

Sociedade de Psicodrama de São Paulo
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
COGEAE

THAIS FIGUEIREDO DOS SANTOS

**Tecendo fios no grupo de crianças em
psicoterapia psicodramática: a subjetividade do
diretor no manejo da agressividade**

Monografia de conclusão de curso como exigência parcial para pós-graduação Lato Sensu do curso de Formação em Psicodrama nível I, convênio SOPSP - PUC/SP, foco psicoterápico, sob orientação da Prof^a. Dra. Mariângela Pinto da Fonseca Wechsler

SÃO PAULO
2013

AGRADECIMENTOS

Ao Instituto Kora, pelo acolhimento, suporte e possibilidade de ampliação da minha experiência como psicoterapeuta e psicodramatista de grupos.

À prof^a. Julianna Emma Florez, pela ajuda no início da pesquisa, fornecendo bibliografias e fomentando minha curiosidade sobre o psicodrama com crianças.

À prof^a. Dra. Mariângela Wechsler, pela dedicação e amor – contagiantes - ao trabalho psicodramático realizado com crianças; pela possibilidade de troca de experiências e co-construção do conhecimento, engendrando *tele*. Agradeço a disponibilidade, praticidade, exigência e paciência evidenciadas em seu papel de orientadora.

A Vitória, Igor, Giovanna, Lucas e Gabriel -

Que me iniciaram como psicoterapeuta de grupo infantil,
propiciando um colorido especial ao meu papel de diretora psicodramática

THAIS FIGUEIREDO DOS SANTOS: Tecendo fios no grupo de crianças em psicoterapia psicodramática: a subjetividade do diretor no manejo da agressividade – 2013.

Orientadora: Prof^a. Dra. Marinângela Pinto da Fonseca Wechsler.

RESUMO

Palavras-chave: psicoterapia de grupo, Psicodrama com crianças, agressividade, limites, *Matriz de Identidade*, *Teoria dos Clusters*, subjetividade do diretor.

Esta monografia aborda a agressividade como meio de expressão do sentimento de desamparo e exclusão, a partir da análise qualitativa de seis sessões de psicoterapia de um grupo de cinco crianças (na faixa etária entre 6 e 8 anos), atendidas numa instituição, no período entre 22/04/09 a 03/03/10. Apresentamos considerações a respeito da teoria Sociômica (J. L. Moreno), psicoterapia de grupo e Psicodrama com crianças, apontando para as intersubjetividades em jogo, incluindo a do diretor. Os resultados das análises mostram que as re-significações podem acontecer num locus terapêutico onde os personagens vividos permitem re-organizações intra e interpsíquicas.

ABSTRACT

Keywords: group psychotherapy, Psychodrama with children, aggressiveness, limits, *Matrix of Identity*, *Concept of Clusters*, subjectivity of the director.

This dissertation studies aggressiveness as a means of expressing feelings of helplessness and exclusion, and has at its basis the qualitative analysis of six group psychotherapy sessions with five children (ages 6-8). These sessions took place in an institution from 4/22/2009 to 3/3/2010. Topics dealt with include Sociometry theory (J.L. Moreno), group psychotherapy and Psychodrama with children, stressing the intersubjectivities at stake, including the director's. Results show that new meanings may surface in a therapeutic space where performed roles allow for intra and interpsychological reorderings.

O mundo não tem sentido sem o nosso olhar que lhe atribui forma, sem o nosso pensamento que lhe confere alguma ordem.

É uma idéia assustadora: vivemos segundo o nosso ponto de vista, com ele sobrevivemos ou naufragamos. Explodimos ou congelamos conforme nossa abertura ou exclusão em relação ao mundo.

E o que configura essa perspectiva nossa?

Ela se inaugura na infância, com suas carências nem sempre explicáveis. Mesmo se fomos amados, sofremos de uma insegurança elementar. Ainda que protegidos, seremos expostos a fatalidades e imprevistos contra os quais nada nos defende. Temos de criar barreiras e ao mesmo tempo lançar pontes com o que nos rodeia e o que ainda nos espera. Toda essa trama de encontro e separação, terror e êxtase encadeados, matéria da nossa existência, começa antes de nascermos.

Mas não somos apenas levados à revelia numa torrente. Somos participantes.

Nisso reside nossa possível tragédia: o desperdício de uma vida com seus talentos truncados se não conseguirmos ver ou não tivermos audácia para mudar para melhor – em qualquer momento, e em qualquer idade.

A elaboração desse "nós" iniciado na infância ergue as paredes da maturidade e culmina no telhado da velhice, que é coroamento embora em geral seja visto como deterioração.

Nesse trabalho nossa mão se junta às dos muitos que nos formam. Libertando-nos deles com o amadurecimento, vamos montando uma figura: quem queremos ser, quem pensamos que devemos ser – quem achamos que merecemos ser.

Nessa casa, a casa da alma e a casa do corpo, não seremos apenas fantoches que vagam mas guerreiros que pensam e decidem.

Constituir um ser humano, um nós, é trabalho que não dá férias nem concede descanso: haverá paredes frágeis, cálculos mal

feitos, rachaduras. Quem sabe um pedaço que vai desabar. Mas se abrirão também janelas para a paisagem e varandas para o sol.

O que se produzir - casa habitável ou ruína estéril - será a soma do que pensaram e pensamos de nós, do quanto nos amaram e nos amamos, do que nos fizeram pensar

que valem e do que fizemos para confirmar ou mudar isso, esse selo, sinete, essa marca.

Porém isso ainda seria simples demais: nessa argamassa misturam-se boa-vontade e equívocos, sedução e celebração, palavras amorosas e convites recusados. Participamos de uma singular dança de máscaras sobrepostas, atrás das quais somos o objeto de nossa própria inquietação. Nem inteiramente vítimas nem totalmente senhores, cada momento de cada dia um desafio.

Essa ambiguidade nos dilacera e nos alimenta. Nos faz humanos.

No prazo de minha existência completarei o projeto que me foi proposto, aos poucos tomando conta dessa tela e do pincel.

Nos primeiros anos quase tudo foi obra do ambiente em que nasci: família, escola, janelas pelas quais me ensinaram a olhar, abrigo ou prisão, expectativa ou condenação.

Logo não terei mais a desculpa dos outros: pai e mãe amorosos ou hostis, bondosos ou indiferentes, sofrendo de todas as naturais fraquezas da condição humana que só quando adultos reconhecemos. Por fim havemos de constatar: meu pai, minha mãe, eram apenas gente como eu. Fizeram o que sabiam, o que podiam fazer.

E eu...e eu?

Marcados pelo que nos transmitem os outros, seremos malabaristas em nosso próprio picadeiro. A rede estendida por baixo é tecida de dois fios enlaçados: um nasce dos que nos geraram e criaram; o outro vem de nós, da nossa crença ou nossa esperança.

Lya Luft

(in *Perdas & Ganhos*, Editora Record, 28ª edição, p. 21-23, 2003)

ÍNDICE

I- Introdução	07
II- Fundamentação Teórica	09
1. A concepção de ser humano para Jacob Levy Moreno e sua trajetória	09
2. Desenvolvimento infantil sob a ótica socionômica	16
3. A organização dos <i>clusters</i> na construção da identidade	26
4. Especificidades da psicoterapia de grupo com crianças	34
5. Sobre os conceitos de <i>catarse</i> e <i>acting out</i>	49
a) <i>Catarse de ação x catarse de integração</i>	49
b) <i>Acting out racional x acting out irracional</i>	55
6. A subjetividade do diretor no trabalho com crianças	58
III- Fundamentação Metodológica	66
1. Natureza da Pesquisa	66
2. Procedimento da Pesquisa	72
a) Sobre os sujeitos	72
b) Sobre as sessões	74
3. O tripé que embasa a prática socionômica	75
a) Contextos	75
b) Instrumentos	77
c) Etapas	83
4. Sobre os métodos e técnicas vivenciadas	87
IV- Apresentação da Prática	91
V- Reflexão a partir da prática	102
VI- Considerações Finais	111
VII- Referências bibliográficas	116

I – Introdução

Sou psicóloga graduada em 2007 pela PUC-SP e apresento esta monografia como requisito para obtenção do título de psicodramatista, tendo concluído o curso de pós-graduação “Formação em Psicodrama”, oferecido pela parceria COGEAE-SOPSP.

A escolha dos temas limites/agressividade em grupos de crianças está relacionada ao fato de eu ter reconhecido esta demanda, desde que iniciei meus trabalhos como psicoterapeuta de grupo com crianças em 2008.

Num primeiro momento, o gatilho para escrever esta monografia foi uma dificuldade pessoal em estabelecer regras consistentes em grupos de crianças/adolescentes e no manejo das técnicas psicodramáticas em situações de expressão da agressividade. A ideia foi consolidada tempos depois, após a constatação da demanda deste tema, na unidade de saúde de crianças e adolescentes (Unidade de Saúde Amabili Moretto Furlan) em que trabalhei como psicóloga por três anos, localizada em São Caetano do Sul.

Ao longo do desenvolvimento do meu papel como psicoterapeuta de crianças, notei a necessidade do psicólogo auxiliar na elaboração da agressividade nas mais diferentes faixas etárias e a importância de elencar intervenções pontuais no *setting* psicoterapêutico, respeitando o desenvolvimento infantil implicado em cada relação.

Além disso, ao longo da minha pesquisa bibliográfica, percebi a importância de ampliar relatos de trabalhos sobre psicoterapia com crianças na abordagem psicodramática, considerando que há poucos autores contemporâneos que retratam tal dimensão, em comparação com temas relacionados aos adultos.

Dessa forma, o trabalho aqui apresentado segue as justificativas, segundo um tríplice vértice, tal qual explicitado: questões do autor, questões da demanda espontânea no *locus* de trabalho e questões da demanda bibliográfica acadêmica.

O objetivo geral deste trabalho é tecer reflexões sobre a potencialidade da metodologia psicodramática no sentido de facilitar a integração da agressividade

em crianças, contribuindo para o desenvolvimento da tolerância à frustração, assim como a adequação ao meio social.

Como objetivos específicos temos:

- Refletir sobre o desenvolvimento de papel de diretor psicodramático infantil;
- Discutir o quanto a espontaneidade-criatividade é o motor para novas aprendizagens;
- Abordar como as intervenções de diretor psicodramático em grupo de crianças podem: facilitar a reorganização da identidade, por intermédio da vivência dos conteúdos que aparecem como personagem; facilitar o *acting out* racional e a catarse de integração.

II – Fundamentação Teórica

1. A concepção de ser humano para Jacob Levy Moreno, sua trajetória e os conceitos: homem em relação, espontaneidade, criatividade e tele

Jacob Levy Moreno (1889-1974) foi um psiquiatra nascido na Romênia, crescido na Áustria e naturalizado americano, que teceu grandes contribuições para os estudos de grupos, com a criação do método psicodramático, a partir do Teatro do Improviso em Viena.

Segundo Gonçalves et alii (1988), sua obra tem quatro fases: religiosa-filosófica, teatral e terapêutica (Teatro da Espontaneidade), sociológica-grupal (Sociometria) e a da sistematização de suas ideias, resultando na ciência Sucionômica.

Os escritos de Moreno tiveram influência de seus momentos de vida, oscilando de um momento mais religioso, para o experimental e, enfim, para um mais estruturado, em que o autor organizou e consolidou os conceitos produzidos ao longo de sua vida.

A primeira fase (até aproximadamente 1920) foi o momento religioso, tendo como base o hassidismo¹, influenciado pela origem familiar de Moreno: uma mistura de crenças judaicas e valores cristãos. Moreno fez parte de um grupo religioso chamado “Religião do Encontro” até os 31 anos e desenvolveu o “seinismo” (do verbo *sein*, ser em alemão)². Iniciou o desenvolvimento do teatro infantil, a partir de encenações com crianças nos jardins de Viena (1910-1914). Nesta primeira fase houve a constatação da potência criativa do sujeito como forma de superação de doenças e publicação de “As Palavras do Pai”.

A segunda fase (entre 1921 e 1930) é caracterizada pelo envolvimento

¹ Constitui uma divisão no interior da religião judaica ortodoxa; uma corrente filosófica - influenciada pela *Cabala* - nascida em meados do século XVIII e baseada na idéia de que o homem é o lugar por excelência onde a existência divina se revela.

² Sistema filosófico - ciência do ser - desenvolvido pelo movimento jovem em que Moreno participava, cujo princípio é que cada ser humano deve encontrar o seu verdadeiro modo de ser, agindo em consonância com o reconhecimento profundo de sua própria escolha de valores, criatividade e espontaneidade.

com experimentações com o Teatro do Improviso, base para suas ideias sobre psicoterapia de casal e de grupo - e dos conceitos de tele, espontaneidade e criatividade. Moreno identificou a catarse como importante veículo de re-significação e publicou o livro “ O Teatro da Espontaneidade” em 1923.

A terceira fase ocorreu nos EUA, após sua naturalização e foi marcada pela preocupação social e com grupos. Moreno escreveu sobre sociometria, tendo tanto interesse sociológico quanto terapêutico em seus estudos. Iniciou a “psicoterapia de grupo científica” (1931), questionando os limites e alcances da psiquiatria e da sociologia da época. O método da Sociometria, criado por Moreno, moveu-se pela necessidade de estabelecer um princípio científico para lidar com grupos e permitiu a análise das influências recíprocas entre indivíduo e organização social.

Moreno observou a dinâmica grupal e desenvolveu intervenções, propiciando uma visão da estruturação do grupo terapêutico para a análise da composição de diferentes grupos.

Por fim, a quarta fase é a de consolidação de suas ideias, a partir da Socionomia (*socius*=grupo, *nomia*=regras), a partir de 1945, reunindo seu conjunto de contribuições e propondo diálogos com outras abordagens. Publicou “Psicodrama” (1946); “Fundamentos do Psicodrama” (1959); “Psicoterapia de Grupo e Psicodrama” (1959).

MORENO não pretendeu fazer uma teoria geral, nem sobre grupos, nem sobre a sociedade. O que diz em suas obras é o resultados das aplicações do teste sociométrico e, principalmente, de sua intenção terapêutica. Assim, não vemos na obra moreniana uma preocupação com a divisão dos grupos, nem notamos que ele tenha feito uma classificação prévia dos grupos em sociométricos e terapêuticos, pois a sociometria está em função da terapia. (GARRIDO MARTIN, E. APUD FERRARI, D.C. 1990, p. 29)

Moreno (1959/1993) criou o princípio da interação terapêutica para designar o tipo de interação em que a autonomia dos componentes de um grupo não se perde, distinguindo do conceito de massas. A partir disso, as capacidades terapêuticas podem ser desenvolvidas e cada indivíduo funciona

como agente terapêutico do outro. Isso é passível de ser observado através da sociometria grupal.

Para tanto, utilizou uma concepção de ser humano que vai além do ser biológico, natural e psicológico, valorizando o ser cósmico. Desta forma, Moreno enfatizou na teoria socionômica a autonomia e a responsabilidade do ser humano por todo o universo, por todas as formas de ser.

(...) o Cosmo em devir é a primeira e última existência e o valor supremo. Apenas ele pode atribuir sentido à vida de qualquer partícula do universo, seja o homem ou um protozoário. (MORENO, J.L., 1959/1993, p. 15)

Moreno focou seus estudos nas relações interpessoais, partindo da ideia de que o ser humano é necessariamente um ser social, necessitando dos outros para sobreviver e se constituir como tal. Portanto, o eixo fundamental da obra moreniana é a inter-relação entre as pessoas, tendo como foco a grupalidade.

Psicoterapia de grupo é, pois, uma forma especial de tratamento que se propõe, como tarefa, tratar tanto o grupo como um todo, como cada um de seus membros através da mediação do grupo. (MORENO, J. L. 1959/1993, p. 13).

Pensamos que Moreno trouxe uma contribuição importante para a psicoterapia, quando enfatizou o trabalho com grupos, pois os recursos e mecanismos de defesa desenvolvidos para lidar com situações do dia-a-dia e as próprias cristalizações vivenciadas no contexto social emergem no contexto grupal. Desta forma, o grupo se torna um micro-cosmos e a mediação do psicoterapeuta proporciona condições para se trabalhar questões individuais e coletivas.

A partir disso, a possibilidade de transformação abrange não somente a relação dos componentes consigo mesmos, mas com o outro, ressonando para outros âmbitos da vida pessoal, além do grupo de psicoterapia.

Moreno cria um diferencial na psicoterapia psicodramática, quando percebe que o ato de falar sobre a própria história e conflitos do cotidiano nem

sempre garante que a pessoa entre em contato com seus sentimentos e emoções. Muitas vezes, corre-se o risco de se relatar um caso, como se tivesse narrando em terceira pessoa, não se sentindo parte da situação enquanto protagonista.

Sendo assim:

O procedimento da terapia transcende a palavra, dirigindo-se ao ato, transcende a análise, dirigindo-se ao ser, à existência e ao encontro, transcende o diálogo, dirigindo-se ao exercício, ao jogo de papéis e ao psicodrama. O psicodrama se transforma no ponto alto de uma psicoterapia que reúna métodos individuais, grupais e de ação. (MORENO, J. L. 1959/1993, p. 9)

Moreno enfatizou a importância de se pensar sobre a interação entre as pessoas a partir do tempo presente, valorizando o encontro e o momento criativo; verificou que há possibilidade de um instante transformador, realizador e íntegro quando os componentes do grupo expressam, através da ação espontânea, o que é fundamental no seu modo de ser. A ação espontânea ocorre no contexto psicodramático, através do desempenho de papéis imaginários e/ou de papéis sociais, permitindo aos envolvidos resgatarem a espontaneidade/criatividade em sua vida cotidiana.

Entendemos espontaneidade como liberdade fundamental do ser, em que a aleatoriedade, o determinismo ou impulsividade apenas podem ser utilizados como subterfúgios, na medida em que a ênfase está na adequação da resposta a si próprio e ao contexto, precipitando como uma resposta nova ou uma velha resposta carregada por um frescor que a renova.

Assim, para Moreno o conceito de espontaneidade está vinculado ao de criatividade, permitindo o desenvolvimento de expressões originais, integradoras e transformadoras, que ocorrem no aqui-agora.

(...) criatividade sem espontaneidade não tem vida (...) A espontaneidade opera no presente, agora e aqui; propõe o indivíduo em direção à resposta adequada à nova situação ou à resposta nova para situação já conhecida (...) O 'treinamento' da espontaneidade é, portanto, a habilidade mais desejada nos terapeutas em todas as instituições de ensino e será trabalho deles ensinar a seus clientes a serem mais espontâneos sem serem excessivos. (MORENO, J.L. 1959/1993, p. 147 a 149)

Moreno (1959/1993) afirma que o ato de criar ocorre a partir de uma improvisação sobre o nada ou sobre situações já existentes e relacionou os conceitos de espontaneidade e criatividade com o de tele. Segundo o autor, a coesão grupal é o efeito da tele, matéria prima das relações.

(...) Tenho, portanto, tendência a concluir que a tele necessita de catalisador, como a espontaneidade, por exemplo, para ser mobilizada. A relação da espontaneidade com a criatividade tem, aqui, um paralelo, a tele é 'criatogênica'. (MORENO, J.L. 1934/1994, p. 192-193)

O conceito de tele carrega em si uma complexidade. Passou por diversas transformações ao longo do tempo, no ponto de vista de Moreno, assim como de outros autores pós-morenianos - como Moyses Aguiar e Sérgio Perazzo.

Tele (do grego: distante, agindo à distância) foi definido como uma ligação elementar que pode existir tanto entre indivíduos como, também, entre indivíduos e objetos e que no homem, progressivamente, desde o nascimento, desenvolve um sentido das relações interpessoais (sociais). O Tele pode, assim, ser considerado como fundamento de todas as relações interpessoais sadias e elemento essencial de todo método eficaz de psicoterapia. Repousa no sentimento e conhecimento da situação real das outras pessoas. (MORENO, J.L. 1959/1993, p. 45)

Moreno supôs que havia um fator relacional que era evidenciado na ação dramática - contracenava com os atores em questão - e envolvia uma maior espontaneidade e criatividade.

Através das análises sociométricas realizadas, MORENO identificou três forças básicas de relação: atração (tele positiva), rejeição (tele negativa) e quando não existe comunicação nem positiva nem negativa, chamou de indiferença.

Assim, através da medida, da quantificação da relação social, MORENO obtém conclusões importantes para a compreensão do indivíduo, tais como:

- O indivíduo (a criança) necessita da vida em grupo, da vida em sociedade, sem a qual não sobreviveria;
- durante toda a sua vida o indivíduo (a criança) exercerá influências sobre o grupo ao qual pertence e vice-versa; a reciprocidade indivíduo-grupo é uma constante nas diferentes

sociedades;

- sua ligação com os diferentes grupos está matizada pelas diversas relações afetivas existentes entre os membros desses grupos, como indiferença, atração e rejeição;
- avaliação da posição de um indivíduo num determinado grupo, estudando qual a sua situação no grupo, a sua relação afetiva com os outros membros do grupo;
- percepção do todo do grupo, da sua 'gestalt', inclusive da sua representação gráfica;
- definição das motivações, dos critérios, que fazem com que diferentes pessoas se aglutinem, se agrupem. (FERRARI, D.C. 1990, p. 26)

A partir disso, afirmou a tele como um fenômeno relacional - uma empatia recíproca, que permite um canal de comunicação que viabiliza o legítimo encontro eu-tu.

Tele é definida como um processo emotivo projetado no espaço e no tempo em que podem participar uma, duas ou mais pessoas. É, outrossim, uma experiência interpessoal e não o sentimento ou emoção de uma só pessoa. Constitui a base emocional da intuição e da introversão. Surge dos contatos de pessoa a pessoa e de pessoa a objeto, desde o nível do nascimento em diante, e desenvolve gradualmente o sentido das relações interpessoais. O processo tele é considerado, portanto, o principal fator para determinar-se a posição de um indivíduo no grupo. (MORENO, J.L. 1946/1978, p. 295)

Moreno considerou a relação télica como uma oposição às relações transferenciais, em que estava presente uma captação distorcida do outro, a partir de projeções do mundo interno de um dos elementos envolvidos.

Isso foi questionado por alguns autores contemporâneos, que partiram do princípio de que não existem relações onde haja somente a tele, e nem alternâncias entre transferência e tele. Na prática, foi se percebendo que as relações eram mistas, não somente dicotômicas, mas eram teletransferenciais.

Perazzo (2000), baseado na contribuição de Aguiar (1990):

(...) a percepção correta é puro mito porque o percepto não coincide nunca com o objeto real. Conseqüentemente não se

pode falar de tele como percepção correta e transferência como percepção distorcida. O critério para a definição da tele é a co-criação dentro de um mesmo projeto dramático. (PERAZZO, S. 2000, p.128-129)

Sendo a tele definida como de caráter inter-relacional, ela não pode se opor à transferência, cujo caráter é intrapsíquico, uma não pode ser definida em função da outra, mesmo entendendo que o inter-relacional e intrapsíquico são duas faces da mesma moeda. (PERAZZO, S. 2000, p.128)

(...) Tele é um fenômeno da interação, viabilizado entre seres humanos, abrangendo mutualidade, coesão, globalidade vivencial e polimorfismo de desempenho de papéis, incluindo a percepção, mas não se limitando a ela, guardando correlações com posições sociométricas nos átomos sociais, também dependente dos processos intrapsíquicos que envolvem qualquer relação, caracterizada principalmente por um movimento de co-criação que constrói, viabiliza e reformula um projeto ou projetos dramáticos através de uma complementaridade de papéis dentro de um campo sociométrico. (PERAZZO, S. 2000, p.129)

Dessa maneira, assumiremos para esta pesquisa a definição que estes contemporâneos deram para o fenômeno tele: um campo sociométrico, onde a interação abranja mutualidade no desempenho de papéis, levando à co-criação de projetos dramáticos.

2. Desenvolvimento infantil sob a ótica socionômica: matriz de identidade e teoria de papéis

Consideramos matriz de identidade e teoria de papéis como conceitos importantes para a compreensão do desenvolvimento infantil.

A matriz de identidade está relacionada à rede social que a criança está envolvida a partir do seu nascimento. Desde o momento em que a mãe se descobre grávida, há muitas expectativas geradas pelo nascimento desse novo ser, se foi uma gravidez planejada ou não, como a família reage a tal notícia, além do papel do pai, a relação entre o casal e a situação sócio-econômica envolvida. Deste modo, vai se construindo a placenta social do bebê, ou seja, o caldo intersubjetivo que recebe este bebê, indicando também o lugar que ele ocupará na família.

Este conjunto de normas e hábitos de convivência condicionarão a dinâmica dos papéis desenvolvidos pela criança, nas distintas fases da matriz de identidade, propostas por Moreno. Estes modos de ser e relação característicos da matriz de identidade também aparecem nos momentos distintos de evolução do grupo, a partir dos diferentes tipos de atuação de seus membros.

A matriz de identidade marca modos de ser que evolui da indiferenciação em direção à diferenciação, passando por cinco fases de evolução (MORENO, J.L.1946/1978). Wechsler (1998) aponta para uma compreensão do conceito de matriz de identidade que abrange tanto um processo de matrização, quanto a “cunhagem” da identidade psicossocial do indivíduo, a partir da vivência subjetiva que a criança tem das relações familiares.

(...) Ao nascer... o bebê não dispõe de modelo algum, de acordo com o qual possa dar forma aos seus atos. Defronta-se com uma nova situação, mais do que em qualquer outra época de sua vida subsequente. A esta resposta do indivíduo a uma nova situação e a resposta a uma antiga situação – chamamos ESPONTANEIDADE. Para que o bebê viva, essa resposta deve ser positiva e sem falhas. Deve ser rápida, reagindo ao estímulo do momento. Esta resposta pode ser mais ou menos adequada. Um mínimo de espontaneidade já é requerido no primeiro dia de vida. (MORENO, J. L. 1984 APUD WECHSLER, M. P. F. 1998a, p. 26)

Dessa forma, fica evidenciada a importância da espontaneidade (fator “e”) para Moreno, como potencial característico da espécie humana, também interdependente do meio, que garante a sobrevivência do bebê desde o ato do nascimento. Moreno aponta o pressuposto de que, quanto maior o número de novas situações que o indivíduo é exposto, maior a chance de desenvolver novas respostas.

O primeiro estágio é de completa todo-identidade espontânea.

O segundo estágio é aquele em que o bebê centraliza a atenção na outra parte mais estranha de si.

O terceiro estágio é aquele em que o bebê levanta a outra parte a partir da continuidade da experiência.

O quarto estágio é aquele em que o bebê se coloca ativamente na outra parte.

O quinto estágio é aquele em que o bebê atua no papel do outro com relação a uma outra pessoa. (MORENO, 1946/1978, p. 61-62)

A partir disso, Moreno nomeia as fases da matriz de identidade: M.I. total indiferenciada (1º estágio) – modo de relação: misturada e simbiótica; M.I. diferenciada (2º e 3º estágio) – modo de relação: reconhecimento Eu-Tu; M.I. da Brecha entre Fantasia e Realidade (4º e 5º estágio) – modo de relação: tomada e inversão de papel.

(...) a construção da identidade na Matriz de Identidade, entendida em seus aspectos estruturais e socioafetivos, só pode acontecer na relação com outras subjetividades e, nesse sentido, a construção de um ‘intra’ depende do ‘inter’ e vice-versa. O veículo para esta construção é a própria espontaneidade, a qual garante o processo e que pode ser entendida como a possibilidade de tematizar. (WECHSLER 1997, p.27)

Na matriz de identidade total indiferenciada (período da identidade total), o bebê não diferencia pessoas de objetos e nem fantasia de realidade, apresentando “fome de atos” e relações simbióticas com o mundo ao seu redor. O bebê incorpora o que ocorre ao redor como se fosse ele mesmo: o corpo registra as tensões e as incorpora como próprias.

