

NORMA SILVIA TRINDADE DE LIMA

“ERA UMA VEZ UM CASTELO...”

O confronto pessoalidade x impessoalidade no interior de uma instituição filantrópica de atendimento terapêutico-pedagógico para pessoas com autismo e quadros similares.

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por **Norma Silvia Trindade de Lima** e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: _____

Assinatura: _____

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Agosto/98

NORMA SILVIA TRINDADE DE LIMA

“ ERA UMA VEZ UM CASTELO...”

O confronto personalidade x impessoalidade no interior de uma instituição filantrópica de atendimento terapêutico-pedagógico para pessoas com autismo e quadros similares.

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE em EDUCAÇÃO na Área de Concentração de Metodologia de Ensino, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob orientação da Profa. Dra. Maria Teresa Egler Mantoan.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

agosto/1998

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE em EDUCAÇÃO na Área de Concentração: Metodologia de Ensino, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Teresa Egler Mantoan.

Comissão Julgadora:

Sumário

	Página
INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I - A INSTITUIÇÃO ou “ <i>Depois que entrei no castelo</i>	05
Capítulo II - NOVOS PARADIGMAS ou “ <i>O eterno rei Mu Dança</i> ”	15
Capítulo III - O CONTEXTO METODOLÓGICO - ou “ <i>Como conhecer a corte</i> ”31	
O Sociodrama.....	33
O processamento das sessões.....	39
O instrumental técnico.....	41
O palco do estudo.....	42
Os atores e as sessões sociodramáticas.....	43
 Capítulo IV	
AS SESSÕES SOCIODRAMÁTICAS	
ou “ <i>Os nobres se apresentam em três atos</i> ”	45
 Primeiro ato: A diretoria.....	45
Segundo ato: A equipe profissional.....	56
Terceiro ato: Os familiares.....	70
Uma história em comum.....	81

Considerações Finais	
ou “ <i>Quem cria um conto, aumenta um ponto</i> ”.....	90
Glossário.....	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	110
BIBLIOGRAFIA.....	114

DEDICATÓRIA

Com muita saudade, dedico este trabalho, especialmente, ao “herói” de minha recordação. Pois, ele me inspirou a “soprar as sementes vitais ao vento da vida”. Ao meu querido irmão Paulo.

Dedico também a todos aqueles que se interessam por Pessoas, posto que estas são inevitavelmente singulares. Sejam elas, comuns, excêntricas, ousadas, ou simplesmente seres-no-mundo com direito à todas as possibilidades que a existência humana permite.

AGRADECIMENTOS

Com alegria, agradeço à Profa. Raquel Pestana Teixeira Lima a colaboração, apoio, acolhimento e a aprendizagem em Socionomia que nossos encontros me proporcionou.

Agradeço com muita admiração e respeito à Profa. Dra. Maria Teresa Egler Mantoan pela sua coragem, ousadia, dedicação, incentivo e valorização aos talentos da pessoa humana, e a mim, particularmente, neste estudo.

Aos diretores, à equipe profissional, aos familiares e seus filhos que participam da Associação dos Amigos dos Autistas de Itú agradeço a receptividade, cooperação e carinho que me dispensaram durante a construção e aprendizagem desse trabalho.

Agradeço a contribuição da banca examinadora que por meio de sua atitude respeitosa e afetuosa foi tão enriquecedora.

Ao companheiro Maurício, pela paciência, apoio e respeito ao meu trabalho.

Como toda história “normal”, esta começa assim:

“Era uma vez, uma ovelha em seu rebanho...

Não se sabe bem quando, ela se perdeu do rebanho.

A princípio sentiu medo, solidão, desamparo..., não vendo outra saída prosseguiu. Haviam vários caminhos..., e ela escolheu (?) entrar na floresta...”.

Como prossegue esta história?

Bem, essa indagação nos trouxe até aqui.

Tentaremos contar essa outra/nova história.

Ué! Era uma vez..., novamente?!...

Norma Lima

ABSTRACT

This study discusses the confrontation between “personal” and “impersonal” that exists inside a philanthropical institution for people who suffer from mental disorder. This confrontation demonstrates a contradiction between discourse and institutional practise caused by the adoption of a positivist paradigm which inspires the conceptions of assistance and treatment within the studied institution.

The emergency of new paradigmatic perspectives suggests other reading possibilities about mankind and social organizations, inspiring alternative models of institutional intervention to people with mental disorder.

Resumo

Este estudo discute o confronto entre personalidade e impessoalidade que ocorre no interior de um espaço institucional filantrópico e assistencial para pessoas com autismo e quadros similares. O confronto deflagra a contradição entre discurso e prática institucional, gerada pela adoção do paradigma positivista que fundamenta e inspira as concepções de assistência e tratamento dos usuários na instituição estudada.

A emergência de novas perspectivas paradigmáticas sugerem outras possibilidades de leituras a respeito do homem e das organizações sociais e assistenciais, inspirando princípios e modelos alternativos de intervenção institucional, para pessoas com autismo e quadros similares.

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi gerado no tempo em que buscamos a personalidade na construção de nosso papel profissional de psicóloga atuando em instituições filantrópicas e assistenciais.

Refere-se especificamente ao que vivemos no interior de uma instituição assistencial terapêutico-pedagógica para pessoas autistas e com quadros similares, na qual prevalece a impessoalidade nas relações interpessoais.

Sabemos que o desenvolvimento e o crescimento humano implicam na possibilidade de construção da personalidade. Entenda-se por personalidade o processo original de um ser enquanto sujeito de sua história particular/privada e da história coletiva. O particular afirmando-se existencialmente diante do geral. Uma relação dialética que se move por meio da adversidade, dos desequilíbrios, dos contrapontos que a diversidade oferece.

Nossa experiência profissional apontou-nos incongruências, contradições entre o projeto formal e o que é explícito, na prática cotidiana das instituições. Em geral esses projetos se fundamentam no paradigma positivista que sustenta e inspira as intervenções profissionais. Tal paradigma é apriorístico, por construir-se a partir de uma lógica da

exterioridade. Ele transforma o sujeito da intervenção em objeto. Preconcebendo-o, dicotomiza a relação entre sujeito-objeto, mediando-a por meio de categorias.

Assim, nessas instituições, o sujeito é coisificado e classificado como objeto. O paradigma referido nega a pessoalidade de cada um dos envolvidos no contexto institucional - do usuário aos profissionais e dirigentes.

Nesse contexto, as relações interpessoais modeladas por expectativas e padrões conservadores de comportamento e desempenho, vão bloqueando as possibilidades inéditas de uma relação espontânea e criativa, baseada no dinamismo e fugacidade do momento e na originalidade de cada talento particular, latente em cada pessoa.

Em instituições regidas pela concepção cartesiana de homem, o diagnóstico sobrepõe-se ao sujeito. O aspecto patológico da pessoa é o que se destaca e a partir deste é que as relações entre as pessoas se constituem. Nas reuniões de equipe, por exemplo, identifica-se a pessoa pelo seu quadro clínico e não pelo seu próprio nome. A patologia não apenas adjetiva a pessoa mas torna-se um substantivo - trata-se do autista, do deficiente e outros.... Assim, além de excluídas, essas pessoas são estigmatizadas.

Em um dado momento, nossa indignação pelo quadro institucional aqui descrito transformou-se em reflexão. Impulsionando-nos a realizar este estudo, em que questionamos o papel de uma instituição assistencial para autistas, enquanto espaço promotor de desenvolvimento e melhoria de qualidade de vida dessas pessoas e seus familiares.

As questões que nos propusemos a investigar convergem para um problema central que é: o cumprimento do projeto institucional - promover o desenvolvimento global da pessoa com autismo e quadros similares, a partir de sua organização funcional. Ou seja, a instituição de atendimento pedagógico e terapêutico para pessoas com autismo e quadros similares conforme encontra-se concebida, organizada e estruturada funcionalmente cumpre com o seu projeto formal?

O estudo será apresentado destacando no capítulo I, a problemática que inspirou este trabalho, sua relevância enquanto investigação acadêmica e os objetivos definidos em torno da questão apresentada.

O capítulo II expõe a decadência do paradigma positivista e a emergência de novos paradigmas, impulsionando perspectivas mais adequadas e eficientes que a ampla crise nessa virada de milênio demanda. Destacamos o referencial teórico sacionômico, a perspectiva fenomenológica-existencial e a educação inclusiva como possibilidades de novas leituras e olhares a respeito dos modelos institucionais e suas organizações funcionais. Estas proposições compreendem as manifestações humanas a partir de múltiplas e complexas confluências e interrelações.

Por conseguinte, diante de uma mudança paradigmática, o capítulo três, apresenta a escolha metodológica sociodramática e sua alternativa operacionalização aplicada em nosso estudo.

O capítulo quatro refere-se à compreensão dos dados que foram estudados a posteriori das sessões sociodramáticas realizadas, por meio de

processamento. Foram destacados os pontos que foram comuns aos três grupos estudados e em seguida articulados aos objetivos da pesquisa.

E por fim, nossas considerações finais a respeito de todo o estudo realizado.

CAPÍTULO I

A INSTITUIÇÃO

ou

“Depois que entrei no castelo...”

Certas limitações na proposição e realização de intervenções profissionais apresentam-se frequentemente nos contextos institucionais de tratamento, e se evidenciam pela ausência de autonomia e desvalorização da equipe profissional; falta de recursos materiais; necessidade de investimento na qualificação da equipe por meio de capacitação e atualização profissional em serviço. Além dessas limitações, uma outra questão relacionada com a natureza do espaço ou “locus” onde as intervenções profissionais realizam-se, parece fundamental enquanto objeto de reflexão e investigação. Esses locais institucionais-filantrópicos de atendimento e assistência terapêutica e educacional são propostos para grupos homogêneos, que representam uma clientela específica, os usuários eleitos a partir de uma classificação nosológica. Dessa maneira, estes espaços funcionam como “guetos”, reforçando a marginalização social, cultural e política de segmentos da população que apresentam uma diferença, seja quanto ao desempenho funcional ou de ordem estrutural, são as pessoas com necessidades educativas especiais (P.c N.E.E).

A este respeito, Mantoan (1989) comenta:

Observando o modo pelo qual as instituições concebem e atuam face à deficiência mental, percebo uma grande contradição entre a meta final dos que se dedicam à causa - a integração social em todos os seus níveis - e os recursos utilizados para a sua consecução. De fato, as práticas pedagógicas, terapêuticas e todas as iniciativas de caráter social propostas nesse sentido primam por enfatizar o caráter especial, limitativo dos deficientes, acentuando-lhes cada vez mais os estigmas, as diferenças e, conseqüentemente, barrando as oportunidades desses indivíduos participarem do meio dito normal. (p.98/99)

Essas questões acima comentadas, as limitações encontradas e a natureza segregadora do “locus” de atendimento intervêm na qualidade e eficácia da prestação do serviço institucional e, portanto, na promoção de melhoria na qualidade de vida de sua clientela.

O objetivo geral, formal e explícito de uma instituição de assistência e tratamento de pessoas com necessidades educativas especiais define-se por promover uma melhor qualidade de vida a seus usuários. Entretanto, a maneira pela qual a instituição se constitui e o modelo teórico em que se baseia, poderá favorecer ou não a realização de suas metas.

Nessa perspectiva, parece haver uma contradição entre o objetivo geral institucional e os princípios teóricos, ideológicos e filosóficos que constituem a natureza segregadora do espaço de atenção e assistência para as P.c.N.E.E.

Os contextos institucionais de tratamento e assistência, que se organizam a partir de uma problemática específica e trabalham com um grupo homogêneo do ponto de vista nosológico, apresentam um espaço de convivência empobrecido e restrito a seus usuários, fomentando a impessoalidade em prol da personalidade.

Esses locais de tratamento e assistência tornam-se segregadores, promovendo um espaço de convivência fechado, estritamente institucional, onde não há diversidade de modelos comportamentais. Entretanto, do ponto de vista do desenvolvimento, a heterogeneidade de modelos comportamentais promove um ambiente rico, dinâmico e desafiador, oportunizando do ponto de vista terapêutico e educacional trocas interpessoais e inter-relacionais significativas. Essas trocas são favorecedoras do desenvolvimento e, portanto, necessariamente impulsionadoras da construção de personalidades.

Os aspectos acima citados, estão também presentes e são relevantes no que se refere ao atendimento institucional terapêutico e educacional das pessoas com autismo e quadros similares.

A carência e/ou ausência de prestação de serviços particulares e públicos de atendimento terapêutico e educacional para pessoas com autismo, torna a problemática ainda mais complexa, gerando uma necessidade de criação desses serviços.

A formação de associação de pais e amigos de P.c N.E.E. tem sido um fenômeno também observado, em relação ao autismo. Essas associações constituem-se como uma instituição assistencial de caráter filantrópico com fins de amparo, proteção e desenvolvimento das pessoas com autismo e quadros similares.

A questão da natureza do “locus” de intervenção parece novamente relevante, pois a associação torna-se um espaço exclusivo de convivência, educação e tratamento para pessoas com autismo e seus familiares, manifestando muitas vezes um caráter asilar.

A característica asilar do locus de tratamento reproduz, no geral, ao modo como cada família lida com seu familiar com autismo. Algumas famílias não toleram em seu convívio cotidiano a performance diferenciada dessa pessoa. Nesses casos, é comum uma atitude cética destes familiares em relação a proposições e possibilidades de intervenção profissional, justificando pela ausência familiar no tratamento, a atitude discriminadora com relação ao sujeito autista e a expectativa de que o locus de tratamento o assuma totalmente e integralmente. Encontra-se ainda em outras famílias, uma atitude de super-proteção em relação à pessoa com autismo, dificultando os procedimentos e a evolução das intervenções. Algumas dessas características familiares são expressas através das seguintes falas com os profissionais: *“...vocês são especialistas, sabem lidar melhor com eles do que nós...; ...vocês têm disponibilidade, paciência, porque não convivem vinte e quatro horas por dia, ... para vocês, estar com eles é uma opção, para nós não;... não é justo com a gente, preciso cuidar da minha vida...”*

A demanda familiar quanto ao caráter asilar do locus, parece ser diretamente proporcional à disponibilidade afetiva da família para com a pessoa diferenciada com autismo e também quanto à gravidade do quadro clínico autístico.

De fato, essa proporcionalidade parece análoga ao que ocorre com os critérios de inserção escolar no sistema de cascata, onde a possibilidade de integração escolar é função da gravidade do caso. Dessa maneira, quanto mais grave o quadro clínico e comportamental do sujeito em questão, mais asilado e excluído, quanto mais próximo ao desempenho normal, mais integrado.

Nessa concepção, o meio ambiente, o escolar no caso, não se modifica para interagir com as possibilidades e singularidades do sujeito, o sujeito é que deverá se adaptar, e esta adaptação diz respeito a uma padronização de performance tida como norma.

Retomando a natureza e qualidade do locus, ou local de intervenção, esse se caracteriza como um meio-ambiente interacional igualmente empobrecido e restrito institucionalmente, devido à homogeneidade de padrões inter-relacionais e comportamentais. Ou seja, formam-se grupos de trabalho ou atendimento homogêneos do ponto de vista da patologia de seus usuários, não oportunizando à clientela experiências interacionais novas e/ou diversificadas. De fato, o transtorno socio-interacional é a agravante do traço autístico que torna as experiências entre pares de pessoas com autismo mais pobres.

Nesse sentido, embora a instituição se proponha à finalidade de favorecer o desenvolvimento de sua clientela, sua estrutura funcional e seus princípios filosóficos, ideológicos e teóricos, que subjazem sua prática, parecem manter o paradigma de exclusão e discriminação vigente.

Assumpção Jr. e Sprovieri (1992) comentam:

...a exemplo de toda a estrutura social, a organização de atendimento se constitui de maneira rígida, segregadora e disciplinadora, qualificando os comportamentos apresentados pela clientela de forma maniqueísta em bons e maus e reduzindo-os através das mais variadas técnicas escudadas nas mais diversas abordagens teóricas. (p.16)

Em uma palavra, a intenção do presente estudo está em destacar a contradição entre discurso e prática institucional mediante as questões

discutidas até então, ou seja, a instituição como um espaço segregador e a vigência de um paradigma de exclusão no processo terapêutico-educacional da pessoa com autismo. Em que medida, a instituição cumpre com o seu objetivo, favorecendo uma melhor qualidade de vida à sua clientela? De que modo se constitui organizacionalmente para oferecer um local ideal de convivência e tratamento à sua clientela? Em que modelo de atendimento ao autista se estrutura este contexto institucional específico?

Enfim, sob que paradigma educacional, social e terapêutico este locus é constituído?

Por outro lado, dado o crescimento institucional do tratamento terapêutico e educacional para pessoas com autismo por meio da proliferação de associações de pais e amigos de caráter social e filantrópico, parece ser de fundamental importância a reflexão, questionamento e investigação a respeito da natureza, eficiência e implicações destes serviços, sobretudo, o paradigma que subjaz às práticas institucionais.

A relação entre prática institucional e sociedade é mencionada por Assumpção Jr. e Sproviere (1992) em “Análise crítica sobre a instituição para deficientes mentais” quando afirmam: “A instituição é, portanto, uma reprodutora de valores, uma organização controladora do social e, em última análise, a garantia da própria existência do sistema vigente...”(p.16).

Dessa forma, o papel da instituição na vida de sua clientela, pessoas com autismo e suas famílias, por intermédio da legitimidade de promoção assistencial, terapêutica e educacional define e/ou recorta um

lugar social, cultural, econômico e político segregador para este segmento diferenciado da população na sociedade.

Basaglia (1985) refere-se às instituições como:

...criada pelo sistema econômico em que vivemos é, por isso mesmo, acessória a esse sistema; o que significa que todas as instituições têm a missão de gerir as contradições do próprio sistema. [...] Segundo as diversas instituições teremos, assim, vários tipos de excluídos, ou codificados, cuja exclusão específica tem sempre um sentido funcional para a sociedade de que são a expressão. Nelas as contradições são encobertas pela ideologia científica (toda instituição será garantida por sua própria ideologia específica), que define os limites da categoria de competência. (p.315)

No contexto deste estudo, as possibilidades de desenvolvimento e a integração da clientela parecem restritas, devido à natureza do locus de tratamento e ao paradigma que subjaz à sua prática institucional. Por outro lado, epistemologicamente, essa prática constrói e/ou mantém uma concepção de desenvolvimento compatível com o paradigma segregador.

Quanto ao paradigma segregador, Sacks (1995) apresenta uma relação diferenciada com o que ele chama de "...devastação causada por doenças ou distúrbios de desenvolvimento...", e comenta:

...deficiências, distúrbios e doenças podem ter um papel paradoxal, revelando poderes latentes, desenvolvimentos, evoluções, formas de vida que talvez nunca fossem vistos, ou mesmo imaginados, na ausência desses males. Nesse sentido, é o paradoxo da doença, seu potencial "criativo".... (p.16)

Ainda nessa perspectiva do paradoxo ou talvez, da resignificação de valores e conceitos, o princípio democrático de Educação para Todos,

potencializa a proposição da inclusão escolar, modificando o paradigma da deficiência e o seu direito/acesso da P.c.N.E.E. ao ensino regular. Ou seja, a resignificação de valores e conceitos que a inclusão escolar apresenta é um novo olhar, a partir de uma concepção relacional e interativa entre as necessidades e singularidades de um sujeito e as contingências do meio educacional. Nesta proposição, a diversidade colabora com a adversidade. A problemática em questão não se localiza exclusivamente na pessoa com deficiência, mas no campo das possibilidades e estratégias de valorização da singularidade de cada um e a coletividade. Sugere, portanto, uma resignificação conceitual da deficiência e/ou patologias, historicamente tratadas no âmbito privado das impossibilidades, incompetências, desajustes, prejuízos e tantas outras terminologias personalizantes.

