

OFICINAS DE HISTÓRIA DE VIDA: UMA CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA NO ENLACE ENTRE PSICANÁLISE E SAÚDE COLETIVA

TALLERES DE HISTORIA DE VIDA: CONSTRUCCIÓN DE UN VÍNCULO METODOLÓGICO ENTRE PSICOANÁLISIS Y SALUD COLECTIVA
WORKSHOPS HISTORY OF LIFE: A METHODOLOGICAL CONSTRUCTION OF THE LINK BETWEEN PSYCHOANALYSIS AND PUBLIC HEALTH

Marta Conte

Secretaria Estadual da Saúde, Porto Alegre/RS, Brasil

Marília Silveira

Universidade Federal Fluminense, Niterói/ RJ, Brasil

Sandra Djambolakdjian Torossian

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, Brasil

Maria Cecília de Souza Minayo

Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro/RJ, Brasil

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar a História de Vida como metodologia modificada para utilização em grupo. Tal ferramenta foi usada na pesquisa A construção identitária na adolescência em contextos violentos na perspectiva da Clínica em Saúde Mental, financiada pelo Edital 033/2008 do CNPq e desenvolvida em 2009 e 2010. Analisamos as potencialidades da História de Vida, proposta como dispositivo grupal, possibilitador de narrativas coletivas e ficcionais, compartilhadas e testemunhadas pelo grupo. O campo teórico do presente trabalho aproxima a Psicanálise da Saúde Coletiva. Visa, também, à construção de ferramentas clínicas e de alternativas singulares e coletivas de expressão psicossocial possíveis de serem utilizadas para além do campo da pesquisa, na clínica, na assistência social, na interface da saúde-justiça- direitos humanos voltadas aos adolescentes atendidos em serviços públicos.

Palavras-chave: violência sexual; psicanálise; adolescente; saúde mental.

RESUMEN

En este artículo se presenta una versión adaptada del método de historia de vida, modificado para el trabajo grupal en talleres. Esta herramienta se utilizó en la investigación “La construcción de la identidad en la adolescencia en contextos violentos desde la perspectiva de la Clínica de Salud Mental”, financiado por el CNPq – llamada 033/2008 y fue desarrollada entre 2009 y 2010. Fue analizado el potencial de la historia de vida como dispositivo grupal que permite las construcciones narrativas colectivas y de ficción, y que sean compartidas por el grupo. Nuestro campo teórico acerca Psicoanálisis y Salud Pública. También tiene como objetivo la construcción de herramientas clínicas y alternativas singulares para la expresión psicossocial. Esta construcción se puede utilizar más allá del campo de la investigación, la asistencia clínica, social, interfaz orientado a la salud-justicia- derechos humanos de los adolescentes asistidos en servicios públicos.

Palabras clave: violencia sexual; psicoanálisis; adolescente; salud mental.

ABSTRACT

This article presents an adapted version of the life-story method, modified for workshops. This tool was used at the research “The identity construction in adolescence at violent contexts from the perspective of Clinical Mental Health”, funded by CNPq - Call 033/2008 developed between 2009 and 2010. We analyzed the life-history potential as device group, that allow collective and fictional narratives, shared and witnessed by the group. Our theoretical field approaches Psychoanalysis and Public Health. It also aims to build clinical tools and singular alternative for psychosocial expression. This construction can be used beyond the field of research, clinical, social assistance, health-oriented interface justice- human rights to adolescents from public services.

Keywords: sexual violence; psychoanalysis; adolescent; mental health.

A escrita deste artigo nasce de uma trama complexa: a da adolescência produzida em contextos de violência. Tal trama tem colocado uma série de interrogantes para os profissionais de saúde, assistência social, justiça, educação. E também para as políticas públicas e para a sociedade em geral (Conte, 1997; Sposito & Carrano, 2003). Como lidar com uma temática tão delicada sem produzir nova violência?

No presente artigo, narramos um percurso de oficina realizado na pesquisa *A construção identitária na adolescência em contextos violentos na perspectiva da Clínica em Saúde Mental*¹ com adolescentes que buscavam atendimento num ambulatório público por terem sofrido abuso sexual intrafamiliar. Nosso objetivo é apresentar uma torção feita na metodologia História de Vida, originalmente trabalhada de forma individual pelas Ciências Sociais, proposta na pesquisa como dispositivo grupal, possibilitador de narrativas coletivas e ficcionais, compartilhadas e testemunhadas pelo grupo. Nossa aposta é no encontro teórico da Psicanálise com a Saúde Coletiva.

Nas oficinas com as adolescentes, priorizamos o trabalho sobre a posição subjetiva e o lugar social que elas ocupavam, através dos vários elementos que emergiam das produções nas oficinas e também da história de vida compartilhada, analisada neste artigo. As oficinas foram permeadas pela problematização da concepção de felicidade, de família, cuidado de si e do outro, saúde como conquista, direitos e deveres, amizade, confiança, entre outros pontos focados na articulação dos dois campos propostos.

Para compreender melhor esta trama, buscamos uma interlocução com autores que se ocupam em desconstruir concepções psicanalíticas tradicionais e propõem outras formas de compreensão dos fenômenos subjetivos que aqui analisamos. Rodolfo (2008, 2009), um desses autores, prioriza a leitura sobre a violência a partir de Winnicott e questiona o que se entende por *criança, adolescente, pai, mãe ou família e traços identitários*. Tal leitura afeta diretamente a concepção de saúde-doença e a orientação das pesquisas clínicas, bem como os modos de acolhimento nas práticas em saúde mental. Essa perspectiva aproxima-nos tanto do sujeito da experiência quanto das condições para o encontro que visaria produzir mudanças. Assim, Rodolfo (2008) propõe que não haja hierarquização das identificações (primárias e secundárias), já que todos os traços identitários são subjetivantes, e, assim, tais processos identificatórios orquestram-se na produção de subjetividades. Vislumbra-se, dessa forma, a importância das produções de subjetividade que ocorrem com as adolescentes quando são acolhidas em um local de referência para o tema da violência,

no qual vários profissionais de diferentes áreas/setores poderiam colaborar com o acolhimento e com ancoragens simbólicas para as referidas adolescentes.

Das aproximações com as duras realidades nas quais estavam inseridas as adolescentes que participaram da pesquisa, interrogávamos sobre os fatores que poderiam ter contribuído com o direcionamento escolhido por elas para as demandas que traziam ao ambulatório em torno do trauma produzido pelo abuso e de suas decorrências na vida psíquica e social.

Nesta perspectiva, em sintonia com as formulações de Rodolfo (2009) acerca da agressividade em duas dimensões: a reativa, resultado da repressão, com uma conseqüente inibição, e a criativa, que permite enfrentar adversidades sem, no entanto, ocorrer uma fixação no ódio. Essa última dá vazão à capacidade de amar, retomando a potencialidade das experiências do brincar que acompanham tanto a possibilidade de fusão como a de estar verdadeiramente *com* o outro ao reconhecer a alteridade.

Do brincar nascem, também, as formas de lidar com a agressividade, porque há um movimento de ir e vir, em um espaço potencial que se caracteriza por ser intermediário da relação do sujeito com o objeto. No processo do brincar, Rodolfo (2010)² destaca cinco tempos relativos à relação com o objeto: o primeiro tempo é o de vacilação, a criança olha para ver se é possível fazer algo com o objeto, há um intervalo e, por um bom tempo, o que ela quer é agarrar e jogar o brinquedo. O segundo tempo é o de aceitação da realidade de um desejo de agarrar (pegar) o objeto, para uma atividade de investigação sobre o que há dentro. Mas isso é assim só na medida em que ela pode entregar-se à situação, vale dizer, à criação do jogo partindo do que tem em mãos. Em um terceiro tempo há a constituição do jogo, propriamente dito, e a consumação do que a criança faz com o que agarrou (chupar, morder, dar voltas, descobrir ritmos, etc.). Em um quarto tempo a criança lança o objeto ativamente; se o objeto retorna a ela, pode voltar a cair, então a criança o atira novamente até passar a outra coisa. Somente em um quinto tempo a criança pode começar a fixar-se em algum objeto preferido, estável, quando passa a usá-lo como acompanhante.