A matriz de identidade é um conjunto de relações, que:

(...) condiciona valores sociais e dinâmicas que não de marcar profundamente a vida do novo ser. A percepção deste conjunto, devido à imaturidade psicofísica da criança, é caótica, e não há possibilidade de discriminar nada com contorno dentro de um conjunto de imagens, sensações e estímulos. Confundem-se fantasia e realidade, interno e externo. Tudo o que ocorre fora ocorre também dentro, eu sou o outro e o outro é eu. A matriz de identidade total e indiferenciada. (BUSTOS, D. 1990, p. 99)

O bebê é especialmente sensível à angústia das pessoas que o rodeiam. Os braços da mãe, a segurança ou insegurança com que o seguram determinarão uma antecipação da ternura, placidez ou angústia, ou da tensão que lhe é dedicada. (BUSTOS, D. 1990, p. 117)

Na matriz de identidade total diferenciada (período da identificação total diferenciada ou de realidade total), inicia-se a diferenciação entre objetos e pessoas e o desenvolvimento da tele-sensibilidade e a noção psicológica de tempo se relaciona ao próprio ato.

Sobre os dois estágios pertencentes a este período:

A segunda fase consiste em que a criança concentre a sua atenção na outra e estranhe a parte dela.

A terceira fase consiste em separar a outra parte da continuidade da experiência e deixar de fora todas as demais partes, incluindo ela mesma. (MORENO, J. L. 1984 APUD WECHSLER, M. P. F. 1998a, p. 38)

Na matriz de identidade da brecha entre fantasia e realidade ou fase de tomada e inversão de papéis, a criança começa a transitar com domínio entre fantasia e realidade e tem a possibilidade de experimentar o lugar do outro. É quando a função de realidade introduz uma mudança significativa, restringindo o campo de atuação da função imaginativa. Isso ocorre a partir do desenvolvimento neuropsicomotor, da inteligência e dos fatores tele e espontaneidade. A diferenciação entre a função de realidade e a de fantasia desenvolve condições para o desenvolvimento do eu, formando egos parciais. A partir disso, que ocorre por volta dos dois anos de idade, o sujeito passa a se relacionar de outro modo, pois já conta com a função simbólica.

Sobre os dois modos de relação pertencentes a este período:

A quarta fase consiste em que a criança situe-se ativamente na outra parte e represente o papel desta. A quinta fase consiste em que a criança represente o papel da outra parte, a respeito de uma outra pessoa, a qual, por sua vez, representa o seu papel. Com esta fase, completa-se o ato de inversão de identidade. (MORENO, J. L. 1984 APUD WECHSLER, M. P. F. 1998a, p. 43)

Fonseca Filho (1980) desdobra esses dois estágios da matriz de identidade da brecha entre fantasia e realidade em seis:

1. Relações em corredor: quando a criança começa a se relacionar com os 'tus', um de cada vez, sendo que o 'tu' existe somente para ela.
2. Pré-inversão: quando começa a inverter os papéis, mas não é possível reciprocidade, por falta de estrutura e maturidade.
3. Triangulação: o relacionamento passa de bi-pessoal à triádico; os outros se relacionam entre si, independente dela.
4. Circularização: criança começa a se relacionar com mais pessoas (fase de socialização); consegue se sentir parte de um conjunto (nós).
5. Inversão de papéis: relação de reciprocidade e mutualidade³.
6. Encontro Eu-Tu: é possível entrega mútua, perda da identidade (pessoal, temporal e espacial); fortalecimento da própria identidade ('eu' mais 'eu', 'tu' mais 'tu').

Segundo Fonseca Filho (2000, p. 134): “Moreno (1974) resume o desenvolvimento da matriz de identidade em três etapas: 1) etapa da identidade, do eu com o tu, do sujeito com os objetos circunvizinhos; 2) etapa do reconhecimento do eu, de sua singularidade como pessoa; 3) etapa do reconhecimento do tu, do reconhecimento dos outros.”

A primeira posição psicodinâmica refere-se ao 'aprendizado da relação-separação' propriamente dita. A segunda, relacionada de outra maneira à 'relação-separação' tem a ver com a formação do conceito auto-valorativo, ou seja, à captação consciente-inconsciente do valor que a pessoa atribui a si mesma (auto-estima) e do valor que percebe usufruir em seu meio social

³ Segundo Zuretti (1994), Moreno (1977) relaciona a capacidade de inverter papéis ao desenvolvimento de estados co-conscientes e co-inconscientes.

(estima). A terceira posição psicodinâmica básica é relativa à transformação qualitativa de uma relação dual em triangular e à separação que o 'terceiro' promove na unidade anterior. (FONSECA FILHO, J. S. 2000, p. 134-135)

Fazendo uma correlação entre teoria-prática, Tassinari (1990) afirma que a matriz de identidade refere-se a um processo coletivo, não individual, pois a criança deve ser vista como um emergente do grupo familiar, um representante da situação de crise, e, portanto, de um drama coletivo. Por isso, abandona o entendimento de que a matriz de identidade é uma teoria psicodramática do desenvolvimento infantil:

Tendo em mente essa compreensão da dinâmica das relações familiares, o que recebemos em primeiro lugar é um grupo em conflito, que tem os pais como relatores dos problemas e o filho como emergente. É através dele, de seu comportamento, de suas emoções, que os familiares se defrontam com algumas inquietações e convivem com a confusão provocada por uma desorganização.

Como estamos falando de um grupo e suas tensões, não há nenhum sentido em focarmos nossa atenção em apenas um dos elementos e classificá-lo como causador dos distúrbios, a partir de dificuldades pessoais. Nada se estabelece em um meio sem que haja a contribuição das várias partes envolvidas. Em se tratando do ser humano, considerado dependente por vários anos, é inquestionável a presença dos pais, como partícipes e contribuintes dos componentes de uma existência. (TASSINARI, M. 1990, p. 98-99)

Moreno (1959/1993, p. 385), a partir da observação da interação e integração progressivas, propôs uma distinção entre os momentos da evolução de um grupo, relacionando aos estágios da matriz de identidade: 1) Fase amorfa; 2) Fase de reconhecimento recíproco; 3) Fase de ação; 4) Fase de relações mútuas.

Fonseca Filho (2000) complementa que estas fases se desenvolvem de acordo com um movimento, podendo regredir e progredir espontaneamente, conforme a situação.

Wechsler (1997, p.22) também considera a matriz de identidade: "não mais de uma forma linear, mas sim como uma 'espiral', a qual é a forma analógica de

se compreender como se dá a construção do conhecimento”.

Fonseca Filho (2000) concebe a matriz de identidade como um esquema compreensivo e não explicativo-causal do desenvolvimento humano e modificou a nomenclatura moreniana para:

1) Fase de indiferenciação: caracterizada pelo agrupamento, já que não existe a possibilidade ainda da constituição de uma identidade grupal. É quando os membros não se conhecem e, de alguma forma, temem a vida grupal. Dessa forma, há a apresentação de aspectos singulares presentes no cotidiano dos membros do grupo de forma estereotipada, guiada pela compreensão de *conservas culturais*⁴.

2) Fase de reconhecimento grupal: quando os componentes passam a se perceber e a perceber os outros no grupo, com possível formação de pares;

3) Fase de triangulação: quando surgem os triângulos grupais, frequentemente, em relação ao diretor. Segundo Fonseca (2000), o terceiro do triângulo ajuda a desfundir a simbiose, havendo dois momentos significativos da triangulação: um antes e um após o reconhecimento do eu e do tu.

4) Fase de circularização/inversão: quando emerge uma identidade grupal e o eu-eles dá lugar ao eu-nós.

Ferrari (1990) relata que Moreno (1934/1994) também fez um estudo longitudinal nos diferentes estágios de agrupamento dos seres humanos: 1) estágio anterior à socialização (até 7 ou 9 anos); 2) estágio da primeira socialização (7-9 a 13-14 anos); 3) estágio da segunda socialização (a partir de 13-14 anos).

Ferrari (1990) apud Moreno (1934/1994) afirma que a partir dos 7-8 anos, as crianças começam a organizar grupos, independentemente dos adultos, buscando ação cooperativa e a busca por objetivos comuns. A autora justifica o estabelecimento dos critérios desenvolvidos por Moreno, afirmando que, na época, a socialização era alcançada por volta de 7-9 anos, mas não

⁴ O papel da *conserva cultural* é assegurar ao indivíduo a preservação e continuidade do *eu*, servindo como ponto de partida para relações criativas-espontâneas. Faz-se necessária a existência de um histórico grupal e uma atmosfera propícia para o surgimento de conteúdos mais profundos, dependendo do comprometimento da relação entre os membros do grupo.

necessariamente concluída (atualmente, isso pode ser antecipado). Para a etapa seguinte do processo de socialização (13-15 anos) foi considerada a maturação da sexualidade e para a terceira etapa (16-17 anos), o auge de seu desenvolvimento mental.

A partir disso, propôs duas etapas, adaptadas à realidade brasileira e considerando a emancipação econômica da mulher: 1) A criança e o mundo familiar (0-3 anos); A criança e o grupo social (3 anos em diante).

Ferrari (1990) diz que é esperado que a família, primeiro grupo socializante, permita o desenvolvimento da espontaneidade e da criatividade de seus membros, mas que a complementariedade de papéis é modificada por leis e regras que comandam o funcionamento do agrupamento social.

É com a Teoria dos Papéis que Moreno explica o surgimento do eu (self), definido por ele como a tomada da consciência da identidade consigo mesmo.

Wechsler (1995) complementa que a primeira forma de identidade estável, que implica em tomada de consciência da identidade, acontece por volta dos 7-8 anos, coincidindo com a 1ª etapa de socialização descrita por Moreno.

Para explicar o desenvolvimento infantil, Moreno descreve três categorias de papéis: psicossomáticos, sociais e psicodramáticos, associados às fases da matriz de identidade.

Moreno (1946/1978) caracterizou papel como a primeira unidade organizadora e estruturante do ser, compreendendo o desempenho de papéis como anterior à própria elaboração do 'eu' ou do 'mim', que emergem a partir da interação com o outro. O conceito de papel é entendido por Moreno como: unidade de condutas inter-relacionais observáveis e, portanto, pressupõe inter-relação e ação do sujeito inserido na vida social. Assim, todo papel tem seu vértice singular e coletivo, simultaneamente.

Os papéis psicossomáticos estão relacionados às funções essenciais, que não são exercidos por desejo, mas por necessidade biológica e permitem ao sujeito a aprendizagem para funções autônomas. Como exemplo, têm-se a micção, a respiração, a alimentação e a defecação. Bustos (1990) propôs uma outra nomenclatura para designar os papéis psicossomáticos: "funções essenciais

inerentes ao papel de filho” (protopapéis), ao alegar que estes não preenchem os requisitos básicos para definição de um papel, por não ser possível uma consciência ao bebê, devido à falta de maturação psicofísica. Há questionamentos e discordâncias a respeito do que é consciência e a partir de que idade é possível mensurar os requisitos básicos para definição de um papel. No entanto, Wechsler (1998) em seu estudo sobre as correlações entre Piaget e Moreno nos esclarece que a consciência só pode ser alcançada por volta do 7-8 anos, momento da socialização.

Há concordância que os papéis psicossomáticos estão relacionados ao papel primordial de filho e caracterizados por certa dependência, correspondendo ao processo de internalização de regras – via corpo.

Os papéis sociais são provenientes da incorporação das normas sociais, a partir do momento em que as necessidades do bebê passam de atos involuntários para atos volitivos; estão vinculados às convenções e determinantes culturais e são modificados de acordo com a ação e reação do sujeito frente a situações específicas. Como exemplo, há os papéis familiares, escolares, profissionais, afetivos, entre outros.

Na realidade, os papéis sociais, sua estrutura bipolar e suas configurações específicas representam os nós cristalizados de uma rede no interior da qual se camufla o drama coletivo: é a partir deles, pois, que se pode ter acesso à dinâmica micro-sociológica de todo um processo social. (BUSTOS 1990 APUD NAFFAH 1979/1997, p.100)

Os papéis psicodramáticos dizem respeito ao mais alto grau de especificidade e têm características de unicidade; permitem ao indivíduo a integração de situações simbólicas vivenciadas a partir do desempenho de papéis, favorecendo a espontaneidade e a criatividade.

Alfredo Naffah Neto (1979/1997) propõe o termo papel imaginário para substituir a conceituação de Moreno, limitando os papéis psicodramáticos aos papéis atuados no contexto psicodramático. Para o autor, os papéis imaginários emergem da síntese entre a imaginação e a ação e têm uma conotação mais ampla para a vida cotidiana, podendo ser atuados ou não.

Perazzo (1994) faz uma distinção entre os papéis imaginários (Naffah 1979) e os papéis de fantasia, que são também do âmbito imaginário, mas podem ser atuados facilmente a partir de um pequeno esforço espontâneo-criativo, por serem livres de transferência. Também acrescenta que, nas situações em que os papéis imaginários não são atuados, forma-se a base para o papel conservado, o qual veicula conteúdos que necessitam ser integrados à identidade, via simbolização e, conseqüentemente, via ação.

Para Perazzo (1994), os papéis psicodramáticos são:

(...) papéis jogados no cenário psicodramático e tem por principal função resgatar o papel imaginário não atuado, servindo de ponte entre o papel imaginário e os sociais, numa explosão espontânea e criativa, cuja expressão máxima é a catarse de integração. (PERAZZO, S. 1994, p.85)

A definição de papel implica em um papel complementar - denominado contra-papel - e envolve dois tipos de vínculo: o simétrico e o assimétrico. Vínculos simétricos englobam uma complementaridade de igual responsabilidade, diferente dos assimétricos, que pressupõem uma hierarquia.

Para haver complementaridade é necessário que haja consciência do que une e do que separa os dois seres vinculados. Quando não ocorre complementaridade, verifica-se um outro tipo de vínculo, denominado simbiótico, ou papel suplementar.

Segundo Bustos (1990),

À fantasia de inexistência de vínculo denomino de complementaridade: cada um dos termos de uma relação se comporta como se fosse uma parte de um todo, sem solução de continuidade. (...) Passa-se de estar com o outro à fantasia de ser parte do outro. (BUSTOS, D. 1990, p. 102)

Segundo Moreno (1946/1978), diversos papéis são desempenhados simultaneamente no decorrer da vida, o que demonstra que os papéis estão sempre aglomerados, formando cachos de papéis.

Dessa maneira, os papéis, suplementares e complementares, vão se constituindo ao longo do processo da matriz de identidade e, ao se agruparem em

cachos de papéis – psicossomáticos, psicodramáticos (imaginários) e sociais – vão se articulando e desenhando a identidade do sujeito. Assim, a identidade é o final de um processo onde o ‘Eu’ é formado a partir do desempenho, agrupamento e articulações dos papéis. No entanto, a partir da finalização das constituições estruturais (por volta de 15 anos de idade) o processo continua da perspectiva das re-organizações dos conteúdos (Wechsler 1998).

3. A organização dos *clusters* na construção da identidade

Utilizarei também como referência a Teoria dos *Clusters*, formulada pelo psicodramatista pós-moreniano Dalmiro Bustos, a partir de 1990.

Bustos (1990) afirma que o trabalho como psicoterapeuta transita pela dinâmica de problemas relacionais e, portanto, o ser humano deve ser compreendido para além de descrições tradicionais. Por isso, teve como objetivo transmitir novos parâmetros, sob uma perspectiva descentralizada do patológico.

Bustos propôs a nomenclatura *cluster* para designar o efeito dos tipos de agrupamento de papéis no processo do nascimento do sujeito, até a incorporação de normas sociais e a possibilidade de diferenciação como ser autônomo (com potencialidades e limitações). Isso tudo, tendo em vista que a organização da pessoa humana para Moreno é o resultado de forças hereditárias, forças espontâneas, forças sociais e forças ambientais.

Segundo Bustos (1990), o desenvolvimento dos papéis de um ser humano perpassa necessariamente por modelos assimétricos: mãe como provedora indispensável na fase de matriz de identidade indiferenciada e pai como gerador da matriz ativa e detentor da lei, no momento de desenvolvimento dos papéis sociais. Somente a partir da vivência com colegas, amigos, irmãos que a criança desenvolverá vínculos simétricos, formando relações de paridade. Isso só ocorre a partir do momento em que a criança desenvolve a possibilidade de discriminação e diferenciação destas presenças.

(...) chamo 'mãe' ao conjunto de estímulos e pessoas que executam a função nutritiva e 'pai' ao conjunto de estímulos e pessoas que configuram a função do sustento e autonomia. Pode ou não haver mãe ou pai reais como representantes da função exercida.

(...) Posteriormente aparece o terceiro papel central: o de 'irmão', ao qual novamente devemos aludir como função, ainda aqueles que não tenham irmãos encontram em seu átomo social primos ou amigos que requerem novas condutas. Ao surgir este terceiro papel central, vão se somando outros papéis familiares ao universo da criança, que já aprendeu a diferenciar objetos de

pessoas, fantasias da realidade, o que ocorre dentro de si do que ocorre fora. Eu e não-eu. Já está preparada para a vida adulta. (BUSTOS, D. 1990, p. 114-115)

Dessa forma, fica definitivamente configurado o esquema básico de papéis: passivo, ativo e interativo - dinâmicas alternativas no desempenho de todos os papéis. E, o eu terá a possibilidade de desenvolver a função de selecionador de papéis, que consiste na escolha adequada dos papéis e condutas para cada tipo interação.

Segundo Bustos (1990), há uma evolução sequencial: primeiramente o bebê desenvolve o registro tensional (focado no corpo), após, o registro afetivo e o intelectual - o intercâmbio de experiências se realiza através do efeito *cluster*.

Iremos descrever sobre as características e os sentimentos envolvidos em cada *cluster* de modo mais detalhado.

Cluster um ou materno - segundo Bustos (1990), é a partir das experiências das primeiras fases da matriz de identidade (em que há os cuidados básicos – *holding*), que o bebê aprende a lidar com as relações de dependência, essenciais para o desempenho da vida adulta. Isso implica em saber receber, aceitar ser cuidado e lidar de maneira saudável com momentos de vulnerabilidade.

Bustos (1990) denominou ternura ao sentimento primário envolvido na confluência desta etapa e relacionou à capacidade de sentir e aceitar carinho. Este sentimento (pré-verbal e auto-explicativo) será importante para as futuras relações de intimidade.

O autor aponta também para uma questão cultural de diferença entre os gêneros (feminino e masculino), pelo fato da fragilidade ser uma condição mais aceitável na mulher, o que ocasiona uma modificação na “matriz inicial do prazer”.

A continência para aceitar os próprios erros ou dos outros, além da auto-crítica estão ligadas a estes cuidados básicos:

A auto-estima está em grande parte condicionada por esta etapa, assim como a auto-afirmação depende do cluster dois ou paterno. O olhar materno, representando o olhar do que está ao redor do bebê, será o olhar com que observará suas próprias ações. A

ternura e a receptividade antecipam uma relação amorosa consigo mesmo. (BUSTOS, D. 1990, p.119)

Como experiências negativas deste *cluster*, Bustos (1990) cita o desamparo e o abandono, que podem ser geradas tanto por ambientes familiares hostis, como de superproteção. Nestes casos, há o risco de uma incapacidade de evoluir para o próximo estágio de desenvolvimento.

O bebê aprende que a hostilidade e o desamparo ou o seu oposto, a superproteção, são as constantes, 'o mundo é assim, ele é assim'. Aprende que a ameaça estará sempre presente e terá que implementar recursos de sobrevivência. (BUSTOS, D. 1990, p. 121)

Os mecanismos de defesa são estratégias utilizadas por todos os seres humanos para enfrentamento da angústia desde o início da vida. Porém, há casos que permitem menor versatilidade, devido à limitação dos recursos envolvidos.

A diferença entre essa sutil margem que separa o normal do patológico consiste na duração e na proporcionalidade das condutas utilizadas. Estamos na presença de um mecanismo de adequação bem-sucedido quando, frente a um estímulo negativo que ameaça nosso equilíbrio, ativamos um recurso e o abandonamos passado o perigo. Podemos classificá-lo no domínio da patologia se esse recurso persistir após a passagem do perigo, bem como se a proporção entre estímulo e resposta desaparece. (BUSTOS, D.1990, p.122)

Bustos (1990) utiliza-se da Melanie Klein⁵ para afirmar que as duas emoções primárias predominantes são voracidade e inveja.

Segundo o autor, a voracidade é instalada quando a privação de alimentação ou cuidados básicos estiver acompanhada persistentemente por frustração.

“Pode-se dizer que a voracidade é ódio e não fome e acabará por destruir aquilo que deveria alimentá-lo.” (BUSTOS, D. 1990, p. 125)

Sobre a inveja, explica que numa primeira etapa de indiferenciação, a

⁵ Psicanalista austríaca pós-freudiana (1882-1960), que fez estudos sobre crianças.

necessidade de ser alimentado e a fonte de alimentação são coincidentes. Com o desenvolvimento, há a sensação por parte do bebê que a fonte de prazer não lhe pertence, ocasionando uma mistura de sucesso e fracasso: sucesso por perceber seu próprio território, já que eu-outro não formam mais uma unidade indivisível; fracasso, pela perda de não conter dentro de si o necessário para a própria subsistência. A partir disso, instala-se a inveja: raiva de admitir que outra pessoa tem algo vital e de suma importância. Este sentimento é corrosivo para quem o sente e sempre precedido pelo desamparo.

Como contrapartida à inveja, tem-se a admiração, reconhecimento e apropriação de aspectos positivos do outro; e a gratidão, que contém uma ambiguidade, dependendo da cultura proveniente, trazendo ora a sensação de dívida (por exemplo, 'obrigado'), ora de reconhecimento (por exemplo, 'gracias').

Bustos (1990) relaciona a sensação de “dever” com a cultura e relaciona à culpa, que possui matriz nesse estágio de evolução; aponta que a culpa costuma ocupar lugar oposto ao da inveja (o de possuir o que o outro não possui), sendo definida como “um sentimento doloroso por haver cometido um ato reprovável contra a lei ou a moral.” (p. 131)

Graças à culpa o ser humano abandonou o canibalismo, a horda primitiva aceitou os limites que lhe garantiram a sobrevivência. Assim também emergem dela as proibições e as regras morais. (BUSTOS, D. 1990, p. 131)

O autor fala sobre os aspectos positivos e negativos da culpa e afirma que a cultura judaico-cristã é baseada na culpa e muito pouco na responsabilidade.

Fora do âmbito social, no cotidiano, o bebê é educado muito mais sobre a base da díade culpa-castigo, do que sobre a compreensão da norma estabelecida. (...) O medo do castigo e não a compreensão da proteção da norma vão consolidando a equação culpa-castigo. (BUSTOS, D. 1990, p. 132)

Os pais vão demarcando os conceitos de 'bom' e 'mau', a partir da aprovação e desaprovação dos atos do bebê. Dessa forma, há a internalização de hábitos e costumes e o ideal de eu vai se estruturando - estabelecendo as

condutas da criança.

Na educação através da culpa, corre-se o risco de fazer com que as crianças não desenvolvam a capacidade de pedir o que desejam ou coloquem o outro no lugar daquele que fez algo ruim, reprovável.

Segundo Bustos (1990), a culpa está relacionada também à vergonha, através do estabelecimento de um ideal de eu que separa, permitindo alguns sentimentos e rejeitando outros. Considera que o pudor e a timidez estão relacionados à vergonha e relata que a superproteção materna pode gerar na criança uma sensação de vulnerabilidade que, adicionada a uma atitude paterna extremamente crítica, pode originar a vergonha. Esse incômodo em ser colocado em evidência pode estar acompanhado à experiências de fracasso, humilhação e desprezo por si mesmo.

Sobre o efeito do *cluster* materno sobre a criança:

A capacidade ou incapacidade de atravessar por momentos de dor, tristeza ou frustração dependem da internalização de sentimentos e ansiedades com seus respectivos repertórios. A 'mãe interna' cumpre a função que permite atravessar sem maior ruptura situações de perda. A chamada 'tolerância à dor' é a capacidade de elaborar e superar adequadamente estes momentos. E por dor refiro-me às sensações de culpa, de vergonha, de angústia ou medo. Isto é, que a situação vivida primeiramente no 'inter' tenderá a se repetir no 'intra', não de maneira pura, mas como sempre, modificada pela soma (estímulo e resposta). As lembranças resultam dessa amálgama no qual a resposta ocupa um papel preponderante. (BUSTOS, D. 1990, p. 137)

Bustos (1990) associa a origem primordial da agressão ao *cluster materno*, apontando como um princípio de resistência, uma reação adaptativa - defesa necessária contra ataques do ambiente. A definição utilizada é a *capacidade vital de reação diante dos estímulos*. (p. 137).

A angústia estabelece-se ali como uma resistência que anuncia perigo. A espontaneidade é a qualidade da ação (sua origem: interna) que acompanha a mesma. A adequação é uma função egóica que vai incorporando os valores vigentes do ambiente. (BUSTOS, D. 1990, p. 137-138)

O autor considera importante diferenciar a fonte de agressão, a partir da forma que se evidencia (inveja, ciúmes, rivalidade) e afirma que “a presença de impulsos agressivos sem filtros constitui a psicopatia, enquanto a sua total repressão configura a depressão.” (p. 138). Outro aspecto importante a ser considerado é a tolerância à agressão do outro e a tolerância à frustração.

No ‘cluster’ um, passivo, dependente, incorporativo, a agressão tende a se manifestar-se em forma de abandono, deixando o outro sofrer a carência de afeto, de solidariedade. (BUSTOS, D. 1990, p. 138)

Ao longo do desenvolvimento do bebê, o papel de ser alimentado, nutrido e cuidado pela mãe é acrescido pela necessidade de sua conquista por autonomia, sendo evidenciada a equação complementar de “filho-pai”. A passagem do *cluster* um para o *cluster* dois é gradual e progressiva.

Esta etapa de transição coincide com o começo da discriminação progressiva entre objetos e pessoas, fantasia e realidade e ‘eu’ e ‘não-eu’. Se no ‘cluster’ um uma pessoa aprende a aceitar suas necessidades, a passagem para o ‘cluster’ dois vai-se realizar através da capacidade de aprender a reconhecê-las, nomeá-las e administrá-las. (BUSTOS, D. 1990, p. 143)

É quando surge, segundo Bustos (1990), “a relação por critérios”, ou seja, o bebê passa a visualizar alternativas, além da própria mãe (*cluster* um), para suas diferentes necessidades, a partir da ampliação de sua possibilidade de discriminação e o desenvolvimento dos padrões de atração e repulsa (a tele). Dessa forma, faz-se possível a construção da capacidade de relacionar-se com diferentes pessoas, em detrimento da fantasia de encontrar uma única pessoa para preencher todas as suas necessidades.

Cluster dois ou paterno é conduzido por um movimento de normas que representam limites às ações do bebê e uma capacidade de direcionalidade (*grounding*). Tais referências são essenciais para o exercício da autoridade, bem como a capacidade de criação e de tomadas de decisões cotidianas.

Segundo Bustos (1990), a liderança (reativa ou não), a auto-confiança (alta ou baixa) e o carisma estão relacionados ao *cluster* dois. Tais características

serão derivadas das ansiedades básicas predominantes no *cluster* um. Por exemplo, a inveja e a voracidade caracterizarão o ciúmes e sentimento de posse no *cluster* dois.

Com relação às formas de agressão presentes no *cluster* dois, Bustos (1990) relata uma tendência a vínculos de submetimento e ao controle/domínio como tentativas de uma função estabilizadora da agressão direta, podendo gerar mentiras e oclusões;

Bustos (1990) afirma que o *cluster* um tem a ver com a capacidade de “dizer sim” e “receber”, enquanto o *cluster* dois está relacionado ao “dizer não” e “dar”.