A singularidade do ser enquanto potencial criativo de possibilidades de compensação de seus prejuízos e/ou suas diferenças constitucionais e/ou funcionais é salientada por Sacks (1995), quando este questiona:

“saúde” e “doença”, para vê-los em termos da capacidade do organismo de criar uma nova organização e ordem, adequada a sua disposição especial e modificada as suas necessidades, mais do que em termos de uma “norma” rigidamente definida. [...] Além da abordagem objetiva do cientista, do naturalista, também devemos empregar um ponto de vista intersubjetivo, mergulhado como escreve Foucault, “no interior da consciência mórbida, [tentando] ver o mundo patológico com os olhos do próprio paciente”. (p.18)

Essa visão oferecida por Sacks, destaca uma postura e uma perspectiva teórica e metodológica que contraria as encontradas nos

serviços assistenciais. Certos discursos científicos, sobretudo médicos, apresentam prognósticos deterministas, extremamente pessimistas que justificam práticas institucionais e atitudes familiares, particularmente encontradas em associações de pais.

Basaglia (1985) a respeito da coisificação do sujeito, categorizado como doente mental nos serviços psiquiátricos comenta:

O que se revelou antiterapêutico e destrutivo nas instituições psiquiátricas não é uma técnica particular ou um instrumento específico, mas a organização hospitalar de alto a baixo: voltada como está para a eficiência do sistema, esta inevitavelmente passou a ver o doente como um objeto, quando o doente deveria ser sua única razão de ser. (p.122)

Sacks (1994), a respeito da natureza do locus de intervenção comenta:

A exploração de identidades em mundos profundamente alterados não é algo que se possa fazer inteiramente num consultório. O neurologista francês François Lhermitte é especialmente sensível a isso e, em vez de observar seus pacientes apenas na clínica, insiste em visitá-los em casa, levá-los a restaurantes ou teatros, ou passear de carro com eles, compartilhar suas vidas ao máximo. (p.19)

Diante dessas colocações, essa investigação parece relevante, pois como demonstra Basaglia (1985), o fenômeno comum a todas instituições, e não só a manicomial: "...cada instituição vê-se encarregada de institucionalizar aqueles que lhe são confiados, sejam elas instituições psiquiátricas, ou pedagógicas, familiares, punitivas, etc." (p.314).

A partir de tudo o que foi exposto anteriormente, no bojo de um movimento de resignificação de conceitos, valores não seria necessário resgatar ou talvez, inaugurar um novo paradigma que propicie o reconhecimento de uma pessoa que além de ter autismo é um sujeito histórico e subjetivo?

Tendo em vista essa problemática, os respectivos objetivos deste estudo foram assim definidos:

1-Identificar quais princípios teóricos, filosóficos e ideológicos constituem o paradigma que norteia a prática institucional de uma instituição para autistas.

2-Investigar a representação que os agentes institucionais terapêuticos, educacionais e administrativos têm da clientela desta instituição, autistas e famílias.

3-Qual a expectativa dos familiares/usuários em relação aos serviços da instituição.

O que deflagra a necessidade desse estudo é a emergência de novos paradigmas que trataremos no capítulo a seguir.

CAPÍTULO II

NOVOS PARADIGMAS

ou

“ O eterno rei Mu Dança”

(Gilberto Gil)

A introdução de novos paradigmas inauguram perspectivas e possibilidades de se fazer, hoje, uma releitura das organizações institucionais e do próprio autismo.

A virada do milênio apresenta-nos uma realidade com amplos e graves problemas de diversas ordens, exigindo uma mudança de perspectiva de compreensão das manifestações humanas. De forma que possibilite a construção de novas perspectivas mais adequadas e eficientes diante dos problemas atuais.

É urgente e inevitável a revisão de valores filosóficos e epistemológicos que estão na base e ainda sustentam a nossa cultura apesar de retrógrados. Pois, esses valores foram semeados no século XVI/XVII, por uma concepção de mundo cartesiana e mecanicista. Contudo, tal visão de mundo, cuja metáfora é uma máquina, foram respostas à sua época anterior, a medieval.

O paradigma medieval era um universo orgânico, vivo e espiritual que assentado na razão e na fé, buscava compreender o significado das coisas.

A perspectiva positivista o substituiu por uma ciência de raciocínio analítico e descrição matemática. O modelo mecanicista afirmou-se com a convicção de que o universo era um gigantesco sistema mecânico e a física tornou-se a base de todas as ciências “foi uma consequência

inevitável da visão de mundo cartesiana que as ciências dos séculos XVIII e XIX tomassem como seu modelo a física newtoniana” (Capra, 1982, pg.63).

A pretensa objetividade científica, a dicotomia entre sujeito e objeto assim como outras características essenciais da ciência do século XVII, subsistem como critérios importantes na ciência até hoje. Como por exemplo: a abordagem empírica e o uso de descrição matemática da natureza que foram os aspectos pioneiros no trabalho de Galileu - o pai da ciência moderna.

De acordo com este pensamento, idem (p.14), comenta que a gravidade e extensão global de nossa crise atual inevitavelmente implicará em transformações e mudanças fundamentais de valores e pensamentos.

Esse autor citado, considera os movimentos dos anos 60 e 70 como primórdios da mudança do modelo mecanicista para o holístico. A este respeito, baseando-se na obra de Arnold Toynbee, apresenta uma dinâmica fundamental do universo que se refere a um processo cíclico de gênese crescimento, colapso e desintegração. Compreende assim, a crise enquanto aspecto essencial nos períodos de transformação. E esses, como etapas essenciais ao desenvolvimento das civilizações.

Segundo Toynbee, existe um padrão básico na gênese das civilizações que é uma interação entre desafio e resposta.

Fundamentado nos padrões culturais descrito por Toynbee, Capra, comenta a resistência oferecida pelas instituições sociais dominantes em deixar o papel de protagonistas diante do surgimento em cena de minorias criativas e novas forças culturais, dando prosseguimento ao processo de desafio-e-resposta. Contudo, devido a rigidez e a conservação

de padrões e idéias fixas, a corrente cultural principal, outrora protagonista, inevitavelmente caduca e declina. Uma nova configuração inaugura novas circunstâncias e novos protagonistas, prosseguindo o processo de evolução cultural.

Capra também faz uma analogia com a filosofia oriental, onde todas as manifestações da realidade são geradas pela interação dinâmica entre dois polos de força, o yin e o yang.

Baseando-se esse processo de transformação universal, *ibidem* (pg.27), apresenta a mudança de paradigma como a terceira indicação de transição do sistema social, econômico e político da atualidade. As outras duas foram os declínios: do patriarcado e do combustível fóssil.

O novo paradigma em contraste com a concepção mecanicista cartesiana, deixa de conceber o universo como uma máquina, para ser compreendido como um todo dinâmico, indivisível e interdependente, um sistema.

Uma perspectiva holística e ecológica que a visão de mundo cartesiana não oferece, deverá ordenar esse novo modelo. Sendo da ordem das possibilidades e viabilizando uma resignificação de valores e concepções de mundo e de vida, difere radicalmente da lógica da exterioridade, dicotomia, causalidade, determinações e identidades padronizadas por categorias estanques.

Devido ao reconhecimento da natureza sistêmica dos problemas atuais, o autor ressalta que:

uma resolução só poderá ser implementada se a estrutura da própria teia for mudada, o que envolverá transformações profundas em nossas instituições sociais, em nossos valores e idéias. (pg.23)

Essa nova proposição da realidade, fundamenta-se na consciência da inter-relação e interdependência essencial dos fenômenos em geral. Transcende as fronteiras disciplinares e conceituais atuais. Sejam eles: físicos, biológicos, psicológicos, sociais, culturais e outros.

Como os organismos vivos não são tratados como máquinas, conforme o Positivismo, mas sim em termos de relações e integrações, suas partes ou melhor, seus aspectos não podem ser reduzidos à unidades menores. Pois, um sistema é uma totalidade integrada e o todo não é a soma das partes. Mas uma composição singular, relacional e dinâmico.

Essa condição não-linear dos organismos vivos proporciona diversas implicações e questionamentos a respeito de várias “verdades” construídas e vigentes até então. Como por exemplo:

- a busca da ciência biomédica de causas únicas na etiologia de doenças;

- o tratamento conceitual e metodológico da doença como categoria individual e intrínseca à natureza do sujeito, desvinculada da realidade de vida do mesmo;

- as especialidades no conhecimento como compartimentação eficaz de um tratamento conceitual e terapêutico;

- as estruturas funcionais e organizacionais das instituições sociais e outros.

Compatível reflexão realizou a obra do psiquiatra húngaro Szasz (1974). Esse autor, questionou os fundamentos científicos e os princípios

conceituais e metodológicos da psiquiatria e seus procedimentos de intervenção.

Ele expôs a infidelidade ao seu próprio objeto e a inadequação da terminologia e corpo conceitual da psiquiatria, quando “deposita” (termo usado pelo próprio autor) os supostos problemas psiquiátricos na estrutura tradicional da medicina.

Este autor refere que a psiquiatria encontra-se em uma encruzilhada e comenta:

Até agora, pensar em termos de entidades ou substantivos - tais como doença, neurose, psicose, tratamento - tem sido a regra. A questão agora é: devemos continuar nesse mesmo caminho ou dele nos afastarmos para pensar em termos de intervenções ou processos? (p.18)

Esse autor abordou a utilização do modelo determinista causal da física clássica na construção da psicanálise e das teorias psiquiátricas tradicionais e modernas. Refutou a aplicação do determinismo físico aos afazeres humanos citando Karl Popper e o “historicismo”. Ou seja, a determinação causalista nos eventos históricos por seus antecedentes, assim como nos eventos da física clássica.

Opondo-se ao objetivismo científico, argumentou que a atuação recíproca, plena e complexa entre o observador e o observado que ocorre nas ciências humanas e sociais deveria ser suficiente para demonstrar o que Popper chamou de “pobreza do historicismo”, (ibidem, p.22). E atribuiu a indiscutível aceitação das teorias historicistas ao fato de funcionarem como religiões que se disfarçam em ciências.

Outros expressivos autores e correntes de pensamentos, também opuseram-se ao determinismo do pensamento científico-explicativo-causal.

O pensamento existencialista e a fenomenologia foram o contraponto filosófico e metodológico desse paradigma positivista, cartesiano e mecanicista.

Expoentes como: Kierkegaard, Sartre, Buber, Husserl e outros, propuseram um movimento de posicionamento ético do homem e da sociedade, conforme expressa Almeida (1988). Um movimento orientado pela busca de referências éticas, espirituais, filosóficas e axiológicas pretendeu uma dimensão maior e compreensiva a respeito do sentido da vida e da luta do Homem.

Martin Buber (1878-1965) um autor entre o existencial e o místico, foi conhecedor da tradição bíblica e prática hassídica.

O hassidismo foi um movimento surgido no judaísmo no século XVIII, com Baal Shem Tov, propondo novos conceitos sem alterar seus princípios e conteúdos. Havia um novo enfoque através da leitura da Torá e seus mandamentos, com o objetivo de desmistificar a dicotomia entre o profano e o sagrado. Era uma forma de secularização da vida religiosa mediante a fusão de sua prática em todos os momentos da existência humana.

A secularização proporcionou numa deselitização da prática religiosa, proporcionando ao homem, transformar sua vida num constante e perpétuo contato com a divindade, antes só concebido nos momentos de prece, nos templos, nos ofícios sagrados.

Buber nos interessa especificamente nesse estudo pela contribuição de suas concepções a respeito da interação humana em suas manifestações e características.

De outra maneira, a natureza do encontro dialógico é tratada em sua obra central “Eu e Tu”. A este respeito Von Zuben (1990) comenta:

Para Buber o encontro dialógico é fugaz, transformando-se sempre em Eu-Isso. Porém, o Tu permanece latente, propiciando assim uma nova relação Eu-Tu. Pode-se entender que o “encontro” entre duas pessoas torna-se atual graças à relação, ao Tu, ou melhor ao Eu-Tu. (p.117/118)

“Encontro” este, autêntico e realizável no movimento dialógico entre “Eu-Tu” e “Eu-Isso”, parece cada vez mais raro nos dias atuais e tão essencial na legitimação do aspecto relacional da natureza e experiência humana.

De fato, apesar de imprescindível para a relação interpessoal humana e para a sociedade, infelizmente, não parece ser nessa concepção de vida e homem que a prática institucional das organizações de assistência terapêutica e pedagógica especializadas inspiram-se.

A herança do pensamento positivista em nossa cultura e e o nosso pensamento ocidental capitalista favorecem a prevalência de interações constituídas pelo princípio Eu-Isso. Diferentemente do encontro dialógico e o movimento de atualização entre os dois princípios.

O conhecimento médico e científico produzido a respeito das minorias excluídas, como por exemplo o deficiente e o autista, constroem-se por meio de uma lógica exterior às particularidades de cada sujeito.

A classificação ou categorização científica-positivista ordena-se por padrões e generalizações a respeito de seu objeto. Logo, além de coisificar o sujeito, exclui como referência a sua originalidade e toda a personalidade que distingue cada ser entre si.

O mais estranho é que os conhecimentos dessa natureza não favorecem um autêntico encontro, uma relação “eu-tu”. Mas parece contribuir com a exclusão e inspirar práticas e intervenções segregacionistas.

O modelo de relação e/ou tratamento constituído *na e pela* impessoalidade, impede a atualização das idéias, dos valores, do vínculo interpessoal perante cada momento. Pelo fato de trabalhar sobre um recorte aprisionado da realidade, a fugacidade do momento não é concebida em seu dinamismo valorável, prevalecendo o princípio “Eu-Iso” e rompendo-se portanto o movimento dialógico a que Buber se refere .

Por conseguinte, as pessoas que se diferenciam da população em geral por apresentar algum prejuízo ou comprometimento de qualquer ordem ainda são vistas e/ou tratadas a partir de um pre/conceito estanque e retrógrado que não atualiza-se.

Enfim, as concepções cristalizam-se e aprisionam todos nós, seres humanos, em uma expectativa e em um padrão exigente e pouco criativo de comportamento e desempenho social.

O autismo infantil por exemplo, tem sido desde Kanner (1943), na literatura científica, conceituado, definido e classificado nosológica e

nosograficamente enquanto um quadro clínico-comportamental de etiologia múltipla e heterogênea orgânica, apesar de ainda não definida.

Trata-se assim de um tratamento conceitual construído no paradigma positivista.

Diferentemente desses parâmetros acima descritos, nosso estudo, nosso olhar e investigação foram constituídos em um paradigma fenomenológico-existencial, no qual fundamenta-se a obra de Jacob Levi Moreno, a Socionomia.

A Socionomia surge como um projeto de uma nova sociologia, dedicando-se ao estudo das leis do desenvolvimento social e das relações sociais.

Preocupa-se com “...as formações e tensões sociais no aqui e agora, em status nascendi,[...], pesquisa o comportamento humano e seus aspectos intra e interindividuais” (Kaufman, 1992, p.57).

Etimologicamente, sócio vem do latim “socius”, que significa “companheiro” e nomia vem do grego “nomos”, que significa “regra, lei”.

A Socionomia como expõe Naffah Neto (1979) além de uma simples teoria sociológica,

...propunha-se como uma revisão crítica de antigas correntes e visava a transportar as suas complexas elaborações teóricas para o nível da realidade vivida no cotidiano, perseguindo no presente e por meio de investigações diretas, o complexo estrutural dos intercâmbios e das interações humanas, tal como se realizava, se cristalizava ou se transformava na realidade concreta e a partir de como esta era vivida e produzida por cada sujeito humano. (p.120)

Moreno, criador desta “nova ciência das leis sociais”, interessou-se pela interseção entre o individual e o coletivo.

Kaufman (1992) comenta:

Moreno amplia a posição da medicina e da psicologia da época quanto à questão do entendimento do indivíduo isoladamente; acredita que o tratamento da pessoa deve ocorrer dentro do grupo, o qual também merece tratamento. Assim é que surge a Socionomia [...], que possibilita o estudo, análise, medida e tratamento não apenas do grupo, mas do indivíduo e suas relações interpessoais no grupo. (p.57)

A teoria sacionômica apresenta sua inovadora contribuição teórica, na peculiaridade de pensar o homem a partir de uma estrutura vincular, indivisível de seu ambiente. Baseado numa “díade primária”, e no “encontro de dois atores”, Moreno constrói sua teoria das relações interpessoais elegendo o vínculo como noção operativa.

Fundamentado nessa concepção, nosso enfoque condiz com a premissa de que o homem se constrói nas relações que o seu ambiente afetivo, físico, cultural, social e econômico imediato lhe proporciona.

Aguiar (1990) chama atenção para a relevância de se compreender o conceito sacionômico de “vínculo” por meio de uma articulação com o sistema conceitual Moreniano. Considerando que a metáfora utilizada por Moreno “a vida é um imenso teatro”, retrata a proposta básica da teoria, e comenta:

..devemos ter em conta que, na trama dramática, cada objeto, cada situação, cada personagem tem o seu lugar e sua importância como parte de uma globalidade: o todo é que dá sentido às partes. É o projeto dramático que exige o protagonista, os coadjuvantes, o cenário, o enredo. (pg.49)

Neste sentido, a proposição acima sugere contextualização, articulação, participação, responsabilidade de uma globalidade que instrumentaliza pensar o ser humano como uma expressão particular e original de confluências diversas.

Como na proposição “a vida imita a arte” ou, o contrário, o projeto dramático é reconstruído e realizado a partir da contribuição, participação e desempenho de cada pessoa envolvida na trama. Cada elemento deve ser considerado em suas inter-relações com os demais e com a totalidade. Cada vinculação entre as partes e com o todo é peculiar, com um dinamismo próprio, favorecido pelo contexto do momento.

Neste referencial conceitual, a pessoa é considerada elemento ativo e suscetível às interações de um sistema holístico.

Assim, a compreensão das inter-relações de um grupo, é necessário estabelecer a configuração das escolhas feitas a partir de um critério, entre os que integram um dado contexto.

A pessoa com autismo e os quadros similares tratados epistemologicamente como integrantes de um sistema e a partir de uma teoria relacional, interpessoal, modifica radicalmente os lugares sociais designados até então e conseqüentemente toda a conjuntura implicada nessa questão. De outra forma, compatível com o paradigma fenomenológico e existencial, a existência, o fenômeno precede a essência, a lei, e não o contrário.

Sacks (1997) questiona algumas verdades a respeito das pessoas com autismo, baseado em sua experiência profissional. O talento artístico e criativo manifestado por seu paciente autista contrariou a literatura médica-científica que identifica como um dos traços autísticos, a ausência de imaginação e criatividade. O autor narra: “Nenhum espaço é deixado para uma personalidade individual, e muito menos criativa. Então o que era José, tive de me perguntar. Que espécie de ser?” (p.241)

E conclui seu artigo questionando a respeito do seu paciente com autismo com talento surpreendentemente artístico, quanto ao lugar, o reconhecimento do valor de uma pessoa que é tão diferenciada das normais:

“...infelizmente, não fará coisa alguma, a menos que alguém muito compreensivo, e com oportunidades e recursos, possa orientá-lo e empregá-lo. Pois, do modo como estão as coisas, ele provavelmente nada fará, e passará uma vida inútil, infrutífera, como tantas outras pessoas autistas, ignoradas, desconsideradas, na enfermaria mais remota de um hospital psiquiátrico. (p.253)

A partir de então, torna-se imprescindível a consideração das confluências diversas que participam ativamente do fenômeno patológico na existência humana e na radicalidade de sua manifestação. E nesse sentido, a compreensão a respeito dos “desviantes das normas consensuais de comportamento e desempenho social” passa necessariamente pelo questionamento do ambiente vital em que essas pessoas frequentam. Assim como o projeto o qual lhes designam.