A apropriação do objeto ocorre quando não há interferência ou interrupção neste percurso, e a partir daí o objeto-brinquedo se transforma metaforicamente em múltiplos sentidos. No brincar se cria o brinquedo, ele não é dado, e o adulto tem funções importantes e precisas nesse processo de criação. Para Derrida (citado por Rodolfo, 2009), o brinquedo é suplemento e não um substituto de algo que não estava aí e, ao se

produzir nessa situação, modifica o sistema. O mesmo autor compara o psíquico ao brinquedo bloco mágico para analisar que a criança, ao jogar o brinquedo fora, logo tornando a pegá-lo, isto se caracteriza pelo movimento de *suplementariedade*.

O brincar como processo suplementar e constitutivo do psiquismo vai se modificando ao longo da vida de cada sujeito. Assim, na adolescência os brinquedos da infância vão sendo suplementados por outras atividades lúdicas, algumas inscritas no universo cultural e outras inventadas por cada sujeito. Nesse sentido, percebe-se a importância da criança e do adolescente terem acesso ao brincar. Isso pode viabilizar a transformação de uma posição passiva em ativa, assim como facilitar os modos de lidar com a dor, com o sofrimento e com a agressividade.

Do brincar ao contar: trabalhos com a violência

O brincar suplementa-se, de acordo com Rodolfo (2009), com o narrar. A possibilidade de brincar e de contar histórias é um dos modos de subjetivação.

As formulações acima podem ser colocadas a dialogar com as proposições de Melman (2003). Conforme esse autor, desde a perspectiva da psicanálise podemos afirmar que a violência aparece a partir do momento em que as palavras não têm mais eficácia, a partir do momento em que aquele que fala não é mais reconhecido. Assim, quando o processo de brincar e falar/narrar perde o valor subjetivo, instaura-se a violência.

Essas proposições estão em consonância com a literatura que aborda o trauma e as situações traumáticas. Ao desenvolver o tema do testemunho, Felman (2000) ressalta que o mesmo carrega em si uma prática discursiva, além da própria experiência vivida. O ato de dar testemunho acolhe o que se excedeu em relação aos nossos referenciais, pequenos fragmentos de memória que não foram assimilados pelo sujeito. O ato traumático, segundo a referida autora, conjuga a narrativa da experiência vivida e, ao mesmo tempo, a impossibilidade de passar esta tarefa a outrem, sem perder sua função essencial.

Cyrułnik (2004), em uma perspectiva semelhante, sustenta que seria necessário ao trabalho com esses sujeitos abordar três planos: (a) a aquisição de recursos internos impregnados nos primeiros anos de vida, no decorrer das interações precoces pré-verbais, (b) o significado que o traumatismo adquiriu na história do ferido, no seu contexto familiar e social e (c) a possibilidade de encontrar lugares de afeto em atividades e programas que a sociedade proporciona,

oferecendo diferentes modos de ressignificar o acontecimento.

Ainda, Cyrułnik (2004) afirma que a produção de um traumatismo se dá a partir de dois golpes: o primeiro apresenta o traumatismo real do acontecimento traumático, com a presença da dor; o segundo é o momento da representação dessa dor, fazendo ressurgir o sofrimento relacionado ao trauma. Um trabalho de cicatrização é requerido para atenuar o sofrimento, bem como para a reelaboração da memória corporal e do dano. Tal gesto não pode ser solitário, existe a necessidade de um olhar do outro sobre essa transformação. É aí que se torna fundamental o papel dos profissionais e cuidadores das pessoas que sofreram importantes rupturas na vida. Esses podem operar como “tutores de resiliência” (p. 7), agentes colaboradores do processo de ressignificação do trauma e do trabalho de reelaboração da memória do traumatismo.

Dessa forma, o encontro com um olhar social auxilia o sujeito a realizar um trabalho de atribuição de outros sentidos para o traumatismo, indispensável para “ajudá-lo a recuperar um lugar no mundo dos humanos” (Cyrułnik, 2006, p. 11). Isso fica impossibilitado quando os discursos culturais se empenham em considerar as vítimas como cúmplices do agressor, ou presas do destino e, também, quando se salienta um olhar moralizante ou incrédulo sobre os sujeitos (Cyrułnik, 2006). A função do testemunho coloca em relevo as narrativas dirigidas ao Outro. Essa função é muito cara a todos os profissionais e cuidadores, que, muitas vezes, ficam impedidos de exercitá-la porque estão cooptados pelas formações tecnicistas e curativas e pelas visões tradicionais culpabilizantes e revitimizantes. O mesmo autor sustenta que a ação de narrar permite à pessoa se constituir em sujeito íntimo, e a narração convida a assumir seu lugar no mundo humano compartilhando sua história (Cyrułnik, 2005) no laço social.

As afirmações acima nos introduzem na discussão que busca sustentação para os ajustes necessários a uma proposta que inova a metodologia História de Vida, originalmente utilizada de forma individual, para uma configuração grupal. Na perspectiva da ampliação da clínica, que propõe a plasticidade das intervenções em diversos enquadres e que não necessariamente se centra na escuta individualizada, buscamos contribuições que valorizam também a abordagem coletiva, especialmente ao trazermos este debate para uma pesquisa com adolescentes que sofreram abuso sexual, contexto de análise no qual as questões identificatórias estão muito presentes. Nesse sentido, aproximamo-nos da posição de Bozzolo,

Bonano e L'Hoste (2008) quando afirma que “o traço que interessa ressaltar [nos dispositivos chamados psicossociais] é a evidente e inegável abordagem dos anodamentos singulares entre os significantes sociais e a fantasmática individual que costuma ficar neutralizada nos dispositivos mais clássicos centrados na cura” (pp. 245-246). É nesse enlaçamento entre significantes coletivos e fantasmáticas singulares que as oficinas de história de vida podem ser situadas.

A partir de tais proposições objetivamos, nas oficinas com as adolescentes, a (re)construção de histórias de vida, como escrita de si, que permitisse retomar o brincar e as narrativas, truncadas pelos acontecimentos traumáticos. Na posição de testemunho, tanto as pesquisadoras quanto as participantes sustentam a necessidade da expressão do sofrimento silenciado pelos acontecimentos traumáticos. “*Quero lembrar para poder esquecer*”, disse uma das adolescentes participantes das oficinas, abrindo assim um intervalo na intensidade da dor ao encontrar o testemunho do grupo.

De acordo com Gagnebin (2001), o insuportável pode ser sustentado pelo testemunho na dimensão de uma “transmissão simbólica, assumida apesar e por causa do sofrimento indizível, somente essa retomada reflexiva do passado pode nos ajudar a não repeti-lo infinitamente, mas a ousar esboçar uma outra história, a inventar o presente” (p. 93). A função de testemunho pode ser entendida, então, como um modo de inclusão da experiência singular em uma representação compartilhada. O testemunho, na perspectiva social e clínica, diz Costa (2001), tem uma dimensão ética na medida em que amplia o campo da produção simbólica de uma determinada sociedade a fim de incluir nela, continuamente, o emergente, aquilo que até então era tido como irrepresentável. A autora ainda refere que, quando fracassa a recuperação de uma experiência marginal, não é só o indivíduo que a viveu que fracassa, é o próprio laço social. Trata-se de uma resposta possível à crise da verdade que se instalou nas sociedades modernas, uma espécie de tentativa de cura, de saída da posição passiva na qual o sujeito é atirado no encontro com uma realidade que ele não dispõe de discurso para decifrar (Costa, 2001).