Se a capacidade criadora, de gerar ações, ideias, está relacionada com as experiências maternas, a capacidade de canalizá-las, dar-lhes forma, é função do ‘cluster’ dois. A norma que foi vivida como fonte de segurança deverá gerar uma adesão. A capacidade de ordenar os pensamentos e as ações, de dar forma a conteúdos é também produtos deste período de aprendizagem. O pai ou sua figura substituta representa a ordem e o limite, portanto há sempre um grau de agressão incluído na relação com quem diz ‘não’. Esta figura forte que limita a onipotência, tem a particularidade de direcionar a ação, que é vivenciada como uma ampliação do mundo, ou como uma mutilação. A norma em si mesma deve diferenciar-se do agente transmissor dela. (BUSTOS, D. 1990, p. 154)

Bustos (1990) atenta para a importância do vínculo mãe-pai, o denominando de “terceiro pai”, por considerar que este forma uma “terceira entidade invisível”. (p. 155). As desarmonias e incoerências no vínculo parental podem anular as mensagens direcionadas à criança, gerando contradições em seu processo de desenvolvimento.

A partir do momento em que o bebê já aprendeu a andar e solicitar seus egos-auxiliares (mãe e pai), conforme suas necessidades, surgirá a possibilidade dos vínculos horizontais.

Cluster três ou fraterno: contribui na geração dos papéis simétricos, tendo como par complementar os irmãos, amigos, primos, entre outros. Os vínculos simétricos contém três dinâmicas: compartilhar (*sharing*), competir e rivalizar.

O aprendizado do compartilhar implica numa renúncia necessária à onipotência predominante nos primeiros estágios evolutivos, requerendo um desejo de doação de algo singular ao bem comum. Apenas dessa forma, a criança pequena poderá entrar em contato com a sensação de plenitude produzida pela ação conjunta, a qual só poderá ter consciência posteriormente.

A construção do nós é a característica do 'cluster' três. Já existe um rudimento de nós no 'cluster' um, que se acentua no 'cluster' dois. Em ambos os casos, a assimetria da relação assegura que um dos papéis, mãe e/ou pai, é o que determina as regras. Na realidade, as impõe e é bom que seja assim, já que o bebê não tem como alterá-las. Agora a luta se estabelece e ensina a pactuar, a ceder, a avançar. (BUSTOS, D. 1990, p. 162)

Bustos (1990) aponta para um empecilho cultural proveniente da sociedade individualista atual, em que a "auto-estima de um ser humano, em nosso meio, fundamenta-se em seus ganhos pessoais". (p.160). Por isso, a competição é estimulada desde a infância, sendo incorporada como valor essencial (querer estar à frente, ganhar), predominando sobre o compartilhar.

Segundo o autor, a partir disso, há a introdução da rivalidade, que está relacionada à impedir que o outro ganhe. Por isso, aponta a capacidade de negociação (a disposição de ceder para obter algo) como de extrema importância no *cluster* três.

O autor menciona que a violência física está geralmente associada ao *cluster* três; relata que as formas de agressão presentes neste *cluster* são: a luta, o enfrentamento, a discussão - reinando o "cada um por si" e "tenho razão a qualquer preço". Menciona possibilidades de criação de inimigos imaginários, via projeção e atenta para o perigo:

Sempre haverá um lugar seguro e identificável onde depositar o inimigo para legitimar e tornar compreensível uma agressão que reina entre os humanos como reformulação da horda primitiva. (BUSTOS, D. 1990, p. 164)

Dessa maneira, os *clusters* se desenvolvem no processo de matrização e têm como produto a própria identidade do sujeito.

4. Especificidades da psicoterapia de grupo com crianças

Conquanto seja fácil perceber que as crianças brincam por prazer, é muito mais difícil para as pessoas verem que as crianças brincam para dominar angústias, controlar ideias ou impulsos que conduzem à angústia se não forem dominados. A angústia é sempre um fator na brincadeira infantil e, frequentemente um fator dominante. (WINNICOTT, D. W 1982, p. 162)

Explanaremos sobre a visão do psicodrama com crianças, evidenciando Moreno e autores contemporâneos que discutem o assunto. Para isso, recorreremos a autores exponenciais que dão continuidade à obra de Moreno.

A infância é o período entre o nascimento e a adolescência e é considerada por alguns autores como uma construção histórica. Segundo o historiador francês Philippe Ariès, antes da Idade Moderna (século XVI/ XVII), o “sentimento da infância” (ARIÈS 1986 APUD CORREA, A. R.M. 2010, p. 98) não existia e a criança era vista como adulto. No entanto, a partir do século XVIII, foram atribuídas características específicas à infância e adolescência.

Ao longo do período da infância, a criança vivencia grupos com regras de funcionamento variadas. Essa convivência social é necessária para o aprendizado dos valores culturais, das trocas sócio-afetivas, essenciais para a socialização.

Consideramos que, na atualidade, esteja ocorrendo um achatamento da etapa da infância, por causa do alargamento da fase da adolescência. Deste modo, cada vez por menos tempo, as crianças podem vivenciar brincadeiras exclusivas da infância, tendo como consequência comportamentos precoces exigidos socialmente.

Sobre Moreno e o trabalho com crianças:

Embora, ao longo de toda sua vida, se reportasse ao universo infantil, o fez de forma a valorizar essa etapa da vida para fundamentar suas convicções filosóficas, teóricas e técnicas. Contudo, em nenhum momento propôs ou registrou, com consistência, qualquer metodologia de intervenção com crianças. (PANSANI, V. 2007, p. 139)

Segundo Pansani (2007), Moreno não realizou nenhuma sistematização

satisfatória para o trabalho psicodramático com crianças e, por isso, considera de extrema importância que os psicodramatistas registrem e divulguem suas atuações com crianças, para ampliar as reflexões sobre as especificidades desta área, além das potencialidades e limites.

Uma das maiores contribuições de Moreno à infância foi exatamente sua visão de que ela cumpre uma função fundamental na existência humana. A infância não é apenas uma fase de preparação para o ser adulto (visão da psicologia do desenvolvimento), mas que a própria criança, por seu poder espontâneo e criador, mobiliza mudanças nas estruturas cristalizadas dos adultos. (MAZZOTA, M.C. 1994 APUD PANSANI, V. 2007, p. 135)

No início de sua vida profissional em Viena, Moreno realizou um trabalho experimental com crianças em ambientes naturais, que foi encerrado por causa da 1ª guerra mundial, não havendo muitos registros sobre as experiências.

(...) Eram situações em que as observava brincando espontaneamente, isentas de intervenções dos adultos. Em algumas ocasiões, contava-lhes histórias, segundo consta, sem qualquer intenção prévia. Em alguns momentos, Moreno pedia para que as crianças, espontaneamente, encenassem as histórias. O que de fato sabemos é que as atuações eram inicialmente, intuitivas, experimentais e somente depois, com a abertura do teatro, é que passou a estudar as improvisações dramáticas com um caráter mais sistemático. (PANSANI, V. 2007, p. 129-130)

Na visão de Naffah Neto, as intenções de Moreno tinham um caráter de “(...) redenção de categorias marginalizadas de poder, reconhecimento e participação social. Como as crianças, por exemplo, com quem realizava jogos de improvisação nos Jardins de Viena, tendo como objetivo ajudá-las a se libertarem dos estereótipos do mundo adulto, a terem voz ativa nos rumos de sua própria vida”. (NAFFAH, N. A. 1979/1997, p. 55). É dessa forma que Moreno se interessa essencialmente pelas crianças como agentes transformadores.

Com o nascimento de seu filho Jonathan, Moreno passou a utilizar sua

própria casa como teatro “terapêutico”⁶. Aplicou técnicas como *inversão de papéis* e *duplos* na solução de conflitos ou para reforçar regras do cotidiano familiar e criou hipóteses com relação ao desenvolvimento infantil. Dentro deste contexto, as cenas e dramatizações eram improvisadas, sendo Moreno e sua esposa Zerka, egos-auxiliares.

Essa experiência contribuiu para que Moreno desenvolvesse o conceito de ator espontâneo, componente importante para a Teoria da Espontaneidade. Após certo tempo, observou que seu filho Jonathan passou a sugerir inversões de papéis, se beneficiando de algumas situações.

E apontou: “Muitas vezes fica difícil separar as porções onde se dá o role playing e as que são porções reais, dentro de um psicodrama. Mas já houve inúmeras ocasiões em que a diferença entre *role playing* e a ação realmente pretendida apareceu de forma dramática e inequívoca.” (MORENO, J. L.1959a/1983, p. 166). É quando surge um conflito entre os problemas reais do protagonista e a situação que está sendo representada.

Pansani (2007) relata que o autor pós-moreniano Alfredo Naffah Neto aponta que a ética de Moreno encontra sua melhor definição na palavra inocência:

(...) Inocente é aquele que afirma o devir-criança como uma potência criadora de valores, propagando uma forma de existir livre de culpa, onde o acaso e o devir são as leis máximas; que não desconhece os valores instituídos, apenas não lhes dá importância maior, pois está preocupado em criar, debruçado no devir. (NAFFAH, N. A. APUD PANSANI, V. 2007, p. 135)

Segundo Pansani (2007), o primeiro artigo que Moreno escreveu sobre crianças foi em 1946, no livro Psicodrama, em co-autoria com Florence, com quem se casou em 1938. O título é “Teoria da Espontaneidade e do Desenvolvimento infantil” e, segundo a autora: “essa é a primeira vez que demonstra um posicionamento teórico a respeito do desenvolvimento infantil”. (PANSANI, V. 2007, p. 134)

⁶ O termo mais apropriado não é “terapêutico”, já que os objetivos primordiais eram “(...) *mais no sentido de apressar a aprendizagem social, de aprofundar o conhecimento sistemático da socialização, de incentivar a espontaneidade e de produzir divertimento*”. (MORENO 1959a/1983, p. 200).

Pansani (2007) relata que Moreno demonstrou neste artigo ter como eixo central a espontaneidade, compreendendo o indivíduo a partir de sua capacidade de ações inovadoras.

Moreno (1946/1978) se baseia numa concepção da criança como agente participante desde o estado fetal:

A criança é o ator. Tem de atuar em papéis sem possuir um ego ou personalidade para desempenhá-los. Tal como o ator, improvisando, cada passo que dá no mundo é novo. Tem de atuar rapidamente, obedecendo à instigação do momento – aquele momento em que começa funcionando um novo aparelho respiratório, ou aquele momento em que deve, pela primeira vez, chupar o fluido oriundo do peito materno ou da mamadeira. (MORENO, J. L. 1946/1978, p. 105)

Segundo Zerka Moreno:

A criança utiliza, muitas vezes, o desempenho de papéis tentando conquistar, peça por peça, todas as partes repletas de amor e terror do universo, partes que originalmente lhe pertenciam. (MORENO, Z. 1975 APUD GONÇALVES, C. S. 1988, p. 115)

Correa (2010) relata uma tendência crescente de patologização da infância e adolescência, questão preocupante para os profissionais de saúde que não limitam a sintomatologia a meros desequilíbrios bioquímicos.

Em nome da proteção e do cuidado, um grande número de crianças, desde pequenas, está sendo medicado para tratamento de diversos tipos de situações, consideradas doenças, por profissionais de saúde, distúrbios de aprendizagem ou de conduta. Esses diagnósticos, em linhas gerais, referem-se a excesso de agressividade, isolamento social, ansiedade e agitação motora, dificuldades para concentração e atenção, defasagem no processo de leitura, memorização e cálculo. (CORREA, A. R. M. 2010, p. 98)

ANDRADE (1997) defende uma abordagem de psicodrama infantil, descrita por Dr. Fernando Carlos Soares, com etapas específicas:

Nesta abordagem, diferentemente do Psicodrama Tradicional, as dramatizações emergem como resultado do esforço de resolução de um conflito em curso ou uma brincadeira livremente escolhida

pelas crianças. (ANDRADE, A. J. 1997, p. 97)

Segundo o autor, em geral, na abordagem moreniana, são utilizados poucos brinquedos e propõe-se que as crianças representem “como se tivessem num teatro”. Andrade acredita que se faz necessário o desenvolvimento do processo grupal até a etapa das dramatizações, para que o terapeuta possa utilizar as técnicas psicodramáticas convencionais.

No psicodrama Moreniano, os propósitos são propiciar as condições para a emergência de novos papéis e consolidar os papéis pouco desenvolvidos ou mal estruturados. (ANDRADE, A. J. 1997, p. 97)

Andrade (1997) cita a importância de outros propósitos, como: promover a espontaneidade; facilitar a estruturação sociométrica do grupo e o desenvolvimento da tele entre crianças. O autor também menciona a importância do afeto na psicoterapia infantil para demonstrar a segurança do vínculo, como por exemplo, no beijo de saudação.

O autor defende ainda que, numa primeira etapa do grupo, o psicoterapeuta deve disponibilizar poucos brinquedos para as crianças, a fim de haver um resgate da espontaneidade através de jogos motores, físicos e corporais, livremente escolhidos pela criança.

A experiência acumulada tem mostrado a grande importância deste estágio como o primeiro no processo de desenvolvimento do grupo. O contato físico e corporal, através das brincadeiras e jogos, em grupo, permite o resgate da habilidade de relacionamento interpessoal. Assim, esta fase parece ser fundamental para as crianças descobrirem os limites e dificuldades de relacionamento que possuem, das quais geralmente não têm consciência. O uso de brinquedos e de outros objetos intermediários poderiam obscurecer tais dificuldades. (ANDRADE, A. J. 1997, p. 99)

Como disse Narvaez (1976-7, p.185-186), durante o curso do primeiro estágio de terapia não há uma visível diferenciação entre os contextos. O Contexto Dramático e o Contexto Grupal estão juntos e indistintos. Pode-se distinguir apenas o Contexto Social. Este Contexto Indiferenciado não é dramático porque não tem

uma diferenciação visível entre o 'si mesmo' e o 'como se'. E também não é um Contexto Grupal porque não há uma consciência do grupo, como tal. (ANDRADE, A. J. 1997, p. 98)

No entanto, Wechsler (1998) aponta que o diretor psicodramático de crianças pode facilitar esta diferenciação no processo psicoterápico, nomeando para a criança o momento do “faz de conta” (contexto psicodramático) e o momento de guardar as experiências dentro dela, retornando ao seu papel no contexto grupal.

O contexto terapêutico permite que as crianças se manifestem focadas no aqui-agora, de modo diferente de qualquer outro espaço, com regras construídas. Segundo Andrade (1997), é comum que, num primeiro momento da psicoterapia infantil, os objetos da sala sejam utilizados para atingir os outros componentes do grupo. Neste caso, a função psicoterápica é a de mediador/pacificador, a fim de impedir que as crianças se machuquem.

Essa assistência e mediação de terapeuta parecem implementar a espontaneidade e os recursos para superação destas dificuldades, ou talvez saciar as necessidades subjacentes a elas, de tal forma que, após algum tempo, pouco a pouco, as crianças tornam-se menos agressivas em suas brincadeiras e jogos. (ANDRADE, A. J. 1997, p. 99)

Segundo o autor, a permissão de mais brinquedos na sessão vai depender dos sinais de progresso com relação aos recursos desenvolvidos pelas crianças na superação de suas dificuldades, incluindo a tomada de consciência.

Na medida em que as atividades motoras e agressivas tornam-se secundárias, é possível inserir mais elementos na sessão e desenvolver regras para os jogos. Assim, o contato corporal pode ser substituído pelo diálogo (principalmente nos jogos que não demandam muita concentração). O autor acredita que, após o estágio dos jogos com regras, o grupo está preparado para a dramatização.

No entanto, Wechsler (1999) também nos relata que, mesmo num estágio onde as crianças ainda não têm as regras interiorizadas, é possível vivenciar jogos dramáticos em grupo, atualizando as possibilidades sócio-afetivas-

cognitivas da primeira infância e preparando a criança para o momento posterior.

Outro autor chamado Allegre (1992) propõe um modo diferente de se trabalhar com crianças, deixando de estabelecer etapas evolutivas nos grupos de crianças – no caso de Andrade (1997), da fase mais motora, física, para uma mais propícia para cenas. Allegre faz uso dos brinquedos, tanto em sessões dirigidas com técnica de jogos, como nas que utilizam técnicas dramáticas. Este autor combina a técnica kleiniana com o método psicodramático e considera que os brinquedos possuem três funções: a) como instrumento de aquecimento; b) como objeto intermediário; c) na dramatização de personagens “reais”.

a) Brinquedo como instrumento de aquecimento:

Como as crianças não expressam seus conflitos frequentemente por meio da verbalização, o brinquedo/jogo, muitas vezes se torna o modo pelo qual elas fornecem o conteúdo da dramatização.

b) Brinquedo como objeto intermediário:

Isso ocorre quando não se é possível dramatizar com personagens “reais”, mas através de bonecos/brinquedos, que ganham vida ao longo da sessão e podem fazer a função de personagens representativos das situações das crianças.

Allegre (1992) afirma que isto só é possível “(...) quando a brecha entre fantasia e realidade é maior, isto é, quando o ‘como se’ e a realidade podem ser diferenciados.” (ALLEGRE, C. 1992, p.190).

c) Brinquedo como parte da dramatização com personagens “reais”

“Nesta situação, a presença do brinquedo e a possibilidade de utilizá-lo fornece elementos sumamente valiosos para a compreensão e elaboração das fantasias da criança.” (ALLEGRE, C. 1992, p.190).

Segundo o autor, esta situação demonstra que as crianças necessitam de elementos concretos para elaboração de seus conflitos e o brinquedo pode fazer o papel complementar.

Os brinquedos dão à criança os elementos através dos quais pode concretizar, sem necessidade de uma elevada abstração e

simbolização de que não é capaz, as fantasias que tem. Por outro lado, o Psicodrama lhe permite a ação, outra forma de concretizar suas fantasias, única maneira que tem de compreendê-las e elaborá-las, deixando de lado sua verbalização, a qual geralmente não pode desenvolver; verbalização que, por outro lado, não compreende, quando é o terapeuta quem a usa para tratar de esclarecê-lo. (ALLEGRE, C. 1992, p.191)

Portanto, segundo Allegre (1992), é a combinação entre ação e jogos com brinquedos que propiciam um desenvolvimento terapêutico - “elaboração de fantasias e ansiedades”.

O autor comenta que a etapa de comentários, comum nas sessões em psicodrama, não ocorre no caso da psicoterapia infantil, já que considera que a sessão é a dramatização exclusivamente. Allegre (1992) aponta que, pela sua experiência, realizar comentários pode destruir o que se conseguiu a partir da dramatização, ou até mesmo impedir ou dificultar as cenas posteriores.

Além do mais, um mesmo tema de dramatização se repete, com ligeiras variações, ao longo de muitas sessões, até que o material que contém tenha sido suficientemente elaborado. Quando isto sucede, geralmente as dramatizações começam a se fazer com personagens ‘reais’. (ALLEGRE, C. 1992, p.185)

Wechsler (1998) relata um modo particular de ajudar a criança a elaborar/simbolizar seus conflitos no momento pós-dramatização, sugerindo depoimentos para os personagens vivenciados. Pela experiência da autora, muitas vezes, a criança não faz depoimentos, mas fica “voraz” para escutar os depoimentos que o psicoterapeuta traz, os quais podem ajudar na reorganização interna dos conteúdos vivenciados pela criança.

Allegre (1992) supõe que, muitas vezes, a agressão física é a única saída que o paciente tem diante de uma situação de grande ansiedade. Nestes casos, há a hipótese de que houve uma má escolha por parte do psicoterapeuta do tema a ser dramatizado. Por isso, deve-se estar atento quando algum membro do grupo iniciar o processo psicodramático em campo tenso ⁷.

⁷ Os conceitos de *campo tenso* e *campo relaxado* foram introduzidos por Gustav Bally (1893-1966), psiquiatra e psicanalista suíço. O *campo tenso* impede a ampliação de respostas, por impossibilitar o resgate da *espontaneidade/criatividade* e ocorre, por exemplo, quando o foco direto está no conflito; o *campo relaxado*

Somente como recurso extremo interrompo a dramatização, porque creio que isso é dar ao paciente uma faca de dois gumes, pois daí em diante pode bastar sair do cenário cada vez que aumentam suas resistências para controlar o curso das dramatizações. (ALLEGRE, C. 1992, p.187)

De modo geral, as crianças que diferenciam os *contextos psicodramático, grupal e social* sabem que, para se dar um soco, não é necessário agredir o outro, mas basta realizar um gesto para atuar.

(...) dentro de certos limites, a agressão física é permitida, contanto que não machuque nenhum participante da ação. Quando é necessário que um menino a descarregue, tratamos que o faça sobre objetos do consultório (almofadões, instrumentos musicais de percussão, golpes sobre o chão, sobre os móveis, etc.), aos quais inclusive pode chegar a quebrar sem que se lhe devolva a agressão por isso. (ALLEGRE, C. 1992, p.188)

Independentemente da forma com a qual o psicoterapeuta escolha trabalhar, pensamos que a psicoterapia com crianças ocorre a partir de iniciadores, que podem nascer de uma conversa, de uma brincadeira, de um desenho, de uma história ou até mesmo da exploração ao ambiente feita pelos participantes. Wechsler (1998) relata que as crianças tendem a chegar à psicoterapia já aquecidas, diferentemente do trabalho com adultos.

Como afirma Gonçalves (1988), o aquecimento na psicoterapia de crianças geralmente é inexistente ou de curta duração, a dramatização envolve situações reais, sonhos ou histórias inventadas e os comentários não ocorrem necessariamente após a dramatização.

Petrilli (1999) relata que a criança passa do nível real para o imaginário (e vice-versa) com muita flexibilidade e que cabe ao psicoterapeuta ajudá-la na delimitação de cada nível ⁸.

ocorre pelo desenvolvimento da liberdade de ação e atuação do sujeito. (...) podemos emitir um foco de luz sob um prisma num único sentido e obtermos um feixe direcional, ou seja, produzimos uma resposta limitada, concentrada (*campo tenso*). Se, no entanto, alteramos a direção deste foco, as possibilidades aumentam a cada mudança, permitido maior amplitude de respostas e uma visão mais global deste prisma (*campo relaxado*) - YOZO, R. Y. K. 1995, p.18.

⁸ Petrilli (1999) utiliza como metodologia para o trabalho de psicoterapia individual com crianças a *psicoterapia da relação*. Foi desenvolvida por José Fonseca (2000), numa proposta de adequação das técnicas psicodramáticas grupais para psicoterapia individual (bi-pessoal). Constitui-se numa *ação pragmática de observação e compreensão do fenômeno relacional* (FONSECA, J. 2000, p.20), tendo como linhas filosóficas: (...) a *atitude*

No psicodrama com crianças, a participação do psicodramatista inclui um movimento importante de aproximação e distanciamento, sendo as intervenções feitas tanto de dentro do grupo (como um duplo de um personagem), como de fora (como um pedido de congelamento da cena e inversão de papéis). Isso inclui a criação de personagens e a própria representação de papéis.

Mazzota (1995) opta pela denominação “jogos dramáticos”, no lugar de ação psicodramática, pelo fato do diretor instrumentalizar os personagens de forma diferente da psicoterapia com adultos.

(...) a atenção do diretor permanece voltada para três aspectos principais: os conteúdos expressos nas personagens e nos papéis psicodramáticos; os recursos técnicos que podem facilitar sua expressão; as estruturas relacionais presentes no grupo (Sociometria). (MAZZOTA, M. C. 1995, p. 16)

Dessa forma, a representação dramática está associada à intervenção do diretor, sendo uma co-criação dramática e é considerada por Mazzota (1995, p. 21) “o próprio eixo do processo psicodramático com crianças.”

Mazzota (1995) propõe uma imagem de “luta” para descrever o jogo psicodramático infantil e aponta a importância para:

- Transformação das personagens em papéis psicodramáticos através da ação;
- exploração dos antagonismos e oposições existentes nestes papéis;
- expressão dos conflitos e dos sentimentos bloqueados;
- fortalecimento dos participantes;
- recriação dos papéis e transformação dos participantes.

(MAZZOTA, M. C. 1995, p. 19-20)

Isso depende da criatividade e espontaneidade do diretor, da manutenção do aquecimento durante a sessão e da disponibilidade do grupo, para expressão

fenomenológico-existencial, a psicologia relacional (eu-eu, eu-tu, eu-ele/a, eu-nós, eu-vó, eu-eles/as) (...) e a psicologia da consciência (que procura focalizar o ser humano em um determinado momento de vida, segundo as diferentes possibilidades de graus de consciência deste momento) - FONSECA, J. 2000, p. 21.

e aprofundamento dos conflitos emergentes.

Há também outros autores que trazem ideias de jogos dramáticos pré-estabelecidos para contribuir para a integração do grupo e para abordar temas protagônicos emergentes.

Estes jogos visam instrumentalizar o psicodramatista infantil em momentos específicos, tais como: oferecer jogos em situações de sessão, quando as crianças não trazem quaisquer assuntos para a sessão; como integração; ou objetivando uma sessão onde estejam presentes agressão, sociabilidade, esquema corporal, medos, fantasias e dinâmica familiar. (ROSOCHANSKI, A. B. et alii 1984, p. 33)

Rosochanski et alii (1984) cita alguns jogos para se trabalhar situações de rivalidade, competição, agressividade que consideramos interessantes. É possível que o diretor crie jogos dramáticos, em conjunto com as crianças ou não, de acordo com o andamento da sessão. Mesmo porque, tais jogos não são considerados como inacabados, podem funcionar como novos iniciadores, gerando novos caminhos no aqui-agora.

É muito comum que, no início de um grupo psicoterapêutico com crianças, haja um comportamento dependente da figura de autoridade do terapeuta, independentemente se tal ação seja demonstrada por uma tentativa de agradar ou desagradar. Há uma tendência das crianças buscarem atenção e aprovação, onde emergem as lideranças. No meu lugar de psicoterapeuta, busco reforçar comportamentos adequados, apontando os comportamentos e o modo como ressoam no grupo.

Moreno (1959/1993) apontou a importância do jogo de papéis para o fortalecimento e equilíbrio do 'eu' da criança, através da integração de situações simbólicas vivenciadas, em seus escritos sobre o *Tratamento Psicodramático do Comportamento Neurótico Infantil*.

WECHSLER (1998, p. 240):

Acreditamos, sobretudo, que o jogo de papéis é o possibilitador da atualização de vivências simbólicas, quer imaginadas, quer realmente experimentadas, as quais têm a função de reorganização dos conteúdos que dão forma aos papéis que constroem a identidade do sujeito.

A autora afirma que o jogo de papéis pode funcionar como possibilidade de adequação para comportamentos insatisfatórios e problematiza a relação entre a construção intrapsíquica e a intersubjetividade vivenciada no próprio jogo. Para tanto, utiliza-se de um constructo teórico a respeito das limitações e potencialidades de cada faixa etária, resultante das correlações entre afetividade e cognição.

De modo geral, entre 0 e 2 anos, o bebê constrói seus esquemas de ação a partir de seus reflexos. Conforme seu desenvolvimento, passa a utilizar-se do *jogo simbólico*, imitação diferida, imagem mental, desenho e linguagem para apreender o mundo ao seu redor.

É no movimento constante entre o vivido e o desejado, entre os ganhos e as frustrações que a identidade se constrói, a consciência de um 'eu' potente e com limites, que toma forma pelo desempenho de papéis. (WECHSLER, M. P. F. 1998, p. 240-241)

Por volta dos 7-8 anos a criança constrói, segundo a autora, a primeira forma de identidade estável, uma vez que inicia o aprendizado de si mesma e do mundo sob a perspectiva de uma coerência lógica. Isso quer dizer que os jogos simbólicos e a própria imitação passam a abranger a necessidade lógica.

A partir de 11-12 anos existe uma ampliação do *universo real* para o *mundo do possível*, mudança que ocorre tanto do ponto de vista cognitivo, quanto do afetivo e social, com o ingresso na adolescência.