Reconhecidamente, as instituições ditas especializadas de caráter filantrópico e assistencial são os lugares intituídos para a realização do

projeto de promoção e favorecimento do desenvolvimento global e melhoria de qualidade de vida para pessoas com desempenho e/ou funcionamento desviantes ou melhor, com necessidades educativas especiais.

Entretanto a constituição funcional e organizacional sobre as quais essas realidades institucionais trabalham têm demonstrado contradições que fomentam divergências básicas quanto aos seus objetivos.

A ambivalência e contradições geradas no cotidiano das práticas institucionais perante seus projetos, também precisa ser abordada e compreendida em uma visão dinâmica e sistêmica.

A função social e política das entidades assistenciais é um importante contraponto aos projetos de intervenção institucionais. Pois, por um lado o projeto de intervenção geral e institucional visa promover e favorecer o desenvolvimento global de sua clientela, e por outro lado o lugar instituído onde esse projeto realiza-se é originalmente segregador.

Na medida em que as instituições assistenciais acolhem as minorias excluídas de uma convivência usual do sistema social, cultural pedagógico, terapêutico e outros, afirma a impossibilidade desse mesmo convívio, prescrevendo-lhes um destino ou uma “carreira institucionalizada”.

A designação e as implicações da hospitalização psiquiátrica, como a mudança de status que a “carreira moral do doente mental” promove, foi discutido por Goffman (1961).

Entendendo a categoria de “doente mental em um sentido sociológico, o autor elege “a sequência regular de mudanças que a carreira provoca no eu da pessoa e em seu esquema de imagens para julgar a si mesma e aos outros”(pg.112), como principal interesse. E, estabelece como

significativa a interpretação psiquiátrica que altera o destino social de uma pessoa.

De fato as intuições totais, ou seja, aquelas que constituem-se espaços de convivência exclusivos, estudados pelo autor citado acima, como por exemplo: manicômios, conventos e prisões, subvertem o lugar social das pessoas capturadas pelos seus serviços.

Consideramos porém que o mesmo ocorre em qualquer e todo tipo de institucionalização, apesar das diferenças e sutilezas que possam ocorrer. E não apenas no âmbito restrito da hospitalização psiquiátrica.

Por volta dos anos 60, nos EUA e Europa vários estudos realizaram-se a respeito das intervenções institucionais, inspirando movimentos e reformas na saúde mental. Obras que fundamentaram experiências inéditas no campo do tratamento institucional de saúde mental como a de Cooper e Laing e Basaglia são clássicos desse questionamento e novas proposições.

Basaglia e a experiência italiana da Psiquiatria Democrática entretanto, diferenciou-se pela sua radicalidade revolucionária.

Nicácio (1989) discutiu a ousadia dessa realização e sua contribuição para a afirmação da utopia “não como a ilusão do amanhã e sim como um desenho que prefigura a possibilidade concreta de transformação do real”(p.92). Colocando como eixo do processo de desinstitucionalização a discussão a respeito da: finalidade da existência do manicômio, a modalidade dessa existência em relação à estrutura social e ao mesmo tempo destruindo a estrutura para recompor as necessidades e possibilidades do sujeito enquanto tal.

Assim, o processo social complexo da desinstitucionalização implica em desmistificar alguns mitos modernos. Como: o mito da periculosidade do louco, a ideologia positivista quanto à neutralidade científica e o conto de fadas da eficácia e adequação do tratamento institucional.

De fato, a invisível teia dos valores, convívio e práticas sociais apresenta uma enorme relutância em lidar com a diferença de qualquer ordem. Quanto a essa dificuldade Marques (1997) comenta:

Na verdade, o que o homem vê e teme é a sua própria fragilidade perante a vida, a sua própria finitude. O conflito originado do confronto do que ele é com o que ele pode vir a ser provoca no homem toda a repulsa em relação à diferença. (p.19)

No âmbito educacional o movimento da escola inclusiva também converge para uma resignificação de valores, pensamentos e atitudes que subjazem na mudança de paradigma educacional.

Essa proposição concebe a fusão dos sistemas educacionais de ensino, atualmente compartimentados em especial e regular.

A falência do ensino especial em relação às suas metas educacionais, colabora com a necessidade e urgência de desmistificação da concepção educacional que se realiza por meio da existência de instituições especializadas. Esses lugares preservam e confirmam a ideologia de que essas pessoas, os deficientes, ou pessoas com necessidades educativas especiais beneficiam-se com a discriminação por apresentarem particularidades quanto ao funcionamento e desempenho padronizado pela normalidade. Justificando assim, a exclusão em sentido social amplo.

Em defesa da inclusão escolar Mantoan (1997) argumenta:

É normal que apresentemos déficits em nossos comportamentos e em áreas de nossa atuação, pessoal ou grupal, assim com em um ou outro aspectos de nosso desenvolvimento físico, social, cultural, por sermos seres perfectíveis, que constróem, pouco a pouco e na medida do possível, suas condições de adaptação ao meio. (p.7)

[...] A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, que terá de se adaptar às particularidades de todos os alunos para concretizar a sua metáfora - o caleidoscópio. (p.8)

Foi nesse universo epistemológico e paradigmático apresentado até então que nosso estudo foi semeado.

CAPÍTULO III

O CONTEXTO METODOLÓGICO

OU

“Como conhecer a corte?”

Esta investigação utilizou-se da metodologia sociodramática desenvolvida na Socionomia por Moreno. Trata-se de uma metodologia de ação, inspirada no teatro e realizada “in situ”.

A partir deste capítulo os conceitos e recursos técnico-metodológicos serão destacados em *itálico*.

Segundo Almeida (1988) essa metodologia articula:

conceitos fundamentais da fenomenologia-existencial: existência, ser, temporalidade, espaço, encontro, liberdade, projeto, percepção, corpo, imaginário, linguagem, sonhos, vivências, cura, biografia.(pg.40)

Para Moreno (1992*) uma ciência de ação diferencia-se das demais, por lidar com um mundo de atores “in situ”, diferentemente de organismos no meio ambiente que para o autor, é uma “abstração”.

A Socionomia apresenta uma diversificada metodologia, por meio da qual realiza um processo dialético de investigação e intervenção nas relações interpessoais e mundos particulares de um grupo, favorecendo a *espontaneidade* e transformação.

A coleta de dados por meios dramáticos, portanto, ao mesmo tempo que coleta dados, promove concomitantemente, uma transformação, em função da peculiaridade técnico-instrumental, caracterizando uma pesquisa-ação.

A *Sociometria*, a *Sociodinâmica* e a *Sociatria* são as três ramificações metodológicas-experimentais da Socionomia.

A *Sociometria* (do grego “metrein” = medir) pesquisa o desenvolvimento e organização dos grupos e a situação dos indivíduos nos grupos. Busca identificar o dinamismo grupal, a partir das forças de atração e repulsão que se estabelecem e interagem entre os integrantes dos grupos.

* 1a edição brasileira: out/1992, v.I da obra em 3.v., original de 1953.

Entre outros procedimentos sociométricos, o *Teste Sociométrico* é o instrumento de pesquisa utilizado para medir as atrações e rejeições que ocorrem entre os membros de um grupo. Ele determina a situação de cada pessoa dentro do grupo a que pertence, demonstrando que as estruturas psíquicas existentes em um grupo distanciam-se de sua forma oficial aparente. O mapa das mutualidades e/ou incongruências relacionais entre os indivíduos de um grupo, chama-se sociograma, realizado a partir de critérios de escolha para uma dada atividade.

A *Sociodinâmica*, segundo a definição de Kaufman (1992):

é o elo de ligação entre as outras duas, na medida em que faz a passagem do que foi estruturalmente detectado pela Sociometria, conduzindo à Sociatria [...], estuda a estrutura dos grupos sociais, dos grupos isolados e das associações de grupos. (p.58)

Utiliza: o “*role-playing*” (em sentido lato: jogo de papéis), o *teatro espontâneo*, o *jornal vivo*, os *jogos dramáticos* e a *interpretação de papéis* como intervenção psicossocial.

A *Sociatria* é a ciência do tratamento dos sistemas sociais, aplicando a *Sociometria* em suas possibilidades de intervenção, por meio dos respectivos métodos que são: o *psicodrama*, o *sociodrama* e a *psicoterapia de grupo*. A diferença entre eles, enquanto métodos complementares, “reside fundamentalmente na perspectiva com que visualizam e enfrentam o drama humano” (Naffah Neto, 1979, p.240).

O Sociodrama

Em nosso estudo, utilizamos especificamente o *Sociodrama*, devido à natureza dinâmica do objeto de estudo: a instituição, seu projeto e as relações que se estabelecem em seu interior.

Sendo um método sociátrico, o *Sociodrama* proporciona por meio de “um processo de subjetivação de uma realidade objetiva, a possibilidade da participação e da colocação de cada um frente a uma realidade que é de todos” (Naffah Neto, 1979, p.240). Dessa maneira, esta metodologia instiga os participantes de um evento sociodramático a um questionamento de atitudes e valores que favorece a emergência do sujeito humano, enquanto consciência prática de sua posição no mundo.

Por outro lado, o paradigma fenomenológico, contrariamente ao paradigma positivista, não dicotomiza a relação pesquisador-pesquisado, relevando a posição participativa do investigador como condição de se apreender os valores e representações do grupo pesquisado e interferindo no fenômeno estudado.

O *Sociodrama*, assim como toda a metodologia e obra morenianas, inspirou-se no teatro, cujos instrumentos utilizados são respectivamente: *diretor, ator, ego-auxiliar, platéia ou público e palco*.

O *diretor* é o membro do grupo que organiza e viabiliza a sessão, operacionalizando tecnicamente as manifestações do grupo. A ele cabe, por meio do *aquecimento*, favorecer a *espontaneidade* e a *criação*. Ou seja, conduzir o grupo a transcender os *contextos social* e *grupal* e seus respectivos *papéis*, dando asas e concretude à imaginação.

O *diretor* busca objetivar a subjetividade, por meio do *contexto dramático*, estimulando e favorecendo a experimentação e criação de novas possibilidades de compreensão e expressão por meio da ação dramática. Ele é um membro do grupo, que diferencia seu papel a partir de sua postura, seu projeto ou objetivo e instrumental técnico, a serviço do encaminhamento cênico do material percebido e intuído no grupo. O *diretor*, portanto, faz parte do grupo, interferindo no fenômeno, numa co-produção com os desejos e necessidades dos outros membros do grupo, embora em um papel e lugar diferenciados.

Aguiar (1990) comenta a respeito do *diretor*:

... o diretor tem que estar perfeitamente sintonizado com o momento coletivo, numa relação de interioridade, como um observador participante que transforma a realidade à medida que a pesquisa, que se vê claramente nessa condição de membro do grupo. (pg.22/23)

Todos os participantes da sessão sociodramática são potencialmente *atores*.

O *ator* é um elemento do *contexto dramático*. É quem revela alguma realidade no *palco*, por meio de um personagem. O personagem é criado e desempenhado no *palco* a partir do repertório histórico, pessoal e emocional da pessoa do ator.

A preparação para o papel de *ator* é função do *aquecimento*, visando favorecer a comunicação entre *ator* e personagem, buscada nas profundezas das próprias pessoas envolvidas. Dessa maneira, “quando se consegue essa comunicação entre ator e personagem, o que podemos ver

no palco, embora uma metáfora, é de extrema veracidade emocional” (Davoli, 1997).

O *ego-auxiliar* é um instrumento com uma função tríplice: *ator*, quando desempenha o papel que a *dramatização* necessita; *terapeuta auxiliar*, quando “guia” o sujeito na *dramatização* e *observador participante*, por observar-se em ação, no papel que está desempenhando; *registrar e comunicar suas reações pessoais*, durante o *compartilhamento*. Sentir e fazer, construir e reconstruir um sujeito ausente ou presente é função, numa relação específica de *papéis* (Esteves, 1988).

Aguiar e colaboradores (1995) destacam a respeito do *ego-auxiliar*:

... foi cunhado para designar o papel do ator que entra em cena na sessão psicodramática, na qualidade de terapeuta que “empresta o ego” ao paciente, numa analogia com o que acontece na relação mãe-bebê ou, por extensão, adultos-criança. (p.6)

A *platéia* refere-se à parte do grupo que não atua dramaticamente. Entretanto, ela interage ativamente com os *atores* e com a cena dramatizada, compartilhando seus sentimentos e percepções com os mesmos, no final.

A participação e comunicação da *platéia* com a cena e com os *atores* ocorrem por meio da emissão de uma intensidade emocional expressa em diversos sinais, como sons, emoções, atitudes e outras manifestações. Além disso, segundo a concepção de *protagonismo*, o drama em cena é coletivo, na medida em que o protagonista foi eleito pelo grupo,

encarnando individualmente a partir de sua subjetividade, o drama comum a todos os membros do grupo.

O *palco* é o lugar apropriado para a *dramatização*, onde a “história” é montada e vivida pelos *atores*: *protagonista* e *egos-auxiliares* e assistida pela *platéia*. É o espaço e tempo do “como se”.

Moreno (1992), comenta a respeito dos seguintes instrumentos:

palco, ator, e público ou *platéia*:

Porque palco? Ele dá ao ator espaço vivo o mais multidimensional e flexível possível. O espaço vivo da realidade é, geralmente, estreito e repressor e o ator pode, facilmente, perder seu equilíbrio. [...] O espaço do palco é extensão da vida, [...] realidade e fantasia não estão em conflito, porém, ambas são funções dentro de esfera mais ampla - o mundo psicodramático..., [...] o local [...] pode ser qualquer espaço disponível, onde quer que os sujeitos estejam: o campo de batalha, a sala de aula ou a casa ;

[...] o processo de aquecimento do sujeito para a representação psicodramática é estimulado por inúmeras técnicas...[...] o objetivo destas técnicas não é de transformar os sujeitos em atores, mas, até certo ponto, incitá-los a serem, no palco, o que são, mais profunda e explicitamente do que aparentam na realidade da vida;

...

o público [...] funciona como tábua de ressonância [...] o público vê a si próprio, uma de suas síndromes coletivas é representada no palco. (pgs. 184/5)

A realização de um evento ou sessão sociodramática envolve um *grupo* e desenvolve-se por meio das seguintes etapas: *aquecimento inespecífico* e *específico*, *dramatização* e *compartilhamento*. Existe uma quarta etapa que é o *processamento*, utilizada apenas com a finalidade

acadêmico-pedagógica, como é o caso deste estudo, que visa a produção de um conhecimento.

Em geral, encontra-se no início de um trabalho sociodramático um agrupamento de pessoas em estado caótico, vindas de uma ampla realidade que é o *contexto social*. Este abrange todas as instituições sociais e os códigos formais que norteiam as relações entre as pessoas.

O *contexto social* é o “âmbito das formulações ideológicas e dos sistemas de poder, além de constituir o espaço onde as pessoas circulam e buscam sobrevivência” (Aguiar, 1988, p.51).

O *aquecimento* é a primeira etapa da sessão, por meio da qual o *diretor* busca uma ordem, polarizando as atenções e fazendo-se catalisador da unidade grupal. Dessa maneira, o *aquecimento inespecífico* promove a constituição de um *contexto grupal*, transformando em *grupo* (pessoas interrelacionando-se a partir de objetivos comuns), o que era inicialmente um aglomerado de participantes.

Assim, o *aquecimento* é peculiar aos propósitos da sessão realizada e refere-se a um processo de preparação dos participantes para a *dramatização* (“estar pronto para”), favorecendo a *espontaneidade* e a criação coletiva do enredo.

Conforme Davoli (1997) destaca, o *aquecimento*, é a “matriz de criação” e a etapa fundamental em que se configura a estética do *projeto dramático*. A autora ilustra-a com a seguinte metáfora:

uma terra que se prepara para semear, onde o tipo de planta que nascerá apresentará reflexos desta preparação. Nesta etapa, o diretor deve ter grande cuidado e atenção. É desta terra

bem preparada que depende em grande parte toda a riqueza e a beleza da dramatização - sua criatividade/espontaneidade. (p.55)

O *aquecimento específico* marca a transição da primeira para a segunda etapa de uma sessão sociodramática que é a *dramatização*.

Neste tipo de trabalho ou em uma sessão sociodramática, a fantasia e a realidade são exploradas e direnciadas, por serem duas instâncias vitais e complementares do ser humano (Aguiar, 1988). Considerando-se essencial a flexibilidade de se transitar nestes dois universos. Referimo-nos à fantasia, como sendo todo o universo da imaginação e a realidade - o mundo fenomênico.

Nesse sentido, a *dramatização* é a concretização da imaginação, por meio da criação de uma ficção e seus respectivos personagens. Para tanto, é criado um contexto específico - o *contexto dramático* ou o “como se”, delimitado por um espaço físico - o *palco*, onde os participantes são denominados de *atores*. Assim, a subjetividade é exteriorizada e concretizada no “como se”, por meio de personagens.

Após a *dramatização* os *atores*, até então no *contexto dramático*, retornam ao *contexto grupal*. Não há mais *platéia* e *atores*, mas *grupo*, incluindo o *diretor* que conduzirá a terceira etapa, o *compartilhamento*.

O *compartilhamento* refere-se à publicação de emoções, sentimentos e sensações experimentados a partir da encenação da história, que mobiliza uma diversidade emocional por meio das vivências de novos papéis e respostas proporcionados no *contexto dramático*. Promove-se, assim, uma pluralidade de caminhos e leituras para todo o grupo.

A quarta etapa é o *processamento*, apenas utilizado com objetivos pedagógicos e/ou acadêmicos. Podemos relacioná-lo com a análise de dados de uma pesquisa acadêmica, por proporcionar uma reflexão e uma compreensão teórica.

O processamento das sessões

No *processamento* de uma sessão sócio-psicodramática debruça-se sobre um recorte de uma realidade fluida, a fim de conhecer e desvelar os elementos que atuaram e compuseram aquele contorno específico, e assim compreendê-lo. é como olhar uma fotografia e tentar apreender as sutilezas vivas que desenharam aquele momento.

O *processamento* conforme mencionamos anteriormente, refere-se à quarta etapa de um trabalho socionômico divergindo em natureza das outras etapas já descritas.

Enquanto as outras três etapas anteriores que são o *aquecimento*, a *dramatização* e o *compartilhamento* visam proporcionar encontros, ou relacionamentos “eu-tu” (numa linguagem e sentido buberianos), o *processamento* devido à exigência racional, descritiva, reflexiva e explicativa, realiza-se na modalidade “eu-isso”. Pois ele busca no universo racional, uma compreensão do universo emocional e relacional do fenômeno ocorrido na sessão.

O *processamento*, entretanto, é diferente de um relatório factual e de uma avaliação. Aguiar e Tassinari (1994) destacam esta diferença e esclarecem:

No processamento de que falamos, entretanto, o objetivo não é nem restabelecer os fatos nem tampouco julgá-los. É muito mais pretensioso do que isso, pois busca compreendê-los mais profundamente. [...]

Para proceder a um processamento, devemos restabelecer a trajetória de evento em questão, procurando compreender o sentido de tudo o que ocorreu.

Essa trajetória pode basear-se em alguns critérios de “leitura” dos fatos, adotados consciente e claramente, desde o início do trabalho, para facilitar o fluxo do raciocínio. (pg.17)

Sendo assim, o *processamento* refere-se à análise e produção de conhecimento à luz do referencial teórico moreniano, da prática-ação ou do que foi produzido dramaticamente com um grupo.

