



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



Bruna Afonso Gibim

**(Re)Significando a violência:
a escuta como produção de saber**

**UBERLÂNDIA
2015**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



Bruna Afonso Gíbm

**(Re)Significando a violência:
a escuta como produção de saber**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Área de Concentração: Psicanálise e Cultura

Orientadora: Prof^a.Dra. Anamaria Silva Neves

UBERLÂNDIA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

G446r
2015 Gibim, Bruna Afonso.
 (Re)Significando a violência : a escuta como produção de saber /
 Bruna Afonso Gibim. - 2015.
 110 f.

 Orientadora: Anamaria Silva Neves.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
 Programa de Pós-Graduação em Psicologia.
 Inclui bibliografia.

 1. Psicologia - Teses. 2. Violência - Aspectos psicológicos - Teses.
 3. Psicanálise - Teses. 4. Crime sexual - Teses. I. Neves, Anamaria Silva.
 II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
 Psicologia. III. Título.

CDU: 159.9



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



Bruna Afonso Gíbm

**(Re)Significando a violência:
a escuta como produção de saber**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Área de Concentração: Psicanálise e Cultura
Orientadora: Prof^a. Dra. Anamaria Silva Neves

Banca Examinadora

Uberlândia, 23 de março de 2015.

Prof^a. Dra. Anamaria Silva Neves (Orientadora)
Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

Prof. Dr. João Luiz Leitão Paravidini (Examinador)
Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

Prof^a. Dra. Isabel da Silva Kahn Marin (Examinadora)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo, SP

Prof^a. Dra. Joyce Marly Gonçalves Freire (Examinadora Suplente)
Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

Prof. Dr. Rafael de Tilio (Examinador Suplente)
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Uberaba, MG

UBERLÂNDIA

2015

Programa de Pós-graduação em Psicologia – Mestrado

Avenida Maranhão, s/nº, Bairro Jardim Umuarama - 38.408-144 - Uberlândia – MG

+55 – 34 – 3225 8516 ou +55 – 34 – 3225 8512 pgpsi@fapsi.ufu.br <http://www.pgpsi.ufu.br>

À minha mãe, minha principal incentivadora na busca pelo saber,
por me ensinar que a leitura é um lindo caminho para sonhar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, pelas oportunidades que tive e pelas pessoas que me foram colocadas no caminho.

Ao meu marido, João Vítor, companheiro nas aventuras da vida e cúmplice de um grande amor, pelo carinho e apoio tão fundamentais durante o Mestrado.

À minha família de origem - meu pai, minha mãe e minha irmã, pelo amor, pelos valores ensinados, pelo incentivo e por apostarem em mim. Muito obrigada!

À Anamaria, por ser mais que orientadora deste trabalho, pelo carinho e doçura, por me instigar, me desafiar e dar suporte às minhas inquietações nos “esbarrões” com a violência.

Aos participantes do grupo *(Re)Significando*, por aceitarem o meu convite da pesquisa, por se disporem a escutar a violência e compartilhar as angústias comigo, me permitindo descobertas preciosas.

À Denise, minha analista, pela escuta, por me permitir dizer o que não pode ser dito e por oferecer amparo às minhas perguntas.

Aos meus pacientes e a todas as pessoas que cruzaram minha vida profissional, por partilharem comigo suas histórias, pela confiança e por promoverem experiências que me impulsionam a buscar novos caminhos.

A todas as instituições por onde passei, palco de desafios e inquietações, pela aprendizagem.

Aos colegas de trabalho, parceiros nos desafios das políticas públicas, pela ajuda e disponibilidade ao longo da minha trajetória profissional.

Aos queridos amigos do mestrado, Klenya, Thania, Pedro, Fernanda, Letícia Vargas, Letícia Maria e Natália, pelos momentos compartilhados nesses anos que tornaram esse período mais divertido.

Às pessoas que me acolheram na cidade de Uberlândia, especialmente a Francielle. Agradeço também a ASPRA e os funcionários do Uberpalace Hotel por facilitarem as minhas idas à cidade.

Aos professores João Luiz e Joyce pelas ricas contribuições na qualificação e por me encorajarem a me colocar enquanto sujeito da pesquisa.

Aos professores e secretaria do PGPSI e CONSIP pela atenção e pelas experiências.

À Capes, pela bolsa concedida.

RESUMO

O presente estudo se delineou com o objetivo de apreender os desafios e as possibilidades do sujeito frente à escuta da violência. No percurso deste trabalho coube, então, identificar e interpretar afetos, angústias e mobilizações que as experiências com a violência evocam. A pesquisa, ancorada no método psicanalítico, se configurou com base nos encontros do Projeto de Extensão *(Re)significando a dor e superando o silêncio: a assistência à vítima de violência sexual no Hospital das Clínicas*, formado por graduandos dos cursos de Enfermagem, Medicina e Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. Os encontros foram realizados a partir do modelo de grupo operativo e de grupo de discussão e, como registro para análise, utilizou-se o diário clínico. Foi possível observar impasses na formação acadêmica, que preconiza a transmissão plena do saber. A realização da extensão universitária bordejou a escuta como ferramenta de produção de saber sobre a violência – acolhendo o mal-estar e a alteridade e oferecendo sustentação que permite suportar o sofrimento do outro. O grupo percorreu o caminho da descoberta, (re)conhecendo, sentindo, sofrendo, identificando elementos que compõem a violência. A partir da análise realizada, percebeu-se que assumir a própria violência – frequentemente negada – mostra-se como aspecto essencial para acessar a violência que assola o sujeito. O estudo revelou, por fim, que o desejo de escutar a violência constitui tentativa de dar lugar à própria violência.

Palavras-chave: violência, Psicanálise, escuta.

ABSTRACT

The present study was delineated in order to learn the challenges and the possibilities of the subject facing the listening of violence. On the course of this work was proper than, to identify and interpret affection, anguish and mobilisation that the experiences about violence evoke. This research was ridden by the Psychoanalytic theory, and was arranged at the Extension Program (*Re*) meaning the pain and overcoming the silence: the assistance to the victim of sexual assault at Hospital das Clínicas, which was composed by Nursing, Medicine and Psychology students of the Federal University of Uberlândia. The meetings were organized by the operative group and discussion group model, and as a register for analysis, the clinical journal was used. It was possible to observe the divergences of academic education, which is supposed to fully transfer the knowledge. The achievement of the university extension flanged the listening as a tool of knowledge production about violence – receiveing the ill-being and alterity and offering sustenance that allows bearing the other's suffering. The group rode the course of the discovering, (re)knowing, feeling, suffering, identifying elements which compose the violence – frequently denied - is shown as essential aspect to access the violence that devastate the subject. The study reveal, eventually, that the desire of listening the violence represents the try of giving a place to the violence itself.

