



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**A ARTE E A BRINCADEIRA E SUAS INTERFACES COM A  
DRAMATIZAÇÃO EM PSICOLOGIA COMUNITÁRIA: UM  
ESTUDO DE PROCESSOS DE MEDIAÇÃO SIMBÓLICA**

**FRANCISCO PABLO HUASCAR ARAGÃO PINHEIRO**

**FORTALEZA, 2008**

FRANCISCO PABLO HUASCAR ARAGÃO PINHEIRO

**A ARTE E A BRINCADEIRA E SUAS INTERFACES COM A  
DRAMATIZAÇÃO EM PSICOLOGIA COMUNITÁRIA: UM  
ESTUDO DE PROCESSOS DE MEDIAÇÃO SIMBÓLICA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do título de mestre em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço

FORTALEZA -CE  
AGOSTO DE 2008

### **“Lecturis salutem”**

Ficha Catalográfica elaborada por  
Telma Regina Abreu Camboim –Bibliotecária –CRB-3/593  
tregina@ufc.br  
Biblioteca de Ciências Humanas –UFC

P719a Pinheiro, Francisco Plabo Huascar Aragão.  
A arte e a brincadeira e suas interfaces com a dramatização em psicologia comunitária  
[manuscrito] : um estudo de processos de mediação simbólica / por Francisco Plabo Huascar  
Aragão Pinheiro. – 2008.  
108 f. ; 31 cm.  
Cópia de computador (printout(s)).  
Dissertação(Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de  
Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza (CE),  
14/08/2008.  
Orientação: Profª. Drª. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço.  
Inclui bibliografia.

1-BRINCADEIRAS – FORTALEZA(CE).2-ARTE – PSICOLOGIA. 3-PSICOLOGIA COMUNITÁRIA.4-  
PSICOLOGIA DO ADOLESCENTE – FORTALEZA (CE).  
5-ADOLESCENTES – FORTALEZA(CE) – CONDUTA.I- Colaço, Veriana de Fátima Rodrigues, orientador. II  
- Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III - Título.

CDD(22ª ed.) 306.48098131

57/08

FRANCISCO PABLO HUASCAR ARAGÃO PINHEIRO

**A ARTE E A BRINCADEIRA E SUAS INTERFACES COM A DRAMATIZAÇÃO EM  
PSICOLOGIA COMUNITÁRIA: UM ESTUDO DE PROCESSOS DE MEDIAÇÃO  
SIMBÓLICA**

Banca Examinadora

---

Profa. Dra. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço  
(Orientadora)

---

Profa. Dra. Maria de Fátima Vasconcelos da Costa

---

Profa. Dra. Virgínia Kastrup

## AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo apoio incondicional;

À estimada professora Veriana Colaço, por todos os anos de aprendizado, cuidado e atenção;

Às professoras Virgínia Kastrup e Fátima Vasconcelos, pelas generosas contribuições a este trabalho;

À amiga Tatiana Rocha, alegria que, mesmo de longe, reativa as potências de vida que teimam em me habitar;

Aos amigos Emanuel Meireles, Taís Bleicher, Leandro Estevam, Renata Alencar e Ticiania Santiago, pelos incontáveis anos de uma amizade carinhosa e respeitosa;

À Gabriela Barreto, desencontros com uma alteridade que me fascina e me compreende;

Ao amigo Edmar Neto, pela oportunidade de interlocução ao longo do meu trajeto dentro da psicologia e pelas fundamentais contribuições em todos os momentos de elaboração deste trabalho;

À Et Circensis (Fabrício, Dudu e Dado), por me darem a oportunidade de experimentar a felicidade da criação ao lado de pessoas tão geniais;

Aos amigos Dado, Felipe, Talles e Taniso, membros do SOMA (Coletivo da Música Independente de Fortaleza), por ajudarem a recriar em mim a crença na produção de singularidades;

Aos amigos Erick, Fabrício, Glécio, Walber, Ivo, Jovanna, Sérgio e Irene, que desde os tempos de escola me acompanham por caminhos tortuosos;

Ao Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de Psicologia da UFC, pelos anos de formação que não deixam de reverberar com o passar do tempo;

Às ONGs Projeto União e Projeto Famílias Reunidas, pois sem o apoio e confiança dessas instituições este trabalho não poderia ter sido realizado;

À FUNCAP, pelo apoio material ao bom desenvolvimento do trabalho;

Aos demônios que invadem a noite e atormentam os meus sonhos, por me manterem alerta;

E um agradecimento final, mas extremamente precioso, aos adolescentes que se dispuseram a participar desta pesquisa, por quem eu tenho uma estima e uma gratidão incomensuráveis. Eles foram meus grandes professores ao longo deste trabalho.

## SUMÁRIO

Resumo	vi
Abstract	vii
INTRODUÇÃO	08
1. Estranhamentos em territórios que se cruzaram: a trajetória da intervenção e os caminhos da pesquisa	21
1.1 Familiaridades e confrontos com a psicologia comunitária: a necessidade de rever seus conceitos e práticas	29
1.2 Considerações sobre a psicologia comunitária e suas políticas de subjetivação: caminhando em direção a uma política de invenção	32
1.3 Retomando a trajetória de intervenção e os caminhos da pesquisa	43
1.4 O procedimento metodológico e algumas questões teóricas	53
2. Dramatização, arte e brincadeira: uma análise de suas correlações	64
2.1 Questões sobre o funcionamento psíquico nas dramatizações: correlações entre a brincadeira e a arte	65
2.2 A utilização de dramatizações em psicologia comunitária: procedimentos e especificidades	72
2.3 O desenrolar da dramatização	74
2.3.1 O primeiro momento de diálogos e encenações	76
2.3.2 O segundo momento de diálogos e encenações	83
2.3.3 O encerramento do encontro	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
BIBLIOGRAFIA	103

## RESUMO

Este trabalho intenta investigar como se dão os processos de mediação simbólica através do uso de técnicas de dramatização em intervenções de Psicologia Comunitária, tendo em vista compreender e articular teoricamente a técnica de dramatização com questões relativas à arte e à brincadeira. As bases teóricas se fundamentam na teoria histórico-cultural para a compreensão do funcionamento psíquico e dos processos psicológicos mediados. O estudo empírico foi realizado no contexto de uma situação de intervenção em Psicologia Comunitária com um grupo de jovens de uma ONG em Fortaleza, sendo analisado apenas um encontro em que se trabalhou com a técnica de dramatização, no qual o tema do debate era a “adolescência”. Foi feito o registro em vídeo da situação de intervenção escolhida para análise, especificamente a atividade dramatizada, compreendendo esta em suas diferentes etapas, a fase de debate inicial (aquecimento), a dramatização propriamente dita e o momento de reflexão posterior gerado a partir da mesma. O procedimento de análise foi tomado como construtivo-interpretativo, de modo que se realizou uma análise de conteúdo com a intenção de produzir indícios que permitissem traçar nexos de inteligibilidade diante dos fenômenos estudados. Tendo em vista que no encontro analisado estava em questão o modo como os participantes do grupo concebiam e qualificavam características e papéis tomados como pertinentes à “adolescência”, elegeu-se duas categorias de análise, a saber: “conhecimento social” e “juízo moral”. Os resultados da análise apontam para as construções possibilitadas a partir da dramatização e são considerados nas articulações possíveis entre a arte, a brincadeira e o funcionamento psíquico. Neste sentido, a situação de dramatização pode se constituir um processo mediado, na medida em que traduz e objetifica não somente uma experiência individual, mas também diz de uma vivência perpassada pela história do lugar e pelas interações sociais estabelecidas, bem como abre espaço para reelaboração da experiência como ato criador. Ao mesmo tempo, a dramatização pode ser compreendida como ato de imaginação, assim como é concebida a brincadeira numa visão histórico-cultural, ou seja, esta não é concebida como uma ação simbólica isolada, mas está vinculada à imaginação, que tal como as demais funções psicológicas superiores, é oriunda da ação. A imaginação, portanto, é tomada como o brinquedo sem ação e compõe o cenário da dramatização.

Palavras-chave: Psicologia comunitária. Dramatização. Arte. Brincadeira. Mediação simbólica.

## ABSTRACT

This work has the purpose of investigate how occur the process of symbolic mediation through the use of dramatization techniques in Community Psychology's interventions, having the will to comprehend and theoretically articulate the dramatization technique with related questions to art and play. The theoretic bases are found in the Cultural-Historical theory for the comprehension of the psychical unctioing and the psychological mediated process. The empiric study was fulfilled in the context of a Community Psychology's intervention situation with a group of teenagers from a NGO at Fortaleza, being analyzed only one meeting in which the dramatization technique has been worked with and the topic of the debate was "adolescence". The intervention situation choosed for analysis was registered in video, specifically the dramatized activity, acknowledging that in it's different stages, the initial debate phase (warming), the dramatization itself and the later moment of reflexion generated by the dramatization. The analysis proceeding was handed as interpretative-construtive, in a way that was realized a contend analysis with the intent to produce clues that allowed to trace links of of intelligibility on the studied phenomena. Observing that the question in the analyzed meeting was the way how the teenagers of the group conceived and qualified the characteristics and papers captured as relevant to "teenager", two analysis categories were elected: "Social Knowledge" and "Moral Judgment". The analysis results point to the constructions allowed by the dramatization and are considered in the possible articulations between the art, the play, and the psychical functioning. In this sense, the dramatization situation can constitute a mediated process, in so far as translate and objectifies not only an individual experience, but also says about a living per passed by the history of the place and the social interactions made, and also opens space for the re-elaboration of the experience as creator act. In the same time, the dramatization can be comprehended as an imagination act, so as it is conceived the play in a cultural-historical vision, meaning that it isn't conceived as an isolated symbolic act, but it is linked to the imagination, that, just as the others psychical functions, is originated by the action. Therefore, the imagination is captured as the toy without action and composes the scenery of dramatization.

Key-words: Community psychology. Dramatization. Art. Play. Symbolic Mediation.

## INTRODUÇÃO

Construir uma dissertação de mestrado mostrou-se um exercício de desejo. Desejo construído a cada encontro e desencontro com a pesquisa, com o texto, com as leituras e com todo o universo que perpassa esta tarefa. Mas, dois anos, ou pouco mais que isso, se mostraram tempo suficiente para a vida trazer inúmeras surpresas e mudanças. Tempo que se construiu de forma extremamente mutante, talvez por culpa do autor deste trabalho. Em alguns momentos, incansavelmente desejoso de vida, mais do que o próprio corpo era capaz de suportar. Em outros instantes, simplesmente, inventor distante de uma vida que era incapaz de viver.

Em todos os momentos, entretanto, sempre desejoso. Desejo que passou por inúmeros desertos, porém nunca encontrando o nada. Especulo sobre que armas foram trazidas das peregrinações por esses desertos ou encontradas por meio de outras fugas não planejadas. Desejo que às vezes era marcado, simplesmente, por uma vontade de conclusão, de que o fim abrisse espaço para novas conexões, para novas surpresas da vida. Desejo que precisou conspirar traições em meio a bajuladores os mais variados, como fúria incontida que nunca encontrará a devida vazão enquanto for incapaz de transitar por novos circuitos.

Se assim entendo este preâmbulo, para começar a apresentar esta pesquisa, retorno a outro momento de desejo. Momento em que supostamente este trabalho teve início, mas, de antemão, advirto que esse tempo não passa só por mim, todavia por uma multiplicidade que me antecedeu e haverá de se fazer para além de mim. Multiplicidade que, fundamentalmente, teima em me habitar e em me causar estranhamentos. Se em algum momento eu falar de princípios e origens para esse desejo, não me levem tão a sério. Se o fiz, foi por conta das traições da linguagem. Só me resta agora, infelizmente, sem a musicalidade que gostaria, narrar o que pretendi.

A idéia deste trabalho é oriunda dos questionamentos que levantei ao longo dos estágios em psicologia comunitária, realizados durante o curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC). Tais questionamentos puderam ser aprofundados ao longo do período em que atuei profissionalmente como psicólogo no projeto Raízes de Cidadania da Fundação da Criança de Família Cidadã (FUNCI), órgão vinculado a Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF).

Como estagiário, atuei em um grupo, composto exclusivamente por estudantes de psicologia, desenvolvendo atividades junto a voluntárias, denominadas “animadoras

comunitárias”, de uma Organização Não Governamental (ONG) localizada em um bairro periférico da cidade de Fortaleza. Nas Raízes de Cidadania trabalhei em uma equipe multidisciplinar, formada por mim, como psicólogo, uma advogada, uma assistente social e quatro assessores comunitários, numa unidade que atendia a três bairros. A concepção deste projeto, no que tange à área da psicologia, estava calcada na psicologia comunitária.

Lá, pude realizar inúmeras atividades, do acompanhamento individual de algumas crianças e adolescentes até a mobilização de moradores para a participação nas assembléias do Orçamento Participativo do município. Merece destaque o trabalho realizado junto aos adolescentes do Projeto Agente Jovem que tinha como mote questões relativas ao entorno da Lagoa de Parangaba. Este era um projeto do governo federal desenvolvido pela Secretaria de Estado do Trabalho, Emprego e Promoção Social, que também funcionava na unidade em que nos encontrávamos.

Atuar a partir da Psicologia Comunitária implica em facilitar a reflexão acerca do contexto em que os moradores estão inseridos, bem como auxiliar na construção de uma ação transformadora da realidade histórico-social com a qual estes se encontram implicados. O fortalecimento da atividade comunitária coloca-se como um dos seus objetivos fundamentais.

Nossa atuação como facilitadores na intervenção na ONG e, em sua medida, com os adolescentes do Agente Jovem foi fundamentada no método de “facilitação do modo de vida comunitária”. Esse processo pressupõe uma atuação dialógica e cooperativa (GÓIS, 2005; 2003; FREIRE, 1979), fornecendo orientações quanto à postura do facilitador nas relações que são estabelecidas com a comunidade.

Assim, a partir método de “facilitação do modo de vida comunitária”<sup>1</sup>, são propostas várias metodologias de trabalho com grupos como ferramentas para a intervenção em psicologia comunitária (GÓIS, 1994), tais como círculo de cultura, dramatização, comissão de mobilização e ação, reunião de quarteirão, grupo de produção, dentre outros. Estas metodologias, dentre as quais me chamaram a atenção, em especial, as dramatizações, possibilitaram momentos de interações e trocas que favoreceram o trabalho junto às voluntárias da ONG, tanto quanto o que se desenrolou com os dos adolescentes do Agente Jovem.

Para tornar mais clara a perspectiva da psicologia comunitária, assim como as motivações iniciais desta pesquisa, descreverei mais detalhadamente as duas atuações citadas

---

<sup>1</sup> Expressão utilizada por Góis (1994) para designar a metodologia proposta para a intervenção em psicologia comunitária.

alhores, a saber, a realizada junto às voluntárias vinculadas à ONG e a que se desenvolveu com os adolescentes do Projeto Agente Jovem, a partir do projeto Raízes de Cidadania.

Para a realização dos intentos indicados pela psicologia comunitária, o percurso da intervenção na ONG foi constituído por três momentos: *reconhecimento, reflexão e ação*. Com estes momentos, tentávamos criar uma síntese das etapas demarcadas por Góis (1994) para a ação na comunidade, a saber, escolha e entrada na comunidade; diagnóstico-ação; auto-sustentação; continuidade e ampliação; e desligamento progressivo<sup>2</sup>. O momento de reconhecimento pretendeu estabelecer e fortalecer os laços afetivos e de trabalho referentes ao grupo de voluntárias, além de aprofundar a relação deste grupo com os estagiários. O período da reflexão compreendeu uma delimitação e aprofundamento das questões levantadas inicialmente pelas voluntárias, relativas ao trabalho de animadora comunitária, às ações desenvolvidas pela ONG, aos problemas e potencialidades do bairro, dentre outras. A partir de então, foram discutidas possibilidades de ação.

Foi colocado como prioridade, tornar mais efetiva a participação das famílias na ONG. Este processo se iniciaria a partir de uma maior aproximação entre a entidade e os jovens e crianças por ela atendidos. Para tanto, decidiu-se pela construção do que foi denominado “oficinas da descoberta”. As “oficinas” consistiam na oferta de encontros nos quais as crianças e os jovens dialogariam com as animadoras sobre a percepção que tinham da ONG e acerca das atividades de que gostariam de participar na entidade. Passou-se, assim, à etapa da ação, na qual foi realizada uma série de encontros com as voluntárias em que as “oficinas da descoberta” foram planejadas e viabilizadas (PINHEIRO et. al, 2005).

Dentre as atividades desenvolvidas no projeto Raízes de Cidadania, destaco uma, que não teve a mesma extensão e profundidade do trabalho na ONG, mas que me foi muito significativa. Esta atividade tinha como eixo o entorno da Lagoa de Parangaba, que tem se mostrado um espaço de grande importância para as comunidades que moram em suas adjacências.

A lagoa se situa há alguns quarteirões da unidade em que trabalhávamos e seu entorno era utilizado das mais diversas formas: como área de lazer e esporte, como espaço para a realização de uma feira famosa, conhecida como Feira dos Pássaros, e até mesmo um local de venda de automóveis. Ao longo do dia, observava homens pescando e crianças tomando banho. Havia também um grupo de pessoas que sempre era visto ingerindo bebidas alcoólicas

---

<sup>2</sup> Posteriormente, a partir do módulo ministrado pelo Professor Cezar Wagner da disciplina Teorias em Psicologia Social do mestrado em Psicologia da UFC, descobri que nossa tentativa de síntese era similar a metodologia proposta pela teologia da libertação chamada *ver, julgar e agir*.

e fazendo comidas em pequenos fogareiros. Inúmeras histórias perfaziam o imaginário do lugar como, por exemplo, os famosos jacarés que, de quando em quando, eram encontrados e entregues para o Zoológico Municipal Sargento Prata.

Ao longo do período em que trabalhei naquela região, a Lagoa de Parangaba passou por um processo de revitalização e reurbanização empreendido pela prefeitura. Os trabalhos se iniciaram com a limpeza do espelho d'água e seguiram, apesar de uma certa lentidão, com a perspectiva de reconstrução do calçadão que rodeava as suas margens e de pavimentação das ruas próximas.

Dentre estes trabalhos, a construção do sangradouro da lagoa, obra de porte relativamente grande, foi significativa. O intuito desta obra era evitar o alagamento da Avenida Carneiro de Mendonça, via perpendicular à lagoa, que acontecia em épocas de chuvas fortes. O canal seguia aberto por uma rua lateral que foi construída e tornava-se subterrâneo nas imediações da Rua Paraíba. Este espaço constituía uma Área de Proteção Ambiental (APA) e, portanto, não era permitida a existência de construções de alvenaria ali. Contudo, as margens do canal foram ocupadas, onde várias famílias levantaram casas, justamente na área destinada ao transbordo de água. Isso implicava que estas casas, quase que necessariamente, eram alagadas em épocas de chuva. Outro aspecto significativo era a impossibilidade da existência de saneamento básico que fazia com que o esgoto escorresse a céu aberto.

Várias famílias ali residentes estavam cadastradas na Secretaria Executiva Regional IV (SER-IV), unidade administrativa da prefeitura responsável pela área, com a perspectiva de serem deslocadas para um conjunto habitacional, apesar de algumas delas se mostrarem reticentes acerca da mudança, por conta da boa localização do bairro e da proximidade em relação aos locais de trabalho. Novas ocupações eram corriqueiras e, a partir da conversa com alguns moradores, era afirmado que algumas delas tinham por objetivo conseguir um cadastro para o recebimento de casas no prometido conjunto habitacional.

Entre os meses de junho e agosto de 2006, a equipe da Raiz de Cidadania iniciou um trabalho relativo à educação ambiental que culminou com um encontro entre os moradores que ocupavam a APA, lideranças comunitárias e o então secretário da SER-IV. Um dos aspectos centrais deste trabalho era realizar reuniões preparatórias com estes moradores, tendo em vista o já referido encontro.

A princípio, resolvemos (trabalhei em conjunto com um estagiário do curso de psicologia da UFC nessa atividade) estabelecer o seguinte percurso para as reuniões

preparatórias: 1) discutir sobre que significado aquela lagoa e seu entorno tinham para os moradores, ao mesmo tempo em que tentávamos relacionar essas discussões com questões mais amplas sobre meio ambiente; 2) questionar as dificuldades e potencialidades daquele lugar e levantar as sugestões para sua melhoria que poderiam ser levadas até a reunião com o secretário da Regional.

Vale dizer que o intento destas reuniões preparatórias não era de conter as demandas dos moradores para o encontro com secretário, mas auxiliá-los nas reflexões sobre a condição do entorno em que viviam e ajudar a organizar as questões que desejavam apresentar. Mesmo sendo, como funcionários da prefeitura à época, representantes do poder público, não desejávamos amenizar as questões que aquelas pessoas colocavam, ao contrário, nossa intenção era de ampliar suas possibilidades de reflexão, questionamento e ação. Não poderíamos deixar de usar a vantagem que tínhamos para construir um canal direto de interlocução com os setores públicos responsáveis, na tentativa de criar um possível espaço de diálogo.

Ao longo deste período, decidimos estabelecer uma parceria com o Projeto Agente Jovem. O objetivo do Agente Jovem é realizar uma:

Ação de assistência social destinada a jovens de 15 a 17 anos, que estejam em situação de vulnerabilidade e risco pessoal e social egressos ou que estejam cumprindo medida socioeducativa, ou ainda oriundos de programas de atendimento à exploração comercial. Visa o desenvolvimento pessoal, social e comunitário. Proporciona capacitação teórica e prática, por meio de atividades que não configuram trabalho, mas que possibilitam a permanência do jovem no sistema de ensino, aprendizagem e formação cidadã preparando-o para futuras inserções no mercado de trabalho<sup>3</sup>.

Em Fortaleza, o Projeto Agente Jovem é executado pela FUNCI, sendo coordenado pelo setor denominado “Viver Cidadania”. O projeto se desenvolve a partir de uma capacitação de 300 horas/ aula, distribuídas ao longo de 12 meses, na qual são abordados temas relativos à saúde, cidadania e meio ambiente. Durante a permanência no projeto os jovens recebem uma bolsa mensal de 65 reais. Há várias turmas do Projeto Agente Jovem espalhadas pelos bairros de Fortaleza.

Naquela unidade, havia uma turma que continha por volta de 20 adolescentes. Em linhas gerais, realizamos com eles um encontro que seguia um percurso similar ao das reuniões preparatórias acima mencionadas. Por fim, falamos sobre o trabalho que estávamos tentando desenvolver e os convidamos para ajudar. Vários deles mostraram interesse em

---

<sup>3</sup>Cf. <http://www.setp.pr.gov.br/setp/assissocial/progFederais/> (acessado em oito de março de 2007).

participar e o fizeram efetivamente. Naquele período, precisávamos realizar visitas domiciliares com o intuito de convidar os moradores da APA para as reuniões preparatórias que até então só haviam sido realizadas com líderes comunitários.

Para que os adolescentes pudessem participar dessa tarefa, consideramos pertinente fazer uma espécie de “treinamento” para a realização de visitas domiciliares. Algo que aconteceu de maneira bastante sucinta, porém muito proveitosa. Organizamos mais um encontro e dialogamos sobre várias formas de se realizarem visitas. O substrato inicial da discussão era o modo como os adolescentes cotidianamente realizavam visitas a amigos, parentes, dentre outros. Discutimos que atitudes eram pertinentes ou não para essa modalidade de visita e tentamos estabelecer as diferenças e paralelos entre a visita que precisávamos realizar. Por fim, tendo em vista todo o apanhado da discussão, estabelecemos uma espécie de metodologia para a realização das visitas aos moradores da APA.

Em ambas as ações apresentadas, o processo como um todo foi permeado pela utilização de algumas técnicas de grupo da psicologia comunitária dentre as quais o círculo de cultura (FREIRE, 1979), a reunião de quarteirão e as dramatizações (GÓIS, 1994). Vale dizer que as dramatizações sempre me chamaram a atenção significativamente.

Situando mais especificamente a técnica das dramatizações, esta, em resumo, é realizada a partir de vários diálogos em grupo, intercalados com a elaboração e encenação de situações que representem o tema debatido, de maneira a auxiliar na discussão e, ou, construção de atividades. Góis (1994) mostra o teatro do oprimido como uma das perspectivas que inspiraram a formulação desta técnica. É necessário ressaltar, todavia, que não se realiza teatro do oprimido em psicologia comunitária. O que a psicologia comunitária faz é uma apropriação desta perspectiva, a partir da qual criou uma técnica de grupo singular, tendo em vista seu uso cotidiano e a junção com outras propostas.

Em relação às voluntárias da ONG, ao longo do processo, observei o aprofundamento das relações de cooperação e sua importância, tanto para a discussão das problemáticas tratadas ao longo das atividades, quanto para o compartilhamento de habilidades, conhecimentos e idéias que favoreciam a construção do trabalho proposto. Isto indicava, portanto, um fortalecimento da atividade comunitária. Os adolescentes do agente jovem também adotaram uma atitude cooperativa e de troca de experiências, aspecto talvez facilitado por seu convívio cotidiano no projeto, mas que pareceu ganhar certo impulso em direção a uma ação mais direta na comunidade a partir dos encontros realizados.

As experiências apresentadas se coadunam com a valorização que é ressaltada pela psicologia comunitária em relação à atuação junto a grupos comunitários, pois é observada a sua potencialidade no sentido da transformação e integração entre indivíduo e comunidade (GÓIS, 1994). Nesse sentido, Góis (2005), fundamentado na teoria histórico-cultural da mente, afirma o valor das interações sociais em processos grupais para a construção da *atividade comunitária*. No processo cooperativo de transformação da realidade, as interações sociais têm um caráter mediador, de tal maneira que a atividade dentro do contexto comunitário pode ser resignificada.

Colaço (2001, p. 163), no lastro da teoria histórico-cultural da mente, afirma que a interação social “é constitutiva do desenvolvimento e da aprendizagem, de forma que a relação do sujeito com o mundo que o cerca, ou com o objeto de conhecimento, é, necessariamente, mediada por outro sujeito”. Por conseguinte, a mediação, na qual a linguagem assume um papel crucial, constitui mecanismo fundamental das relações do sujeito com o outro e com o ambiente cultural em que está inserido. Assim,

[...] é através da atividade semiótica que o homem ultrapassa a ação instrumental, transformando-a em ação significativa, e, nesse processo, faz história, superando as limitações das determinações puramente genéticas da espécie (COLAÇO, 2001, p. 43).

Dentro deste contexto, o trabalho junto às voluntárias, tão como o que foi realizado junto aos adolescentes, me suscitou questões que extrapolaram as atividades desenvolvidas nos estágios e na minha atuação profissional, as quais esta pesquisa procurou investigar. Questões tais como: de que modo aquelas interações contribuíram para a construção e realização das atividades propostas? Quais aspectos destas interações foram mais significativos para o intento do trabalho? Que características da metodologia utilizada, notadamente no que tange às dramatizações, favoreceram as interações?

Tendo em vista as considerações colocadas alhures, tracei como intento desta dissertação investigar como se dão os processos de mediação simbólica através do uso da técnica de dramatização em intervenções da psicologia comunitária, tendo em vista compreender e articular teoricamente a técnica de dramatização com questões relativas à arte e à brincadeira. Compreendendo a metodologia de análise como construtivo-interpretativa, segundo a proposta de pesquisa qualitativa desenvolvida por González Rey (2002), tal intento se efetivou a partir de uma análise de conteúdo de um momento que compôs um processo

mais amplo de intervenção em psicologia comunitária, no qual foi possível realizar uma dramatização.

Vê-se, assim, que para a realização desta pesquisa, fez-se necessária sua articulação a um trabalho de intervenção em Psicologia Comunitária. Trabalho este que, inspirado na perspectiva da pesquisa-intervenção (ROCHA; AGUIAR, 2007; PAULON 2005; PASSOS; BARROS, 2000), foi efetivado por mim e esteve intrinsecamente relacionado com a proposta e com os intentos da dissertação, mas que, no entanto, contou com uma abrangência diferente. Vale ressaltar que o trabalho de intervenção como um todo, mesmo estando amplamente documentado e fundamentado, não foi alvo desta pesquisa. Por conseguinte, os objetivos da dissertação mantêm sua relação com a intervenção, mas, de certa maneira, por uma questão de foco, caminham com uma relativa independência.

A proposta geral do processo da atuação em Psicologia Comunitária foi indicada alhures e ainda será aprofundada e discutida em outro momento. Porém, os processos de subjetivação implicados e resultantes da intervenção em sua totalidade não serão tomados profundamente, apesar de compreender a relevância de tal questionamento. Esta pesquisa, portanto, se deteve em momentos singulares da intervenção nos quais se deu o uso de técnicas de dramatização e em momentos a ele relacionados.

Ainda assim, acredito que o material coletado, se acrescido de mais informações relativas a outros registros, que não só ao trabalho de grupo em si, mas que dizem respeito à instituição, ao resultado posterior da intervenção, à história de vida dos adolescentes participantes e ao modo como eles significaram o trabalho desenvolvido, dentre outros, poderá fornecer dados relevantes para tais questionamentos. Contudo, a dimensão deste trabalho não comporta tal pretensão. Estudos posteriores poderão caminhar nessa direção.

O trabalho de intervenção em si, que será apresentado mais adiante, passou por vários percalços até se efetivar e acabou por ser realizado com um grupo de adolescentes na mesma ONG que citei acima. Ao tratar das atividades com os jovens, tentarei tornar claras as minhas posturas como facilitador e, simultaneamente, como pesquisador, além da minha relação com a instituição na qual o processo se desenrolou.

Compreendo, ainda, que se faz necessário justificar a minha intenção com tal proposta de pesquisa e também situar esta pergunta dentro do próprio percurso da psicologia comunitária como área de estudo. Para tanto, trago as considerações de Montero (2004) quando esta coloca que a psicologia comunitária latino-americana surge nos anos 70 afirmando uma postura crítica à psicologia social que, na época, se pautava por uma

perspectiva científica ancorada no subjetivismo, na fragmentação dos objetos de estudo e incapaz de responder adequadamente aos problemas sociais existentes nos países em desenvolvimento. A psicologia comunitária, por sua vez, traria como proposta tomar:

[...] os aspectos positivos e os recursos [das] comunidades, buscando seu desenvolvimento e seu fortalecimento, e centrando neles a origem da ação. Os membros dessas comunidades deixavam de ser considerados como sujeitos passivos (sujeitados) da atividade dos psicólogos, para serem vistos como atores sociais, construtores de sua realidade [...] A ênfase passa a ser colocada na comunidade e no fortalecimento das instituições (MONTERO, 2004, p. 44-45) <sup>4</sup>.

Encaminha-se, assim, para uma postura ético-política orientada para a transformação social. Nas palavras de Montero (2003):

[...] definimos o objetivo da psicologia social comunitária como o desenvolvimento do controle e do poder dos atores sociais comprometidos com um processo de transformação social e psicossocial que os capacite a realizar mudanças em seu entorno e, a longo prazo, na estrutura social [...] A diferença está em manter o *status quo* ou em buscar sua transformação democrática (p. 144).

Mas, por outro lado, entendo que, como base para esta proposta de ação transformadora da realidade, se faz necessário afirmar construções teóricas e perspectivas de pesquisa abalizadas por questões do campo de estudo da psicologia. Esta afirmação pode parecer contraditória, mas, historicamente (MONTERO, 2004), em vários países (à exceção de Porto Rico) a designação “psicologia comunitária”, além da construção de um arcabouço teórico próprio, é posterior às práticas e discussões que fundaram esta área. Práticas e discussões que estavam fundamentadas em perspectivas da sociologia, da educação, da política, dentre outras, e se distanciavam de estudos psicológicos, considerados, como disse anteriormente, subjetivistas e inadequados à realidade latino-americana.

No Ceará, isto também ocorreu. Os primeiros trabalhos desenvolvidos no Estado datam do início da década de 1980 (GÓIS, 2003) e estavam relacionados à educação de adultos, tendo por base a proposta de Paulo Freire. A denominação psicologia comunitária só foi estabelecida no ano de 1987. Diversas disciplinas e propostas teóricas marcaram a sua constituição:

[A história da psicologia comunitária cearense] tem como ponto de partida as práticas de Psicologia junto à população pobre, denominadas de Psicologia Popular, uma psicologia comprometida com a luta comunitária e baseada em algumas concepções e métodos provenientes da Psicoterapia, da Educação, da Sociologia, da Biodança, da Teologia da Libertação e da nossa própria experiência na área (GÓIS, 2003, p. 27).

---

<sup>4</sup> Todas as traduções dos textos referenciados em espanhol e inglês são minhas.