O instrumental técnico

Vários são os recursos técnicos da Socionomia. Os recursos utilizados nas sessões e destacados nos *processamentos* deste estudo foram respectivamente:

◇ *auto-apresentação*: o participante apresenta-se ao grupo, falando de si, podendo ser utilizada uma gama de variações para esse fim, conforme as peculiaridades de cada situação;

◇ *solilóquio* ou “pensar alto”: a pessoa é estimulada a verbalizar o que está pensando, sentindo e/ou avaliando, ou melhor, o que oculta em seu texto explícito, por algum motivo;

◇ *entrevista*: é utilizada pelo *diretor* para um diálogo com o personagem do *contexto dramático*, visando aquecer e explorar aspectos e respostas do personagem na função de *ego-auxiliar*;

◇ *duplo*: quando algo não está sendo percebido ou expresso pela pessoa, o *diretor* ou algum participante do grupo na função de um *ego-auxiliar*, adota a mesma postura, expressão corporal, gesticulação e fala a partir de sentimentos e emoções que captou da pessoa;

◇ *espelho*: imita-se a pessoa, visando contribuir com a auto-percepção, transformando o participante em questão, em espectador de si mesmo.

O palco do estudo

O campo desta pesquisa é uma instituição filantrópica de caráter pedagógico e terapêutico para pessoas com autismo e síndromes similares, situada no município de Itú, no Estado de São Paulo.

Nossa relação com esta instituição é anterior a esse estudo. Pois, desde agosto do ano de 1997, desempenhamos o papel profissional de supervisora, nessa instituição, realizando mensalmente reuniões com a equipe profissional, com fins de supervisão, e, utilizando a metodologia Socionômica. Devido a prosperidade do trabalho de supervisão e ao bom relacionamento entre nós, escolhemos essa entidade como sujeito de nosso estudo, sendo bem aceito pela entidade.

Os sujeitos da pesquisa são três subgrupos da estrutura funcional da entidade, respectivamente: a diretoria, a equipe profissional e os familiares.

A entidade de caráter filantrópico, pedagógico e terapêutico, sem fins lucrativos é o único local no município de Itú, que atende exclusivamente pessoas que apresentam “síndrome autista e quadros similares”, conforme catalogação no Código Internacional de Doenças 10a. edição - CID 10 e Manual de diagnóstico e estatística das doenças mentais - D.S.M.IV. Ela funciona de segunda à sexta-feira em dois períodos manhã e tarde, atendendo atualmente a 13 alunos e a seus respectivos pais.

Eventos filantrópicos, doações e contribuições voluntárias garantem a sobrevivência econômica da entidade. A Prefeitura Municipal também contribui significativamente com a entidade, cedendo anualmente, os respectivos profissionais: terapeuta ocupacional, psicóloga, fonoaudióloga, pedagoga, professores, monitores, merendeira e faxineira com cargas horárias diferenciadas.

Assim, a equipe profissional é composta por funcionários da Prefeitura Municipal e da entidade; eles são: secretária, alguns monitores e professores.

A diretoria da entidade é composta por 11 membros voluntários, constituintes da sociedade civil do município de Itú, entre os quais dois membros são pais de crianças atendidas na entidade.

Os atores e as sessões sociodramáticas

Os dados sobre os grupos em estudo foram retirados de três reuniões distintas, solicitadas e agendadas antecipadamente com a

entidade. Dessa maneira, foram realizados *Sociodramas* com a diretoria, a equipe profissional e os familiares.

As três sessões sociodramáticas realizadas com cada sub-grupo acima referidos foram filmadas por uma pessoa que nos acompanhou em todos os encontros.

O ato ou sessão sociodramática realizada com cada sub-grupo e inspirada nos objetivos da presente pesquisa, teve a duração de aproximadamente duas horas, durante as quais foram desenvolvidas as etapas já comentadas, próprias de um trabalho sociodramático.

Em função dos objetivos acadêmicos de nosso trabalho, posteriormente à realização das sessões, o processamento foi realizado, visando a compreensão e reflexão do acontecido, articulados à luz da teoria sicionômica e aos nossos objetivos de estudo.

Muitos são os fatores considerados relevantes e atuantes no desenvolvimento de um trabalho desta natureza.

Sendo assim, o *processamento* das sessões sociodramáticas pode realizar-se por meio de diferentes vértices, perspectivas, focos, como por exemplo: a partir da *sociodinâmica* do grupo, do papel de *diretor*, do *protagonista*, do *tema protagônico* ou outros mais.

CAPÍTULO IV

As sessões sociodramáticas

ou

“Os nobres se apresentam em três atos”

Primeiro ato: A diretoria

A sessão realizou-se numa sala que se tornou pequena, devido ao dinamismo do trabalho e o número de pessoas presentes.

Éramos ao todo 12 pessoas: 10 membros da diretoria, exceto o presidente que não compareceu, nós e a pessoa que filmou a sessão.

Iniciaremos este *processamento* a partir da *Sociodinâmica* e *Sociometria* estabelecidas pelo grupo naquele momento, a fim de compreender o cenário constituído pelo *contexto grupal* e o enredo criado.

O cenário caracterizado pelo *contexto grupal* constituiu-se de um clima emocional apreensivo e ansioso, que também nos envolveu. Podemos compreender este fato, por ser o primeiro encontro do grupo conosco, com o propósito específico e explícito de se coletar dados para esta pesquisa acadêmica.

Também constituíram o cenário, as restrições de espaço e de tempo, pelo tamanho da sala em relação ao número de pessoas e porque fomos informados pelo vice-presidente da entidade que a diretoria continuaria em reunião após a sessão.

A ansiedade presente manifestou-se em comentários feitos pelos presentes inicialmente, como por exemplo, a fala do vice-presidente: *...bem, como não fui eu quem combinou, não sabemos muito bem o que irá acontecer... e nem que íamos ser filmados...; outras falas, ...vai filmar para a Globo..., e o cachê?..*

Após esclarecer a razão da nossa reunião e apresentar o propósito científico e acadêmico da pesquisa, a utilização da filmagem e dos dados levantados, sugerimos ao grupo, a título de *aquecimento inespecífico*, apresentarem-se em duplas: uma pessoa apresentaria a outra.

Rejeitaram rapidamente a proposta, argumentando: *...mas, que nível de apresentação, nós nos conhecemos pouco; ... ah, não! É mais fácil, cada um se apresentar mesmo*

Neste momento, o jogo de *papéis*⁽¹⁾ manifestados no *contexto grupal* parecia atribuir qualidades de perseguidor-perseguido às pessoas ali

presentes. Se os membros daquele grupo sentiram-se perseguidos, o *contra-papel*(2) de perseguidor nos fora concedido.

Percebendo este jogo de *papéis* e não aceitando o atributo de perseguidora, identificamo-nos com o sentimento do grupo de perseguido. O que nos fez sentir inibição e pouca autorização do grupo para exercermos o *papel* de *diretora* da sessão. Assim, deixamos de intervir em vários momentos.

A fim de favorecer um clima mais relaxado e confiante, concordamos com que os diretores da instituição se *auto-apresentassem* verbalmente, mas que o fizessem a partir da escolha de um objeto pessoal, como um relógio, por exemplo, justificando e relacionando a eleição de tal objeto à sua pessoa.

A instrução dada não foi bem utilizada. Ficou sem sentido a escolha dos objetos e a apresentação um tanto longa, desaquecendo o grupo, embora, para nós toda aquela dinâmica e os dados verbalizados tenham sido relevantes.

No decorrer do trabalho, a partir da *auto-apresentação* de cada participante, a constituição *sociométrica* e *sociodinâmica* do grupo foi se caracterizando.

Quase todas as pessoas do grupo, com exceção de uma, que disse ter sido convidada pelo atual presidente, estão na diretoria por causa ou a convite do vice-presidente.

Vários componentes do grupo, senão a maioria, provém de uma outra entidade filantrópica, onde compuseram uma diretoria também com o vice-presidente atual.

Durante a *auto-apresentação*, certas falas, entre risos, expressaram bem a *sociodinâmica*: ...*X. me pegou pelo pé...*; ...*também fui convidado...*; *estou na entidade pela X...*; *o grupo foi montado por X., a gente já se conhece de outros tempos...*, e *revezamos os lugares na diretoria...*

Algumas pessoas não se lembravam exatamente de seu cargo naquele grupo, sendo auxiliadas por outras. Por exemplo, dois diretores apresentaram-se no papel de “pedinte” da entidade, ou seja, quem pede recursos financeiros para ela. Disseram fazer o que for preciso para conseguir ajudas externas à instituição. Evidencia-se assim outro *critério* de participação no grupo. De fato, a definição de papéis funcionais e constituição do grupo parecem não se basear no critério formal. Ou seja, os papéis de diretores e os respectivos cargos na diretoria da entidade não são o *critério* estabelecido para o desempenho e participação no grupo.

De outro modo, todo *papel* sugere um *contra papel*.

Os integrantes desse grupo de diretores sentem-se tanto mais úteis e gratificados, quanto mais carentes e comprometidas forem a população atendida e/ou ajudada. Movidos pelo “amor e fraternidade”, como foi dito durante a sessão, sentem-se valorizados, orgulhosos e recompensados por feito tão nobre.

Diante de pessoas prejudicadas e desamparadas pelos serviços públicos, que estão acometidas de uma síndrome tão grave, complexa e cientificamente ainda pouco “compreendida”, com uma etiologia não definida e sem cura, esse grupo assume uma missão messiânica. Se o Estado não assume sua responsabilidade, relegando e excluindo as pessoas autistas de sua atenção e serviços, a entidade, gerenciada por este grupo de diretores, “salvam” esses excluídos.

A situação de exclusão e abandono devido à ausência de serviços públicos e particulares de atenção e assistência para pessoas com autismo e síndromes similares sugerem uma perspectiva de vida tão prejudicada, que perante esta, tudo e qualquer iniciativa que minimize essa situação é reconhecida como válida. Ou seja, como dizem popularmente: “para quem não tem muito, qualquer coisa é melhor que nada”. Portanto, legítimo.

A respeito da gravidade, precariedade e restrição de qualidade de vida da população referida acima, as pessoas do grupo referiram-se durante a *auto-apresentação*, da seguinte maneira: *... estou aqui porque senti amor..., é mais importante do que ficar numa catequese da igreja,...as crianças que vão ao catecismo, são normais, são mais fáceis de lidar, ... quero fazer o possível para ajudar o mais que puder...; ...hoje eu estou na instituição, não porque alguns pais me procuraram, mas porque eu entendo que eu tenho que ajudar estes pais a melhorar a qualidade de vida dos filhos deles...; ...está no meu sangue ajudar estas crianças, está na nossa raiz fazer alguma coisa, ajudar o próximo....*

Um outro dado que foi sendo explicitado durante a *auto-apresentação* das pessoas e diz respeito a composição e dinâmica funcional desse grupo de diretores, refere-se ao tipo de liderança exercida pelo vice-presidente. Ele compôs o grupo e exerce uma liderança forte e absoluta, centralizando todas as forças emocionais do grupo. Entretanto, essa liderança autoritária é aceita como um critério explícito e uma condição para que o mesmo participe do grupo.

Dessa maneira, os outros diretores integrantes deste grupo colaboraram com esta configuração, ocupando e/ou submetendo-se a um lugar periférico no mesmo.

Um dado ilustrativo da *sociodinâmica* desse grupo foi a ausência do presidente da entidade na sessão não ter sido comentada pelos presentes, apesar de ter sido tratado com ele o propósito da nossa pesquisa e solicitado o agendamento da sessão. Foi como se ele, o presidente, não fizesse falta neste grupo.

Apesar das atribuições formais de papéis não vigorarem, parece haver uma necessidade de constituir um grupo formal, com projeto e papéis definidos, legitimando uma diretoria, embora o grupo funcione baseado em outros critérios não formais.

O lema do grupo parece ser “um por todos e todos por um”, não havendo espaço para a personalidade. Como se as diferenças pessoais, assim como diferenças de qualquer natureza, ameaçassem a coesão grupal. Sendo assim, evitam-se questionamentos, divergências, conflitos no grupo.

A ausência de divergência entre as pessoas do grupo de diretores conforme comentada acima, também influenciou à nossa posição sociométrica, contribuindo com o tipo de direção realizada e enredo dramatizado, ou seja, sem explicitação de conflito.

A relação estabelecida entre a nossa posição sociométrica - no *papel de diretora* da sessão - direção realizada - *sociometria/sociodinâmica* do grupo pode ser exemplificada pela nossa sensação durante a sessão, em que não nos sentimos autorizados a intervir naquele grupo, com receio de promover questionamentos, conflitos.

Nessa configuração *sociodinâmica e sociométrica*, o conflito é temido. Seria o medo, o perseguidor deste grupo.

Mas quais medos?

A partir do que foi comentado, parece que este grupo apresenta um modelo de relação interpessoal baseado na submissão e/ou impossibilidade de questionar, divergir.

Este padrão relacional se repetiria com e/ou entre os outros grupos da entidade?

Teoricamente, o *tele*⁽³⁾ é o cimento dos grupos, proporcionando a coesão grupal.

Nesse grupo, se não há espaço para a individualidade de cada participante construir e contribuir com o desempenho do *papel social* de diretor, se as pessoas não se conhecem bem, como foi dito por um membro do grupo, a *escolha sociométrica*⁽⁴⁾ não parece estar baseada no *tele*, mas numa complementaridade de outra ordem.

E, quanto aos tipos de *vínculos*⁽⁵⁾ estabelecidos neste grupo, não são *atuais*, mas *residuais*, na medida em que quase todos descendem de uma vivência institucional e filantrópica anterior. De outro modo, a relação interpessoal estabelecida entre as pessoas desse grupo baseia-se em relacionamentos e vivências outras, e não a partir de circunstâncias próprias daquela atual realidade, como se transferissem, sobrepondo o “ontem sobre o hoje”.

E, em relação à população atendida, as pessoas com autismo e quadros similares, o grupo de diretores da entidade estabelecem um tipo de *vinculação virtual*, mítica, quando encarnam o personagem “salvador” e os familiares contracenam com o personagem “salvos, devedores/agradecidos”.

Os referidos personagens, não apareceram objetivamente na dramatização, mas, havia uma exaltação o tempo todo à entidade na cena

encarnada pelo vice-presidente, transmitida por meio da expressão, do tom como se falava da mesma.

Foram explicitadas e verbalizadas em cena, a gratidão e o contentamento das mães e das pessoas com autismo.

Por esses fatores comentados acima, parece que a coesão grupal é tênue, baseada numa transferencialidade. Ou seja, não é uma relação télica.

Se o *critério e escolha sociométrica* não correspondem ao formal, ao explícito, ao télico, o *projeto dramático* desse grupo também é outro. Mas qual?

Continuaremos o *processamento* da sessão, agora pelo foco de atuação do nosso papel de direção.

Não interferimos na apresentação dos componentes do grupo de diretores, temendo aceitar em nosso papel de direção o adjetivo de perseguidora, mas também por considerar relevante toda aquela dinâmica e todos os dados verbalizados, que eram desconhecidos para nós. Tentamos deixá-los à vontade, menos perseguidos, embora a demora da apresentação (eram dez pessoas se apresentando) tenha desaquecido o grupo.

Concluída a apresentação, uma pessoa retirou-se da sessão em função de um compromisso e outras se dispersaram. Um saíram da sala para buscar água, outras ajudaram a pessoa que filmava a sessão, pois a bateria da filmadora tinha arreado, outra perguntou se tinha acabado a sessão.

Enfim, após esse breve intervalo, consultamos o grupo, pois tínhamos dúvidas a respeito da disponibilidade do mesmo para continuar a sessão.

Perguntamos como eles se sentiam, se estavam cansados... e alguém respondeu: *...não, está ótimo e é até bom que ajuda a passar a noite.*

Encaminhamos então o trabalho para o *aquecimento específico* e para a criação coletiva de uma história, com a caracterização dos personagens dados: a entidade filantrópica para pessoas com autismo, uma pessoa com autismo, uma família de uma pessoa com autismo, e a sociedade.

Segue com a *dramatização*.

No *palco*, a cena criada acontecia em uma praça pública.

Os personagens foram entrando em cena. O banco de praça testemunhou a diversidade de situações ali vividas: duas mães de crianças com autismo, uma delas deprimida por não saber o que fazer com esse filho e com o preconceito e a outra, tentando tranquilizar a primeira, dizendo à companheira que: *não estava fazendo a coisa certa.... pois, tinha também um filho autista e existia uma entidade filantrópica para tratá-los...*

A personagem-entidade entrou em cena e apresentou-se às mães, contando o que propunha e realizava. As mães, então, foram buscar seus filhos para apresentá-los à “entidade”.

Entraram em cena três personagens: as crianças com autismo.

E a história se desenrolou como um grande “comercial” da entidade, em que as mães se mostraram bastante satisfeitas e agradecidas, e as crianças permaneceram quietinhas, no chão, sentadas.

O banco de praça durante toda a *dramatização*, exaltou com elogios e crédito o que ouvia dos outros personagens em cena, porém não os olhou e nem se dirigiu a eles. Dirigia-se a nós, como *diretora* da cena e para a *platéia*, como se ela existisse.

A história terminou pelo desaquecimento e saída dos *atores* de cena, que abandonaram seus personagens e houve muitos risos demonstrando um alívio de todos.

Em seguida iniciamos o *compartilhamento*.

Nessa etapa, algumas situações surgiram, embora sem terem aparecido explicitamente em cena. Por exemplo, o diretor que representou a personagem-entidade, compartilhou seu medo de crescer e não dar conta do papel, devido ao fato de sentir muita responsabilidade depositada pelos pais dos alunos; o desconhecimento da sociedade devido à falta de divulgação do trabalho da entidade e a necessidade desta de se fazer conhecer para contar com mais ajuda; a percepção de que a pessoa com autismo está atenta a tudo o que acontece à sua volta.

A partir do nosso papel de diretora da sessão, teceremos alguns comentários abaixo.

A *dramatização* não levou à explicitação de nenhum conflito vivido pelos componentes daquele grupo, mas ele estava nas entrelinhas.

Falta de *aquecimento*?

Algum impedimento de fugir ao “script” institucional, formal?

Não houve *platéia*, todos, com exceção de um participante, entraram em cena. Não houve uma delimitação clara do *palco*, os *contextos dramático* e *grupais* ficaram meio misturados.

Os personagens não se ouviam muito, falavam todos ao mesmo tempo...

Diante da cena tumultuada sentimo-nos pouco à vontade na direção. A fim de questionar, evitando intimidar os atores, entramos em cena, por meio de um personagem, um repórter. Nesse momento deixamos o papel de direção ao assumirmos o personagem, o que implica em uma perda do contexto global da sessão.

O enredo criado pelos *atores*, não apresentou *espontaneidade*⁽⁶⁾, os *atores* pareciam presos à realidade que eles conheciam.

O *contexto grupal* foi reproduzido no *contexto dramático*.

Por tudo o que foi comentado anteriormente, podemos considerar que este grupo, neste momento, precisaria se unir para enfrentar o mundo lá fora. Não poderia mostrar conflitos e/ou fraquezas. Para que dessem conta da responsabilidade investida e depositada, os membros desse grupo de diretores teriam que mostrar que toda a situação era “cor-de-rosa”.

Destacamos a identificação desse grupo com o personagem “salvador”, um herói. Ele não pode mostrar ou falar de seus medos, suas dificuldades, ele precisa ser forte, um “super-herói”, para dar conta de sua missão, que é enobrecedora, tanto mais, quanto sofrimento e dificuldade envolver.

Na tragédia grega, o herói representa a condição humana diante do universo e dos deuses, um conflito entre homem e divindade. O herói sofre a contradição de sua existência, numa luta entre o profano e o sagrado. Como um guerreiro em sua luta, ele redime as fraquezas da condição humana e identifica-se com a divindade. Em defesa dos fracos e

oprimidos, ele se liberta de suas próprias falhas ou fraquezas e remedia sua culpa.

Seria este o *projeto dramático*(7) do grupo de dirigentes da instituição?

De acordo com o *fenômeno do protagonismo*(8), este grupo-herói, representante da condição humana, estaria protagonizando um conflito coletivo, social e histórico: uma sociedade diante de uma parcela de sua população que se diferencia dos demais - as pessoas com autismo.