Key-words: violence, Psychanalysis, listening.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

CRIA – Centro de Referência da Infância e Adolescência.

CAPSi – Centro de Acolhimento Psicossocial Infantil.

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil.

HC/UFU – Hospital das Clínicas/ Universidade Federal de Uberlândia.

ONG – Organização Não Governamental.

UFU – Universidade Federal de Uberlândia.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. CONTEMPORANEIDADE, O SABER ACADÊMICO E A PSICANÁLISE	18
1.1. Um breve percurso histórico sobre o saber	18
1.2. O saber acadêmico e o ensino nas universidades brasileiras	21
1.3. Reflexões Psicanalíticas sobre o saber e a universidade: transmissão e discursos....	23
2. VIOLÊNCIA E PSICANÁLISE.....	30
2.1. Afinal, de que violência estamos falando?	30
2.2. Violência: sintoma social contemporâneo?.....	37
3. A PRODUÇÃO DA ESCUTA: MODOS DE SUBJETIVAÇÃO	41
3.1. A escuta Psicanalítica e seus desafios	41
3.2. O lugar da escuta nas instituições.....	46
4. METODOLOGIA.....	54
4.1. Considerações sobre o Método Psicanalítico	54
4.2. O Projeto de Extensão e o Projeto de pesquisa da dissertação: (re)significando o fazer acadêmico.....	56
4.3. O grupo de Discussão: construindo um saber sobre a violência.....	59
4.4. As descobertas na experiência: diário clínico e afetações.....	61
5. (RE)SIGNIFICANDO A VIOLÊNCIA: A ESCUTA DO GRUPO DE DISCUSSÃO	64
5.1. (Re)Conhecendo o grupo.....	65
5.2. Os avessos da escuta.....	67
5.3. O lugar do mal-estar: “e o que a gente vai fazer com isso?”	73
5.4. Desafios na intervenção institucional.....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	98
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	106
ANEXO B – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA	107

INTRODUÇÃO

Violência, significante que atravessa minha trajetória profissional e que move meu desejo pela pesquisa no Mestrado em Psicologia.

Desde a graduação, sinto-me instigada por disciplinas e estágios envolvendo a violência. Em Belo Horizonte/Minas Gerais, estagiei na Vara Infracional do Juizado da Infância e Juventude com adolescentes em conflito com a lei; e ao me formar, trabalhei no Núcleo de Atendimento às Vítimas de Crimes Violentos, onde atendíamos vítimas e familiares de crimes como estupro, atentado violento ao pudor, latrocínio e homicídio; logo após, atuei no Centro de Encaminhamento para Semiliberdade, novamente com os adolescentes em conflito com a lei, no cumprimento de medida restritiva de liberdade. Na Central de Apoio às Penas e Medidas Alternativas, tive a oportunidade de trabalhar em um dos programas de Prevenção à Criminalidade, em municípios de Belo Horizonte e Uberaba/Minas Gerais, acompanhando adultos em cumprimento de penas alternativas (Prestação de Serviço à Comunidade, Pena Pecuniária, Participação em Oficina Educativa, especialmente oficinas com grupos de homens para discutir violência de gênero) e egressos do sistema prisional. No Programa Se Liga, em Uberaba, implantado pelo governo do estado de Minas Gerais, retomo os atendimentos com adolescentes em conflito com a lei, quando eles encerram o cumprimento da medida e retornam ao convívio social. Durante o Mestrado, fui nomeada em concurso público no município de Uberaba e, após um curto período no Centro de Acolhimento Psicossocial-Álcool e Drogas, solicito remoção para o CRIA – Centro de Referência da Infância e Adolescência, em Uberaba, instituição credenciada como CAPSi – Centro de Acolhimento Psicossocial Infantil, que também é a referência no município para atendimento às crianças e

adolescentes, vítimas de violência (negligência, violência psicológica, maus-tratos, abandono e abuso sexual).

Um caminho marcado por escolhas que envolvem a escuta da violência, através de encontros e desencontros com vítimas, agressores, crimes, atos infracionais, violação de direitos, penas, encarceramento e medidas socioeducativas. Trata-se de um lugar difícil, repleto de impasses, desafios e mal-estar. Lembro-me de alguns casos que ilustram esse cenário.

Na Oficina Temática de Violência de Gênero, medida alternativa imposta pelo juiz nos casos de violência doméstica, recordo-me de um homem de 40 anos que, ao iniciar a oficina, não aceitava a medida, alegando que “não tinha culpa, sua mulher era muito chata e nem estava mais casado com ela”. Era um homem muito desconfiado, agressivo, que não queria se posicionar nas discussões propostas na oficina. Aos poucos, se sentiu acolhido no grupo e não mais se viu como um “condenado a uma pena”. Tal mudança de posição foi fundamental, pois possibilitou que ele se responsabilizasse por suas escolhas e ações. No fim do grupo, não mais acusava a ex-companheira, nem atribuía ao juiz a figura do carrasco injusto, mas se posicionava de forma crítica sobre a violência em seu relacionamento: “hoje eu aprendi a contar até dez, eu não via o que fazia como violência”. O caso me afeta, pois constato que quando há um lugar ou alguém que acolha, ampare e que dê a palavra – diferentemente da lógica predominante de repressão e condenação – o sujeito pode encontrar caminhos para pensar a violência que vivencia. É um percurso de descoberta, de soltura dos lugares já postos (agressor/covarde/mau), que possibilita (re)significar as experiências. O trabalho nas Oficinas Temáticas de Violência de Gênero, permitiu também a minha mudança de posição quanto à violência, especialmente frente àqueles que cometem atos violentos. Trata-se de uma posição política que aposta no sujeito, que acredita que todos possam falar de sua violência e seu sofrimento e que as instituições devam oferecer essa lugar.