Dessa forma, Wechsler (1998) acredita que o jogo de papéis garante a harmonia da vida intrapsíquica e, simultaneamente, a expressão da intersubjetividade, em constante transformação.

A tomada de consciência dos procedimentos relacionais, dos sentimentos envolvidos, das tramas representadas com seus específicos dramas, está a serviço não só do prazer funcional da estrutura conquistada, mas, sobretudo, a serviço da reorganização estrutural – a própria tematização, ou seja, a possibilidade de se construir novos sentidos, dar novos significados às situações antigas. (WECHSLER, M. P. F. 1998, p. 241)

O jogo de papéis na perspectiva do teatro terapêutico pode cumprir esta tarefa de re-significar os conteúdos internos que desenham cada papel-contra-papel, possibilitando uma reorganização do modo que estes se articulam, uma vez que é no desempenho dos dramas relacionais que as tramas se evidenciam e podem ser assimiladas e transformadas, pelo próprio reconhecimento, pela vivência da dor, do prazer, pela aceitação do imponderável, pela necessidade de re-criação da existência. (WECHSLER, M. P. F. 1998, p. 241-242)

As crianças trazem as histórias e personagens de seu mundo simbólico. A demarcação do contexto psicodramático permite a distinção entre fantasia e realidade e estimula a ação dramática e o jogo de papéis. O compartilhar facilita o desdobramento da cena criada espontaneamente, assim como seus direcionamentos. Dessa forma, o intrapsíquico tem a possibilidade de se reconstruir, através da intersubjetividade vivenciada no jogo de papéis.

(...) a criança revela o seu mundo e o sentido que ele tem pra ela, ou o revê por meio de papéis de fantasia que é capaz de reconhecer, criar imitar ou interpretar. (PERAZZO, S. 1994 APUD FILIPINI, R. 2005, p. 249)

Ferrari (1984) atenta para que a psicoterapia da criança seja uma *rematrização*, numa parceria com a família e com a criança, numa compreensão do ser em evolução e em relação.

A partir disso, importante citar FONSECA, que propõe a psicoterapia como:

(...) uma nova matriz de identidade que não substitui a primeira, mas se propõe a oferecer um novo modelo da relação interpessoal, que será corretivo, que oferecerá situações de complementaridade que a primeira não ofereceu. (FONSECA APUD FERRARI, D. C. 1984, p. 56)

Wechsler (1998) pontua que o *setting* psicoterápico funciona como um

locus privilegiado para as necessárias re-significações, visto que a identidade do sujeito é resultante de um processo contínuo de construção de novos sentidos.

Nos casos em que há dificuldade em estabelecer uma aliança terapêutica com os responsáveis pelas crianças, é possível que não haja avanço significativo no processo psicoterapêutico. A resistência e falta de colaboração dos responsáveis pode diminuir as chances de aproveitamento. A criança pode melhorar seus comportamentos inadequados no contexto grupal da psicoterapia, mas isso não ocorrer nas suas redes sociais, como casa ou escola, por haver um entrave à transformação. É importante que os pais percebam de que forma estão contribuindo para a construção e manutenção dos comportamentos inadequados da criança (papéis complementares). Além disso, é fundamental que o psicoterapeuta ajude os pais a reconhecer suas resistências.

Dessa maneira, a leitura do psicoterapeuta sobre a queixa infantil sempre deve ser articulada ao sistema família, compreendendo que um sistema não é a soma de partes, mas a interdependência entre elas (Wechsler 2007).

Por exemplo, há casos em que havia certa crença por parte da família de que a psicoterapeuta apontaria os pais como culpados pelos problemas da criança. Dessa forma, é difícil para os pais construir uma relação de confiança com a psicoterapeuta. Para ajudar, podem-se solicitar sessões familiares e, dependendo do contexto da situação, vivenciar técnicas psicodramáticas (duplo, espelho ou até mesmo da inversão de papéis, solicitar aos pais que se coloquem no lugar dos filhos ou no lugar da psicoterapeuta, por exemplo).

COSTA et alii (2005):

É consenso entre as terapeutas que a família pode atuar como colaboradora e mantenedora do sintoma da criança e, nesse caso, colocam em dúvida os resultados da psicoterapia infantil quando não se faz um trabalho conjunto com a família. Todas trabalham com a rede social da criança; no entanto, a forma de trabalhar é que varia de orientação. Para elas, a terapia deveria possibilitar aos familiares serem atores ativos de sua história e não apenas a platéia que assistirá e receberá todas as informações a respeito de como recuperar as circunstâncias que estão produzindo sofrimento. O fato de não se colocar como pessoas que participam como agentes transformadores de sua própria história os isenta de uma maior responsabilidade, tornando a relação com

o psicoterapeuta e com o processo psicoterápico superficial e pouco comprometida, sendo, assim, mais difícil conquistar o crescimento.”

(http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-66X2005000100006&lang=pt)

É importante também pesquisar o lugar que a criança ocupa na família. Isso é facilitado pelo fato da criança reproduzir padrões existenciais no contexto grupal e psicodramático, com os outros componentes, com a figura da psicoterapeuta e com o surgimento dos personagens nas cenas.

É fundamental respeitar os conhecimentos dos pais da criança em relação ao problema que vivem. Valorizando os recursos dos pais, na prática de convivência com a criança, existe maior chance de serem mobilizados terapeuticamente.

5. Sobre os conceitos de catarse e *acting out*

“O ato é anterior à palavra e a inclui.” (MORENO, J. L. 1959a/1983, p.125)

a) Catarse de ação x catarse de integração

Segundo Renoñes (2002), *katharsis* em grego foi utilizado pela primeira vez com um sentido religioso. “A origem da palavra vem do substantivo *Katharos*, que significa sem mistura, livre de injustiça, puro.” (RENOÑES, A. 2002, p. 220)

Segundo o autor, em seus primórdios, a ação de purificar tinha uma conotação diferente dos dias atuais. “Esse sentido se ligava diretamente a um contexto religioso em que, para poder elevar-se, o indivíduo deveria deixar pra trás o que o prendia a um estágio anterior.” (RENOÑES, A. 2002, p. 220)

Com o decorrer da história, com Hipócrates na medicina, Platão na filosofia e na mitologia católica, adicionado o sentido moral, foram atribuídas novas nuances para a definição, consolidando a ênfase na “limpeza”. Renoñes critica esta visão de catarse, e nos atenta para uma importante distinção:

A diferença básica entre a concepção religiosa e a cotidiana do termo catarse é que na primeira se integram os elementos da vida do indivíduo, do grupo social, do universo como um todo; na segunda, sempre temos de achar algo para extirpar e excluir. (...) Se hoje usamos catarse no sentido de purgante, é em razão de uma secularização do sentido primitivo sofrida com o tempo. (RENOÑES, A. 2002, p. 220-221)

Isso pode ser claramente observado na definição do Dicionário Houaiss 2001: etimologicamente a palavra vem do grego – *kátharsis* – significando purificação, purgação, mênstruo, alívio da alma pela satisfação de uma necessidade moral. (ALMEIDA, W. C. 2010, p. 76)

Segundo Almeida (2010), o uso de tal vocábulo na psicologia atual está vinculado à liberação de emoções e sentimentos, “através de recursos idênticos à ab-reação.” (ALMEIDA, W. C. 2010, p. 76). A ab-reação é um termo psicanalítico, definido pelo autor como um “botar para fora”, “reação para fora”, proveniente do

latim.

Dessa forma, segundo Almeida (2010): "(...) O sintoma formar-se-ia como 'solução de compromisso' para traduzir a relação existente entre um certo acontecimento psíquico, o modo como o indivíduo reage a ele, e a insistência do afeto que os envolve." (ALMEIDA, W. C. 2010, p. 76). Essa reação ou ab-reação, sob a forma de emoções, palavras e atuações, pode ocorrer tanto nos momentos de psicoterapia, quanto nas situações da vida cotidiana.

Segundo Almeida (2010), a catarse estaria relacionada ao efeito de transparência produzido numa dramatização que envolvam sentimentos e emoções conflitivas:

O psicodrama permitiria vivenciar, em um mundo 'sui generis', no 'como se fosse' do contexto dramático, todas as formas de comportamento e toda existência subjetiva, a profética da norma e das regras socioculturais prevalecentes. (ALMEIDA, W.C. 2006 apud ALMEIDA, W.C. 2010, p. 77)

Dessa forma, a legítima catarse permite aos pacientes o encontro com o "não dito" - uma integração de aspectos que antes permaneciam em silêncio, mas de algum modo atuavam no dia-a-dia. Além disso, auxilia no desenvolvimento da espontaneidade e criatividade na resolução de questões cotidianas.

"Só a catarse é libertadora: reorganiza a mente promovendo as reparações necessárias para consolidar a identidade do paciente." (ALMEIDA, W. C. 2010, p. 81)

O método do psicodrama permite encenações que levam o protagonista a experimentar o medo, a raiva, o amor, a alegria, entre outros, contribuindo para a elaboração das questões vivenciadas no contexto psicodramático, que, quando esgotadas, podem ser transformadas e expandidas para os demais contextos.

"(...) Eu descobri que o princípio comum produtor de catarse é a espontaneidade." (MORENO, J. L. 1946/1978, p. 20)

Segundo Almeida (2010), há duas formas de catarses: catarse de integração e catarse de ação. Na primeira, há a participação de todos os integrantes do grupo, através da interação cooperativa; na segunda há o

envolvimento de um ou mais membros (inclusive sob a forma de discussão), através da atuação espontânea. É também possível ocorrer uma catarse individual por ab-reação, quando apenas em um integrante.

Neste caso:

O grupo pode servir de caixa de ressonância a uma catarse individual, acolhendo o acontecimento do protagonista e participando dele, mas a catarse de integração ocorrerá quando o próprio grupo se transforma junto (...). (ALMEIDA, W. C. 2010, p. 90)

No momento em que a catarse individual não mobilizar os outros componentes do grupo, não haverá *catarse de integração*, apenas a possibilidade do grupo auxiliar o membro envolvido com a própria elaboração de sentimentos e emoções. Isso pode gerar um desaquecimento do grupo, dependendo do grau de coesão/colaboração entre os membros.

A deposição de seus próprios sentimentos e emoções na figura e no drama do protagonista permite que venham à tona conteúdos que também estavam afastados da consciência de outros participantes do grupo. (GONÇALVES, C.S. et alii 1988, p.82)

Isso frequentemente permite que os outros componentes deem voz aos seus sentimentos/emoções relacionados à situação dramatizada, elementos estes que muitas vezes são evitados. Dessa forma, ocorre uma integração de cada participante, na relação com ele mesmo e com o grupo, abrindo portas de comunicação intergrupual de experiências e conflitos vivenciados tanto no contexto social como no grupal.

Moreno propôs o termo “catarse de integração” como meta do tratamento de grupo, sob a influência da Medicina.

A inalação e a exaltação dos pulmões é o símbolo da desinfecção. Através da inspiração de oxigênio, o corpo é mantido vivo, mas através desse processo é precipitada a formação de óxido de carbono letal. Contudo, o veneno é removido do corpo através da expiração. Pode-se dizer que, no processo de viver, inalamos a psique e a exalamos por meio do processo de espontaneidade. Se

no processo de inspiração desenvolverem-se venenos, tensões e conflitos, estes são removidos pela espontaneidade. (MORENO, J.L. 1923 /1982, p.99)

Num primeiro momento, a Teoria da Espontaneidade elaborada por Moreno está vinculada à concepção de catarse vinculada à purgação. Segundo Renoñes, Moreno partiu da noção médica de doença, em que a manifestação de um sintoma é tratado como doença e da ideia moral de erro para construir o papel do psicodramatista.

A epistemologia sobre a qual Moreno escrevia nessa época era a mesma que sustentou o pensamento ocidental e parte do oriental durante boa parte da história registrada, e pode ser compreendida como a oposição maniqueísta entre dois polos, em que um dos dois é sempre identificado como o prejuízo que deve ser excluído para que tudo fique bem. (RENOÑES, A. 2002, p. 225)

Mas reforça o aspecto inovador do conceito:

A Catarse de Integração aponta para uma experiência coletiva de transformação. A coletividade pode começar pela díade terapeuta-cliente, e terminar com os grandes grupos, e ainda que cada indivíduo viva a transformação de uma maneira singular, todos passam por ela. (RENOÑES, A. 2002, p. 225)

A grande inovação de Moreno, segundo Renoñes (2002) é justamente o fato de que a catarse de integração atinge, além do indivíduo, o grupo como um todo.

Apenas haverá catarse de integração se o acontecimento se instalar dentro da dinâmica grupal, promovendo mudanças e transformações no indivíduo e no grupo, no grupo e no indivíduo, numa inter-relação dialética e tética, através das expressões dramáticas. (ALMEIDA, W. C. 2010, p. 87)

A catarse de integração proposta por Moreno não envolve a “interpretação comunicada”, mas uma vivência ressonante no grupo, que mobiliza a partir do drama que foi desvelado. Isso ocorre a partir do processo de dramatizar e pelas intervenções do psicodramatista.

A efemeridade da criação, sua transitoriedade, sua característica grupal (ainda que existam vários papéis nessa construção), este conjunto todo, faz da cena um saber coletivo. Não poderíamos dizer que as cenas não afirmam nada, ou que afirmam algo sem intencionalidade alguma. (RENOÑES, A. 2004, p. 156)

Em sua discussão, Reñones menciona uma “violência transformadora”, considerando que a criação não ocorre sem a destruição e que toda forma de poder implica numa violência, já que pressupõe uma cristalização de uma potência (do grupo e dos indivíduos que os constituem).

O que diferencia é que as cenas, seus desdobramentos, suas ressonâncias são, antes de tudo, momentos únicos e evanescentes, de permanência efêmera, e não cristalizável. Um saber que se esgota muito rapidamente, rápido demais para ser afirmado como poder eterno. (RENOÑES, A. 2004, p. 156)

Reñones (2004) considera o imaginário como fluxo e estuda as mitologias constituídas. Segundo sua visão, o mito tem como característica primordial estar “ (...) cristalizado pelas palavras e sistematização e, simultaneamente, estar vivo, na tensão que procura incessantemente implicar quem o enfrenta.” (RENOÑES, A. 2004, p. 156) Para o autor, o mito só é válido quando atualiza a dimensão existencial, espiritual e social do grupo ao qual se refere e, a partir disso, é legitimado pela comunidade representada.

Pensando na indissociável relação entre rito e mito, pode-se considerar a cena psicodramática como um fenômeno ritualístico, na medida em que:

O Ritual é um conjunto de ações estilizadas (porque não são um ato real, mas o representam) de alto impacto emocional, que abre espaço para uma reestruturação do posicionamento do indivíduo (ou grupo de indivíduos) perante as suas relações (existenciais, sociais, cósmicas e transcendentais). E atua tanto no nível mimético (imitativo em que representam ações como se fosse um deus ou herói que as estivesse fazendo) como no simbólico (em que as ações indicam uma realidade mais rusticamente ligada ao ciclo vida-morte-renascimento). (RENOÑES, A. 2002, p. 216)

Durante a catarse de integração se vislumbra o gérmen de transformação naquilo que está cristalizado, numa experiência singular e coletiva. Um ritual de

passagem em que “(...) se diz adeus a uma forma de estar no mundo, para abraçar de forma integral outro estado.” (RENOÑES, A. 2002, p. 218) - é o momento em que é possível abdicar daquilo que não cabe mais e acolher o que se busca.

Renoñes (2002) propõe uma mudança epistemológica para uma noção integrativa de desequilíbrio, em que haja uma valorização no papel de transformador do psicodramatista, indo além da noção de catarse como purgante (usual em nossa cultura). É uma visão vinculada à provisoriedade da vida e que enxerga saúde e doença como processo, como parte do viver:

Quando a repetição desse sofrimento, em virtude da rigidez e cristalização, ocorre, podemos ver apenas um ser, possivelmente protagonista de um sofrimento grupal, pedindo ajuda para aceitar o processo vital de transformação.” (RENOÑES, A. 2002, p. 226)

Dessa forma, o psicólogo psicodramatista abre possibilidade para dizer adeus ao “curador de doenças” para ser um facilitador de transformações, criando espaço para a catarse de integração, isento da ideia de “cortar o mal pela raiz”.

b) *Acting out* racional x *acting out* irracional

O termo *acting out* foi introduzido por Moreno em 1928, firmando a diferença entre o papel do ator do teatro com o da cena psicodramática. Moreno (1946/1978) diferenciou dois tipos de *acting out*: o irracional, que surpreende e prejudica o protagonista no contexto social; e o terapêutico, que ocupa espaço no “como se” do contexto psicodramático e contribui para o autoconhecimento e a transformação.

“Em vez de provocar inadvertidamente o ‘atuar’ dos conteúdos internos fora da relação terapêutica, o Psicodrama procura deliberadamente o *acting out* como forma de tratamento.” (GONÇALVES, C.S. et alii 1988, p.81)

Assim, através dos papéis psicodramáticos e da vivência da cena, o protagonista explicita e elabora seus sentimentos/emoções.

O Psicodrama dramatiza para desdramatizar, isto é, pela acentuação, exagero até, pela encenação do ato enfim, permite que a tendência do ato impulsivo e a repetitividade patológica dos papéis sejam esvaziadas. (GONÇALVES, C.S. et alii 1988, p.81)

A conserva cultural está intimamente relacionada à espontaneidade e é definida por Moreno como mistura de material espontâneo e criador, moldado de forma permanente, é o resultado de uma teoria de valores geralmente aceita. (MORENO, J. L. 1946/1978, p. 156)

A conserva cultural é uma cristalização de algum comportamento, ação ou atitude que, na história pessoal, foi consagrada como importante e que, no presente, não faz mais sentido continuar sendo reproduzida. A quebra dessa cristalização permite o desenvolvimento de novas respostas para situações antigas.

A conserva cultural presta ao indivíduo um serviço semelhante ao que, como categoria histórica, presta à cultura em geral – continuidade de herança – assegurando para ele a preservação e continuidade do seu ego. (MORENO, J. L., 1946/1978, p. 157)

O *acting out* terapêutico é base de ação para que a criatividade se manifeste, através da transformação das conservas culturais.

(...) Aproveitando-se dos sentimentos agressivos pelos quais o paciente, naquele momento, está aquecido, uma pessoa negativista e resistente poderá ser transformada num agente produtivo e esclarecedor. Acting out explosivos, tais como uma tentativa malsucedida de suicídio ou uma decisão repentina de fugir de casa, sem o consentimento e o conhecimento do analista, são então colocadas na situação analítica depois da festa, por assim dizer. Elas poderão chamar a sua atenção tarde demais, às vezes depois de todo o estrago já ter sido feito. Portanto, é aconselhável diferenciar entre formas controláveis de acting out que ocorrem no âmbito de trabalho da situação terapêutica a qual é dotada de um fim construtivo, e acting out irracionais e incontroláveis fora da mesma. Ao tornar as técnicas de acting out oficiais e legítimas como partes da terapia, o paciente irá esperar pela oportunidade de atuar em frente do terapeuta as várias fantasias e planos que no momento lhe são urgentes, ao invés de frustrá-los e transformá-los em resistência contra a cura. O objetivos dos métodos terapêuticos deve ser o de fornecer aos pacientes uma variedade de situações flexíveis capazes de configurar o caráter 'multi-dimensional' da vida. (MORENO, J. L. 1959a/1983, p. 113-114)

Um exemplo de *acting out* irracional é a crise de agressividade. Neste caso, são necessárias intervenções pontuais por parte do diretor. A continência, em alguns casos corporal, contribui para a restauração do auto-controle e o desenvolvimento da noção de limites, seja no contexto psicodramático, como grupal.

“Muitas vezes o diretor de cena e seus auxiliares têm de intervir energicamente para conter excessos. Porém, o grupo se colocará como 'rede de apoio' e ajudará na compreensão do ocorrido”. (ALMEIDA, W. C. 2010, p. 84)

Nestes casos, o grupo tem papel fundamental, já que o ato de acolher contribui para a reestruturação do protagonista e do próprio grupo, que se vê espelhado na situação de descontrole. Dessa forma, os outros membros podem também trabalhar situações em que a própria agressividade se fez presente. A possibilidade de compartilhar histórias semelhantes é outra forma de se elaborar o ocorrido.

Moreno coloca como hipótese que a “fome de ato” de uma pessoa a faz buscar formas para se expressar e que a própria resistência no processo de psicoterapia pode se tornar técnicas de *acting out*, contribuindo para a evolução do paciente.

“O acting out de uma situação dentro de um ambiente controlado pode ser uma medida preventiva contra o acting out irracional na vida propriamente dita.”
(MORENO, J. L. 1959a/1983, p.114)

(...) Estamos agora atravessando o período em que a psicoterapia será caracterizada por uma coordenação de abordagens, e em que um tratamento adequado nunca será representado por uma única abordagem. A técnica terapêutica eficaz para as desordens do acting out será uma coordenação de terapia individual com terapia grupal, para estabelecer e fortalecer padrões de identificação, além da utilização do psicodrama para criar e manter o nível equilibrado de ansiedade, configurando assim um ataque frontal aos papéis e aos padrões de ação característicos em termos de ajustamento. (MORENO, J. L. 1959a/1983, p. 126)

6. A subjetividade do diretor no trabalho com crianças

Um método psicoterapêutico constitui um conjunto de operações com um fundamento teórico coerente que se dirige a auxiliar um indivíduo na busca de sua verdade existencial. (BUSTOS, D.M. 1992, p. 160)

A postura do psicoterapeuta psicodramatista é diferenciada à medida que visa o *encontro* - a verdadeira *relação eu-tu*, o desenvolvimento da *tele*, da *criatividade* e da *espontaneidade*. Para tanto, são imprescindíveis modelos de atuação embasados no Código de Ética, em que o psicoterapeuta trabalha suas questões pessoais com ajuda de um psicoterapeuta e/ou de um supervisor, tendo humildade para reconhecer seus alcances e limitações.

Bustos (1992) constata que, no reconhecimento de dinâmicas defensivas diante do sofrimento, há uma frequente categorização, onde algumas psicopatologias ocupam lugar de privilégio. Segundo o autor, os psicoterapeutas muitas vezes se utilizam de uma máscara defensiva, com condutas caracterológicas e caracteropaticamente estruturadas - um personagem que pode expressar uma falta de espontaneidade.

Para o desenvolvimento do papel de psicoterapeuta, é importante entrar em contato com as próprias cristalizações. Assim, a busca do psicoterapeuta pela própria espontaneidade e criatividade é fundamental.

Segundo Petrilli (1999, p. 357):

O fascinante estado de disponibilidade, o estar pronto para estar junto e aquecido para a improvisação são (...) o melhor instrumento de que alguém pode dispor no papel de psicoterapeuta. Não é simples, nem fácil. Requer maturidade psicológica, talento, humildade e bagagem significativa de conhecimentos técnicos e teóricos.

O psicoterapeuta deve ter a abertura suficiente para se vincular aos pacientes e se colocar no lugar deles, além do distanciamento necessário para perceber a existência de pontos cegos.

Nem a máscara solene e hermética nem sua contrapartida de pseudo-abertura podem ser base de um processo de transformação verdadeiro. E sem esse vínculo como eixo fundamental não existe a psicoterapia. (BUSTOS, D.M. 1992, p.164)

No papel de diretor de grupo das cenas psicodramáticas, é importante perceber como as características dos componentes interagem e como as dificuldades do contexto social estão sendo transferidas para o contexto grupal. A dramatização funciona como um momento em que os comportamentos inadequados do contexto social podem ser vivenciados de modo adequado, já que a cena ocorre no “como se”, ambiente delimitado pelo grupo com a ajuda do diretor psicodramático.

(...) A posição do terapeuta de grupo é descoberta; ele é ameaçado de todos os lados e deve estar à altura de todas as agressões que vêm do grupo. O diretor do grupo deve ter (...) a presença de espírito e a coragem de colocar em jogo toda sua personalidade no momento preciso para preencher o âmbito terapêutico com seu calor, empatia e expansão emotiva. Em outras palavras: ele não está isolado do paciente, nem o paciente dele. Ambos são membros de um pequeno grupo. O terapeuta coloca-se no meio de seu grupo e deve, portanto, desenvolver uma forma particular de ‘personalidade de grupo. (MORENO, J. L. 1959/1993, p. 26)

Assim, Moreno amplia a visão do papel de psicoterapeuta, trazendo a possibilidade de oscilação entre um distanciamento diante do grupo e uma aproximação, com intervenções de fora (como diretor) e de dentro (como ego-auxiliar). Neste sentido, Wechsler (2007) pontua os dois movimentos que se articulam: envolvimento existencial e distanciamento reflexivo.

Bustos (1990) atenta para a observação do efeito *cluster* em questão e o contra-papel solicitado ao psicoterapeuta, para o manejo adequado, diferenciando os três *clusters*.

Cluster um ou materno: quando um paciente encontra-se ferido, machucado profundamente ou elaborando situações, para aqueles que se sentem vulneráveis, o terapeuta é solicitado na ‘função materna’. A ‘dor’ só é ultrapassada depois de ser contida. Isto significa que a principal dinâmica terapêutica está relacionada com o ‘holding’. Controlar compreensivamente é o centro,

independentemente das operações que se possam realizar tanto verbal, quanto dramaticamente. (BUSTOS, D. 1990, p. 141)

Cluster dois ou paterno: (...) corresponde aos momentos nos quais o paciente sente a necessidade de apoio e afirmação (grounding). Procura-se estimular a capacidade de uma pessoa para lutar por suas metas e convicções. (BUSTOS, D. 1990, p. 153-154)

Assim, o papel do psicodramatista é auxiliar no desenvolvimento da autonomia para a resolução de problemas e adaptação ao cotidiano. A autonomia está relacionada à capacidade de pesar as próprias escolhas e arcar com as consequências. Para tanto, deve-se ficar claro que não escolher também é uma escolha.

Cluster três ou fraterno: (...) corresponde à capacidade de disponibilizar suas próprias experiências similares às relatadas pelos pacientes, em um intercâmbio experiencial (...). Não é adequado sempre relatar estas experiências para alguns pacientes, é importante conservar os depósitos míticos e isto deve ser compreendido. (BUSTOS, D. 1990, p. 164)

Para que se sustente a possibilidade do paciente recriar seu próprio universo, o psicoterapeuta necessita estar inteiro, já que “a verdade de um momento é a incógnita do seguinte.” (BUSTOS, D.M. 1992, p.164)

Toda relação interpessoal muito intensa e duradoura faz com que o indivíduo fique influenciado pelo tipo de relação que se estabelece. Em geral, a pessoa que está em psicoterapia transpõe o modelo relacional terapêutico para suas relações com os demais. A psicoterapia, como experiência emocional corretiva, facilita a melhoria das relações interpessoais, através de mudanças geradas no mundo interno do paciente, também através da introjeção do modelo relacional. É importante que o modelo relacional oferecido seja o mais natural possível. A possibilidade de um vínculo real e concreto dá origem a uma relação onde o básico estará no eu-tu. O encontro é válido somente quando os dois termos do vínculo o fazem ativamente. Desde o primeiro contato terapêutico, o paciente já se deu conta se nesse tipo de relação que se inicia existe ou não oferta de uma relação verdadeira, na base do eu-tu. Na medida que isso ocorre, há o encontro desses dois seres humanos. (BUSTOS, D. APUD FERRARI, D. C. 1985, p.57)

Ferrari (1984) também menciona a importância da vivência do *contra-*

papel, como paciente da psicoterapia psicodramática, para o desempenho do *papel* de psicoterapeuta.