Nessa perspectiva, o *tema protagônico*(9) não seria o dilema humano diante das diferenças funcionais e existenciais?

A sociedade, diante da dificuldade de lidar com o que é desconhecido, diferente, não controlado e catalogado ou exclui ou nega a contradição/conflito, encarnando um personagem mítico, herói, um salvador incondicional do demasiado humano.

Segundo ato: A equipe profissional

O *processamento* desta sessão foi realizado a partir da perspectiva *sociodinâmica* do grupo.

A sessão foi iniciada com a nossa exposição sobre a especificidade e os objetivos deste estudo.

Além de nós, o grupo foi composto por dez profissionais da entidade. Eram estes: a coordenadora pedagógica, uma pedagoga, quatro professores, dois monitores, a terapeuta ocupacional e uma voluntária.

Havia um “clima” receptivo e cooperativo no grupo. Este clima talvez tenha sido favorecido pelo relacionamento anterior estabelecido entre nós e o grupo, nas supervisões que realizamos mensalmente na instituição.

O *aquecimento inespecífico* foi desenvolvido por meio de instruções como: falar, criar movimentos e imitar uns aos outros seus movimentos e expressões funcionando como *espelho*. Inicialmente, cada pessoa falava seu nome e sua função na entidade, relacionando-os a uma expressão ou a um movimento e o grupo a imitava.

Depois, estimulamos-os à produzirem sons e movimentos livres e pessoais. Durante esse momento, além das pessoas andarem em fila, as expressões corporais e sonoras manifestadas apresentaram um padrão rígido e desarmônico como característica dos movimentos corporais. Eram gestos rígidos, retos, padronizados e repetitivos que não foram acompanhados por nenhuma sonoridade. Os sons, quando manifestado, foram por meio de palmas, gritos e bater com os pés no chão, como uma marcha de soldado.

Essa observação e comentário permitem uma inferência à *sociodinâmica* desse grupo e evidenciam um padrão de obediência implícita que se confunde com cooperação entre os envolvidos. O que talvez justifique a manifestação de uma ansiedade presente no grupo em atuar, produzir, fazer, agradar.

De acordo com o nosso *projeto dramático* - que era a criação coletiva de uma história que se referisse à entidade e à sua clientela usuária, encaminhamos o aquecimento específico, visando disponibilizar as pessoas do grupo para desempenhar os *papéis* de ator e autor.

Conduzimos então um jogo de papéis (*role playing*) em que as pessoas puderam experimentar vários personagens como: ser um bêbado, ser um pai bravo, uma criança que leva uma bronca de um pai bravo, a mãe desta criança e outros.

Na sequência, com as pessoas movimentando-se pela sala, perguntamos ao grupo se poderiam criar uma história, instruindo-as a falar alto o que lhes ocorresse à cabeça a partir das palavras que eles iam ouvindo de nós e dos companheiros. Estimulamos o grupo até surgir uma cena.

O cenário criado verbalmente pelo grupo foi o parque da entidade com vários personagens, profissionais e alunos.

Passou-se então à *dramatização*, iniciando-se com os personagens: Fabiana e sua professora Gisele montando o cenário da cena, que era o parque da entidade.

Em seguida, foram entrando em cena vários personagens que eram alunos acompanhados de profissionais criando um clima agitado.

Os personagens, pouco expressivos devido ao desaquecimento dos atores, esforçavam-se ao atuar. Assim, aconteciam quatro cenas que representavam o cotidiano da entidade, envolvendo o relacionamento entre os alunos e os profissionais, no parque da instituição. Eram cenas concomitantes e isoladas entre si.

Essas cenas do *contexto dramático* reproduziram o *contexto social*: o cotidiano institucional e suas relações. Para cada aluno havia um ou mais profissionais engajados em uma tarefa: “estimular” os alunos com brinquedos ou objetos.

Parecia haver uma palavra de ordem, “fazer”, regendo a relação entre profissional - aluno. Um fazer vazio, compulsivo, ritualístico, estereotipado, repetitivo, semelhante aos traços comportamentais peculiares encontrados no quadro clínico autístico. Mas, neste caso o autístico não aparece somente como característica dos alunos, mas como qualidade daquela relação profissional-aluno.

A cena acontecia no parque da entidade, os profissionais empenhavam-se em “fazer” com que os alunos brincassem. Podemos supor portanto, que existia uma concepção pedagógica implícita na cena, que propunha aquele tipo de relação e orientava os profissionais ao lidar com os alunos.

O fenômeno acima comentado, ou seja, a presença de fatores não explícitos incidindo na maneira pela qual uma relação interpessoal se estabelece, de um outro modo, refere-se a *sociodinâmica* de um grupo operando com o seu *co-inconsciente*(10).

Percebendo o desaquecimento de alguns *atores* e uma certa confusão naquela estereotipia de atos, entrevistamos os personagens em cada cena ou sub-grupo e propusemos a eleição coletiva de uma das cenas para prosseguir com a *dramatização*.

A cena eleita quase unanimemente, com exceção de um voto, foi a de uma professora com uma aluna no parque da entidade.

O prosseguimento desta cena mostrou uma professora bastante cuidadosa e esforçada com sua aluna, tentando colocá-la em um brinquedo, o balanço. Tal ação, que se refere a intenção da professora em colocar a aluna no balanço, evidenciou um grande esforço dos dois personagens.

A cena apresentou uma profissional zelosa auxiliando uma pessoa com bastante dificuldade a se equilibrar para andar. Demonstrando prejuízo no equilíbrio motor global, a aluna mostrava retraimento e tensão corporal, como resistência para chegar ao balanço. A aluna dizia ter medo de cair, quando, percebendo a tensão, interferimos e perguntamos o que ela estava sentindo. Entretanto, como se não tivesse ouvido a aluna se referir ao medo de balançar, a professora prosseguiu, chamando uma monitora para ajudá-la e verbalizou não poder sozinha com o “peso da aluna”, pois ainda queria levá-la ao gira-gira.

Após a *dramatização*, durante o *compartilhamento*, uma pedagoga questionou a existência do desejo da aluna em ir ao balanço, devido à dificuldade e esforço apresentados em cena pelos dois personagens envolvidos. O monitor que foi o *ator* da cena e outros profissionais do grupo atribuíram e justificaram o esforço pelo comprometimento motor global da aluna. E ainda, o monitor justificou sua intenção e a ação representada no contexto dramático de levar a aluna ao balanço pela sua experiência profissional (*contexto social*). Argumentou que de acordo com a sua prática no cotidiano da instituição, ele percebe que a aluna demonstra gostar de ir ao balanço e acredita que ela deve brincar como qualquer criança, pois embora seja uma adolescente cronologicamente, vive e reage como uma criança, até mesmo como um bebê.

Essa percepção do monitor não coincidiu com a verbalização e expressões faciais e corporais de medo, tensão e insegurança expressos pela aluna, em cena.

A discussão acima demonstrou que o *contexto social* se repetiu no *contexto dramático*, provocando por meio da Socionomia diversas possibilidades de comentários e hipóteses como por exemplo: falta de *aquecimento específico* dos *atores*. E/ou ainda, a ausência de *tele* e *espontaneidade* na relação profissional-aluna impossibilitou a criação por meio de uma nova resposta das duas pessoas envolvidas. Essa situação é sustentada por um tipo de *vinculação não télica* ou seja, *transferencial*. O que quer dizer, uma vinculação que não se atualiza conforme o momento demanda, mantém-se *conservada*, transferindo para o momento algo exterior ao aqui-e-agora fenomênico. Trata-se de uma relação regida por uma exterioridade construída por abstrações de outra ordem, que não absolutamente o sujeito particular envolvido naquele momento existencial.

A cena que ilustra esta questão destacada acima é: a profissional com um projeto que diz respeito à sua aluna - “levá-la ao balanço = brincar”. Tal projeto, entretanto é construído individualmente pelo profissional.

Diante da aluna, no “aqui e agora” ocorrido em cena, a profissional desconsiderou o medo de cair demonstrado e verbalizado pela aluna e impôs seu projeto à mesma, a que resistiu e não cooperou com a professora. Ainda assim, a professora chamou outra profissional para ajudá-la, identificando e justificando o “peso da aluna” como um atributo da própria aluna, devido ao seu comprometimento motor global.

O obstáculo que a professora enfrentou para realizar o seu projeto foi visto e atribuído a um aspecto estritamente individual e isolado, que é a deficiência da aluna. Não se cogitou a possibilidade do “peso” indicar outro sentido e significado, como por exemplo, a relação entre professora/aluna e

o sinal de resistência da aluna diante daquele brinquedo devido ao seu medo.

A relação profissional-aluno não parece ter sido regida pelos sinais e contingências do momento, entre sujeito-sujeito. Mas, entre sujeito-objeto a partir de um padrão de relação interpessoal *crystalizado* ou *conservado*, mediado por uma concepção gerada fora da situação presente (pré-concebida), impedindo a atualização do *vínculo* entre as duas pessoas envolvidas.

Intervindo na *dramatização*, solicitamos à *platéia* um personagem para entrar em cena, como por exemplo, alguém da família da aluna. Foi uma tentativa de incluir um novo elemento cênico, pois a cena parecia reproduzir um “script” conhecido que repetia o *contexto social* da instituição.

A coordenadora pedagógica quis entrar em cena representando a mãe da aluna chegando no parquinho.

Em cena, a mãe, ao chegar no parquinho, ficou indignada por considerar inadequada a postura de super-proteção dos profissionais - professora e monitora para com sua filha. E começou uma discussão com os dois profissionais, acusando-os de estragar todo o trabalho que ela fazia com a filha, para torná-la mais independente.

Os profissionais, surpresos com a chegada inesperada e não usual de mães no local de trabalho, e não aceitando a crítica feita, contra-argumentaram que ela estava ansiosa e não estava entendendo o que se passava ali, naquele momento.

Por vontade própria, uma pedagoga da *platéia* solicitou entrar em cena, no papel de coordenadora pedagógica e interveio na discussão,

convidando a mãe para acompanhá-la a um outro local e conversarem, pois não era adequado discutir ali na presença da aluna. A mãe, nervosa, acompanhou a coordenadora até a sala dos professores. A coordenadora tentava acalmar e explicar à mãe sobre o trabalho que os profissionais estavam realizando e que, por estar ansiosa não estava compreendendo...

No exposto acima, parece que a personagem coordenadora entrou em cena para defender, ou melhor, preservar a equipe de quaisquer críticas. A motivação desta ação sugere inspirar-se na ameaça à identidade e projeto profissional do grupo que são as críticas e questionamentos a respeito do trabalho realizado na entidade que a mãe explicita.

De fato, quando o desempenho de um *papel social* é questionado, também a identidade e o projeto profissional que o constituem, tornam-se ameaçados. Em defesa de uma referência que sustentou até então a identidade profissional ameaçada, geram-se atitudes e respostas fundamentadas em uma espécie de discurso competente do saber, que confere poder e autoridade inabalável a quem o utiliza.

Assim os profissionais, sentindo-se ameaçados, protegeram-se das críticas, dos medos, das inseguranças, do não-saber.

Como dois lados de uma mesma moeda, a situação de questionamento do desempenho profissional que a cena apresentou, destaca a dialética entre o saber e o poder que o discurso competente confere e a sua cara-metade, o não-saber, a impotência.

Novamente “os ouvidos ensurdecem e os olhos não vêem...” e a relação se fecha para o novo, ao inédito do aqui-e-agora da cena. Outra vez

o *dramático* nos remete ao *social*, como uma reprodução, uma repetição ou uma amostra da “realidade”.

Na cena, a coordenadora age com a mãe, a partir de uma idéia/concepção gerada fora daquele momento, daquele *contexto dramático*. A maneira como a coordenadora se relaciona com a mãe, evidencia um padrão de relação construído na impessoalidade da generalização de uma representação do papel de mãe.

O lugar das mães no espaço institucional enquanto usuárias é frequentemente problemático em entidades desse tipo. De fato, é comum no contexto institucional encontrar-se a personagem-mãe ansiosa, invasiva, ciumenta, pouco colaboradora, etc. O que talvez não exclua outros adjetivos e possibilidades de participação e/ou relação...

Naquele *contexto dramático*, o papel de mãe apresentou outros adjetivos além dos “esperados e conhecidos” socialmente. Ele foi crítico, questionador, flagrou e denunciou uma contradição entre a atitude piedosa e protetora dos profissionais com relação à sua filha e o “discurso competente” dos profissionais, quando advogam a autonomia de seus alunos.

O *contra-papel* (personagem-coordenadora) diante do aspecto crítico do papel de mãe negou, desconfirmou este aspecto questionador. Validou os outros aspectos do papel de mãe, os usuais daquela realidade, ou os padrões conhecidos e *crystalizados*. E tentou convencer a mãe que ela estava nervosa, ansiosa, etc...e não estava entendendo o trabalho realizado. Em nenhum momento a coordenadora refletiu a respeito da validade da crítica e questionamento que a mãe fez. Negando-se a contribuição que a mesma pudesse ter oferecido naquele momento, negou-se também a

possibilidade de transformação do desempenho do papel cristalizado de ambos, mãe e profissional em uma realidade institucional.

A *conserva cultural*⁽¹¹⁾ que diz respeito ao processo de cristalização de atitudes e expectativas que formam um padrão social, tem a função de preservar a cultura quando estabiliza e cristaliza atitudes, regras, concepções... mas, por outro lado, impede a renovação, a criação do novo quando flui a espontaneidade. A este respeito Moreno (1992) atentou e comentou "...o homem tem medo de sua espontaneidade, como seu ancestral tinha medo do fogo..." (p.154).

A entrada da mãe no parque, durante o horário de atendimento de sua filha, surpreendeu os profissionais em cena, representando um tipo de rompimento de algumas regras institucionais, como por exemplo; a entrada de familiares no local e horário de atendimento dos filhos na instituição.

Este dado proporciona uma reflexão a respeito da relação entre regras/*conserva/espontaneidade*. Por que e para quem as regras são instituídas? Quais consequências elas nos impõem no cotidiano de nossas vidas? Quanto e como essas, representantes da *conserva cultural* prejudicam a relação com o inesperado, empobrecendo o exercício e repertório *espontâneo-criativo* das pessoas diante do inédito?

As regras em geral são criadas, visando uma funcionalidade organizacional. Elas são geradas a partir de uma necessidade que se refere a um tempo e a um espaço. Como criação as regras podem ser *espontâneas-criativas* para aquele momento e realidade, sendo uma resposta nova a situação antiga, ou uma resposta nova para uma situação nova. Entretanto, o produto da *espontaneidade* torna-se *conserva* a seguir,

assim como uma obra de arte que só é *criação espontânea* no momento da criação. Assim, velhas ou obsoletas tornam-se as regras, quando perdem a funcionalidade e não são atualizadas.

Solicitamos à *platéia* um personagem que fosse da diretoria administrativa da entidade para entrar em cena. A terapeuta ocupacional se ofereceu para ser o vice-presidente e entrou em cena querendo saber o que estava acontecendo na sala onde conversavam a coordenadora e a mãe.

Nesse momento, ficou evidente o descontentamento da coordenadora com a presença e interferência do vice-presidente. Muito semelhante ao que ocorrera no parquinho, quando a mãe de uma aluna interferiu ou “invadiu” o local e a ação dos profissionais.

Apesar da coordenadora ter se mostrado facialmente e corporalmente incomodada com a interferência do vice-presidente, ela se calou e deu espaço àquele.

Percebemos o descontentamento silencioso da coordenadora e interferimos na cena: *entrevistamos* o vice-presidente e a mãe a fim de saber o que estava acontecendo ali, e pedimos um *solilóquio* à coordenadora, que confirmou o descontentamento com a chegada e interferência do vice-presidente. Perguntamos à coordenadora por que razão não dizia ao vice-presidente o que sentia vontade. A coordenadora, então, pediu licença ao vice-presidente para continuar conversando com a mãe. O vice-presidente acatou o pedido, aceitou o limite dado e retirou-se.

Concluindo a cena, a coordenadora, após conversar com a mãe, dirigiu-se aos profissionais no parque e os instruiu no sentido de que não

discutissem com os pais na frente dos alunos novamente. Os profissionais concordaram verbalmente, dizendo: “*tudo bem*”.

Duvidando da concordância e obediência aparente da cena, interferimos e pedimos um *solilóquio* para a monitora e para a professora. Pouco à vontade, justificaram-se, expressando também ter havido falha de alguém, pois não é comum que as mães entrem no parque da entidade em horário de trabalho. A coordenadora concordou, reconhecendo que tinha havido falha em deixarem a mãe entrar de repente no parque, no horário de trabalho, mas disse que não dava conta de tudo por sentir-se sozinha em seu papel de coordenadora.

Mudando o eixo do *processamento* desta sessão, tentaremos a partir das suas cenas como um todo identificar o *protagonista*.

Além do conceito, podemos identificar o *protagonista* destacando por exemplo, que é a partir de sua ação que o *ego-auxiliar* e novas personagens entram em cena.

Podemos assim identificar a professora como o *personagem protagônico*⁽¹²⁾ da sessão.

Enquanto representante emocional das relações entre os elementos do grupo, a professora apresenta o modelo individual e unilateral no qual os projetos e as relações se estabelecem, a expectativa “pesada” diante da idealização e cristalização dos *papéis sociais* e o isolamento que esse universo produz em cada um diante dos problemas cotidianos. Ela sente e revela a impotência sentida diante de sua aluna e pede ajuda à monitora. O *ego-auxiliar*/monitora entra em cena para viabilizar seu projeto. A mãe também quando entra em cena, reagindo a ação de seu projeto.

Nesse modelo relacional e institucional uma contradição é percebida e denunciada pela mãe. A contradição entre discurso/prática, razão/emoção, saber/não saber, poder/impotência.

Mas um modelo relacional e institucional cristalizado não favorece questionamentos, trocas, atualização de *vínculos* e projetos. E a denúncia da mãe é neutralizada com o lugar de *bode expiatório*. Ou seja, a percepção e sentimento da mãe não são confirmados, aceitos pelos profissionais. Naquele contexto sociodinâmico, não é possível reflexão, revisão de posturas pois não há continência para o compartilhamento das emoções. Numa realidade assim, só resta o mecanismo defensivo de expiação com o seu depositário solitário, o bode expiatório. E tudo mantém-se como está, ritualizado e repetitivo.

É o que parece indicar a repetição do *contexto social* da instituição no *contexto dramático*. Mesmo sendo o espaço dramático propiciador da criação de novas respostas à situações antigas e as instruções da diretora estímulos para que naquele momento e naquele espaço uma novidade acontecesse.

Por outro lado, a repetição de um tema em todas as cenas parece indicar o *tema protagônico*: ausência do princípio “Eu-Tu” onde ocorre o encontro dialógico referido por Buber. Como consequência, o isolamento e a solidão afetiva experimentada nos papéis sociais em um modelo institucional que prevalece o princípio “Eu-Isso”. Por conseguinte, as trocas interpessoais não são favorecidas, o que impossibilita a construção de um projeto coletivo.

O fato das relações interpessoais estabelecidas nesse espaço institucional estudado serem mediadas por algo exterior ao momento, isto é,

exterior à contingência situacional, prejudica as pessoas em perceberem e orientarem-se pelos sinais emitidos pelo o outro, da relação interpessoal. Sinais estes, movidos pelos desejos e necessidades das pessoas em questão. Assim, estabelecendo um jogo tirano de expectativas quanto aos *papéis sociais*, torna-os “pesados”, funcionando alternadamente entre a onipotência (saber/poder) e a impotência (não saber).

A família manifesta ambiguidade e competição com relação à instituição. Ao mesmo tempo em que ela deposita todas as suas necessidades no trabalho institucional, esperando que a instituição saiba o que fazer com o seu filho, e resolva tudo para ela, por outro lado ninguém melhor que ela mesma-família para lidar com o seu filho.