Um dos mais importantes objetivos desta construção metodológica com histórias de vida é colaborar para que tais adolescentes encontrem, a partir de suas narrativas, outros traços, outras opções de enlace social com os quais possam se reconhecer e sejam reconhecidas e não se encontrem aprisionadas à identidade de vítima, que produz estigma, exclusão e não permite acionar recursos psicossociais para

enfrentar a realidade com novos projetos de vida singulares.

Nas narrativas das histórias de vida, compartilhadas, sublinhamos os deslocamentos na leitura que as adolescentes faziam do processo em que estavam inseridas. Buscamos, assim, colaborar com a produção de rupturas da posição de vítima, desconstruindo certezas e verdades cristalizadas e admitindo a dispersão onde se supunha unidade e identidade.

Conforme Branco e Phebo (2004), é necessário não fixar os jovens nesses lugares (vítimas), para que se lhes abra a chance de um espaço alternativo e legítimo para sua palavra. E se restabeleça o diálogo e o campo de trocas desde o qual valorizem sua própria dimensão, compreendam a dimensão do outro e se deixem ver e tocar por ela, sair do isolamento e do silêncio para escutar-se e olhar o outro. Na nossa sociedade de consumo, o lugar de vítima é só mais um traço com o qual as adolescentes podem se fixar, necessitando que deslocamentos possam ser propiciados pela condução das equipes e dos pesquisadores (Branco & Phebo, 2004). Os deslocamentos a serem trabalhados remetem a questionar a concepção de felicidade, o cuidado de si e do outro, saúde como conquista, noções de direitos e deveres, entre outros pontos que interessam a esses dois campos: psicanálise e saúde coletiva.

Notas sobre uma construção metodológica: encontros entre pesquisa e clínica

As ferramentas teóricas que tomamos como orientadoras deste trabalho marcam o encontro cuidadoso entre pesquisa e clínica. Apresentamos, então, as concepções da pesquisa social, da sociologia, da literatura e da psicanálise que utilizamos para a composição e posterior leitura dos processos ocorridos neste espaço que chamamos de Oficinas de Histórias de Vida.

A história de vida é um recurso muito utilizado pelas Ciências Sociais e é definida por Minayo (2008) “como uma entrevista prolongada com interação entre pesquisador e informante, combinando observação, relatos introspectivos de lembranças relevantes e roteiros mais ou menos centrados em algum tema” (p. 126). Para Víctora, Knauth e Hassen (2000), “a metodologia história de vida busca compreender o desenvolvimento da vida do sujeito e traçar com ele uma biografia que descreva sua trajetória até o momento atual” (p. 67).

Seguindo as proposições de Minayo (2008), quanto à liberdade metodológica e utilização dos mais

variados recursos para a expressão dos participantes, optamos pela formação de um espaço grupal por entender, como escreve Bordieu (1989), que a história do indivíduo é sempre uma certa especificação da história coletiva de seu grupo e de sua classe. E, ainda, por considerar a função do testemunho (Costa, 2001) produzida pelo grupo diante das narrativas, por vezes insuportáveis, das adolescentes. Mas, também, por razões de demanda e consentimento da equipe, já que, naquele momento, o ambulatório não contava com espaços de trabalho grupal naquele ambulatório.

Para nós, a abertura de espaços para a composição de narrativas (orais e escritas) era primordial neste processo de deslocamento em relação às cenas de violências vividas pelas adolescentes para focar nos demais aspectos de vida. Inspiradas em Benjamin (1994), partimos do pressuposto segundo o qual a capacidade de narrar é condição para a transmissão de uma experiência. E, com Cyrulnik (2005), destacamos que “a ação de narrar permite à pessoa se constituir em sujeito íntimo e convida a assumir seu lugar no mundo humano compartilhando sua história” (p. 98).

Concordamos com Josso (1999) para quem a originalidade da metodologia história de vida situa-se, em primeiro lugar, na constante preocupação de que “os adolescentes, autores dos relatos, cheguem a uma produção de conhecimento que faça sentido para eles, que os engaje, eles próprios, num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos” (p. 15).

Da literatura propomos o encontro com Monteiro Lobato (1950) e com as memórias de Emília, que, ao se sentar para escrever, é questionada por dona Benta sobre o que faz e desenlça o seguinte diálogo:

- São as minhas memórias, dona Benta.
- Que memórias, Emília?
- As memórias que o Visconde começou e eu estou concluindo. - Neste momento estou contando o que se passou comigo em Hollywood, com a Shirley Temple, o anjinho e o sabugo. É um ensaio duma fita para a Paramount.
- Emília! Exclamou dona Benta. Você quer nos tapear. Em memórias a gente só conta a verdade, o que houve, o que se passou. Você nunca esteve em Hollywood, nem conhece a Shirley. Como então se põe a inventar tudo isso?
- Minhas memórias, explicou Emília, são diferentes de todas as outras. *Eu conto o que houve e o que deveria haver* [itálicos nossos]. (p. 129)

Com tal cena desejamos trazer à tona a possibilidade de invenção de si e do mundo (Kastrup,

2007) contida na produção das histórias nas oficinas. Assim, não nos colocamos na busca de uma verdade dos fatos apresentados na construção dessas histórias, mas justamente na consideração de que toda construção pode ser tomada como uma versão, uma possibilidade de apropriação e inscrição subjetiva de sua própria história (Mees, 2001). Com isso, esta metodologia colabora com a abertura, também, da possibilidade de criação de novas memórias: os vários destinos possíveis. O que nos leva ao encontro daqueles autores que afirmam que a história de vida é sempre uma reconstrução, na medida em que o sujeito relata a sua história pregressa a partir da percepção e avaliação atual dos fatos (Victora, Knauth, & Hassen, 2000).

As Oficinas de Histórias de Vida nasceram, também, da nossa disposição em construir um espaço coletivo com as adolescentes no qual pudéssemos brincar, conversar, contar e escutar histórias e, assim, criar outras a partir do que emergiria em suas narrativas. Desejávamos contemplar duas necessidades: a de escutar as próprias adolescentes contarem suas histórias e, então, encontrarem um lugar para si em um coletivo. No convite para a oficina esclarecemos que os objetivos eram propiciar a fala e o diálogo, estabelecer trocas, colaborar na elaboração das experiências violentas, mobilizar recursos pessoais e grupais, favorecer uma maior consciência do lugar social de cada uma, aumentar as possibilidades de reconhecimento social e de compartilhamento na construção de histórias de vida.

Para organizar as oficinas contamos com a colaboração da equipe do ambulatório, com a qual já vínhamos trabalhando em uma primeira etapa da pesquisa, que consistia na discussão de casos, que não é o foco do presente artigo. Nesses encontros discutíamos a proposta de oficina como algo complementar ao atendimento individual realizado pelas profissionais da equipe do ambulatório, e considerávamos o tipo de vínculo transferencial estabelecido entre adolescentes e terapeutas de referência ao realizar o encaminhamento às oficinas. As adolescentes eram, então, contactadas primeiramente pela profissional de referência e, posteriormente, pelas pesquisadoras, a fim de iniciar um contrato que contextualizava a pesquisa e apresentava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi assinado pelos responsáveis.

A metodologia descrita a seguir envolveu a interação, a confiança, a flexibilidade e aspectos éticos entre adolescentes e pesquisadoras e entre adolescentes entre si, para que cada participante se sentisse à vontade para encontrar o ponto de partida desde o qual se permitisse construir histórias.

Num primeiro encontro após nos apresentarmos, propomos a leitura do livro *Esmeralda, por que não dancei* (Ortiz, 2000), adolescente que escreve sobre seus percursos de crescer pelas ruas de São Paulo, seus impasses com a família, suas internações na antiga Febem e os espaços de acolhida que foi encontrando pelo caminho. Dessa experiência na rua, a inserção em uma oficina de escrita, e com a ajuda do jornalista Dimenstein, chega à escritura do livro, como modo de recolher os fragmentos perdidos de sua história e compor uma outra e própria versão para eles.