Sobre o trabalho psicodramático de grupo, Almeida (1998) afirma que:

O diretor do psicodrama deve ter bom conhecimento teórico das propostas morenianas, ser bem treinado em seu papel, estar bem entrosado afetiva e tecnicamente com os egos-auxiliares, e ter boa percepção do que está ocorrendo, procurar a empatia com o grupo, buscar a relação télica, estar atento ao sistema de comunicação, através da observação direta e intuitiva, ter bom manejo da ordem das propostas cênicas, desenvolver senso de ritmo e de oportunidade. (ALMEIDA W. C. 1998, p. 28)

Vimos que existe uma proposta de relação horizontal no papel de psicoterapeuta psicodramatista, com o princípio básico de “estar disponível”, que corresponde ao estar pronto (e não pré-preparado) para viver e criar junto com outra pessoa.

Existe um diferencial no atendimento de crianças, relatado por Petrilli (1999), quando menciona que a interação nos *papéis* psicoterapeuta-cliente - quando o cliente é uma criança - torna a relação mais assimétrica, já que o adulto e a criança estão (*a priori*) em estágio evolutivos diferentes.

A proposta de relação horizontal em papéis não igualitários é particularmente complexa quando se trata de uma relação adulto-criança, mesmo quando não está presente qualquer patologia. A começar pela estatura, que por si só já diferencia literalmente a visão do outro. Outro aspecto importante é referente à capacidade e à forma adulta de comunicar-se verbalmente, em contraposição à maior capacidade infantil de captar mensagens e expressar-se por meio de todos os sentidos. (PETRILLI, S. 1999, p. 359)

Petrilli (1999) aponta que grande parte da compreensão da criança ocorre por meio da vivência relacional, diferentemente dos adultos, dependendo, muitas vezes, de ajuda para se organizar. Porém, relata que “não é necessário um disfarce de infante para entrar em contato com a criança, nem mesmo na situação psicoterápica.” (PETRILLI, S. 1999, p.360)

A autora aponta para a diferença entre o brincar e a interpretação de papéis:

A criança tem uma qualidade de brincar que o adulto já não tem e/ou tem diferente. A criança, quando brinca, não representa, brinca. Representa papéis quando já atingiu um estágio de maturidade que possibilita a interpretação. O adulto, quando brinca, corre o risco de 'representar' (encenar) que está brincando. Acontecendo isso, pode haver diminuição de espontaneidade e interferência na qualidade adulto-criança na situação lúdica. (PETRILLI, S. 1999, p, 358)

A partir de sua experiência, Petrilli (1999) cita alguns dos princípios básicos que norteiam as funções de um psicoterapeuta de crianças:

A relação pode acontecer (...) quando estou pronta para: acompanhar as propostas que ela (criança) me faz (atividades); detectar e acompanhar o seu movimento psicodinâmico (no desenvolvimento ou na regressão); estar aberta e atenta para compreender o que ela me conta (como e o que comunica) pela sua conduta, esteja ela falando, brincando, dramatizando ou quieta (comigo ou consigo mesma em minha presença); posicionar-me diante do uso que ela faz da minha pessoa, mantendo-me, apesar disso, íntegra, madura e no papel profissional; respeitar seus recursos, limites, seu tempo e sua dependência; utilizar minha maturidade, conhecimentos e autonomia para detectar e evitar situações que envolvam riscos (para ambos); 'metabolizar' seus conflitos, dar continência e promover 'devoluções' que possam capacitar a criança a elaborar e retomar seu desenvolvimento (essas devoluções podem ser feitas verbalmente ou por meio de ação); intervir e/ou propor atividades em sintonia com o movimento psicodinâmico da criança e o movimento relacional, cuidando para não sobrepor e privilegiar minhas próprias necessidades às da criança; evito, assim, uma psicoterapia centrada nas necessidades e nos recursos do papel de terapeuta. (PETRILLI, S. 1999, p, 360)

E complementa:

O psicoterapeuta exerce uma 'função vital', a função metabolizadora. Funciona como um centro processador dos conteúdos vindos do paciente. Completada a metabolização, o conteúdo é devolvido ao paciente para instrumentá-lo. O cliente, por sua vez, recebendo este 'produto', poderá metabolizá-lo à sua maneira, mas com um conteúdo (um dado) diferente do que tem podido obter até então. Com esta experiência relacional, abre-se nova oportunidade, ativa-se a metabolização na criança e torna-se possível promover uma nova chance de elaboração. (PETRILLI, S 1999, p. 363)

O terapeuta conduz-se pelo 'princípio do duplo' (estar em sintonia télica e expressar ou realizar aquilo que o paciente está necessitado e não consegue por si só) e pelo princípio da entrega' (especialmente quando desempenha papéis). (FONSECA APUD PETRILLI, S. 1999, p. 362-363)

A autora considera que a metabolização pode ser realizada em diversos tipos de interação - pela ação e pela palavra - e pode ser completada fora da sessão.

Um dos princípios do tratamento, segundo Filipini (2005) é:

“(...) representar a situação traumática central em numerosos ensaios e versões para reduzir a um mínimo a tensão angustiada da criança.” (p. 238)

A partir disso, explanaremos sobre o conceito de *co-inconsciente*, que ocorre num tempo e espaço compartilhados e pertence às relações específicas.

Os fenômenos *co-conscientes*\co-inconscientes são, simultaneamente, relacionais e constituintes do 'Eu'.

Devemos procurar um conceito que seja construído de tal forma que a indicação objetiva para a existência desse processo de duas vias não venha de um único psiquismo, mas de uma realidade ainda mais profunda, na qual os estados inconscientes de dois ou vários indivíduos estejam interconectados com um sistema de estados inconscientes... Os estados co-conscientes e co-inconscientes são, por definição, aqueles nos quais os parceiros vivenciaram e produziram conjuntamente... Um estado co-consciente e co-inconsciente não pode ser propriedade de um único indivíduo. (MORENO, L. J. 1977 apud ZURETTI, M. 1994, p. 265)

Segundo, KNOBEL, A. M. no artigo *Em Tempo Presente: o Co-inconsciente*:

Por volta de 1937, J. L. Moreno definiu sua proposta acerca do inconsciente na teoria psicodramática considerando-o como uma das dimensões da própria vida relacional. Dizendo de outra forma: para ele, pessoas que têm uma convivência estável e significativa, tais como casais, pais\filhos e parceiros profissionais, acabam

desenvolvendo conteúdos psíquicos e formas compartilhadas de subjetividade que constituem os estados co-conscientes e co-inconscientes. Os primeiros são lembrados como parte de suas histórias de vida, como constituintes de suas identidades. Os últimos fazem parte do que cada um viveu, ouviu falar, soube um dia, mas que não se lembra mais, ou ainda, do que nunca soube, mas faz parte das experiências das pessoas significativas de seu campo relacional, estejam elas vivas ou mortas. Constituem um continuum de sentidos transmitidos relacionalmente, que dá colorido e singularidade às experiências.

(<http://www.febrap.org.br/publicacoes/arquivos/EM%20TEMPO%20PRESENTE%20O%20CO-INCONSCIENTE.doc>.p. 1, sem data de publicação)

Neste artigo, Knobel complementa que os conflitos e mandatos *co-inconscientes* aparecem nos grupos principalmente de duas formas: como um tema, que surge a partir do relato de uma história pessoal, possuindo boa aceitação pelos outros membros do grupo; ou como um sintoma do grupo, obstruindo o fluir da comunicação.

Segundo Zuretti (1994), o co-inconsciente da rede sociométrica é a energia que sustenta o processo grupal. Portanto, o diretor psicodramático trabalha com e dentro do conhecimento do co-inconsciente, incluindo a parte não atuada da relação (ou atuada, mas não nomeada com palavras).

A sociometria, a ciência das relações humanas, sempre levará em conta a forma pela qual as diferentes matrizes participam, assim como as maneiras pelas quais suas existências complementares se relacionam uma com as outras. Isso possibilitará aos indivíduos realizar os processos de crescimento de sua espontaneidade e criatividade e se tornar membros ativos em casa uma dessas matrizes. Matrizes sucessivas criarão e serão criadas num processo duplo co-consciente e co-inconsciente, que abrigarão o desenvolvimento de cada indivíduo em particular. O círculo de 'feedback' constante entre o indivíduo e a matriz, ou o indivíduo e o grupo, se transformará numa espiral de crescimento. (ZURETTI, M. 1994, p. 268)

Assim, outro papel atribuído ao diretor psicodramático é o de facilitar esse processo, propiciando e incentivando *feedback*, apontando as questões “não

ditas” e atuadas.

Dessa maneira, a subjetividade do diretor de psicodrama é sempre importante e é ainda mais significativa quando se trata de um diretor no trabalho com crianças, visto que é uma faixa etária que está em desenvolvimento e a relação intersubjetiva precisa estar a serviço das necessidades da própria criança/grupo.

III – Fundamentação Metodológica

1. Natureza da pesquisa

A partir de um levantamento de autores exponenciais na abordagem psicodramática com crianças, visamos uma análise qualitativa de situações clínicas em que a agressividade está presente, a partir da vivência do desamparo.

Segundo Wechsler (2007), há três linhas epistemológicas que podem embasar a pesquisa no campo socionômico: a fenomenologia-existencial, a dialética marxiana e a sistêmica construtivista/pensamento complexo.

Wechsler (2007) propõe o termo “Construtivismo Hermenêutico” para designar: “(...) aquele que se preocupa com a arte de perguntar, perseguindo a direção majorante da construção estrutural e, ao mesmo tempo com a arte de dar visibilidade aos sentidos sagrados advindos da experiência, portanto, dos próprios conteúdos vivenciados.” (WECHSLER 2007, p. 73)

Este trabalho foi baseado em princípios do método fenomenológico e da sistêmica construtivista/pensamento complexo, que nos remete, diretamente, ao respeito à pluralidade e à singularidade de cada ser, que além de ser um todo (a totalidade é maior que a soma das partes), é também uma parte do todo (já que a mudança de um aspecto gera uma nova *gestalt*⁹). Explicitaremos algumas considerações sobre o olhar fenomenológico.

A respeito da intuição, Almeida (2006, p. 36) aponta que:

(...) seria a capacidade do sujeito de fazer a apreensão clara e correta da verdade, anterior ao juízo ou reflexão. Pode ser vista como resultado de conhecimentos adormecidos, sensibilidade, criatividade (...). Os fenômenos inconscientes e co-inconscientes também comporiam a manifestação intuitiva.

⁹ *Gestalt* enquanto estrutura articulada que expressa uma totalidade que não se esgota por si só, pois é também abertura para outros modos de ser.

Pensamos que há um equívoco em toda concepção redutiva, em que é atribuída a um evento uma única causa precisa ou a um sistema de pensamento estabelecido inquestionável.

Tendemos a viver em um mundo de certezas de uma perceptividade sólida e inquestionável dizendo que as coisas são de maneira que a vemos... As experiências com o ponto cego visual nos mostram que não vemos o que vemos. Essas experiências nos revelam que nossa percepção de algo traz a marca indelével da nossa própria estrutura. Talvez uma das razões porque se evita tocar nas bases do conhecer seja a sensação vertiginosa causada pela circularidade de se utilizar o instrumento da análise para analisar ele próprio. Tal inseparabilidade entre ser e perceber o mundo indica que todo ato de conhecer produz o mundo. (MATURAMA APUD LEPERA, E. S. 1999, p. 131)

Supondo que a verdade é relativa, dependendo do ponto de vista, cada pessoa é um universo de possibilidades que podem ser expressas e compreendidas de diversas formas.

A ciência tradicional enfatiza a mudança premeditada do ambiente para a adaptação do homem, em nome do homem. A mudança interior fica a mercê das consequências da ciência e de seu rumo aparentemente calculado. Assim, a maneira holística de se enxergar a realidade foi excluída de atenção, transformando o cientista em um sujeito inexistente, já que sua totalidade, enquanto ser humano, foi colocada entre parênteses. Assim, da mesma forma que o produto da ciência é visto como neutro e objetivo, o método é restringido a procedimento e o conhecimento é fragmentado na medida em que pressupõe o próprio real e o conhecimento como soma de partes isoladas.

Tal forma de relação sujeito-objeto, em que há uma dicotomia evidente, não concebe a possibilidade de compreender o que o outro nos transmite perpassando pelo nosso próprio modo de ser. Por isso propostas de reflexão são imprescindíveis: será que quanto menos transparecem as noções subjetivas, ou seja, quanto mais ignoramos a posição de sujeito do cientista, mais próximos da objetividade nos encontramos?

Delimitando os traços subjetivos das experiências profissionais, consideramos que seja possível o contato com os preconceitos intrínsecos da

concepção construída, para então obter uma análise mais consistente do fenômeno.

É importante ressaltar que a emergência de novos paradigmas que buscam integrar a dicotomia sujeito-objeto não implica no descarte do paradigma Cartesiano-Newtoniano. Há uma necessidade de reavaliar os pressupostos que regem esta abordagem que continua predominante nas metodologias científicas até a atualidade.

Na metodologia sacionômica, o psicodramatista-pesquisador é observador participante, implicado no grupo e com o grupo, o qual é soberano. Dessa forma, não existe a cisão entre sujeito pesquisador e objeto a ser pesquisado, todos acabam tendo o estatuto de pesquisador; (WECHSLER, M. P. F. 2007, p. 73)

No entanto, a especificidade do *papel* de pesquisador psicodramatista aponta para a atualização de dois movimentos: de envolvimento existencial e de distanciamento reflexivo, a partir dos quais se faz possível facilitar a construção de sentidos singulares. Além disso, faz-se importante citar a premissa de co-responsabilidade do diretor com os membros do grupo.

Assim, utilizaremos a concepção do humano como *ser em abertura para o mundo e para o outro*, embasada na visão fenomenológica de que toda pessoa é um *ser-para*, assim como o corpo é a instância básica para a qual as experiências são remetidas (eixo de referência). Todavia, a relação não é apenas de movimento em direção ao outro, mas uma necessidade básica de estar-com-o-outro, de ser reconhecido enquanto sujeito pelo mesmo.

A metodologia sacionômica ancora-se numa realidade que é co-construída, não existindo uma realidade a priori, independente dos sujeitos; o fenômeno e a alteridade se constroem ao mesmo tempo em que estes são construídos dentro do próprio sujeito.

A metodologia sacionômica se apoia numa perspectiva em que o conhecimento sobre si e sobre o mundo advém de um acontecimento relacional e se apoia na complementaridade, interdependência e indissociabilidade entre sujeito e fenômeno, embora continuem sendo irreduzíveis um ao outro; (WECHSLER, M. P. F. 2007, p. 73)

A partir disso, ressaltamos a importância do amor não como algo supérfluo, mas como momento autêntico de doação, uma “orientação radical para”, em que a pessoa pode finalmente encontrar a si-mesma através do olhar e da correspondência do outro. O amor, enquanto instância de sentido, seria a alteridade, o reconhecimento da diferença: o reconhecimento de que é o diferente, que não pode ser reduzido a mim e que me dá sentido.

O ser humano é intersubjetivo por natureza e possui uma necessidade extrema de viver o próprio mundo através do encontro com o olhar do outro. Portanto, o amor transpassa por todas as redes de significados humanas, com suas múltiplas formas de manifestação.

Sobre a intersubjetividade, Almeida (2006, p.37) afirma que:

A consciência do outro é dada a minha consciência como me é dado qualquer objeto visado em minha intencionalidade (...) Há, pois, uma intercomunicação de consciências, co-consciências, e a minha subjetividade e a do outro transformam-se em intersubjetividades.

Desta forma, “O homem não seria único e sim co-existente, e a verdade humana universal seria resultado da intercomunicação de consciências e subjetividade. Existir é co-existir.” (ALMEIDA, W.C. 2006, p. 38)

Segundo Wechsler (2007): os métodos socionômicos promovem relações dialéticas, segundo duas palavras-princípio: *Eu-Issso* e *Eu-Tu*.

A palavra princípio ‘Eu-Issso’: revela uma relação da ordem da experiência, onde o foco está na apreensão do contorno das coisas, enquanto objetos a serem reconhecidos e utilizados;

A palavra princípio ‘Eu-Tu’: revela uma relação da ordem da vivência relacional, onde o foco está na participação do ser total. (WECHSLER, M. P. F. 2007, p. 77)

A metodologia socionômica leva em consideração as várias perspectivas do sistema apreendido, abrangendo a compreensão dos modos de funcionamento e estruturas (Wechsler 2007); “(...) postula que a realidade social é o movimento contínuo entre a sociedade externa (as inter-relações visíveis) e a matriz

sociométrica (as inter-relações invisíveis).” (WECHSLER 2007, p. 74).

Wechsler (2007) menciona o físico Fritjof Capra (1982), fazendo referência à concepção de sistema (interdependente, indivisível e dinâmico) e auto-organização:

A (...) auto-organização é explicitada pelo ‘padrão que conecta’ as diversas partes do sistema e os principais fenômenos dinâmicos da auto-organização são: ‘auto-renovação’ (capacidade de reciclar os componentes sem perder a identidade), ‘auto-transcendência’ (capacidade de criação de Novas Formas a partir das combinações possíveis que transcendem as fronteiras físicas e mentais) e ‘estabilidade dinâmica’ (capacidade de manter o sistema em movimento – equilíbrio dinâmico, denominado de homeostase, a partir de mecanismos de regulação: ‘feedback negativo’ – quando o organismo tende a voltar para seu estado original frente a uma perturbação; ‘feedback positivo’ – quando o organismo amplia certos desvios em vez de os amortecer. (WECHSLER 2007, p. 77)

Wechsler (2007) relata que os sistemas tendem a uma *auto-eco-organização*, utilizando o conceito do antropólogo, sociólogo e filósofo Edgar Morin (1990), considerando que há uma dependência ecológica no ser humano para assegurar sua própria independência. A auto-eco-organização é baseada na capacidade de auto recriar e fundamentada pelos princípios: dialógico (noção de complementaridade antagônica), recursivo (fenômeno como produtor e produto de sua existência) e hologramático (a parte está no todo e o todo está na parte). Dessa forma, a organização do mundo exterior está inscrita no interior da organização vivente.

A autora também pontua a importância de outro conceito de Morin (1990): *inter-retro-ações* (o próprio princípio recursivo em ação), na articulação entre método e teoria. Tal conceito abrange “as conexões entre os sistemas e modificações recíprocas a partir de ‘feedback’ que alimentam e ou modificam o modo de funcionamento do sistema.” (WECHSLER 2007, p. 77)

Segundo, KNOBEL, A. M. no artigo *Em Tempo Presente: o Co-inconsciente*:

(...) o pensamento complexo desenvolvido por Morin (2005) nos instiga a valorizar alguns fenômenos paradoxais que ocorrem com

os seres vivos, como por exemplo, sua capacidade de auto-organização, que permite a eles se manterem idênticos a si mesmos apesar de suas partes (células ou moléculas) estarem em constante renovação. Este ponto de vista nos afasta do reducionismo maniqueísta, pois dois movimentos aparentemente opostos: organização complexa e desorganização operam nos seres vivos em estreita co-dependência.

(<http://www.febrap.org.br/publicacoes/arquivos/EM%20TEMPO%20PRESENTE%20O%20CO-INCONSCIENTE.doc> p. 3, *sem data de publicação*)

Dessa maneira, nos orientaram na construção deste trabalho do ponto de vista da prática e das análises tecidas: a perspectiva fenomenológica que imprime ao ser a abertura para o mundo e a perspectiva sistêmica construtivista que imprime ao ser um lugar dentro de um sistema.

2. Procedimentos da pesquisa

a) Sobre os sujeitos:

O Psicodrama pode ser considerado, ao mesmo tempo, um método de pesquisa e de transformação. O conhecimento produzido neste trabalho não será traduzido em evidências estatísticas, traremos protocolos de sessões de um grupo de crianças, para dialogar com a teoria psicodramática moreniana e pós-moreniana.

Inicialmente faremos um **breve relato a respeito de cada componente do grupo**, contendo também as queixas dos pais. A ordem do relato obedece à mesma ordem de entrada no grupo.

Victória: oito anos, peso acima da média para sua idade/altura, queixa de agressividade. Tem uma irmã gêmea idêntica, só que magra, bonita, feminina, inteligente e que “não precisa de psicoterapia” (fala dos pais). Victória é o “patinho feio” da família. Os pais também possuem sobrepeso e trabalham como enfermeiros num hospital psiquiátrico.

Giovanna: sete anos, tem um irmão de dois anos por parte de mãe. O pai faleceu com um tiro. Mãe relata que acha que o ex-marido estava com a amante no momento de sua morte (história mal esclarecida pela mãe). Demonstrou muita mágoa e até hoje trava uma guerra com a avó paterna, que leva a menina para psicoterapia. A Giovanna fica numa situação difícil, entre a mãe e a avó. Ela cuida do irmão quando a mãe não está presente. É uma criança séria. É a segunda vez que a mãe se casa em quatro anos.

Igor: sete anos, filho único, dificuldade escolar (“falta de concentração”, sic mãe), queixa de agressividade e falta de limite. O pai foi atropelado quando Igor tinha três anos. A escola recomendou uma avaliação psiquiátrica. Acompanhei o processo de inclusão escolar do aluno, me reunindo com profissionais da ONG que dá assistência psicopedagógica à escola. A mãe é a única pessoa que Igor respeita.

Lucas: oito anos, tem dificuldade na fala, apresentando gagueira. Tem

problemas de inferioridade e auto-estima com relação à irmã mais nova e “falta de agressividade” – discurso da mãe.

Gabriel: Sete anos, peso acima da média para sua idade/altura, dificuldade escolar e queixa de agressividade. O pai está preso por roubo e a mãe (“depressiva”, sic padrinho) perdeu a guarda do filho, o que é sentido por ele como um abandono, já que os outros irmãos moram com ela. O padrinho é um senhor conhecido do pai de Gabriel que demonstra bastante cuidado e afeto. A história da sua família é bastante obscura e o padrinho evita falar na frente dele. Não foi esclarecida a relação entre o padrinho e o pai, apenas que moravam juntos.

b) Sobre as sessões:

Recortaremos para esta finalidade seis sessões de um grupo aberto ¹⁰ e processual de cinco crianças (na faixa etária de 6 a 8 anos), atendido durante o período entre 22/04/09 a 03/03/10, numa ONG chamada Instituto Kora, que oferece psicoterapia gratuita à população e em que trabalhei como psicóloga voluntária durante um ano. O critério dos recortes evidencia a sociodinâmica do grupo e a necessidade, consequente, do limite e da triangulação para elaboração da dor da exclusão.

¹⁰ O grupo estava aberto à participação de outras crianças da mesma faixa etária que surgissem na instituição, para um trabalho semanal, sem previsão inicial de alta.

3. O tripé que embasa a prática socionômica

a) Contextos

Ao longo de sua obra, Moreno diferencia três contextos: social, grupal e psicodramático.

“O contexto social caracteriza-se pelo grau de compromisso e de responsabilidade com a realidade a que todos estão sujeitos (leis, regras, etc., estabelecidas pela sociedade.” (LANDINI, J. C. 1998, p. 60). Isso pode provocar, segundo Landini (1998) uma tensão dialética na relação com o contexto terapêutico que pode ser explorado como questão.

Segundo Petrilli (1999, p. 374), “o contexto social caracteriza-se pela realidade dos papéis de psicoterapeuta e de paciente (e suas respectivas responsabilidades)”, incluindo o local, horário do atendimento e o tempo de duração das sessões - presentes no contrato verbal realizado no início da psicoterapia. A autora também inclui a instituição família, que oferece suporte e é responsável pela criança.

O contexto grupal está vinculado às interações e relações desenvolvidas entre os componentes do grupo, que constituem uma “realidade – com histórias e dinâmicas próprias e originais.” (PETRILLI 1999, p. 374)

Neste contexto é que vão sendo estabelecidas as peculiaridades espaço-temporais e afetivas, os limites e os códigos, o colorido e a intensidade da relação interpessoal real. Constrói-se aqui o ambiente protegido que viabiliza a interação com fins psicoterápicos. (PETRILLI 1999, p. 374)

O contexto grupal também é permeado pelo compromisso com a realidade do cotidiano, mas, segundo Landini (1998):

(...) o fato de terem um projeto comum faz com que os atos que extrapolam as leis e regras, implícitos ou explícitos, sejam compreendidos com certa complacência, o que facilita e possibilita

à terapia penetrar no âmago da questão. (LANDINI 1998, p. 60-61)

Com relação às regras do contexto social, algumas são construídas pelo próprio grupo e outras pelo psicoterapeuta, havendo espaço para discussão. O autor aponta que há situações em que uma infração à regra do grupo pode ter reações mais severas do que no próprio contexto social.

Já, “no contexto dramático, o compromisso com a realidade se desfaz.” (LANDINI 1998, p.62)

Dessa forma, o contexto psicodramático está relacionado às atividades que lidam com o imaginário e com a fantasia, a serviço da simbolização: brincadeiras, jogos dramáticos e dramatizações. É importante mencionar que, no trabalho com crianças, há frequentemente uma sobreposição do contexto psicodramático em relação aos outros contextos, por costumarem fazer uma mescla entre realidade e fantasia e o diretor de psicodrama infantil tem a responsabilidade de ajudar na diferenciação.

b) Instrumentos

O método psicodramático usa, principalmente, cinco instrumentos – o palco, o sujeito ou o paciente, o diretor, o staff de assistentes terapêuticos ou egos auxiliares, e o público. (MORENO, J. L. 1946/1978, p. 17)

Moreno (1946/1978) aponta o palco como primeiro instrumento, que considera ser um espaço vivencial flexível e multidimensional. Segundo o autor, a realidade proporciona um espaço vivencial restritivo, o que contribui para os desequilíbrios do sujeito; já o palco é o local em que se faz possível a liberdade em relação às tensões, experiências e expressões.

A existência de um palco no psicodrama é objeto de discussão. Alguns argumentam que facilita na delimitação do contexto psicodramático e outros aboliram seu uso. De toda forma, quando não há um palco propriamente dito, delimita-se o espaço do contexto psicodramático, a partir de um cenário.

O cenário pode ser estabelecido quando há uma brincadeira, jogo dramático ou dramatização e pode ser feito de forma imaginária (sem objetos concretos), quando, por exemplo, alguma parte da sala é escolhida para ser o “pique” ou o esconderijo.

O protagonista (sujeito ou paciente), para o psicodrama clássico, é responsável pelo fio condutor da ação, é aquele que emerge para a ação dramática e é reconhecido pelos componentes como representante grupal e, portanto, porta-voz da temática grupal.

Ao sujeito (protagonista) é solicitado que seja ele mesmo no palco a retratar seu próprio mundo privado... Ele tem de atuar livremente, à medida que as coisas lhe acodem à mente. Para isso, ele precisa de liberdade de expressão... No palco, ele deve ser mais profundo e explícito do que parece ser na vida... O paciente (protagonista) é habilitado não só a encontrar-se com partes de si mesmo, mas com outras pessoas que compartilham de seus conflitos mentais. (MORENO, J. L. 1973 APUD LANDINI, J. C. 1998, p. 55)

No trabalho com crianças, segundo Petrilli (1990), há vezes em que a criança pode ser protagonista da sessão, na ausência de dramatização – quando suas questões ressoam no grupo, a partir de um tema protagônico.

Faz-se importante distinguir o conceito de tema protagônico, representante grupal e de personagem protagônico, proposto pelo psicodramatista contemporâneo Luís Falivene Alves.

O autor afirma que o movimento protagônico está presente no contexto grupal, mas que o protagonista emergirá no contexto dramático.

O tema protagônico é o texto, o roteiro, o assunto construído e desenvolvido durante o ato psicodramático (*latu sensu*); tem como sua expressão maior o protagonista, responsável que é pelo encaminhamento e por seu desfecho. O tema protagônico tem suas premissas no contexto social, delinea-se no contexto grupal, e desenvolve-se e define-se no contexto dramático. Ao mesmo tempo que vai desvelando o tema protagônico, o diretor propicia o surgimento do protagonista, o que se dará sempre por intermédio de personagens, reais ou simbólicas, metafóricas, exclusivas do contexto dramático. (FALIVENE ALVES, L. 1999, p. 90-91)

O autor define protagonista como um emergente de estados co-conscientes e inconscientes de um projeto dramático comum ao grupo, que surge a partir de um personagem protagônico:

(...) o elemento do contexto dramático que surge através de um personagem no desempenho de um papel, questionador de sua ação e sua emoção, e representante emocional das relações estabelecidas entre os elementos de um grupo, ou entre diretor-cliente, que têm um projeto dramático comum. (FALIVENE ALVES, L. 1994, p. 50)

Dessa forma, Falivene (1995) considera que a protagonização é função do contexto dramático e que, quando há o surgimento de um elemento mobilizador, emergente, indicado ou escolhido pelo grupo no contexto grupal, denomina-se representante grupal (ou protagonista intermediário).