Do outro lado, quando a equipe profissional encarna o papel onipotente do saber/discurso competente, sente-se pressionada por isso e nega a impotência e outros sentimentos não condizentes com o jogo idealizado das expectativas.

Os modelos relacionais preconizados e idealizados “*a priori*” por um pretense saber competente, são construídos na ordem da generalização e impessoalidade. Definem o lugar e o desempenho de cada sujeito envolvido, desconectados com as particularidades ou personalidade de cada um. Este processo modifica a posição das pessoas enquanto sujeitos ativos e responsáveis, passando a objetos previsíveis e controlados. A natureza da relação “eu-tu” passa a ser “eu-isso”.

Sendo o *tema protagônico* revelado a dificuldade de encontros existenciais, a ausência de ressonância afetiva/ cumplicidade/continência mantendo e/ou produzindo isolamento, solidão... E considerando que a

característica principal do quadro autístico é o prejuízo nas trocas sócio-afetivas e na comunicação interpessoal e social, desvela-se uma complementaridade entre os prejuízos e dificuldades de ambos, usuário-instituição.

Esse tipo de complementaridade patológica não promove transformação, crescimento. Funcionando como um espelho as pessoas envolvidas não conseguem enxergar por meio dele, vêem apenas reflexos e imagens fugazes que não colaboram para o encontro existencial.

As mesmas dificuldades (usuários e instituição) engancham-se e mantêm a situação problemática: uma *sociodinâmica* e estrutura funcional autística.

Terceiro ato: Os familiares

Os participantes desta sessão foram nove pessoas ao todo, dois casais, um pai e seis mães de treze famílias atendidas pela entidade.

Eram todos pessoas de aparência simples, sofridas e/ou amarguradas e retraídas, com exceção de duas mães, muito falantes e agitadas.

Após a explicação dos objetivos da sessão a ser realizada, foi iniciada uma auto-apresentação de todos a partir das seguintes instruções: nome de cada um, como chegou à entidade e quais as suas expectativas a respeito da mesma e a respeito do filho com autismo ou síndromes similares.

Foi o nosso primeiro encontro com esse grupo, apesar de todos nos conhecerem de nome, como a supervisora da equipe profissional da instituição.

Os pais que se dispuseram a iniciar a apresentação foram os fundadores da entidade (quatro dos nove presentes). Eles falaram com empenho e alguns com amargura a respeito da luta inicial e as dificuldades que passaram até conseguirem fundar a instituição naquele município.

Todos se referiram à ausência de serviços públicos para o atendimento de seus filhos e o quanto são restritos e onerosos os serviços particulares para esse fim e que muitas vezes, encontram-se somente fora do município o que dificulta o acesso dos clientes, quando não o inviabiliza.

A maioria das pessoas relatou passagens anteriores por outros serviços assistenciais, por períodos diversos, como por exemplo: seis anos em uma instituição para deficientes mentais, três anos na pré-escola municipal e nos dispensários de saúde mental municipal.

Certos pais referiram-se também ao tempo em que os filhos tiveram que ficar sem atendimento, por motivos como: saída dos serviços anteriores por serem autistas ou porque não conseguiram nem mesmo entrar nesses serviços. Todos perceberam o tempo perdido quanto ao prognóstico, quando seus filhos ficaram em casa, pela falta de recursos municipais de atenção, por problemas pessoais e econômicos ou por espera de vaga na instituição atual.

A vivência unânime de exclusão dos serviços de atenção e de assistência municipais e as suas conseqüentes implicações no tratamento adequado dos filhos justificavam a necessidade de crescimento da entidade

e os pais também verbalizaram uma profunda gratidão e satisfação pela instituição neste momento.

Parece que toda a história do sofrimento pessoal de cada família por seus filhos não terem acesso aos serviços básicos de educação e saúde, como deveria garantir a cidadania, implica em uma luta muito desgastante para conseguirem atender essas negligenciadas necessidades. Essa situação parece contribuir para que os pais tenham uma expectativa baixa com relação ao próprio filho e uma grande gratidão à entidade - *para quem não tinha nada, o pouco é muito.*

Por outro lado, a baixa expectativa com relação ao desenvolvimento do filho com autismo parece relacionar-se com o tipo de relação estabelecida entre pais-filho-entidade ou pais-entidade-filho.

A distância entre o filho idealizado e o real, com autismo - comprometido, tão diferente do “normal” e do projeto inicial de seus pais, impõe à família um sofrimento e um conflito muito sério de aceitação e reorganização familiar. Diante desta situação, cada grupo familiar vive e encaminha sua experiência conforme permite sua íntima e particular estrutura sociodinâmica - familiar.

Evidentemente, as possibilidades e limitações desse grupo particular, a família, estão inseridas e articuladas a uma realidade coletiva mais ampla, o sócio-político-histórico e cultural. Apesar dessa articulação mais ampla na maioria das vezes não ser percebida, nem pelas próprias pessoas envolvidas, nem pelo discurso público/oficial.

De fato, existe uma necessidade primeira e urgente que diz respeito à radical alteração do projeto familiar inicial e toda a demanda de

uma reestruturação de vida, quando diante de um filho, um irmão, um neto...enfim, o inusitado e irreverente estar-no-mundo: a pessoa com autismo.

Em geral, as instituições públicas e sociais não atendem e não assistem essas famílias, não compartilham essa responsabilidade.

Dessa forma, em que espaço e como esses pais vão poder lidar com seus filhos? E com a modificação do projeto familiar imaginado? E com sua reestruturação? E o conflito da aceitação, a decepção, a frustração, a dor do luto pelo filho que não veio? No lugar dele, veio outro, um “estrangeiro”... no projeto dos pais, e que ainda impõe, exige tanta luta solitária e individual.

Não é à toa que a entidade representa para os pais prioritariamente, “um lugar ao sol”, verbalizado por todos, na auto-apresentação em que lhe tributaram com muita gratidão. Um lugar onde alguém possa cuidar do seu filho, em uma sociedade que não compartilha essa necessidade e responsabilidade é uma grande dádiva, benefício e ajuda.

Após a *auto-apresentação*, durante um jogo de percepção, no *aquecimento inespecífico*, alguém nos perguntou se tinha acabado a sessão. Um pai disse... *trabalho amanhã cedo....*

Percebemos uma sensação geral de cansaço na maioria das pessoas do grupo... um cansaço não de ordem física, mas da obrigação de estar ali, cumprindo uma tarefa. Lembramo-nos de ter visto um bilhete na parede da entidade, informando aos pais sobre aquele encontro e a obrigatoriedade da presença dos mesmos à sessão. O bilhete foi escrito por

alguém da entidade, provavelmente com medo de que os pais faltassem...devido à usual pouca participação dos mesmos aos seus chamados e convites.

Esse dado implícito à sessão desaqueceu-nos como *diretora* da mesma. Vacilamos em não instrumentalizar uma intervenção.

Mais uma vez, pudemos constatar a necessidade do *diretor* instrumentalizar suas sensações e percepções. Pois elas não são produzidas individualmente. São mobilizadas em um contexto e momento específicos, portanto, relacionam-se a uma interação *sociodinâmica*. Trata-se de um fluxo de correntes afetivas que interagem numa realidade e momento específicos, revelando características do funcionamento do grupo e o seu *co-inconsciente*. Naquele momento um *duplo* do grupo talvez fosse revelador, *aquecendo* o grupo.

A história que esses pais têm com a entidade e toda a gama de sentimentos presentes nessa relação conhecida até o momento, indicaram que: pais gratos e colaboradores acataram o pedido da entidade e participaram da sessão, retribuindo com a sua presença, porém, com uma disponibilidade relativa, que era a possível para cada um.

Esta situação parece demonstrar um modelo de relação dos pais com a instituição, em que estes ocupam um lugar de tarefeiros, sem muita possibilidade de envolvimento emocional com o trabalho desenvolvido. Ou de outro modo, a possibilidade de contribuição/participação dos pais parece apresentar-se como um cumprimento de tarefas, com pouca disponibilidade para a interação, para a troca interpessoal, seja entre eles e o filho, ou entre

eles e a instituição ou ainda entre eles mesmos, grupo de pais de filhos com autismo e quadros similares.

Essa característica *sociodinâmica* revelou-se durante a sessão, principalmente na *dramatização e compartilhamento*, em função de várias situações, como por exemplo: uma grande dificuldade de umas pessoas ouvirem outras, inclusive em atender às instruções da direção, a rigidez de pontos de vista, a dificuldade de interação entre os personagens e em construir coletivamente uma história e a dificuldade de participação de algumas pessoas.

Embora as pessoas do grupo parecessem ter vivências e sofrimentos semelhantes, cada um viveu sua história de maneira extremamente individualizada. Sem muitas possibilidades de trocas de experiência, o particular de cada um parece ter tido um status de tabu, meio “sagrado”, impedindo que uma outra pessoa, estranha a aquele universo, participe (principalmente se a pessoa não tivesse um filho com autismo). Uma fala dos pais, frequente nessa sessão, confirma e ilustra este comentário: *não é fácil, não, lidar com essas crianças, ... é só quem tem que sabe o que é lidar..., não é fácil não, como falam....; ou, ...a gente que tem o problema, sabe onde o calo aperta...*

Parece ser um grupo unido por uma grande solidão coletiva e com um acordo tácito: cada um “sabendo onde o calo aperta”, sabe o que é melhor para si. Portanto, nesse acordo, ninguém “mete a colher”. Assim, mantem-se e reproduz-se um padrão de funcionamento familiar, conhecido e sobrevivente: o padrão autístico.

Seria o *co-inconsciente* do grupo? E/ou indicação do *tema protagônico*?

Diante da radicalidade da experiência e da dor de ter um membro com autismo na família e em uma sociedade segregacionista como a nossa, os “pais-sobreviventes” parecem reorganizar-se a partir da vivência de exclusão. Portanto, solitários e independentes dos “outros”, fisicamente ao seu redor, adaptam-se para sobreviver como podem e “apesar de tudo”, sem contar com muita gente.

A ambiguidade e a dialética da onipotência/impotência é muito presente na história dramatizada por esse grupo. O conflito dos personagens-pais em relação ao filho com autismo a respeito do que é normal ou não, atitudes adequadas ou inadequadas socialmente e a necessidade de limites, oscilou entre falas e atitudes de desorientação, dúvida, cansaço, desamparo, falta de controle e ... *eu sei o que é melhor para o meu filho....*

Não é de se admirar que o trabalho com o grupo familiar, seja o mais difícil de ser realizado nas instituições dessa natureza.

No momento do *aquecimento específico*, em que propusemos a criação da história coletiva, os participantes logo se dispuseram a imaginá-la. Possivelmente, a fim de cumprirem logo a tarefa.... Isoladamente, cada um falou a respeito do seu universo, da sua história, do seu filho.

Essa tônica - o isolamento das experiências, das idéias, dos personagens - esteve presente até o final da sessão. Daí a indicação protagônica do tema.

Alguns participantes, desde o início da sessão se sobressairam como *emergentes grupais*⁽¹³⁾ devido à agitação e ansiedade, oferecendo-se

para participar do *contexto dramático*: as duas mães falantes e agitadas, comentadas no início desta sessão.

Após a identificação de vários personagens no *aquecimento específico*, a construção da história ocorreu a partir de um personagem inicial, uma criança com autismo, no *contexto dramático*.

A mãe falante, *emergente do contexto grupal*, ofereceu-se para ser uma criança com autismo, ou seja, o seu filho. A partir daí a história iniciou-se com a cena: uma criança com autismo vai ao parque com seu pai e sua mãe.

A fim de aquecer a personagem-criança com autismo, propusemos a montagem do cenário e a escolha de outros personagens que figurariam como pais.

Foi grande a dificuldade da mãe (*contexto social*) entrar no personagem autista-seu filho (*contexto dramático*). Em outras palavras, foi difícil para a mãe representar o filho com autismo.

Dentre outros possíveis fatores, essa dificuldade pode ser atribuída à falta de *aquecimento* de todos, devido à *sociodinâmica* tarefa do grupo que envolveu inclusive a nós, como *diretora* da sessão.

Os *egos-auxiliares* em cena foram: a outra mãe falante, escolhida pela criança-personagem, o marido da mãe falante que se ofereceu para ser o pai da criança-personagem e um pai ofereceu-se posteriormente para ser um profissional.

A *escolha sociométrica* no *contexto dramático* repetiu o *contexto social*. Esta repetição e justaposição de *contextos* reflete a *conserva* e rigidez da estrutura e funcionamento *sociodinâmico* desse grupo de pais.

Além do desaquecimento de todos, a repetição do *social* no *dramático* serviu também à manutenção e repetição do padrão relacional conhecido, o autístico.

Novamente, na tentativa de aquecer os personagens, propusemos que a cena fosse montada inicialmente na casa da criança, quando seu pai e sua mãe a convidaram para ir ao parque. A mesma grande dificuldade apareceu, pois a mãe queria contar a história de seu personagem-criança antes de realizá-la, a fim de garantir algo, ou seja, a fidedignidade com a sua realidade, que diz respeito ao seu filho.

A criança com autismo foi apresentada em cena como alguém que sentia muito medo de tudo e do mundo. Não entendia muito bem a ordem e sequência das coisas, reagindo com agressividade, por sentir-se ameaçada e desprotegida. Toda tentativa de contato foi vivida como uma ameaça de agressão. Era uma criança que, ao mesmo tempo que ninguém controlava, controlava tudo o que podia, sua mãe e seu pai, principalmente.

Em cena, os pais entre perdidos, omissos e passivos foram para a praça com o filho. Lá, a criança foi deixada à vontade para brincar.

A criança perdida voltava a solicitar os pais, que ficavam estimulando a criança sem muito contato emocional-afetivo a brincar, como uma tarefa “politicamente correta” ou indicada.

Interferimos na cena, *entrevistando* os personagens e consultando a *platéia* quanto ao encaminhamento da história...A *platéia* manteve-se omissa e os personagens disseram que faltava gente em cena. A mãe sugeriu um profissional para orientá-los, como pais, na cena. Entrou então, um professor adotando o mesmo nome do ator-pai. Novamente,

verificamos a justaposição de *contextos*, favorecendo um script repetitivo, ritualizado.

O personagem-professor encarnou radicalmente um “discurso-profissional-competente” e começou a questionar severa e arbitrariamente o pai em plena praça pública, quanto ao tratamento e adequação de atitudes do mesmo com relação ao seu filho.

Entrevistado por nós, o professor justificou a motivação de sua ação e entrada em cena, devido à fala agressiva do pai com o filho com autismo. Esta percepção não foi compartilhada por outros personagens e nem pela *platéia*.

Em cena, a personagem-mãe ficou irritada com o professor por estar julgando erroneamente seu marido. Embora o marido tivesse mantido uma atitude passiva à abordagem do professor, por ser ele uma autoridade, um professor.

Quanto à criança em cena, solitariamente “aprontava”. Ninguém a continha.

A cena virou um grande falatório confuso a respeito do que se deve ou não fazer com um filho com autismo - o que é normal ou não no seu comportamento e no comportamento dos pais.

O professor austero, implacável, julgava, condenava e aconselhava o pai sem-graça, passivo. E a mãe reagia, defendia o marido e não aceitava. A criança, solta, pulava de um lado a outro, de uma pessoa para a outra.

Nesse momento, percebendo uma tensão na *platéia* não explicitada, interferimos e consultamos a mesma quanto aos sentimentos e vontades mobilizadas diante aquela cena.

As pessoas, na *platéia*, retraídas corporalmente e com muito custo, assumiram estar incomodadas com a atitude do professor em relação ao pai, pois fora uma intervenção autoritária e em praça pública. Mas, não quiseram ou não puderam interferir na cena.

Uma mãe na *platéia* relatou ter vivido aquela mesma experiência. Estimulada por nós em instrumentalizar seus sentimentos e entrar em cena, optou por entrar não como mãe, mas como a coordenadora pedagógica da instituição. E entrou em cena com um discurso filantrópico da entidade, oferecendo ajuda aos pais.

A história concluiu-se da seguinte forma: os pais interessaram-se pela entidade e voltaram para casa com seu filho e o professor pediu desculpas aos pais por ter agido como um curioso e falou: *o filho é de vocês, vocês fazem dele o que quiserem...*

Durante o *compartilhamento* da sessão, a questão principal vivida e identificada pelos *atores*, a partir da experiência de seus personagens e confirmadas pela semelhança do *contexto social*, foi a confusão vivida em cena pela dificuldade de comunicação. Até mesmo uma tentativa de contato e/ou ajuda tinha sido sentida e percebida como agressão pelas partes.

O fato dos depoimentos dos personagens revelarem sentimentos e vivências muito semelhantes confirma a *protagonização* de um conflito ou *tema* desse grupo que é o isolamento gerado pela dificuldade na comunicação entre as pessoas. Em cena, este isolamento destacou-se em

vários momentos nas relações interpessoais que se estabeleceram. Evidencia-se portanto, um padrão de relação interpessoal *conservado* que funciona como modelo relacional, impedindo a criação de novas respostas e portanto, a *espontaneidade*.

Uma história em comum

Os *processamentos* das três sessões realizadas apresentaram pontos convergentes, os quais serão articulados com os objetivos desse estudo.

A existência dessa convergência ou “lugar comum” nas histórias produzidas e vividas pelos subgrupos estudados confirmam o postulado epistemológico da Socionomia de que a parte contém o todo. Assim “a mesma tessitura que se evidencia no contexto dramático é a que, no momento, caracteriza também as relações no contexto grupal” (Aguiar, 1990, p.183). E este por sua vez interage com outros contextos maiores, como por exemplo, o social, o político e outros, envolvidos em um todo sistêmico.

Por meio do instrumental técnico-metodológico da Socionomia, portanto, desvela-se a confluência e a multideterminação dos elementos constitutivos de uma realidade dinâmica, que muitas vezes se apresenta como particular, desvinculada de um todo maior que é histórico, político, social, econômico, cultural e religioso.

Nesse sentido, a história comum aos três subgrupos da instituição estudada refere-se também a uma coletividade maior, na qual estamos incluídos como atores de uma mesma época, onde o enredo tende a ser o mesmo, com algumas modificações do tipo “variações sobre o mesmo tema“ se não nos apropriarmos também do papel de autores.

Por conseguinte, esta quarta história assim como a direção desse estudo, fiel ao objeto da Socionomia buscam: ”um compromisso radical com a verdade, que supera o moralismo burguês que endereça em cada pessoa toda a responsabilidade pelo sucesso individual e coletivo” (Aguiar, 1988, p.27).

Tentaremos a seguir articular os objetivos deste estudo com o material fornecido pelos *processamentos* das sessões realizadas com os grupos: diretores, equipe profissional e familiares.

1.Quanto aos princípios constituintes do paradigma institucional que inspira a prática ou *projeto dramático* de uma instituição para pessoas com autismo.

A prática institucional parece enraizada e norteadada pelo paradigma positivista. Este se organiza em uma lógica de exterioridade, própria das ciências exatas, cujo objeto de estudo são fenômenos objetivos do mundo físico.

A inadequação da utilização do paradigma cartesiano para o tratamento e compreensão dos fenômenos e manifestações humanas, já foi exaustivamente comentadas nesse estudo.

Os princípios e as considerações que subjazem ao paradigma positivista geram um determinado objeto de estudo, da mesma forma que o modelo e prática institucional contribuem para a construção de uma concepção a respeito de sua clientela, as pessoas com autismo e quadros similares.

Nesse sentido, o modelo institucional inspirado em um paradigma retrógrado e caduco, como é o caso, gera uma contradição entre discurso e prática, ou seja, entre os propósitos institucionais e a prática realizada na entidade. O que não favorece o cumprimento do projeto geral e formal da instituição, enquanto espaço educacional e terapêutico, promotor do desenvolvimeto e melhoria da qualidade de vida de sua clientela.