Nesse sentido, concordo com Arendt (1997) quando este diz que a psicologia comunitária, no afã de responder às críticas relacionadas à neutralidade científica e à necessidade de uma ação mais efetiva diante das contradições sociais dos países em desenvolvimento, acabou por produzir uma “redução do psicológico ao histórico, antropológico, político” e, nessa perspectiva, o psicólogo comunitário, por vezes,

[...] de uma suposta ausência de referenciais históricos, antropológicos, sociais e políticos, ele partiu para uma prática que, de certa forma, assimilou a teorização e metodologia [de outros] referenciais: enquanto psicólogo, ele agia como historiador, antropólogo, político, sociólogo, educador... sem formação para tanto (ARENDR, 1997, on-line).

Entretanto, caminhando em direção um tanto diferente de Arendt (1997), entendo a possibilidade de essa dimensão política estar inserida no próprio objeto de estudo psicológico na medida em que, a partir da teoria histórico-cultural da mente (VIGOTSKSKI, 1996b), marco fundamental de entendimento do psiquismo para a psicologia comunitária cearense, se compreende a constituição histórica e culturalmente determinada deste objeto.

Não quero com estes argumentos propor uma idéia exclusivista em relação à construção de um objeto de estudo para psicologia comunitária, mas pensar a criação deste objeto segundo uma lógica de conexões e não a de submissão de um campo de saber a outro. Tenho de concordar com Rocha (2007, p. 72) quando a autora coloca que “... é nesse *entre* feito de multiplicidades em ebulição que a psicologia amplia seus horizontes, o que não significa confiscar territórios de outros campos para si, mas pensar partindo de uma lógica conectiva, mais que exclusiva”.

Com a pergunta que estabeleci para esta pesquisa compreendo, portanto, a possibilidade de aprimoramento técnico da psicologia comunitária a partir do estudo de aspectos cognitivos relativos a uma de suas técnicas. Esta intenção, dentro da perspectiva apresentada, não se desvincula de uma ação política. Política implicada com processos de singularização, de acolhimento da diferença, aberta à possibilidade de dissensos e, simultaneamente, a invenção de problemas comuns em meio à heterogeneidade dos encontros. A tentativa é de discutir a relação entre a psicologia comunitária e a apropriação que esta fez do teatro seguindo um caminho semelhante ao trilhado por Rocha (2007), compreendendo a ação política desse encontro com arte tendo em vista que:

Tal psicologia se faz política ao promover deslocamentos, inventar novos problemas, construir entre os sujeitos implicações que apontem para possíveis fugas (desterritorializações), dada a produção de desejo imanente ao coletivo: desejo de transformação não apenas das condições físicas do ambiente, geralmente perversas e indignas em vários aspectos, mas também desejo de criar novas formas de (con)viver, formas mais flexíveis, plásticas, artísticas (ROCHA, 2007, p. 16).

Demarcadas as especificidades desta pesquisa, entendo que tais questões se inserem numa problemática semelhante à do trabalho de Colaço (2001, p. X), no qual se estudou a atividade discursiva presente nas interações entre crianças no âmbito escolar, com o intento de “compreender o papel mediador dos processos interacionais na construção compartilhada de conhecimento e sua contribuição para a aprendizagem”. O estudo, em linhas gerais, indicou que a interação entre as crianças promoveu a emergência de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), colaborando para os processos de ensino e aprendizagem. Este trabalho contribuiu para nortear a construção do marco teórico desta dissertação.

Desta maneira analogamente a Colaço (2001), este estudo encontrou fundamento teórico na teoria histórico-cultural da mente, assim como foram relevantes as concepções da psicologia comunitária.

A teoria histórico-cultural da mente tem como uma de suas teses centrais a origem social das funções psicológicas superiores. Nas palavras de Luria (1990, p. 22), “as atividades cognitivas superiores guardam sua natureza sócio-histórica”. Tal tese pretende superar a dicotomia entre social e individual; cultural e natural na constituição do psiquismo. Superar a idéia de que social e individual constituiriam pólos estanques, o primeiro sendo preponderante e exercendo influência sobre o segundo ou vice-versa. Nas palavras de Vigotski (1995, p. 36):

Ambos os planos de desenvolvimento - o natural e o cultural – coincidem e se mesclam um com o outro. As mudanças que têm lugar em ambos os planos se intercomunicam e constituem, na verdade, um processo único de formação biológico-social da personalidade da criança. Na medida em que o desenvolvimento orgânico se produz em um meio cultural, passa a ser um processo biológico historicamente condicionado.

Nesta direção, conforme Pérez e Martín (2005, p. 30), “a idéia que subjaz a defesa da origem social é a historicidade da natureza do psiquismo humano”. Apesar desta unidade entre os planos natural e cultural de desenvolvimento, Vigotski (1995) faz uma distinção entre as funções psicológicas inferiores ou naturais e as funções psicológicas superiores ou culturais. Estas últimas, apesar de estruturalmente similares às primeiras, apresentam uma diferença qualitativa fundamental que diz respeito ao seu caráter mediado.

Para a Teoria Histórico-Cultural da Mente, a interação social compreende um espaço de apropriação de significados, de modo que “a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica, tendo como base as operações com signos” (VIGOTSKI, 2000a, p. 75). Estas operações estão relacionadas à noção de atividade mediada. Wertsch (1988) destaca a importância na obra de Vigotski da tese de que instrumentos e signos funcionam como mediadores dos processos mentais (VIGOTSKI; LURIA, 1996). Vigotski (1995, p. 93) afirma: “a semelhança entre o signo e a ferramenta se fundamenta na função mediadora comum a ambos”. Compreende-se, desta forma, a linguagem exercendo uma função organizadora e planejadora da atividade (VIGOTSKI, 2002).

Tendo em vista o exposto até o momento, é possível afirmar que, para a teoria histórico-cultural, mesmo no indivíduo isolado se fazem presentes as relações sociais e os produtos culturais. Como coloca Rogoff (1993, p. 63), a perspectiva de Vigotski considera “o pensamento individual como uma função da atividade social, na qual o indivíduo interioriza as formas de pensar e agir que surgiram ao longo da história sócio-cultural; a mente é ‘mente em sociedade’”.

Da problemática apresentada até aqui, surgiram o objetivo geral e os objetivos específicos desta pesquisa, os quais são apresentados a seguir.

Tracei como objetivo geral investigar os processos de mediação semiótica quando do uso de técnicas de dramatização em intervenções da psicologia comunitária, tendo em vista compreender e articular teoricamente a técnica de dramatização com questões relativas à arte<sup>5</sup> e à brincadeira.

---

<sup>5</sup> Cabe situar, em linhas gerais, o modo como Vigotski compreendia o estudo da arte, mas também é preciso dizer que esta dissertação não está inserida no campo da estética. Não quis, portanto, efetivar um estudo da experiência estética tomando a obra de arte enquanto tal. Para realizar este trabalho, me interessei especialmente o procedimento de criação artística que está intimamente vinculado a função psicológica da imaginação. Ainda assim, compreendo como significativo, mesmo que rapidamente, apresentar a compreensão que Vigotski tinha sobre a arte e o seu estudo. Em Psicologia da arte, Vigotski (2001b, p. 309) coloca que “a arte resolve e elabora aspirações extremamente complexas do organismo”. O organismo humano recebe muito mais estímulos do que é capaz de efetuar. A arte coloca-se como mecanismo que permite realizar a descarga desses impulsos que não podem ser levados a cabo na vida cotidiana. Porém, há, contida nessa descarga, uma reelaboração dos sentimentos, de forma que, para que a arte se realize, mesmo na fruição estética, é necessária uma superação desses sentimentos, só assim há um ato criador. Todo este processo propiciaria uma preparação para a realização de ações, retraindo certos comportamentos para que outros possam ser efetivados, e não a mera supressão de comportamentos. A arte não surgiria de uma aspiração individual, mas dentro de um campo social, de modo que um sentimento social, objetivado em um elemento artístico, torna-se individual. A arte, em síntese, constituiria uma espécie de *sentimento social* ou *técnica de sentimentos*. Nessa perspectiva, Vigotski (2001b) situava a Psicologia da arte como relativa à Psicologia social tomando, para tanto, o psiquismo de um indivíduo particular. Tal compreensão está abalizada, pois “o psiquismo de um indivíduo particular [é] efetivamente social e socialmente condicionado” (VIGOTSKI, 2001b, p. 14). Com esta idéia em vista, Vigotski apresentava a perspectiva de que o processo de criação artística, mesmo em um indivíduo particular, é produzido socialmente e

Os objetivos específicos foram: 1) proceder uma análise de conteúdo de cunho construtivo-interpretativo (GONZÁLEZ REY, 2002) dos processos discursivos presentes nas situações de dramatização utilizadas nas intervenções em Psicologia Comunitária; 2) compreender os processos de mediação que permeiam as situações de dramatização no contexto de intervenção em Psicologia Comunitária 3) compreender e articular teoricamente a técnica de dramatização com questões relativas à arte e à brincadeira, estas últimas situadas a partir da teoria histórico-cultural da mente.

Esta dissertação está dividida em dois capítulos. No primeiro deles, refiro-me a questões que dizem respeito ao procedimento de intervenção, tentando situá-lo teórica e metodologicamente, além de descrevê-lo. A discussão metodológica deste mesmo capítulo também se estende ao procedimento de análise dos dados, de modo a situar os seus fundamentos. Articulada a essas questões, tento traçar uma discussão sobre a psicologia comunitária no que tange a seus fundamentos, tentando compreendê-la como uma prática que pode se encaminhar em direção à invenção de subjetividades singularizadas. No segundo capítulo, desenvolvo a análise dos dados propriamente dita, traçando considerações em torno de um dos encontros realizados com o grupo de jovens com o qual trabalhei no processo de intervenção.

---

se faz a partir de um apanhado de contribuições presentes na tradição em que se está inserido. À psicologia da arte, Vigotski atribui à necessidade de interseção de ao menos três campos da psicologia teórica, a saber, os estudos relativos à percepção, à imaginação e ao sentimento. À percepção caberia um papel secundário, por conta da renúncia ao *sensualismo ingênuo* que compreenderia a arte simplesmente como a “alegria proporcionada por coisas belas” (VIGOTSKI, 2001b, p. 249). Este ramo se definiria, por conseguinte, como uma interseção entre os estudos sobre o sentimento e a imaginação.

## 1. ESTRANHAMENTOS EM TERRITÓRIOS QUE SE CRUZARAM: A TRAJETÓRIA DA INTERVENÇÃO E OS CAMINHOS DA PESQUISA

O objetivo deste trabalho é pesquisar a mediação simbólica em dramatizações, utilizadas como técnica da psicologia comunitária, com o intuito de compreender e articular teoricamente esta técnica com questões concernentes à arte e à brincadeira. Portanto, para que esta pesquisa fosse realizada, era necessário que eu acompanhasse o trabalho de algum psicólogo comunitário ou que eu mesmo efetivasse alguma atividade. Além disso, era preciso que, ao longo das ações, alguma dramatização fosse realizada.

Optei pela segunda proposta e, no decorrer das atividades desenvolvidas, pude fazer uso das dramatizações. Este estudo, portanto, realizou-se a partir de uma intervenção em Psicologia Comunitária. Entendo que este trabalho inspirou-se em uma perspectiva de pesquisa-intervenção<sup>6</sup>. Rocha e Aguiar (2007) definem a pesquisa-intervenção como uma “investigação participativa que busca a interferência coletiva na produção de micropolíticas de transformação social”. Paulon (2005) diferencia a pesquisa-intervenção da pesquisa-ação. Em consonância com a autora, para a primeira, o que está em jogo não é só um questionamento sobre como se dão as relações entre pesquisador e espaço de investigação, ou mesmo uma tentativa de se garantir a organização conjunta de uma ação transformadora e, sim, tendo em vista um plano de acontecimentos, a criação de possibilidades para se operar invenções, recriações e singularizações em meio às serializações impostas à subjetividade pelo capitalismo. Para Passos e Barros (2000), a pesquisa-ação visa a mudanças com fins predeterminados, na pesquisa-intervenção, contudo, “o que interessa são os ‘movimentos’, as ‘metamorfoses’, não definidas a partir de um ponto de origem e um alvo a ser atingido, mas como processos de diferenciação” (p. 73).

Ao falar sobre a idéia de acontecimento, Paulon (2005) faz referência à perspectiva de Nietzsche, mas, para compreendê-la, trago Deleuze (DELEUZE; PARNET, 1998, p. p. 83) quando diz que os acontecimentos são “uma multiplicidade que comporta muitos termos heterogêneos, e que estabelece ligações, relações entre eles, através das épocas, dos sexos, dos

---

<sup>6</sup> Barros (2006) aponta de maneira pertinente que a psicologia comunitária prefere substituir os termos intervenção comunitária e intervenção psicossocial por “facilitação comunitária” e “facilitação sócio-psicológica”, respectivamente, na medida em que os primeiros seriam carregados de uma conotação autoritária na qual “somente o interventor é sujeito, ao passo que as pessoas e, ou o lócus sobre os quais se dá a intervenção permanecem na condição passiva” (p. 16). Porém, o termo intervenção neste trabalho deve ser entendido tendo-se a partir da idéia de que ele “carrega em sua etimologia não só o sentido de uma intromissão violenta, como se naturalizou compreendê-la, mas no resgate de um *Interventio* que contempla a idéia de um ‘vir entre’, ‘interpor-se’” (Paulon, 2005, p. 21).

reinos – naturezas diferentes”. Operando dentro dessa perspectiva, entendo que a partir da pesquisa-intervenção abre-se:

[...] a possibilidade de pensar a intervenção como um caminhar mútuo por processos mutantes que, justo por não poder ser resumida ao encontro de unidades distintas (sujeitos da investigação X objetos a serem investigados), não pode ser pensada como uma mudança antecipável. Ao operar no plano dos acontecimentos, a intervenção deve guardar sempre a possibilidade do ineditismo da experiência humana, e o pesquisador a disposição para acompanhá-la e surpreender-se com ela (PAULON, 2005, p. 21).

É preciso ressaltar ainda que colocar-se simultaneamente na posição de pesquisador e psicólogo comunitário que atuou no processo de intervenção implica também em pensar sobre como este posicionamento permearia a realização da pesquisa. Ao me defrontar com esse questionamento, entendi como interessante a posição de Rocha e Aguiar (2003, on line), no que tange à relação entre pesquisador e objeto de pesquisa:

O que se coloca em questão é a construção de uma "atitude de pesquisa" que irá radicalizar a idéia de interferência na relação sujeito/objeto pesquisado, considerando que essa interferência não se constitui em uma dificuldade própria às pesquisas sociais, em uma subjetividade a ser superada ou justificada no tratamento dos dados, configurando-se, antes, como condição ao próprio conhecimento (ROCHA; AGUIAR, 2003, on line).

Assumi, assim, o risco de me colocar como pesquisador e psicólogo comunitário simultaneamente, de me encontrar com os estranhamentos trazidos pelo campo e tentar travar uma interlocução com as diferenças que emergiriam dali. Se assim o fiz, foi por compreender a relação entre teoria e prática como não apartadas ou estanques, ou mesmo como uma simples aplicação de uma a outra. Para tanto, me apoio em Foucault e Deleuze (FOUCAULT; DELEUZE, 1979, p. 69-70) que dizem:

A prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro [...] um sistema de revezamento em um conjunto, em uma multiplicidade de componentes ao mesmo tempo teóricos e práticos. Quem fala e age? Sempre uma multiplicidade, mesmo que seja na pessoa que fala ou age. Nós somos todos pequenos grupos. Não existe mais representação, só existe ação: ação da teoria, ação da prática em relações de revezamento ou rede.

Mais uma vez inspirado nas considerações de Paulon (2005), considero importante explicitar o conjunto de condições que circunscreveram o ato de pesquisar, tentando mencionar as condições em que a pesquisa se deu e as posições que assumi diante delas. Faço isto tendo em vista o conceito de “implicação” que

[...] inclui uma análise do sistema de lugares ocupados ou que se busca ocupar ou, ainda, do que lhe é designado, pelo coletivo, a ocupar, e os riscos decorrentes dos caminhos em construção. A análise das implicações com as instituições em jogo nas intervenções abre caminhos à ruptura com as barreiras entre sujeito que conhece e objeto a ser conhecido (ROCHA; AGUIAR, 2007, on line)

Tomando essas idéias como norte, segue o relato que apresento agora: Demorei alguns meses até conseguir efetivamente entrar em campo, mas, quando o fiz, registrei, com o auxílio de uma câmera de vídeo (LOIZOS, 2003), vários dos encontros que realizei com o grupo de adolescentes com o qual trabalhei. Utilizei a câmera até o ponto em que considerei que tinha material suficiente para cumprir os objetivos da dissertação, mas abri mão do seu uso por, em dado momento, considerar que era necessário privilegiar o trabalho de intervenção que continuamente se aprofundava e se tornava mais complexa. Até o momento da redação final deste trabalho, haviam sido realizados encontros que usualmente ocorriam duas vezes por semana e se deram entre os meses de dezembro de 2007 e maio de 2008. Destes encontros, sete foram filmados, mas somente um deles, no qual foi realizada uma dramatização, foi disposto à análise.

Na introdução desta dissertação, afirmei que os objetivos da pesquisa mantinham certa independência dos objetivos da intervenção, entretanto, entendo que os momentos aos quais a pesquisa se deteve ganharão a devida inteligibilidade se o processo for compreendido em sua totalidade. Justifico também esta posição, pois dentro do marco geral da pesquisa qualitativa proposta por Gonzáles Rey (2002), no qual se baseou este trabalho, destaca-se a importância das relações entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa como fonte fundamental para a produção de conhecimento. Isto implica admitir o caráter interativo do procedimento de pesquisa. Faz-se necessário destacar, por conseguinte, que a compreensão do contexto em que se deu o trabalho deva ser contemplada como fundamental para a garantia da qualidade do conhecimento produzido.

Nesse sentido, apesar da independência de objetivos citada acima, os posicionamentos teóricos e políticos que fundamentam o trabalho da psicologia comunitária precisam ser esclarecidos, na medida em que eles incidem diretamente sobre o modo como se deram os momentos que foram objeto de análise desta dissertação, seja norteando minha postura como facilitador, seja indicando estratégias para o uso das técnicas empregadas.

Assim sendo, tratarei de explicitar o que, de maneira geral, fundamenta a atuação em psicologia comunitária. Para tanto, intercalarei as discussões teóricas com o relato dos encontros que realizei com os jovens. Somado a isto, levanto uma discussão sobre a

psicologia comunitária como prática social. Prática interessada e implicada com processos de subjetivação os mais variados, tal como diversas outras propostas psicológicas. Este movimento completará minha intenção de dar inteligibilidade à minha atuação como psicólogo comunitário, na medida em que acredito que ela ganhou contornos um tanto diferentes do que, predominantemente, se costuma realizar no Ceará. Nesse sentido, as idéias apresentadas neste momento me são significativas por apresentarem uma visão ampla da psicologia comunitária, não somente em termos teóricos, mas dando indicações de como ela se desenrolou cotidianamente para mim.

Em princípio, considero pertinente explicitar o caminho que percorri até a realização efetiva da pesquisa. Os inúmeros percalços pelos quais passei trouxeram vários inconvenientes práticos. Talvez um dos meus primeiros equívocos tenha sido a demora em iniciar a pesquisa de campo. Só efetivei os contatos com a instituição com a qual pretendia realizar a pesquisa pouco depois de ter passado pelo exame geral de conhecimento do projeto de pesquisa. Tal aspecto me foi advertido pela professora Virgínia Kastrup (KASTRUP, 2007, não publicado): “a pesquisa de campo requer tempo e tem que lidar com imprevistos”. E os imprevistos efetivamente aconteceram.

Minha intenção inicial era de realizar a intervenção junto ao Projeto Agente Jovem, pois, conforme descrevi na introdução desta dissertação, tive uma experiência interessante com um grupo de adolescentes deste projeto e também contava com uma certa familiaridade em relação a sua proposta. A coordenação do Projeto em Fortaleza foi muito solícita e prontamente atendeu as minhas requisições, além de ser bastante prestativa na tentativa de dar condições para a realização do trabalho. A indicação do grupo coube à coordenação, mas coloquei como critério básico de escolha a assiduidade dos jovens participantes. O grupo indicado se reunia no centro da cidade e trabalhava com uma única facilitadora.

Os grupos do Projeto Agente Jovem são usualmente formados por adolescentes pertencentes a um mesmo bairro. Os jovens que se reuniam no centro, todavia, eram oriundos dos mais diversos bairros de Fortaleza. Este aspecto dificultava o seu deslocamento, apesar de receberem vales-transporte. Além disso, vários deles tinham problemas familiares relacionados à drogadicção, à violência doméstica, dentre outros. Outros eram egressos de medidas sócio-educativas, dentre as quais a liberdade assistida. Essas questões e a dificuldade em relação ao deslocamento pareciam fazer com que a frequência dos adolescentes se tornasse muito inconstante, o que contrariava o critério que eu havia estabelecido em relação à assiduidade.

Pude perceber este fato logo nas primeiras reuniões que tive com o grupo e com sua facilitadora, mas, ainda assim, insisti na realização da intervenção. Este talvez tenha sido o meu segundo equívoco. Já não consigo discernir porque tomei essa decisão, mas, certamente, ela não foi nem um pouco acertada.

Passei à próxima fase necessária para a realização da pesquisa, a saber, obter o consentimento de pais ou responsáveis para a participação dos adolescentes, à medida em que todos mostraram interesse e disponibilidade. Para efetivar esta tarefa, iniciamos realizando uma reunião com os familiares no espaço da coordenação do agente jovem, mas muitos deles não compareceram por esta ter ocorrido no horário em que estavam em seus trabalhos. A segunda estratégia era realizar visitas domiciliares.

Para realizar tal empreita, contei com a ajuda de um funcionário da coordenação do projeto. Este funcionário já havia sido facilitador do grupo do centro e já havia visitado a casa de alguns dos adolescentes. Este processo demorou mais de um mês para se realizar, pois os jovens moravam em bairros os mais variados e muito distantes uns dos outros, além do que, muitas vezes, não conseguíamos encontrar seus pais em casa.

A leitura de Maraschin (2004), em artigo no qual a autora discute a pesquisa-intervenção a partir da biologia do conhecer, trouxe-me algumas reflexões sobre o procedimento descrito acima. Para esta autora, “o pesquisar pode se constituir em uma tecnologia de conhecimento capaz de produzir posições subjetivas de invenção, oferecendo outras possibilidades de existência, de constituição de outros enredos” (MARASCHIN, 2004, p. 106). Tendo esta idéia como norte, ela traz o seguinte questionamento:

A condição construtiva do próprio “sujeito da pesquisa” não envolve apenas uma questão técnica do pesquisar, mas também e novamente, da implicação - ético-política - desta mesma ação. Outro laço necessário! Qual a proposição, o desejo que produz a aposta no pesquisar? Vou buscar o consentimento do sujeito de minha pesquisa porque desejo que possa se constituir uma co-responsabilidade para participar de uma pesquisa-experiência-explicação constitutiva de um possível novo enredo? Ou porque esse mecanismo garante uma “salva-guarda”, uma proteção individual ao pesquisado, ou, ainda, em maior grau, ao pesquisador? (MARASCHIN, 2004, p. 106).

Repensei o momento da pesquisa que descrevi acima após me deparar com essas questões, pois, nesse ponto, apesar de cuidar para que houvesse um bom nível de esclarecimento sobre do que se tratava o trabalho, como ele se procederia, de que modo os participantes estariam nele implicados. Assim, acabava por incorrer na segunda pergunta colocada por Maraschin, ou seja, tratava aquele momento como a afirmação de uma “salva-guarda” na relação entre pesquisador e sujeito pesquisado. Não pude empreender mudanças

no modo como realizava esse procedimento na realização desta dissertação, mas colocou-se como desafio para trabalhos posteriores não pensar essa atividade como o cumprimento de uma formalidade necessária, mas já como um primeiro encontro em que se afirmassem as possibilidades de invenção das quais falava anteriormente.

Ao final da busca pelos consentimentos para a participação na pesquisa, pude efetivamente marcar o início do trabalho com os adolescentes e, por conseguinte, do estudo. Tal foi a minha surpresa quando, ao chegar no projeto no dia marcado, recebi a notícia de que os vales-transporte que eram fornecidos aos jovens haviam se esgotado e, não existindo recursos para comprá-los, as atividades seriam paralisadas. Cogitou-se ainda a possibilidade de serem viabilizados vales-transporte para que fossem realizados dois encontros semanais, mas rapidamente desisti dessa idéia e resolvi procurar outro campo para realizar a intervenção. Tendo em vista os prazos determinados para a conclusão do mestrado, não podia mais contar com esse tipo de imprevisto e a minha experiência trabalhando junto a órgãos públicos mostrava que eles podiam ser bastante freqüentes. Conversei mais uma vez com a coordenação do projeto, expliquei a minha situação e coloquei a minha decisão. Em seguida, me despedi dos jovens tentando esclarecer o que estava se passando e a impossibilidade de iniciar os encontros com eles.

Em algum momento decidi procurar o Projeto União (Prouni), ONG na qual havia sido estagiário durante a graduação em Psicologia (o trabalho desenvolvido lá foi brevemente descrito na introdução desta dissertação), falar do projeto de pesquisa e sondar o interesse da instituição. Procurei um dos colegas que havia trabalhado comigo naquele tempo e fomos fazer uma visita à ONG.

Em linhas gerais, esta ONG presta serviços e assistência à famílias residentes no Jardim Iracema, bairro periférico de Fortaleza. Tal entidade é financiada por um fundo de caráter internacional (Fundo Cristão para Crianças), com recursos oriundos do "apadrinhamento" de crianças que são inscritas no projeto. Dentre os serviços prestados – ofertados prioritariamente para as crianças - destaco os atendimentos médico e odontológico, além de aulas de reforço escolar e o acompanhamento nutricional. Também é realizada a distribuição de medicamentos, complementação alimentar, dentre outros benefícios. Atualmente, o projeto atende aproximadamente a 700 famílias.

Lá, podem ser encontrados uma coordenadora, professoras, uma educadora comunitária, pessoas responsáveis pela correspondência entre crianças inscritas e padrinhos, nutricionista, dentista, médicos, economista doméstica, dentre outros. À época em que realizei

os estágios de graduação (PINHEIRO; MELO, 2006), compreendia que as ações do projeto pareciam atender a um pressuposto salvacionista: se determinadas condições materiais e educativas forem oferecidas, então um determinado tipo de sujeito deve advir. Sujeito que é traduzido pelo ideal de concluir um curso superior e, posteriormente, ter uma inserção mais qualificada no mercado de trabalho. Se este é o grande crivo, os fracassos são enormes. Ao longo de 33 anos de atuação do fundo internacional naquele bairro, pouquíssimos são os que atendem a esse perfil. Por outro lado, o indesejado, ou seja, jovens que aderem à criminalidade ou permanecem continuamente desempregados, são inúmeros.

Grata foi a nossa surpresa ao sermos muito bem recebidos pela coordenadora da ONG, mesmo havendo se passado alguns anos desde a última vez que estivemos por lá. Mal entramos na sala e ela teceu elogios ao trabalho que havíamos realizado com as voluntárias que lá atuavam. Rapidamente, ela nos contou o quanto elas haviam se tornado participativas, a ponto de formarem uma cooperativa para produção de artesanato. Cooperativa esta que, segundo ela, já tinha encomendas até de um importante evento de decoração realizado periodicamente no Ceará. Passado esse primeiro momento de reencontro, coloquei meu interesse de realizar novamente um trabalho lá. A princípio, ela parecia estar interessada que fossem realizadas atividades com jovens que participavam da ONG. Fiquei de elaborar uma proposta de trabalho e, em uma nova reunião, que também contaria com a presença da coordenadora do Projeto Famílias Reunidas (Profar), uma ONG similar que havia em um bairro próximo, tomaríamos uma decisão.

Nesta reunião, fechamos, de fato, uma proposta de trabalho com os jovens. Proposta que afirmava claramente uma ação que não tinha um cunho adaptativo, ou seja, de conformar os jovens aos ideais do projeto, mas que prezava pelo diálogo e disposto a trazer à tona os questionamentos e as diferenças que porventura surgissem. As coordenadoras concordaram prontamente com as idéias, o que, em certo sentido, me surpreendeu, pois, nos primeiros trabalhos realizados, havia uma enorme resistência quanto a qualquer atividade que pudesse aprofundar uma participação mais ampla que trouxesse questionamentos quanto, por exemplo, às atividades desenvolvidas pelo projeto.

Alguma mudança de perspectiva havia se processado ali. Ambas as coordenadoras se mostravam interessadas em ampliar e tornar mais ativa a atuação dos jovens no projeto. Não sei precisar como ou porque essa mudança se deu, mas tentei utilizar a mudança em prol do trabalho que desenvolvi. Além disso, as coordenadoras colocaram os recursos e a infraestrutura das duas ONG's a minha disposição e deram a idéia das voluntárias trabalharem

comigo, idéia esta que foi prontamente aceita. Ficou decidido que os trabalhos contariam com a colaboração de voluntárias (Vera, Francisca e Dona Fátima)<sup>7</sup>, participantes do Prouni e com as quais já havia desenvolvido atividades anteriormente, e de uma voluntária do Profar (Dona Creuza). Fiquei bastante gratificado por agora trabalhar com as voluntárias com quem havia desenvolvido atividades quando estagiário.

O procedimento de intervenção tentou compreender as etapas demarcadas por Góis (1994) para a ação na comunidade, a saber, escolha e entrada na comunidade; diagnóstico; auto-sustentação; continuidade e ampliação; e desligamento progressivo. Todavia, as últimas fases, conforme apresentarei adiante, ficaram comprometidas, pois, como falei acima, iniciei o trabalho junto à ONG muito tardiamente e, ao final do processo, precisava concluir a análise dos dados e a redação do texto final desta dissertação.

Não podia prescindir de tempo para concluir este trabalho e por isso decidi me afastar da atuação mais direta com o grupo antes do que seria conveniente, ou seja, não atuei presencialmente nos momentos de auto-sustentação, continuidade e ampliação. Para que o processo não ficasse de todo prejudicado, optei por tentar articular estratégias junto ao projeto, na qual estavam implicadas a coordenação e as voluntárias, para que o trabalho com o grupo tivesse continuidade, mas de modo que eu atuasse mais como um consultor do que facilitando o grupo.

Retomando o desenrolar do trabalho, após as reuniões com as coordenadoras, iniciei o contato com os jovens e passamos à fase de convidá-los a esclarecer aos pais as atividades que seriam realizadas e obter os consentimentos para que os adolescentes participassem da pesquisa. Esses procedimentos correram em um ritmo normal, na medida em que todos os jovens moravam no mesmo bairro e as voluntárias realizavam visitas domiciliares para convidá-los ou conversar com seus pais. Porém, naquele instante, me preocupava fortemente a questão dos prazos para a conclusão do mestrado. O ritmo normal parecia lento para mim, entretanto não podia atropelar aquele momento.

A proposta inicial era de que se realizassem duas reuniões semanais no turno da tarde. Inicialmente, foram convidados em torno de 20 jovens para participarem das atividades, sendo 10 de cada projeto. Achava o número de 12 jovens o ideal para que o trabalho fosse realizado, mas era claro para mim e para as coordenações dos projetos que esse número iria se reduzir com o tempo. Vários deles não se interessariam pela proposta e para outros, ao longo do tempo, surgiriam impossibilidades de participar por motivos os mais variados. Não há

---

<sup>7</sup> Todos os nomes usados neste texto são fictícios, visando a preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

nenhuma convenção ou indicação teórica que afirme que 12 participantes seja o ideal, mas a experiência de campo me mostrou que em grupos menores é mais interessante a dinâmica de interlocução entre os jovens, que o uso de técnicas para facilitar as interações se torna mais eficiente e que as flutuações na frequência não barram o trabalho do grupo, na medida em que, mesmo que eventualmente, falem alguns integrantes, ainda assim fossem possível realizar as atividades.

Feitas as reuniões iniciais e tendo organizado a minha dinâmica de atuação com as voluntárias, iniciamos o trabalho. A fase de escolha e entrada na comunidade estava, portanto, concluída. Entendo, porém, que antes de continuar o relato das atividades, algumas definições precisam ser aclaradas. Faz-se necessário traçar algumas características gerais da psicologia comunitária, tais como sua especificidade como área de atuação, sua definição, que implica em situar seu objeto de estudo e a compreensão de psiquismo que lhe cabe, um posicionamento ético, tão como algumas perspectivas metodológicas que lhe são concernentes. Seguir-se-á também uma discussão da psicologia comunitária como prática social. Prática eminentemente interessada pelo discurso e pela ação do outro, cuja inserção no campo social também precisa ser aclarada.