É no 'como se' do contexto dramático que a máscara ritual ou protetora é retirada para que surja o personagem questionador de sua ação e sua emoção. (FALIVENE, L. A. 1994, p. 53)

O autor também considera que, no início do contexto psicodramático, a protagonização é do diretor, como “curandeiro”, “salvador” - que possui a intenção dramática e que concentra a atenção dos participantes, incluindo a do representante grupal. Dessa forma, o diretor possibilita a identificação do protagonista, a partir do deslocamento do movimento protagônico para os personagens que surgem na dramatização, proporcionando o surgimento do personagem protagônico.

Discutiremos sobre a questão do protagonista x bode expiatório.

Se o protagonista é aquele em que o drama latente do grupo se cristaliza, encarnando uma problemática que o transcende, o que seria, então, o ‘bode expiatório’? Se o protagonista encarna os desejos e anseios inconscientes, o que o diferencia do bode expiatório? A diferença fundamental se enraíza no que chamaríamos de ressonância. Entre o protagonista e o coro trágico o que se desenvolvia era uma espécie de responsório, uma vez que a plateia se achava identificada com a tragédia, sua verdade era desejada e temida. Uma vez que o grupo não tenha possibilidades de tomada de consciência dos próprios desejos e verdades, o sujeito que encarna essa problemática oculta se transforma em bode expiatório. (WECHSLER, M. P. F 1999, p. 96-97)

Além disso, Wechsler (1999) aponta para uma nuance na definição proposta por Milan (1976):

O bode expiatório encarna a ameaça que pesa sobre todos e precipita a unidade contra ele, isto é, serve para neutralizar rivalidades preexistentes. (MILAN 1976 apud WECHSLER, M. P. F. 1999, p. 52)

Desta forma, a função do bode expiatório também está relacionada a uma tentativa do grupo de superar impasses nas relações interpessoais. A explicitação de tais impasses, provenientes do âmbito do “não dito”, segundo Wechsler 1999, são de responsabilidade do psicoterapeuta, que tem como objetivo apontar a

existência concreta das ameaças presentes na eleição do bode expiatório.

Uma especificidade do psicodrama é o fato de ser uma prática existencial, podendo provocar uma certa insegurança e ameaça aos pacientes, já que é solicitado não somente que fale livremente, mas que exponha seu drama interior - e das pessoas que lhe são próximas - em ações e palavras. Dessa forma, o diretor não deve ter uma postura de ouvinte passivo e calado, mas deve ter iniciativa para explorar a produção dos pacientes, ajudando-o a alcançar seus objetivos. (Moreno 1923/1982).

O diretor, segundo Petrilli (1999), tem três funções principais: psicoterapeuta, diretor de cena e analista social. Como psicoterapeuta, deve proteger o *setting* e colocar-se disponível para a relação, manejando as técnicas e intervenções necessárias; como diretor de cena, deve ter uma função coordenadora das cenas de teatro e do psicodrama; o analista social deve instrumentalizar o psicoterapeuta e o diretor de cena para lidar com as determinadas situações – implica no distanciamento necessário para identificar, compreender, selecionar, avaliar e processar cada sessão e o processo psicoterápico.

Segundo Petrilli (1999, p. 376), a função do analista social é imprescindível porque “capacita o terapeuta, entre outras coisas, a discriminar o que compartilha ou não com seu cliente, o que é próprio da relação ou de cada um dos indivíduos envolvidos na interação, o que diagnostica a cada momento e determina qual a melhor e mais indicada conduta a ser adotada.”

É importante relatar que a prática do psicodrama sofreu muitas adaptações desde a obra de Moreno, com o surgimento de novas compreensões e leituras nas dinâmicas grupais.

Cabe ao diretor fazer os aquecimentos inespecífico e específico, as interpretações diretas ou indiretas. Entendemos por indiretas quando faz uso de técnicas como o solilóquio e o duplo. É direta quando ele pára (congela) a cena para fazer alguma leitura e quando a faz na fase dos comentários. (LANDINI, J. C. 1998, p. 49)

Segundo Landini (1998), é também função do diretor realizar intervenções coloquiais (estratégia de aproximação) e assinalamentos. Como exemplo,

dialogar, responder questões, apontar mensagens corporais não-intencionais e questionar ambiguidades presentes na fala/ação .

Petrilli (1999) distingue três níveis nas relações em psicoterapia: real (por exemplo, conversa, desenho), simbólico (brincadeira com boneca) e imaginário (dramatização).

A unidade funcional no psicodrama é composta por um diretor e um ou mais egos-auxiliares. Na prática da atualidade brasileira, o ego-auxiliar nem sempre está presente, por uma hipótese de ordem econômica (a presença de dois profissionais oneraria os custos).

O ego-auxiliar, segundo Petrilli (1999) realiza uma função metabolizadora, a partir da representação de um papel que contracena com as crianças na dramatização. Pode ser realizado pelo diretor ou por outra pessoa.

É a parte que 'se entrega' (mas não se mistura) à relação com a criança, instrumentando a função diretor de cena quanto aos aspectos a serem considerados quando é preciso decidir sobre uma intervenção ou outra, durante uma brincadeira ou dramatização. (PETRILLI 1999, p. 377)

Acreditamos que há muitas vantagens em trabalhar com ego-auxiliar, como, por exemplo, a ampliação de pontos de vista, do compartilhar, incluindo a possibilidade de visualização dos pontos cegos do diretor. No trabalho aqui apresentado não existiu a figura do ego-auxiliar.

Segundo Landini (1998, p. 53), "Classicamente, os egos auxiliares desempenham três funções: ator guia ou agente terapêutico e investigador social".

Como ator:

A tarefa do ego auxiliar é representar as percepções dos pacientes, dos papéis internos ou figuras que dominam o seu mundo. Quanto mais adequadamente representar, maior será o efeito sobre o paciente. (MORENO, J. L. 1973 APUD LANDINI, J. C 1998, p. 53)

Deve utilizar-se de suas percepções, sensações e sensibilidade. Dessa forma constitui-se o seu papel de guia ou agente terapêutico - na contribuição

para que o paciente encontre “no mundo exterior as suas próprias figuras internas.” (MORENO, J. L. 1973 APUD LANDINI, J. C 1998, p. 53).

Segundo Landini (1998), a função de investigador social é mais complexa, por requerer procedimentos de observação, operação, participação e ação e está relacionada à função de analista social do diretor (como complemento).

O ego-auxiliar deve atuar simultaneamente como extensão do diretor e do protagonista, representando legitimamente (sem teatralizar) e auxiliando o paciente a (re)viver sua trama no aqui-agora. Para tanto, faz-se necessário uma identificação terapêutica e a realização de pesquisas sobre os vínculos e papéis complementares envolvidos.

O público consiste basicamente na plateia do contexto psicodramático e deve ser aquecido para que não tenha uma postura passiva, já que ora é co-participante da cena, ora caixa de ressonância afetiva do drama. As funções do público estão relacionadas ao protagonista (no momento da cena e na etapa do compartilhar) e às mobilizações relacionadas com a temática envolvida. A plateia sente o drama do protagonista como real e tem um papel essencial, já que sinaliza ao diretor o que está sendo refletido pela ação do protagonista.

Essa dinâmica é muito produtiva do ponto de vista terapêutico, pois, quando alguém vê no outro algo que reprova em si mesmo, tende a reagir com negações ou mesmo agressividade, criticando no outro algo que é seu, ao mesmo tempo em que o nega em si mesmo, o que provoca conflitos e exige a interpretação pelo diretor. (LANDINI, J. C. 1998, p. 59).

O diretor deve fazer uma leitura do clima emocional da e postura da plateia para propor intervenções. Como manejo, pode dar voz à plateia, incluindo o público como parte da cena. Por exemplo, solicitar que o público cante, emita sons, bata palmas, ou consultar o público sobre o rumo que a cena deve tomar (em situações de impasse ou desaquecimento), ou propor que alguém se coloque no papel de um dos personagens.

É importante que o público se sinta incluído e comprometido com cada momento da cena – por isso o protagonista deve falar num tom de voz audível e evitar dar as costas para a plateia (essa condição deve ser garantida pelo diretor).

c) Etapas

A forma clássica que as sessões de psicodrama são subdivididas é: aquecimento (inespecífico e específico)¹¹, dramatização e compartilhar.

Landini (1998) relata que o aquecimento não é um processo exclusivo do psicodrama e que toda atividade humana deveria ser precedida por aquecimento, para liberar a espontaneidade - por exemplo, os atletas, para a prática de atividade física ou os atores, para representação de um personagem.

Segundo Garrido-Martin (1984), o aquecimento:

É um desencadeante dos estados afetivos que acompanham a espontaneidade; é um intermediário entre a espontaneidade e a criatividade. É a manifestação ou o sinal externo pelo qual sabemos se a espontaneidade começou a atuar. (GARRIDO-MARTIN, E. 1984, p.153)

O aquecimento inespecífico consiste em um conjunto de técnicas destinadas a minimizar o estado de tensão dos participantes, facilitando a interação e a espontaneidade/criatividade dos sujeitos. O objetivo principal é colocar o grupo em atividade. A partir do aquecimento inespecífico há a possibilidade da emergência dos representantes grupais, podendo surgir o protagonista e/ou o tema protagônico a ser trabalhado.

Almeida (1998) aponta uma complexidade no manejo dos iniciadores que auxiliam no aquecimento, tendo como requisito básico de conhecimento “temas da psicologia sensorial, gestáltica e do imaginário, bem como da fenomenologia da percepção” (p. 27). Segundo o autor, os iniciadores podem ser físicos (por exemplo, andar, espreguiçar), intelectivos (por exemplo, *brain-storm* – mobilizar o grupo para que falem ideias ou palavras), *temáticos* (por exemplo, propor temas musicais ou textos poéticos), sócio-relacionais (por exemplo, propor andar em duplas, trios), psicoquímicos (estimular a percepção com alguma substância psicoativa), fisiológicos (por exemplo, estimular a visão, o tato, a audição, o paladar, o olfato), ou mentais/ psicológicos (por exemplo, aguçar a fantasia, a

¹¹ Cida Davoli (1997) optou por substituir os termos propostos por Moreno: *aquecimento inespecífico* por *aquecimento grupal* (o foco é a preparação do grupo); e o termo *aquecimento específico* por *aquecimento dramático* (o foco é a preparação para a *dramatização*).

imaginação), dependendo da proposta.

Os 'iniciadores' vão desencadear sequências mnemônicas e imaginativas, atitudes corporais (memória motora), sentimentos (memória afetiva) e ações de várias ordens. Ativam ainda a sensibilidade e encaminham as pessoas à descoberta tética: cada um será capaz de observar o outro, em suas manifestações emotivas e corporais, de forma simultânea e recíproca, o que pode ser registrado por um terceiro.

Por meio da percepção em sentido amplo, colocam o sujeito em situação no instante da vivência, permitindo-lhe incursionar por sua história de vida, interpretando-a e 're-significando-a' para novas possibilidades existenciais. (ALMEIDA, W. C. 1998, p. 27)

Almeida (1998) afirma que todos os *iniciadores* convergem para a mobilização de afetos e explicitações de emoções, culminando como iniciadores finais, os mentais ou psicológicos.

O *aquecimento específico* é a continuação do *aquecimento inespecífico* e está vinculado à preparação do indivíduo para a *ação dramática*, com a contextualização da cena, personagens e estabelecimento do palco. É importante para a construção dos *papéis* que serão desempenhados e para manutenção da atenção da plateia no *contexto psicodramático*.

Davoli (1997), a partir de seu trabalho com *Teatro Espontâneo*, distingue cinco sub-etapas de *aquecimento* no psicodrama:

- a) ambientação (reconhecimento das possibilidades físicas que o ambiente propicia, para que os participantes se sintam a vontade);
- b) grupalização (reconhecimento do grupo que está inserido no projeto dramático comum, para o trabalho grupal – criação coletiva);
- c) preparação para o papel de ator (elaboração dos personagens e papéis psicodramáticos, visando a veracidade do enredo dramatizado);
- d) preparação para o papel de autor (co-construção da linguagem cênica e interpretação, para a produção da experiência criativa);
- e) preparação para ser plateia (possibilidade de participação espontânea da plateia, a partir de formas organizadas – como atores, autores ou como plateia).

Naffah (1979/1997) opta por analisar o aquecimento específico junto com a dramatização, já que os iniciadores específicos se estendem por todo o contexto dramático, devido à necessidade de manutenção do aquecimento durante a dramatização (por exemplo, nas interrupções da cena ou mudanças de cena).

A dramatização ocorre a partir da representação dos conteúdos da cena escolhida e da explicitação das relações entre os elementos trazidos; tem como função a constituição da realidade vivida.

A dramatização é o método por excelência, segundo Moreno, para o auto-conhecimento, o resgate da espontaneidade e a recuperação de condições para o inter-relacionamento. É o caminho através do qual o indivíduo pode entrar em contato com conflitos, que até então permaneciam em estado inconsciente.

Todos os instrumentos e técnicas utilizados na sessão de psicodrama visam propiciar a ocasião para que o protagonista encontre os papéis que vem evitando ou mesmo desempenhando sem convicção nem espontaneidade. Às vezes, na dramatização, encontra um modo liberto, inovador ou renovador de lidar com esses papéis. (GONÇALVES, C.S.et alii 1988, p. 78)

É importante ressaltar que a dramatização não acontece necessariamente em todas as sessões, o que não diminui as possibilidades de transformação. Porém, segundo Landini (1998), é somente a partir da dramatização que se chega à catarse de integração, podendo a verbalização gerar ab-reação e *insights*.

Sobre a *dramatização*:

Importa pouco se a reconstrução não é uma cópia idêntica de uma situação natural: na medida em que ela projeta a atmosfera dinâmica da situação, esta pode ser mais impressionante do que a sua cópia idêntica. (MORENO, J. L. 1973 APUD LANDINI, J. C. 1998, p.54)

O compartilhar (ou etapa dos comentários) é o momento em que os participantes - expressam como se sentiram ao longo da dramatização e compartilham situações semelhantes de suas vidas cotidianas, a fim de elaborar os conteúdos da dramatização em conjunto. O diretor e os ego-auxiliares também

podem compartilhar, se quiserem, tendo cautela e verificando se a sua fala está a serviço dele mesmo ou do grupo/protagonista.

O objetivo desta etapa é a proximidade e simetria, por isso, os egos-auxiliares e diretor devem estar atentos para que os comentários não se tornem críticos ou valorativos, já que é um momento de fragilidade para o protagonista, que se expôs diante da plateia no contexto psicodramático.

É a partir do compartilhar que a temática explicitada pelo protagonista (porta-voz) é ampliada e especificada em relação a cada um dos componentes do grupo.

Os 'comentários', porém, têm uma outra função importante e que transcende o nível puramente grupal: a de marcar a relação da temática explicitada no 'contexto dramático' com o 'contexto social', ou seja, com a situação ou as situações reais em que vivem os indivíduos que compõem o grupo. (NAFFAH, N. A. 1979/1997, p. 28)

O trabalho com crianças tem suas especificidades, como já foram pontuadas, no entanto, o método psicodramático segue estas etapas, os instrumentos e os contextos aqui conceituados.

4. Sobre os métodos e técnicas vivenciadas

Iremos relatar os procedimentos e técnicas envolvidas no trabalho psicoterapêutico psicodramático infantil apresentado.

Num primeiro momento, foi realizado um atendimento conjunto (criança e cuidador/cuidadores), em que houve a escuta da queixa dos pais e o estabelecimento do contrato. Foi explicado o funcionamento da instituição (gratuita, porém com limite de faltas), o atendimento em grupo (critério por faixa etária), o tempo de duração das sessões (60 minutos) e a periodicidade (uma vez por semana).

Além disso, coloquei-me à disposição, caso os pais quisessem agendar um atendimento individual para conversar sobre alguma questão específica e pontuei sobre a importância dos responsáveis participarem ativamente do tratamento da criança.

Interagi com a criança, perguntando se ela sabia por que estava no atendimento, o que ela achava que um psicólogo fazia - demonstrando interesse pelo que ela gostava e cultivando o início do vínculo terapêutico. Além disso, desde o primeiro atendimento, voltei a atenção para a necessidade de algum outro encaminhamento, tanto para os pais, quanto para a criança.

Tassinari (1990) atenta para uma compreensão feita a partir da centralização na estrutura e na dinâmica das relações atuais, não utilizando um diagnóstico prévio num nível psicológico, para evitar a metodologia explicativa-causal.

“Nesse caminhar, vai-se clareando para todos que o ‘doente’ a ser cuidado é a família e não a criança. A esta cabe o ofício de captar as dores e angústias e transmiti-las dentro e fora deste grupo.” (TASSINARI, M. 1990, p. 96)

A autora sugere uma investigação da configuração do átomo familiar ¹² para definir com quais pessoas da família irá trabalhar. De alguma forma, essa configuração foi sendo mostrada, na medida em que um ou mais cuidadores

¹² Mapeamento da rede de vínculos dos componentes da família, a partir das leis da *Sociometria* – que regem as relações interpessoais.

vieram até o atendimento e conforme a queixa foi sendo apresentada. Observei situações em que surgiram “segredos” que não podiam ser ditos na frente da criança (Igor e Gabriel).

Após o contato inicial, nos deslocamos para a sala em que o grupo ia ser atendido, onde apresentei o espaço e os materiais para a criança (algumas exploraram a sala, pegaram brinquedos - Igor, Gabriel e Vitória; outras ficaram mais tímidas – Giovanna e Lucas). Expliquei como seriam os nossos encontros e com qual finalidade, observando a reação do cuidador e da criança.

O objetivo do psicodramatista será:

(...) observar como ela se comunica, quais os seus interesses, se ela sabe por que veio ao consultório, como se vê diante da família (...), como a criança se coloca em relação ao psicodramatista, se usa da comunicação verbal ou não, se utiliza o material como um objeto intermediário para se vincular ao terapeuta. (FERRARI APUD TASSINARI, M 1990, p. 106)

Gonçalves (1988) relata sobre a importância de explicar sobre o trabalho a ser realizado, na linguagem da criança - dependendo da faixa etária, do seu desenvolvimento e do grau de aceitação da psicoterapia.

Filipini (2005) sugere um jogo de apresentação para os pais no primeiro atendimento, solicitando a inversão de papéis para que cada um se apresente e que se coloquem no lugar do filho e interajam entre si, com o objetivo de conhecer o casal e a história da criança. Isto não ocorreu nos primeiros atendimentos deste grupo de crianças. É importante mencionar que houve a presença de dois cuidadores em somente um primeiro atendimento realizado neste grupo (Vitória).

Não houve curiosidade dos responsáveis sobre o método psicoterapêutico utilizado, mas, caso houvesse, poderia explicar brevemente sobre o assunto. Acreditamos que o mais importante é acolher o sofrimento trazido, observar a relação entre os membros da família e iniciar a investigação dos aspectos afetivos-emocionais.

Como explanado anteriormente, as sessões de psicoterapia psicodramática clássicas costumam apresentar três etapas: aquecimento,

dramatização e comentários. Nem sempre foi possível distinguir tais etapas, tendo o psicodrama simbólico como metodologia de base. O psicodrama simbólico foi criado por Moreno em 1922, tem conotação terapêutica e foi alicerçado no Teatro da Espontaneidade; está relacionado ao jogo de papéis e criação espontânea de histórias e personagens do mundo simbólico (Wechsler 1998).

Filipini (2005) afirma que a teoria do psicodrama estava em pleno desenvolvimento quando o método do psicodrama simbólico foi criado por Moreno (1959a/1983) e, por isso, o foco estava apenas nos sintomas trazidos - a partir dos personagens simbólicos e no “treino” da espontaneidade e inversão de papéis.

Segundo Tassinari (1990, p. 109):

O mundo real, com as suas conservas culturais mais arraigadas, tem uma forte presença, obrigando a criação dramática a subordinar-se mais rigidamente a elas. Quanto mais velha a criança, maior é , por isso mesmo, a necessidade de um aquecimento mais longo, detalhado, nos moldes de uma sessão com adultos. O cenário, mais do que nunca, precisa ser demarcado e os personagens bem definidos.

Como a faixa etária das crianças variou entre 7/8 anos, início da segunda infância e construção da primeira forma de identidade estável (WECHSLER 1998), não houve necessidade de aquecimento, mas de técnicas de desmobilização (*warming down*) – e os personagens/cenário/palco eram construídos sem a necessidade do auxílio do diretor.

As técnicas psicodramáticas foram pensadas por Moreno em relação a sua Teoria do Desenvolvimento de Papéis: cada uma delas cumpre uma função, correspondente às etapas da *matriz de identidade*. Assim, o diretor do psicodrama utiliza as técnicas adequadas para cada situação e o tipo de vínculo envolvido.

Por exemplo, o primeiro momento, em que há a indiferenciação do eu e do tu, corresponde à técnica do duplo; no outro, fase de reconhecimento e afirmação do eu, à técnica do espelho; e o último, etapa da discriminação do tu, à técnica da inversão de papéis.

Para o grupo em questão, foram utilizadas as técnicas: 1. Duplo, que

consiste em auxiliar verbalmente e/ou gestualmente o sujeito a expressar aquilo que ele não está apto a expressar, pela impossibilidade de compreender as próprias necessidades (vide relação mãe-bebê); 2. Espelho, que consiste em proporcionar ao sujeito uma visão mais clara de si próprio sob a perspectiva do outro, mostrando significados simbólicos ocultos, ao ser expectador de si mesmo; 3. Tomada de papéis (pré inversão de papéis), que consiste em tomar o lugar de o(s) outro(s) personagem(s) da cena, para que perceba a relação com o outro de modo deslocado, ajudando no reconhecimento das percepções, sentimentos e pensamentos despertados por aquele “lugar”¹³.

Wechsler (1999, p. 104) aponta o ponto de vista de Bustos, no livro *Psicoterapia Psicodramática*, a respeito das fases do duplo: a) fase imitativa (imitação dos gestos do protagonista); fase interrogativa (expressão verbal de alguma contradição, sob forma de pergunta); fase afirmativa ou interpretativa (expressão dos sentimentos contidos – escondidos - no discurso do protagonista).

Em alguns momentos, foi utilizada a técnica do solilóquio, em que o sujeito expressa em voz alta o que está sentindo/pensando.

É importante mencionar que o processo de desenvolvimento de um novo papel é vivenciado diversas vezes pelo sujeito durante toda a vida e ocorre em três estágios, que dependem do grau de liberdade ou espontaneidade e também estão associados às fases da matriz de identidade descritas anteriormente.

O primeiro estágio, *role-taking*, ocorre quando há a tomada do papel, *ou seja*, quando o sujeito imita a partir dos modelos acessíveis; o segundo estágio, *role-playing*, é quando o sujeito experimenta as diversas possibilidades de atuação do papel; o último estágio, *role-creating*, é quando se faz possível um desempenho espontâneo e criativo do papel.

Acreditamos que foi possível o desempenho de papéis por: *role-taking*, *role-playing* (na maioria das sessões) e *role-creating* ao longo dos atendimentos relatados.

¹³ Consideramos que a *inversão de papel* se dá somente quando as pessoas envolvidas estão, de fato, presentes (Moreno 1959/1993).

IV- Apresentação da Prática

1º Atendimento Victória (abril/09) – Os filhos não têm super-poderes

Victória construiu com massinha o “Jardim dos Sonhos”, com uma grama, flores e bola. Jackson e Polly estavam jogando futebol (eram namorados) e Wesley era amigo deles, que estava morto e foi ressuscitado pelo casal. Wesley abraça longamente Polly e depois fica subitamente com raiva do Jackson. Os dois brigam. Pra defender Jackson, Polly joga a bola no Wesley, que morre novamente e vai para o caixão.

Jackson fala que é um X-Man e que vai dar um super-poder para o Wesley, mas só o poder de transpor paredes e de voar. Jackson tem todos os poderes, até o de não deixar o Wesley roubar sua namorada e dá todos os poderes pra Polly também (só os dois têm todos os super-poderes).

E os dois se casam no Jardim dos Sonhos e têm dois filhos homens.

Victória cuida de um dos bebês e me dá o outro pra cuidar (mamadeira) e diz: “Os filhos não têm super-poderes”.

Solilóquio do Diretor:

Fiquei com dificuldades em saber o momento de fazer intervenções, já que Victória criava a história muito rapidamente (estava mais aquecida que eu).

Senti como um aspecto positivo do vínculo o fato de Victória ter dado um dos bebês para eu cuidar. Achei interessante a constatação final de que “os filhos não têm super-poderes”, quase como um apelo para trabalhar os próprios potenciais e limitações na psicoterapia. Surgimento da questão da exclusão.

Após aproximadamente um mês, Igor e Giovanna entraram no grupo. Considero ter sido importante atender Victória individualmente por este tempo, pois construímos um espaço que era dela, em que ela era única, prazer que lhe era negado com a presença de sua irmã gêmea. Um exemplo disso foi quando me disse com o maior orgulho que a irmã dela queria me conhecer.

1º Atendimento do Trio: Igor, Giovanna e Victória (maio/09) – O pufe polivalente de sentidos

O aquecimento foi iniciado na sala de espera, onde as crianças se conheceram e puderam começar a brincar. Quando entramos na sala lúdica, pedi para que cada uma explorasse o ambiente e escolhesse um brinquedo. Estabeleci também a possibilidade de escolherem um único brinquedo para brincarmos juntos. Adaptaram-se rapidamente, demonstrando curiosidade com os diversos objetos da sala e experimentando os brinquedos.

Giovanna queria desenhar e Victória jogar dama, mas logo desistiu por não encontrar um par e resolveu desenhar também. Igor explorou o ambiente por mais tempo e quando o convidei para desenhar:

G: Deixa ele, ele não conhece a sala ainda!

(Peguei um papel, comecei a desenhar e as duas logo se interessaram)

G: O que você vai desenhar?

D: Não sei. (e comecei a esboçar um céu)

Victória desenhou uma flor e observou:

V: Ficou muito feio! Eu não sei desenhar.

G: Minha mãe faz desenhos bonitos e me ensinou algumas coisas (fez um cachorro e mostrou)

Igor pegou um peão grande e colorido e disse:

I: Me ajuda a rodar, eu não sei fazer. (ajudei-o e pareceu se animar com o peão).

Após algum tempo, Victória levantou e foi interagir com Igor, que começou a se jogar em cima de um pufe azul. Então, Victória empurrou-o, rindo no momento em que caía no pufe. Giovanna logo se levantou e quis empurrar o Igor também. Riram e depois Victória quis também ser empurrada. Eles revezaram os papéis de empurrar / ser empurrado, sempre com gargalhadas no momento da queda.

Então, Igor começou a dar socos no pufe e se jogar com mais força em cima dele. Victória e Giovanna começaram a imitar Igor.

Dei voz ao pufe, dizendo:

D: Ai ai ai, por que vocês estão me batendo?

(Em seguida, passei a intensificar as falas das crianças)

D: Eu vou te bater, seu pufe! Estou com muita raiva! (E propus que cada um desse um nome para o pufe)

G: Pufe Mal Educado!

V: Carinhoso Maldito!

Igor continuou a gritar e esmurrar o pufe com força.

A agressividade começou a ficar cada vez mais descontrolada quando as crianças levantaram o pufe (bem maior do que eles) do chão.