A entrada da personagem Esmeralda no grupo permitiu às adolescentes os primeiros movimentos de identificação e apontava logo nos primeiros parágrafos lidos as semelhanças entre as histórias. Líamos alguns parágrafos, parávamos para conversar, fazíamos a leitura circular por entre as meninas que se sentissem à vontade em fazê-lo.

A experiência literária ocorre no momento em que o leitor levanta os olhos da página e deixa que o texto afete a subjetividade. O texto, em sua dimensão de alteridade, afeta e acorda a alteridade que habita o leitor. A experiência literária vivida em situação grupal é uma experiência de encontro com o texto, com as pessoas e consigo mesmo, concorrendo tanto para o acolhimento da alteridade em si quanto para o acolhimento do outro em sua alteridade. (Kastrup, 2005, p. 58)

E logo, da história de Esmeralda, brotavam as histórias das meninas, suas dores, seus amores, as relações com a família, histórias da escola, das amizades. Um tema “quente” que surge no grupo é o da confiança aliado ao da amizade. As adolescentes marcam a dificuldade de saber se podem confiar nas pessoas e atentam aos riscos ao enunciar: “*Teu melhor amigo pode, a qualquer momento, se transformar em inimigo... a gente nunca sabe*”.

Aqui se tecia um encontro entre a confiança nas pessoas que compunham aquele grupo e as violências sofridas, uma vez que quem as agenciava ocupava lugares que deveriam ser de cuidado e de alteridade (pai, mãe, padrasto, tio).

Nesse início entregamos um caderno-diário de bordo para cada uma das adolescentes, com a proposta de que fizessem registros durante o tempo do grupo, deixando a critério delas quando e o que quisessem trazer para ser compartilhado com as demais participantes.

E, assim, seguimos a história de Esmeralda por alguns encontros, nos quais as adolescentes trouxeram outros livros e outras histórias, diários, cartas e músicas que passaram a recheiar de vida as oficinas.

O número de adolescentes presentes nos encontros variou bastante, e duas delas foram as mais assíduas participantes, sendo que em alguns participaram entre oito e 10 adolescentes. Percebíamos o quanto elas estavam se apropriando do espaço, lançando novos temas a serem debatidos e trazendo suas histórias pessoais.

Oferecer o território da leitura, oferecer práticas de encontro e transversalização das diferenças é, ao mesmo tempo, oferecer-se a tais práticas. Trata-se aí de uma reciprocidade fundamental, que a ambiguidade da palavra *hôte* em francês expressa bem. Pois ela designa tanto o hospedeiro, o que recebe, quanto o hóspede, o que é recebido. O hospedeiro se inclina frente ao hóspede e se honra em recebê-lo. Oferecer a hospitalidade, receber o outro em sua alteridade, acolhê-lo, é também se oferecer às práticas de hospitalidade, experimentando uma distância em relação a si mesmo, uma distância íntima, para usar uma expressão de Francisco Varela (2001), que desloca a posição individualista que nos faz ver o mundo e os outros a partir de nós mesmos. (Kastrup, 2005, p. 51)

Assim, não só chegamos às histórias de vida das meninas envolvidas na pesquisa, como trouxemos um pouco das nossas histórias, nos permitindo também, como pesquisadoras, sermos interrogadas por elas.

E desse trabalho nos desprendemos na direção de um encontro com a cidade.

As propostas que se seguiram à leitura do livro foram na direção dos movimentos e apropriações do território da cidade de forma acompanhada. No discurso das adolescentes, era possível perceber seu retraimento e suas reticências em sair de casa (inclusive para frequentar o grupo), bem como a tutela, por vezes, exacerbada das famílias e, especialmente, das instituições às quais elas estavam vinculadas.

O espaço da cidade era visto por muitas famílias e instituições como perigoso e violento, ainda que as situações de violência vividas pelas adolescentes tivessem sido dadas, prioritariamente, no espaço de suas próprias casas. A interlocução com outras construções metodológicas que consideram as conexões dos efeitos singulares em experiências conduzidas num dispositivo grupal instigou-nos a dar sustentação ao coletivo³ que vinha se constituindo nas oficinas, incluindo um dispositivo de passeios na cidade. O objetivo desta ampliação metodológica era extrapolar o espaço do ambulatório onde ocorriam as oficinas, visando facilitar alguns exercícios, tais como o do habitar a cidade com uma maior autonomia, acolher a própria alteridade que nos habita, pois a hospitalidade com o outro envolve a hospitalidade

consigo mesmo, em um processo de “cruzamento dos planos aquém e além do indivíduo, que caracterizam a produção de subjetividade numa experiência de cognição coletiva” (Kastrup, 2005, p. 50). Os itinerários compartilhados entre as adolescentes e pesquisadoras permitiriam viabilizar o registro de outros olhares e outras palavras sobre a cidade, o bairro onde viviam, a forma como se viam e eram vistas pelos familiares, vizinhos e instituição escolar.

Construímos com elas uma saída no horário do grupo para um passeio num ônibus de turismo, a percorrer alguns pontos pouco conhecidos do centro histórico e bairros com os quais elas tinham alguma familiaridade. Isso gerou grande entusiasmo nas meninas, especialmente pelo fato de o ônibus ser aberto na parte superior e, assim, elas poderiam ser vistas passeando nele. Uma delas nos questiona se a rota do ônibus inclui passar por uma avenida no bairro onde mora parte de sua família. “*Queria muito que meus primos me vissem no ônibus*”, diz a adolescente que precisou sair de casa para viver com a avó em outro bairro, porque a mãe a espancou quando revelou o abuso e o pai que abusava dela continua em casa.

Todo o passeio foi registrado em fotos realizadas pelas pesquisadoras e pelas próprias adolescentes e compuseram um álbum que foi entregue, posteriormente, a cada uma delas. Foi, também, marcado pelo tom de animação das meninas, dos flertes com meninos que passavam na rua, pela surpresa em conhecer lugares novos ou em escutar histórias sobre velhos lugares conhecidos. Este passeio marcou, por outro lado, a afirmação da amizade entre as adolescentes e o desejo de se encontrarem em outros espaços. Os afetos desse momento foram retomados no encontro seguinte junto com o lamento daquelas que não puderam estar presentes.

Na sequência das oficinas, uma das adolescentes trouxe o motivo de sua ausência em um dos encontros: havia fugido da instituição que a tutelava para ir a uma festa com algumas amigas, e por consequência, perdera a chance de vir ao tratamento. Seu ato de fuga foi tomado como “traição à confiança” das cuidadoras, e, como punição, não permitiram que comparecesse à oficina da pesquisa naquela semana. Nesta oportunidade falamos das “prisões” do mundo, das liberdades, dos riscos, de como reduzir danos na vida, dos caminhos buscados em meio ao desespero vivido pelas adolescentes.

Haveria como se libertar do passado? Seria possível desejar novos rumos para o futuro? Ainda seria possível sonhar?

Foi com tais perguntas no bolso que adentramos o encontro seguinte, com o objetivo de construir uma história coletiva, em que cada uma escrevesse uma frase que emendasse com outra frase, e assim por diante. A invenção de uma personagem, um contexto e uma história estavam colocados como proposta. E sobre uma grande folha de papel pardo, estendida no chão, foi nascendo um texto na forma espiral, uma história que contava de cada uma das meninas, escrita por elas e sustentada pelas pesquisadoras. Essa história contava da nossa escuta, marcava as voltas da vida, os impasses, os retornos e as possibilidades de invenção no ato de emprestar suas próprias histórias para dar vida a uma personagem.