O segundo caso aborda uma menina de 8 anos, vítima de abuso sexual, com sintomas depressivos, atendida por mim em uma instituição de acolhimento para vítimas de violência. Tinha 4 irmãos, os dois mais velhos foram abrigados e depois adotados, antes de ela nascer. O irmão com quem ela conviveu, morreu por negligência da família em um acidente doméstico. Agora ela tem uma irmã bebê. O pai está preso; a mãe e o seu atual companheiro com quem a criança vive são usuários de crack. A paciente já foi abrigada em uma instituição, mas depois de um ano retornou para sua família. Em um dos atendimentos, a criança desenha uma casa desmoronando, com uma chuva em cima dela. Diz que a casa é minha e que eu não posso fazer mais nada. Eu olho o desenho, olho para ela. Digo a ela que eu terei que reconstruir a minha casa, pegar o que restou, juntar forças e começar novamente. Ressalto que não será fácil. Interpretei que, a partir da transferência, a paciente endereça seu sofrimento à mim; a casa representa a própria criança, desmoronada, desamparada, sem saída, e que para ela, eu não conseguirei ajudá-la. Minha intervenção tenta pensar o amparo à dor.

Por último, um caso que me afetou especialmente. A criança, uma menina de 4 anos, possível vítima de abuso sexual, já era atendida por um longo período na instituição. Quando inicio o atendimento psicológico com ela, convido a mãe para atendimento familiar. A mãe, inicialmente resistente e desconfiada, se permite dizer, pela primeira vez, o que ela pensa sobre a violência vivenciada na família e, com muita dor, fala que acredita que seu companheiro (e pai da paciente) poderia ser o abusador. Por que só depois de tanto tempo, ali e comigo, a mãe conseguiu se deparar com o horror da violência em seu próprio lar? Por que em outros momentos institucionais isso não foi possível? O que possibilita esse vínculo, que permite ao outro falar da violência? Fico intrigada quanto à escuta que possibilita ao sujeito lidar (e enfrentar) o seu desamparo¹.

¹ Desamparo - *Hilflosigkeit* é composto de três palavras: *Hilfe*, que significa socorro; *los*, que pode ser definido por sem; *keit* que forma o substantivo. A palavra *Hilflosigkeit* significa uma experiência na qual o sujeito se encontra sem ajuda, sem recursos, sem proteção, sem amparo. Uma situação, portanto, de desamparo, de “insocorribilidade”. A *Hilflosigkeit* freudiana refere-se, primeiramente, ao estado em que se encontra o recém-

Khel (2002) ensina que a Psicanálise vem para interrogar o homem nas suas dimensões de liberdade e conflito, fazer análise crítica das condições sociais estabelecidas, questionar as verdades apontadas como únicas e dar a palavra aos que querem falar. Essa é a Ética da Psicanálise – Ética com inicial maiúscula por se diferenciar da ética comum, por suas particularidades. Ética voltada para o sujeito, que busca escutar e acolher o mal-estar dos indivíduos e da sociedade. Ética que possibilita (re)significações, construção de novos e diferentes sentidos.

Barroso (2012) explica que o significado é sempre uma operação *a posteriori*, de retroação, permitindo um descolamento dos significados dados até então pelo outro. Assim, nesse deslizamento dos significantes para produzir significado, temos um sujeito que aparece no intervalo, entre um significante e outro, um sujeito que, como já vimos, “ao contrário de estabelecer uma solidez, surge como um raio” (p.156). Trata-se, portanto, muito mais de uma experiência de sujeito que, ao promover o descolamento significante-significado, faz vacilar identificações cristalizadas. Assim, (re)significar é produzir novos significados para a experiência vivenciada, descolar-se dos sentidos dado pelo outro.

A ética da Psicanálise é muitas vezes contrária à posição da instituição e da sociedade, que dicotomizam os papéis de vítima/agressor, imputando lugares rígidos de “coitado”/“bandido” e assim impedindo possíveis (re)significações. Cerruti e Rosa (2008) discutem sobre como as políticas públicas contemplam a questão da violência pautada em uma visão dicotômica vítima/agressor, sobretudo na violência de gênero. As autoras criticam essa visão e ressaltam que ela acaba por difundir uma interpretação generalizante para o fenômeno, em uma perspectiva que define o masculino como agressivo e o feminino como passivo, reproduzindo uma lógica adversarial que confere à mulher a posição de vítima de circunstâncias

nascido, completamente impossibilitado de poder ajudar-se a si mesmo com seus próprios recursos. Freud evolui dessa formulação inicial, que concebe o desamparo sob a perspectiva do estado de impotência psicomotora do bebê, até reencontrá-la, em seus últimos trabalhos, na base do desespero do homem, quando confrontado à precariedade de sua existência (Ceccarelli, 2009; Rocha, 1999).

desfavoráveis. Para as autoras, “esta posição reduz as possibilidades de análise política, social e subjetiva do fenômeno da violência de gênero, assim como paralisa homens e mulheres na elaboração e superação dos conflitos” (p. 1050).

Muskat (2011) também critica a postura adotada pela maioria das políticas públicas que atribuem valores positivos e negativos à complexa dinâmica das relações humanas, sobretudo nas relações conjugais, polarizando a problemática da violência em vítimas/agressores. Para a autora, ao privilegiar a concepção do lugar da mulher como predominantemente vitimizado, nega-lhe a condição de sujeito e de maneira complementar, atribui-se ao homem um lugar de alienação, de não-participação em uma discussão da qual é parte fundamental.

Em meu percurso profissional, percebi que essa não é uma postura adotada somente para a violência de gênero, mas para todos os outros tipos de violência. As instituições e a sociedade reforçam e contribuem para manter esse modelo dicotômico.

Enquanto a visão institucional opera, em muitos momentos, a partir de um saber já constituído sobre o sujeito, a Psicanálise acredita nas múltiplas possibilidades que cada um vai encontrar frente ao sofrimento e na responsabilização por essa posição. A Psicanálise propõe uma escuta pautada na Ética do bem-dizer (Santoro, 2006), não se trata do dizer belo, com eloquência, e sim da palavra que produz um efeito; Ética construída a partir da singularidade daquele que fala do sofrimento e da violência vivenciada. Uma escuta dolorosa, que mobiliza aquele que verdadeiramente se propõe a escutar. Ainda assim (e talvez por ser assim) permanece meu desejo em atuar nessa área.

Ao longo desse percurso profissional ligado às políticas públicas voltadas para a temática da violência, me deparei com recorrentes indagações sobre a escuta da violência e seus impasses. Questões sobre o que a violência evoca em cada profissional, como escutar e lidar com o sofrimento do outro, a negação e a recusa da violência por parte do profissional, a dificuldade em reconhecer algumas modalidades de violência como tais, a existência de um

saber construído *a priori* para lidar com a violência e que prepare o profissional para este lugar.