D: Cuidado para não destruir os outros objetos da sala e para não se machucarem!

Foi quando decidiram colocar o pufe em cima da cabeça. Então, cada um deles se colocou no lugar do pufe (tentando se equilibrar), enquanto os demais batiam.

(Faltando dez minutos para terminar a sessão, falei para eles se acalmarem e, para isso, propus que fizéssemos uma roda. Como eles não me ouviram, peguei um apito e pedi)

D: Saiam de perto do pufe. (E completei)

D: Agora quero ver quem consegue pular dois minutos seguidos!

(Achei que a energia vinculada à agressividade se esgotaria com os pulos, mas intensificou!).

(Então falei num tom mais sério)

D: Agora chega! Todo mundo sentado. (as crianças ficaram paralisadas por alguns segundo e continuaram a brigar com o pufe). Podemos devagarzinho sair da brincadeira de “faz de conta”, nosso tempo acabou.

D: Agora é hora de ir embora... Vamos arrumar a sala e nos preparar para voltar pros nossos pais.

Depois de alguns minutos, Igor pegou um chapéu de cowboy e disse:

I: Sou um preto velho com um cavalo burro!

D: Olá senhor preto velho, o que tem para nos dizer?

I: Não pode bater no colega e nem tirar a roupa das meninas!

G: E não pode rasgar os livros...

D: E nem quebrar os brinquedos da sala.

V: Não pode agredir os outros.

D: Mas pode bater no pufe.

No final, todos pularam em cima do pufe, se despedindo dele.

Solilóquio do Diretor:

Ao longo desta sessão, as três crianças explicitaram suas necessidades concretamente, se expressando de maneira criativa e espontânea em grande parte dos momentos. Não se pode afirmar que essas expressões eram “agressividade” ou se eram atos reprimidos no contexto social (sala de aula, em casa, entre outros). De toda forma, o brincar propiciou às crianças uma experimentação lúdica das emoções e das questões difíceis de seus cotidianos (como empurrar e ser empurrado; bater e apanhar).

Embora as crianças tenham iniciado o processo de aquecimento na sala de espera, os primeiros momentos dentro da sala lúdica foram priorizados para a adaptação com o novo ambiente. No início, Igor pareceu estar isolado e, quando fiz uma tentativa de incluí-lo no grupo, Giovanna apontou que era para deixá-lo conhecer o espaço.

No momento em que Victória e Giovanna demonstraram interesse no que eu ia fazer, ficou evidenciada uma necessidade de um modelo de desenho, associado a figura da psicoterapeuta. Isso ficou confirmado quando Victória disse que o desenho dela era feio e Giovanna mencionou que a mãe sabia desenhar e que tinha ensinado a ela. Provavelmente Victória tenha protagonizado a idealização da terapeuta, demonstrando “sentir-se aquém”. Logo em seguida, Giovanna trouxe a própria mãe como referência, para se sentir à altura.

Todos os brinquedos e objetos da sala foram estímulos para as crianças, embora o pufe tenha se tornado o personagem central. O desenho e o peão, por exemplo, foram importantes no momento em que as crianças estavam menos integradas. Foi o pufe que propiciou uma consistência à atividade, permanecendo como objeto intermediário ¹⁴ por inúmeras outras sessões.

Pode-se afirmar que Igor foi o representante grupal e que, sua interação com o pufe fez emergir o tema protagônico da sessão, que girou em torno da expressão da agressividade, sendo o pufe “aquele que apanha” (personagem protagônico). Fica clara a identificação das crianças com os personagens criados quando elas transitam entre os papéis, se revezando.

O sentido do pufe pôde ser apontado na medida em que foram utilizadas as técnicas do duplo e de inversão de papéis. Além disso, o fato de eu (no papel de diretora) ter “suportado o caos” da expressão do universo infantil permitiu às crianças um contato diferenciado com os próprios limites, sendo possível a interiorização dos combinados no contexto grupal de uma forma construída, não somente de fora para dentro.

É possível que os papéis complementares envolvidos na sessão estejam relacionados às figuras de “agressor x agredido”. Isso fica explicitado nos nomes dados “Pufe Mal Educado” e “Carinhoso Maldito” (poderia ter pedido para nomearem seus personagens também). Imagino que um pufe mal educado mereça apanhar, assim como é comum uma criança mal educada ser punida. E o termo “Carinhoso Maldito” me deixou bastante intrigada, partindo do pressuposto de que Victória tem uma irmã gêmea “princesinha”, que faz tudo direitinho e que Victória possui sobrepeso, tem dificuldades na escola, gosta de carrinhos – e seus pais dão uma atenção especial a ela por considerarem o “patinho feio” da família.

Acredito que as normas sociais eram claras para as crianças no momento da dramatização e que a possibilidade de extravasar foi necessária para que

¹⁴ Conceito definido por Rojas Bermúdez (2003), psiquiatra psicodramatista que, através de sua experiência com pacientes psicóticos percebeu que um mesmo objeto pode ter diversas finalidades em uma sessão psicodramática. Quando criado pelo próprio paciente, o objeto intermediário funciona como facilitador da expressão dos conteúdos e sua presença pode servir como protetor egóico, auxiliando na aparição de condutas comunicacionais e expressivas por parte do protagonista. Em alguns casos, pode possibilitar o restabelecimento da comunicação interrompida, na medida em que o protagonista responde ao objeto e não à pessoa que o maneja.

pudessem se apropriar melhor dos limites implicados. Tanto é que, ao final, Igor – sob a forma de um “Preto Velho” – começou a dizer os combinados do contexto grupal, no contexto psicodramático. Foi quando o contexto grupal começou a ser circunscrito: “pode bater no pufe, mas tem que ter alguns cuidados consigo mesmo, com os outros e com os outros objetos da sala...” Penso que também poderia ter pesquisado os termos “Carinhoso Maldito”, “Preto Velho” e “Cavalo Burro” por meio do desempenho de papéis, mas como não havia tempo, optei por não pesquisar. Não sei se as crianças teriam aceito, já que estavam começando a entrar em contato umas com as outras e estavam muito excitadas.

Algumas vezes, ao longo da sessão, a intensidade fez com que as crianças perdessem o controle de si mesmas, demonstrando uma desorganização e sofrimento, quase que implorando por limites. Nessas horas, tentei oferecer suporte e limite, mas acredito que a intervenção final não tenha sido adequada. Quando percebi que a agressividade extrapolou, pedi para pularem por dois minutos, com a esperança de que seria suficiente para “acabar a pilha”. Eles necessitavam de uma continência corporal - concreta. Talvez um *warming down* ou desaquecimento dirigido, por exemplo pular, pular e ir ficando mole (ou virando estátua), mas no momento em que ocorreu a cena, tive dificuldade de manejar.

Existem poucos lugares em que é possível extravasar a agressividade e vejo que se torna essencial abrir o espaço da psicoterapia para estes fins. Assim, é possível também legitimar os sentimentos das crianças e propiciar um compartilhamento.

Gabriel, Lucas e Igor (18/11/09) – A Cleópatra e o ladrão preferido: a exclusão e o sentimento de ciúmes

As crianças pediram para fazer uma cena e escolheram que eu seria a rainha Cleópatra e eles meus guardiões-múmias. Pedi para que cada um escolhesse um nome para seu personagem:

Gabriel: Rei do Deserto (“do bem e civilizado” sic)

Lucas: Poeira da Morte (“do mal e civilizado” sic) – disse querer destruir o mundo.

Igor: Sem Nome (“do mal e não civilizado” sic) – ladrão de riquezas dos ricos.

Na cena: todos dormindo e a rainha Cleópatra (Thais) pergunta o que estão fazendo. O Igor responde que estão no “sono da morte” e precisam ser acordados. Com o toque de uma pena de pavão, Cleópatra (Thais) os liberta.

Poeira da Morte (Lucas) diz que não quer ser libertado e que ia se libertar sozinho. Rei do Deserto (Gabriel) se apresenta como defensor da rainha e que ia prender os guardiões do mal. Neste momento, a guerra começa e Poeira da Morte (Lucas) passa a ajudar o Rei do Deserto (Gabriel) a prender Sem Nome (Igor) com uma corda. Sem Nome (Igor) tenta agredir a rainha (Thais) com a corda e, simultaneamente pede socorro, pulando no colo na rainha.

Então se inicia a brincadeira “ser preso/prender”, em que todos passaram pelos dois papéis.

Compartilhar: perguntei como tinham se sentido nos dois lugares Igor: “Foi difícil se soltar”; Lucas: não quis participar e foi desenhar, mas ofende Igor, dizendo que ele era o mais fraco; Gabriel: “Foi fácil, Igor é um fracote” - Gabriel e Lucas contra Igor.

Gabriel, vendo Lucas desenhar, propõe que na semana seguinte todos façam um concurso de desenho, tendo a psicóloga como juíza. Igor diz que não vai vir e que não sabe desenhar (Igor excluído).

Ao final da sessão, Igor diz que tem um segredo para me contar e diz em meu ouvido: “O pai do Gabriel vai casar com a minha mãe”. Logo em seguida pede para eu falar em voz alta para os outros, tentando se aliar à figura da psicoterapeuta. Digo em voz alta o segredo de Igor e Gabriel fica bravo, alegando que seu padrinho dele já tem namorada.

Victória, Igor e Lucas (09/12/09) – A relação de corredor x a triangulação: a subjetividade do Diretor

Lucas me conta que vai “repetir de ano” e me convida para jogar “Combate”. Pergunto como se sente e diz: “Normal” (sic). Igor e Victória circulam pela sala, às vezes esbarrando na peças do jogo. Após algum tempo, Victória

pega uns ímas e umas folhas de papel, enquanto Igor palpita no jogo. Quando ganhei o jogo, Lucas ficou insatisfeito, dizendo que foi empate. Perguntei se era difícil para ele e Lucas não respondeu, indo jogar gol-a-gol com Igor, utilizando um dado de papelão como bola. Apontei que Victória estava mais quieta e Lucas disse: “Não diga!” (sic). Victória escreveu em várias folhas que Lucas era o Harry Potter e ele ficou bravo. Igor ficou provocando os dois quando não recebia atenção. Começaram os xingamentos: Lucas xingou Victória de lésbica (quando perguntei, ninguém sabia o que era, mas Victória sentiu como ofensivo). Victória começou a imitar a gagueira do Lucas, enquanto Igor gritava: “Cala a boca, gordinha!” (sic). Vez em quando saíam alguns tapas, chutes e objetos voadores. Apontei que pareciam gostar de xingar/ ser xingado, bater/apanhar. Continuaram seus jogos de brigar até o final da sessão.

Gabriel, Lucas e Igor (13/01/10) – O bode expiatório: agressividade como expressão de desamparo

Na primeira sessão pós-férias, Gabriel se mostrou muito empolgado para reiniciar a psicoterapia, me dando abraços e beijos carinhosos na sala de espera.

A sessão começou com Gabriel xingando Lucas de “gaguinho” e dizendo que ia encher o Igor de “porradas”. Disse ao Igor que iria matá-lo, que ia matar todo mundo, inclusive a própria mãe. Gabriel pediu ajuda ao Lucas para pegar o Igor, o que gerou uma correria pela sala - Igor se escondeu (clima de risos e agressividade). Após um tempo, Igor pegou um objeto que tocava música e Gabriel tomou de sua mão, jogando no chão e quebrando. Os dois ficaram paralisados, esperando uma “bronca”.

Falei que os brinquedos eram de uso coletivo e que eles tinham que ter cuidado para não quebrar. Conversamos sobre o que acontecia quando um brinquedo era quebrado na casa deles e propus que tentássemos consertar. Os três ficaram mobilizados quando perceberam que não era possível reparar o dano.

Cada um pegou um brinquedo e brincaram sozinhos: Igor (carrinho), Lucas (Lego) e Gabriel (jogo de damas). Gabriel me convidou para jogar damas, mas recusei. Gabriel ficou alguns minutos tentando me convencer. Depois de um

tempo, cada um guardou o seu brinquedo (o que raramente acontecia).

Gabriel convidou todos para seu aniversário, distribuindo papéis com seu endereço.

Ao final da sessão, Igor e Lucas disseram que não queriam mais participar do grupo. Perguntei os motivos e eles acusaram o Gabriel e suas brincadeiras de bater e xingar. Falei sobre a minha dificuldade de colocar limites nas brincadeiras, já que eles não respeitavam mais os combinados anteriores de não quebrar objetos e não machucar o outro. Pedi a eles que me ajudassem a definir novas regras, para que nosso encontro fosse mais gostoso. Igor e Lucas continuaram a acusar o Gabriel, se tornando o bode expiatório da situação. Falei que muitas vezes o Gabriel iniciava essas brincadeiras e que ele não era o único a agredir. Perguntei por que será que não conseguiam ficar sem se bater, de onde vinha isso... Gabriel ficou enfurecido com a conversa e começou a xingar. Eu afirmei que nós só iríamos embora quando a gente conseguisse conversar com todos calmos. Gabriel ficou mais nervoso e começou a chutar a porta e as paredes. Gabriel começou a me dar chutes e me xingar e pedi para Igor e Lucas saírem, que eu ia conversar com o padrinho dele. Abri a porta e, quando chamei o padrinho, Gabriel arremessou uma cadeira nas minhas costas. Peguei no braço dele com força e disse que eu não era quem ele tava pensando. O padrinho dele entrou na sala e conteve o Gabriel por vinte minutos. Gabriel estava totalmente descontrolado, cuspidando em mim, dizendo que me odiava e me xingando de “filha da puta sem caráter”. Tentamos acalmá-lo, mas não conseguimos. O padrinho dele disse que era importante eu ver como ele ficava na escola e que ele estava acompanhando Gabriel há um ano nas aulas por causa disso. Gabriel foi embora ainda agressivo e eu disse a ele que entendi que ele estava com raiva e que esperava por ele na próxima sessão.

Solilóquio do Diretor:

Gabriel iniciou esta sessão com muita agressividade, formando um par com Lucas, para pegar o Igor. No momento em que a caixa de música foi quebrada por Gabriel, os três se acalmaram. Optei por não interferir quando isso ocorreu, embora os três tenham olhado pra mim instantaneamente, esperando

uma bronca. Depois disso, os três brincaram individualmente e Gabriel foi o único que pediu para que eu jogasse damas com ele. Fiquei com a impressão de que essa era uma forma de se desculpar por ter quebrado o objeto, numa tentativa de reparar o vínculo com a psicoterapeuta. Aqui Gabriel mostrou um comportamento diferente – deveria ter apontado, elogiando ou mostrando como é a reação/desejo diante desta outra forma de atuação. O fato de escolherem a “solidão” pode estar relacionado a uma trégua à disputa em ser especial, que implica na exclusão e causa sofrimento. De toda forma, havia uma tentativa de “sedução”, uma competição para eu escolher um deles para brincar.

O fato de terem guardado os objetos também me chamou a atenção. Parecia que todos se sentiam responsáveis pela caixinha de música quebrada e estavam tentando compensar o brinquedo que havia sido quebrado e não pôde ser consertado.

Ao final, Igor e Lucas se uniram contra Gabriel, dizendo que não participariam mais do grupo por causa dele, apontando para a questão, pedindo uma intervenção. Neste momento, notei que Gabriel tinha se transformado no bode expiatório do grupo e tive cuidado para responsabilizar Igor e Lucas também pelas brincadeiras agressivas, mas apontei a liderança de Gabriel, o que gerou muita raiva. Quando Gabriel direcionou sua raiva contra mim, Lucas e Igor ficaram assustados e eu não soube dar continência ao Gabriel, ficando paralisada. Quando a cadeira me acertou pelas costas, fiquei muito brava e sem saber o que fazer. O fato de eu ter falado intuitivamente que eu não era quem ele estava pensando me fez pensar no histórico de abandono, relacionado a sua mãe. Ao conversar com o padrinho, que estava calmo, tentando conter Gabriel corporalmente, pensei no quanto era importante dizer que entendia o quanto estava com raiva e que “o perdoava”, esperando por ele na próxima semana. Percebi o quanto Gabriel estava pedindo ajuda e como aquela era a única forma possível naquele momento. Tinha a sensação de que ele queria que o abandonasse, numa tentativa de evitar o “abandono sem motivos”, já que ele não entendia porque sua mãe o tinha rejeitado, permanecendo com seus irmãos.

Lucas, Gabriel e Igor (20/01/10) – A necessidade de metabolização da exclusão e do desamparo

Lucas foi o primeiro a chegar e conversamos sobre o ocorrido na semana passada. Ele disse que o Gabriel “pirou e me chutou” e que o avô dele é marceneiro e que trouxe uma escada para ele ouvir a conversa pela janela ao final da sessão. Gabriel foi o segundo a chegar, não me cumprimentou e falou que queria que o tempo passasse rápido para ele ir embora logo. Disse que ia ficar deitado e não ia fazer nada. Falei pro Gabriel que vi que ele ficou muito nervoso e com raiva na semana passada e que eu tinha ficado triste. Ele respondeu que não estava nem aí. Falei que tudo bem, já que todo mundo fica com raiva às vezes, até eu, o Igor e o Lucas.

Já estava jogando “Super Trunfo” com Lucas quando Gabriel chegou - ele logo se interessou pelas cartas do Lucas, que se recusou a mostrar para ele, porque disse que ele ia me contar pra eu ganhar o jogo. Gabriel respondeu que me odiava e que não ia fazer isso. Logo em seguida, pediu para ver as minhas cartas e eu mostrei (poderia ter proposto para ele ter as próprias cartas).

Igor chegou atrasado e continuamos com o jogo em duplas (Igor/eu contra Gabriel/Lucas). Igor disse que não queria regras, que era muito chato e Lucas disse que a única regra era “não trapacear”. Gabriel estava adorando jogar contra mim e, aos poucos, Lucas e Igor pegaram outros brinquedos. O clima foi de tranquilidade, com algumas provocações no jogo.

Igor disse que viu o Lucas rasgando o convite de aniversário de Gabriel na semana passada. Os dois disseram que não tinham ido à festa. Gabriel não comentou nada.

Ao sair, o padrinho de Gabriel me pediu desculpas e contou que Gabriel passou a semana muito nervoso, vomitou e teve febre. E que quando seu irmão de 12 anos foi visitá-lo, ficou zombando dele e que Gabriel ficou bravo e chorou, tendo outra “crise nervosa”. Disse também que sua mãe chegou ao aniversário dele às 21h30 e logo foi embora, sendo que a festa estava marcada para às 17h, demonstrando insatisfação.

V- Reflexão a partir da prática

(...) a formação de um grupo se assemelha a um caleidoscópio, onde a estrutura muda, não somente de grupo em grupo, por mais semelhantes que sejam, mas também a cada sessão, que pode ser visualizada como uma unidade fechada em si mesma, com particularidades próprias, às vezes únicas e que não são repetidas. (MISGALOV, E. 1995, p. 96)

No trabalho psicoterápico grupal com crianças na abordagem psicodramática, o brincar conjuga o verbal, pré-verbal e as dramatizações, tendo um lugar privilegiado, por constituir redes de singularidades. Por isso, “(...) multiplicidades de situações conhecidas ou inéditas acontecem quando um grupo de crianças entra em funcionamento.” (Misgalov 1995, p. 96).

Iremos propor uma reflexão, a partir das relações entre os conceitos apresentados, as sessões escolhidas e os objetivos traçados no início do trabalho. Primeiramente, faremos um apanhado geral nas sessões, que possuem como ponto comum a explicitação da necessidade das crianças pelo auxílio na triangulação das relações e a dificuldade do diretor em conseguir um distanciamento reflexivo adequado. Observamos que as relações de corredor foram facilitadas pela diretora e que, em alguns momentos, houve a presença da agressividade como expressão do desamparo ocasionado pela dor da exclusão que as relações de triangulação puderam engendrar.

Neste sentido, demonstraremos que o diretor psicodramático em grupo de crianças pode ser facilitador na reorganização da identidade, por intermédio da vivência dos conteúdos que aparecem como personagens que as intervenções propõem.

A discussão será feita a partir de dois focos:

1. Teórico, baseado na importância do diretor contribuir na re-significação das relações de corredor das crianças, a partir da identificação e possível elaboração da dificuldade da triangulação nas relações vivenciadas.

2. Metodológico, tendo a subjetividade do diretor como determinante no trabalho psicodramático com crianças e a sala de atendimento como locus de

metabolismo psíquico, onde a intencionalidade, intuição e intersubjetividade estão presentes no processo de inter-relação.

Para tanto, é de suma importância tecer uma reflexão sobre o desenvolvimento do papel de diretor psicodramático, possibilitando o distanciamento reflexivo necessário para a apropriação da metodologia sociômica e manejo das técnicas. Além disso, inseriremos a espontaneidade/criatividade como motor de novas aprendizagens a partir de um sistema auto-eco-organizador – possibilitando a adaptação e adequação, assim como a sobrevivência social.

O método do psicodrama simbólico (Moreno, J. L. 1959/1993) foi utilizado nas sessões, já que as crianças criavam espontaneamente as brincadeiras, cenas e o enredo de suas histórias, com personagens (imaginados ou vivenciados). Tal método permitiu a vivência de papéis relacionados aos contextos grupal e social, abrindo possibilidades de resignificação e atualização da espontaneidade/criatividade, mesmo a diretora não tendo trabalhado de modo direto os temas protagônicos que estavam em evidência (dor da exclusão, solidão, raiva, rivalidade).

O personagem protagônico predominante da maior parte das sessões trazidas foi a “exclusão” e estava relacionada à dificuldade de triangulação vivenciada nas relações e que, provavelmente, era um padrão co-construído a partir das relações familiares (matriz de identidade).

Há a hipótese de que os comportamentos agressivos tenham ocorrido pelo fato da diretora não ter sido continente no contra-papel necessário para as crianças nos momentos específicos (*cluster* 1 e 2), tendo dificuldades no distanciamento reflexivo para propor intervenções. Em alguns momentos, houve tentativa da diretora contribuir para a organização do grupo, tendendo ao *cluster* 2, mas, consideramos que houve uma maior vivência do contra-papel do *cluster* 3, apresentando identificação com as questões trazidas e uma dificuldade no manejo das técnicas.

Nas sessões relatadas, fica evidenciado:

1. O sentimento de desamparo e abandono (pertencente ao *cluster* 1) e a rivalidade, o ciúmes e a inveja como fontes de agressão.

2. Baixa auto-confiança e dificuldade em aceitar regras e dizer “não” (pertencentes ao *cluster 2*).

3. Dificuldade no ato de compartilhar (pertencente ao *cluster 3*), tendo como foco o competir e o rivalizar; e a luta, o enfrentamento como fontes de agressão.

A transição entre contexto grupal e psicodramático, assim como o aquecimento deste grupo, ocorriam de modo rápido, pois as crianças já iniciavam o processo na sala de espera. A euforia após o momento do psicodrama simbólico muitas vezes impediu a elaboração e os comentários da cena. Ficou evidenciada em diversos momentos a dificuldade da diretora na realização de apontamentos e *feedback*, bem como o estabelecimento de limites nos contextos (grupal e psicodramático). A diretora poderia ter ampliado o diálogo entre os personagens e, até proposto o compartilhamento de sentimento, de dentro das cenas, a partir da atuação dos personagens. Poderia ter utilizado mais das técnicas do duplo, explorando o sentido dos personagens e apontando conflitos que estavam no âmbito do “não dito” (co-inconsciente grupal) - como, por exemplo, no surgimento do bode expiatório – o que poderia ter transformado de modo mais saudável e adequado os comportamentos agressivos.

A questão do co-inconsciente ficou evidenciada nos momentos em que a diretora vivenciou o papel complementar patológico, aceitando relação de corredor com os membros que demonstravam maior fragilidade, propondo uma exclusão e intensificando a rivalidade entre os membros.

Foi presenciado em alguns momentos catarses de ação, não sendo observada a catarse de integração, pelo fato do grupo não ter sido envolvido como um todo; em outros momentos *acting out* irracional, a partir da expressão da agressividade.

Especificaremos as sessões nomeadas para facilitar o reconhecimento da questão central envolvida, exemplificando o foco onde colocamos luz.

1. Os filhos não têm super-poderes

Nesta sessão esteve presente o jogo simbólico (Teatro da Espontaneidade/*role playing*), a partir de massinhas e bonecos.

No enredo, primeiramente aparece numa relação de corredor (Jackson e Polly - namorados), e surge o terceiro (Wesley - amigo dos dois, que estava morto e foi ressuscitado por eles), compondo uma relação de triangulação. Neste momento, surge um conflito (quando Wesley abraçou Polly), a partir de um sentimento de ciúmes, provocando uma briga entre o casal. Polly, na tentativa de manutenção da relação de corredor com Jackson, mata Wesley, que vai para o caixão. Então, Jackson se transforma num super-herói (X-Man, que “tem todos os super-poderes, até o de não deixar Wesley roubar sua namorada”) e oferece um super-poder para Wesley (“mas só o poder de transpor paredes e de voar”) e todos os poderes para Polly (“só os dois têm todos os super-poderes”). Jackson e Polly se casam (na sua relação de corredor invencível) e têm dois filhos homens. Victória cuida de um dos bebês e pede para eu cuidar do outro, dizendo: “os filhos não têm super-poderes”.

Houve, no contexto psicodramático, uma demonstração da dificuldade da relação de triangulação, resolvida com a morte de Wesley e, depois, com os super-poderes de Jackson, gerando uma cisão entre os que têm super-poderes para garantir a invencibilidade da relação de corredor e evitar o mal estar (ciúmes), e os que não têm superpoderes.

Num outro sentido, percebe-se um pedido claro de cuidado (*cluster 1*) por parte de Victória para a psicoterapeuta, no momento do surgimento de dois bebês. Tal pedido reflete o lugar de Victória em sua família (contexto social), tendo uma irmã gêmea mostrada como preferida no discurso dos pais. Ao final, fica evidente o tema protagônico vinculado à exclusão, colocando em contraposição os pais (adultos) e os filhos (crianças), com as potencialidades e limitações diferenciadas.

Nota-se que já há um vínculo terapêutico, na medida em que o pedido de cuidado pressupõe confiança e uma experimentação/apropriação do papel de cuidadora por parte de Victória, já que um dos bebês era de sua responsabilidade.

2. Pufe polivalente de sentidos

Essa sessão foi o primeiro atendimento do trio (Igor, Giovanna e Victória) e ocorreu a partir da vivência do Teatro Espontâneo (*role playing*). De início, cada criança escolheu uma atividade e, quando houve o pareamento entre Victória e Giovanna (na ação de desenhar), o diretor se uniu com elas e se tornou uma referência. Isso foi evidenciado quando o desenho do diretor virou modelo, surgindo insegurança de Victória com relação ao próprio desenho e a comparação de Giovanna com a própria mãe (que “faz desenhos bonitos”).

Igor surgiu como *representante grupal* no momento em que transformou o pufe em um *objeto intermediário*. O pufe ganhou grandes proporções e se tornou o *personagem protagônico* no *contexto psicodramático*, emergindo como “aquele que apanha” – também representando o lugar de exclusão.

Neste momento, utilizei-me das técnicas do *duplo* e *tomada de papel*, especificando os papéis (quem apanhava x quem batia) e pesquisando os sentimentos, tentando fazer com que cada criança se colocasse no papel do pufe. O prazer da identificação com os papéis estava focado no ato de bater no pufe, gerando certa euforia. Tanto é que foi difícil auxiliar na desmobilização (*warming down*) e na retomada do *contexto grupal*.

Ao final, ocorreu uma *catarse de ação* no momento em que Igor emergiu novamente como representante grupal, propondo com *espontaneidade/criatividade* o personagem do “Preto Velho com um cavalo burro” (*role-creating*) e esclarecendo sobre as normas de convivência.