Trata-se, então, de mudar o olhar sobre si mesmo, a relação consigo. A hospitalidade envolve uma posição ética, pois a hospitalidade com o outro envolve a hospitalidade consigo mesmo, o acolhimento da própria alteridade que nos habita e constitui. Nossa experiência e também nossa aposta é que as práticas que promovem a experiência com a arte em trabalhos comunitários constituem instrumentos poderosos para a relação com a diferença que nos habita, abrindo para o acolhimento do outro em sua dimensão de alteridade. (Kastrup, 2005, p. 51)

Neste sentido, lançar-se na construção coletiva de uma história a partir de histórias singulares propõe tanto suportar o que a alteridade provoca quanto familiarizar-se com a diferença que habita cada um. Isso pode ser considerado uma forma de domesticar a agressividade reativa para dar vazão à agressividade criativa (Rodulfo, 2009) e, também, pode operar como dispositivo produtor de resiliência (Cyrułnik, 2004), visto que envolve o compartilhar e a dimensão do testemunho coletivo.

O coletivo aqui ganha um espaço de invenção que, como afirma Fernandez (2008), transborda o instituído. Na situação aqui analisada, o instituído se associa aos lugares identitários fixados a partir da situação de violência. A produção em oficina colabora com o deslocamento das singularidades fixadas em determinadas posições, problematizando diferentes sujeições e capturas decorrentes das situações abusivas. A estratégia de intervenção coletiva aqui utilizada produz o enlace de singularidades, “mas também o desenlace dos poderes de domínio, ... movimentando uma e outra vez o limite do possível” (p. 302).

A produção da história compartilhada foi materializada em “livro” (manufaturado), processo do qual as autoras participaram ativamente. Este material foi entregue às participantes para que pudessem escolher o que desejavam fazer com ele e com quem compartilhá-lo.

Resgatamos a seguir a história escrita pelas adolescentes nas oficinas e, a partir dela, apresentamos os enlaces teóricos que sustentam uma compreensão das situações narradas ali.

Era uma vez... Histórias de Oficina

Era uma vez... foi iniciado pelas pesquisadoras “*uma menina chamada Emili, que tem 18 anos, na vida real ela se chama Bianca*”, seguiu falando uma das meninas presentes na oficina.

O nome Emili é associado ao da personagem Emília do Sítio do Pica-pau Amarelo, que inventa histórias e cria mundos. A mesma atriz representava a boneca Emília e trabalhava, à época da pesquisa, em uma novela de televisão, na qual vivia uma personagem adolescente chamada Bianca. Para a protagonista (Bianca-Emili) dessa história, dois nomes lhe são designados e a partir dos quais podemos situar dois lugares enunciativos: o de uma boneca superesperta que a liga à infância a um passado que talvez gostaria de ter tido e o de uma personagem atual, adolescente, que passa a novela tentando resolver os problemas dos adultos. Isto nos remete às várias dimensões e aos entrelaçamentos que a história vai tomando e que não se reduzem ao vivido, ao perdido, mas também à ficção, ao sonhado, ao futuro que ancora a personagem.

Uma das meninas, desde o início, se dispõe a escrever e a partir de tal momento diz que vai emprestar partes de sua própria história para esta personagem que estavam criando. Curiosamente a personagem que tinha a idade de 18 anos se projeta em um futuro um pouco distante, em relação ao tempo por elas vivido, atualmente. Com a idade de 14 e 15 anos, a maioria delas está sob a tutela de avós, pais ou abrigos.

“*Ela não tinha família e morava com os avós e aconteceu uma coisa com ela*”, seguem a história.

Em comum elas tinham uma marca: o abuso sexual. E sobre este fato elas falaram de maneira pouco explícita, mas, ao começar essa história, o tema veio à tona de imediato, do mesmo modo como elas se referiam a esse acontecimento: “*Aquilo que aconteceu comigo...*” ou “*aquela coisa que aconteceu comigo*”. Os relatos dos pormenores desses fatos não chegaram a vir para o grupo, mas sentia-se uma tensão se formar na sala quando esta frase era dita, escrita e, logo em seguida, lida.

Procurava-se, com as intervenções, que se abrisse passagem para as palavras, para o inominável, enfrentando com isto as múltiplas significações dos fatos vividos. A desmontagem imaginária que abarca

as situações de abuso sexual pulveriza a concepção de trauma, desde a qual se desdobrariam efeitos e intervenções padronizadas, para daí emergir o sujeito falante, desejante. O que cada adolescente faz com o trauma não é muito fácil de identificar. Mas é certo que os destinos se delineiam com plasticidade quando não há sentido único, mesmo que sejam muitos os olhares que veem *a priori* o trauma e seus efeitos como algo fixo e igual para todos, a exemplo da abordagem cognitivo-comportamental, que padroniza reações e soluções.

Sob o referencial psicanalítico concordamos com as ideias de Mees (2001) com relação à necessidade de elaboração de uma versão, realizada pelas adolescentes, daquilo que lhes aconteceu. Isso lhes permitiria fazer lugar em si mesmas, para então contornar o que se inscreve, enquanto trauma. Este argumento motivou-nos para a proposta de escrita, uma vez que lhes permitiria caminhar entre realidades e ficções de (suas) histórias.

Para ela os avós era a família. Ela gosta muito dos avós e dos pais de verdade. Embora às vezes eles brigassem muito. Muitas vezes os sentimentos de amor desaparecem e vem a raiva. Vem coisas ruins como aprontar, fugir, brigar, descontar nas pessoas que não tem nada a ver.

Essa pura raiva está próxima do ódio, e nos faz retomar as formulações sobre os diferentes registros da agressividade (Rodulfo, 2009). Aqui, frente à briga dos pais, o amor desaparece, e a raiva surge como agressividade reativa que tanto pode levar à inibição quanto a *actings outs* (“*aprontar, fugir, brigar, descontar nas pessoas*”).

Quando os efeitos da vivência da violência não encontram um endereçamento pela fala, podem cristalizar-se em uma agressividade reativa e, posteriormente, no ódio, como propõe Rodulfo (2009), tendo como consequência, nos profissionais da rede, reações de controle disciplinar e tratamento moral que não dão espaço à expressão do sofrimento que as adolescentes vivem. Cabe, assim, aos profissionais, que cumprem função de referência na rede, desenvolverem sua implicação com o que ocorre na vida das adolescentes, mais em uma posição de testemunho e longe do tratamento moral, padronizado e estigmatizante.

Em seguida à escrita da referida frase do recorte acima, essa mesma menina, que iniciou não querendo participar, entrega uma caneta a uma das pesquisadoras (que lhe havia oferecido a possibilidade de escrever o que ela quisesse acrescentar na história) e diz: “*Escreve aí, agora eu vou contar a minha história*”.

E daí seguiu:

Às vezes tenho muita vergonha dos meus pais, porque eles moravam na rua embaixo de uma ponte e iam pedir comidas nas casas e senão eles iam pedir à pessoa que tinha ajudado eles deixando ficar na casa dela. Mas na casa não tinha banheiro, comida, eles apanhavam muito.

O drama relatado nessa história anuncia os riscos, a dependência e a vulnerabilidade social na qual os pais estão situados. Sem teto, sem comida e sem condições de vida, eles ocupam a posição de “pedintes” de cuidado, longe da possibilidade de tomar para si a função de cuidar.