### **1.1 Familiaridades e confrontos com a psicologia comunitária: a necessidade de rever seus conceitos e práticas**

Minha relação com a psicologia comunitária nunca foi pacífica. Sempre me afirmei como atuante nessa área, mas não me alinhava completamente com seus discursos e suas práticas. Na verdade, elaborei uma série de questões que, em várias ocasiões, me faziam até repensar a minha colocação nesse campo específico. Diante de algumas discordâncias, perguntava-me se a designação de psicólogo comunitário poderia ser atribuída a mim. Em outro momento, contudo, me dei conta de que esse poderia ser um território passível de novas significações.

Para a construção dessas novas significações, encontrei poucos aliados e, menos ainda, traidores, tomando a acepção de Deleuze (DELEUZE; PARNET, 1998). Traidores dispostos a rever concepções que tinham um suporte institucional dado pela Academia, mas que, a meu ver, careciam de uma discussão mais ampla. É preciso ressaltar que não tinha (e não tenho) a pretensão de produzir uma reviravolta teórica, ou mesmo de negar aspectos teóricos que, por sua vez, também me constituíram como psicólogo, contudo o que se colocava pra mim não encontrava quietude no meu pensamento ou nas minhas ações. Segue-se uma breve

elaboração de noções gerais da psicologia comunitária. Tais noções colocam-se como base de onde parti para traçar as minhas próprias questões. Adiante, quando levantar uma discussão sobre a psicologia comunitária como prática social, tentarei me posicionar de forma mais consistente em relação as minhas discordâncias e reformulações, utilizando como aliados operadores conceituais trazidos de outros campos que não necessariamente compõe o universo da psicologia comunitária, mas que produziram efeitos interessantes para o meu pensamento e a minha prática, de modo a reconstituí-los e apontá-los em outras direções.

A princípio, poder-se-ia pensar que a psicologia comunitária é definida exclusivamente por seu lócus de atuação, porém, como nos mostra Freitas (2002), há diferenças entre o que se pode denominar psicologia na comunidade, psicologia da comunidade e psicologia comunitária.

A psicologia na comunidade diz respeito a uma transposição de campos de atuação, tais como a clínica e a escola, iniciada nos anos 60, para áreas nas quais viviam populações pobres, com o intuito de promover uma deselitização da profissão. A psicologia da comunidade costuma se referir à atuação de psicólogos que atendem à população por meio de algum órgão prestador de serviços, tais como postos de saúde, centros sociais, dentre outros. A psicologia comunitária, conforme praticada e teorizada no Estado do Ceará, segundo as postulações de Góis, em linhas gerais, estuda os sentidos e significados produzidos e transformados pelos moradores da comunidade em sua vida cotidiana. “[O psicólogo comunitário] (...) investiga o modo de vida da comunidade e como se reflete e se transforma na mente dos seus moradores, e como, novamente, aparece em suas atividades concretas” (GÓIS, 1994, p. 18). Desta maneira, a atividade comunitária constitui unidade fundamental sobre a qual o psicólogo comunitário deve se debruçar, a partir de sua análise e vivência.

A atividade comunitária diz respeito a “um sistema complexo de interações instrumentais e comunicativas” (GÓIS, 2005, p. 87), que tem um caráter coletivo e de ação prática dentro da comunidade, voltado para a transformação objetiva da realidade. Ela compreende o enlace de aspectos físicos e histórico-culturais e atende, simultaneamente, a demandas coletivas e individuais. A atividade comunitária é constituída de dimensões instrumentais e comunicativas que se realizam de forma não dissociada. Desta forma, delimita-se o fortalecimento da atividade comunitária como uma das metas de atuação em Psicologia Comunitária (GÓIS, 1994).

A psicologia comunitária adota, a partir da teoria histórico-cultural da mente, uma compreensão do psiquismo que pressupõe sua constituição social, histórica e culturalmente

estabelecida (VIGOTSKI, 2000a; VIGOTSKI, 1995; VIGOTSKI; LURIA, 1996; LURIA, 1990). Nesse sentido, através da atividade comunitária é possível avançar no estudo da consciência (GÓIS, 1994). Tomando Leontiev (1979, p.69), pode-se entender que “a consciência humana distingue a realidade objetiva do seu reflexo”. Isto torna possível o planejamento e execução de ações que não são determinadas por sua finalidade imediata, mas que ganham sentido dentro de um campo de linguagem. Em suma, “a consciência é o reflexo da realidade, refractada através do prisma das significações e dos conceitos linguísticos, elaborados socialmente” (LEONTIEV, 1979, p. 88).

Imbricada a essa delimitação teórica, uma postura ética claramente comprometida com uma ação transformadora é demarcada pela psicologia comunitária. Tem-se em vista a necessidade de os moradores das comunidades se apropriarem da história e das possibilidades de transformação do lugar onde vivem. Lane (2002, p. 25) aponta que cabe ao psicólogo comunitário “desenvolver grupos que se tornem conscientes e aptos a exercer um autocontrole de situações de vida através de atividades cooperativas e organizadas”.

Desta forma, suas metodologias são pensadas em termos combativos, sempre implicadas com uma atuação que preza por uma ampliação da capacidade de expressão e luta dos sujeitos que neles são envolvidos:

[...] a Psicologia Comunitária deve preocupar-se com as condições psicossociais da vida da comunidade (internas e externas) que impedem aos moradores de construírem-se como sujeitos de sua comunidade e as condições que os fazem sujeitos dela, ao mesmo tempo em que, no ato de compreender e compartilhar a vida comunitária com seus residentes, trabalhar com eles a partir dessas mesmas condições, na perspectiva de autonomia e liberdade dos próprios moradores (GÓIS, 2003, p. 30).

Coloca-se a idéia de fortalecimento da autonomia dos moradores e da construção conjunta de mecanismos que ampliem suas possibilidades de transformação da realidade. Dentro desta perspectiva, Freitas (1998), discutindo as possíveis relações estabelecidas entre o psicólogo e a comunidade, aponta a necessidade de que estes mecanismos sejam

[...] delimitados dentro de um *processo decisório participativo*, em que tanto profissional como comunidade e seus representantes, estabelecem relações horizontais de discussão, análise e definição sobre as problemáticas a serem consideradas e as possibilidades de resolução e/ou enfrentamento para as mesmas (FREITAS, 1998, on line).

## **1.2 Considerações sobre a psicologia comunitária e suas políticas de subjetivação: caminhando em direção a uma política de invenção**

Traçadas essas definições mais gerais sobre a psicologia comunitária, me dou conta de elas ainda não serem suficientes para darem inteligibilidade ao trabalho que desenvolvi. Para além de tomá-la como prática profissional, também a entendo como uma prática psicológica implicada com determinadas políticas de subjetivação. Políticas estas com as quais me alinho em alguns aspectos, mas que em outros entendo que se faz necessário um reposicionamento. Isto se colocou pra mim como uma tentativa de produzir uma política de subjetivação, que tracei a partir das conexões entre a minha prática como psicólogo e a leitura de autores tais como Foucault, Deleuze e Guattari, um tanto diferente do que se costuma observar nos textos da psicologia comunitária.

Vale dizer também que não quero, com esta proposta, traçar comparações ou críticas entre a psicologia comunitária e os autores citados, ou mesmo estabelecer uma aplicação dos conceitos de tais autores, mas aclarar o modo como dou inteligibilidade a minha própria experiência como psicólogo. No entanto, tomando suas implicações para esta pesquisa, na medida em que ela se realizou a partir de uma intervenção, considero pertinente apresentar estas questões.

Coloco, assim, uma tarefa para esse novo momento do texto: a de situar a psicologia comunitária num quadro mais amplo, tendo em vista entender suas intenções como prática psicológica, de modo a tentar aclarar as políticas de subjetivação (KASTRUP, 2006) que lhes são concernentes. Proposta que para se realizar necessita de uma compreensão de que a subjetividade se insere num campo de produção, a partir da qual se admite a idéia de “uma subjetividade de natureza industrial, maquínica, ou seja, essencialmente fabricada, modelada, recebida, consumida” (GUATTARI; ROLNIK, 1999, p. 25).

Admito esse posicionamento político, na medida em que acredito que ele encontra ressonância na compreensão de psiquismo que orienta este trabalho. Aposto nesta posição, mas tenho em mente a advertência de Sancovschi (2004) quando esta, ao traçar uma conexão entre Vigotski e Deleuze no que tange ao processo de aprendizagem, coloca que

O primeiro opera no plano das formas e o segundo no das forças. Em Vigotsky a afirmação da aprendizagem que se faz com o outro instaura uma intersubjetividade, trata-se de relação entre sujeitos. Já em Deleuze, a afirmação da aprendizagem que se faz por agenciamentos, pressupõe, não relação entre formas, mas encontro de forças (SANCOVSCHI, 2004, p. 2).

Nesta direção, não falo de uma similitude ou de uma correspondência entre as perspectivas, até porque analisar tais aspectos exigiria um trabalho específico. Também não intento reduzir o conceito de subjetividade a uma idéia de psiquismo, mas vejo uma coerência mínima estabelecida quando entendo que Vigotski aponta que o psiquismo se constitui a partir de uma dimensão de alteridade, não observando uma dicotomia estanque entre indivíduo e sociedade, de modo que mesmo em uma única pessoa se fazem presentes as condições histórico-culturais que a perpassam. Como o próprio autor coloca, fazendo uma distinção de seu pensamento em relação ao de Piaget:

[...] supomos que o desenvolvimento não se orienta para a socialização, senão em converter as relações sociais em funções psíquicas. Por isso, toda a psicologia do coletivo no desenvolvimento infantil se coloca agora sob uma luz completamente nova. Costumavam perguntar como se porta uma outra criança no coletivo. A pergunta que nós fazemos é como o coletivo cria, em uma ou outra criança, as funções psíquicas superiores. (VIGOTSKI, 1995, p. 151).

Aliado a isto, também é pertinente apresentar a relação entre a psicologia comunitária e o teatro do oprimido, visto que ele é uma das inspirações fundamentais para a elaboração da técnica de dramatizações. Tal técnica é foco das análises desta pesquisa, e essa ligação não se dá meramente no plano metodológico, mas, no meu entendimento, também no político.

Como proceder diante desta tarefa? A princípio é preciso dizer que, tal como outros trabalhadores sociais, o psicólogo comunitário se insere no corpo social e engendra uma maquinaria de produção de subjetividades. Encontro apoio para esta afirmação ao concordar com Guattari quando este diz:

Aquilo que se convencionou chamar de “trabalhador social” – jornalistas, psicólogos de todo tipo, assistentes sociais, educadores, animadores, gente que desenvolve qualquer tipo de trabalho pedagógico ou cultural em comunidades de periferia, em conjuntos habitacionais, etc. – atua de alguma maneira na produção de subjetividade [...] Embarcamos nesse processo de divisão social geral da produção de subjetividade e não há mais volta. Mas, por isso mesmo, devemos interpelar todos aqueles que ocupam uma posição de ensino nas ciências sociais e psicológicas, ou no campo do trabalho social – todos aqueles, enfim, cuja profissão consiste em se interessar pelo discurso do outro. Eles se encontram numa encruzilhada política e micropolítica fundamental. Ou vão fazer o jogo dessa reprodução de modelos que não nos permitem criar saídas para os processos de singularização, ou, ao contrário, vão estar trabalhando para o fortalecimento desses processos na medida de suas possibilidades e dos agenciamentos que consigam pôr para funcionar (GUATTARI; ROLNIK, 1999, p. 29).

É em torno desta interpelação de Guattari que pretendo desenvolver esse momento do texto. A tentativa de aclarar minha prática como psicólogo corre no sentido de ter algum discernimento sobre que tipo de subjetivação eu tento colocar em movimento quando me

insiro nas comunidades e continuamente me interesse por seus discursos e suas práticas cotidianas.

Para iniciar esta discussão, é preciso esclarecer que campo social é esse no qual se inserem diversos profissionais implicados com a produção de subjetividades. O que chamo de social neste momento específico do texto designa um setor determinado, surgido em um processo histórico, em torno do qual os trabalhadores sociais exercem suas atividades. Setor que circunscreve problemas variados, instituições características e os trabalhadores voltados à resolução desses problemas. Este setor, sem dúvida, tem origem datada a partir de processos múltiplos que se acoplam ou se cruzam, fazendo antigos setores, como a cidade e o campo, o público e o privado, a escola e a família, a pobreza e a riqueza, o administrativo, o judiciário e o estabelecido pelos costumes, dentre outros, tornarem-se alvo de inúmeras práticas e saberes. Social que se constitui quando a população é tida por objeto (de estudo e intervenção). É quando preocupa a organização do corpo social que diferentes estratégias políticas poderão dar início ao processo de constituição desta compreensão que trago de *social*<sup>8</sup>. Deleuze diz:

Certamente não se trata do adjetivo que qualifica o conjunto dos fenômenos que são objeto da sociologia. O social tem por referência um setor particular em que se classificam problemas na verdade bastante diversos, casos especiais, instituições específicas, todo um pessoal qualificado (Assistentes “sociais”, trabalhadores “sociais”). Fala-se de chagas sociais, do alcoolismo à droga; de programas sociais da repopulação ao controle de natalidade; de desadaptações ou adaptações sociais (do pré-delinquente, do indivíduo com distúrbios de caráter ou do deficiente, até os diversos tipos de promoção) (DELEUZE, 2001, p. 1).

Como funcionaria essa maquinaria de subjetivação da psicologia comunitária? Para tentar responder a esta pergunta considero pertinente discutir como tal proposta entende as relações de poder. Vê-se, em linhas gerais, que as relações de poder são pensadas em termos hierárquicos e se realizando de forma repressiva. São constantes as referências à situação de opressores e oprimidos e à necessidade de superação desta forma de organização social. Tais concepções ganham substância e funcionalidade em conceitos como *ideologia de submissão e resignação e caráter oprimido* (GÓIS, 2003).

A *ideologia de submissão* se realiza conforme apresentado a seguir:

A sociedade humana sofre o peso de uma estrutura autoritária massacrante em todos os níveis sociais, sendo a classe oprimida a mais atingida. Essa estrutura mantém o nível de tensão social bastante alto, o qual, por sua vez, precisa ser controlado [...] A ideologia de submissão e resignação vai-se fazendo presente em quase toda a prática do oprimido [...] Manifesta-se diariamente, tanto pela ação dos opressores, como pela expressão do caráter oprimido [...] Por outro lado, também, está presente

---

<sup>8</sup> Cf. as discussões de Foucault (2002) em relação ao biopoder.

quando se submete à interiorização cultural, social e econômica [...] Também se manifesta quando ignora a realidade em que vive e acredita que só as autoridades podem resolver os seus problemas, ou quando tenta ser o próprio opressor (GÓIS, 2003, p. 48).

O caráter oprimido é abordado da seguinte maneira:

A classe oprimida está mergulhada profundamente na questão da sobrevivência [...] O mundo do oprimido é a realidade da miséria, da ignorância e da marginalização, situações que não encontramos no mundo da classe dirigente [...] A estrutura psíquica da classe dirigente se enraíza nas condições de desenvolvimento onde o fator sobrevivência é menos decisivo. Na classe oprimida, ela se enraíza em condições de sobrevivência, miséria e alienação; a questão da sobrevivência é central e todo o seu mundo psicológico se estrutura e se orienta para isso, sob muitos aspectos na forma de caráter oprimido (GÓIS, 2003, p. 48).

A atuação da psicologia para a modificação destas relações de poder e, por conseguinte, para a superação das condições de opressão, necessitaria de dois procedimentos interligados para se realizar. O primeiro diria respeito a uma mudança das possibilidades de leitura da realidade a partir de um processo de conscientização, ou seja, seguindo a designação tomada de Paulo Freire, avançar de uma consciência mágica em direção a uma consciência crítica. Estas seriam formas distintas de compreender a realidade com implicações para o modo como as pessoas se relacionam entre si e com o mundo. A conscientização, portanto, é entendida como uma superação da “esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma postura epistemológica” (FREIRE, 1980, p. 26).

O segundo procedimento diria respeito a uma recriação das formas de ação das pessoas diante da realidade com a intenção de aprofundar as possibilidades de transformação social e consequente superação das contradições presentes nas relações de opressão. Isto define o que se chama de fortalecimento da atividade comunitária, que já teve sua definição esboçada anteriormente. Nessa perspectiva, a atividade comunitária é

Direcionada para a autonomia do morador e da própria comunidade [e para a] construção da responsabilidade comunitária. A atividade comunitária, então se dirige não somente para o desenvolvimento da autonomia da gestão coletiva e competência na resolução de problemas, mas também para a realização dos motivos pessoais e comunitários [...] Leva inclusive à contínua superação das contradições entre o individual e o social na comunidade, além da construção de uma ética comunitária (GÓIS, 2005, p. 89).

Esses dois procedimentos convergiriam na construção do sujeito comunitário, uma derivação inspirada no sujeito da história proposto por Lane (1984), entendido como “aquele

que se descobre (compreende e sente) responsável por sua história e pela história do lugar, e que as constrói mediante sua atividade prática e coletiva no mesmo espaço físico-social em que vive e faz história de sofrimento, luta, encontro, realização e esperança” (GÓIS, 2005, p. 52). É explicitada uma convergência e filiação com a proposta da psicologia da libertação de Martín-Baró, na medida em que as ações do psicólogo comunitário e do sujeito comunitário se veriam voltadas para a superação das relações de dominação e exploração. Conforme Góis (2005, p. 53), o sujeito comunitário “não se entrega, se não busca, em cooperação com os demais moradores, mudar a situação de suas vidas oprimidas e exploradas”. Nesse sentido, Martín-Baró (1998, p. 319) compreende que a Psicologia deve ter a libertação como horizonte, “uma libertação da exploração econômica, da miséria social, e da opressão”.

Como proceder para tanto? Para além de que qualquer ferramenta metodológica, o processo está calcado na postura dialógica do psicólogo comunitário. Postura implicada com uma abertura para alteridade, uma abertura para diferença e para o seu acolhimento, não para o seu rebatimento ou negação, ao mesmo tempo em que se afirma uma necessidade de ação.

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo [...] E já que o diálogo é o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar, este diálogo não pode reduzir-se a depositar idéias em outros [...] o diálogo não pode existir sem um profundo amor pelo mundo e pelos homens [...] Além disso, o diálogo não pode existir sem humildade (FREIRE, 1979, p. 82 e 83).

Apresentado este primeiro panorama, tomarei a partir deste ponto o teatro do oprimido e tentarei explicitar sua relação com a psicologia comunitária. A princípio, deter-me-ei somente na ligação ética da qual falava anteriormente; algumas conexões metodológicas serão apresentadas em momento posterior desta dissertação.

Em *Teatro do oprimido*, Boal (1983) traça, em linhas gerais, uma análise do teatro tendo em vista sua função política. Tal análise parece fundar-se em uma perspectiva marxista e mostra como, ao longo da história, a produção do teatro foi destituída do povo e utilizada como forma de coerção e ajuste social pelas classes dominantes.

Realizando um percurso histórico, Boal (1983) mostra como a tragédia grega, elaborada e financiada pela aristocracia, tinha por função, através de um complexo de sistema de construção e de organização da peça teatral, realizar a catarse de características que se contrapunham à ordem social vigente. Catarse proposta por Aristóteles como fenômeno necessário para a purgação de intenções e comportamentos que por ventura se contrapusessem às leis do Estado.

O teatro medieval também conteria a intenção aristotélica de manter certos valores sociais, todavia na perspectiva de garantir os ímpetus de estabilidade e servidão necessários à organização social daqueles tempos, na qual os vassallos deveriam se submeter aos senhores feudais e à Igreja, tendo em vista os valores transcendentais da época. A burguesia, por sua vez, afirma no teatro o homem que, independentemente de sua condição de nascimento ou posição social, poderia, por meio de suas virtudes e práticas, enriquecer e ascender através da exploração do trabalho e dos meios de produção. Já a proposta do Teatro do Oprimido surgiria como um retorno da expressão teatral ao povo e à retomada de sua potência como ferramenta para a transformação social e superação das contradições de classe.

Dentro deste contexto mais amplo, vejo que há três características da psicologia comunitária em torno das quais é possível compreender seu alinhamento ético com o teatro do oprimido. A primeira delas e mais óbvia está na semelhança sobre a compreensão do poder ser exercido de forma repressiva. A segunda está relacionada à proposição de uma ação transformadora da realidade. O teatro do oprimido caminharia em direção semelhante ao propor uma retomada da capacidade de ação dos sujeitos no, e a partir do, teatro. Boal (1983, p. 138) fala sobre o objetivo do teatro do oprimido: “transformar o povo, ‘espectador’, ser passivo no fenômeno teatral, em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática”. A terceira característica, que está intimamente relacionada com as outras duas, é uma aproximação com uma perspectiva libertadora, pois “a poética do oprimido é essencialmente uma Poética da Libertação: o espectador já não delega poderes aos personagens nem para que pensem nem para que atuem em seu lugar. O espectador se liberta: pensa e age por si mesmo! *Teatro é ação*” (BOAL, 1983, p. 181).

Feita esta apresentação mais geral da psicologia comunitária e do teatro do oprimido, cabe agora tentar discernir o modo como interpreto as posições apresentadas e retomar o intento inicial de apresentar o modo como compreendo a minha prática como psicólogo comunitário. Reoloco a interpelação de Guattari (GUATTARI; ROLNIK, 1999) sobre quais formas de subjetivação estariam em jogo na atuação dos trabalhadores sociais, trazendo o foco específico da psicologia comunitária como prática social.

A princípio, arrisco dizer, correndo o risco de uma aproximação apressada, tendo em vista as características específicas e localizadas das análises de Foucault (1990)<sup>9</sup>, que a psicologia comunitária enxerga as relações de poder dentro do que este autor chama de

---

<sup>9</sup> Trago este alerta advertido por Fontana e Bertini (2002) ao mostrarem a não intenção de Foucault de construir uma teoria geral do poder e, ao mesmo tempo, a apresentação de discussões sobre este tema como imanentes às análises realizadas.

*hipótese repressiva*. A psicologia comunitária atinaria para um poder que se exerce de forma coercitiva, em relações verticalmente hierárquicas. Um tipo de poder que pode ser tomado, possuído como uma mercadoria, que partiria do aparelho do Estado e se aplicaria a partir dele. Na perspectiva da psicologia comunitária, há uma relação entre opressores e oprimidos; aqueles que detêm poder – político, econômico, ideológico, dentre outros – massacrando outros, que são alijados de condições mínimas de existência ou de possibilidades de luta e transformação social. Esta compreensão acaba por homogeneizar o conjunto dos moradores da comunidade.

Por outro lado, a inserção mesma do psicólogo na comunidade acirra o olhar para relações vivas e dinâmicas, marcadas por disputas de força dentro do próprio espaço da comunidade, balizadas por resistências cotidianas e soluções coletivas ou não, para a superação das condições duras de vida e mesmo, indo mais além, para a construção de formas singulares e criativas de existência. Ao mesmo tempo, também se observa a reprodução de formas de existir próprias de uma cultura capitalista marcada pelo individualismo. Não quero com isto apresentar características gerais das formas de vida em comunidade (cada inserção em um local específico apontaria aspectos significativos), mas mostrar que é possível pensar em outra forma de compreender as relações de poder.

Poder pensado em sua positividade, que se estabelece de forma relacional, que não se detém, que não parte de um ponto específico da estrutura social, mas que se propaga. “O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação [...] o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles” (FOUCAULT, 1979, p.183). Uma forma de entender as relações de poder apontadas por Foucault em suas análises genealógicas e descrita por Machado (1981, p. 191-192) da seguinte maneira:

Não existe de um lado os que têm o poder e de outro os que se encontram dele alijados. Rigorosamente falando o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder. O que significa dizer que poder é algo que se exerce, que funciona. E que funciona como uma maquinaria, como uma máquina social que não está situada em um lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social. Não é um objeto, um coisa [sic], mas uma relação.

Não quero com isso negar as relações hierárquicas de poder e seu exercício repressivo, ou a situação de miséria em que vive, por exemplo, a maior parte da população cearense, ou ainda dizer que tais relações não precisam ser superadas. Pretendo, na verdade, apresentar outro modo de dar inteligibilidade às relações de poder com a qual, em sua prática, a psicologia comunitária lida cotidianamente, dada a sua enorme potencialidade para uma

inserção e ação micropolíticas. Montero (2003, p. 52), também tratando da psicologia comunitária, aponta para forma similar de compreender as relações de poder e afirma:

Esta concepção de poder, na qual não há uma relação marcada pela presença de um sujeito ou agente ativo e de um sujeito ou agente passivo, senão que supõe a presença de atores sociais dinâmicos em uma situação igualmente dinâmica, é de grande importância para a psicologia social comunitária, já que permite romper com a tradição de situar o poder em um pólo da relação e deixar o outro vazio de possibilidades e em estado de submissão ou de passividade.

Esse é um dos pontos em que aposto na minha prática como psicólogo comunitário e que necessariamente leva a pensar na tentativa de construção de formas de resistência locais: “E como onde há poder há resistência, não existe propriamente o lugar de resistência, mas pontos móveis e transitórios que também se distribuem por toda a estrutura social” (MACHADO, 1981, p. 192). Ao tentar construir essas possíveis resistências, me alinho com Guattari (GUATTARI; ROLNIK, 1999) atinando para a necessidade de que elas se contraponham aos processos de subjetivação serializados e que apontem para a produção de singularidades.

Devo perguntar: até que ponto a psicologia comunitária se exerce como potência para uma ação micropolítica implicada com a criação de formas de singularização diante das serializações capitalistas? Na tentativa de elucidar esse problema, trago a idéia de políticas cognitivas como operador conceitual. Kastrup (2006) nos traz duas possibilidades para pensar a questão do conhecimento implicado com as práticas sociais. A primeira estaria relacionada à *políticas de invenção* e a segunda com *políticas de reconhecimento*. Nas palavras da autora:

[As políticas de invenção] exercitam a problematização, são afetadas pela novidade trazida pela experiência presente e tomam o conhecimento como invenção de si e do mundo. Ainda que as práticas cognitivas configurem regras, estas são tomadas como temporárias e passíveis de reinvenção. O segundo tipo de política, a de reconhecimento, se polariza em duas posições. A primeira evidencia uma atitude realista, que faz com que lidemos com o mundo como se ele pré-existisse. A segunda é a atitude individualista. Agimos como se tivéssemos um eu, como se fôssemos o centro, a fonte e o piloto do processo de conhecimento. O que prevalece é a crença de que o conhecimento é configurado pelos esquemas cognitivos, pelas regras e pelo saber anterior (KASTRUP, 2006, p. 4).

Tendo estas idéias em vista, em princípio, aposto na postura dialógica do psicólogo comunitário como uma possibilidade de abertura à diferença que emerge no encontro com os moradores das comunidades e, ao mesmo tempo, como potencializador de possibilidades de singularização. Isto se daria na medida em que o encontro marcado pelo diálogo abre espaço para o acolhimento de vários estranhamentos: relativos ao local em que vivem, às relações

que ali estabelecem, às formas de vida que construíram, em relação a si próprios, às posições que ocupam, dentre outros.

Estranhamento até em relação à própria posição ocupada pelo psicólogo, na maior parte das vezes visto como o detentor de um saber que pode intervir diretamente sobre aquela realidade sem a necessidade de participação dos moradores ou de um processo de construção coletiva. Estranhamento que pode ser mediado, no sentido da construção de novas possibilidades de ler e de se posicionar diante de problemas que são criados conjuntamente ao longo dos encontros entre psicólogo e moradores. Criação de problemas (KASTRUP, 1999) que não encontra espaço nas políticas de reconhecimento. É preciso dizer que com isso não se espera o estabelecimento de uma simetria dos participantes entre si ou destes com o psicólogo. As relações de força tratadas anteriormente perpassam esse encontro, mas ganham espaço para se fazerem presentificadas e discutidas.

Vai-se ainda um pouco mais adiante e se propõe a criação de ações em torno desses problemas. Ações que também são desenvolvidas dentro de uma perspectiva dialógica. Como alerta Barros (2007), o trabalho do psicólogo comunitário não se restringe a uma atuação tecnicista, utilitária, mas se realiza em conjunto com os moradores, construindo ações com a comunidade.

É em torno desses posicionamentos que acredito que a Psicologia Comunitária se aproxima de uma *política de invenção*. Para mim, em sintonia com o que coloca Kastrup (2006, p. 6), “o que está em questão é a invenção de novas subjetividades e de um mundo comum e heterogêneo”. Nesse sentido abrem-se espaços para singularizações, para a emergência do *anômalo* (ROLNIK, 2003).

Por outro lado, em sua proposta teórica, a psicologia comunitária mostra a necessidade de rebater essa potência contra uma forma específica de subjetividade. É em torno desse aspecto que acredito que a psicologia comunitária incorre em uma política de reconhecimento. Quase que como em uma ascese, pede-se que o morador da comunidade torne-se sujeito da comunidade. Protótipo de um modo específico de compreender a realidade e de modificá-la. Sujeito que ascenderia a uma consciência crítica e a partir daí compreenderia “corretamente” os nexos da realidade, perspectiva que, no meu entendimento, se aproxima da atitude realista da qual fala Kastrup (2006). Apesar de longa, a citação seguinte merece ser destacada:

[Na consciência crítica] o indivíduo assume o dever, como sujeito, de fazer e refazer seu mundo. Busca enraizar-se de maneira crítica na história, mediante o diálogo e o compromisso, ou seja, mediante a solidariedade com os homens e mulheres na busca incessante de humanização por reconhecer-se incompleto.

A principal característica da consciência crítica é a profundidade na explicação do mundo por princípios da razão. Permite aos indivíduos a reflexão crítica sobre os seus próprios atos. Sem dúvida, compreende a integração com a realidade e o interesse pela vida social e política [...]

A consciência crítica vê a realidade mutável, por isso investiga, verifica, indaga, revisa. Pressiona a realidade, aprofunda-se na análise de problemas e não se satisfaz com aparências. Está livre de preconceitos na captação, na análise e na resposta. É inquieta e autêntica, não transfere responsabilidade, delega e aceita delegação, é dialógica, se nutre do diálogo, é dialética, aceita o novo e as contradições – se compromete com a realidade.

Nela, o indivíduo busca integrar-se à realidade e comprometer-se com ela. Mediante sua inserção no mundo, aceita as exigências e os desafios, e tenta superá-los através de uma ação crítico-transformadora dessa mesma realidade (GÓIS, 2005, p. 108 e 109).

Corroborando com os argumentos apresentados até aqui, Rocha e Aguiar (2003, on line), ao discutirem as relações entre pesquisa e intervenção, atinam que essa concepção de um homem “que se coloca a frente da realidade” implica também numa reafirmação de uma cisão entre sujeito e objeto, pois “a emancipação está no descobrimento de fatores pré-determinados”. A meu ver, tal proposta de ascese a uma consciência crítica, vai de encontro à compreensão de psiquismo da teoria histórico-cultural da mente. Para aclarar esse ponto, retomo a discussão de Sancovschi (2004) sobre uma possível teleologia na proposta de Vigotski:

A teleologia, em Vigotsky, seria muito mais algo que se faz nas interações e cujo caminho seria definido pelo outro, pelo desenvolvimento sociocultural e cognitivo do outro. O que é muito diferente, por exemplo, da perspectiva piagetiana que propõe um desenvolvimento de “caminho necessário”, onde o *telos* é pressuposto. Para Piaget o destino de todo o desenvolvimento e de toda a aprendizagem é o pensamento lógico-formal (SANCOVSCHI, 2004, p. 5).

O processo de constituição do psiquismo para Vigotski é, de fato, matizado pelo outro, no entanto, não teria como destino necessário o pensamento crítico, ou como no caso apontado pela autora o pensamento lógico-formal<sup>10</sup>. Ao contrário, na medida em que se ampliam as possibilidades de interação, como quando se realiza, por exemplo, um grupo comunitário, e ainda que se recaia num interesse de ampliação de formas de auto-regulação do

---

<sup>10</sup> Tal discussão necessita de um aprofundamento, pois se compreendo que, teoricamente, Vigotski aponta nesta direção, entendo também que, em consonância com o pensamento de sua época, o autor mostra um interesse pedagógico, às vezes, marcado por uma idéia de progresso, tendo em vista a situação de inúmeros povos anexados pela então União Soviética. Progresso que diria de uma evolução destes povos, que viviam em economias ainda com características feudais e em meio a graves situações de analfabetismo, em direção à posição ocupada pelo homem culto ocidental capaz de realizar operações psicológicas fundadas no pensamento abstrato (VEER; VALSINER, 1996).

comportamento, tal processo implica num descentramento de si, na medida em que é marcado por uma alteridade constituinte, e abertura para inúmeras possibilidades de influir sobre o próprio comportamento e sobre o comportamento alheio. A concepção de consciência em Vigotski, marcada pela noção de que “os seres humanos são concebidos como construtores permanentes de seu entorno e das representações deste através de sua implicação em diferentes formas de atividade” (WERTSCH, 1988, p. 196), mostra possibilidades de abertura para a diferença e não para constituição de um marco de referência específico para dar inteligibilidade à realidade.