Ao iniciar o Mestrado, recebi o convite de minha orientadora para conhecer os Projetos de Extensão da Rede de Enfrentamento à Violência Contra as Mulheres, que buscam construir estratégias efetivas de acompanhamento e implementação de políticas públicas por meio do fortalecimento de uma equipe interdisciplinar e de ações que qualifiquem os profissionais e os preparem para o acolhimento, com a adoção de uma abordagem humanizada. Diversos projetos compõem a Rede de Enfrentamento e, ao conhecê-los, me interessei por um especialmente, intitulado *(Re)significando a dor e superando o silêncio: a assistência à vítima de violência sexual no Hospital das Clínicas/Universidade Federal de Uberlândia - HC/UFU*, que foi contemplado no Edital nº. 1/2013, de Seleção de Estudantes da Pró-Reitoria De Extensão, Culturas e Assunto Estudantis, coordenado pela Dr^a. Anamaria Silva Neves. Tal projeto propõe aos graduandos dos cursos de Enfermagem, Medicina e Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia/UFU realizar atendimento às vítimas de violência sexual no HC/UFU.

Início minha participação no grupo planejando e executando os encontros juntamente com minha orientadora. O grupo se reuniu quinzenalmente desde abril de 2013 até agosto de 2014. Nos encontros foram discutidos artigos científicos, filmes, músicas e documentários sobre violência, tendo como objetivo aprimorar a escuta dos alunos e “prepará-los” para o acolhimento das vítimas de violência sexual, que não são apenas mulheres adultas, mas também crianças e adolescentes de ambos os sexos.

Assim, a partir de mais um “esbarrão” com a violência nasce o meu projeto de pesquisa com foco para o grupo dos graduandos do projeto de extensão e as (re)significações produzidas sobre a violência. O que inicialmente era apenas uma participação para me inserir nas atividades acadêmicas que se relacionam com meu tema de pesquisa, despertou meu olhar

para a possibilidade de um estudo investigativo. Com o decorrer das orientações, emergiu o interesse de eleger o grupo como sujeito da pesquisa e que, a partir dos encontros, eu pudesse observar e analisar como o grupo vivencia a exploração da temática.

Frente a esses impasses, a pesquisa se delineia com o objetivo de apreender os desafios e as possibilidades do sujeito frente à escuta da violência. Coube, então, identificar e interpretar afetos, angústias e mobilizações que as experiências com a violência evocam.

Para compreender as questões propostas, o estudo foi embasado na teoria Psicanalítica, a partir dos referenciais de Freud, Lacan e autores contemporâneos que discutem a questão da violência.

O primeiro capítulo, *Contemporaneidade, o Saber Acadêmico e a Psicanálise*, faz um breve percurso histórico sobre a questão do saber, debate sobre o saber acadêmico e reflete sobre como a Psicanálise, a partir da noção de sujeito, rompe com o modelo positivista da verdade e possibilita novos discursos, em especial, nas universidades.

No segundo capítulo, *Violência e Psicanálise*, questiona-se o lugar da violência no mundo contemporâneo. Através de um percurso pela obra freudiana, são discutidas as contribuições da Psicanálise sobre a violência com enfoque acerca dos saberes sobre o tema que ajudarão a pensar na questão apresentada. Explora-se o conceito de violência fundamental, proposto por Isabel da Silva Kahn Marin.

O terceiro capítulo, *A produção da escuta: modos de subjetivação*, busca relacionar a escuta como produção do saber sobre a violência e discute como opera, a partir da transferência. Posteriormente, aborda os impasses institucionais na escuta do sofrimento.

O quarto capítulo, *Considerações sobre a metodologia*, apresenta o caminho percorrido na pesquisa, discutindo sobre o método psicanalítico e o Projeto de Extensão *(Re)Significando*.

O quinto capítulo, *(Re)Significando a violência: a escuta do grupo de discussão*, aborda a configuração dos encontros do grupo de graduandos, a partir dos modelos de grupo operativo

e grupos de discussão; e argumenta como o grupo vivencia a experiência da escuta da violência, analisando falas, mobilizações afetivas e silêncios.

Por último, seguem-se as considerações finais.

CAPÍTULO 1

CONTEMPORANEIDADE, O SABER ACADÊMICO E A PSICANÁLISE

Penso onde não sou, sou onde não penso.

(*O Seminário, Livro 11*. Jacques Lacan, 1964/1995).

1.1 Um breve percurso histórico sobre o saber

Ao longo da história a sociedade vivenciou diversas transformações no campo das ciências, transformações essas que repercutem no modo de ser das pessoas e na forma como se relacionam. Após o início da revolução científica, no século XVI, há o domínio da ciência moderna e da racionalidade científica. A matemática e a metafísica ocupam lugar central nesse período, em que conhecer é quantificar, e o que não pode ser quantificado é cientificamente irrelevante. Rodrigues, Costa, Silva e Silva (2005) pontuam que, naquele momento histórico, o conhecimento do mundo se daria por meio de leis gerais e universais, e dessa forma, a matemática tornou-se a principal forma de demonstração em ciência, por ser universal e axiomática. Tal período é predominado pelo “ideal de ciência”(p.99), com a ideologia da supressão da subjetividade.

Nos séculos XVIII e XIX surgem as Ciências Sociais e o Positivismo, marcados também pelo rigor científico e pela objetividade (Santos, 1987). Em fins do século XIX e início do século XX ocorre outra revolução. Freud, Marx e Nietzsche vem equivocadamente a suposta certeza construída na coincidência do “eu” do “eu penso” e do “eu” do “eu sou” (Rodrigues et al.,

2005). A crise desse paradigma dominante – crise que se vive até os dias atuais – ocorre pela constatação da fragilidade do rigor teórico e da interferência do sujeito no objeto a ser estudado, provocando uma profunda reflexão epistemológica sobre o conhecimento científico.

Esbarramos, assim, na possibilidade de um saber estranho ao “eu” – lugar do falar, pensar – e que, no entanto, me constitui – enquanto ser. ... Ou seja, existe um furo no conhecimento, um impossível de saber, um não-saber, mesmo no seio do próprio paradigma da abstração conceitual, a matemática (Rodrigues et al., 2005, p.101).

