendida como: “[...] um movimento que parte da interioridade [] na medida em que as angústias que o paralisavam, puderam ser, minimamente, elaboradas [...]. A angústia compartilhada com o outro torna-se suportável e humanizada. Ela se articula no espaço e no tempo, saindo do campo das experiências infinitas”.

Outro aspecto importante a ser mencionado é o que nomeamos de *descontinuidade*. Durante o trabalho em grupo, pudemos vivenciar essa situação: alguns assuntos que surgiram nas discussões e que gostaríamos de retomar em encontros posteriores, por exemplo, as ameaças no alojamento; a evasão de algumas integrantes (ou porque as aulas começaram, ou porque foram liberadas pelo juiz e puderam voltar para casa, ou porque foram para a “tranca”)<sup>9</sup> e a participação de novas integrantes. Isso nos afetou e nos fez pensar em como lidar com a descontinuidade do grupo, uma vez que estávamos estabelecendo um vínculo com elas.

Notamos que alguns assuntos se repetiam ou havia assuntos que davam ganchos para trabalharmos aquilo que ficou “mal discutido” em encontros anteriores. Os assuntos que se repetiam eram – como diria Kupfer (1997) – a palavra recolocada em circulação, e que podia nos dar pistas das reais necessidades e dos reais problemas vivenciados pelas adolescentes. Vimos que a descontinuidade faz parte da própria realidade das atividades desenvolvidas pelos/para meninos e meninas dessa instituição, e a rotatividade é uma característica que marca isso também.

Portanto, não dava para determinar o tempo de participação no grupo, apenas o tempo do estágio. Apesar disso, encontramos modos de apresentar para quem chegava como é feito o trabalho em grupo, o que discutimos; e como presentificar as meninas que passaram pelo grupo, ou seja, lembrar seus nomes e suas contribuições. Notamos, também, que a chegada de pessoas novas no grupo produzia efeitos quando as “veteranas” lhes davam a vez para falar, como se fosse um modo de recepcioná-las no grupo e quando novas histórias foram trazidas.

Nesse processo, foi possível identificar parcialmente algumas mudanças, o que pudemos tratar como resultados prévios do trabalho de intervenção. Alguns já foram mencionados ao longo do texto, mas

---

9. Para as adolescentes a “tranca” é um tipo de punição e isolamento, já para algumas técnicas é o quarto de reflexão.

cabe relatar outros que consideramos significativos também. A “dispersão” de Rosa Menina foi algo que pudemos observar tanto do ponto de vista pedagógico como do ponto de vista terapêutico, pois notamos que sua dispersão estava ligada a algum assunto que a incomodava, ela aparentava dispersar, mas estava ligada ao que estava sendo falado. Depois de termos feito um acordo no grupo de como participar, ou seja, falar, escutar e permitir a fala do outro, as participações de Rosa Menina foram intensas e percebemos que cada fala trazia algo que, para nós, ela precisava falar. A regra estabelecida pelo grupo foi respeitada, inclusive por ela.

Num dos encontros que tivemos nenhuma das meninas que frequentavam o grupo pontualmente estavam presentes, apenas Rosa Menina apareceu no final, depois que saiu da escola, mas não quis finalizar as atividades conosco, pois estava com dor de cabeça. Nesse dia fizemos o grupo com Flor e Girassol. Notamos que Flor entrou na sala cabisbaixa, quieta, calada e aparentava estar triste. Apresentamos o que era o trabalho com as oficinas, quem participava, quem participou e o que tínhamos feito no último encontro: discussão e produção de um cartaz sobre o alojamento. Pedimos que elas lessem o que mais chamou atenção delas no cartaz (se quisessem).

Flor relatou o que mais lhe incomodava no alojamento era a falta de liberdade, o sentir-se prisioneira, criminosa, a saudade da família, a tristeza. Isso nos chamou atenção porque as meninas começaram a falar de: falta de liberdade, aprisionamento, o quanto gostariam de estar livres e fora “daquelas grades”. A partir dos relatos, problematizamos com elas o que era está preso, o que era está em liberdade, quais as outras possibilidades de ser que temos além de estarmos presas, quais as formas de prisão e liberdade e como nos relacionamos com isso.

Girassol respondeu que era uma menina e provocou risos, relatei como me sentia naquela semana: de sair de casa pela manhã bem cedo e voltar pra casa depois das 10h da noite e não ter feito nada naquela

semana além de estudar e trabalhar. Falei como também me sentia presa a uma rotina e não podia fazer naquela semana o que gostaria: pegar uma praia, namorar, encontrar com minha mãe.