Para arrematar este argumento, trago novamente a idéia de Rogoff (1993, p. 63) de que para Vigotski “a mente é ‘mente em sociedade’”, portanto espaço de pluralidade e singularidade. Com isto em vista, me pergunto: por que serializar o anômalo para o qual a psicologia comunitária abre espaço, mesmo que a concepção de subjetividade proposta tenha uma pretensão revolucionária? Acredito na possibilidade de abertura para novas leituras da realidade, para novas formas de compreender as relações ali estabelecidas, mas as formas de leitura não precisam ser rebatidas contra um modelo específico de subjetividade. Nesta perspectiva, concordo mais uma vez com Rocha e Aguiar (2003, on line) quando, contrapondo-se à idéia do advento de um “homem crítico” capaz de compreender e superar os corretos determinantes de uma situação de opressão, alegam que

[...] sendo a subjetividade efeito de múltiplas determinações em tensão, a consciência seria sempre parcial, existindo em permanente conflito no processo de entendimento da vida e, portanto, sem a possibilidade de um estado pleno de lucidez.

Por que não construir formas locais de resistência, a partir dos modos singulares de existir que podem advir? Não significa que eu, como psicólogo, tenha uma postura neutra ou não adote uma postura combativa e deseje que resistências se formem, até porque, tal qual a psicologia comunitária, entendo que esta resistência precisa ganhar um caráter de ação transformadora. Mas, não acredito na possibilidade de impor meu desejo. Estas perspectivas de resistência também podem ser produzidas no encontro com as pessoas. Moradores e psicólogo podem dialogar contra o que desejam lutar, se desejam ou não resistir e de que forma pretendem fazer isso.

### **1.3 Retomando a trajetória de intervenção e os caminhos da pesquisa**

Foi com estas idéias em mente que tentava construir a metodologia dos encontros que realizei com o grupo de adolescentes do Projeto. O desafio era colocar em prática a idéia de prezar por uma atuação micropolítica, que ajude a criar resistências locais, implicadas com praticas de singularização, a partir de políticas de invenção. Seria simples? A meu ver, o ponto chave estaria em como a criação de problemas junto dos participantes do grupo seria estabelecida e efetivada metodologicamente.

Inicialmente intentava ampliar os espaços de reflexão sobre questões que perpassassem o contexto comunitário e, se possível e desejado pelo grupo, construir algum tipo de ação dentro desse contexto, o que apontaria para um fortalecimento da atividade comunitária. Em termos de objetivos de intervenção, obviamente escapava da idéia de promover qualquer tipo de conscientização. Por outro lado, pensar nestes objetivos iniciais que tracei implicava em assumir um posicionamento em relação ao que entendia por comunidade.

Se pensasse a comunidade meramente como um espaço físico, como um lugar com um território demarcado, mesmo compreendendo as possibilidades de interação simbólica nesse espaço, acabaria por me ater a discutir temas por demais regionalizados e amarrados a uma pretensão de uma comunhão da materialidade vivida por todos os integrantes do grupo. Deveria tratar, por exemplo, das condições de moradia, dos problemas de infra-estrutura, das possibilidades de convívio comum no bairro, dentre outros. Trago estes exemplos não por considerá-los temas pouco relevantes para discussão, mas para indicar esse possível fechamento em torno de questões relativas a essa materialização física da comunidade. As definições de comunidade propostas pela psicologia comunitária cearense parecem se ater a essa perspectiva geográfica e física, mesmo dando indícios da possibilidade de significação dos espaços. Conforme Góis (2005, p. 61) “a comunidade apresenta três características básicas: sentimento de pertença, participação na mesma cultura e vinculação a um território comum”.

Preferi caminhar em sentido inverso. Admiti que a psicologia comunitária lida com significados e sentidos, portanto poderia pensar essa comunidade dentro de um espaço de linguagem, de um campo de significação marcado por suas determinações históricas e culturais. Esse campo de significação poderia construir essa comunidade. Comunidade que surgiria nas significações compartilhadas e não em uma amarração prévia atribuída às

determinações ambientais. Tomando esta linha de raciocínio, me aproximo de Rocha (2007, p. 80) quando a autora percebe que “a dinâmica da atividade comunitária por si mesma, compreendendo aqui a dimensão de interação e proximidade física entre os moradores, não garante a unidade e a consistência que a psicologia comunitária insiste em procurar e fortalecer”.

Essa tentativa de pensar a comunidade que abriria espaço, por conseguinte, para escapar de uma possível homogeneização dos constituintes dessa comunidade, da idéia de que o convívio em um espaço comum garantiria uma unidade de concepções. Por outro viés, contudo, é possível pensar essa comunidade como não vinculada

[...] a proposições identitárias, substanciais [...] que se pense um *comum* como *práxis*, como potência existencial a partilhar, que coloca *em comum* o que não é *comum*. A compreensão de um *em comum* que se faz, que vem, implica na compreensão da existência, ela mesma como um compartilhar, *comumente*. Se se trata de um compartilhar o que não é comum, ou melhor, do que é *em comum*, [...] um tecido dissensual do comum que leva a se pensar na articulação da diferença, desde os *irredutíveis* (OSÓRIO, 2007, on line)

Pelbart (2003, p. 33) também traz uma idéia interessante para se pensar a idéia de comunidade escapando-se de referências identitárias:

Aquilo que supostamente se perdeu da “comunidade”, aquela comunhão, unidade, co-pertinência, é essa perda que é precisamente constitutiva da comunidade. Em outros termos, e da maneira mais paradoxal, a comunidade só é pensável enquanto negação da fusão, da homogeneidade, da identidade consigo mesma. A comunidade tem por condição precisamente a heterogeneidade, a pluralidade, a distância. [...] a comunidade, na contramão do sonho fusional, é feita da interrupção, fragmentação, suspense, é feita dos seres singulares e seus encontros. Daí porque a própria idéia de laço social que se insinua na reflexão sobre a comunidade é artificiosa, pois elide precisamente esse entre. Comunidade como o compartilhamento de uma separação dada pela singularidade.

Desta maneira, mesmo os temas a que me referi no exemplo citado acima, ou questões vinculadas ao entorno, surgiriam com outra conotação. Os temas a serem discutidos emergiriam, portanto, do encontro das diferenças presentes no grupo. A comunidade que seria, ou não, perpassada pelas questões escolhidas adviria dos questionamentos e das correlações estabelecidas pelo grupo.

Assim sendo, chego ao primeiro encontro efetivamente realizado. Iniciava-se a fase de diagnóstico-ação. De forma similar ao que foi apresentado na introdução desta dissertação, procurei dividir especificamente esta fase em três momentos: reconhecimento, reflexão e ação. Os primeiros encontros se situavam no momento de reconhecimento e visavam a abrir espaço para que se criasse alguma familiaridade entre os integrantes do grupo, com a proposta

de trabalho em si e mesmo comigo, como facilitador. Também intentava decidir sobre quais assuntos eles desejavam tratar.

Isso soou estranho para eles inicialmente, pois estavam acostumados a participar de atividades em que a proposta de debate estava estabelecida previamente. Tentava, com isso, manter uma certa coerência com a idéia de que o processo de decisões deveria ser participativo, dialógico e não imposto arbitrariamente. Poderia simplesmente ter chegado com um pacote pronto de temas a serem tratados, acordados previamente com a coordenação ou com os educadores da ONG e tendo-os como significativos a serem trabalhados com um público adolescente. Poderia também assumir uma posição de detentor do saber sobre esses temas e simplesmente traçar exposições participativas, animadas por dinâmicas que prendessem a atenção ou que muitas vezes trouxessem lições prévias já embutidas nos seus resultados. Mas, se assim procedesse, estaria me aproximando da atitude realista das políticas de reconhecimento sobre as quais tratei anteriormente. Nesta perspectiva, concordo com Barros (2007, p. 17) quando este diz que a psicologia comunitária “segue um paradigma de cooperação solidária e dialógica entre profissionais e moradores, o qual os considera como interlocutores cognoscentes e capazes de pronunciar e transformar o mundo que os mediatiza”.

Para realizar estas intenções, em um encontro, por exemplo, sugeri que os adolescentes fizessem um desenho que os representasse e depois conversamos sobre as gravuras feitas. Surgiram carros, bichos de pelúcia, bolas de futebol, dentre outros. Em outro momento, trouxe alguns assuntos, tais como violência, união, política, e pedi que eles apontassem, mais alguns. Foram, então, feitas colagens que tratassem de seis deles seguidas de uma conversa sobre o material produzido. Destes, escolhemos conjuntamente três, a saber, “adolescência”, “preconceito” e “união”, para que os tratássemos separadamente nos encontros subseqüentes. Assim, foram determinados os temas que seriam alvo do momento de reflexão, segundo a subdivisão da fase de diagnóstico-ação que indiquei alhures.

Iniciamos o momento de reflexão, tentando aprofundar as questões sobre os temas escolhidos. Mais uma vez era imprescindível atinar que, metodologicamente, se fazia necessário escapar das políticas de reconhecimento e avançar rumo a uma perspectiva de invenção. Para tanto, era necessário estabelecer o modo como o conhecimento seria produzido. Tinha em mente que, para que os problemas que por ventura ali fossem inventados estivessem carregados pela novidade daquele momento e pudessem ser marcados pelas diferenças que se faziam presentes, era necessário tentar criar um encontro entre o que eu tinha de

conhecimento, o que os participantes do grupo e as voluntárias colaboradoras dispunham e o que era possível para mim ao facilitar e mediar a construção desses problemas.

O primeiro tema trabalhado foi “adolescência”. Este encontro foi muito significativo, pois nele pude fazer uso de uma dramatização e, por conta disso, os diálogos que ocorreram foram inteiramente transcritos e dispostos à análise, conforme os objetivos deste trabalho. Além disso, os questionamentos levantados naquele dia ressoaram tanto com a experiência dos adolescentes que este tema acabou por nortear todo o desenrolar posterior do trabalho com o grupo.

Ao pensar no modo como abordaria esse tema, atinava teoricamente para a historicidade da noção de adolescência. Conforme Frota (2007, p. 154)

Adolescência [...] deve ser pensada para além da idade cronológica, da puberdade e transformações físicas que ela acarreta, dos ritos de passagem, ou de elementos determinados aprioristicamente ou de modo natural. A adolescência deve ser pensada como uma categoria que se constrói, se exercita e se re-constrói dentro de uma história e tempo específicos.

Porém, também entendia que, cotidianamente, havia uma série de performances que se entrelaçavam com concepções sobre o que se pretendia de um adolescente. Concepções trazidas pela mídia, forjadas no convívio familiar, na escola, dentre outros, e que acabavam por dar indicações sobre como se portar, como era possível estabelecer relacionamentos, sobre que sonhos deveriam ou não ser concebidos.

Entendimentos sobre a adolescência que, em princípio, podiam levar a se pensar na afirmação de uma identidade ou de um nexos comum entre os jovens. Contudo, o encontro com eles mostrou que, apesar de haver um nível de experiência compartilhado, existia uma série de diferenças que tornavam difícil a assunção de um conceito ou mesmo de uma compreensão única das performances cotidianas desenvolvidas por eles nos espaços em que se entendiam ou eram tomados como adolescentes. A descrição mais detalhada desse encontro vai ser tratada no capítulo de análises, mas é preciso dizer que esse tema passou a nortear as discussões posteriores e tornou-se o mote para a fase de ação, pois nesse mesmo encontro, foi sugerido que se realizasse um seminário em que adolescentes e pais pudessem dialogar e trocar idéias. Inicialmente, os participantes do grupo indicaram que eu deveria efetivar o seminário, mas coloquei que nós poderíamos construir juntos essa atividade e essa idéia ganhou força ao longo dos encontros.

Houve ainda um momento nesse encontro que vale ser destacado como mote para a presente discussão. As conversas no grupo questionavam posturas tanto de pais quanto de

adolescentes em várias situações: no estabelecimento e cumprimento de horários, na ajuda nos afazeres domésticos, na relação dos adolescentes com os amigos, dentre outros. No entanto, um dos participantes do grupo, Marcelo, questionou que a maior parte das críticas estavam voltadas para os pais e que o seminário não seria só um espaço de encontro, mas também de contraponto àquilo que estava sendo dito ali. Nas palavras dele, o seminário também deveria servir “pros pais se protegerem! Os pais são vilão... [pois] Quando falamos, parece que só os pais têm culpa!”. Quase que imediatamente repliquei na tentativa de dizer que havia um equilíbrio entre as duas posições: “Não, mas veja bem! Olha, quando a gente estava fazendo a dramatização, as meninas também assumiram que...”. Ele manteve a sua posição e contrargumentou dizendo que somente uma pessoa havia admitido que também tinha responsabilidade nas dificuldades entre pais e adolescentes.

Naquele momento, achava interessante que uma espécie de consenso emergisse dali, mas em seguida lembrei-me de uma questão interessante levantada por Prado (2002), ao tentar compreender o espaço político com o qual lida a psicologia comunitária. Para este autor, a busca de sempre efetivar consensos tornaria a prática da psicologia comunitária apolítica. A citação seguinte é longa, mas muito expressiva, até mesmo por fazer referência direta a um autor central da psicologia comunitária cearense:

A ilusão de um consenso comunitário, sustentado pelas noções de identidade autêntica e de consciência transitiva crítica (Góis, 1984, 1994 referindo-se aos trabalhos de Freire, 1979 e Cavalcante, 1989), aprimora-se ao propor que é possível o desenvolvimento de uma comunidade ou de relações comunitárias como inclusão, sem evidenciar então, que qualquer processo de criação de um consenso implica necessariamente um processo de exclusão, e é [...] esta relação entre a afirmação da igualdade e da diferença que garante que a inclusão não se transforme em uma totalização da vida do sujeito e, ao mesmo tempo, garante a radicalização e a sobrevivência do político como o lugar de radicalização dos princípios democráticos (PRADO, 2002, p. 208).

Tendo isto em mente, tentei, talvez não de maneira o suficiente efetiva, dar vazão para que o comentário de Marcelo reverberasse junto ao grupo. Rapidamente me dei conta de que era necessário que houvesse contrapontos ali. Esses contrapontos também trariam avanços para as construções que se fariam.

Seguiram-se encontros que trataram sobre “preconceito” e “união”. No encontro sobre “preconceito”, seguindo a sugestão de um colega, utilizei um episódio da série de televisão “Cidade dos homens”. Nesse programa, eram mostradas perspectivas da vida de dois jovens. Um deles, de classe média e com pais separados, e o outro, vindo de uma comunidade pobre e que não sabia quem era o próprio pai. O programa acabava por tentar mostrar alguns os

encontros entre esses dois jovens e o modo um percebia o outro. Seria um bom mote para tratar sobre “preconceito”, mas o que fez figura para os adolescentes do grupo foram, na verdade, os momentos que mostravam o relacionamento dos protagonistas da história com suas respectivas famílias. A discussão sobre a “adolescência” foi recorrente.

De forma muito clara, os participantes do grupo se interessavam em continuar as discussões sobre o tema da adolescência, em especial no que dizia respeito à relação dos adolescentes com os pais. No meio disto, a idéia de realizar o seminário de que falei acima ganhou força e foi ratificada pelo grupo. Decidimos por aprofundar as conversas sobre a adolescência e tentar nos preparar para a realização do seminário. Em num encontro, por exemplo, houve outro momento interessante, no qual eu também utilizei uma dramatização, mas de modo um pouco distinto do que costumava fazer. A idéia era que simulássemos uma espécie de julgamento em que pais estariam fazendo “acusações” contra os filhos adolescentes e vice-versa. Pedi que eles se dividissem em dois grupos. Um deles seria responsável por representar os pais e outro para encenar os adolescentes. Houve um momento prévio de preparação em que cada grupo tentou elaborar argumentos para acusar e se defender.

Quando realizamos a encenação, pude presenciar um dos encontros em que tivemos a discussão mais acalorada entre os participantes do grupo, mas havia um clima de descontração que tornou a situação bastante amena e divertida. Houve debates sobre os mais variados temas e situações: ausência de diálogo entre pais e adolescentes, respeito mútuo, adolescentes que não desejavam se reunir aos pais na hora das refeições, castigos sofridos pelos jovens, dentre outros. Dada a riqueza deste encontro, os diálogos que lá ocorreram também foram transcritos, contudo, decidi por não realizar sua análise específica.

Tendo conversado significativamente sobre a “adolescência”, acreditava que alguns problemas estavam sendo inventados ali: como estabelecer um espaço de diálogo entre pais e adolescentes? Como as questões que havíamos debatido até então poderiam chegar até os pais para que eles pudessem trazer suas considerações? Começamos, então, a aviar a realização efetiva do seminário. Nesse meio tempo, o grupo também foi ganhando contornos mais definidos e onze participantes do grupo compareciam efetivamente aos encontros: Taís, Priscila, Karla, Michele, José, Marquinhos, Marcelo, Manuela, Elen, Bruna e Paulinha.

Chegávamos ao momento da “ação”, retomando mais uma vez a divisão que fiz da fase de “diagnóstico-ação”. Deste ponto em diante decidi por não usar mais a filmadora. Um bom número de encontros já havia sido registrado e, além disso, duas dramatizações já

havam sido realizadas. Entendi que já tinha material suficiente para cumprir com os objetivos da pesquisa e resolvi dar mais ênfase ao trabalho de facilitador do grupo, mas, obviamente, sem esquecer o papel de pesquisador que desempenhava ali.

Esse foi um dos momentos mais difíceis do trabalho, pois alguns percalços, dentre os quais feriados prolongados, uma viagem que precisei realizar, imprevistos pelos quais alguns adolescentes passaram, dentre outros, trouxeram uma instabilidade muito grande em relação à frequência. Em alguns momentos me questioneei sobre a própria viabilidade da continuidade do grupo, ou mesmo se ele realmente se alinhava com as intenções dos participantes. Discutimos sobre isso, mas sempre se mostravam dispostos e interessados em continuar. Algumas vezes, eu, as voluntárias e alguns adolescentes fizemos visitas domiciliares para averiguar o que estava ocasionando as ausências e refazer o convite para a participação. Depois disso, o grupo voltou a se organizar e efetivamente realizamos o seminário.

Dentre outras ações, construímos comissões que deveriam cuidar do que fosse necessário para a realização do seminário e traçamos uma metodologia que incluía uma dinâmica e uma encenação sobre uma situação vivida na relação entre pais e adolescentes. O momento de construção dessa encenação também foi muito marcante. Talvez tenha sido um encontro em que me arrependi de não ter registrado com a filmadora. Os adolescentes iam formulando as cenas que achavam pertinentes e, simultaneamente, improvisavam falas e tentavam interpretar as situações que estavam criando. Além das inúmeras elaborações que eles fizeram sobre a relação entre pais e adolescentes, que refletiam todas as discussões que tivemos até ali, esse encontro foi, no mínimo, muito divertido.

Ao longo desses encontros, existiram momentos negativos também. Falo isso em termos da metodologia de intervenção, pois acho que acabei incorrendo em equívocos que eu mesmo questiono. Na minha compreensão de como o seminário deveria se dar, intencionava que os adolescentes participassem ativamente das discussões que surgissem com os pais e estivessem dispostos a também mediar os diálogos que surgissem. Tendo isto em vista, acabei por convidar um colega para falar com eles sobre algo que posso denominar de empatia, além de propor a simulação de algumas situações em que isto pudesse ser visualizado. Não pretendia discutir com eles o conceito rogeriano de empatia, mas ao menos vislumbrar a possibilidade de escutar com mais atenção o discurso do outro, daquele que tem concepções diferentes e que muitas vezes são antagônicas.

De uma boa intenção, acabei me dando conta que acabamos por pedir que eles se comportassem do mesmo modo que nós, dispostos a dialogar com o diferente e tentando

acolher essa diferença. Quase que pedimos pra eles assumirem as nossas posturas e não estávamos dando espaço para que eles pudessem desenvolver suas próprias elaborações sobre o que falávamos. Se não pretendia rebatê-los a uma subjetividade “crítica”, dotada de uma consciência capaz de ler a realidade “corretamente”, acabei por desejar que eles necessariamente estivessem abertos e dispostos a lidar com o diferente, com o estranho. Mais uma vez, em meio ao encontro, atinei para isso e tentei mudar a perspectiva que estávamos colocando ali. Passei a perguntar sobre o modo como eles poderiam se posicionar. Tentava pedir que eles próprios construíssem suas possibilidades. Que postura era possível que eles tivessem em uma situação, por exemplo, em que os pais poderiam ter opiniões divergentes e travarem algum tipo de discussão e não que eles se alinhassem previamente com uma postura que considerávamos como interessante.

Em meio aos encontros de preparação para o seminário, marcamos a data em que ele se realizaria. Era necessário elaborar um pequeno projeto para ser apresentado à coordenação das ONGs, pois precisaríamos de apoio e suporte para sua realização. Achei por bem que deveríamos redigir este projeto conjuntamente, porque entendi que esse seria um exercício interessante para os adolescentes. Propus que um dos encontros fosse dedicado a isso, mas Marcelo também deu a idéia de que as falas da peça deveriam ser escritas, pois temia não saber o que falar se fosse somente improvisar. Com isto em mente, dividi o grupo em dois: uma parte cuidou da redação do projeto e a outra trabalhou no registro do roteiro da peça, ambos em apêndice.

Apresentamos o projeto para as coordenadoras das ONGs na semana que se seguiu. Ambas teceram muitos elogios. Foi gratificante ver o trabalho sendo reconhecido. Elas também deram algumas sugestões, como chamar um convidado para fazer um comentário sobre os temas abordados no evento. Também garantiram os recursos que iríamos necessitar, tais como lanche e material para dinâmica. Foi interessante ver um das meninas, Michele, que usualmente falava pouco, se expressar bastante explicando como seria a peça.

Justamente após esse encontro, começaram os percalços que incorreram nas grandes oscilações de frequência que tratei anteriormente. Daí em diante, a data do seminário foi várias vezes adiada. Mas, como já disse, conseguimos contornar essa situação e fechamos uma data final que contou com o compromisso de todos. Ao longo do tempo, três dos integrantes do grupo não puderam mais participar efetivamente: Marcelo e Marquinhos, que haviam arrumado trabalhos de meio expediente, e Taís, que teve de mudar de turno na escola.

Em dado momento, achamos que não seria possível realizar a peça, pois, com a redução do grupo, ficaria difícil executar o roteiro proposto inicialmente e os adolescentes não quiseram fazer adaptações. Decidimos por procurar um filme que retratasse algumas das situações que seriam vistas na peça ou mesmo outras que também pudessem ser discutidas. O filme escolhido foi “Meu novo amor” que é descrito na sinopse encontrada no sítio “Yahoo filmes” da seguinte forma:

Halley (Mandy Moore) é uma adolescente desiludida com o amor, já que todos os relacionamentos de suas amigas não dão certo. Seus pais agora estão separados: a mãe está sozinha e o pai arrumou uma namorada bem jovem, da qual ela não gosta muito. A irmã não pára em casa por causa dos compromissos do casamento marcado. Todos os colegas de escola dizem que não existe o verdadeiro amor. Apesar de tudo isso, um trágico acidente a leva a conhecer Macon (Trent Ford), que faz Halley refletir melhor sobre o caso<sup>11</sup>.

Em termos sócio-econômicos, a realidade norte-americana retratada no filme era bem distante do que podia ser vivenciado no Jardim Iracema, mas o grupo identificou várias situações como condizentes com as suas vivências e que podiam ser mote para discussões com os pais no seminário. Situações que mostravam, por exemplo, uma adolescente que engravidava, outra que fugia de casa para ir a uma festa, a relação entre pais separados, dentre outras.

O seminário realizar-se-ia num sábado à tarde e os pais seriam convidados a participar durante a semana que o antecederia. Cinquenta pessoas seriam chamadas e essa tarefa ficou a cargo das voluntárias, da coordenação do projeto e dos próprios adolescentes. Deliberadamente, foi escolhido um número alto de convidados, pois a experiência da ONG indicava que somente algo em torno da metade viria efetivamente. No dia anterior, nos encontramos para realizar os preparativos finais. Fizemos alguns cartazes que ilustrariam os temas a serem debatidos, repassamos novamente as atribuições, tais como as responsabilidades por organizar o lanche e por receber os convidados, revisamos a função de cada um na condução das discussões e alguma decoração foi aviada.

Enfim, chegamos ao seminário. Neste dia, Michele faltou por conta de um imprevisto. A voluntária Vera precisou visitar sua mãe em uma cidade do interior do Estado e também não pôde vir. Inicialmente, ficamos preocupados de que os pais não comparecessem, mas, com um pouco de atraso, chegaram vinte pessoas, muitas delas acompanhadas por crianças de colo ou filhos pequenos. Todos participaram ativamente do encontro e pareciam se divertir e

---

<sup>11</sup> Disponível em <http://br.cinema.yahoo.com/filme/11535/sinopse/meunovoamor> (acessado em 4 de junho de 2008)

se implicar com as questões ali colocadas. Manuela falou bastante e trouxe muito de sua experiência pessoal. Karla, que ficou encarregada de apresentar o filme, também falou bem. Até Bruna, que não queria falar, deu a sua contribuição. O pai de Paulinha esteve presente e sua participação com tiradas engraçadas tornou o encontro bastante divertido.

Nos diálogos travados, houve contrapontos entre a adolescência que foi vivida pelos pais e a que era experienciada por seus filhos. Várias histórias foram contadas, tais como a de que alguns dos adultos ali presentes fugiam à noite para irem se divertir em uma casa de *shows* do bairro chamada Apache. Também trocaram idéias sobre como deveria se proceder na criação dos filhos. Finalizamos com um lanche que pareceu se tornar uma confraternização entre todos ali.

Na semana seguinte, fizemos uma reunião de avaliação. Infelizmente, só vieram Karla, Paulinha, Elen e, ainda, Francisca e D. Fátima. Karla e Elen consideraram como satisfatórios os resultados do encontro, na medida em que o que havia sido proposto foi realizado a contento. Paulinha achou que elas estavam um pouco perdidas em relação ao que deviam falar. Karla também relatou algo interessante quando disse que duas mães a haviam procurado depois do seminário para que ela indicasse filmes que tratassem sobre a adolescência e para que ela pudesse dar conselhos para os filhos de uma das mulheres. Fiz questão de colocar também a enorme importância que a colaboração das voluntárias teve na condução daquele trabalho.

Como falei alhures, não teria condições de continuar acompanhando o grupo mais diretamente, porém sugeri que houvesse uma continuidade. Todavia as adolescentes colocaram que seria difícil continuar sem a minha participação. Apesar de a proposta de trabalho intentar se encaminhar para a construção da autonomia dos participantes e não afirmar uma dependência destes com o psicólogo comunitário, o que elas colocavam fazia sentido, na medida em que o trabalho de intervenção não deveria se encerrar ali. A metodologia da psicologia comunitária indica que se deve realizar um desligamento progressivo, mas minha saída estava sendo abrupta. Havia ainda um percurso a ser trilhado até a minha saída definitiva. A conversa se caminhou no sentido de o projeto criar estratégias para tentar manter o grupo mesmo sem a minha presença direta, mas que eu pudesse auxiliar na construção de metodologias e estratégias de trabalho.

Avalio, de modo geral, que nesta intervenção tentei pensar o fortalecimento da atividade comunitária como uma atuação micropolítica e não como uma tentativa de superação de um exercício hierárquico de poder. Até mesmo porque me parece que ter a

superação de relações de opressão como norte, amarra previamente os problemas que podem ser elaborados. Antes mesmo do encontro, já está definido como as lutas devem se dar ou contra o que se deve lutar. Digo novamente: não estou negando um poder hierárquico ou repressivo, pois ele existe, se exerce e os mecanismos para efetivá-lo são os mais variados, partam eles do Estado ou de campos marginais. Além disso, as relações de exploração econômica praticadas pelo capitalismo são gritantes, ainda mais numa realidade pobre como a do Jardim Iracema. Mas, entendo que restringir aprioristicamente as possibilidades de luta de um grupo, acaba por se tornar um exercício tão autoritário como o qual está se propondo combater.

E ainda, tentei constituir no encontro com o grupo um espaço em que as subjetivações que ali procedessem pudessem caminhar nos rumos os mais variados. Tentativa de elaboração de um coletivo tomando-o como “plano de co- engendramento e de criação” (ESCÓSSIA; KASTRUP, 2005, p. 296) em que o anômalo, o diferente, o que escapasse dos consensos tivessem possibilidade de emergir. Coletivo no qual as potências não individualizadas percorressem um plano de agenciamento e, fundamentalmente, em que as possibilidades de invenção se fizessem presentes. Entendo, por fim, que dificilmente cumpriria com esta tarefa a contento, porém tinha clareza de tê-la como um mapa cujos percursos não são estabelecidos, mas que dá indicações de uma geografia com caminhos provisórios a serem traçados.

#### **1.4 O procedimento metodológico e algumas questões teóricas**

Finalizada a apresentação do desenrolar do trabalho de intervenção, é necessário me aproximar das questões vinculadas à análise dos dados que obtive. Segue-se a apresentação de algumas questões teóricas e metodológicas que nortearam o procedimento de análise que acontecerá adiante. As análises presentes neste trabalho dizem respeito ao encontro realizado no dia 20 de fevereiro com o grupo de adolescentes do projeto União. Nesse momento da intervenção, encontrávamos na fase, conforme arrazoei em momento anterior, que compreendo como de “reflexão”, que se inclui no momento de diagnóstico-ação do procedimento de intervenção em psicologia comunitária. Estavam presentes 12 adolescentes, duas mães e ainda as voluntárias Vera, Francisca, “Dona” Fátima e Creuza. Adolescência era a temática para aquele dia e a técnica de dramatizações foi utilizada. Além disso, foi realizada uma atividade de aquecimento que também será descrita mais adiante.

Este encontro compreendeu um dos sete momentos que foram filmados. Seu conteúdo foi inteiramente transcrito, mas manteve-se o sigilo quanto à identidade dos participantes. O procedimento de análise deste momento da intervenção pretende cumprir com o objetivo da dissertação, já expresso anteriormente, de pesquisar os processos de mediação semiótica quando do uso de técnicas de dramatização em intervenções da psicologia comunitária, com o intuito de compreender e articular teoricamente a técnica de dramatização com questões relativas à arte e à brincadeira.

O procedimento de análise dos dados levantados por esta pesquisa inspirou-se na proposta de pesquisa qualitativa desenvolvida por Gonzáles Rey (2002). Este autor entende o caráter qualitativo da seguinte forma:

O estudo dos determinantes qualitativos na psicologia se define pela busca e explicação de processos que não são acessíveis à experiência, os quais existem em inter-relações complexas e dinâmicas que, para serem compreendidas, exigem seu estudo integral e não sua fragmentação em variáveis (p. 50).

Para a concepção de pesquisa qualitativa que norteia esta dissertação, a singularidade é um marco de referência legítimo para a produção de conhecimento. Leva-se em conta o sujeito como único e diferenciado, de modo que o conhecimento ganha validade tendo em vista a qualidade da expressão apresentada e não a quantidade de sujeitos estudados. Isto posto, vê-se que para Gonzáles Rey (2002, p.36) “o número de casos a serem considerados em uma pesquisa tem a ver, antes de tudo, com as necessidades de informação que se definem em seu curso”. Justifico, com isto, a utilização de um único encontro para o levantamento dos dados que se faziam necessários para o desenvolvimento deste trabalho. Conforme apontei anteriormente, houve um outro encontro em que uma dramatização foi realizada, mas a riqueza de informações presentes no momento sobre o qual me debrucei garantiram condições suficientes para a discussão aqui realizada. Na verdade, acredito que nem consegui dar conta das muitas possibilidades de elaboração teórica que este encontro gerou. Análises posteriores com outros enfoques podem levantar mais questões relevantes.

A metodologia de análise foi compreendida como construtivo-interpretativa (GONZÁLES REY, 2002). Nesta perspectiva tem-se que os fatos estudados não são tomados exclusivamente como constatação empírica direta, mas passam por um processo de significação que irá construir um marco teórico de orientação do pesquisador. Não se trata, contudo, de incluir o objeto em categorias teóricas preconcebidas, de modo a aprisionar sua complexidade e singularidade, mas de ordenar momentos parciais e provisórios que

constituirão elaborações que muitas vezes apresentarão uma relação indireta com o objeto de estudo, todavia que participam de um contínuo que compõe as elucubrações do pesquisador. Nas palavras de González Rey (2002, p. 31) “a interpretação é um processo em que o pesquisador integra, reconstrói e apresenta em construções interpretativas diversos indicadores obtidos durante a pesquisa, os quais não teriam nenhum sentido se fossem tomados de forma isolada, como constatações empíricas”.