Santos (1987) defende que o mundo contemporâneo encontra-se em uma fase de transição da ciência moderna para a ciência pós-moderna e pontua que o paradigma emergente é caracterizado por mudanças importantes na relação da ciência com a sociedade. A ciência pós-moderna é marcada por aspectos específicos: superação das distinções entre ciências naturais e ciências sociais; suplantação da excessiva segmentação do saber, com conhecimentos que deixam de ser fragmentados em partes isoladas, predominando o conhecimento total (não-determinístico) e local (não-descritivista), que permite as condições de possibilidade; fim da separação entre sujeito e objeto, com a defesa de que todo conhecimento é auto-conhecimento e tal postura deve ser assumida; e, finalmente, que todo conhecimento científico deve constituir-se em senso comum e que a ciência pós-moderna procura, assim, reabilitar o senso comum e dialogar com outras formas de conhecimento.

Schafranski (2005) sintetiza que, ao contrário do que ocorre com a ciência moderna, - que desvaloriza o conhecimento vulgar e prático, a ciência pós-moderna entende que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional. O senso comum, apesar de seu caráter vulgar e conservador, apresenta características que precisam ser consideradas, pois é prático e pragmático, transparente e evidente; é superficial, interdisciplinar e imetódico, uma vez que aceita o que existe, tal como existe. O senso comum possui a capacidade de captar a

profundidade horizontal das relações entre as pessoas, e entre elas e as coisas, apresentando um caráter emancipatório. A autora pontua que isso não significa que a ciência moderna deva desprezar o conhecimento produzido pela tecnologia, mas que deve transformar esse conhecimento em sabedoria de vida.

Essas novas formas de conceber o conhecimento científico alteram também as formas de se pensar sobre o saber. Foucault (1969/2008), na obra *Arqueologia do Saber*, define saber como aquilo de que se pode falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico. Um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso; também é o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam; e finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso.

Giacomoni e Vargas (2010), partindo da concepção foucaultiana, pontuam que os saberes são, em muitos momentos, independentes das ciências, já que encontram suas regras de formação nos mais variados campos discursivos; entretanto, todas as ciências se localizam em campos do saber. Para os autores, nem toda formação discursiva poderá se constituir em um discurso científico. Nem por isso essa mesma formação será diminuída de sua positividade, ou seja, da capacidade da prática discursiva de formar objetos, enunciações, jogos conceituais e escolhas temáticas e teóricas visando à construção de proposições, descrições, verificações e teorias. Foucault (1969/2008), teoriza que “há saberes que são independentes das ciências (que não são nem seu esboço histórico, nem o avesso vivido); mas não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma” (p.205).

Diante dessas colocações, é necessário refletir sobre a relação entre o saber e a Universidade no mundo contemporâneo. Como a Universidade, lugar de transmissão do saber e de formação profissional, tem lidado com os desafios advindos de mudanças no campo das ciências?

1.2 O saber acadêmico e o ensino nas universidades brasileiras

As transformações ocorridas na ciência também ressoam com vigor no campo da Educação. Marcada pelo pensamento positivista, a formação acadêmica foi cancelada por visões reducionistas, propiciando a formação segmentada, competitiva e individualista que, em nome da técnica e do capital, muito perdeu, no sentido de formar pessoas responsáveis, sensíveis e que venham a buscar o sentido da vida, do destino humano e de uma sociedade igualitária (Schafranski, 2005).

No cenário atual há uma demanda crescente por educação superior e um reconhecimento sobre sua importância estratégica para o desenvolvimento econômico e social do país. Neves (2007) aponta que o Brasil enfrenta, neste campo, graves problemas que precisam de soluções inteligentes e viáveis. Os grandes desafios da educação superior estão relacionados a inúmeras questões, tais como: ampliação do acesso e maior equidade nas condições do acesso; formação com qualidade; diversificação da oferta de cursos e de níveis de formação; qualificação dos profissionais docentes; garantia de financiamento, especialmente para o setor público; empregabilidade dos formandos; relevância social dos programas oferecidos; e estímulo à pesquisa científica e tecnológica.

Faz parte do cenário contemporâneo o crescimento das instituições privadas de ensino, o aumento do número de cursos de graduação à distância e dos cursos superiores de curta

duração, e as reformas universitárias que alteram o ingresso no ensino superior, como os Programa Universidade Para Todos – PROUNI, e programas de expansão universitária, como o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Severino (2008) ressalta que as universidades não podem se restringir às atividades de ensino e carecem de compromisso com a extensão e a pesquisa. Lugar de produção, sistematização e disseminação do conhecimento, a universidade brasileira precisa ser mediação da cidadania e da democracia.

Os desafios das mudanças no ensino superior restauram antigos dilemas, que dizem respeito à formação ampla, interdisciplinar, cultural e crítica, comprometida com as questões sociais. Schafranski (2005) pontua que a educação não pode abdicar de suas responsabilidades de reflexão, e deve estar atenta ao seu sentido ético de compromisso prioritário com a humanização das pessoas e com a condução democrática dos destinos da sociedade. Os desafios educacionais da pós-modernidade consistem em preparar os indivíduos para a transitoriedade de todos os aspectos da vida, donde surge a necessidade da atualização constante e da emancipação dos homens como sujeitos históricos. Para a autora, compete à educação compreender os desafios de uma sociedade cada vez mais informacional e globalizada, perscrutando as direções futuras e dialogando com uma realidade cada vez mais carregada de símbolos. Cumpre, pois, à educação, “a tarefa de buscar desenvolver-se como uma prática dinâmica e reflexiva, que, ultrapassando as visões reducionistas, possibilite a seus usuários a consciência da realidade humana e social mediante uma perspectiva globalizadora” (p. 110).

Portanto, é responsabilidade das universidades o compromisso com uma formação ética e social. Há ainda muitos desafios a serem superados, pois o saber acadêmico ainda sofre as consequências do pensamento positivista. A Psicanálise, a partir de sua Ética, busca contribuir

para que essas mudanças ocorram. Para tanto, discutiremos a seguir como a Psicanálise se relaciona com a produção do saber na universidade.

1.3 Reflexões Psicanalíticas sobre o saber e a universidade: transmissão e discursos

A Psicanálise gerou uma significativa ruptura no pensamento moderno, fundando uma nova forma de pensar, e consequentemente, de lidar com o saber e a verdade. Embora não seja o objetivo deste trabalho discutir sobre o ensino **da** Psicanálise na universidade, é importante contextualizar o ensino pautado **na** Ética da Psicanálise, ou seja, na Ética do sujeito do desejo, e que consequências esse estilo de ensino terá na produção do saber acadêmico.

O surgimento da Psicanálise estabeleceu um discurso que fundou um novo espaço, possibilitando ao homem colocar sob crítica os discursos reinantes até então. Quando Freud escreve sobre o inconsciente, ele estabelece um lugar e uma teoria regidos pelo desconhecido, pelas incertezas e dúvidas.