Abordei outras possibilidades que poderiam caracterizar prisão e liberdade, como, por exemplo, uma pessoa pode estar presa numa instituição e aproveitar esse tempo para fazer coisas que lhe fazem bem e são importantes para ela como ler, escrever poesias e cartas de amor, ir à escola, participar das atividades, sonhar, fazer planos. Já outra pessoa pode estar “no mundo”<sup>10</sup> mas, estar presa aos medos, aos preconceitos, ao passado, aos relacionamentos que não lhe fazem bem e lhe tolhe, que não lhe permite vivenciar coisas boas.

Enfim, coloquei que a prisão pode ser física, mas também mental. Pela fala de Girassol, mencionada no parágrafo anterior, percebemos que o discurso cristalizado: “eu sou uma criminosa”, instituído pelo ambiente e condições as quais essas meninas são submetidas, foi resignificado. Isso aponta para um processo de mudança que se inicia a partir do olhar sobre si mesma.

Notamos que o semblante da Flor foi mudando, a discussão provocou alguns risos e reflexões, outras experiências foram contadas e ao final do encontro pedimos que elas contassem o que acharam. Disseram que gostaram muito e perguntaram se poderiam voltar. Respondemos que sim e que esperaríamos a participação delas em outros encontros. Elas voltaram a comparecer nos encontros seguintes quando podiam.

No último encontro as adolescentes queixaram-se por não podermos continuar com as oficinas. Algumas meninas sentiram necessidade de contar suas histórias ali no último momento daqueles encontros conosco, sentiram necessidade de relatar os motivos pelos quais elas estavam ali. Um por escrito, outras pela fala como uma espécie de catarse. A partir disso, tivemos clareza de que estabelecemos um vínculo,

---

10. Segundo as adolescentes o “mundo” é a rua, é estar em liberdade, fora da prisão.

uma relação de confiança com elas, o que poderíamos chamar de transferência. Mas, cabe salientar, também, que notamos uma mudança no modo como alguns técnicos viam as adolescentes, alguns deles mencionaram a diminuição da agressividade entre elas.

Com isso, percebemos que alguns efeitos podem ser notados no mesmo dia da atividade, outros percebemos com o tempo. E isso nos remete ao texto de Rocha e Aguiar (2003) sobre pesquisa intervenção, quando entende esta como um dispositivo de transformação que não objetiva à mudança imediata da ação instituída, como, por exemplo, as mudanças nas relações entre educador e educando, uma vez que este processo é consequência da produção de novas subjetividades e de outras relações entre teoria e prática, e entre sujeito e objeto. Sociologicamente, busca-se a afirmação de uma micropolítica do cotidiano, enquanto que na psicologia recusa-se a individualização e a psicologização dos conflitos.

## REFERÊNCIAS

BARRETTO, K. D. **Ética no acompanhamento terapêutico**: andanças com Dom Quixote e Sancho Pança. São Paulo: Unimarco, 2000.

FUNDAÇÃO Projeto Travessia. **Histórias reais**. São Paulo, 2003.

GALDINI, V., AGUIAR, W.M. J. Intervenção junto a professores da rede pública: potencializando a produção de novos sentidos. In: MELILLO MEIRA, M. E.; MAKINO ANTUNES, M. A. (Org.). **Práticas em psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1961.

GONÇALVES FILHO, J. M. Humilhação social: humilhação política. In: PAULA SOUZA, B. (Org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

KUPFER, M. C. M. O que toca à/a psicologia escolar. In: MARCONDES MACHADO, A.; SOUZA, M. P. R. (Org.). **Psicologia escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MINISTÉRIO da Justiça. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicol. cienc. prof.**, v.23, n.4, dez. 2003. p.64-73. ISSN 1414-9893.

---

Recebido em: 11 de novembro de 2014  
Avaliado em: 17 de dezembro de 2014  
Aceito em: 20 de abril de 2015

---

**1. Psicóloga pela Faculdade Social – FSBA. Especialista em Psicologia e Ação Social pela Faculdade São Bento da Bahia. Técnica em Gestão de Projetos e Organizações Sociais pela Universidade Salvador – UNIFACS. Mediadora de aprendizagem, docente em cursos de capacitação, educadora e consultora em projetos sociais. E-mail: edlamarfranca@yahoo.com.br**