Tendo a minha disposição a transcrição do momento em que uma dramatização fora realizada, realizei uma análise de conteúdo e esforcei-me por construir indicadores e categorias que permitissem estabelecer correlações com a perspectiva teórica trabalhada, de modo a produzir um processo constante e sempre provisório de integração e construção de um marco mais amplo de inteligibilidade (GONZÁLES REY, 2002). A noção de indicador ganha funcionalidade quando estes são tomados como uma série de elementos que, não estando explicitados claramente no contato com os dados, ganham sentido a partir das significações desenvolvidas pelo pesquisador no confronto estabelecido entre o material empírico, a perspectiva teórica e as idéias elaboradas no decorrer do trabalho, e que constituem momentos hipotéticos que permitirão a elaboração de informações e muitas vezes a formação de novos indicadores. Também é relevante dizer que a análise de conteúdo, aqui, não é tomada em sua acepção clássica, mas ganha uma conotação singular ao ser compreendida como:

Orientada para a construção de indicadores sobre o material analisado que transcendam a codificação e o convertam em um processo construtivo-interpretativo. Essa forma de análise de conteúdo é aberta, processual e construtiva e não pretende reduzir o conteúdo a categorias concretas restritivas (GONZÁLES REY, 2002, p. 146).

Entendo que também é necessário indicar que a proposta de pesquisa qualitativa de González Rey mantém uma coerência epistemológica com a teoria histórico-cultural que permeia a elaboração desta dissertação. Neste sentido, as indicações de Vigotski (2000a) sobre o modo como se deve proceder a análise das funções psicológicas superiores são relevantes e merecem ser destacadas. Pautando-se no pressuposto de que estas funções se modificam, elas devem ser analisadas processualmente, de modo a explicitar suas relações dinâmicas e causais e que não se conforme com sua aparência imediata.

Freitas (2003) aponta, ainda, algumas características da pesquisa qualitativa concernentes à perspectiva histórico-cultural que foram relevantes para o presente trabalho e que compreendo como coerentes com o exposto até aqui. Dentre estas características, destaco a idéia de que as questões propostas devem abordar os fenômenos em sua complexidade e

historicidade, além da relevância do pesquisador como, ele mesmo, um instrumento da pesquisa.

Tem-se, então, que:

[...] o pesquisador ao participar do evento observado constitui-se parte dele, mas ao mesmo tempo mantém uma posição exotópica que lhe possibilita o encontro com o outro. E é este encontro que ele procura descrever no seu texto, no qual revela outros textos e contextos. Desta forma, vejo a situação de campo como uma esfera social de circulação de discursos e os textos que dela emergem como um lugar específico de produção do conhecimento que se estrutura em torno do eixo da alteridade (FREITAS, 2003, p. 32).

Feitas estas delimitações metodológicas, introduzo algumas questões teóricas fundamentais para as discussões aqui realizadas. No modo como conduzo os trabalhos em psicologia comunitária, utilizo as fases de “reconhecimento” e “reflexão” para debates que darão margem para a construção de possíveis atividades. Isto implica em tentar criar espaços para a elaboração das idéias que subjazem práticas e atitudes cotidianas relacionadas aos temas discutidos pelo grupo ou mesmo para uma tentativa de construção conceitual destes. A tarefa para o psicólogo nesse momento é utilizar artifícios, tais como rodas de conversa, colagens, círculos de cultura, dentre outros, que ampliem e facilitem os diálogos que permeiam e, ao mesmo tempo, possibilitam esse tipo de elaboração. Tendo isto em vista, a troca de idéias entre os participantes do grupo se mostra fundamental.

Em termos de funcionamento psíquico, tal atitude se justifica na medida em que se compreende o caráter mediado das funções psicológicas superiores. O homem, conscientemente, é capaz de produzir uma série de mecanismos auxiliares que permitem estabelecer uma relação indireta entre seu comportamento e o meio circundante. Nas palavras de Vigotski (1995, p. 80) “podemos reiterar com pleno fundamento que é o próprio homem quem determina sua conduta com a ajuda de estímulos-meios, criados artificialmente”. Esta mediação é realizada por meio da utilização de signos. O signo, tal qual a ferramenta, tem uma função mediadora, no entanto, não no sentido de domínio ativo sobre a natureza, mas permitindo, simultaneamente, a auto-regulação do comportamento e que se exerça influência sobre o comportamento alheio. Assim:

A história humana, então, é por um lado, a história do domínio cada vez maior do homem sobre a natureza através da invenção de instrumentos e do aperfeiçoamento da tecnologia e, por outro, lado, é a história do gradual controle do homem sobre si mesmo através da invenção da “técnica cultural dos signos” (VEER; VALSINER, 1996, p. 242).

No manuscrito datado de 1929, denominado de Psicologia concreta do homem, Vigotski (2000b) aponta um aspecto interessante ao tratar a auto-regulação do comportamento como uma internalização das relações de trabalho, na medida em que nessas relações um indivíduo ordena e outro realiza a tarefa. Contudo, tal relação, interiorizada, ocorre simultaneamente no mesmo indivíduo. Senhor e escravo estão presentes na mesma pessoa (VIGOTSKI, 1995). Tomando as palavras de Vigotski (2000b, p. 25): “De onde vem o poder da palavra sobre a conduta? Da real função do comando. Atrás do poder psicológico da palavra sobre as funções psicológicas está o poder real do chefe e do subordinado”<sup>12</sup>.

Portanto, favorecer os espaços de interação é fundamental, pois eles propiciarão a circulação e o compartilhamento de mediadores que darão margem à produção de novas compreensões dos participantes em relação aos temas trabalhados, de modo a se ampliarem as possibilidades de abstração. Tem-se esta idéia como perspectiva, na medida em que se compreende que a palavra “designa as coisas, individualiza suas características. Designa ações, relações, reúne objetos em determinados sistemas. Dito de outra forma, a palavra *codifica nossa experiência*” (LURIA, 1987, p. 27). Tais mediadores também poderão criar condições para que os integrantes do grupo possam reorganizar o modo como se portam nas atitudes implicadas com as questões discutidas, de maneira a se alargarem as possibilidades de auto-regulação do comportamento, termo este definido por Díaz et al (1993, p. 156-157) como a capacidade que se tem de “projetar, orientar e supervisionar a [própria] conduta a partir de si mesmo e adaptá-la de acordo com as circunstâncias”.

A justificativa para tal intento torna-se ainda mais robusta na medida em que se entende que as funções psicológicas superiores estão vinculadas a ações significativas oriundas do campo social, de modo que se criam “mediante a atividade; [como] uma objetivação da ação” (KOZULIN, 1994, p. 114). Compreende-se, assim, que os signos são apropriados a partir da interação social, de maneira que a linguagem assume um papel fundamental nesse processo. Conforme Vigotski (1995, p. 146), “o signo, a princípio, é

---

<sup>12</sup> A afirmação de Vigotski aqui debatida não diz da transposição direta de um postulado marxista para a psicologia. Tal atitude diria de uma compreensão vulgar do marxismo que o próprio Vigotski combatia. Como indica Duarte (2000, p. 80), a proposta de psicologia formulada por Vigotski “não seria [...] construída através da justaposição de citações extraídas dos clássicos do marxismo a dados de pesquisas empíricas realizadas por meio de métodos fundamentados em pressupostos filosóficos contraditórios ao marxismo”. A idéia colocada intenta, na verdade, entender as relações sociais como dialéticas e históricas e que esse mesmo princípio seria crucial para a constituição do psiquismo. Ainda segundo Duarte (2000, p. 94), tal intenção ganha fundamento em Marx, pois este “nos fornece uma preciosa indicação metodológica para a crítica às concepções a-históricas da relação entre indivíduo e sociedade. A complexidade das relações sociais não pode ser deduzida de características pretensamente existentes em todo indivíduo humano, nem mesmo deduzida diretamente das relações do tipo face to face”.

sempre um meio de relação social, um meio de influência sobre os demais e tão somente depois se transforma em um meio de influência sobre si mesmo”.

Portanto, “toda função psíquica superior foi externa por haver sido social antes que interna” (VIGOTSKI, 1995, p. 150), o que implica pensar, conforme já exposto, que os processos sócio-históricos são o motor para o desenvolvimento humano. No entanto, tal apropriação não acontece de forma passiva ou como uma mera reprodução dos processos sociais (WERTSCH, 1988). Ela se dá de forma ativa e com uma reconstrução destes mecanismos no plano psicológico, o que afastaria a possibilidade de um determinismo. Tais idéias levam Vigotski (1995, p. 150) à formulação da *lei genética geral do desenvolvimento cultural*:

Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no plano psicológico, a princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica.

É importante ressaltar que as idéias de elaboração conceitual e de ampliação da auto-regulação do comportamento estão calcadas na perspectiva dialógica afirmada em momento anterior deste trabalho. Como disse alhures, não se espera que os participantes do grupo acessem um modo considerado “correto” para a compreensão de qualquer idéia ou que devam se portar de uma maneira específica. Por outro lado, tenta-se facilitar a construção coletiva de questões e posicionamentos que nortearão o próprio desenrolar do trabalho, mas, ainda assim, prezando-se por uma abertura à diferença e à possibilidade de dissenso.

Estas questões me permitem trazer outro aspecto da teoria histórico-cultural da mente, a saber, a idéia de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Vigotski (2001a, p. 502), tratando da educação escolar para crianças, define-a da seguinte maneira:

[...] é a distância entre o nível do seu desenvolvimento atual, determinado com o auxílio de tarefas que a própria criança resolve com independência, e o nível de possível desenvolvimento, determinado com o auxílio de tarefas resolvidas sob a orientação de adultos e em colaboração com colegas mais inteligentes.

Esta é talvez a definição mais conhecida deste conceito. Nela, destaca-se a idéia de comparação entre as performances da resolução de problemas assistida e a realizada individualmente. Porém, Meira e Lerman (2001) advertem que existem mais duas possibilidades de compreendê-lo. A primeira delas seria uma extensão da definição apresentada acima, mas dando relevo aos aspectos sociais da interação implicada com a resolução de problemas com auxílio. A segunda, que tomo para o presente estudo, ressalta sua

implicação com os processos de mediação semiótica e é compreendida como “[...] um espaço simbólico, que emerge na instrução, em várias formas de interações dialógicas, quais sejam auto-apropriadas, realizadas no jogo ou na fantasia” (MEIRA; LERMAN, 2001).

Sancovschi (2004) traz uma discussão interessante sobre a ZDP quando coloca que tal conceito daria margem a uma concepção teleológica em Vigotski. Ou seja, de que o objetivo final da aprendizagem seria levar o indivíduo menos experiente ao patamar do mais habilitado. Porém, entendo que tal idéia se sustenta quando é tomada a primeira concepção de ZDP apresentada, na qual se destacam as diferenças de níveis entre os participantes da interação. Tratar a ZDP como um espaço simbólico no qual o compartilhamento de significados se realiza pode apontar numa direção diferente e caminhar rumo a idéia da autora de “conceber a ZDP como um espaço coletivo de relação, onde o que há é criação” (SANCOVSKI, 2004, p. 8), pois, nesses termos, o interesse recai sobre as possibilidades de troca entre os participantes.

Nesse sentido, todos os que estão implicados com a interação são afetados por esse processo, não havendo um patamar específico a ser alcançado, ou a necessidade de que um dos participantes da interação deva conduzir o outro, ou os outros, a um fim determinado. Estes questionamentos ajudam a compreender o que colocava anteriormente sobre os participantes de um grupo, facilitado segundo a perspectiva da psicologia comunitária, não terem de alcançar um patamar pré-determinado de compreensão acerca do que se está discutindo ou mesmo de se portarem conforme regras previamente estabelecidas.

Tendo estas idéias em mente, nos momentos de planejamento, considerei pertinente começar a trabalhar com dramatizações no encontro aqui debatido, cuja proposta era discutir sobre a adolescência. Contudo, além da idéia de criar artifícios para ampliar as possibilidades de abstração e de auto-regulação do comportamento em torno das questões relativas a esse tema, compreendo uma justificativa específica para se fazer uso das dramatizações, pois, em seu uso mais comum, entendo que esta técnica é empregada com o intuito de elaborar regras que orientam o comportamento, tendo em vista seus significados e sentidos<sup>13</sup> (VIGOTSKI, 2002), relativas às atividades comunitárias e situações desempenhadas no dia-a-dia, ou mesmo em relação a novas tarefas, que necessitam da criação, aprofundamento, ou

---

<sup>13</sup> A idéia de significados e sentidos, oriunda da teoria histórico-cultural da mente, é definida por Oliveira (1993, p. 50) da seguinte maneira: “O significado propriamente dito refere-se ao sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra, consistindo num núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam. O sentido, por sua vez, refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo.

modificação de suas intenções. Nas palavras de Góis (1994, p. 118), durante as dramatizações “os moradores interpretam papéis de seu cotidiano, trazendo à cena o modo de vida do lugar, seus problemas e dificuldades, seus êxitos e encontros”.

Para se compreender melhor o uso das dramatizações, faz-se necessário partir de uma definição dada por Vigotski (2000a) sobre o trabalho, tomado por ele como uma atividade fundamentada em regras. Referência à atividade que se aproxima da perspectiva marxista de trabalho humano que é definido por três características essenciais (ZANELA, 2004), a saber, ser ativamente dirigido por um fim previamente determinado na consciência, ser mediado por instrumentos e ganhar concretude em um produto social. O caráter mediado da atividade, conforme já exposto, é enfatizado por Vigotski, mas a partir da idéia de mediação semiótica. Nesse sentido (ZANELA, 2004, on line), ressaltam-se os signos como “instrumentos psicológicos produzidos socialmente e utilizados pelos seres humanos na comunicação com os outros com os quais se relacionam e consigo mesmos”.

Tratando das regras relacionadas ao trabalho, trago Leontiev (1987, p. 69) quando este, discutindo sobre o desenvolvimento psíquico da criança, afirma que “[...] a criança, no curso de seu desenvolvimento, penetra ativamente no mundo das relações humanas que a rodeia, assimilando (primeiro em forma muito concreta e real) as funções sociais das pessoas, as normas e as regras de comportamento socialmente elaboradas”. Compreendo, portanto, essas regras como um conjunto de signos ordenados socialmente que orientam a atividade.

A partir disto, pode-se traçar uma analogia com as atividades comunitárias, de maneira que é possível compreender que em torno delas é construída uma série de regras que dirigem o comportamento e as possibilidades de expressão e compreensão. Essas regras são apreendidas dentro de um campo social e, por vezes, desde sua gênese, já são tácitas, o que acaba por tornar implícitos os sentidos e significados aos quais as atividades se subordinam. Tal fato ganha mais força quando são inexistentes os espaços sistemáticos para colocá-las em questão e dialogá-las.

Portanto, entendo que as dramatizações surgem como uma técnica com a qual é possível reconstituir atividades em torno das quais as regras a elas relacionadas são ou tornaram-se implícitas ou mesmo para que se possam debater sobre regras que são nomeadas. No processo de elaboração e, posteriormente, de diálogo sobre a dramatização, viabiliza-se a possibilidade de avaliar, discutir, atribuir ou dar novos sentidos, de modo a reorganizar estas regras, bem como os comportamentos relativos a estas.

Isto posto, entendo que realizar este procedimento de debate e ponderação sobre tais regras implica em construir “conhecimento social” e formar “juízos morais”. Padilla e González (1995, p. 165) entendem que o conhecimento social visa a compreender “o modo através do qual os seres humanos vão compreendendo as realidades sociais”. A noção de “juízo moral” foi tratada a partir das questões vinculadas ao processo de desenvolvimento moral que, por sua vez, “ocupa-se das noções que vamos gerando acerca de como é correto ou incorreto comportar-se nesse mundo social [...] em suma, inclui um componente de decisão e avaliação acerca de como deve-se agir nesse mundo” (PADILLA; GONZÁLEZ, 1995, p. 165).

A Construção de conhecimento, dentro de uma perspectiva histórico-cultural, é historicamente matizada e se vale dos feitos culturais pré-existentes como base para sua produção. Segundo Cavalcanti (2005, online) “o conhecimento na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky é uma produção social que emerge da atividade humana, que é social, planejada, organizada em ações e operações e socializada”. E ainda, a interação social, mediada pela linguagem, coloca-se como mecanismo fundamental para sua realização. Colaço (2004), tratando da construção compartilhada de conhecimento, afirma:

As relações sociais que estão na base da construção do conhecimento e do desenvolvimento da humanidade se materializam nas redes de interações, que acontecem nos cenários culturais particulares. Nesses cenários são viabilizadas as micro-relações, são tecidos os significados e os processos de construção compartilhada, possibilitando avanços e transformações, que repercutirão direta ou indiretamente nos níveis mais amplos das relações sociais (COLAÇO, 2004, p. 339).

O juízo moral, por sua vez, é usualmente abordado na literatura a partir das idéias de Piaget e Kohlberg. Na perspectiva piagetiana (LIMA, 2004; LA TAILLE, 2000), compreende-se sua evolução como vinculada ao próprio avanço no desenvolvimento cognitivo da criança, como saindo de um estágio de anomia e posterior heteronomia, com total subordinação às regras estabelecidas pelo adulto ou pelas crianças mais velhas, em direção a um estágio de autonomia, no qual as regras são mutáveis, de modo a que possam atender as necessidades do grupo a qual servem. Já Vigotski (1998) comenta que o desenvolvimento moral da criança está relacionado ao jogo simbólico, na medida em que alçar a satisfação nesta atividade implica em renunciar a satisfação imediata em nome da subordinação às regras estabelecidas, tornando possível um aprendizado em relação às possibilidades e limites do que se é desejado. Vigotski (1998, p. 424-425) afirma que “no jogo são possíveis as realizações supremas da criança que amanhã serão o seu nível médio real, a sua moral: Cf. Piaget, não no julgamento moral, mas na moral em ação”. Para este trabalho,

contudo, não interessa tratar o juízo moral a partir das concepções de Piaget ou considerando sua evolução no desenvolvimento da criança, mas tendo-o como referência para compreender a avaliação que se faz do comportamento alheio e de si próprio, tomando esta avaliação como um componente semiótico matizado culturalmente, tendo em vista sua repercussão para a regulação do comportamento. Fazendo alusão mais uma vez as palavras de Vigotski, me interessa a “moral em ação”.

No que diz respeito ao grupo de adolescentes do Projeto União, compreender o processo de construção de “conhecimento social” e de elaboração de “juízos morais” se mostrou significativo. Isto porque os diálogos pareciam girar em torno das concepções que os participantes do grupo faziam das características e papéis considerados pertinentes à “adolescência”, além da avaliação que faziam dos comportamentos vinculados ao exercício desses papéis.

No procedimento de interpretação dos dados que realizarei adiante, as idéias de “conhecimento social” e “juízo moral” serão tomadas como categorias de análise, porque a partir delas tentarei dar inteligibilidade aos processos psíquicos que compreendi implicados com o discurso dos jovens. Tendo esta tarefa em mente, faz-se necessário aclarar que o “juízo moral” (FIERRO, 1995) vai ser compreendido como conteúdo vinculado a um componente de natureza cognitiva no processo de avaliação do próprio comportamento e do comportamento alheio com repercussões para a auto-regulação. Também é preciso assinalar que, para a construção do “conhecimento social”, fazem-se presentes dois procedimentos, a saber, “esquemas de conhecimentos” e “habilidade de adoção de perspectivas”, esta última implicada com as possibilidades de se colocar no lugar do outro e tentar compreender sua perspectiva. Os “esquemas de conhecimento” se subdividiriam em três modalidades:

a) esquemas de *pessoa*, que incluiriam a concepção de características pessoais dos outros e de si mesmo; b) esquemas dos *papeis sociais* desempenhados pelas pessoas, grupos ou instituições sociais; c) esquemas de *eventos* ou *situações*, também chamados *roteiros*, que podem incluir dentro de si outros esquemas e que se referem a uma seqüências (sic) de ações relacionadas causal e/ou (sic) temporalmente em um contexto social (PADILLA; GONZÁLEZ, 1995, p. 166-167).

Vale dizer novamente que estes conceitos terão um caráter analítico e não teórico, ou seja, não é objetivo deste trabalho desenvolver uma discussão sobre “conhecimento social” ou “juízo moral”, mas a partir deles, na medida em que as elaborações propiciadas pelo uso das dramatizações os tem como efeito, cumprir com o objetivo desta pesquisa. Este, segundo exposto alhures, diz respeito a investigar os processos de mediação semiótica quando do uso

de técnicas de dramatização em intervenções da psicologia comunitária, tendo em vista compreender e articular teoricamente a técnica de dramatização com questões relativas à arte e à brincadeira. Desta maneira, não estou particularmente interessado, por exemplo, em estudar que tipo ou qualidade de “conhecimento social” foi possível construir a partir do uso das dramatizações ou mesmo aprofundar as considerações sobre as implicações que os “juízos morais” estabelecidos tiveram para a conduta posterior dos jovens, mas sim, tendo estas categorias como referência, entender a dinâmica psíquica envolvida nas dramatizações.

## 2. DRAMATIZAÇÃO, ARTE E BRINCADEIRA: UMA ANÁLISE DE SUAS CORRELAÇÕES

Delimitadas as questões metodológicas e articuladas algumas questões teóricas iniciais, trago neste capítulo elementos do encontro ao qual me propus a realizar a análise. Entendo que, em princípio, as formas apresentadas para conceituar a adolescência, bem como uma série de comportamentos que se compreendem vinculados a esta fase, surgiam para os jovens que participavam do grupo a partir das performances cotidianas desempenhadas por cada um deles. Nas relações familiares, na escola, no encontro com outros jovens e em vários outros espaços, parecia haver uma série de regras constituídas socialmente, que determinavam as possibilidades de comportamento e de expressão, na medida em que eles se percebiam e eram percebidos como “adolescentes”. Regras que, não raro, eram contraditórias e simplesmente vivenciadas de forma tácita.

O exercício diário e espontâneo de tais regras não necessariamente exigia uma reflexão mais aprofundada por parte dos jovens. Além disso, parecia haver uma indefinição surgida do entrecruzamento dos espaços acima citados. O processo do grupo pareceu criar a necessidade ou dar vazão para que essas regras fossem tratadas de alguma maneira. É possível observar este aspecto no seguinte trecho do encontro analisado:

Pablo: Quem lembra porque escolhemos esses temas? “União” eu lembro! Foi justamente pra poder...era um tema mais...

Paulinha: Eu lembro que eu escolhi adolescência...

Pablo: Olha aí! E porque foi que tu escolheu esse tema?

Paulinha: *Pra mim poder se entender...*

Pablo: E o pessoal concordou que ela precisa se entender também, né? Não é isso? Ou não? Vocês acham que estão precisando se entender também? Estão ou não estão? [...] *Vamos descobrir o que diabos é ser adolescente pra vocês, tá?*

É justamente a partir destas regras sociais, ou melhor, da indefinição e/ou da ausência de reflexão sobre elas que se enquadra um certo uso das dramatizações. Este aspecto pode ser observado quando Paulinha, diante do questionamento sobre o motivo da escolha do tema, afirma: “pra mim poder se entender”. Inicialmente, a necessidade de entendimento de si mesma aponta para uma identificação com o tema, ou seja, Paulinha compreende-se como adolescente, mas, por outro lado, afirma um desconhecimento sobre o que está em jogo ao se reconhecer enquanto tal. A minha fala segue com o intuito de colocar a discussão sobre o que é “ser adolescente” como proposta de trabalho a ser desenvolvido naquele dia, tendo em

mente que compreender o que é “ser adolescente” passa por discutir as regras que determinam os comportamentos e, ao mesmo tempo, corroboram para definir essa condição.

É preciso ressaltar também que, pelo menos, no âmbito das relações familiares, a escassez de espaços para dialogar sobre questões relativas à adolescência também se mostrou presente para alguns dos jovens que participavam do grupo. No momento em que este aspecto veio à tona, no encontro estudado, a conversa tratava sobre gravidez na adolescência. No trecho, Paulinha indica que a mãe rechaça suas tentativas de conversar sobre determinados assuntos, mas há também uma réplica da voluntária Creuza, que tenta dar destaque para a intenção da jovem:

Creuza: Mas, aí, tem que ter o diálogo entre o adolescente, o adolescente... e os pais. Eu converso muito com os meus (filhos).

Paulinha: *Eu vou conversar com minha mãe...ela só falta me bater.*

(Risos!)

Creuza: Pois converse! Tenho conversas com a minha de onze anos, conversas de menina de treze anos.

Francisca: Mas tem que saber conversar...

Creuza: Porque tem que saber a realidade da vida, né? Eu converso bem direitinho com ela. Eu não vou prender, não, mas também não vou soltar muito.

(Risos!)

## **2.1 Questões sobre o funcionamento psíquico nas dramatizações: correlações entre a brincadeira e a arte**

Trago, neste momento, uma discussão sobre o funcionamento psíquico especificamente implicado com as dramatizações. Para tentar melhor compreendê-lo, adiante, seguir-se-á uma série de considerações teóricas intercalada com os trechos das transcrições do encontro escolhido para análise. Tendo as categorias de “conhecimento social” e “juízo moral” como suporte, tentarei apreender a dinâmica das funções psicológicas, que serão discutidas a partir de um esquema de análise interativo, pressupondo que esses processos mudam e que eles se desenvolvem (VIGOTSKI, 2000a).

Como idéia central, procuro traçar uma analogia das dramatizações com a brincadeira, esta última compreendida segundo a perspectiva de Vigotski (2000a). Em linhas gerais, para ele, caberia à brincadeira a função de ajudar a criança na ampliação de suas possibilidades de abstração e controle consciente do comportamento. A brincadeira atuaria como um pivô para que a criança superasse sua dependência a aspectos concretos no processo de elaboração conceitual e determinação do próprio comportamento.

De forma análoga, a dramatização poderia ser um pivô, alavancando processos de abstração e movimentos de controle consciente do comportamento para a modificação dos entendimentos sobre objetos, atitudes, relações, dentre outros implicados com as atividades comunitárias; e, de maneira mais específica, podendo atuar na resignificação e reorganização das regras que norteiam o comportamento na realização de atividades comunitárias e que podem ser explicitadas a partir do uso da técnica de dramatizações. No caso do presente trabalho, atividades comunitárias consideradas pelo grupo como relativas à adolescência, tais como, segundo citado alhures, as que são desempenhadas na escola, no convívio com os amigos, nas relações familiares, dentre outros.

Considero que tal aproximação pode ser realizada, mantendo-se as devidas especificidades, tomando a própria indicação de Vigotski (2006), que estabelece relações entre a brincadeira e o teatro. “O teatro está, mais do que qualquer outra forma de criação artística, ligado aos jogos, de onde é oriunda a raiz de toda a criação infantil e é por isso mais diversificada, quer dizer, apresenta em si elementos dos mais diversos tipos de arte” (VIGOTSKI, 2006, p. 86-87).

Para arrematar melhor o argumento da analogia entre as dramatizações e a brincadeira, apresentarei o modo como Vigotski (2000a) trata da brincadeira infantil. Para o autor, a brincadeira constitui uma possibilidade de realização de desejos que não podem ser efetivados de forma imediata. Ela não é tomada, portanto, como uma forma de linguagem da criança, mas está vinculada à imaginação. Esta, tal qual as demais funções psicológicas superiores, é compreendida como oriunda da ação.

A situação imaginária é vista como uma característica que define o brinquedo de forma geral, e não somente como um tipo de brincadeira. A imaginação é tomada como a brincadeira sem ação. Tomo “Psicologia da arte”, no qual Vigotski (2001b) aponta fundamento análogo para o funcionamento psicológico da arte e do jogo infantil para mostrar algo semelhante a esta última afirmação, quando ele diz “tanto no jogo quanto na atividade estética *trata-se de reter e não reprimir a ação*” (VIGOTSKI, 2001b, p. 265).

Em “La imaginacion y el arte en la infancia”, Vigotski (2006) também destaca a importância da imaginação para os jogos infantis e coloca que, apesar de as brincadeiras das crianças serem construídas a partir da reprodução de atividades dos adultos, há nelas uma originalidade surgida da capacidade de combinar os elementos destas atividades de formas variadas. Na adolescência, a imaginação se diferencia e surge como uma legatária dos jogos

infantis. “Ao invés de jogar, [o adolescente] fantasia, constrói castelos no ar [...] sonha acordado” (VIGOTSKI, 1996a, p. 213).

Sobre a imaginação, Vigotski (2006, p. 7) mostra que ela está vinculada a um impulso<sup>14</sup> criador humano. A atividade criadora seria definida como “toda realização humana criadora de algo novo”. Além do impulso criador, o homem também é dotado de um impulso reprodutor. Ao impulso reprodutor, está associada a memória. Esta função garantiria um nível de adaptação do homem ao ambiente, na medida em que permitiria a acumulação e a posterior utilização de experiências diante das dificuldades experimentadas. A memória, contudo, não seria suficiente para superar as contingências impostas pelo ambiente, pois estas são fluidas e mutáveis.

Diante desta fluidez do ambiente, entra em cena o impulso criador (ou *combinador*) que, como disse antes, estaria vinculado à imaginação. Tal característica coloca a possibilidade ao homem de se projetar no futuro ou criar imagens de um passado com o qual não necessariamente conviveu. Nesse sentido, todas as criações humanas, nos mais diversos âmbitos, estariam vinculadas à imaginação, sendo consideradas como a cristalização desta em objetos.

Vigotski (2006) também explicita os fatores psicológicos que mobilizam a imaginação. São apresentados alguns fatores gerais, tais como a experiência acumulada, a capacidade de realizar combinações, dentre outros. No entanto, o mais relevante seria o meio em que o indivíduo está inserido, dizendo de forma mais ampla, as construções históricas e sociais que o perpassam, característica esta que Vigotski também tratou em *Psicologia da arte*:

Todo inventor, por mais genial que seja, é sempre um produto de sua época e de seu ambiente. Sua obra criadora partirá dos níveis alcançados anteriormente e se apoiará nas possibilidades que existem também fora dele [...] A obra criadora constitui um processo histórico consecutivo onde cada nova forma se apóia nas precedentes [...] Por mais individual que pareça, toda criação sempre contém em si um coeficiente social. Neste sentido, não existem inventos individuais no sentido estrito da palavra, em todos eles há sempre alguma colaboração anônima (VIGOTSKI, 2006, p. 37-38).

Retomando a questão da brincadeira, Vigotski (2000a, p. 124) afirma que esta, na medida em que envolve uma situação imaginária, é baseada em regras. Segundo ele, “não existe brinquedo sem regras”. Mesmo quando estas regras não estão estabelecidas *a priori*, a situação imaginária da brincadeira contém regras de comportamento. Tal idéia pode ser

---

<sup>14</sup> A idéia de impulso aqui colocada não diz respeito a um componente inato do psiquismo humano, mas aproximar-se-ia de uma motivação histórica e culturalmente balizada.

explicitada quando as crianças coincidem situações de brincadeira com a realidade, como no exemplo das irmãs que brincam de ser irmãs:

[...] ao brincar, a criança tenta ser o que ela pensa que uma irmã deveria ser. Na vida, a criança comporta-se sem pensar que ela é a irmã de sua irmã. Entretanto, no jogo em que as irmãs brincam de 'irmãs', ambas estão preocupadas em exibir seu comportamento de irmã; o fato de as duas irmãs terem decidido brincar de irmãs induzi-as a adquirir regras de comportamento. Somente aquelas ações que se ajustam a essas regras são aceitáveis para a situação de brinquedo [...] O que na vida real passa despercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento no brinquedo (VIGOTSKI, 2000a, p. 125).

Por outro lado, todo jogo com regras, tendo em vista que as possibilidades de ação são por elas limitadas, contém uma situação imaginária. Nesse sentido, o jogo só existe em função das regras que o determinam. Assim, ao longo do desenvolvimento da criança, o brinquedo avança de uma situação em que as questões imaginárias são aparentes e as regras são ocultas em direção a um estado em que o imaginário está oculto e as regras aparentes.

É tido que, no processo de desenvolvimento da criança, os significados estão inicialmente subordinados aos objetos. Dentro dessa perspectiva, as situações imaginárias implicadas com a brincadeira proporcionariam uma maneira de a criança desenvolver o pensamento abstrato, porque colocam a possibilidade de esta “dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação” (VIGOTSKI, 2000a, p. 127).

Assim, o brinquedo constitui um pivô para que a criança se torne capaz de realizar a separação entre significados e objetos. Vigotski cita o exemplo do cabo de vassoura que passa a ser utilizado como cavalo: o significado de cavalo não está mais aderido ao animal real; no entanto, para deslocar esse significado, a criança ainda depende de um objeto (pivô) que mantenha alguma relação de semelhança com o objeto real, não sendo capaz de realizá-lo de forma unicamente simbólica. “Um símbolo é um signo, mas o cabo de vassoura não funciona como signo de um cavalo para a criança, a qual considera ainda a propriedade das coisas, mudando, no entanto, seu significado” (VIGOTSKI, 2000a, p. 129).