É o sentimento de “vergonha” que traz a necessidade de falar em primeira pessoa? Pode-se dizer que o que se produziu na oficina, com um certo encadeamento de significações, foram movimentos e deslocamentos subjetivos? No momento da vergonha, criador e criatura se misturam e viram uma coisa só. O jogo está em processo, pois emprestar sua história aqui é diferente da posição de inibição que pode o escritor sentir quando chega próximo demais ao seu tema. Tais adolescentes, ao construir uma narrativa, emprestam à personagem e a si mesmas outros modos de olhar sua história, com o testemunho das pesquisadoras e das demais participantes. A enunciação “*agora eu vou contar a minha história...*” aponta para o movimento de um jogo como ocorre no terceiro tempo do brincar (Rodulfo, 2009). A adolescente em questão agarra o objeto, sua história, para descobrir aí outros “ritmos”. Evidencia uma alternância, uma passagem do contar uma história para o contar-se, através de algo que constrói *com* o outro, com elementos que passam a ser comunicáveis pela interposição da função de testemunho e o exercício de escuta que não se circunscreve a um *setting* específico. É outra forma de apreender o objeto e relançá-lo (Rodulfo, 2009). Para que o objeto retorne, precisa que haja ainda interesse no jogo e alguém que o sustente. O *alguém* aqui já tem uma configuração grupal, como critério metodológico escolhido para dar conta da multiplicidade de situações que esse dispositivo põe em jogo.

A mãe da Bianca/Emili, ela estava grávida e apanhou com um espeto quente no dia do Natal. Ela pegou os filhos dela e saiu chorando na rua com os 5 filhos. Daí o marido dela deixou ela com uma mancha no peito.

Enquanto a versão do pai acentua o comportamento de um homem que produz violência à mãe, a função paterna está ausente.

Ela, de tanto apanhar, ficou com tumor na cabeça. Agora ela está com o outro marido que bate nela bastante. Eu já pedi para ela largar dele. Mas ela

disse que gosta muito dele. Ela perdeu todos os filhos, por causa que ela e ele batiam muito em nós.

Aqui há um quinto tempo do brincar (Rodulfo, 2009) desde o qual há uma fixação possível a um objeto, e a criatividade permite os movimentos que essa história nos apresenta. A partir das marcas (no corpo) é possível fazer outras escritas e versões de situações limites, até mesmo para tomar esses pais como metáforas.

Há uma defesa pela mãe em relação a seus filhos. Frente a este quadro desolador, uma das participantes situa em nome próprio o pedido de cuidado em relação à mãe, solicitando que ela largasse o “*homem que bate*”, mas isto não surte efeito. Nesse momento, é tão intensa a descrição da cena, excessivamente afitiva, mesmo que ficcional, que se produz um deslocamento da posição enunciativa, da terceira pessoa passa para a primeira pessoa: de “*os filhos*” para “*nós*”.

Ela fumava drogas na nossa frente e deixava a gente sem comida. E quando a Emili/Bianca tinha 5 anos, ela apanhava de vassoura, cinto e tomava banho ou muito quente ou muito gelado, e ela não podia fazer nada porque era muito pequena, a mãe dela só dava amor e carinho para meus irmãs e daí ela foi crescendo, com mais raiva da mãe... Porque quando ela usava muita droga ela trabalhava com os traficantes e bebiam, ela fazia qualquer coisa, como matar uma família com 8 tiros e até que um dia ela foi obrigada a matar uma família. E teve que pegar os 7 corpos e botar numa árvore pendurado com uma corda no pescoço...

Segue a construção de uma história com horizontalidade nas relações, e o que os une é o sentimento de estarem todos desprovidos de cuidado. Apontaria uma desertificação do lugar de alteridade? E, ao mesmo tempo, há um apelo a um terceiro, por cuidado e proteção (*comida*)?

As adolescentes buscam no consumo de drogas/álcool uma justificativa para a negligência da mãe, que as colocam em uma posição de igualdade e de desamparo (não- alteridade): uma “irmã-mãe”, tal como o ato falho na história, “irmãs”. Essa versão construída sobre a mãe situa uma instância de crueldade (morte de pessoas) na mãe que se justifica por um elemento externo (droga), preservando, assim, algum indício de alteridade, não deixando a mãe completamente sem função.

Emili apanha e não consegue se defender porque era muito pequena, e mesmo que em outros momentos com os irmãos forme um bloco, ora cuidados, ora abandonados, aqui ela aparece fora desse bloco e desprovida de amor e de carinho por parte da mãe,

tendo como consequência os sentimentos de raiva, que vão crescendo. Ao mesmo tempo surge a ideia de que os irmãos também cumprem para ela função materna e paterna, no vácuo do desamparo dos pais, como formula Kehl (2000) a propósito da função fraterna. Para ela, as identificações fraternas permitem uma circulação horizontal com a possibilidade de desenvolvimento de traços identificatórios secundários, essenciais para permitir a diversificação das escolhas de destino, em relação às quais o traço unário (primário) é insuficiente. É nessa circulação horizontal, como propõe Laurent-Assoun (1998), que os laços de amizade são formados a partir de afinidades eletivas e que instauram no cotidiano uma certa concórdia, uma solidariedade reguladora das tensões no cotidiano doméstico. Tanto Kehl quanto Assoun, apesar de não se alinharem com as formulações de Rodolfo, concordam sobre a potência psíquica que se encontra nos recursos ficcionais. Estes, nas situações que analisamos, eram encontrados nos irmãos, amigos, terapeutas, nos ideais, pesquisadoras ou em outros atores da rede [intersetorial - retirado], quando acolhem e servem de referência e alteridade.

“Essa mulher era uma mulher que se chamava N., não se sentia feliz com as coisas que fazia”.

“E o que tens a ver com essa mulher?” - essa pergunta parte das pesquisadoras e colabora para problematizar a colagem anunciada entre a adolescente e sua mãe. Neste momento, a mãe assume um nome real e, após esse interrogante, há uma virada na história na qual um sonho passa a ser possível. Daí parece ocorrer um descolamento em relação à mãe e ressurgem a possibilidade de desejar e sonhar, o que movimentam a história em uma perspectiva de maior liberdade para as protagonistas. *“Eu não tenho nada a ver com esta mulher [mãe]”*, diz uma delas. Mesmo considerando tal liberdade como um recurso ficcional, nem por isto é menos verdadeiro e decisivo o que se enuncia para enfrentar impasses do futuro. O desejo de crescer, estudar, construir sonhos de forma singular, mesmo que a família não estimule estas alternativas.

Quando estávamos combinando como seria o livro e o que elas gostariam de suprimir ou transformar dessa história para que se tornasse pública, foi solicitado que o nome da mãe de uma delas, a “N.”, fosse trocado pelo nome das pesquisadoras, Marta Marília. Nessa versão, as adolescentes puderam tomar emprestado das pesquisadoras alguns traços que compõem na história compartilhada, uma mãe ficcional, também com dois nomes como a protagonista da história.

Eu não tenho nada a ver com ela, por isto quero crescer, estudar, construir meu sonho, que é ser policial, brigada militar, mesmo que minha família não queira. Para alcançar esse sonho, precisa

batalhar, tipo: estudar, fazer curso de guarda militar, e fazer estágio. Porque para alcançar os sonhos, tem que estudar desde criança para construir os sonhos como ser policial, médica é pior porque tem que estudar mais que policial, porque é mais difícil porque tem que fazer várias experiências, como cuidar de crianças, adolescentes e senhores que precisam de ajuda, como uma pessoa acidentada de moto e dar uma hemorragia no pulmão. E quando não dá uma crise, a pessoa morre, e no médico tem vários casos, como uma criança com mais de 50 agulhas no corpo, e pode dar uma hemorragia eterna porque o padrao botou mais de 50 agulhas no corpo do menino e ele pode morrer. E o médico está fazendo de tudo para ajudar o menino, já deram entrevista para a TV. Eu quero o bem dela [criança] e amor, carinho, saúde, amizade, porque amizade é importante para mim.

A dimensão do cuidado aparece na escolha profissional tanto ligado a ser policial, no sentido de cuidar protegendo através da lei, quanto a ser médico, especialmente por que remete ao cuidado com crianças em vulnerabilidade, em posição semelhante às adolescentes e as suas demandas voltadas às instâncias parentais, institucionais e sociais.