A Psicanálise adota uma concepção de sujeito atravessada pelo desejo, o sujeito do inconsciente, constituído em meio a uma realidade psíquica e social (Daniel & Souza, 2006). O sujeito, na Psicanálise, não é entendido como uma pessoa humana ou um indivíduo. O sujeito se constitui, ele não “nasce” e não se “desenvolve”; o sujeito possui um modo de produção que não é nem inato nem aprendido, como discute Elia (2004).

O sujeito é o nome de algo cujo modo de existir é a elisão, a barra, a abolição, operações pelas quais o sujeito se constitui e se realiza na experiência. ... o tal sujeito é uma coisa muito estranha, que tanto mais existe e se realiza quanto mais ele é abolido, elidido, barrado. Esse é seu modo

próprio de existir, como o modo do fogo é quente. O que o abole, elide e barra é precisamente o significante, que o funda e constitui (Elia, 2004, p. 69).

Portanto, o sujeito não é o nome de um referente empírico que existe por aí, que se encontra na realidade. Elia (2004) pontua que o sujeito é um operador que se impõe a nós, desde que nos coloquemos em determinada perspectiva, em determinado lugar a partir do qual interrogamos a experiência humana, assim como fez Freud, ao se colocar em uma posição de escuta para as históricas.

Ainda que a palavra não seja encontrada explicitamente na literatura de Freud, a noção de sujeito é contemplada nas entrelinhas de sua obra (Barroso, 2012). Freud encontrou os primeiros efeitos dessa estrutura que lhe impôs admitir o sujeito (embora ele não o tenha nomeado assim) nos sintomas, sonhos, atos falhos, chistes, nas chamadas formações do inconsciente (Elia, 2004).

Dessa forma, a descoberta do inconsciente e a criação do conceito de realidade psíquica possibilitaram a ruptura com a concepção de sujeito da consciência preconizada pela modernidade. A Psicanálise se apresenta não apenas como um novo saber, mas como uma nova forma de saber, caracterizada por peculiaridades que a afastam das características postuladas pelo paradigma moderno como necessárias à produção do conhecimento.

Plastino (2001) destaca que o conhecimento não é gerado por um sujeito que se debruça com neutralidade sobre o seu objeto, registrando causas materiais e quantificáveis, mas é constituído por uma relação intersubjetiva caracterizada por relações de afeto, por resistências, transferências e contratransferências.

A Psicanálise é convocada a dar respostas éticas para os dilemas do mundo atual. Khel (2002) discute que a Psicanálise deve fazê-lo levando em consideração que é uma prática da dúvida, um método investigativo e, portanto, não traz certezas. É necessário trabalhar com a circulação da palavra, tentando escutar e acolher os efeitos que ela produz nos indivíduos e na

sociedade. Khel (2002) afirma que sai de cena a Psicanálise que a tudo explica e entra em cena a Psicanálise da pergunta e que convida a todos a suportar a angústia da indagação. A Psicanálise pode apontar caminhos para a ética, mas jamais dar uma resposta pronta, pois não é detentora do saber e da verdade.

Freud (1919/2010), no artigo *Deve-se ensinar a Psicanálise nas universidades?*, discutiu sobre a relação entre a universidade e a Psicanálise, em que articula uma série de perguntas de como essa relação pode ocorrer e como estudantes poderão se beneficiar desse ensino. O autor conclui que a universidade só teria a ganhar com a presença da Psicanálise e que é suficiente que o estudante “aprenda algo **sobre e com** a Psicanálise” (p. 287, grifo nosso).

Essa visão também é defendida por outros autores. Coutinho, Mattos, Monteiro, Virgens e Filho (2003) consideram relevantes e atuais as discussões apresentadas pela Psicanálise à universidade. Tal perspectiva impõe que se reintroduza a questão sobre a presença do sujeito e seu desejo como inseparáveis do ato de ensinar e de pesquisar.

O modo de operar o saber na ciência e na Psicanálise apresenta posições antagônicas e, por essa razão, extremamente conflituosas. Enquanto na ciência positivista se preconiza um saber universal, totalizante, que exclui o sujeito, na Psicanálise esse saber se faz a partir do sujeito, na particularidade. E o que é saber? Para Lacan (1968-69/1992), o saber pode ser definido “quando alguém lhes apresenta coisas que são significantes e isso não lhes diz nada e vem um momento em que vocês se libertam, e de repente aquilo quer dizer alguma coisa” (p.196). Darriba (2011) lembra que o termo utilizado por Lacan para caracterizar o procedimento científico é “forclusão”, demonstrando que a ciência não quer saber de seu sujeito, o sujeito da ciência é suprimido de seu discurso.

É da verdade como causa, é do que nos causa como sujeitos, o de que a ciência não quer saber. E é disto que se ocupa a Psicanálise, deste resto imanente à operação pela qual a ciência supõe possível a coincidência do conhecimento com a realidade. Trata-se de um sujeito dividido, portanto, este de

que a Psicanálise se ocupa. Ela mostra que o lugar do saber, via de regra, é o lugar daquilo que vem em socorro ao sujeito em sua divisão (Darriba, 2011, p.300).

Tradicionalmente, a universidade ainda está identificada ao modelo clássico de ciência, a certo modo de recolher, ordenar e transmitir o saber, que não acolhe todos os saberes, só os que lhe convém (Darriba, 2011). Buscando romper com esse modelo, a Psicanálise apresenta visões e modos diferentes de operar em relação à ciência e ao saber. Para Peixoto e Azevedo (2010), a universidade reúne o conjunto de saberes de campos particulares que visam à leitura universalizante da ciência, e a Psicanálise se organiza como um campo particular do saber que tem por objeto a singularidade.

Coutinho et al. (2003) explicam que a Psicanálise entende o saber como algo que ocorre pela via da transmissão, tendo em vista a dimensão da falta, do que escapa. Dessa forma, propõe que o ensino universitário aponte para o saber, rompendo com o ideal universalizante proposto pela ciência. Para os autores, a lógica do discurso universitário tradicional pressupõe um saber universal e possível de ser alcançado, insistindo sobre um conhecimento independente do sujeito que o produz e, conseqüentemente, do desejo que o comanda.