De forma análoga à separação entre objetos e significados, a partir da brincadeira, a criança também ganha a possibilidade de realizar a separação entre ação e significados. Para a criança “a ação predomina sobre o significado e não é completamente compreendida” (VIGOTSKI, 2000a, p. 131). A brincadeira constituiria, do mesmo modo, um pivô que permitiria subordinar as ações aos significados, mas ainda limitado pelos aspectos estruturais colocados pela ação, ou seja, a criança não é capaz de usar um movimento que não seja

condizente com o que seria a execução real da ação cujo significado está sendo deslocado. Se, por um lado, a separação entre objetos e significados possibilita o avanço do pensamento abstrato, Vigotski afirma que “o desenvolvimento da vontade, a capacidade de fazer escolhas conscientes ocorre quando a criança opera com o significado de *ações*” (VIGOTSKI, 2000a, p. 132).

Em síntese, três aspectos caracterizam o brinquedo: estar intrinsecamente relacionado à imaginação; as regras nas quais ele está baseado, sejam elas tácitas ou explícitas; e as possibilidades de abstração e de controle consciente do comportamento que ele permite.

Retorno à técnica da dramatização. Afirmo, então, que a dramatização pode, de forma análoga ao brinquedo, ser um pivô para a modificação da relação entre objetos, ações, significados e sentidos implicados com as atividades comunitárias. Segundo disse alhures, tal qual nas brincadeiras, uma série de regras são construídas em torno das atividades comunitárias, de maneira que estas já nascem ou tornam-se implícitas ao longo de seu uso. Uma analogia central se daria com o exemplo citado das irmãs que brincam de ser irmãs. O trabalho junto às comunidades tem me mostrado que o desempenho cotidiano de certas atividades acaba por automatizá-lo.

Ou seja, de forma semelhante às irmãs, que no convívio diário não se perguntam como devem se portar, o exercício de certas atividades comunitárias também, por vezes, se desenrola de maneira automática. São raros os espaços em que se pode discutir e fazer reflexões sobre o que se costuma fazer, conforme apontei no discurso dos jovens que participaram do grupo. É nesse ponto que se inserem as dramatizações. Das irmãs, quando brincam, exige-se um esforço para que seja explicitado o que é ser irmã; quais comportamentos são adequados, ou não; quais posturas devem, ou não, ser tomadas; em suma, quais regras orientam aquele comportamento.

O mesmo acontece quando se usam as dramatizações: é pedido aos participantes do grupo que tragam à tona as contingências que determinam suas atividades, os procedimentos exigidos para realizá-las, que se esclareça o uso dos instrumentos (materiais ou imateriais) que são necessários, das relações estabelecidas entre os papéis desempenhados e, conseqüentemente, se preciso for, que existam reformulações diante de tudo o que foi visto. Quando as atividades comunitárias são reconstruídas na dramatização e os sentidos e significados que estão ali colocados são dialogados, as regras implícitas e as explícitas, não necessariamente compreendidas, podem ser debatidas. Para apoiar essa idéia, trago Japiassu (1998), que, fazendo uma leitura do uso de jogos teatrais em escolas públicas a partir da teoria

histórico-cultural da mente, indica a sua importância para a formação de conceitos. O autor fala do “importante papel ocupado pela linguagem teatral no *desenvolvimento cultural* do ser humano, especialmente no processo de apropriação e utilização consciente de sistemas de representação semióticos” (JAPIASSU, 1998, on-line). O uso das dramatizações, por conseguinte, propiciaria e facilitaria a construção de “conhecimento social” e o estabelecimento e/ou a reavaliação de “juízos morais”.

Todo este procedimento seria alavancado pelas possibilidades de ampliação da autorregulação do comportamento e dos procedimentos de abstração que o uso desta técnica coloca, tendo a imaginação, na sua relação essencial com o pensamento e a linguagem, como função psicológica fundamental a ser mediada. Pensamento e linguagem (VIGOTSKI, 2002) que, apesar de funções distintas e com origens ontogenéticas diferentes, encontram sua unidade no significado da palavra. Significado que realiza, simultaneamente, uma generalização, portanto, um ato de pensamento, e sem o qual a palavra se torna um som vazio. Por conseguinte, faz-se vinculado à linguagem, que também não meramente expressa o pensamento, mas o realiza, trazendo modificações e reestruturações. A linguagem, que também não se faz somente como meio de comunicação, realiza ainda uma função pragmática de regulação do comportamento, pois “a palavra não é somente um instrumento de reflexo da realidade, é o meio de regulação da conduta” (LURIA, 1987, p. 96).

Por outro lado, apesar da analogia que proponho entre as dramatizações e a brincadeira, faz-se necessário marcar algumas diferenças. Entendo que adultos e adolescentes conseguem operar de forma plenamente simbólica, ao contrário das crianças, para as quais a brincadeira vai servir como atividade que as encaminha em direção ao pensamento abstrato. Além disso, há várias diferenças entre como a imaginação funciona para os adolescentes e como é para as crianças.

Tratando mais detidamente da adolescência, a imaginação neste período se transmuta de modo a suceder os jogos infantis. Disse anteriormente que a brincadeira traz à criança possibilidades de abstração e de controle consciente do comportamento; no entanto, ela ainda depende de objetos concretos para a realização destes processos (VIGOTSKI, 2000a). No caso do adolescente, apesar do:

[...] caráter concreto e real, a imaginação [deste] se diferencia dos jogos infantis porque rompe sua relação com os objetos da realidade. Sua base segue sendo concreta, contudo é menos visual-direta que na criança (VIGOTSKI, 1996b, p. 217).

Outro aspecto significativo de diferenciação seria que “o adolescente toma consciência da fantasia como uma atividade subjetiva. A criança, todavia, não diferencia sua fantasia das coisas com que joga” (VIGOTSKI, 1996b, p. 222).

Vigotski (1996b) relaciona a imaginação na adolescência à formação de conceitos. O avanço do pensamento e da linguagem em direção às possibilidades de abstração se vincula à imaginação de tal modo, que esta função psicológica permitiria realizar ações que não estão vinculadas às determinações que são impostas diretamente pelo ambiente, tais como proferir afirmações que contradizem a observação imediata, utilizar objetos em situações que não estão relacionadas ao seu uso cotidiano, dentre outras. Tal aspecto estaria relacionado à liberdade e à intencionalidade das ações e, de forma mais ampla, às possibilidades de controle consciente do comportamento. O autor (VIGOTSKI, 1996b) cita o exemplo de uma situação em que a imaginação está ausente: um paciente afásico que era incapaz de dizer que o tempo estava ruim e chuvoso quando fazia sol.

A idéia colocada por Vigotski (1996b) é que a imaginação trabalha com elementos concretos, mas, através do pensamento abstrato por conceitos, esses elementos podem ser recombinaados formando novas imagens. Assim, “a fantasia cria imagens de objetos não percebidos” (VIGOTSKI, 1996b, p. 221).

Pensamento abstrato também proporciona ao adolescente distinguir entre as dimensões subjetivas e objetivas da imaginação. A dimensão objetiva propiciaria a criação de objetos concretos, ou mesmo a construção de novas idéias e projetos, relacionados, por exemplo, à atividade prática ou ao trabalho científico. A dimensão subjetiva se relaciona com as emoções e recordaria, em certa medida, o jogo infantil, porque seria oriunda de desejos não satisfeitos. Vigotski (1996b) retoma a idéia já apresentada anteriormente, tanto em Psicologia da arte, quanto no que diz respeito à imaginação da criança, de que os sentimentos ganham substância e podem ser descarregados em imagens da fantasia. Nessa perspectiva, caberia também à imaginação a função de auxiliar o adolescente na construção de orientações para sua vida emocional, de modo análogo à orientação que pode ser obtida a partir da obra de arte<sup>15</sup>. Essas

---

<sup>15</sup>Para compreender este direcionamento emocional, que se pode obter a partir da obra de arte, é preciso ter em mente que Vigotski (2001b) esclarece a distinção existente entre o sentimento comum e o sentimento estético. Este último, ao contrário do primeiro, não acarretaria uma ação, apesar de manter uma força significativa. Em uma primeira explicação, vê-se que tal distinção não se daria por uma diferença de natureza, mas por uma questão processual, pois o sentimento artístico seria acompanhado e resolvido por uma intensa atividade da fantasia. Todavia, de fato, a característica central do sentimento estético estaria relacionada ao fenômeno catártico. Termo este que Vigotski toma emprestado de Aristóteles, mas para o qual estabelece uma definição singular. A catarse consistiria em uma contradição entre as emoções provocadas pela forma e as que são produzidas pelo conteúdo da obra de arte. Forma e conteúdo caminhariam em direções opostas de tal modo que surgiria uma espécie de *curto circuito*. Kozulin (1994, p. 55), também discutindo a psicologia da arte de

dimensões, objetiva e subjetiva, não caminhariam em direções distintas, mas, ao contrário, estabeleceriam um vínculo estreito.

Tendo estas questões em vista, compreendo que o uso das dramatizações não se trataria de um retrocesso a etapas já vivenciadas no processo de desenvolvimento dos adolescentes, mas do uso de um artifício que facilitaria operações de abstração e auto-regulação do comportamento em torno das regras que orientam as atitudes que, como já disse, socialmente encontram poucos espaços para serem debatidas. Tanto, que todo o processo é entrecortado por diálogos em grupo, nos quais, operando simbolicamente, as possibilidades e resultados da dramatização são discutidos e elaborados. Seria uma forma de a imaginação se valer de elementos concretos, mas operando a partir do pensamento abstrato.

Há também outra diferença em relação à brincadeira, pois a criança não necessariamente entende as motivações que dão origem ao jogo, de forma que, “quanto a isso, o brinquedo difere substancialmente do trabalho e de outras formas de atividade” (VIGOTSKI, 2000a, p. 123). Na dramatização, a intenção é explicitada para os participantes.

Marcadas essas diferenças, no que tange ao grupo com o qual trabalhei no Projeto União, entendi que utilizar as dramatizações seria uma boa maneira de tratar sobre o tema da adolescência, pois era patente, num certo nível, a indefinição das regras que orientam o comportamento dos jovens. Com o uso das dramatizações, poder-se-ia explicitar e trazer para o campo de diálogo o que se espera de um “adolescente” nos mais diversos espaços pelos quais transita e nas relações que estabelece e, a partir disto, organizar novas possibilidades de ação e compreensão.

## **2.2 A utilização de dramatizações em psicologia comunitária: procedimentos e especificidades**

Acredito que, antes de prosseguir, é necessário esclarecer aprofundadamente como se dá o uso das dramatizações em psicologia comunitária. Na minha prática como psicólogo comunitário, utilizo a dramatização em três momentos. No primeiro deles, em que a atividade

---

Vigotski, acrescenta que “o sentimento estético ocorre com a catarse, e a catarse ocorre como conseqüência de uma série de confrontações dramáticas entre a forma e o material”. Vigotski (2001b, p. 272) resume sua posição da seguinte forma: “poderíamos dizer que a base da reação estética são as emoções suscitadas pela arte e por nós vivenciadas com toda realidade e força, mas encontram sua descarga naquela atividade da fantasia que sempre requer de nós a percepção da arte. Graças a esta descarga central, retém-se e recalca-se extraordinariamente o aspecto motor externo da emoção, e começa a nos parecer que experimentamos apenas sentimentos ilusórios. É nessa unidade de sentimento e fantasia que se baseia qualquer arte. Sua peculiaridade imediata consiste em, ao nos suscitar emoções voltadas para sentidos opostos, só pelo princípio da antítese, **reter** a expressão motora das emoções e, ao por em choque impulsos contraditórios, **destruir** as emoções do conteúdo, as emoções da forma, acarretando a explosão e a descarga da energia nervosa”.

é construída ou reconstituída, há uma discussão prévia sobre o local onde a ação costuma ocorrer, ou onde poderá se realizar, e os objetos utilizados. Se for conveniente, este local e os objetos são reproduzidos com os materiais que estejam disponíveis no momento, ou, simplesmente, são imaginados e figurados na ação das pessoas durante a dramatização. Os papéis são estabelecidos e divididos entre os participantes do grupo.

Há geralmente uma discussão sobre como cada personagem deve se portar, e cada participante do grupo fica encarregado de improvisar falas que sejam coerentes com o papel escolhido. Posteriormente, há um debate sobre a cena apresentada. Vale lembrar que não são raros os momentos em que as situações trabalhadas aproximam-se de vivências pessoais dos participantes.

No segundo momento, realizado após o debate, a cena é novamente construída, porém coloca-se a idéia de estabelecer outras formas de comportamento para cada personagem, tendo em vista as implicações dessas novas formas para o desempenho da atividade. Tal procedimento coloca possibilidades para uma reorganização e um novo planejamento das atividades. Por fim, há mais um momento de diálogo com o intento de sintetizar o apanhado das questões discutidas e, se possível e desejado pelo grupo, elaborar algum encaminhamento posterior.

Vê-se que há uma distinção em relação ao Teatro do Oprimido, que, por sua vez, é realizado em 4 etapas. No entendimento de Boal (1983), o corpo é o meio de produção fundamental do teatro; portanto, faz-se necessário subverter a alienação que lhe é imposta pelo trabalho e desconstruir as estruturas musculares cotidianas. Esta é a função primordial da primeira etapa, denominada “conhecimento do corpo”, pois, “se uma pessoa é capaz de ‘desmontar’ suas próprias estruturas musculares [...], estará mais capacitado para interpretar outros personagens diferentes de si mesmo” (BOAL, 1983, p. 146). A segunda etapa, chamada “tornar o corpo expressivo”, avança no sentido de ampliar a capacidade de expressão corporal das pessoas. Para tanto, assim como na primeira fase, é utilizada uma série de jogos em que tal intento pode ser alcançado.

A terceira etapa, conhecida por “teatro como linguagem”, está dividida em graus e, a cada um, as pessoas são progressivamente estimuladas a intervir na ação teatral. Em um deles, uma cena é proposta por alguém da platéia e improvisada por atores até o momento em que se chega à sua questão central. A partir daí se pede que os outros espectadores apontem soluções para o problema encontrado, de modo que a cena é, ao mesmo tempo, “escrita” e interpretada. Num outro grau, é pedido a um dos participantes que monte uma cena sobre uma

problemática utilizando os atores como se fossem estátuas. A “escultura” é discutida com o resto da platéia e, em seguida, uma outra cena é montada representando uma situação que resolva a problemática proposta inicialmente.

A quarta etapa, por fim, é chamada de “o teatro como discurso”. Nela, as pessoas passam a intervir diretamente na ação dramática, assumem a condição de atores e constroem a cena por si mesmas. Para tanto, são utilizados vários formatos, como teatro jornal, teatro invisível, teatro fotonovela, dentre outros. Este é o ponto em que se supera, quase que completamente, a condição de espectador. Toda a produção da cena, e mesmo a sua execução, fica a cargo das pessoas envolvidas.

Retomando a psicologia comunitária, vejo que, no modo como me aproprio das dramatizações, acontece algo próximo da terceira etapa do teatro do oprimido, mas com a diferença de que os próprios moradores agiam na cena, o que já traria uma característica da quarta etapa. A partir disto, entendo que a preparação proposta por Boal (1983) nas duas primeiras etapas pode tornar o uso dessa técnica mais interessante, na medida em que pode ampliar as possibilidades de expressão dos participantes do grupo.

Além disso, a prática cotidiana tem mostrado que a dramatização é um recurso que é mais bem utilizado por grupos que já têm avançado um pouco nas suas discussões e organização, ou que já possuem uma convivência prévia que garanta isto. Imagino, então, que as etapas de preparação são ferramentas interessantes para grupos que estão iniciando seu percurso em intervenções da psicologia comunitária ou na sua articulação própria dentro da comunidade.

### **2.3 O desenrolar da dramatização**

O grupo de jovens com o qual trabalhei no projeto União condizia com as características apresentadas no parágrafo anterior, pois, até então, havíamos realizado poucos encontros e somente alguns deles costumavam participar de grupos comunitários. Nesse sentido, para iniciar efetivamente as atividades do encontro investigado, achei por bem fazer uso de um dos jogos concernentes à segunda etapa do Teatro do Oprimido como uma espécie de aquecimento, porém realizei uma adaptação.

O jogo (BOAL, 1983) consistia em sortear entre os jovens papéis contendo nomes de animais, macho e fêmea. Depois do sorteio, cada um teria que imitar o animal que tirou, sem falar ou fazer qualquer ruído e, depois de algum tempo, achar o seu par correspondente. A

adaptação que fiz estava relacionada à escolha dos animais. Não determinei que animais eles deveriam imitar, mas pedi que eles fossem elencando bichos que tivessem características que consideravam similares às dos adolescentes:

Pablo: Pra começar, eu vou fazer uma coisa mais leve, assim, mais sossegada. Eu queria que a gente pensasse em sete bichos que vocês acham que representam a adolescência. Por exemplo, pode ser que a adolescência seja uma galinha!

(Risos)

Minha idéia era de que, tendo as representações dos animais como suporte, já se iniciasse a discussão em torno de idéias sobre a adolescência. Nesse sentido, a categoria de “conhecimento social” se faz presente, mais especificamente no que tange aos “esquemas dos *papeis sociais*”. Acreditava que já seria possível realizar alguma elaboração conceitual fazendo um cruzamento entre os significados e sentidos atribuídos aos animais e aos que pudessem ser elaborados sobre o tema da adolescência, pois, conforme coloca Luria (1987, p. 57), as palavras carregam consigo “sistemas complexos de enlaces e relações abstratos, e a palavra [introduz] o objeto em uma determinada categoria de sistemas conceituais hierarquicamente organizados”. O trecho a seguir é bastante ilustrativo:

Karla: Borboleta...

Pablo: Borboleta! Já tem um bicho aqui! Mas por que você achou a borboleta?

Karla: Por causa da liberdade, né? Eu acho...pra mim.

Pablo: E aí? A borboleta é livre e tal...

Karla: Eu acho a borboleta parecida comigo. Eu gosto muito de liberdade...

Pablo: Tu acha que na adolescência tu tem essa liberdade e tudo...

Karla: Não, na verdade, eu queria ter e não tenho, por isso que eu to...

Pablo: Ah, ta certo! Na verdade, você queria voar igual uma borboleta, né? Ta certo...Pois, então, vamos outro...

Taís: Onça.

Pablo: O quê?

Taís: Onça!

Pablo: Onça? [\*\*\*] Mas, vem cá, por que uma onça?

Taís: [\*\*\*] uma onça de cativoiro...

Pablo: Ah! Mas não é uma onça qualquer; é uma onça de cativoiro. Ah! Mas espera aí...Uma onça de cativoiro é meio braba porque ela está presa, não?

Taís: Hã?

Pablo: Ela é meio braba, porque ela está presa...Né, não?

Taís: Mas eu queria ser solta.

Pablo: Ah! Então, o negócio não é a onça. É soltar a onça! E vocês, meninas?

Na tarefa apresentada, foi pedido que fosse realizada uma comparação entre termos, o que exigia um procedimento interessante. As respostas indicaram que, apesar da referência concreta proposta pela própria tarefa, características que eram entendidas como vinculadas

aos animais e aos adolescentes foram abstraídas e inclusas numa mesma categoria. Ajuda a compreender tal movimento observar que, ao longo do desenvolvimento, a criança inicia a elaboração de conceitos vinculando suas definições a características materiais e de uso prático dos termos que está definindo. Este processo avança até o ponto em que se opera no nível dos conceitos científicos, “que introduzem o objeto em um sistema de determinações lógico-verbais” (LURIA, 1987, p. 60).

É importante notar que, apesar das meninas indicarem bichos distintos, a idéia elaborada converge: o adolescente, na concepção delas, parece carecer de liberdade. Este aspecto seria ainda aprofundado na própria dramatização, quando eles puderam indicar em que aspectos da vida esta falta de liberdade estava presente e tentar compreender o que determinava tal condição. Há ainda um aspecto relativo ao “conhecimento social” que me soou significativo: Taís, na sua resposta, parece não só elaborar um “esquema de papel social” ao indicar o adolescente como carente de liberdade, mas parece organizar também um “esquema de pessoa” ao apontar o próprio desejo de liberdade (Mas *eu* queria ser solta). O trecho seguinte também é ilustrativo, mas ressalta outra característica, a saber, o que eu categorizei como “falsidade”:

Taís: Cobra...

Pablo: Uma cobra? Por que a cobra?

Taís: Por que a cobra é falsa! Tem gente falsa... A cobra é traiçoeira e tem muita gente traiçoeira e falsa!

Pablo: Então, tem muito adolescente traiçoeiro e falso? Tá certo! Igual à cobra... O quê mais? Pensaram em nada ainda? E desse lado? Pensaram algum?

### **2.3.1 O primeiro momento de diálogos e encenações**

Dando seqüência ao encontro analisado, propus que realizássemos a dramatização. O exemplo das irmãs que interpretam a si próprias na brincadeira condiz perfeitamente com a atividade que sugeri, pois pedi que os participantes do grupo construíssem e interpretassem uma situação cotidiana vivida por eles, conforme o excerto a seguir:

Pablo: Tem uma tarefa que vem junto com isso. É o seguinte: pensem numa situação ou duas e depois eu queria que vocês fizessem um teatrinho dessa situação [...] Não precisa de nada escrito, só de improvisado mesmo. Dona Fátima, a situação é a seguinte: eu sou teu filho adolescente e quero sair com um amigo meu que a senhora acha que não é uma boa companhia. Pronto, só como exemplo pra vocês verem como é que funciona.

É preciso dizer que não estava interessado numa situação qualquer para a dramatização, mas em algo que constituísse um problema para os participantes do grupo. Uma questão que precisasse de alguma elaboração e de uma possível resolução posterior. Isto não ficou explícito na instrução que dei inicialmente, mas sim quando, ao realizar uma pequena encenação, tentei exemplificar a atividade com o auxílio de Dona Fátima. Os participantes foram, então, divididos em dois subgrupos, mas somente um deles foi filmado. Cada subgrupo foi incumbido de elaborar uma situação e, por conseguinte, realizar uma dramatização. A dinâmica do encontro tentou seguir como descrevi o desenrolar da técnica de dramatização: um momento de diálogo seguido por uma dramatização; na seqüência, mais um espaço para discutir a situação interpretada na encenação; depois, mais uma cena e, por fim, um diálogo final. Os diálogos posteriores à primeira dramatização, todavia, foram realizados pelo grupo como um todo, e não nos subgrupos.

Faz parte do primeiro momento, conforme já expus, um diálogo em grupo para a construção da cena a ser dramatizada. Essa etapa de conversas serviria para alimentar de elementos os participantes quando da montagem da cena. Poderiam ser compartilhados pontos de vista diferentes, modos distintos de se relacionar com as pessoas, compreensões diversas sobre as posturas requisitadas, dentre outros.

O subgrupo (subgrupo 1), que não teve esse momento inicial filmado, mas do qual eu acompanhei boa parte de suas discussões, decidi montar uma cena que tratava de problemas relativos a afazeres domésticos. Questionaram que, ao chegar em casa, depois da escola, o almoço ainda não estava pronto e isso causava discussões entre eles e as mães. Segundo eles, tais discussões ainda se agravavam por conta da falta de dinheiro. No outro subgrupo (subgrupo 2), que foi filmado, as garotas conversaram sobre vivências pessoais que diziam respeito aos limites impostos pelos pais sobre as possibilidades para sair de casa e encontrar com amigos ou “paqueras”. O tema da “liberdade”, discutido anteriormente, veio à tona novamente. Dentro desse contexto, mais uma vez a categoria de “conhecimento social” se faz presente, agora, tratando simultaneamente dos “esquemas de *pessoa*” e dos “esquemas de *papéis sociais*”. O trecho a seguir é ilustrativo da conversa do subgrupo 2:

Paulinha: Eu sou a mãe, ela é a irmã, a Elen é a Fernanda...

(Muitas vozes ao mesmo tempo...)

Karla: Não, primeiro começa falando que tem chegar às oito horas.

Paulinha: Não! Primeiro começa lá em casa!

(O psicólogo chega ao grupo...)

Paulinha: Eu vou mostrar pra ele...

(Muitas vozes ao mesmo tempo...)

Pablo: Como é o caso dela?

Karla: Ela vai sair e...

(Muita vozes ao mesmo tempo...)

Paulinha: Quando ela está dormindo eu não posso...

Pablo: Então...o que vocês acham dessa situação? Todo mundo concordou?

Karla: Eu estou emocionada...

(Risos!)

[...]

Pablo: Então, como seria essa cena? Se a gente fosse montar o que é que vocês fariam? Quem estaria presente?

Elen: A mãe, a irmã...a Fernanda...

Pablo: A mãe, a irmã, a Fernanda...Certo. O que aconteceria nessa situação?

Karla: Eu sou a mãe dela. A cena vai começar em casa...Ela vai dizer que vai sair, eu vou dizer que não...Ela vai dizer “tchau” e vai sair. Ela sai, eu vou lá...

Paulinha: Não! Quem vai primeiro é o meu pai...

Karla: Eu vou lá e mandar ela ir pra casa...

Pablo: Peraí...Então, você vai ser a mãe, você vai ser a adolescente...E o que os amigos dizem dessa conversa? Sabe o que a gente pode fazer? Então, sabe o que a gente pode fazer? Fazer “a hora” e depois o momento em que os amigos ficam sozinhos quando a mãe sai.

(Muitas vozes ao mesmo tempo...)

[...]

Tais: [\*\*\*][\*\*\*][\*\*\*] (Possivelmente, a menina está apresentando uma proposta...)

Pablo: Vocês preferem qual? Essa dando ‘carão’ no paquera...?

[...]

Paulinha: Esse menino é seu cúmplice, é?

Pablo: Tu quer ser a mãe?

Karla: Não...

[...]

Pablo: Não? Então, tu pode ser a amiga. Tu vai ser a mãe, tu vai ser a personagem, tu vai ser a amiga que está mais perto. Vocês quatro...Tu que vai sair, quando ela for embora junto, viu? Vocês quatro vão ser as amigas que vão ficar conversando depois que elas saírem. Vão ficar assim: “Valha, meu Deus! Que mico!”. Bóra fazer assim? Pois, então, vão se organizando aqui que eu vou ali conversar com eles...

(Meninas conversando, mas não dá pra ouvir bem...)

Tais: Eu vou entrar...

Paulinha: Então, vamos começar de casa...

Esse procedimento de conversas em grupo para a montagem da cena se justifica, além das questões relativas à mediação semiótica, apresentadas anteriormente, na medida em que a imaginação, função psicológica central para a realização das dramatizações (VIGOTSKI, 2006), trabalha com a combinação de elementos da realidade e, quanto maior for a experiência acumulada, maiores serão as possibilidades de combinação. Além do que, é a experiência social que vai refratar o modo como as combinações vão se dar.

Para fundamentar esta idéia, faz-se necessário compreender os vínculos que a imaginação estabelece com a realidade. Vigotski (2006) aponta quatro vínculos. A princípio,

tomarei dois deles. O primeiro é que todo material com o qual a fantasia trabalha é oriundo de combinações de elementos trazidos da realidade. “[...] A fantasia é sempre construída com materiais tomados do mundo real” (VIGOTSKI, 2006, p. 17). Tais combinações podem resultar em seres, paisagens ou elementos fantásticos como, por exemplo, o grifo, o unicórnio, o minotauro, dentre outros. Deduz-se daí a primeira lei à qual se subordina a fantasia: quanto mais rica em elementos for a experiência do homem, maior será sua capacidade de realizar combinações. Vigotski (2006, p. 19) compreende desta maneira a estreita vinculação entre fantasia e memória, na medida em que “a fantasia não está contraposta à memória, mas se apóia nela e dispõe suas informações em novas e novas combinações”.

A segunda forma de vinculação se dá quando produtos da fantasia são utilizados para construir elementos complexos da realidade com os quais não se teve contato direto, como eventos históricos e lugares ainda não visitados. A diferença com a primeira forma de relação entre fantasia e realidade estaria em que o fruto da combinação não seria de elementos fantásticos, mas de aspectos da realidade. Vem à tona a experiência social, pois é ela quem permite que este tipo de vínculo se dê. É a experiência acumulada por outros indivíduos que orienta o modo como a fantasia vai realizar suas combinações. Nesse sentido:

[...] a imaginação adquire uma função de suma importância na conduta e no desenvolvimento humano, convertendo-se em um meio capaz de imaginar o que não foi visto, ao poder, baseando-se em relatos e descrições alheias, conceber o que não foi experimentado direta e pessoalmente, não ficando [o homem] preso ao estreito círculo de sua própria experiência, de modo que pode distanciar-se bastante de seus limites assimilando, com a ajuda da imaginação, experiências históricas e sociais alheias (VIGOTSKI, 2006, p. 20).

Retomando o encontro com os adolescentes, é preciso dizer que, em ambos os grupos, durante seu primeiro momento de diálogo para a construção da cena, vários elementos da experiência pessoal de cada jovem foram trazidos até que a cena fosse elaborada efetivamente. Isso nos apontaria indícios do primeiro vínculo entre imaginação e a realidade, ou seja, a cena surgiu da combinação das idéias compartilhadas na conversa. Além disso, vê-se também o segundo vínculo entre imaginação e realidade, pois os adolescentes não necessariamente tinham experiências coincidentes, mas construíram elaborações a partir das experiências alheias compartilhadas.

Antes de interpretar as situações, pedi que cada grupo explicasse a sua proposta. Em termos de “conhecimento social”, estas falas revelam algo relativo aos “esquemas de situações”, ou seja, é apresentado um roteiro que teria relação com as performances cotidianas desempenhadas pelos jovens. O primeiro subgrupo (subgrupo 1) a se apresentar assim o fez:

Roberta: [...] É porque eles vão começar...simular uma confusão que começa a respeito...de quando o adolescente chega em casa e não tem comida pra comer, né? Feita...na hora que eles querem. Aí, eles vão simular uma confusão daí, né? E também por falta de dinheiro em casa. Eles querem dinheiro, pedem dinheiro à mãe e a mãe não tem pra dar... Outra confusão também. Duas confusões que acontecem na vida do adolescente por falta de... dinheiro e de alimentação.

[...]

Creuza: Não. É por que, geralmente, os adolescentes...estudam de manhã, né? Quando chegam tudo rápido...se duvidar querem tudo na mesa.

Karla: [\*\*\*][\*\*\*] tudo na hora que a gente quer...

O segundo subgrupo (subgrupo 2), na ordem das apresentações, também mostrou a sua proposta:

Karla: Eu vou contar uma versão muito trágica da vida da Paulinha...

(Risos!)

[...]

Taís: Só que...Só que tem uma parte da cena que a mãe dela não é tão...tão como vai ter aqui na cena.

Pablo: É baseado... É só baseado não é igual a realidade não, né? Pois conte aí. Só explica como é que é pra gente começar...

Karla: Aí, é... Ela quer sair e sai. Vai pra onde os amigos delas estão e a mãe dela vai buscar ela e faz ela pagar maior mico na frente dos amigos... Só isso...

Estas falas são interessantes para ilustrar outro aspecto do processo psíquico das dramatizações, que está relacionado ao desenrolar da imaginação criadora. Este também está intimamente ligado aos vínculos entre imaginação e realidade citados acima. O funcionamento da imaginação criadora se inicia com as percepções interna e externa de elementos que alimentarão a imaginação. As imagens que estão em jogo passam por um movimento de dissociação, de modo que o todo complexo que as constituem passa a ser apreendido na forma de elementos isolados. Em seguida, essas partes são continuamente modificadas das mais diversas formas. Conseqüentemente, vem o momento de associação destas partes, continuado por sua inserção em novo quadro complexo.

No excerto do subgrupo 2, há um indício dessa apropriação de elementos, discutida no parágrafo anterior quando Karla diz “Eu vou contar uma versão trágica da vida da Paulinha...”. A partir de uma experiência de Paulinha, a atividade da imaginação criadora pôde ser alimentada, contando ainda com aspectos trazidos pelos outros jovens. No subgrupo 1, há também uma indicação semelhante, mas que diz respeito a uma experiência que parece ser compartilhada pelos jovens: “É porque, geralmente, os adolescentes...estudam de manhã, né? Quando chegam tudo rápido... se duvidar querem tudo na mesa”. O processo de dissociação pode ser visto no excerto anterior (relativo ao subgrupo 2), no qual a cena ainda

está sendo elaborada, onde a variedade de imagens que irão compor a interpretação vai sendo elencada, de modo que algumas dessas imagens vão sendo rejeitadas e outras reorganizadas:

Taís: Eu sou a mãe dela. A cena vai começar em casa... Ela vai dizer que vai sair, eu vou dizer que não... Ela vai dizer “tchau” e vai sair. Ela sai, eu vou lá... Paulina: Não! Quem vai primeiro é o meu pai... Taís: Eu vou lá e mandar ela ir pra casa...