Ouviram-se através dessa história lamentos de abandono e dos maus tratos sofridos, temas pesados, silêncios e lágrimas, situações difíceis de serem sustentadas em uma posição de testemunho. *“Tudo dói, dói de adoecer, de fenecer. Dói em cada uma a sua maneira, do jeito que pode doer naquele momento”* (Anotações das pesquisadoras).

Os vários aspectos até aqui sinalizados que contribuem com a articulação do singular e do coletivo podem “promover um encontro com a alteridade que habita a subjetividade” (Kastrup, 2005, p. 53), criando algumas condições preliminares no sentido de diminuir a alienação das adolescentes em relação às situações de violência. De uma posição de sofrimento passivo, as adolescentes são convidadas, por meio das abordagens da pesquisa e do vínculo com profissionais e colegas, a se colocarem em posição ativa, em um contato com a dor, o sofrimento e a agressividade, mediado pela palavra, pelo brincar, pela música, pelos trajetos geográficos e pela imagem. Isto pode facilitar que um certo domínio da situação se colocasse acessível, que se traduz em autoproteção frente a uma entrega a imperativos familiares e sociais (de envolvimento com a criminalidade, por exemplo) engendrados como decorrência de contextos de violência. A história compartilhada aponta para o desejo das adolescentes de retomarem a possibilidade de voltar a sonhar. Mais um movimento marca uma diferença entre o que a família podia oferecer como identidade, para outras saídas sustentadas pela identificação com as profissões que

estão presentes na rede que acolhe essas adolescentes em situação de violência: profissionais do Conselho Tutelar, saúde, DECA (Departamento Estadual da Criança e Adolescente), CRAI (Centro de Referência no Atendimento Infante-Juvenil), perícias, entre outros. Pode-se dizer que tais enlaces não estavam presentes antes desta história ser escrita e que, ao construí-la, forjaram-se recursos suplementares, como propõe Rodolfo (2009), que podem ser temporários, mas imprescindíveis para novos movimentos de mudança a serem empreendidos pelas adolescentes.

A última oficina com as adolescentes foi permeada de afetos mobilizados tanto nelas quanto em nós, pesquisadoras, e pela passagem do grupo para a coordenação de duas profissionais, uma da equipe do Ambulatório de Atenção à Violência do Hospital Materno Infantil Presidente Vargas (HMIPV) e outra do Ambulatório de Adolescentes. O registro feito deste encontro mostra o que e como escutamos e o tipo de relação que se estabeleceu com elas:

Sentidos, pedidos, caminhos perdidos, recordados, revoltados por dentro. Despedida ativa tudo. Tudo aquilo que é difícil de lidar, dizer, pensar. É uma morte e um luto, que revolve as entranhas de todas nós, que dizem as meninas com sábias palavras, palavras aquelas que livro nenhum tem escritas, palavras sentidas, carregadas de afeto. Que trazem na dor de acabar uma esperança para mudar. (Anotação de diário de campo das pesquisadoras)

Próximo ao final da realização das oficinas, as pesquisadoras anunciam, em seu diário de campo, como se veem afetadas por esta experiência:

Estamos saindo também. Estamos indo embora. Abuso de gerúndios que prolongam o tempo das palavras e que não deixam o texto terminar. Se eu mudar o tempo do verbo, assim que eu virar a página tudo acabará. E ficarão as lágrimas, os abraços, as lembranças, os afetos, os aprendizados, as memórias. E a certeza de deixar algumas pegadas que permitam lembrar: estivemos por aqui. (Anotação de diário de campo das pesquisadoras)

Era outra vez... Considerações finais

No momento de concluir, retomamos as principais contribuições da metodologia História de Vida quando inovada como dispositivo grupal, utilizada com adolescentes que vivem em contextos violentos. Entre elas, ressaltamos que essa metodologia História de Vida, da forma como foi utilizada na presente pesquisa e amparada pela perspectiva da psicanálise, colabora com as adolescentes mobilizando recursos para o exercício de uma posição de protagonismo em

relação à fala, com criatividade e ficção, facilitando a retomada da relação com a alteridade e com o lúdico, suspensa ou interrompida em função das experiências vividas. As histórias ficcionais só vão fazer diferença se profissionais e instituições (saúde, assistência social, educação e justiça) derem sustentação, testemunho e valorização ao que as adolescentes enunciam. Tal cuidado poderia configurar-se a partir da corresponsabilidade de todos os que atuam na rede intersetorial, para assim servirem de referência e ancoragem às adolescentes.

A possibilidade de constituir coletivos nas atividades das oficinas de História de Vida se deu pela implicação, disponibilidade e intensidade do envolvimento entre pesquisadoras, adolescentes e profissionais do ambulatório, que, mesmo longe do estilo neutro de pesquisar, auxiliou-nos a pensar os processos coletivos assim como a produção de subjetividade. Concordamos com Fernandez (2008) quanto à “inesgotável capacidade de invenção de um coletivo em ação” (p. 17), à importância do descentramento da coordenação e as operações de leitura, e abertura à diversidade, quanto à disposição para desenhar dispositivos de trabalho que possam alojar tal diversidade, onde as operações de leitura não produzam capturas de sentido senão que abram ou possibilitem o deslocamento das multiplicidades em jogo em cada situação.

É nesta conjuntura que o lugar do terapeuta, do pesquisador e dos pares como testemunhas consiste em um dos elementos mais importantes para que novas versões possíveis de uma história singular adquiram algum valor e tenham uma inscrição social. Mas isso não é suficiente se não houver coerência nas abordagens no sentido do testemunho de uma palavra com valor e nas condições para que um sujeito sustente sua posição subjetiva (fale em nome próprio) no social. Contar algo a alguém não é uma mera sequência de fatos, mas uma narrativa para a qual se credita um autor que é protagonista de sua história ao ter a quem, com quem, em nome do que e para que contar.

Concordamos com Gagnebin (2001) quando afirma que testemunhar não é somente ver com os próprios olhos, mas também, não ir embora. Testemunha é aquele que consegue ouvir a narração insuportável do outro e aceita que suas palavras revezem a história que lhe é apresentada. A retomada reflexiva do passado pode nos ajudar a não o repetir infinitamente e a ousar esboçar outra história e inventar outro presente. Costa (2001) acrescenta que testemunhar, na posição de terapeuta ou da coletividade, é a resposta possível à crise da verdade que produz extremo desamparo e que se instalou nas sociedades modernas.

Na metodologia História de Vida, implementamos variações: construção de história ficcional de forma coletiva e compartilhável e o passeio no ônibus de turismo. Ao nos distanciarmos da História de Vida clássica, nos aproximamos das propostas de autores (Fernandez, 2008; Kastrup, 2005) que se permitem a flexibilizar a metodologia em prol do trabalho sobre a capacidade de invenção do coletivo. A circulação na cidade, como inscrição social, não serviu para referendar o imaginário social consolidado por uma leitura maniqueísta que divide o mundo entre vítimas e agressores, mas para questioná-lo enquanto certeza. Avançamos no espaço da cidade, com trajetos geográficos, o que acrescentou na vivência das adolescentes outros olhares e palavras sobre a cidade e a sua relação com o território, com a instituição familiar e escolar. Inventamos ao associar a esta metodologia algo das oficinas literárias para facilitar que, ao contar histórias de outros, a partir das leituras, isto pudesse funcionar como espaço potencial *entre* intervalo, para a criação, a invenção de si, com outras versões ficcionais da própria história, amparadas pelo coletivo que legitima e sustenta. O coletivo, nesta pesquisa, era a instância que conta e para a qual valeu a pena contar-se, incluir-se. Neste sentido, a metodologia agregou potência pelos efeitos de subjetivação colhidos na pesquisa ao mesclar nas oficinas de História de Vida estratégias que utilizam elementos das oficinas literárias e a produção de trajetos geográficos (Kastrup, 2005).