3. A Cleópatra e o ladrão preferido: a exclusão e o sentimento de ciúmes

Foi um atendimento com Gabriel, Lucas e Igor, em que houve um psicodrama simbólico (*role playing*). Os meninos escolheram meu personagem (Rainha Cleópatra), os próprios personagens e criaram o enredo.

Lucas (Poeira da Morte) foi o único que quis se libertar do “sono da morte” sozinho, demonstrando uma certa autonomia no contexto psicodramático. Relaciono isso com o fato de ter demorado pra se adaptar ao grupo, muitas vezes

permanecendo sozinho, além do fato de ter uma irmã mais nova, da qual tinha muito ciúmes. Pelo discurso da mãe, Lucas demonstrava passividade no contexto social.

Gabriel (Rei do Deserto) logo se apresentou no contexto psicodramático como meu defensor (Rainha Cleópatra) e, neste momento há um pareamento entre os personagens de Gabriel e Lucas – contra o Igor (Sem Nome), que é preso por uma corda.

Ao mesmo tempo que Igor (Sem Nome) tenta me prender (Rainha Cleópatra), pede ajuda, num movimento de sentar-se no colo (*cluster 1*). Importante mencionar que Igor demonstrava com mais frequência afeto via contato físico no contexto grupal.

Surgiu, então, a brincadeira de “ser preso/prender”, tendo a corda como objeto. Cada um passou pelos dois papéis (*role-taking* ou tomada de papel) e propus, ao final, um compartilhar para pesquisar como tinham se sentido.

Gabriel e Lucas continuaram contra o Igor e, ao final, Igor propôs uma relação de corredor com a diretora, mencionando um segredo (“o pai do Gabriel vai casar com a minha mãe”). Pediu para dizer em voz alta. Quando eu disse, Gabriel se sentiu provocado. (A mãe de Igor terá que se dividir com o Gabriel, assim como a terapeuta?)

Sem perceber, aceitei entrar no papel complementar patológico de Igor, propondo uma exclusão. Relaciono tal fato com o co-inconsciente grupal, considerando que tinha preferência por Igor, pelo fato de ser mais afetivo e também porque tinha sido excluído de Gabriel e Lucas durante a sessão (subjetividade do diretor atuando).

4. A relação de corredor x a triangulação: a subjetividade do diretor

Lucas contou que iria “repetir de ano”, propôs um pareamento comigo e aceitei. Lucas demonstrou fragilidade – pedindo cuidado (*cluster 1*) e, mais uma vez, a subjetividade da diretora atuou sem distanciamento reflexivo (aliança com o mais frágil).

Lucas ficou insatisfeito pelo fato de eu ter ganhado o jogo e direcionou uma

resposta ofensiva para mim, quando apontei que Victória estava quieta.

Victória, para me defender, começou a ofender Lucas, dizendo que ele era o “Harry Potter” e iniciaram os xingamentos. Igor passou a provocar os dois, para ganhar atenção e Lucas xingou a Victória de “lésbica”. Victória começou a imitar a gagueira de Lucas e Igor falou: “Cala a boca, gordinha!”. Neste momento, as fragilidades de Lucas e de Victória foram expostas e eu não sabia o que fazer. A contra-transferência envolveu pânico e impotência. Hoje percebo que não houve uma diferenciação entre “faz de conta” e “faz de verdade” – poderia ter proposto algo no contexto psicodramático para trabalhar os conteúdos agressivos. O personagem protagonista foi novamente a exclusão.

5. O bode expiatório: a agressividade como expressão de desamparo

Essa foi a primeira sessão pós-férias e Gabriel demonstrou uma afetividade na sala de espera que geralmente não aparecia. Assim que entrou na sessão, começou a xingar o Lucas de “gaguinho” e ameaçar Igor. Disse que iria matá-lo e que ia matar todo mundo, inclusive a própria mãe. Este conteúdo estava relacionado à raiva que Gabriel tinha de sua mãe, por não cuidar dele - apenas dos irmãos (poderia ter proposto um tema, perguntado para o grupo a respeito de situações em que ficaram com raiva de alguém da família – mãe, pai). Neste caso, a raiva não foi redirecionada e se voltou contra os membros do grupo, até o momento em que Igor e Gabriel quebraram uma caixa de música – ficaram paralisados, esperando uma reação minha. Falei sobre as regras do coletivo e propus uma reparação, mas não foi possível. Poderia ter trabalhado situações em que eles quebraram algum objeto... o que aconteceu depois, como se sentiam.

Após o ocorrido, cada um escolheu um brinquedo e brincou sozinho (trégua à rivalidade). Gabriel tentou um pareamento comigo, mas recusei. Poderia ter pontuado tal reação deles e pesquisado a questão: como é brincar junto, sozinho... o que precisa pra brincar junto (tentando abordar a dificuldade na convivência grupal, tolerância). Neste dia, todos guardaram seus brinquedos, o que dificilmente acontecia.

Quando Gabriel os convidou para sua festa de aniversário, houve um pareamento entre Igor e Lucas, dizendo que não queriam mais participar do grupo

– acusando Gabriel (eleito bode expiatório). Compartilhei (*cluster 3*) a minha dificuldade em estabelecer limites – me sentindo também responsável pela situação (subjetividade do diretor), tentei rever os combinados com eles com relação a bater/xingar e quebrar objetos da sala e co-responsabilizá-los dos atos agressivos.

Foi quando Gabriel ficou muito nervoso e descontrolado (*acting out* irracional) e tentei manter o controle da situação de modo equivocado, falando que só iríamos embora quando todos se acalmassem. Então, quando Gabriel começou a chutar a porta e as paredes, sem saber o que fazer, pedi para Lucas e Igor saírem e chamei

o padrinho de Gabriel. Neste momento, Gabriel arremessou uma cadeira nas minhas costas. Por intuição, segurei seu braço e disse que eu não era quem ele tava pensando, percebendo que a agressão não era pessoal e associando à raiva de sua mãe – que surgiu no início da sessão.

Com seu padrinho, Gabriel permaneceu descontrolado, me xingando e cuspidando à distância. Seu padrinho relatou que ele tinha esse comportamento na escola e, por isso, estava acompanhando as aulas ao seu lado (reforço positivo para Gabriel).

Disse a Gabriel, tentando reparar algo, que entendia que ele estava com raiva e que esperava por ele no próximo atendimento.

Poderia ter trabalhado a questão “não dita”, tirando o Gabriel do foco - criando um continente para as raivas/frustrações (*cluster 1*), com auxílio de técnicas.

A catarse pela catarse poderá trazer a ameaça da loucura e da violência. Para que isso não ocorra é necessário configurar alguns auxílios e amparos que possam dar limites no tempo, no espaço, na emoção, na temática, na movimentação corporal e nos critérios ensinados tão sabiamente por Moreno, no uso da ação dramática. (ALMEIDA, W. C. 2010, p. 84)

Pensamos que, quando Igor e Lucas disseram que não iriam à festa de Gabriel, poderia ter colocado em contexto psicodramático as raivas que temos

(personagem protagonista) frente às determinadas situações, onde diversos papéis são envolvidos: amigos, colegas, pai, mãe, professora, etc.

O personagem protagonista é novamente a exclusão e Gabriel foi o depositário das projeções negativas que o grupo não podia suportar: a raiva, agressividade e muitas vezes o descontrole e a culpa por destruir.

6. A necessidade de metabolização da exclusão e do desamparo

O desfecho da sessão anterior gerou curiosidade no Lucas, que foi o primeiro a chegar no atendimento. Gabriel foi o segundo – fez birra, de início: não me cumprimentou e disse que queria que o tempo passasse rápido para ir embora logo

Tentei trabalhar o ocorrido na sessão anterior, legitimando a sua raiva e dizendo que todos nós sentíamos. Compartilhei (*cluster 3*) que tinha ficado triste com a situação. Era necessária continência para as frustrações da péssima maternagem – triangulação como necessária para elaboração da dor da exclusão.

Já estava jogando com o Lucas quando Gabriel chegou. Gabriel propôs uma relação de corredor com Lucas, que se recusou e, depois, pediu para ver as minhas cartas. Quando Igor chegou (atrasado), formaram-se as duplas: Igor/eu e Gabriel/Lucas. Gabriel demonstrou gostar de ser meu adversário.

Igor provocou Gabriel, dizendo que tinha visto Lucas rasgar o seu convite de aniversário na semana anterior.

Ao final, o padrinho de Gabriel relatou que ele passou a semana nervoso, vomitou e teve febre; contou que a mãe de Gabriel chegou tarde na sua festa e que foi embora rapidamente.

O personagem protagonista novamente foi a exclusão, a solidão e o desamparo (*cluster 1*).

VI- Considerações Finais

(...) o conceito de grupo aponta para uma interdependência entre o individual e o coletivo, uma vez que a construção da identidade do indivíduo se efetua num grupo ao qual pertence e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento dos indivíduos dentro dos grupos é o que possibilita a construção destes próprios grupos. (WECHSLER, M. P. F. 1997, p. 22)

Ressaltamos a importância dos grupos, partindo do princípio de que sua constituição proporciona espaço para o desenvolvimento da identidade singular e coletiva; apontamos para a necessidade de haver mais intervenções psicodramáticas em grupos, devido às circunstâncias da realidade atual, em que existe uma dificuldade real de se colocar no lugar do outro e tolerar as diferenças. A relação entre o intrapsíquico e o intersubjetivo são co-determinantes ao acontecer grupal.

O grupo corresponde ao micro-cosmos das relações desenvolvidas no contexto social e, portanto, expressão da vida comunitária. Falivene Alves (2006) aponta a vivência grupal como uma necessidade básica no ser humano, garantindo proteção, manutenção e sobrevivência - suprimindo demandas materiais, biológicas e emocionais. No entanto, há como contraponto a necessidade de posturas que assegurem a vida coletiva, ou seja, o ser humano deve abrir mão de muitos de seus impulsos para fazer parte de um todo, denominado "nós". É nos grupos que há a possibilidade de compactuar valores e ideais, possibilitando o desenvolvimento de papéis.

A relação indivíduo-grupo é como a associação ovo-galinha: quem produziu quem? Uma pessoa considerada sadia pode não suportar uma determinada convivência grupal e adoecer; um grupo estruturado pode se desintegrar a partir da entrada ou saída de um elemento (...). Tudo isso a demonstrar que as inter-relações, condição mínima para a existência grupal, são, na verdade, as grandes determinantes para apontarmos o grupo como 'locus' da saúde e da doença do homem. (FALIVENE ALVES, L. 2006, p. 131-132)

Este trabalho traz a expressão da dor da exclusão (manifestada como

agressividade e rivalidade) como protagonista em um grupo de crianças. Neste caso, as relações de corredor foram facilitadas pelo diretor, evidenciando a dificuldade concreta em se estabelecer relações triangulares. Isso pode ser ampliado para uma análise dos acontecimentos atuais, pela constatação da qualidade das inter-relações presentes na realidade social, que podem promover tanto saúde, como doença.

Falivene Alves (2006) aponta a necessidade de intervenções grupais no sentido de contribuir para que haja manutenção do lócus da saúde: 1. Cultivar a heterogeneidade, que nos remete ao equilíbrio gerado pela não segregação, perpassando pela superação de preconceitos e discriminação. 2. Visar a liberdade sociométrica, no sentido de construir vínculos de pertencimento abertos às possibilidades de transformação. 3. Evitar saturação sociométrica, ou seja, permitindo que novas escolhas se façam e haja a ampliação dos agregados. 4. Auxiliar na tomada e desenvolvimento de papéis desejados. 5. Enfatizar relações que engendrem tele. 6. Transformar as conservas culturais, através da criatividade/espontaneidade. 7. Explicitar os aspectos “não ditos” que permeiam as relações grupais. 8. Proporcionar espaços “sociopsicodramáticos”, incluindo o desenvolvimento de tema protagônico e de personagem protagônico, para incentivar reflexão e mudanças.

Cuidar do grupo é preservá-lo como espaço de escolhas sociométricas, de lideranças consensuais, de respeito a simetrias e assimetrias, de construção de projetos comuns relacionais, de ajuda e convalidação de mudanças. Tratar do grupo é mantê-lo como ‘lócus’ de co-participação, co-existência e co-criação, é defendê-lo como matriz de liberdade e transformação. (FALIVENE ALVES, L. 2006, p. 138)

Quando a criança nasce, já há uma solicitação em assumir os papéis psicossomáticos, permeada pela espontaneidade/criatividade como forma de sobrevivência. Na medida em que o tempo passa, surgem outras demandas externas e internas, a partir da experimentação dos papéis (sociais e imaginários) e da apreensão/ elaboração da matriz de identidade (“locus de toda aprendizagem sócio-afetivo-cognitiva da criança” - WECHSLER, M. P. F. 1997, p. 22). Neste sentido, o aprendizado da vivência em grupo, com todos os potenciais

e limitações, se faz necessário. Para tanto, é importante que as frustrações e outros sentimentos despertados pelo inevitável “ser com o outro” sejam identificados.

Na visão moreniana, são as interações sociais que se qualificam como saudáveis ou patológicas, afetando, ao mesmo tempo os indivíduos participantes e o grupo constituído pelos mesmos. Cada membro de um grupo tem seu próprio átomo social, o que o insere em possibilidades relacionais maiores ou menores, ou seja, cada um deles poderá figurar em vários outros grupos, estabelecendo o que chamamos de redes relacionais. Poderíamos dizer que um grupo adoeceria a partir de suas relações intragrupais e de suas relações intergrupais. (FALIVENE ALVES 2006, p. 131)

Fica claro, a partir desse trabalho, que ser diretor psicodramático de um grupo de crianças não se limita ao papel de colocar limites e/ou impedir o surgimento de comportamentos agressivos. O diretor deve estar atento às coordenações diretivas, para não reprimir a espontaneidade/criatividade, diminuindo, assim, o potencial terapêutico. Alguns psicoterapeutas acreditam que é importante fazer um balanceamento, e ter certo cuidado para não incluir muitas crianças muito agressivas no mesmo grupo.

Acreditamos que alguns grupos homogêneos ¹⁵ (como por exemplo, crianças com doença crônica, adolescentes grávidas, entre outros) podem ser de grande utilidade, na medida em que a identificação estabelece um “espelho” com relação ao outro, podendo esclarecer situações e sentimentos com relação à questão central.

Defendemos grupos que envolvam a diversidade, para a facilitação da emergência de singularidades e compreendemos que muitas crianças conseguem transformar seus conflitos, apesar dos psicoterapeutas. Isso pode ocorrer pelo potencial de superação presente – há maior chance de transformação se estiverem inseridas em um grupo adequado, pela presença do co-inconsciente grupal, onde a espontaneidade/criatividade - ou a própria possibilidade de

¹⁵ Samuel Slavson (1890-1981) foi um engenheiro, jornalista e professor americano que iniciou em 1919 a terapia de grupo analítica. Desenvolveu um modelo específico de terapia de grupo com crianças na década de 40, a partir de pequenos grupos (no máximo oito participantes) e homogêneos (quanto à idade, gênero e sintomas).

tematizar - e a complementaridade de papéis podem viabilizar as transformações. Os apontamentos e *feedback* do psicoterapeuta podem ser catalisadores do processo, assim como a postura da família.

Foi constatado que, muitas vezes, as crianças dramatizam sem que haja proposição do diretor e, por isso, faz-se necessário a apropriação de técnicas de desmobilização.

Lancetti (1995) parte como referência Félix Guatarri ¹⁶ e afirma que nem todas as experiências clínicas favorecem o desenvolvimento da criança.

As crianças contemporâneas vivem na tensão de desenvolvimento criativo, 'poético' e autônomo de um lado, e a infantilização produzida pelos processos uniformes, geradores de narcisismo em série, por outro lado. (LANCETTI, A. 1995, p.115)

O autor aponta o acontecer grupal como um modo de criar solidariedade e favorecer expressões múltiplas, sendo "uma máquina de produção de singularidade." (LANCETTI, A. 1995, p.115)

Pensamos que a criação da solidariedade não é um objetivo direto das vivências na abordagem psicodramática, embora o papel do diretor também inclua o de facilitar a socialização. A emergência de conflitos propicia que o grupo entre em contato com suas dificuldades.

"As relações a-paralelas que se tecem nos grupos são ao mesmo tempo 'desconstrutoras' de configurações subjetivas e produtoras do novo ou repetição do diferente." (LANCETTI, A. 1995, p.115)

Como Moreno pressupõe a espontaneidade/criatividade como intrínsecas ao ser humano, consideramos o potencial transformador e respeitamos a limitação de cada um. A conserva cultural tem uma função social.

Lancetti (1995) relata a eficiência de outras experiências terapêuticas, exemplificando com sua experiência.

Sabemos sim que outras experiências terapêuticas podem produzir transformações significativas na vida das crianças, impulsionando seu desenvolvimento. Acreditamos que o método sacionômico tem como pretensão ir

¹⁶ Filósofo e pensador crítico da psicanálise. Foi militante político – marxista dissidente, concebendo o pensamento como uma ferramenta de luta social (1930-1992).

além do plano sintomático, tendo como foco as relações humanas e o desenvolvimento sócio-afetivo-cognitivo do sujeito.

O diferencial da experiência clínica no psicodrama é a vivência das situações (conflitivas ou não) do cotidiano para, a partir disso, refletir, identificar e re-significar padrões de comportamentos - defesas construídas desde as relações primárias (familiares) e, mais do que isso, contribuir para a rematrização. Dessa forma, faz-se possível a constatação de contradições existenciais e a integração de vivências difíceis (como o abandono, a exclusão, a agressividade), permitindo a re-significação e a construção de novas crenças.

Isso pressupõe um olhar diferenciado do diretor, o conhecimento das técnicas e métodos, além do vínculo de confiança promovido pela abertura para a relação psicoterapêutica (aqui-agora). Além disso, faz-se necessário um trabalho interno do próprio diretor, para que sua subjetividade atue a favor do movimento terapêutico solicitado pelos pacientes. Então, pode-se, a partir das intervenções do psicoterapeuta e pelo papel de co-terapeuta fornecido pelos membros do grupo, imprimir uma marca de co-autoria na existência do sujeito e de co-responsabilidade pelo seus atos (cidadania).

Dessa forma, três processos próprios da inter-relação englobam o método socionômico: a intencionalidade, a intuição e a intersubjetividade.

VII- Referências bibliográficas

AGUIAR, M. *O Teatro Terapêutico: Escritos Psicodramáticos*. Campinas: Papyrus Editora, 1990.

ALLEGRE, C. A. "Psicodrama para Crianças". In BUSTOS, D.M. e colaboradores. *O Psicodrama – Aplicações da Técnica Psicodramática*. Tradução de Lúcia Neves, Summus Editorial, p. 183-191, 1982.

ALMEIDA, W. C. (1998) *Psicoterapia Aberta – Formas de Encontro*. São Paulo: Ed. Ágora, 2006.

ALMEIDA, W. C. "Técnicas dos Iniciadores". In MONTEIRO, R. F.(org). *Técnicas Fundamentais do Psicodrama*. Ágora, p. 27- 36, 1998.

ALMEIDA, W. C. *Além da Catarse, Além da Integração, a Catarse de Integração*. In Revista Brasileira de Psicodrama, vol. 18, número 2, p. 75-95, 2010.

ANDRADE, A. J. dos S. *Uma abordagem Psicodramática Moreniana para o Atendimento de Crianças com Dificuldade de Aprendizagem nas Séries Iniciais da Escolaridade*, in Revista Brasileira de Psicodrama, vol. 5, número 2 , p. 93-106, 1997.

BUSTOS, D.M. *Perigo... Amor à Vista – Drama e Psicodrama de Casais*, Ed. Aleph, 1990.

BUSTOS, D.M. *Novos Rumos em Psicodrama*, Série Fundamentos 89. Tradução de Maria Alice Ferraz Abdala, Ed. Ática, 1992.

CORREA, A. R. M. *Infância e Patologização: Crianças sob Controle*, in Revista Brasileira de Psicodrama, vol. 18, número 2, p. 97-117, 2010.

COSTA, Maria Ivone Marchi e Dias; BRITO, Cristina Maria Souza, *A Prática da Psicoterapia Infantil na Visão de Terapeutas nas Seguintes Abordagens: Psicodrama, Gestalt Terapia e Centrada na Pessoa*, Estud. psicol. (Campinas), vol. 22, número 1 Jan./Mar. 2005.

(http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2005000100006&lang=pt)

DAVOLI, C. *Aquecimento – Caminhos para a a Dramatização*, in Revista Brasileira de Psicodrama, volume 5, número 1, p. 51-61, 1997.

FALIVENE ALVES, L. “O Protagonista e o Tema Protagônico”, in ALMEIDA, W. C. (org.) *Grupos – A Proposta do Psicodrama*. São Paulo: Ágora, 1999, p. 89-100.

FALIVENE ALVES, L. *O Protagonista: Conceito e Articulações na Teoria e na Prática*. In Revista Brasileira de Psicodrama, volume 2, fascículo 1, p. 49-55, 1994.

FALIVENE ALVES, L. *Grupo: Lócus da Saúde e da Doença do Homem*. In Revista Brasileira de Psicodrama, volume 14, número 1, p. 131-139, 2006.

FERRARI, D. C. de A. *A postura do Psicodramatista no Psicodrama de Criança*. In Revista da Febrap, anais 4º Congresso, vol. 2, p. 55-60, 1984.

FERRARI, D. C. de A. *A Sociometria e a Criança*. In Revista Brasileira de Psicodrama, ano 1, número 1, p. 24-37, 1º. Semestre de 1990.

FILIPINI, R. “Psicodrama com Crianças: Algumas Reflexões sobre a Prática”. In BUSTOS, D.M. e colaboradores. *O Psicodrama – Aplicações da Técnica Psicodramática*, p. 237-270, 2005

FONSECA FILHO, J.S. *Psicodrama da Loucura – correlações entre Buber e Moreno*. São Paulo: Ágora, 1980.

FONSECA FILHO, J.S. *Psicoterapia da Relação: elementos de psicodrama contemporâneo*. São Paulo, Ágora, 2000.

GARRIDO-MARTIN, E. – *J.L. Moreno: Psicologia do Encontro*. Livraria Duas Cidades, São Paulo: 1984.

GONÇALVES, C.S.; WOLF, J.R.; ALMEIDA, W.C. (orgs). *Lições de Psicodrama: Introdução ao Pensamento de J. L. Moreno*. São Paulo: Ágora,

1988.

GONÇALVES, C. S. (org.) *Psicodrama com Crianças: Uma psicoterapia possível*, 2ª ed. São Paulo: Ágora, 1988.

KNOBEL, A. M. no artigo *Em Tempo Presente: o Co-inconsciente*. In <http://www.febrap.org.br/publicacoes/arquivos/EM%20TEMPO%20PRESENTE%20O%20CO-INCONSCIENTE.doc>, sem data de publicação.

LANCETTI, A. “Três Questões a Respeito dos Grupos Terapêuticos com Crianças”. In HUGUET, A. C.; HUGUET C. R.; VOLNOVICH, J. (orgs). *Grupos, Infância e Subjetividade*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, p. 105-118, 1995.

LANDINI, J. C. *Do Animal ao Humano – Uma Leitura Psicodramática*. São Paulo: Ágora, 1998.

LEPERA, E. S. “A Abordagem Holística e Sistêmica na Psicologia Analítica”, In BOCCALANDRO, Efraim Rojas (org.) *Holística na Psicologia e na Medicina*. São Paulo: Vetor, cap. 8, 1999.

MAZZOTTA, M. C. E. “Jogo Dramático com Crianças: A Luta pela Transformação”. In MOTTA, J. M. C. (org). *O Jogo no Psicodrama*. São Paulo: Ágora, p. 15- 21, 1995.

MISGALOV, E. “Lugar e Função do Analista – Grupo de Crianças: Questionamentos Teórico-clínicos”. In HUGUET, A. C.; HUGUET C. R.; VOLNOVICH, J. (orgs). *Grupos, Infância e Subjetividade*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, p. 95-103, 1995.

MORENO, J. L. (1923) *Teatro da Espontaneidade*. São Paulo: Summus, 1982.

MORENO, J. L. (1934) *Quem sobreviverá? : Fundamentos da Sociometria, Psicoterapia de Grupo e Sociodrama*. vol. 2, Goiânia: Dimensão, 1994.

MORENO, J.L. (1946) *Psicodrama*, 1ª ed., São Paulo: Cultrix, 1978.

MORENO, J.L. (1959) *Psicoterapia de Grupo e Psicodrama*. São Paulo: Editorial Psy, 1993.

MORENO, J. L. (1959a) *Fundamentos do Psicodrama*, Novas buscas em Psicoterapia, vol. 20, São Paulo: Summus, 1983.

NAFFAH, N. A. (1979) *Psicodrama: Descolonizando o Imaginário*, São Paulo: Plexus, 1997.

PANSANI, V. *O Psicodrama e a Criança: uma Pequena Viagem na História*. In Revista Brasileira de Psicodrama, vol. 15, número 1, p. 127-141, 2007.

PERAZZO, S. *Sobre o Tema "Tele"*. In Revista Brasileira de Psicodrama, vol. 8, número 1, p.125-130, 2000.

PERAZZO, S. *Ainda e Sempre Psicodrama*. São Paulo: Ágora, 1994.

PETRILLI, S.R. "Psicoterapia através da Relação". In FONSECA, J. *Psicoterapia da Relação*. São Paulo: Ágora, p. 355-389, 1999.

RENOÑES, A. V. "Catarse de Integração: Uma Pequena Viagem Etimológico-Conceitual". In RENOÑES, A. V. *O Riso Doído: Atualizando o mito, rito e o teatro grego*. São Paulo: Ágora, p. 213-229, 2002.

RENOÑES, A. V. *O Imaginário Grupal: mitos, violência e saber no Teatro da Criação*. São Paulo: Ágora, 2004.

ROSOCHANSKY, A. B.; ZAMPIERE, A. M. F.; NUSA, D. B.; ROSENTHAL, H.; BAPTISTA, M. C. V. D.; ROSSI, M.; MURI, M. H. DE M.; YANH, S.; BONAVINA, W. W. *Jogo Dramático no Psicodrama Infantil*. In Revista da Febrap, vol. 3, p. 33-49, 1984.

TASSINARI, M. *Psicodrama com Crianças: uma Introdução à Teoria da Prática*. In Anais do VII Congresso Brasileiro de Psicodrama. Rio de Janeiro: Febrap, 1990.

WECHSLER, M.P.F. *A Matriz de Identidade num Perspectiva*

Construtivista: Locus de Construção de Conhecimento. In Revista Brasileira de Psicodrama, volume 5, número 1, p. 21-28, 1997.

WECHSLER, M.P.F. “O Jogo de Papéis na Perspectiva do Teatro Espontâneo e a Busca de uma Identidade: Atualizando as Cenas”. In Publicações Científicas do 11º CBP, Campos do Jordão, 1998.

WECHSLER, M.P.F. *Relação entre Afetividade e Cognição: De Moreno a Piaget*. Editora Annablume & FAPESP, SP, 1998a.

WECHSLER, M.P.F. *Psicodrama e Construtivismo, uma Leitura Psicopedagógica*. Editora Annablume & FAPESP, SP, 1999.

WECHSLER, M.P.F. “Pesquisa e Psicodrama”. In Revista Brasileira de Psicodrama, vol. 15, n, 2, p. 71-78, 2007.

WINNICOTT, D. W. *A Criança e o seu Mundo*. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1982.

YOZO, R.Y.K. “Psicodrama e Jogo Dramático”. In YOZO, R. Y. K. *100 Jogos para Grupos – Uma Abordagem Psicodramática para Empresas, Escolas e Clínicas*. São Paulo: Ágora, p. 15-24, 1995.

ZURETTI, M. “O Co-inconsciente”, in HOLMES, P.; KARP, M.; WATSON, M. (orgs). *O Psicodrama após Moreno – Inovações na Teoria e na Prática*. São Paulo: Ágora, p. 265-284, 1994.