A indicação da nova imagem, formada na proposta das meninas, que não se tratava de uma reprodução idêntica da experiência de Paulinha, está na diferença apresentada entre a postura da mãe da garota e do modo como a mãe da cena será interpretada: “Só que... Só que tem uma parte da cena que a mãe dela não é tão...tão como vai ter aqui na cena”.

O processo não acaba neste ponto, mas pode seguir até o momento em que a imaginação se concretiza em imagens externas ou objetos. Concreção que Vigotski (2006, p. 51) valoriza sobremaneira como uma característica essencial da fantasia:

Este aspecto consiste no afã da imaginação por criar, no que se encerra a raiz autêntica e o princípio motriz da criação. Todo o fruto da imaginação, partindo da realidade, deseja percorrer um ciclo completo e encarnar-se novamente no real.

Tal aspecto traz consigo outra ligação entre a imaginação e a realidade, que se dá quando as imagens produzidas pela fantasia podem se concretizar em objetos ou ações. Para realizar este processo, seja na consecução de produtos técnicos ou artísticos, fatores intelectuais e emocionais influem de forma equivalente. Vale a pena destacar o modo como Vigotski (2006) descreve o ciclo que dá origem a estes objetos:

Os elementos que entram em sua composição são tomados da realidade pelo homem, dentro do qual, em seu pensamento, sofrerão uma complexa reelaboração convertendo-se em produto de sua imaginação. Por último, materializando-se, voltarão à realidade, mas trazendo consigo uma força ativa, nova, capaz de modificar essa mesma realidade, fechando-se desse modo o ciclo da atividade criadora da imaginação humana (VIGOTSKI, 2006, p. 25-26).

No caso do grupo, a imagem formada, que indicaria a culminância do ciclo da imaginação criadora, foi expressa na apresentação das propostas de encenação, mostrada alhures e nas dramatizações realizadas.

Na medida em que as cenas eram explicadas, passávamos para as interpretações; mas, antes de apresentá-las, um aspecto importante ainda precisa ser destacado: não está em questão a qualidade da cena em si, ou seja, que ela possa ser mais ou menos verossímil, mais ou menos bem interpretada, que os participantes sejam bons ou maus atores; porém, o que se coloca como fundamental é o desenvolvimento de sua construção. Vigotski (2006) também

coloca este aspecto em relação ao teatro infantil, ressaltando a importância da improvisação e do processo de criação do espetáculo como cruciais, em detrimento do resultado final.

Os dois subgrupos apresentaram suas cenas.

No subgrupo 1, a cena se dava na área de serviço de uma casa. Creuza, que interpretava a mãe, tentava fazer gestos que demonstravam que ela realizava afazeres domésticos, como varrer e lavar louça. Em contraponto a isso, a postura dos adolescentes tentava caricaturar certa incompreensão diante do que eles entendiam como um atraso na preparação do almoço. Os personagens interpretados tentavam tornar palpável a discussão realizada anteriormente, na qual foram debatidos os motivos para essa impaciência diante do atraso do almoço e, ao mesmo tempo, as razões que a mãe teria para não conseguir realizar essas tarefas de acordo com o que era colocado como necessidade dos adolescentes. Segue a interpretação desse subgrupo.

Michele (Filha): Cadê o almoço dessa casa?

Creuza (Mãe): Não está pronto...

Marcelo (Filho 1): Cadê?

Creuza (Mãe): Tive muito o que fazer. Estava lavando louça, varrendo a casa, cuidando dos seus irmãos. Então, eu não tive tempo... Tenha Paciência!

Marquinhos (Filho 2): Eu quero dinheiro!

(Risos!)

Michele (Filha): Eu também quero!

Creuza (Mãe): [\*\*\*][\*\*\*] falando em dinheiro. O almoço vai já sair gente.

Michele (Filha): Eu quero agora!

Creuza (Mãe): Eu acabei de dizer que estava fazendo as coisas, varrendo casa, fazendo tudo!

Michele (Filha): Eu quero dinheiro...

Creuza (Mãe): Vocês são três! Tenham paciência, tenham calma!

Marquinhos (Filho 2): Eu quero dinheiro...

Marcelo: Acabou!

O Subgrupo 2 tentou trazer a tona, conforme visto no excerto que mostrava sua discussão prévia à encenação, a dificuldade na relação entre pais e adolescentes no que dizia respeito aos limites impostos e às possibilidades de negociação diante destes limites. Parecia uma retomada da questão da “liberdade”, colocada no momento em que fiz o jogo de imitar os animais. Ao mesmo tempo, tentou mostrar como essa relação podia repercutir na relação com os amigos. A cena se passava em dois locais: inicialmente em casa, onde a mãe indicaria o horário para a filha retornar e, depois, na rua, onde a garota encontraria com suas amigas:

Taís (Mãe): Oito e meia, víu?

Paulinha (Filha): Bóra, Fernanda! Bóra, Fernanda! Estou com pressa! Vamos, Fernanda!

Karla (Fernanda): Oi gente!

Amigas (Priscila, Elen, Renata e Tatiana): Oi!

Taís (Mãe): A menina saiu de casa oito horas e oito e meia...Eu vou buscar ela! Mulher, o que é que tu ta fazendo aqui?!

Paulinha (Filha): Mãe, o que é que tu ta fazendo aqui, mãe?

Taís (Mãe): Pra casa baixinha! Procurar o que fazer!

Paulinha (Filha): Mãe?

Taís (Mãe): Tem um monte de roupa suja lá, a casa pra ver, as coisas pra lavar! E tu ta aqui conversando?!

Paulinha (Filha): Mãe?!

Taís (Mãe): E vocês? Também não tem o que fazer não? Meu Deus do céu!

Paulinha (Filha): Mãe?! Pára mãe! Tchau, gente!

Pablo: E as amigas? Não dizem nada?

Priscila (Amiga): Ai, que mico! Eu nunca que ia querer ter uma mãe dessas!

Retomando as questões sobre o funcionamento psíquico nas dramatizações, entendo que, com a cena realizada, surge a idéia do pivô, colocada anteriormente na analogia com a brincadeira. Ao realizar a cena concretamente, e não só imaginá-la, facilitar-se-ia a separação entre objetos e significados, analogamente à brincadeira. A partir da cena, os participantes poderiam ampliar suas possibilidades de abstração diante da atividade. Também seria possível uma maior independência entre as ações e seus significados, de forma a ampliar as possibilidades de controle consciente do comportamento. Reduzir-se-ia a subordinação à percepção imediata, seja em relação aos cenários, objetos e mecanismos com os quais as atividades estão implicadas, seja em relação aos papéis desempenhados. Adiante, mostrarei indicações do que falo aqui a partir da conversa que se seguiu às interpretações.

### **2.3.2 O segundo momento de diálogos e encenações**

Voltando ao desenrolar do encontro discutido, trago esse momento de diálogo posterior à dramatização, que talvez seja um dos momentos mais férteis do encontro e que dá inúmeros indícios da perspectiva defendida neste trabalho. Na tentativa de estimular que os adolescentes avançassem nas elaborações sobre o que havia sido tratado nas interpretações, sugeri que eles pensassem numa outra solução para aquelas situações. Dei como idéia que eles imaginassem uma cena que também contemplasse os possíveis motivos para os pais terem aquelas atitudes ou mesmo que atendessem, simultaneamente, às necessidades de pais e adolescentes. A tentativa era de descentrar a elaboração sobre a situação e tentar assumir a perspectiva do outro em questão, ou mesmo, simplesmente, de tentar fazer uma avaliação mais global. Retomando a idéia de “conhecimento social”, tal tentativa de reelaboração se mostra significativa na medida em que sua construção também se dá a partir da “habilidade de adoção de perspectivas”:

Pablo: [...] Vocês podem dizer que seria legal só eu sair sem minha mãe vir encher meu saco. Mas vocês conseguem pensar no lado do pai também?

Diante da minha interpelação, várias questões foram colocadas. Inicialmente, as falas que trago dizem respeito à situação apresentada pelo subgrupo 2. Logo na primeira colocação que foi feita, existem alguns indícios importantes:

Karla: Assim, é porque... Eu não passo por isso que ela passa, mas eu vou dar um exemplo, assim, como se eu fosse ela. Eu acho que, nessa situação aí, eu não gostaria que minha mãe fosse lá, né? Se ela quisesse me levar pra casa, dissesse: “Karla, já ta na hora, né?” Te espero em casa. Não ficasse discutindo na frente dos amigos e ainda perguntar se não tinham o que eu fazer enquanto eu estivesse conversando com ela. Acho que isso não seria bom! Eu acho que...ela quisesse levar pra casa: “Tá bom, tá na hora!” e saísse numa boa. Dava boa noite e tchau!

Quando Karla coloca “Eu não passo por isso que ela passa, mas eu vou dar um exemplo, assim, como se eu fosse ela” percebo algumas indicações. Uma delas é de que está havendo a elaboração de “conhecimento social”, na medida em que ela está exercitando o que foi chamado anteriormente de “habilidade de adoção de perspectivas”, ou seja, há uma tentativa deliberada de se colocar no lugar da personagem “adolescente” que foi dramatizada e, em certa medida, compreender as contingências da situação que determinam os comportamentos apresentados. Continuando a observar a fala de Karla, surge também outro aspecto que diz respeito ao “juízo moral”, pois, ao dizer “[...] isso não seria bom”, a adolescente avalia o comportamento da personagem “mãe” na cena e, ao indicar a sua proposta, dá sinais do que entende como um comportamento interessante.

Outra indicação diz respeito à própria dramatização, pois, quando ela coloca “Eu não passo por isso que ela passa, mas eu vou dar um exemplo”, surge um indício de que o conhecimento social que está sendo construído foi mediado pelo contato com a cena interpretada. Ou seja, aquela situação não é vivida concretamente por Karla, mas, a partir da encenação (“[...] nessa situação aí”), ela pôde imaginar a situação, manejar com os elementos que a compõe e, adiante, propor uma situação alternativa, sem necessariamente ter que experimentá-la. Pode-se retomar, por conseguinte, a idéia dos vínculos entre imaginação e realidade, sobretudo aquele que diz que a imaginação permite lidar com eventos com os quais não se teve contato. E, ainda, para realizar tais elaborações, coloca-se como fundamental o papel da linguagem na sua relação com a atividade, na medida em que:

[a linguagem] permite orientar e organizar [a] atividade atendendo a outros contextos evocados linguisticamente (atividade simbólica, exemplificado pelo jogo

do “como se), e até mesmo descontextualizá-la, substituindo o contexto por referenciais verbais, isto é, significados criados linguisticamente (VILA, 1995, p 163).

Nesse sentido, observando o que foi colocado até aqui sobre a fala de Karla, a idéia central defendida nesta dissertação também pode ser observada, ou seja, de que a dramatização funcionaria com um “pivô” para, neste ponto, alavancar processos de abstração. A avaliação e a leitura realizadas em torno da situação estão implicadas com um raciocínio categorial, pois, para tanto, faz-se necessário inferir, a partir dos comportamentos apresentados na cena, as regras sociais envolvidas na situação e, no mínimo, inseri-las em categorias que as enquadrariam como aceitáveis, ou não, ao serem comparadas a certos parâmetros. Luria (1990, p. 67) traz uma consideração interessante ao colocar que, ao atingir a adolescência, torna-se possível ao sujeito “[...] [isolar] certos atributos distintos dos objetos como base de categorização; a essa altura, faz inferências sobre os fenômenos, destinando cada objeto a uma categoria específica (relacionando-o a um conceito abstrato)”.

No excerto citado, infelizmente, as considerações que Karla fez sobre o comportamento da “mãe”, apresentada na cena, não foram expressas explicitamente, mas tendo a inferir que, para propor a solução apresentada (“Eu acho que... ela quisesse levar pra casa: ‘Tá bom, tá na hora!’ e saísse numa boa. Dava boa noite e tchau!”), faz-se necessário discernir que é passível aos pais constringer os filhos por desobedecerem a uma determinação, o que indicaria o discernimento sobre uma regra social. Mas tal constringimento é considerado negativo, se avaliado, por exemplo, como ruim para as relações sociais dos adolescentes com os amigos (“Não ficasse discutindo na frente dos amigos e ainda perguntar se não tinham o que eu fazer”).

Mais adiante, em outras falas relativas à encenação do subgrupo 2, essas considerações sobre as regras e as performances desempenhadas em torno delas foram expressas de maneira mais clara:

Priscila: Eu acho, assim, olha... Então, ela quer sair? O pai dela marca um horário pra ela sair e um pra ela voltar, pra ele não estar indo buscar ela. Ela voltando...

Paulinha: O problema é o horário de voltar.

Priscila: É... Assim, se eu saísse umas sete e meia e voltasse umas nove horas, nove e meia. Mas o problema é que ele quer que eu saia oito horas e oito e meia esteja em casa!

[...]

Creuza: Também tem que saber qual a idade dela e que horas ela quer chegar. Eu acho que... Você tem o que? Uns quinze anos? Depois das dez? Depois das dez, não pode!

Paulinha: Não, mas eu não quero chegar depois das dez, não! Depois das dez eu já estou no décimo sono.

[...]

Paulinha: É porque sempre tem aqueles amigos que falam: “Não vai embora agora não! Tá cedo!”. Às vezes, a gente está tão entusiasmada na conversa que acaba esquecendo do tempo mesmo.

Priscila, tendo como referência o “esquema de eventos” apresentado, indica uma regra que pode ser pensada a partir de um silogismo hipotético condicional: “O adolescente quer sair e não ser constrangido pelos pais. Caso descumpra os horários, o adolescente será constrangido pelos pais. Logo, o adolescente não deve descumprir os horários”. Na seqüência do diálogo, Paulinha aponta que não são razoáveis as limitações de horários impostas pelos pais. Priscila, em seguida, parece concordar. Há, portanto, elaboração de um “juízo moral” a partir da avaliação da regra como não interessante. Em outros termos, o que pautou o comportamento do personagem, que por várias vezes é diretamente identificado por Paulinha, não foi a limitação imposta pelos pais, mas a avaliação que ele fez desse ditame.

Se o silogismo é retomado, Paulinha questiona sua validade como regra geral, na medida em que a segunda premissa teria que sofrer modificações para ser considerada justa. A desobediência se daria ainda por conta do “esquema de eventos”, relacionado à insistência dos amigos para que o adolescente não vá embora. Além disso, há a uma consideração a partir de um “esquema de pessoa” que aponta que a conversa entre os amigos, sendo prazerosa, faz com que se perca a noção de tempo. Por outro lado, Creuza explicita uma outra regra, a saber, de que, por conta da idade, haveria um limite de horário para ficar na rua. Ou seja, ela aponta um dado que seria determinante para a decisão dos pais sobre quais horários seriam convenientes ou não. No entanto, esta questão, rapidamente, encontra uma réplica de Paulinha, ao afirmar que não deseja permanecer até mais tarde fora de casa, corroborando, ainda, para justificar a avaliação que ela fez anteriormente como não sendo justas as limitações de horário.

Há uma outra situação interessante, em que regras implícitas são colocadas abertamente, que diz respeito às imposições colocadas especificamente para as meninas:

Taís: Mas também tem que pensar que as meninas são muitos mais trancadas do que os meninos.

[...]

Taís: Tudo é... As mães é... tudo tem medo que elas se soltem e vá logo namorar...

Paulinha: Não! O medo da minha mãe é que... Eu volte com bucho!

(Risos!)

Taís: Então, assim...é que eu não queria falar com todas as letras. Não! É porque quando a menina já...

[...]

Taís: Por que, quando a menina fica moça...elas já fica com medo, né? Porque agora você vê...cada meninas de treze anos com o bucho nas costas! Bucho nas costa sabe como é...?

(Risos!)

Taís: Menina nova é bucho nas costas, né? Porque não vai poder sair, não vai poder mais nada...

Paulinha: É uma criança cuidando de outra criança...  
Pablo: Aí, bucho nas costas é carregando o peso do bucho...  
Paulinha: Tem que crescer antes do tempo!  
Pablo: O bucho vai pras costas, porque esse peso que ela passa a carregar...  
Paulinha: Tem que crescer antes do tempo...

Esse momento me pareceu muito significativo ao apontar uma regra social que não é discutida abertamente, apesar de implicitamente compreendida e vivenciada. A maior quantidade de restrições sobre o comportamento das meninas (“[...] as meninas são muitos mais trancadas do que os meninos”) se justificaria pelo temor de uma gravidez precoce e indesejada, mas tal fato não necessariamente é dito de forma clara no convívio diário (“Então, assim... é que eu não queria falar com todas as letras.”). E ainda, apesar de questionarem as restrições, as adolescentes apontaram, indicando mais uma construção de “juízo moral”, aspectos indesejáveis quando uma gravidez precoce acontece (“Menina nova é bucho nas costas, né? Porque não vai poder sair, não vai poder mais nada...”).

Diante das considerações feitas sobre este diálogo, tendo a compreender que a referência da cena construída para dramatização foi significativa para que essas elaborações fossem realizadas. Isto ratificaria, mais uma vez, a idéia do pivô, em torno da qual argumentava anteriormente; ou seja, de que a técnica de dramatizações seria um artifício significativo para facilitar, em um primeiro momento, abstrações em torno das questões debatidas. Vê-se que o grupo pôde, tomando como referência, por exemplo, o silogismo apontado por Priscila, discutir sobre uma série de contingências que deveriam interferir na organização de uma regra que fosse pertinente tanto para pais como para adolescentes. Nesse sentido, é relevante apontar que Luria (1990) entende os silogismos como fundamentais para a elaboração conceitual. Nessa perspectiva, a linguagem permitiria ao homem superar as limitações da percepção imediata, fazer relações e tirar conclusões, mesmo não tendo contato direto com os objetos, eventos ou situações, a partir de premissas abstratas. Luria (1987, p.13) coloca que o homem “assimila a experiência social, formulada no sistema dos conceitos abstratos”. E diz ainda: “a presença da linguagem e de suas estruturas lógico-gramaticais permite ao homem tirar suas conclusões com base em raciocínios lógicos [...] O silogismo é o modelo de pensamento lógico que se realiza com o auxílio da linguagem” (LURIA, 1987, p. 202-203). Por fim, o raciocínio que se encaminhou após as discussões, conforme a sugestão que é dada mais adiante na conversa, é que a regra deveria ser outra: é justo cumprir a determinação dos pais, desde que as limitações de horário sejam razoáveis.

Na discussão levantada pela encenação do subgrupo 1, há outras indicações similares no que diz respeito à elaboração de “conhecimento social” e “juízo moral”. Para iniciar a conversa, fiz interpelação semelhante à colocada ao subgrupo 2:

Pablo: [...] E agora com vocês? Como é que seria a situação ideal? Vocês chegaram em casa, o almoço não está pronto e num sei o quê mais lá.

Na discussão que se seguiu, as questões, no geral, diziam respeito aos papéis que poderiam, ou não, ser desempenhados pelos adolescentes nos afazeres domésticos. Questionou-se inicialmente a incompreensão dos pais em relação às atividades realizadas na escola como significativas para que eles, de algum modo, se ausentassem de ajudar nos afazeres de casa. Isto parece apontar que, por parte dos pais, segundo a análise dos participantes do grupo, haveria um desconhecimento dos “esquemas de eventos” que compõe as situações vividas no cotidiano escolar. Na perspectiva de Paulinha, os pais desconhecariam a dimensão das atividades realizadas na escola:

Paulinha: Olha, eu digo: “Mãe, eu tô cansada!”. “Mas tu não faz nada no colégio e chega cansada!”. “Mãe, a senhora pensa que eu tô... a senhora pensa que eu não faço nada?”. Eu escrevo, escrevo, escrevo, escrevo e escrevo).

Por outro lado, questionou-se também a própria habilidade das mães se organizarem na distribuição das tarefas para que o almoço estivesse pronto no momento em que os adolescentes chegam da escola. Isto encontra uma réplica de Creuza, que parece assinalar, por sua vez, que os jovens também não tinham clareza do “esquema de eventos” que perfazem os afazeres domésticos:

Taís: [...] A gente chega com fome e não tem nada, ela não fez nada. Não botou nem nada no fogo ainda.

Creuza: Mas isso não existe! Esse negócio de não botar nada no forno...

Paulinha: Ah, mas minha mãe... Olha, se eu sair de casa e ela não estiver acordada, é certeza chegar e não ter almoço.

Creuza: Por quê?

Paulinha: Porque ela se empolga arrumando a casa e esquece de fazer o almoço...

Insisti para que se pensasse em alguma solução, mesmo que fictícia. Cogitou-se a possibilidade de os adolescentes ajudarem nos afazeres, o que, de início, foi avaliado por alguns deles como uma atitude inviável ou que não passaria de falácia. Diante disso, alguns deles preferiam resolver a situação simplesmente não importunando a mãe. No entanto, outros

insistiram na possibilidade de ajudar, avaliando como negativas essa postura, e a solução da questão acabou se encaminhando nessa direção:

Karla: Ajudar pra ser mais rápido. Já que a gente quer o almoço, então, vai ajudar a mãe. Em vez de ficar discutindo... Não vai ajudar em nada. A comida não vai ficar pronta se a gente discutir. Então, acho melhor ele... Ele ir ajudar. “O almoço está pronto? Tá não? O que eu posso fazer? Porque eu estou com fome e quero a comida logo”. Vai ajudar que é mais rápido... Não é, não?

Taís: Quem disser que vai fazer isso em casa é um tremendo mentiroso! Ou mentirosa...

[...]

Pablo: Se não dá certo ajudar, o que poderia fazer então?

Marcelo: Ficar calado, esperando...

[...]

Karla: Ah! Mas daí também é errado! Você ver a mãe... No caso dela, vê a mãe lavando a roupa...Vai deixar de fazer as coisas por causa de você... Por que você não vai ajudar? Aí, vai ficar parada só olhando? Esperando? [...]

Creuza: Não. Vai ficar parada, se balançando na rede, ouvindo música... Gente, esses são os meninos lá de casa! Chega, tira nem a farda! Vai lá pra dentro ouvir música... Dá uma raiva...

[...]

Taís: Eu vou com a Karla... É melhor é chegar e ajudar, né? Do que...

Karla, inicialmente, faz uma leitura da situação e propõe uma solução, mas a efetivação da proposta apresentada é vista como irreal no entendimento de Taís. Há uma contraposição entre o “juízo moral” colocado por Karla, ou seja, na forma como ela acha que as atitudes deveriam ser tomadas; e com o que se pode inferir do “esquema de papéis” compreendido por Taís, ou seja, a primeira aponta um modo de agir considerado como interessante, mas a segunda entende que tal proposta não condiz com o que se pode esperar de uma mudança de atitude dos adolescentes. Marcelo, diante do meu comentário por conta do julgamento de que ajudar seria inviável, propõe uma mudança no “esquema de papéis”: diante do atraso do almoço, ao invés de se questionar a mãe, dever-se-ia simplesmente esperar. Karla, mais uma vez, participa e faz um novo juízo, considerando também essa atitude como negativa (“Ah! Mais daí também é errado!”). A réplica de Creuza, ao apresentar um “esquema de eventos”, parece, ao mesmo tempo, indicar que a proposta de Marcelo é factível, mas também tida como negativa, pois a desagrada (“Dá uma raiva...”), o que aponta um juízo moral concordante com o de Karla. Por fim, Taís, que abalizou a atitude de ajudar como inexecutável, parece mudar de idéia e fazer uma nova avaliação (“É melhor é chegar e ajudar, né?”).

Passou-se a questionar quais habilidades os adolescentes teriam pra ajudar nos afazeres. No meio disso, Bruna ainda questionou algo relativo ao gênero, pois ela entendia que as tarefas pesadas deveriam ficar a cargo dos meninos:

Marcelo: Eu não sei! Eu sou todo atrapalhado...Vou sujar? Me queimar?

[...]

Paulinha: Ah! Um poderia varrer a casa, outro poderia arrumar...fazer as coisas da sala.

Karla: Deixar ela pra fazer só a comida...

[...]

Marcelo: Só sei encher garrafa...

[...]

Bruna: Não...É porque eu sou mulher, sabe? E eles são homens. O trabalho duro tem que ficar pra eles...

[...]

Pablo: Vocês concordam com isso? Que o trabalho duro tem que ficar pra vocês...?

Marcelo: Nem...

A afirmação inicial de Marcelo indica uma elaboração em torno de um “esquema de pessoa”, pois ele precisa analisar a si próprio para poder determinar como poderia se portar e parece concluir por sua inabilidade, o que parece ser usado como estratégia de argumentação para se esquivar de participar das tarefas. Karla e Paulinha tentam criar um “esquema de eventos” (uma seqüência de ações determinadas) em que os adolescentes pudessem se implicar, que facilitasse o trabalho da mãe e no qual alguma habilidade de Marcelo pudesse ser aproveitada, mesmo que fosse somente encher garrafas. Bruna, elencando uma compreensão sobre um “esquema de papéis sociais”, faz a sua análise, mas o intuito também parece ser gerar um argumento para se esquivar de alguns dos trabalhos domésticos, o que não deixa de encontrar uma réplica, apesar de sucinta, bastante enfática por parte de Marcelo. Toda essa discussão apontaria para a tentativa de compreender o modo como os personagens da cena se comportam, bem como na perspectiva de vislumbrar outras formas de se portar diante da situação debatida.

Entendo que, ao se explicitar todas as elaborações dos jovens que se seguiram até aqui, fortalece-se o argumento de que, a partir das dramatizações, poder-se-ia aprofundar o “conhecimento social” e a possibilidade de se fazerem “juízos morais”. Ou seja, na medida em que várias regras foram explicitadas, quando se pôde, por exemplo, compreender melhor os porquês dos pais imporem certos limites e as motivações dos filhos em desobedecerem tais limitações, pode-se construir elaborações e avaliar o que está em jogo nos papéis desempenhados por pais e filhos. Ratifica estas afirmações a noção de que:

[...] tanto os signos como seu significado são o resultado de um processo histórico e social. Não se encontram nem no objeto nem no indivíduo, mas são o resultado de um processo de negociação em que o dito significado é acordado entre os participantes. Quer dizer, se constrói de maneira conjunta de modo que permita dar sentido e organizar a experiência que os afetam (SANTIGOSA e RODRÍGUEZ, 2005, p. 168).

Retomando o desenrolar do encontro estudado, interpelo, mais uma vez, cada um dos grupos para que uma nova cena seja formulada e interpretada, de modo que se efetive a formulação de uma solução alternativa às questões colocadas até então. Seguem as propostas apresentadas para as situações trazidas pelos subgrupos, porém elaboradas pelo grupo como um todo:

#### Subgrupo 1:

Pablo: Bom, eu achei essa bacana, essa desse meio termo de que vão chegar e vão tentar ajudar...

Marcelo: É macho... Varro o chão...

Marquinhos: Lavo as panelas...

Karla: Não é possível, né? Pra alguma coisa ele tem que servir, né? Pelo amor de Deus!

(Risos!)

Marcelo: Só não achei ainda, mas vou achar... Um varre o chão, outro bota a pá e outro bota no lixo...

#### Subgrupo 2

Pablo: [...] Qual que vocês acham que seria, assim, a situação perfeita entre pai e adolescente... Seriam como?

Karla: Que a gente negociasse e cumprisse o que a gente falava, né? Tanto a gente não ia desobedecer e eles iam confiar, né? Mais aí, se a gente não chegasse em casa no horário que a gente tinha falado, eles não fossem atrás da gente, né? Esperassem a gente chegar...

[...]

Paulinha: Esperasse pra dar o “carão” em casa!

[...]

Paulinha: Explicar de novo... Vamos! Eu vou negociar contigo, aí eu chego na hora e, aí, tu não...

Karla: E depois a gente faz de novo, não chego na hora, mas vocês deixam pra discutir em casa.

Para a situação do subgrupo 1, avaliou-se possível auxiliar nas tarefas domésticas e tentar dividi-las com a mãe para que o almoço pudesse estar pronto mais rapidamente. Na solução elaborada para a situação fornecida pelo subgrupo 2, aos pais caberia serem mais razoáveis na negociação do limites e não constrangerem os jovens na frente dos amigos. Os adolescentes, por outro lado, deveriam cumprir com os limites estabelecidos. Aparentemente, em ambos os casos, a partir dos “conhecimentos sociais” construídos e dos “juízos morais”

feitos dos papéis desempenhados, foi possível configurar, de outra forma, os comportamentos e estabelecer novas possíveis modalidades de ação.

Na perspectiva trabalhada aqui, quando outras possibilidades de ação são dialogadas e a atividade é novamente construída após o debate, colocam-se maiores chances de fazer escolhas diante da ação. Novamente surge a idéia do pivô, mas agora evidencio os indícios sobre o avanço na auto-regulação do comportamento. Retomo a idéia de que o pensamento abstrato permite ao adolescente lidar com a dimensão objetiva da imaginação. Tal aspecto propiciaria a produção de novas perspectivas relativas à atividade imaginada. Isto permitirá a elaboração das sugestões que foram dadas para novas performances nos comportamentos desempenhados por pais e adolescentes.

Dando seqüência ao procedimento, pede-se que mais uma vez a encenação seja realizada. Para o subgrupo 1, é interessante observar que, apesar de um consenso mais geral, um dos adolescentes tenta manter a postura de passividade, proposta como solução por Marcelo, contrariando o que havia sido combinado para a encenação. Apesar das argumentações do grupo, ele parece manter o juízo feito anteriormente interpretando um personagem que se esquivava de realizar as atividades. Isto é percebido na própria fala da voluntária que improvisava o papel de mãe (“Creuza (Mãe): Aff, vai nem pegar a vassoura... Pronto! Ela quis varrer a casa, ele disse que ia encher as garrafas e ele disse [\*\*\*] vai pegar... Como sempre, um “escorão”!”).

No que tange ao subgrupo 2, duas possibilidades para novas formas de desempenhar os papéis foram apresentadas. A primeira mostrou a reorganização das atitudes de pais e adolescentes, pois estes seriam mais razoáveis com os horários impostos e aqueles cumpririam com a determinação estabelecida. Na segunda possibilidade, a proposta de mudança diria respeito aos pais que tentariam não constranger os adolescentes na frente dos amigos:

#### Subgrupo 1:

Michele (Filha): Mãe, cadê o almoço dessa casa?

Creuza (Mãe): O almoço ainda não está pronto!

Michele (Filha): O que é eu posso fazer?

Creuza (Mãe): Pode me ajudar a varrer a casa, lavar os pratos. Vou terminar...

Michele (Filha): Me arranja uma vassoura por favor!

Marcelo (Filho 1): Eu vou encher as garrafas

Marquinhos (Filho 2): Eu vou ouvir um som...

Creuza (Mãe): Muito bem! Toda ajuda é boa...

Michele (Filha): Você pode pegar a vassoura pra mim?

Marcelo (Filho): Pode...  
Marquinhos (Filho 2): Sei onde é que tá não...  
Michele (Filha): Procure  
Marquinhos (Filho 2) Ali atrás da porta. Vá lá pegar!  
Michele (Filha): Valha, como tu é pôde!  
Creuza (Mãe): Aff, vai nem pegar a vassoura...  
Creuza: Pronto! Ela quis varrer a casa, ele disse que ia encher as garrafas e ele disse [\*\*\*] vai pegar... Como sempre, um “escorão”!