Consideramos que a metodologia aqui apresentada provocou deslocamentos da identificação cristalizada na posição de vítima, para fazer emergir traços singulares, inventividade e outras versões da própria história, de forma compartilhada. A permanência de tais efeitos pode não ser duradora, mas contribuirão com as condições para um processo de engajamento das adolescentes em seus projetos singulares de vida.

Frente a situações de violência como as que acompanhamos na presente pesquisa, entendemos que sair da posição de recusa e ressentimento para construir e ancorar-se em sonhos é um ganho psíquico e social que pode tornar possível a mobilização de novos recursos que permitam a (re)tomada e a criação de novos rumos para as histórias das referidas adolescentes, ao lançarem-se neste exercício de ressignificar o passado no presente e abrir-se para um futuro.

Pela originalidade e potencialidade no cuidado com adolescentes, essa metodologia contempla a preocupação clínica para que cheguem a uma produção *de saber* que faça sentido para elas e colabore com um

projeto de vida que as institua como sujeitos (Josso, 1999) no laço social.

Para finalizar, propomos a metodologia da História de Vida como um dispositivo flexível que articula psicanálise e saúde coletiva, pode produzir movimentos no campo identificatório dos adolescentes e permite sua utilização como ferramenta em diferentes contextos para além da pesquisa, tais como na clínica, na assistência social, na interface da saúde e justiça e nas ações de Educação Permanente em Saúde e Direitos Humanos.

Notas

- ¹ Pesquisa financiada pelo Edital 033/2008 do CNPq, desenvolvida em 2009 e 2010 e coordenada por Marta Conte.
- ² Rodolfo, R. (2010). *Seminários A dimensão do Jogar*. Texto não publicado.
- ³ O conceito de coletivo a partir da obra de Jean Oury (2009) não remete a grupos ou subgrupos, clube ou estruturas similares. É mais uma função complexa do que uma estrutura; uma função que permite distinguir as diferentes coisas, separar planos e registros, e enunciar acontecimentos. Quando há coletivo, pode-se dizer que há uma função de corte que destaca o acontecimento (novo) de uma espécie de monotonia cotidiana.

Referências

- Benjamin, W. (1994). *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura* (P. S. Rouanet, Trad.). São Paulo: Brasiliense.
- Bourdieu, P. (1989). La ilusión biográfica. *História y Fuente Oral, Barcelona*, 2, 27-34.
- Bozzolo, R., Bonano, O., & L'Hoste, M. (2008). *El oficio de intervenir – Políticas de subjetivación em grupos e instituciones*. Buenos Aires: Biblos.
- Branco, V. M. C. E. & Phebo, L. B. (2004). Apresentação. In F. Franco, P. M. C. M. Ribeiro, & S. Gryner (Coords.), *A violência começa quando a palavra perde o valor* (pp. 7-10). Rio de Janeiro: NAV.
- Conte, M. (1997). Ser herói já era: seja famoso, seja toxicômano, seja marginal. In Associação Psicanalítica de Porto Alegre (Org.), *Adolescência entre o passado e o futuro* (pp. 249-257). Porto Alegre: Artes e Ofícios.
- Costa, A. (2001). *Corpo e Escrita – relações entre memória e transmissão da experiência*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Cyrulnik, B. (2004). *Os patinhos feios*. São Paulo: Martins Fontes.
- Cyrulnik, B. (2005). *O murmúrio dos fantasmas*. São Paulo: Martins Fontes.
- Cyrulnik, B. (2006). *Falar de amor à beira do abismo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Felman, S. (2000). Educação e crise ou As vicissitudes do ensinar. In A. Nestrovski & M. Seligmann-Silva (Orgs.), *Catástrofe e representação* (pp. 13-71). São Paulo: Escuta.

- Fernández, A. M. (2008). *Las lógicas colectivas – Imaginários, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires: Biblos.
- Gagnebin, J. M. (2001). Memória, história e testemunho. In S. Bresciani & M. Naxara (Orgs.), *Memória e ressentimento – Indagações sobre uma questão sensível* (pp. 85-94). São Paulo: Editora Unicamp.
- Josso, M. C. (1999). História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço dos projetos. *Revista Educação e Pesquisa*, 25(2), 11-23.
- Kastrup, V. (2005). O devir-consciente em rodas de poesia. *Revista do Departamento de Psicologia, UFF*, 17(2), 45-60.
- Kastrup, V. (2007). *A invenção de si e do mundo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Kehl, M. R. (Org.). (2000). *Função Fraternal*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Laurent-Assoun, P. (1998). *Leçons psychanalytiques sur frères et soeurs*. Paris: Anthropos.
- Lobato, J. B. M. (1950). *Memórias da Emília* (43ª ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Mees, L. A. (2001). *Abuso sexual, trauma infantil e fantasias femininas*. Porto Alegre: Artes e Ofícios.
- Melman, C. (2003). *O homem sem gravidade*. Rio de Janeiro: Editora Companhia de Freud.
- Minayo, M. C. S. (2008). História de vida. Narrativa de vida. História oral e etnobiografia. In M. C. S. Minayo, *O desafio do conhecimento. Pesquisa social em Saúde* (11ª ed., pp. 154-161). São Paulo: Hucitec.
- Ortiz, E. C. (2000). *Esmeralda, por que não dancei*. São Paulo: SENAC.
- Oury, J. (2009). *O coletivo*. São Paulo: Hucitec.
- Rodulfo, R. (2008). *El Psicoanálisis de nuevo: elementos para la deconstrucción del psicoanálisis tradicional*. Buenos Aires: Eudeba.
- Rodulfo, R. (2009). *Trabajos de la lectura, lecturas de la Violência. Lo creativo-lo destructivo en el pensamiento de WINNICOTT*. Buenos Aires: Paidós.
- Sposito, M. P. & Carrano, P. C. R. (2003, setembro/dezembro). Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 16-39.
- Victora, C. G., Knauth, D. R., & Hassen, M. N. A. (2000). *Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema*. Porto Alegre: Tomo Editorial.

Agradecimento

A pesquisa relatada neste artigo foi financiada pelo Edital 33/2008 do CNPq.

Submissão em: 15/11/2011

Revisão em: 07/04/2012

Aceite em: 18/05/2012

Marta Conte é psicanalista e sanitarista. Dra. em Psicologia Clínica PUC/SP, Pós-doutora no tema da Adolescência, Violência e Saúde Mental pelo Centro Latino-americano de Estudos sobre Violência e Saúde/Escola Nacional de Saúde Pública/Fundação Osvaldo Cruz. Psicóloga e pesquisadora do Hospital Sanatório Partenon da Secretaria Estadual da Saúde/RS. Endereço: Rua Coronel Corte Real, 573. Petrópolis. Porto Alegre/RS, Brasil. CEP 90630-080. E-mail: martacte@gmail.com.br

Marília Silveira é psicóloga, Mestre em Psicologia Social e Institucional UFRGS/RS, Doutoranda em Psicologia na Universidade Federal Fluminense/ UFF – Niterói, RJ. Foi bolsista CNPq na pesquisa da qual se originou este artigo. E-mail: mariliasilveira.rs@gmail.com

Sandra Djamboladjian Torossian é psicóloga, psicanalista, Dra. em Psicologia UFRGS, Professora do Departamento de Psicanálise e Psicopatologia do Instituto de Psicologia/ UFRGS. E-mail: djambo.sandra@gmail.com

Maria Cecília de Souza Minayo é Bacharel em Sociologia, Mestre em Antropologia Social, Doutora em Saúde Pública. Pesquisadora Titular da Fundação Osvaldo Cruz. E-mail: cecilia@claves.fiocruz.br

Como citar:

Conte, M., Silveira, M., Torossian, S. D., & Minayo, M. C. S. (2014). Oficinas de história de vida: uma construção metodológica no enlace entre psicanálise e saúde coletiva. *Psicologia & Sociedade*, 26(3), 766-778.