Por conseguinte, os princípios teóricos, filosóficos e ideológicos nos quais se fundamentam essa concepção e essa prática institucional em estudo, parecem coniventes e reprodutores de uma prática social e pedagógica segregacionista. Incongruentes, portanto, com a vocação inicial explícita da própria existência da entidade.

Essa incongruência apresenta-se por meio das representações construídas por uma ciência retrógrada, classificatória e autoritária que adota uma metodologia cartesiana para a construção de seu saber. Sendo incorporada, portanto, por servir a uma ideologia social, política, médica e pedagógica e por justificar a exclusão da singularidade humana. A ciência, a ideologia e a prática institucional positivistas produzem uma cultura onde a personalidade é exilada pela impessoalidade. O particular é neutralizado pelo geral. O sujeito é preterido pelo objeto. As emoções subjulgadas por uma

razão lógica e inquestionável. E a modalidade relacional “eu-isso” prevalece, desfavorecendo a possibilidade de relações télicas e o princípio “Eu-Tu”.

Essa pesquisa ilustra e exemplifica as questões acima comentadas, concretizando e revelando por meio da metodologia dramática a trama invisível, oculta, que opera no funcionamento *sociodinâmico* de um grupo específico, a instituição estudada e a relação entre a trama singular deste grupo e o contexto histórico mais amplo.

Sendo assim, existem concomitantemente dois *projetos dramáticos*, funcionando em níveis diferentes: o explícito e o implícito.

Um é o formal/explicito da entidade que é: “ajudar pessoas marginalizadas pela sociedade e serviços públicos”, baseados em valores morais de amor e fraternidade.

O outro, informal, é expressão de uma coletividade maior. Uma sociedade padronizada e massificante, que não suporta a singularidade que evoca as diferenças e os talentos idiossincráticos entre as pessoas. Essa coletividade estabelece, assim, um padrão médio de performance e desempenho social, funcionando como consenso e reconhecendo como “iguais” os que atendem à norma eleita. Quanto aos diferentes, radicalmente originais, são excluídos de várias maneiras. Inclusive, camufladamente, por meio de concepções científicas e legítimas desse saber a que nos referimos, que funcionam como rótulos e estigmas, por exemplo o autista, o deficiente e outros.

Sacks (1997), poeticamente, transcendeu o saber vigente a respeito da pessoa com autismo e questionou a ausência de imaginação

nelas, conforme apresentada na literatura médica e científica como um dos traços característicos para fins diagnósticos. E escreveu a esse respeito:

O abstrato, o categórico, não é do interesse da pessoa autista - o concreto, o particular, o singular é tudo. O problema está em saber se isso é uma questão de capacidade ou inclinação. Faltando-lhe o geral, ou não sendo inclinado para este, o autista parece compor sua imagem do mundo inteiramente de pormenores. [...]

É um tipo de mente que se encontra no extremo oposto com relação à mente generalizante, científica, mas ainda assim “real”, igualmente real, de uma maneira muito diferente. [...]

E ainda se julga que os autistas carecem de imaginação, senso de humor e arte! (p.251)

Os grupos estudados apresentaram uma característica sociodinâmica - a impossibilidade de explicitação de conflito. Esse aspecto relaciona-se com a adoção de um padrão impessoal nos relacionamentos interpessoais, como mantenedores dos “establishment” e “status quo” e exterior às pessoas envolvidas.

Dessa maneira, essa questão - a impossibilidade de se romper com o estabelecido, evidenciando um conflito, parece ser a mesma estratégia de uma coletividade maior, diante do “estranho” ou “desconhecido” que não atendeu a um padrão de desempenho regular, como é o caso das pessoas com autismo e outras.

Sendo assim, configura-se o *projeto dramático* informal do grupo institucional filantrópico e assistencial que é a missão de salvar os esquecidos por uma sociedade e, às vezes, também por Deus. Dialeticamente esta missão tanto expia a culpa de todos (sociedade/agentes institucionais) diante dos esquecidos, como mantém excluídos os desviantes.

De fato, as pessoas com autismo e seus familiares abrigados em uma instituição, passam a constituir uma categoria de pessoas e inauguram um lugar social legítimo - a instituição para pessoas com autismo.

2.Quanto à representação que os agentes institucionais terapêuticos, educacionais e administrativos têm da clientela da instituição.

Nas sessões realizadas, a clientela foi representada por meio de personagens que retrataram pessoas passivas, conformadas e gratas.

As “mães”, representadas no *contexto dramático*, eram pessoas desesperadas e desamparadas social e institucionalmente e que por essa razão, tornavam-se extremamente gratas à instituição quando conseguiam a graça de serem assistidas pela entidade.

Essa parece ter sido a inspiração que contribui para a construção do personagem “salvador - o herói messiânico” e o seu *contra-papel* “o personagem recebedor da graça, salvo pelo herói”.

As pessoas com autismo manifestadas em cena eram crianças passivas, dependentes, alheias e também satisfeitas e gratas pelo amparo institucional.

Os dados da produção dramática confirmam a influência de uma determinada concepção de um saber vigente, na construção e caracterização dos *papéis sociais* que foram desempenhados no universo institucional.

Por outro lado, o material fornecido pelas sessões também apresenta aspectos que se referem ao tipo de relação promovida nessa realidade institucional entre os familiares e a entidade como um todo.

Entre as características dos personagens produzidos no universo descrito, destaca-se também uma forte ambiguidade na relação interpessoal estabelecida entre os familiares e os agentes institucionais; tal característica se refletiu no desenvolvimento do trabalho institucional proposto e realizado.

Os familiares explicitaram uma grande gratidão e importância do trabalho realizado.

Entretanto, justaposto a esta gratidão e compatível com a ampla vivência de exclusão dos convívios públicos, os familiares delegaram à instituição toda a responsabilidade de atendimento das necessidades de seus entes, as pessoa com autismo. Ou seja, uma vez conseguida a assistência da pessoa com autismo na entidade, os familiares acham que todo o tratamento é realizado exclusivamente com o seu familiar. Como se o grupo familiar não fizesse parte do tratamento, contrariando a natureza relacional e vincular de toda pessoa, assim como, as implicações que o transtorno autista promove em todo grupo familiar. O processo de adoecimento não se refere a um fenômeno isolado, ao paciente identificado, mas a toda uma rede relacional e sócio-afetiva, a qual a pessoa pertence.

Esse tipo de vinculação desenvolvida entre familiares e instituição é própria e condizente com a visão de mundo cartesiana que dicotomiza e descontextualiza a realidade e as manifestações humanas. Dessa forma, os familiares não assumem e não aceitam muitos compromissos com a participação nas intervenções profissionais.

Destituídos de responsabilidade quanto à evolução do prognóstico, os pais também sentem-se impotentes diante dos filhos. Essa impotência, em geral, favorece uma competição com a entidade e os

profissionais. Tornando-se muito difícil uma atitude de cooperação de ambas as partes.

3.Quanto à expectativa dos usuários com relação aos serviços da entidade.

A perspectiva ideológica, epistemológica, social e política em que são tratados os usuários assistidos pela instituição filantrópica estudada, contribui com a baixa expectativa que os familiares manifestam com relação às possibilidades de desenvolvimento de seus filhos com autismo.

Um sentimento muito forte e presente de impotência é expresso pelos familiares das pessoas com autismo e quadros similares diante da realidade que se apresenta, tanto pela restrição pública e particular dos serviços de assistência terapêutico-pedagógica como pelas peculiaridades do quadro clínico autístico.

A inserção dos familiares no quadro situacional acima referido favorece o desenvolvimento de uma relação de gratidão com a entidade que os “tirou” da exclusão em que se encontravam.

Por outro lado, é bastante restrita a colaboração desses familiares no projeto institucional. Esta restrição é incrementada pela concepção de que a problemática do autismo requer tratamento individualizado e exclusivo para a pessoa com o transtorno. Sendo assim, os familiares pouco participam da responsabilidade e do compromisso com a evolução e o destino de seus filhos com autismo.

A representação da baixa expectativa dos usuários em relação aos serviços da entidade foi retratada nas sessões realizadas, quando seus

personagens demonstraram que a instituição constituía para eles um “lugar ao sol”. Em outras palavras, os personagens que representaram a clientela atendida pela instituição manifestaram a necessidade de uma referência, um espaço, um lugar social que lhes conferisse identidade, onde se encontrasse aceitação, grupo de iguais e cuidado/proteção, devido à ampla vivência de exclusão e impotência em que viviam anteriormente à assistência da instituição.

Resumindo essa história em comum, o estudo revelou a existência de dois projetos contraditórios e concomitantes regendo a prática institucional. Esta contradição é peculiar a um jogo de papéis em que: a clientela (pais e pessoas com autismo e quadros similares) é submissa, passiva e grata e os diretores mais a equipe profissional são heróis, salvadores, missionários. Os papéis em questão se complementam e por não se atualizarem, mantêm polarizados a impotência de uns e a onipotência de outros. Esse jogo cristalizado de papéis configura o “lugar ao sol”, ou seja, o espaço institucional na concepção dos pais e dos diretores, perpetuando a configuração organizacional identificada em nosso estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

OU

“Quem cria um conto, aumenta um ponto.”

A concepção da maior parte das pessoas a respeito das instituições filantrópicas e especializadas é de que segregar é a melhor maneira de se atender às necessidades dos que se desviam mais acentuadamente dos padrões ditos normais.

Nesse sentido, a vigência da perspectiva positivista de mundo e homem torna-se um dos obstáculos, senão o mais sério e até mesmo prejudicial, à emergência de uma outra e nova concepção de vida e organização das instituições.

Os valores que se destacam no modelo institucional cultivado na impessoalidade, primam em deslocar de si toda a responsabilidade e compromisso com a realidade. Sendo assim, para a caracterização desse universo impessoal que a visão de mundo cartesiana nos ensinou e no qual a maioria de nós ainda acredita, cabe a citação de Sartre quando diz que “o inferno são os outros”.

As concepções inovadoras da Psiquiatria Democrática na área das instituições de saúde mental, a Socionomia de Moreno, na investigação e intervenção nos sistemas sociais e a educação inclusiva no âmbito educacional valorizam a personalidade e reconhecem a diversidade como característica essencial dos humanos. Essas concepções negam, em

consequência, qualquer forma de segregação e de discriminação das pessoas.

A emergência de tais concepções é urgente e inevitável, conforme, apresentou nosso estudo.

Entretanto, muitos são os obstáculos para que elas se efetivem. Eles, os obstáculos, constroem-se nas contradições de vários tipos e naturezas, existentes entre o discurso e a prática de nossas organizações sociais e institucionais. E também expressam a marca segregadora de uma sociedade padronizada e padronizante perante as diferenças de conduta e desempenho social, prevalecendo as relações do tipo “eu-isso”.

A problemática deflagrada, apresentada e discutida neste trabalho, referiu-se especificamente a uma instituição filantrópica de assistência terapêutico-pedagógica para pessoas com autismo e quadros similares e o cumprimento do seu objetivo geral - promover o desenvolvimento global e uma melhor qualidade de vida para sua clientela. Questionamos o papel dessa instituição na vida de seus usuários e como estes são vistos pela entidade que os assiste.

Identificamos a contradição entre os propósitos dessa instituição e a sua prática; o modelo organizacional que subjaz a esta contradição; a relação da prática institucional com a exclusão social e o paradigma positivista em que se baseia.

Por tudo o que foi destacado neste trabalho e na perspectiva teórica da Socionomia, entendemos a nossa problemática como a representação de uma realidade mais ampla, histórica, compatível com a maioria de nossas instituições sociais e assistenciais.

A Socionomia nos permite considerar que a emergência de novos paradigmas, ou seja, as respostas *espontâneo-criativas* à crise atual de várias naturezas, como expõe Capra (1982), demanda que as instituições filantrópicas e sociais de assistência e tratamento se reformulem radicalmente.

É necessário, pois, que se crie um outro modelo institucional, onde haja compatibilidade entre os *projetos dramáticos* e seus respectivos objetivos e as práticas institucionais realizadas.

Consideramos que a concepção moreniana de homem e a educação inclusiva oferecem princípios organizadores de um modelo de intervenção institucional alternativo. Esses princípios destacam a natureza relacional do homem e a sua *espontaneidade-criadora* como força potencialmente renovadora e atualizante de novas possibilidades dinâmicas, funcionais e organizacionais. Da mesma forma, evidenciam a importância da diversidade de *papéis* experimentados por meio de trocas interpessoais significativas que um ambiente heterogêneo oferece.

Um modelo institucional baseado na Socionomia implica na valorização e construção de personalidades, apoiando-se no princípio “Eu-Tu” de Buber e favorecendo o encontro dialógico entre todas as pessoas envolvidas em seu projeto: a clientela, os profissionais, os funcionários e os diretores-administrativos.

Nessa perspectiva, as estratégias de intervenção profissional são discutidas e propostas a partir das características e necessidades peculiares à rede relacional das pessoas nela envolvidas. Trata-se de um projeto de intervenção construído coletivamente, visando apoiar e atender as

necessidades específicas da pessoa e seu grupo familiar, de forma que todas as pessoas de seu universo sócio-afetivo participem e se responsabilizem pelo andamento desse projeto. Nada se constitui “a priori”.

Esta nova proposta difere da estratégia convencional usualmente praticada em instituições em que se enfoca com exclusividade a pessoa com autismo ou quadros similares. A idealização de um novo ambiente institucional para essas pessoas sugere também que a prática institucional se desenvolva em uma noção de tempo e espaço fenomenológico: no aqui e agora.

De fato, a atualização de *vínculos* e a possibilidade de comunicação envolve necessária e estrategicamente todas as pessoas envolvidas com a instituição e o seu projeto de intervenção profissional.

Por outro lado, a concepção moreniana de homem e os princípios filosóficos de Buber alinham-se com as novas tendências de educação inclusiva, propagadas pela Educação para Todos.

Esses referenciais teóricos e seus novos paradigmas encaminham o papel das instituições filantrópicas e assistenciais em outra direção, contrariamente ao caráter segregador e asilar que a vocação destas entidades vêm manifestando.

O exercício de cidadania garante, ou deveria garantir, o acesso aos serviços públicos básicos de educação, saúde, cultura, lazer e outros pertinentes por direito a qualquer cidadão, às pessoas que se diferenciam pelo desempenho social atípico, seja por qualquer motivo, da média padrão. Tenham essas pessoas autismo ou quaisquer outro transtorno, prejuízo ou comprometimento, estes não as destituem do status de pessoas, de

cidadãos. E, portanto, as pessoas com autismo devem usufruir do mesmo benefício que o convívio social, público, pedagógico e todos os outros espaços de trocas interpessoais ricas e diversificadas promovem para qualquer um de nós ditos “normais”.

Nesse sentido, o perfil asilar e segregador dessas instituições para pessoas com autismo e quadros similares está em questão diante das possibilidades que as novas visões e seus novos paradigmas apresentados proporcionam.

A transformação do espaço institucional, cuja impessoalidade é ainda um parâmetro de relacionamento “eu-isso”, está em processo. Entretanto, não se trata de jogar tudo fora ou negar o conhecimento produzido até então e por essa razão nos referimos a processo de transformação.

Acreditamos que a experiência dos agentes institucionais é importante nesse processo de transformação, quando inspiradas na sociedade inclusiva.

Na instituição que é sujeito deste estudo, estamos construindo um novo perfil organizacional por meio de supervisões sistemáticas fundamentadas na Socionomia e na educação inclusiva.

Este estudo não é apenas mais uma utopia. Mas, é a nossa utopia de hoje. A que nos move e a qual estamos realizando.

Afinal, foi o próprio Moreno (apud Marineau, 1992) quem disse à Freud:

..Bem, Dr.Freud, comecei no ponto em que o senhor desistiu. O senhor atende as pessoas no ambiente artificial de seu consultório. Eu as encontro nas ruas, em suas casas, no seu ambiente natural. O senhor analisa seus sonhos e eu tento estimulá-las a sonhar de novo. Eu ensino às pessoas a representar Deus.... (p.44)

Considerando a fugacidade do momento, é inevitável que este nosso estudo já caracterize uma conserva cultural, apesar de um dia ter sido uma resposta espontânea-criadora diante de uma realidade restritiva e aprisionadora das instituições.

Gostaríamos de concluir nosso trabalho por meio de uma imagem “um sopro forte e alegre, em uma mão aberta com várias sementes lançadas ao ar”.

Tomara que haja terra, água, sol e outra(s) mão(s) para semeá-las.

Glossário

(1) *papel*

Originalmente do teatro, o termo evoluiu para uma acepção que se refere à posição que uma pessoa assume na sociedade. Dessa forma, a existência de uma pessoa concretiza-se por meio de desempenhos de *papéis*.

O *papel* é o aspecto tangível do que denominamos “eu”.

O “eu” psicológico, de acordo com Moreno, é posterior ao desempenho do *papel*.

Conforme Martín (1996):

... o homem não pode experimentar-se como eu, senão através da conduta, biograficamente, uma criança nunca poderá ter consciência do seu eu, se não começar a desempenhar papéis. O primeiro que existe é o papel e dele surge o eu. (p.213)

Este autor na mesma obra, cita Moreno:

a influência de uma determinada cultura, que se reflete na personalidade de quantos dela participam, traduz-se na diversidade de papéis que cada um pode assumir.... (p.214)

A evolução da adoção de *papéis* implica na socialização do indivíduo.

A integração numa cultura, portanto, se dá, através da adoção de *papéis*, assim como uma cultura se define pelos *papéis* que nela existem.

Williams (1994) comenta alguns aspectos da definição moreniana de *papel*, como uma forma funcional; um modo de ser ou uma posição que se

adota; são desempenhados em um momento específico, ou seja, dizem respeito a um contexto específico, sendo uma reação a uma situação específica.

Portanto, o conceito de *papel* é de natureza interativa; ocorre entre pessoa e objeto ou entre pessoas.

Remete-nos assim, à idéia de que o *papel* surge em função de um *contra-papel*, num dado contexto e momento específicos, articulado numa perspectiva histórica.

No desenvolvimento dos *papéis*, a experiência da criança é modulada de ponta a ponta pelas ações humanas. Assim, o desenvolvimento infantil enquadra-se na estrutura dos *papéis sociais, familiares* e nas formações ideológicas que incidem sobre a infância.

Os *papéis* se configuram em uma complementariedade relacional. Por exemplo: para o desempenho do papel de pai, é necessário o complementar, o de filho; para o papel de professor, o complementar é o aluno.

E assim, todo o desenvolvimento infantil/humano é compreendido a partir de um contexto, num fluxo ativo, dinâmico e relacional, e não como uma performance evolutiva-individual.

A qualidade das interações afetivas e sociais são fundamentais, intervindo na intensidade *espontâneo-criativa* do desempenho dos *papéis*, precursores da identidade.

Em geral, três tipos de *papéis* são definidos como precursores do “eu”: os *psicodramáticos, os sociais e os psicossomáticos*.

Os *psicossomáticos* surgem primeiro, a partir das funções biológicas. Não se restringem a modelos biológicos da espécie, mas já apresentam certa dose de improvisação nos atos mais instintivos como por exemplo: mamar (papel de ingeridor), defecar (papel de defecador), urinar (papel de urinador).

Os *psicodramáticos* e *sociais*, divididos por uma tênue linha, desenvolvem-se mais tarde, sendo o domínio dos *psicodramáticos* muito mais extensos e predominantes que o dos *papéis sociais*. Depois de se estabelecer a ruptura entre fantasia e realidade, os *papéis sociais* e *psicodramáticos*, até então misturados, começam a se diferenciar.

Os *papéis sociais*, exemplificando, seriam de uma mãe, um filho, um professor e outros.

Os *psicodramáticos*, seguindo neste exemplo, seriam a mãe, o filho, o professor, ou seja, o desempenho pessoal de um papel social e, ou, as personificações de coisas imaginárias.