#### Subgrupo 2:

Paulinha (Filha): Mãe, tipo assim, sabe? Vou sair... A senhora quer que eu chegue que horas?  
Taís (Mãe): Oito horas... Você tem que estar em casa às dez horas. Se você sair às sete, você tem que chegar às nove horas.  
Paulinha (Filha): Que horas são agora?  
Taís (Mãe): (olha pra câmera) Que horas são agora? Meu relógio está quebrado...  
(Risos!)  
Paulinha (Filha): Vai ser sete horas, pronto. Sete horas... Nove e meia?  
Taís (Mãe): Pode ser, mas sendo que amanhã...tu faça todas as coisas. Se tu não fizer tudo, tu não sai.  
Paulinha (Filha): Aí, amanhã, eu saio de novo, né, então?  
Taís (Mãe): Sai, mas só se...Mas tu sabe como é que, né? Só sai se fizer as coisas...  
Pablo: O tempo passa e dá nove e meia.  
Paulinha (Filha): Benção, mãe!  
Taís: Nove e meia...aí, tá certo! Pela primeira vez!  
(Risos!)  
Paulinha (Filha): Mãe, é a primeira vez que eu saio! Então, é a primeira vez que eu tenho que chegar no horário!  
Taís (Mãe): Muito bom!  
Pablo: Agora, a outra situação!  
[...]  
Paulinha (Filha): Aí, no outro dia, lá estou eu fazendo as coisas...  
Pablo: Aí, no outro dia, lá está fazendo as coisas...e vai chegar pra mãe: “Mãe, vou sair de novo!”.  
Paulinha (Filha): Mãe, de novo! A senhora disse que se eu fizesse as coisas...  
Taís (Mãe): Sete horas...  
Paulinha (Filha): Sete horas...  
Taís (Mãe): Nove e meia é para estar em casa.  
Taís (Mãe): Nem um minuto a mais, nem um minuto a menos. Pode ir...  
Paulinha (Filha): Pode ser um a menos?  
Taís (Mãe): Não.  
Paulinha (Filha): Então, pode ser um a mais...  
(Risos!)  
Pablo: Aí, encontra os amigos e a conversa está boa...  
(Risos!)  
Pablo: Passa, dá dez e meia e ela resolve ir pra casa.  
Paulinha (Filha): Não... Gente, está muito tarde, tenho que ir pra casa...Tchau!  
Taís (Mãe): Que horas? Dez e meia!  
Paulinha (Filha): Mãe, eu não tenho culpa! A senhora sabe que eu não tenho relógio, né? Se a senhora não compra relógio pra mim... Até poderia ser que eu chegasse em casa cedo!  
Taís (Mãe): Quem manda quebrar as coisas?  
Paulinha (Filha): Eu quebrar? Aquele seu neto destruidor!  
Kacinae (Mãe): Tu tem sorte que eu não fui lá fazer vergonha. Agora eu não vou mais fazer vergonha à tu. Agora eu vou esperar tu chegar pra eu poder conversar contigo.

Paulinha (Filha): Ah, assim está melhor.

Taís (Mãe): Isso não é horário de chegar. Eu queria... Amanhã, você não vai sair!

Paulinha (Filha): Porquê?

Taís (Mãe): Castigo! Não chegou na hora certa!

Paulinha (Filha): Não vou ficar de castigo, não! Tenho mais idade pra ficar de castigo não!

Taís (Mãe): O que é que tem? Você tem... Idade não importa não minha filha! Você, você...

Desobedeceu as regras! Cada casa tem que ter uma regra e você desobedeceu essa. E amanhã você não vai sair! Pode vir até Deus me chamar aqui, mas você não vai sair.

Paulinha (Filha): E a senhora já está querendo que morra, né? Ta chamando Deus!

(Risos!)

Taís (Mãe): E acabou a conversa, pronto! Está resolvido e amanhã você não sai!

A cena do subgrupo 1 traz mudanças em relação ao “esquema de eventos”, que foi interpretado inicialmente e que, para se realizar, passou por uma reflexão sobre o “esquema de papéis sociais”. Até mesmo a postura de Marquinho, que difere do acordado com o resto do grupo, também é diferente. Apesar de não querer ajudar, ele parece adotar a postura sugerida inicialmente por Marcelo de simplesmente esperar pelo almoço. O modo como as cenas foram realizadas pelo subgrupo 2 aponta que os participantes puderam figurar novas formas de se estabelecerem as relações entre pais e adolescentes. Em ambas as imagens formadas, os “esquemas de papéis” foram modificados na medida em que, no primeiro caso, se configurou de maneira distinta o modo como os limites eram negociados e respeitados; e, no segundo caso, pensou-se de outra maneira a atitude dos pais diante da desobediência dos filhos. Por outro lado, entendo que a avaliação feita do castigo recebido pelo descumprimento do horário na segunda interpretação também se modificou, pois parecia ser considerado mais justificável pelos próprios jovens; nessa perspectiva, o “juízo moral” estabelecido anteriormente também sofreu mudanças.

Com a realização das novas encenações, retoma-se o fechamento do ciclo da imaginação descrito por Vigotski (2006). A cena cristaliza novas modalidades de ação que foram decididas e aviadas, novos instrumentos de negociação de papéis que puderam surgir, outras posturas que puderam ser definidas. Assim, os elementos que compuseram o desenrolar do encontro até ali puderam ser dissociados e novamente combinados em uma nova imagem complexa, que surge marcada por toda uma série de interpretações e avaliações de regras sociais que orientavam o comportamento dos jovens.

Tais avaliações e interpretações, na minha compreensão, alavancaram uma reorganização de atitudes que sugere uma modificação na auto-regulação do comportamento. Díaz et al (1993) expõe que, no processo de desenvolvimento, o avanço na auto-regulação implica numa superação das determinações imediatas dos estímulos oriundos do meio em direção ao estabelecimento consciente de objetivos que orientam o comportamento e os

processos cognitivos. Tal avanço se daria por meio da interação social que propiciaria o compartilhamento de símbolos e instrumentos que atuariam como mediadores. Haveria implicações também para o desenvolvimento social na medida em que, por exemplo, “a disciplina e a socialização obtidas pela criança são estimadas segundo a capacidade que a criança tem de regular a si mesmo de maneira socialmente apropriada” (DÍAZ et al, 1993, p. 155). Ainda segundo Díaz et al (1993), a auto-regulação, que tem a linguagem como mediador fundamental, está vinculada a uma adaptação ativa e flexível às mudanças do ambiente e necessita de reflexão e do uso de estratégias metacognitivas para se efetivar. Além das capacidades de elaborar representações simbólicas, a auto-regulação também lida com conhecimento e a compreensão de demandas sociais.

Tendo estas idéias em vista, entendo que a série de interpretações e avaliações que a dramatização propiciou serviu para que as regras que orientavam os comportamentos discutidos fossem manipuladas e reorganizadas, na medida em que esta técnica facilitava a construção de “conhecimento social” e a elaboração de “juízos morais”. Isto, em linhas gerais, ratificaria, mais uma vez, a idéia do pivô discutida anteriormente, mas agora dando ênfase à questão da auto-regulação do comportamento.

### **2.3.3 O encerramento do encontro**

O processo, no entanto, não se encerra com a realização da nova encenação, pois, por fim, ocorre mais um momento de diálogo. No caso do grupo de jovens do projeto União, ainda houve mais discussões sobre as dificuldades da relação entre pais e filhos, sobre as razões para que os pais imponham certos limites; até mesmo foram trazidas algumas histórias de família na tentativa de se achar justificativas para certas atitudes dos pais.

Contudo, destaco a idéia colocada sobre a necessidade de se ampliar as possibilidades de interlocução com os pais, pois se questionou que os jovens, nas ações do projeto União e de outras entidades que realizam atividades no bairro, eram muito convocados a escutar, mas raras vezes tinham a oportunidade de se colocar e se fazerem compreendidos. Mais uma vez, emerge a categoria de “juízo moral”, mas agora o que está sendo avaliado é a metodologia de ação do próprio projeto. Desse questionamento, surgiu a idéia de se fazer um seminário que contaria com a participação dos pais, no qual esta interlocução se faria possível. De início, foi sugerido que eu, como psicólogo, conduzisse essa atividade, mas propus que os próprios adolescentes, depois de um período de preparação e com o devido suporte, efetivassem essa

idéia de que eles próprios viabilizassem e conduzissem essa atividade voltada para os pais. Este fato foi tão significativo que norteou todo o desenrolar posterior do grupo. Obviamente, estimei esta intenção, porque, como coloquei em momento anterior deste trabalho, o fortalecimento da atividade comunitária é um dos objetivos da atuação em psicologia comunitária.

Nesse sentido, as novas formas de ação vislumbradas, em decorrência da metodologia utilizada, não se restringiram ao desempenho de papéis cotidianos, mas recolocaram as próprias possibilidades de atuação do projeto e dos jovens que ali estavam participando. Isto me coloca mais um indício que corrobora com a idéia de que o uso da técnica de dramatizações auxilia na ampliação das possibilidades de auto-regulação do comportamento.

O excerto a seguir traz alguns momentos significativos da situação que narrei nos parágrafos anteriores:

Paulinha: Eu acho que é assim... Porque eu participo já de dois grupos de jovens, né? Um daqui e outro lá do CEBS<sup>16</sup>. Nenhum chama pra conversar com os pais! Só querem conversar com a gente! [...] Tem que conversar com os pais também... [...] Dizer pros nossos pai como é que a gente somos... Assim, sei lá... sei lá.

[...]

Karla: Mas tipo, assim, você... Passar pra eles o que a gente falou aqui, a nossa opinião pra ver se ele conhece o lado que eles ainda não conheceu...

Paulinha: Exatamente, nosso lado.

[...]

Pablo: Mas, assim... Vocês não acham que vocês mesmos poderiam arrumar um jeito de dizer isso pra eles?

[...]

Paulinha: A gente podia fazer um seminário com os pais...

[...]

Taís: Tem muitos pais que não conhecem os filhos, né? Dizem que conhecem muito bem, mas não sabem o que eles gostam, não sabe o que eles pensam. Por isso que eles fazem assim... A maioria dos pais. Eles não conhecem os filhos...

Pablo: Tem uma distância muito grande com os filhos, não é verdade?

Taís: Eles dizem que conhecem os filhos...

[...]

Creuza: Mas também não fiquem pensando que os pais de vocês vão soltar, não... viu?

[...]

Karla: Mas vai ser uma oportunidade deles conhecerem...

Creuza: Conversar...

Karla: É... Conversar e conhecer mais a gente, né? Pra convencer mesmo nesse seminário...

Apesar de ter mostrado o procedimento frisando dois aspectos – o primeiro, no qual se dariam maiores possibilidades de abstração, e o segundo, a partir do qual se destacam as

---

<sup>16</sup> Comunidades Eclesiais de Base

intenções de controle consciente do comportamento –, tal apresentação é meramente esquemática. O processo é fluido e estes aspectos se entrecruzam continuamente.

Por hora, são estas as considerações que pretendia fazer sobre este encontro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não faz muito tempo, aprendi que as conclusões dos trabalhos devem ser momentos de retomada. Retomada dos achados que a pesquisa permitiu realizar. Mas não será tudo, porque tentarei retomar também a musicalidade na elaboração desse texto, da qual senti falta, conforme disse na introdução deste trabalho. Não poderia ser de outra forma. Há um ar fresco percorrendo o momento em que escrevo estas linhas que não permitiria que ele se desse de outra maneira, sem essa musicalidade. A relação com a “pop filosofia” de Deleuze me fez desejoso de intensidades, cores e formas, que simplesmente devem passar, contudo deixei esse desejo adormecido. Mas, ao menos por agora, isso será diferente. A musicalidade estará de volta nesse momento do texto.

Não por acaso, esta pesquisa surgiu da minha curiosidade em relação aos campos de trabalho nas comunidades em que desenvolvi alguma atividade e pude realizar alguma intervenção. Fundamentalmente, entendo que o que me fez psicólogo comunitário foi a imanência dos campos com os quais me relacionei. O contato com pessoas que moravam nos bairros nos quais trabalhei, que atuavam nas instituições com as quais fiz parcerias, ou com quem simplesmente trocava cumprimentos ao caminhar pelas ruas das periferias por onde andava, foi mais que relevante para a minha formação. Igualmente significativa foi uma tradição oral que perpassa o ensino da psicologia comunitária aqui no Ceará. Dito isto, preciso destacar a minha gratidão ao professor Cezar Wagner de Lima Góis e aos colegas, que atuavam na área ou não, com os quais mantive boas interlocuções ao longo do meu percurso.

Mas, tal qual o personagem Ismael, de Melville, em *Moby Dick*, cansava-me estar no porto e precisava ir ao mar. Precisava me aventurar e fugir, buscar novas armas. E no transcorrer do período do mestrado, percorri inúmeras rotas que me fizeram rever a psicologia comunitária que eu fazia. Tentava não olhar essa psicologia comunitária com a visão das imagens perfeitas nos ensinada pela Kodak, segundo Lawrence em um texto de 1925, mas com a imoralidade da inexatidão das maçãs de Cézanne, também conforme esse mesmo autor. Talvez tenha visto mais do que eu procurava. Por vários momentos, os contornos da psicologia comunitária se tornaram imprecisos e isso foi interessante, mas era preciso dar uma nova forma, de preferência inexata e mutável, a essa psicologia comunitária que se perfilava. Foi assim que a redação do projeto, a efetivação da pesquisa e a posterior elaboração do texto final permitiram dar alguns contornos para meus pensamentos.

Eis que surgiu então uma questão para ser pesquisa, inúmeras vezes burilada, modificada, retomada, revista e repensada, mas, finalmente, formatada. A idéia central era compreender os processos de mediação semiótica nas dramatizações utilizadas em psicologia comunitária e tentar fazer uma leitura teórica a partir das discussões de Vigotski sobre a arte e a brincadeira. Ao longo do tempo, vi que a alusão à brincadeira era fundamental, mas, no que diz respeito à arte, compreendi que não estava interessado em trabalhar com a experiência estética em si, mas em tangenciar o processo de criação artística; daí as considerações sobre a imaginação como função psicológica terem sido fundamentais.

Fechou-se, assim, um quadro de encontros que trouxeram alegria necessária para consecução dessa dissertação: a beleza e a inquietude que me colocam a filosofia da diferença de Deleuze, Guatarri e Foucault, a curiosidade oriunda dos campos da psicologia comunitária e o fascínio pela obra de um cientista tão genial como Lev Vigotski.

Feita esta primeira retomada, trago outra, talvez uma das mais essenciais, que diz da própria realização da pesquisa. Desde sua elaboração até sua realização e posterior discussão, tentei primar por aquilo que poderia chamar de uma “honestidade”. Um primeiro nível dessa honestidade estava em formular perguntas que, de fato, me fossem significativas e não nascessem vazias. Vazias, na medida em que contivessem em si repostas habilmente embutidas e disfarçadas. Para inspirar essa honestidade, me recordava de um texto de Deleuze (DELEUZE; PARNET, 1992) em que ele repudia conversas que pressupõem respostas previamente qualificadas. Não havia, para mim, uma boa vontade do pensador ou do pensamento; era necessário o pensamento chegar, mas só depois (DELEUZE, 1987). Existia, portanto, uma curiosidade sincera em compreender a dramatização a qual me propus analisar e nas articulações teóricas que tentei elaborar.

Entendi, ainda, que outro nível dessa honestidade era necessário. Era preciso apresentar claramente o procedimento da pesquisa e os percalços, dúvidas e dificuldades que existiram. Compreendi que, em um universo de pesquisas qualitativas, a boa fé do pesquisador é um dos selos que garantem a validade de seus achados e conclusões. Pois então era imprescindível não incorrer na proposta do ex-ministro da economia Rubens Ricúpero: “o que é bom, a gente mostra; o que é ruim, a gente esconde”. E assim tentei fazê-lo, apresentar de maneira clara os procedimentos, tanto no que dizia respeito à intervenção, que se fez necessária para a efetivação da pesquisa, quanto à análise dos dados propriamente ditos.

Este é um encontro que também precisa ser lembrado: o encontro entre o trabalho de intervenção e o procedimento de pesquisa. Reforço a idéia de que a relação entre esses dois

campos não é apartada ou estanque, mas havia um foco dentro do trabalho de intervenção que me interessava. Não objetivava me debruçar sobre as atividades de intervenção como um todo, todavia em um momento específico que circunscreveria a minha pergunta. Era necessário que uma dramatização acontecesse e fosse registrada. Confesso certo nervosismo no dia em que isto ocorreu. Preocupava-me a qualidade do meu desempenho como facilitador, ou mesmo que este momento não fosse deveras significativo no processo. Não atuei da melhor maneira que poderia, mas foi o que pude fazer e, felizmente, obtive resultados interessantes, na medida em que o encontro, no qual foi usada a dramatização analisada, ecoou por todo o desenrolar do trabalho com os adolescentes.

Passo, então, a mais uma retomada. É preciso sintetizar o que me indicaram as análises que fiz. Inicialmente, tentei produzir uma leitura teórica mais geral sobre o trabalho com grupos em psicologia comunitária, enfatizando que, tendo como norte a concepção de mediação semiótica, viabilizar-se-ia a ampliação das possibilidades de abstração e controle consciente do comportamento, a partir da construção de Zonas de Desenvolvimento Proximal.

Seguiu-se uma discussão sobre a pertinência do uso das dramatizações para trabalhar em torno de regras explícitas ou tácitas que orientam o comportamento em atividades que acabam por se tornar quase que automatizadas no desempenho cotidiano, quando não as são desde sua gênese. Ative-me, então, a uma das questões centrais da dissertação que dizia respeito a uma leitura teórica sobre o funcionamento psíquico nas dramatizações. Surgiu a idéia de articular as questões vinculadas à brincadeira e à arte, mais especificamente à criação artística, dando relevo aos apontamentos sobre a imaginação como função psicológica. A partir disso, delineou-se a proposta central de que, tal como a brincadeira simbólica baseada em regras possibilita à criança, ao longo de seu desenvolvimento, realizar a separação entre objetos, ações e significados, a dramatização atua como pivô para a expansão da abstração e do controle consciente do comportamento em torno das atividades comunitárias. Veio, em seguida, toda uma série de apontamentos sobre a performance dos adolescentes durante a dramatização que foi submetida à análise, de modo a se produzir elementos para aprofundar a hipótese teórica lançada inicialmente, tentando compreender os processos de mediação semiótica que estavam em jogo naquelas situações.

Várias situações foram debatidas, dentre as quais destaco, por exemplo, as colocações de Karla, durante o segundo momento de diálogos e encenações, comentando a cena dramatizada em que uma adolescente desobedece ao limite de horário imposto para retornar a casa e, diante disto, a mãe resolve ir buscá-la, criando uma situação constrangedora na frente

das amigas da jovem. No comentário de Karla surgiram indícios de que, de fato, houve a elaboração de conhecimento social e de juízos morais facilitada pelo contato com a situação encenada. Tal elaboração, de acordo as análises realizadas, permite perceber o processo de mediação simbólica envolvendo a imaginação, o pensamento e a linguagem. Em linhas gerais, corroborando com a temática central apresentada neste trabalho, há indicações de que a dramatização atua como pivô ao facilitar processos de abstração.

Outro momento significativo aponta, de forma análoga ao exemplo citado acima, para a dramatização atuando como pivô para auto-regulação do comportamento. Tal aspecto poderia ser vislumbrado quando, no segundo momento de encenações e diálogos, os dois grupos reorganizaram e reinterpretaram as cenas de maneira a achar soluções alternativas para os problemas que haviam sido colocados e debatidos inicialmente. Acredito que inúmeros outros aspectos poderiam ser trabalhados a partir dos dados obtidos e, até mesmo, outras questões de pesquisa poderiam surgir, como, por exemplo, compreender as estratégias de mediação semiótica utilizadas pelos adolescentes nas suas argumentações.

Finalizando, houve igualmente algumas implicações fundamentais que esta pesquisa trouxe no que diz respeito ao meu entendimento sobre a psicologia comunitária. Implicações que também aposto como possibilidades para novos trabalhos. Acredito que tenha esclarecido que intentava direcionar a psicologia comunitária a uma política de invenção que agenciasse processos de singularização. Também acredito que tenha indicado determinadas concepções da psicologia comunitária que se direcionam para uma política de reconhecimento, tais como a idéia de conscientização, o foco colocado nas relações hierárquicas de poder e a necessidade de ascensão de um sujeito comunitário. Porém, apesar de tentar mostrar no desenrolar do trabalho como procurava caminhar em um direção diferente, não esbocei nenhuma amarração teórica que desse conta de uma outra postura prática e metodológica.

Nessa perspectiva, ao me debruçar sobre a análise dos dados, dei conta sobre que procedimento, de fato, realizava ao desenvolver as atividades com os jovens. As categorias de conhecimento social e juízo moral, que inicialmente se colocaram para mim como somente categorias de análise, encontraram outras ligações nas minhas idéias. Dei-me conta de que talvez o grande interesse da psicologia comunitária não estivesse na promoção de conscientizações que permitissem emergir um sujeito comunitário, mas, sim, dentro de um processo coletivo, criar espaços para a construção de conhecimento social, criar possibilidades de avaliação desse conhecimento, portanto, elaborar juízos, e, se possível, construir ações tendo em vista o que foi elaborado. Para tanto, uma questão interessante seria a de tentar

compreender como se produz esse conhecimento, tendo em vista as técnicas e artifícios que a psicologia comunitária disponibiliza. Essa idéia, todavia, ainda não garante que se atue de forma inventiva. O conhecimento também pode ser produzido no lastro de políticas de reconhecimento. A grande questão seria como criar espaços e situações para a produção desse conhecimento que permitissem abrir lugar para a diferença, o estranhamento, para o anômalo, para construções parciais e provisórias.

Por ora, apaziguo meus questionamentos, esperando reencontrá-los algum dia.

## BIBLIOGRAFIA

AGUIAR, K. F. de e ROCHA, M. L. da. **Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise.** *Psicol. cienc. prof.* dez. 2007, vol. 27, no. 4. Disponível em: <[http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932007001200007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007001200007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 10 jun. de 2008.

ARENDT, Ronald J. J.. **Psicologia Comunitária: teoria e metodologia.** *Psicol. Reflex. Crit.* Porto Alegre, v. 10, n. 1, 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010279721997000100003&lng=&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279721997000100003&lng=&nrm=iso)>. Acesso em: 17 Jul. 2008.

BARROS, J. P. P.. *Considerações sobre a práxis do(a) psicólogo(a) nas Raízes de Cidadania e no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) de Fortaleza* (Monografia de conclusão de curso de graduação em Psicologia). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2006.

BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras estéticas políticas.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

CAVAICANTI, L. de S. **Cotidiano, Mediação Pedagógica e Formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia.** *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.

COLAÇO, V. F. R. *Interações em sala de aula: um estudo da atividade discursiva de crianças em séries iniciais.* Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de pós-graduação em Educação. Porto Alegre, 2001.

\_\_\_\_\_. Processos interacionais e a construção de conhecimento e subjetividade de crianças. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v.17, n.3, 2004.

DELEUZE, G.. *Proust e os signos.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

\_\_\_\_\_. *Conversações.* Rio de Janeiro: Edições 34, 1992.

\_\_\_\_\_. A ascensão do social. In: DONZELOT, J. *A polícia das famílias.* Rio de Janeiro: Graal, 2001.

DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos.* São Paulo: Escuta, 1998.

DÍAZ, R. M. et al.. Orígenes sociales de la autorregulación. In: MOLL, L. C. (org.) *Vygotsky e la educación.* Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación. Buenos Aires: Aique, 1993.

DUARTE, Newton. **A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar.** *Educ. Soc.*, Jul. 2000, vol.21, no.71, p.79-115.

ESCÓSSIA, L. da; KASTRUP, V.. **O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo-sociedade.** *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 02, p. 295-304, 2005.

FIERRO, A.. Desenvolvimento da personalidade na adolescência. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A.. (orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação*. v.1. Psicologia Evolutiva. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FOTANA, A.; BERTINI, M. Situação do curso. In FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade I. A vontade de Saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

\_\_\_\_\_. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, M.; DELEUZE, G. Os intelectuais e o poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. *Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

FREITAS, M. T. A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T. de A.; SOUZA, S. J. e; KRAMER, S. (orgs.) *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, M. de F. Q. de. Psicologia na comunidade, psicologia da comunidade e psicologia (social) comunitária: práticas da psicologia em comunidade nas décadas de 60 a 90, no Brasil. In: CAMPOS, R. H. F. (Org.). *Psicologia Social Comunitária. Da solidariedade à autonomia*. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Inserção na comunidade e análise de necessidades: reflexões sobre a prática do psicólogo. *Psicol. Reflex. Crit.* [on line], Porto Alegre, v. 11, n. 1, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79721998000100011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721998000100011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 22 Jan. 2007.

FROTA, A. M. M. C.. **Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção**. *Estud. pesqui. psicol.*, jun. 2007, vol.7, no.1, p.0-0.

GÓIS, Cezar Wagner de Lima. *Noções de psicologia comunitária*. Fortaleza: Edições UFC, 1994.

\_\_\_\_\_. *Psicologia comunitária no ceará: uma caminhada*. Fortaleza: Instituto Paulo Freire de Estudos Psicossociais, 2003.

\_\_\_\_\_. *Psicologia comunitária. Atividade e consciência*. Fortaleza: Instituto Paulo Freire de Estudos Psicossociais, 2005.

GONZÁLES REY, F. *Pesquisa qualitativa em Psicologia*. Caminhos e desafios. São Paulo: Thomson Pioneira, 2002.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S.. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1999.

JAPIASSU, R. O. V.. Jogos teatrais na escola pública. **Rev. Fac. Educ.** , São Paulo, v. 24, n. 2, 1998 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551998000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 21 de Mai. de 2008.

KASTRUP, V. *A invenção de si e do mundo*. Campinas – São Paulo: Papirus, 1999.

\_\_\_\_\_. Subjetividade Coletiva e estratégia de alterização: por uma política de invenção de novas práticas de pesquisa e intervenção social. In VERIANA, F. R. C.; PINHEIRO, F. P. H. A.; da SILVA, J. F. (orgs.) *Reflexos III – PET – Psicologia/UFC: políticas de subjetivação nas práticas sociais*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, Edições UFC, Programa de Educação Tutorial, 2006.

\_\_\_\_\_. *Parecer do exame geral de conhecimento do projeto Dramatizações e psicologia comunitária: considerações teóricas e práticas a partir do processo de construção de atividades comunitárias*. 2007. Apresentado ao Mestrado em Psicologia da Universidade Federal do Ceará. Não publicado.

KOZULIN, A. *La psicología de Vigotski*. Madrid: Alianza, 1994.

LAWRENCE, L. H. **Arte e moralidade**. 1925. Tradução de Tiago Seixas Themudo.

LANE, S. T. M.. A psicologia social e uma nova concepção do homem para a psicologia. In LANE, S. T. M.; CODO, W.; et al. *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

\_\_\_\_\_. Histórico e fundamentos da Psicologia Comunitária no Brasil. In CAMPOS, R. H. de F. (org.) *Psicologia Social Comunitária. Da solidariedade à autonomia*. Petrópolis: Vozes, 2002.

LA TAILLE, Yves de. **Para um estudo psicológico das virtudes morais**. *Educ. Pesqui.*, Jul./Dec. 2000, vol.26, no.2. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022000000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022000000200008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 Mai. de 2008.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livro Horizonte, 1979.

\_\_\_\_\_. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar . In: *La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS*. Antologia. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

LIMA, V. A. A. de. **De Piaget a Gilligan: retrospectiva do desenvolvimento moral em psicologia um caminho para o estudo das virtudes**. *Psicol. cienc. prof.* Set. 2004, vol. 24, no. 3. Disponível em: <[http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932004000300003&lng=en&nrm=iso](http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932004000300003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 de mai. de 2008.

LOIZOS, P.. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa In: BAUER, M. W. e GASKELL, G.. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

LURIA, A. R.. *Pensamento e Linguagem*. As últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes médicas, 1987.

\_\_\_\_\_. *Desenvolvimento Cognitivo*. São Paulo: Ícone, 1990.

MACHADO, R.. *Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Foucault*. São Paulo: Editora Graal, 1981

MARASCHIN, C.. **Pesquisar e intervir**. *Psicol. Soc.*, 2004, vol.16, no.1, p.98-107.

MARTÍN-BARÓ, I.. *Psicología de la Liberación*. Madrid: Editorial Trotta, 1998.

MEIRA, L.; LERMAN. S. *The Zone of Proximal Development as a symbolic space*. Faculty of Humanites and Social Science, 2001, n. 13. London: South Bank University.

MONTERO, M.. *Teoría y práctica de la psicología comunitaria*. La tensión entre comunidad y sociedad. Argentina: Paidós, 2003.

\_\_\_\_\_. *Introducción a la psicología comunitaria*. Desarrollo, conceptos y procesos. Buenos Aires: Paidós, 2004.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

OZORIO, L.. **Perspectivas da pesquisa comunitária: comunidade como práxis e seus diálogos com as histórias orais de vida**. *Estud. pesqui. psicol.* Jun. 2007, vol.7, no.1. Disponível em: <[http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812007000100004&lng=en&nrm=iso](http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812007000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em Mai. de 2008.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. de. **A construção do plano da clínica e o conceito de transdisciplinaridade**. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Jan./Apr. 2000, vol. 16, no. 1, p.71-79.

PAULON, S. M.. **A análise de implicação com ferramenta na pesquisa-intervenção**. *Psicol. Soc.*, Sept./Dec. 2005, vol.17, no. 3, p.18-25.

PÉREZ, M. C.; MARTIN, D. R. Psicologia histórico-cultural y natureza del psiquismo. In PÉREZ, M. C.; GARRIDO, J. D. R. *Vigotski en la psicología contemporánea*. Cultura, mente e contexto. Buenos Aires: Miño e Dávila, 2005.

PELBART, P. P.. *Vida capital: ensaios de biopolítica*. São Paulo: Iluminuras, 2003.

PINHEIRO, F. P. H. A. et al. Experiência de atuação em Psicologia Comunitária junto ao grupo de voluntárias de uma ONG da Periferia de Fortaleza In: CONGRESSO NORTE NORDESTE DE PSICOLOGIA, 4., Salvador, 2005. *Anais do IV Congresso Norte Nordeste de Psicologia*, 2005. Disponível em <[www.conpsi.psc.br](http://www.conpsi.psc.br)>. Acessado em 07/09/2005.

PINHEIRO, F. P. H. A.; MELO, J. J. M. O social é o alvo: cartografias de uma ONG na periferia de Fortaleza. In VERIANA, F. R. C.; PINHEIRO, F. P. H. A.; da SILVA, J. F. (orgs.) *Reflexos III – PET – Psicologia/UFC*: políticas de subjetivação nas práticas sociais.

Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, Edições UFC, Programa de Educação Tutorial, 2006.

PRADO, M. A. M.. **A psicologia comunitária nas Américas: o individualismo, o comunitarismo e a exclusão do político.** *Psicol. Reflex. Crit.*, 2002, vol.15, no.1, p.201-210.

PAILLA, M. L.; GONZALES, M. M. Conhecimento social e desenvolvimento moral nos anos escolares. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A.. (orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação*. v.1. Psicologia Evolutiva. Porto Alegre: Artmed, 1995.

ROCHA, M. L. da e AGUIAR, K. F. de. **Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises.** *Psicol. cienc. prof.*, dez. 2003, vol.23, no.4, p.64-73. Disponível em: <[http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932003000400010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000400010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 15 de Mai. de 2008.

\_\_\_\_\_. **Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise.** *Psicol. cienc. prof.*, dez. 2007, vol.27, no.4, p.648-663. Disponível em: <[http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932007001200007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007001200007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 15 de Mai. de 2008.

ROCHA, T. G. da. *A partilha do sensível na comunidade: encontros possíveis entre psicologia e teatro*. Rio de Janeiro, 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

ROGOFF, B.. *Aprendices del pensamiento*. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Buenos Aires: Paidós, 1993.

ROLNIK, S. Despachos no Museu. Sabe-se lá o que vai acontecer. In: Tania Fonseca; Patrícia Kirst Gomes. (Org.). *Cartografias e devires*. A construção do presente. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003.

SANCOVSCHI, B. “Devir-Mestre: ocasião de um encontro Deleuze / Vigotski”. In: *CDroom II Colóquio Franco-Brasileiro de Filosofia da Educação*, 2004.

SANTIGOSA, A. S.; RODRÍGUEZ, M. A. M. La construcción de significados en el marco de una Psicología Cultural: el Pensamiento Narrativo. In: PÉREZ, M. C.; GARRIDO, J. D. R. *Vigotski en la psicología contemporánea*. Cultura, mente e contexto. Buenos Aires: Miño e Dávila, 2005.

VEER, R. V. der; VALSINER, J.. *Vygotsky uma síntese*. São Paulo: Loyola, 1996.

VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas, Problemas del desarrollo de la psique. Tomo III*. Madrid: Visor, 1995.

\_\_\_\_\_. *Obras Escogidas, Problemas del desarrollo de la psique. Tomo III*. Madrid: Visor, 1996a.

\_\_\_\_\_. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996b.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

- \_\_\_\_\_. Manuscrito de 1929. *Educação e sociedade*, ano XXI, n° 71, julho de 2000b.
- \_\_\_\_\_. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.
- \_\_\_\_\_. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.
- \_\_\_\_\_. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- \_\_\_\_\_. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal, 2006.
- \_\_\_\_\_. Anexo. Fragmento das anotações de Vigotski para conferências sobre psicologia infantil. In: ELKONIN, D. B.. *Psicologia do Jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- VILA, I. O início da comunicação, da representação e da linguagem. In: COLL, C. PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A.. (orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação*. v. 1. Psicologia Evolutiva. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- WERTSCH, J. V. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Cognición y desarrollo humano. Barcelona: Paidós, 1988.
- ZANELA, A. V.. **Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da psicologia histórico-cultural**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 1, p. 127-135, 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722004000100016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722004000100016&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 23 July 2008. doi: 10.1590/S1413-73722004000100016

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.  
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.  
This page will not be added after purchasing Win2PDF.