Figueiredo e Vieira (1997) problematizam que a maior dificuldade da universidade é que esta se funda na assunção de uma transmissibilidade plena do saber. O ensino universitário é o ensino de um saber constituído a partir das coordenadas cartesianas, e o lugar de quem ensina é claramente definido, não pode haver inversões. O aluno, a rigor, não tem nada a ensinar, só a aprender. O mestre deve ensinar o que aprendeu. Segundo os autores, a pesquisa é um meio, sujeito a regras precisas de produção de conhecimento, em que o pesquisador não é um aprendiz, é antes um mestre visando a garantir seu saber submetendo-o a certas leis de verificação inerentes ao modo de trabalho universitário, aos métodos científicos e às políticas institucionais que subsidiam e avalizam seus achados. Nessa perspectiva, os professores

assumem o lugar do saber para reproduzir um saber totalizante e sem sujeito. “O contexto da descoberta é, sem dúvida, surpreendente. Mas a quem surpreende e como é utilizado?” (p.27).

Portanto, uma diferença fundamental entre a Psicanálise e outros campos do saber é que ela não desconsidera o sujeito – com seus desejos e faltas – na construção do saber. Foi em torno do lugar ocupado pelo saber que Lacan articulou a questão do sujeito na Psicanálise. O esquema dos quatro discursos é enunciado pela primeira vez por Lacan (1969-70/1992) no Seminário XVII, *O avesso da Psicanálise* e retomado em trabalhos posteriores. Os discursos constituem modalidades de laço social, e cada discurso retrata a posição do sujeito diante do Outro e sua relação com a verdade, com o saber e com o gozo. Assim, as diferentes posições discursivas, que podem variar de acordo com cada momento simbólico, produzem diferentes posições subjetivas (Peixoto & Azevedo, 2010). Através das articulações nas posições é possível distinguir o discurso do mestre, o do universitário, o da histérica e o do analista.

Richter (2013) explica que no discurso do mestre, o agente pretende fazer o outro agir, tomando como semblante a norma. O poder, o comando, a relação de autoridade é o que domina. No discurso universitário, o agente pretende fazer o outro crer irrestritamente, tomando como semblante o saber construído. A tirania do saber a todo e a qualquer preço é o que domina. Ambos os discursos podem ser considerados discursos dogmáticos, na medida em que absolutizam, respectivamente, o poder e o conhecimento, às custas da anulação da diferença e daquilo que lhes está associado: o gozo do sentido por parte do sujeito como singularidade na cognição e na práxis.

Já no discurso da histérica, o agente pretende instigar no outro a produção de um saber sobre algo catexizado (investido libidinalmente). O sujeito da interrogação acerca do desejo ou da verdade faz o mestre não só querer saber, mas também ele próprio produzir “seu” saber. No discurso do analista, o agente pretende instigar no outro a produção de um agir sobre o repositório de significantes da cultura; apaga-se (em semblante) como sujeito, para ser objeto

causa do desejo, para despertar no outro-assujeitado e castrado a busca de sua trajetória singular da produção de sentido. Assim, Richter (2013) pontua que paralela e contrastivamente aos discursos anteriores, esses últimos podem ser considerados discursos *não-dogmáticos*, na medida em que relativizam, respectivamente, o conhecimento e o poder.

Sobre o discurso universitário, Ferrari e Pellion (2011) defendem que a universidade opera com o saber pela via da transferência, com a exposição do saber já constituído e a demonstração deste saber. É por meio da posição do mestre que se operacionaliza a transferência de saber e, assim, o educador que ocupa essa posição encarna o saber autorizando-se do autor e da bibliografia, impondo esse saber ao aluno. Este modelo de operar com o saber tem como objetivo a eliminação da possibilidade de produção do saber particular e, nesta perspectiva, acontece a exclusão do sujeito desejante.

No discurso universitário, o saber se encontra no lugar do senhor, em uma posição de poder. A posição do saber na Psicanálise depende justamente de que este não exclua o sujeito dividido. A Psicanálise reconhece e suporta algo de irredutível ao saber. No discurso universitário, o sujeito dividido renuncia a seu lugar, e a tomada da palavra é postergada para quando chegar o momento derradeiro da aquisição do saber, momento esse que jamais chega (Darriba, 2011).

Para Ferrari e Pellion (2011), através das relações que se estabelecem entre sujeito e saber em cada discurso, podemos analisar as diferentes formas de transmissão do saber dentro do contexto universitário. Sob esse ponto de vista, o discurso do mestre é caracterizado por uma relação de domínio do educador sobre o conhecimento nas vertentes científica, pedagógica e disciplinar. O educador não presta contas ao Outro, nem há possibilidade de contestação por parte dos alunos. O discurso universitário quando adotado pelo educador, o coloca como mediador entre o aluno e o conhecimento. O educador, nesta perspectiva, desempenha o papel de guardião para que a verdade do Outro (a burocracia, a didática ou a ciência) torne-se a lei

do aluno. O discurso da histérica é caracterizado pela insatisfação do educador em relação à situação atual e por sua tendência à provocação contínua no campo científico, pedagógico ou dialógico para um ideal; posição que pode ser identificada como a de um provocador. Já o discurso do analista é caracterizado pelo abandono da ideia de controle da aprendizagem pelo educador e por sua procura em favorecer a escolha de uma aprendizagem autônoma por parte do aluno, onde o desejo esteja em voga (Ferrari & Pellion, 2011).

Na visão de Peixoto e Azevedo (2010), em alguns momentos, no âmbito universitário ocorrem ensinos repletos de burocratizações e padronizações institucionais que se afastam da Ética da Psicanálise e, portanto, da Ética do desejo.

No contexto apresentado neste primeiro capítulo, a Psicanálise aponta para a pluralidade de saberes e possibilidades, diferenciando-se do discurso predominante nas universidades. Em relação ao sujeito – desamparo, sofrimento e violência – tal discurso, que não permite a singularidade, que não aceita a dúvida, se revelará como um impasse. No capítulo seguinte, discutiremos como alguns *saberes* sobre a violência podem contribuir para o sujeito apreender a violência.

CAPÍTULO 2

VIOLÊNCIA E PSICANÁLISE

“É quando as crianças e as pessoas estão violadas”.
(Tatiana Ramírez, 7 anos)

“Parte ruim da paz”
(Sara Martínez, 7 anos)

(*Casa das estrelas: o universo contado pelas crianças*², Javier Naranjo, 2013)

2.1 Afinal, de que violência estamos falando?

Neste capítulo discutiremos o que entendemos por violência e como a Psicanálise contribui para a discussão da temática.

De acordo com Ferreira (1986), no *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, a palavra violência deriva do latim *violentia*, que significa “veemência, impetuosidade”. Na sua origem está relacionada com o termo “violação” (*violare*).