Por outro lado, Mezher (1980) por ocasião do II Congresso Brasileiro de Psicodrama, em “Um questionamento acerca da validade do conceito de papel psicossomático”, discutiu sobre a propriedade da noção de *papel psicossomático*.

O autor divergiu teoricamente do emprego “*stricto sensu*” do termo *papel*, durante a fase de *matriz de identidade total* ou de *indiferenciação*, a qual refere-se os *papéis psicossomáticos*. E advertiu que:

...os papéis psicossomáticos também podem ser vistos como zonas corpóreas em ação ou abrangidos no par mãe-filho e outros papéis familiares. A estruturação da identidade corporal, cerne do que Moreno chama “ego” é a resultante desse processo. (p223)

Nesse sentido, Mezher propôs o conceito de *papel* “apenas a partir do momento em que o “Eu e o Tu” estejam identificados, o que ocorre na terceira etapa da evolução infantil...”(p.223).

(2) *contra-papel*

Conforme foi exposto acima, o conceito de *papel* é uma noção interativa e operacional da personalidade. Dessa forma, o *contra-papel* é a complementação que se faz diante de um determinado *papel*. Ou seja, o desempenho e as características de um *papel* tem a ver com o *contra-papel* que o complementa e vice-versa, devido à natureza relacional que os envolve.

(3) *tele*

Moreno concebeu o conceito de *tele* a partir da experiência de vida e do trabalho com grupos.

Ele percebeu o fenômeno *tele* no teatro da espontaneidade. Entre os atores havia correntes de simpatia ou rechaço que facilitavam a atuação conjunta. A este fator, que explica a relação positiva ou negativa entre os protagonistas, Moreno chamou de “*tele*”, definindo: “a menor unidade de sentimento, transmitida de um indivíduo a outro” (apud Garrido,1996, p.196).

Etimologicamente, *tele* provém do vocábulo grego que significa “longe ou à distância”.

Para Moreno (1993), *tele* é:

...uma ligação elementar que pode existir tanto entre indivíduos, como também, entre indivíduos e objetos e que no homem, progressivamente, desde o nascimento, desenvolve um sentido das relações interpessoais (sociais). (p.45)

Enquanto uma noção social, o *tele* refere-se a um entrosamento mútuo que favorece a *espontaneidade* e a *criação*, sendo, portanto, um fenômeno relacional.

O *não-télico* caracteriza-se como transferencial, não coincidindo com o conceito psicanalítico de transferência, mas simplesmente como uma ação ou resposta criada fora do contexto imediato, frustrando o fluxo espontâneo-criador.

De outro modo, o *não-télico* expressa a perda da atualidade do vínculo, representa uma *conserva*.

O *tele* implica em que haja no relacionamento, além de reciprocidade/mutualidade, um mesmo critério de escolha para o mesmo *projeto dramático*. Por exemplo, dois parceiros se escolhem para namorar. Houve mutualidade na escolha, mas qual o critério ou, o objetivo, ou ainda qual o projeto de cada um dos parceiros? Se os critérios de ambos forem congruentes, é *télico*, se não, é transferencial ou *não-télico*.

Garrido (1996) comenta: “a doença na dimensão relacional do eu levanta o problema do adoecer do grupo, ligado à debilitação do fator *tele*[...]”(pg.233). Argumenta sobre a relação do adoecer do grupo e a estrutura interna (*sociodinâmica* ou ainda *sociométrica*) do mesmo.

(4) *escolha sociométrica*

A *escolha sociométrica* refere-se ao relacionamento estabelecido entre as pessoas, conforme a dinâmica de forças de atração e repulsão entre as mesmas. A partir de um *critério*, ou seja, objetivos estabelecidos pelos indivíduos que integram um dado contexto, as escolhas são feitas.

Esta visão diz respeito aos preceitos da *Sociometria* e às suas leis, os quais regem as relações interpessoais. Segundo esses preceitos, os homens vinculam-se de acordo com a dinâmica de forças de atração e repulsão entre indivíduos de um mesmo grupo e de critérios de escolha.

(5) *vínculo*

O aspecto inovador e original da obra moreniana é a concepção social da natureza humana.

A existência e o desenvolvimento humano são concebidos no bojo das vinculações estabelecidas em um determinado universo e experiência afetiva. Nesse sentido, a relação interpessoal que se estabelece entre as pessoas é peculiar ao tipo de *vínculo* envolvido.

Aguiar (1990) destacou três tipos de *vínculos*:

...“*vínculo atual*”: aquele que se verifica nas relações concretas, no plano do que Moreno chama de realidade, em contraposição à fantasia. Os parceiros dessa relação caracterizam-se pela sua concretude, sejam eles pessoas, animais ou objetos inanimados[...];

...“*vínculo residual*”: considerados aqueles que no passado foram vínculos atuais e que se encontram desativados. Incluem-se aqui os decorrentes da morte de um dos parceiros, da ruptura de relações ou do afastamento entre eles[...];

...“*vínculo virtual*”: como os residuais, o âmbito dos vínculos virtuais é o da fantasia: não são encontrados nas relações concretas. [...] vínculos que o sujeito estabelece com objetos/personagens imaginários ou míticos ([...] “príncipe encantado”, [...] um ídolo por exemplo) [...]. (pgs.51,57, 60 e 61)

(6) *espontaneidade*

Se o século XIX procurou o “menor” denominador comum da humanidade, o inconsciente, o século XX descobriu ou redescobriu seu “maior” denominador comum - espontaneidade e criatividade (Moreno, 1992, p.154).

A espontaneidade conforme citada por Garrido (1996):

...é a lei última, não só no âmbito psicológico, mas também no cosmológico: possui os atributos de um pequeno deus residente em cada psiquismo humano, pois é a primeira a existir. Sem que ela exista, nada cresce na terra fecunda do humano, seu concurso é inerente a toda e qualquer ação. (p120)

Espontaneidade originada do latim, sua “sponte”: do interior para o exterior, “é a resposta adequada a uma situação nova ou a nova resposta a uma situação antiga” (Moreno, 1993, p.52). São, portanto, aspectos da *espontaneidade*, a adequação e a novidade.

O ato *espontâneo* não é instinto, impulso, assim como, não se desvincula da cultura, da realidade imediata.

Garrido (1996) cita Schutzenberger:

espontaneidade não é fazer qualquer coisa em qualquer momento, em qualquer lugar, de qualquer maneira e com qualquer pessoa,[...], ser espontâneo é fazer o oportuno no momento necessário. É a resposta boa a uma situação geralmente nova[...]. Deve ser uma resposta pessoal, integrada, e não uma repetição ou uma citação inerte, separada de sua origem e de seu contexto. (p.132)

A este conceito de *espontaneidade* na obra moreniana, alguns autores (idem, p.121) atribuem a possível influência filosófica de Bergson e à influência hassídica, da constante criatividade divina.

É preciso entretanto, diferenciar as duas categorias, *espontaneidade* e *criatividade*, que apesar de estrategicamente unidas não são nem processos idênticos, nem similares.

A *criatividade* refere-se à categoria de substância, enquanto que a *espontaneidade*, à de catalisador.

Moreno (1992) exemplifica a diferença entre os dois conceitos, citando que muitos Miguelângelos, Beethovens e Cristos nasceram, dotados de criatividade e idéias criativas, entretando, sem espontaneidade suficiente.

A *espontaneidade* é que:

...permite ao portador ter controle total de seus recursos, enquanto os que fracassam não sabem o que fazer com todos os seus tesouros; seu processo de aquecimento é deficiente. A

criatividade sem espontaneidade não tem vida.[...] a espontaneidade sem criatividade é vazia e abortiva.(idem, p.147)

A interação *espontaneidade-criatividade* é que gera uma nova resposta.

Este princípio, enquanto fenômeno social, não é abstração, evidencia o fato de que os seres humanos não são bonecos, apresentam, graus variáveis de iniciativa e *espontaneidade*, que se referem às respostas satisfatórias manifestadas diante da novidade.

O processo de *aquecimento* é a expressão operacional da *espontaneidade*, [...] operam em todos os níveis de relações humanas, como por exemplo, no comer, andar, dormir, no relacionamento sexual, na comunicação social, na criatividade, na auto realização religiosa e no ascetismo. (ibidem, p150)

Na concepção moreniana, grande parte das patologias psicológicas e sociais relacionam-se à falta ou desenvolvimento insuficiente de *espontaneidade*.

“O “treinamento” da *espontaneidade* é, portanto, a habilidade mais desejada nos terapeutas em todas as nossas instituições de ensino e será trabalho deles ensinar a seus clientes a ser mais espontâneos...”(idem, p.149).

(7) *projeto dramático*

O *projeto dramático* refere-se aos objetivos ou critérios que norteiam uma determinada situação e/ou relação interpessoal. O *projeto dramático* é construído e realizado a partir da contribuição, participação e desempenho de cada pessoa envolvida na situação em questão.

Aguiar (1990) esclarece:

...devemos ter em conta que, na trama dramática, cada objeto, cada situação, cada personagem tem o seu lugar e sua importância como parte de uma globalidade: o todo é que dá sentido às partes. É o projeto dramático que exige o protagonista, os coadjuvantes, o cenário, o enredo. (pg.49)

[...] o projeto dramático é definido pelo papel. Temos um papel sempre que se convencionou entre os parceiros, explícita ou implicitamente, o objetivo da relação; dentro dela, o que um pode ou não pode, [...], os papéis constituem sistemas pluri-unívocos de expectativas, multilateralmente confirmadas, que balizam a complementaridade das ações executadas pelos parceiros, em função de um objetivo comum. (pg.51)

(8) *fenômeno do protagonismo*

O *fenômeno do protagonismo* é uma noção essencial para a compreensão da *Sociodinâmica* e da *Sociometria*.

O teatro é o paradigma da teoria moreniana. Numa peça teatral, o ator principal é o *protagonista*. O *protagonista* é “o elemento do contexto dramático que surge através de um personagem no desempenho de um papel, questionador de sua ação e sua emoção e representante emocional das relações estabelecidas entre os elementos de um grupo...” (Falivene R. Alves,1994, p.50)

O *protagonista* portanto é um personagem do espaço cênico, do contexto dramático, em torno do qual se constrói a narrativa e centraliza a trama, revela não apenas uma “personalidade mas permite que sejam desveladas as contradições do tecido social cujo fragmento está sendo focalizado” (Aguiar,1990, p.182).

Assinalando a genialidade de Moreno em investigar este fenômeno, empiricamente utilizado pelas artes cênicas, Naffah Neto (1990) comenta:

a noção de protagonista já existia antes do vocabulário teatral, designando o personagem principal da peça. Sua origem remonta à tragédia grega e seu sentido etimológico é “o primeiro combatente”. No contexto trágico o protagonista era, via de regra, um herói - portanto meio humano, meio divino - e sua ação estava toda centrada numa luta contra o destino. E na medida em que, na acepção grega, o destino designava a injunção dos desígnios divinos na vida humana, o protagonista era aquele que lutava para trazer o controle dessas forças para o âmbito humano. Suas ações eram frequentemente possuídas por forças divinas e sua tentativa era a de se apropriar dessas ações, instituir no seu âmago a vontade própria. Os termos espontaneidade e responsabilidade derivam ambos do latim sua sponte (= vontade própria) e resumem, por assim dizer, a direção dos esforços do herói trágico. [...], o herói era um genuíno porta-voz dos anseios e aspirações humanos,.... (pg.18/19)

O postulado epistemológico de que a parte contém o todo, autoriza supor que o microcosmo expressa e contém o macrocosmo. Numa intersecção entre o drama individual e social, o *protagonista* manifesta além de uma individualidade (o sofrimento de quem agoniza), os conflitos e contradições da coletividade na qual se insere e representa. É portanto um emergente grupal, que se candidata ao papel principal, o de protagonista, no contexto dramático.

A este respeito, Aguiar (1990) comenta:

...quando o protagonista-ator sobe ao palco e assume o protagonista-personagem, sua criação cênica vai evidenciar um vínculo protagônico: a forma como se dá a interação do protagonista com as demais personagens do drama [...] essa estrutura interacional que se admite esteja permeando as relações grupais no momento e, como vimos, o interjogo de papéis na textura social.[...](p.184)

(9) *tema protagônico*

Em um trabalho sicionômico, o *tema protagônico* diz respeito a confluência de um conflito básico e central que envolve as pessoas de um determinado grupo em um determinado momento.

O tema protagônico é peculiar à *sociodinâmica, ao co-inconsciente grupal* e ao movimento de protagonização do grupo em questão.

(10) *co-inconsciente*

Por *co-inconsciente* entende-se um conceito moreniano que diz respeito a uma construção coletiva e tácita diante de acontecimentos, porém não consciente e/ou expressa como “uma espécie de simbiose que se produz entre as pessoas que convivem permanentemente, chegando a criar uma idêntica postura frente aos valores e a vida” (Garrido, 1996, p.203).

(11) *conserva cultural*

Conserva cultural é o produto da interação *espontaneidade-criatividade*.

A criação realiza-se no aqui-e-agora. No instante seguinte, temos a *conserva cultural*, como por exemplo, uma obra de arte, um poema ou simplesmente uma nova resposta.

De acordo com Kaufman (1992), o termo “conserva” provém de *conservare*, e representa um papel importante no sentido de proporcionar continuidade à herança da existência humana, preservando os valores de

uma cultura, além de ser o trampolim para a nova criação. O autor destaca que a “conserva cultural não é inimiga da espontaneidade[...]”(p.63).

As *conservas culturais* sublinham todas as formas de atividades culturais, determinando formas de expressão criativa, podendo atuar como força disciplinadora ou como empecilho. (Moreno,1992)

O que promove o adoecimento psíquico é o impedimento à evolução renovadora e criativa do homem. Este obstáculo refere-se ao acabado, ao “já pronto”, que são as normas, costumes, hábitos e outros mecanismos que tornam a existência mais cômoda, enquanto atentam contra o genuíno, o espontâneo-criativo.

A todos os aspectos padronizados culturalmente Moreno chamou “*conserva cultural*”, sendo seus principais representantes os sistemas educacional e o familiar.

(12) *personagem protagônico*

O *personagem protagônico* foi uma contribuição conceitual proposta por Alves no VII Congresso Brasileiro de Psicodrama em 1990, em que o *protagonista* é identificado como um personagem, não devendo ser confundido com o ator. O *personagem protagônico* emerge no *contexto dramático*, é o personagem central, questionador de sua ação e de sua emoção “...responsável pelo fio condutor da ação, o principal lutador..., aquele que vai confrontar o antigo e o novo...”(Alves, 1994, p.51).

(13) *emergente grupal*

Em um grupo, o *emergente grupal* é aquele que por meio do seu relato de acontecimentos, queixas, sentimentos e outros provoca uma interação entre os participantes do grupo, indicando uma configuração sociométrica que destaca a confluência da problemática pessoal dos demais participantes em torno de si (Alves, 1994).

Referências Bibliográficas

Aguiar, Moisés. O teatro terapêutico - escritos psicodramáticos.

Campinas, SP: Papyrus, 1990.

-----Teatro da anarquia: Um resgate do psicodrama. Campinas, SP:

Papyrus, 1988.

----- & colaboradores. Teatro Espontâneo: reflexões sobre uma experiência. Leituras 8, Publicação da Companhia de Teatro

Espontâneo, São Paulo, 1995.

----- & Tassinari, Míriam. Processamento em Psicodrama. Revista Brasileira de Psicodrama. 1994, v.2,13-23.

Almeida, Wilson C. de. Formas do encontro: psicoterapia aberta. São Paulo: Ágora, 1988.

-

Alves, Luis F. R. O protagonista: conceito e articulações na teoria e na prática. Revista Brasileira de Psicodrama. 1994, 2, 49-55.

Assumpção Jr., F.B. & Sproviere, M.H. Análise crítica sobre a instituição para deficientes mentais. Temas sobre desenvolvimento. 1992, 5, 15-18.

Basaglia, Franco. A instituição negada: relato de um hospital psiquiátrico. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

----- A psiquiatria alternativa: contra o pessimismo da razão, o otimismo da prática. São Paulo: Ed. Scipione, 1989.

Capra, Fritjof. O ponto de mutação. São Paulo: Editora Cultrix, 1982.

Davoli, Cida. Aquecimento - caminhos para a dramatização. Revista Brasileira de Psicodrama. 1997, v.5, no.1, 51-61.

Esteves, Maria Ester R. Relação diretor-protagonista: uma contribuição ao estudo da entrevista na cena psicodramática. Anais do VI Congresso Brasileiro de Psicodrama. Bahia, 1988.

Garrido, Eugenio Martín. Psicologia do encontro. São Paulo: Ágora, 1996.

Mantoan, Maria T. E. Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais. São Paulo: Ed. Scipione, 1989.

Marineau, René F. Jacob Levy Moreno, 1889-1974: pai do psicodrama, da sociometria e da psicoterapia de grupo. São Paulo: Ágora, 1992.

Marques, Carlos Alberto. Integração: uma via de mão dupla na cultura e na sociedade. In Maria Teresa Eglér Mantoan e colaboradores. A integração de pessoas com deficiência. São Paulo: Memnon, 1997.

Mezher, Aníbal. Um questionamento acerca da validade do conceito de papel psicossomático. Anais do II Congresso Brasileiro de Psicodrama, 1980.

Moreno, Jacob L. Quem sobreviverá? Fundamentos da Sociometria, Psicoterapia de Grupo e Sociodrama. Goiânia: Dimensão, 1992. v.I.

Naffah Neto, Alfredo. Moreno e o seu tempo. In Moysés Aguiar (org.). O Psicodramaturgo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990.

-----Psicodrama: descolonizando o imaginário. Ed. Brasiliense, 1979.

Nicácio, Maria Fernanda. Da intuição negada à instituição inventada. In Saúde e loucura. Hucitec, 1989.

Nudel, Benjamin W. Moreno e o hassidismo: princípios e fundamentos do pensamento filosófico do criador do psicodrama. São Paulo: Ágora, 1994.

Kaufman, Arthur. Teatro pedagógico: bastidores da iniciação médica. São Paulo: Ágora, 1992.

Williams, Antony. Psicodrama estratégico: a técnica apaixonada. São Paulo: Ágora, 1994.

Sacks, Oliver. Um antropólogo em Marte. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

.....O homem que confundiu sua mulher com um chapéu. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

Szasz, Thomas S. O mito da doença mental. São Paulo: Círculo do Livro, 1974.

Von Zuben, Newton Aquiles. Jacob Levy Moreno e Martin Buber: um encontro. In Moisés Aguiar. O Psicodramaturgo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990.

BIBLIOGRAFIA

Alvarez, Anne. Companhia viva: psicoterapia psicanalítica com crianças autistas, borderline, carentes e maltratadas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

APA - D.S.M.IV - Manual de diagnóstico e estatística de distúrbios mentais. Washington D.C., 1994.

Bastos, Lília R., Paixão, Lyra e Fernandes, Lucia M.. Manual para a elaboração de projetos e relatórios de pesquisa, teses e dissertações. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979._

Bustos, Dalmiro. Perigo, amor à vista. São Paulo: Aleph,1990.

Claudine e Pierre Geismann. A criança e sua psicose. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1993.

Farjani, Antonio C. Édipo claudicante: do mito ao complexo. São Paulo: Edicon, 1987.

Kathryn, Ellis. Autismo. Rio de Janeiro: Revinter, 1996.

Mantoan, Maria Teresa E. Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

Mazet & Lebovici. Autismo e psicoses da criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

Schwartzman, José. S. & colaboradores. Autismo infantil. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 1995.

Tassinari, Miriam. Psicodrama com crianças: uma introdução à teoria da prática. Anais do VII Congresso Brasileiro de Psicodrama. Rio de Janeiro, 1990.