O verbete violência não é encontrado nos dicionários de – *Vocabulário da Psicanálise*, de Laplanche e Pontalis (1988) ou *Dicionário de Psicanálise*, de Roudinesco e Plon (1998).

Entretanto, o termo agressividade é mencionado em Laplanche e Pontalis (1988):

² A obra *Casa das Estrelas: o universo contado pelas crianças* é o resultado do trabalho com educação infantil do professor colombiano Javier Naranjo. O autor condensou as definições que as crianças davam para palavras, objetos e sentimentos durante as aulas de criação literária.

Tendência ou conjunto de tendências que se atualizam em comportamentos reais ou fantasmáticos que visam prejudicar o outro, destruí-lo, constrangê-lo, humilhá-lo etc. A agressão conhece outras modalidades além da ação motora violenta e destruidora; não existe comportamento, quer negativo (recusa de auxílio, por exemplo) quer positivo, simbólico (ironia, por exemplo) ou efetivamente concretizado, que não possa funcionar como agressão. A Psicanálise atribuiu uma importância crescente à agressividade, mostrando-a em operação desde cedo no desenvolvimento do sujeito e sublinhando o mecanismo complexo da sua união com a sexualidade e da sua separação dela. Esta evolução das idéias culmina com a tentativa de procurar na agressividade um substrato pulsional único e fundamental na noção de pulsão de morte (Laplanche & Pontalis, 1988, p. 37).

Na literatura freudiana, questões sobre a agressividade, o ódio, a destrutividade e a violência sempre foram abordadas. Muskat (2011) ressalta que a pulsão agressiva ou ato violento aparecem tanto como elemento fundante e constitutivo do psiquismo, como ato que inaugura a civilização e a sua organização social. Para maiores esclarecimentos, retomo brevemente alguns dos principais textos da obra freudiana que discutem tais questões.

Em *Totem e Tabu* Freud (1913/1969) aponta que o ato fundador da civilização foi um crime, o parricídio. Na horda primeva, o pai violento e ciumento guarda todas as fêmeas para si e expulsa os filhos à medida que crescem. Certo dia, os irmãos que haviam sido expulsos se reúnem e retornam, matam e devoram o pai colocando, assim, um fim à ordem patriarcal. É a partir desse ato criminoso que se inicia a organização social. Enriquez (1983/1990) afirma que o parricídio foi indispensável ao surgimento da cultura, pois introduziu o sujeito no universo da culpa, da renúncia e da necessidade de referência.

Em *O Mal-estar na civilização*, Freud (1930/1969) reconhece a existência e a importância da pulsão agressiva. Ele descobre que os processos civilizatórios são semelhantes ao

desenvolvimento libidinal individual e discorre sobre o conceito de pulsão de morte – pulsão relacionada à agressividade e à destrutividade, constitutivas da subjetividade humana. Ao mesmo tempo em que a violência funda a civilização, ela também permite que o indivíduo se constitua enquanto sujeito. Segundo o autor, a civilização é uma desgraça para a humanidade e impõe grandes sacrifícios ao homem, na tentativa ilusória de oferecer segurança e proteção.

A questão fatídica para a espécie humana parece-me ser saber se, e até que ponto, seu desenvolvimento cultural conseguirá dominar a perturbação de sua vida comunal causada pelo instinto humano de agressão e autodestruição. Talvez, precisamente com relação a isso, a época atual mereça um interesse especial. Os homens adquiriram sobre as forças da natureza um tal controle, que, com sua ajuda, não teriam dificuldades em se exterminarem uns aos outros, até o último homem (p. 111).

A Psicanálise preconiza que a violência, embora negada, faz parte da condição psíquica e, mesmo que a civilização busque meios para impedi-la, não é possível acabar com a agressividade humana. Freud (1930/1969) mostra que a vida na civilização é repleta de mal-estar e que todos estão desamparados, sem garantias.

Apenas em *Por que a guerra* (Freud, 1933/1969), Freud emprega o termo violência. No diálogo entre Freud e Einstein, o psicanalista reitera a existência da pulsão de morte e aborda o desejo de agressão e destruição dos homens, apontando a guerra como consequência desse desejo. Na conversa escrita, ocorrida em um contexto histórico delicado, na iminência da Segunda Guerra Mundial, Einstein questiona se há alguma forma de livrar a humanidade da ameaça da guerra e recebe a resposta negativa de Freud, que afirma que o desejo de agressão e destruição encontra-se presente em todos os homens. Para Freud (1933/1969), o uso da **violência** sempre foi uma forma empregada pelos homens para solucionar os conflitos de interesses e poder na vida em sociedade. Se não há maneira de eliminar totalmente os

impulsos agressivos do homem, pode-se tentar desviá-los para que não necessitem encontrar expressão na guerra. Para Freud, se o desejo de aderir à guerra é um efeito do impulso destrutivo, a recomendação mais evidente será contrapor-lhe o seu antagonista, Eros. Tudo o que favorece o estreitamento dos vínculos emocionais e de identificação entre os homens deve atuar contra a guerra. Freud também questiona a razão de as pessoas se revoltarem tão violentamente contra a guerra e não a aceitarem como algo próprio da vida, como uma calamidade que se mostra dificilmente evitável na prática. Ele entende que a humanidade só se rebela contra a guerra porque não pode fazer outra coisa diante dela e porque tem dificuldade em encontrar argumentos que justifiquem as atitudes violentas.

Lacan (1948/1998), no texto *Agressividade em Psicanálise* (em *Escritos*), aponta que a agressividade é constitutiva da primeira individuação do sujeito e que ela se manifesta em uma experiência que é subjetiva por sua própria constituição. Para Ferrari (2009), nesse trabalho o psicanalista entende que não há identificação sem agressividade e tampouco agressividade sem identificação; a subjetividade é marcada pela relação com o outro, e a relação com o outro é fundamentalmente agressiva.

No seminário *As formações do inconsciente*, Lacan (1958/1999) aborda sobre a violência e diz que “o que se pode produzir em uma relação inter-humana é a violência ou a palavra” (p.468). Ferrari (2009) analisa que a partir do ensino de Lacan torna-se possível abordar a violência a partir do ponto de vista da pulsão e do discurso, e pensá-la no registro simbólico é indagar sobre uma violência que está na base do laço social — já sinalizada por Freud em *Totem e Tabu*. Em suas formalizações sobre a alienação, Lacan demarca essa violência própria da linguagem sobre o vivente que, ao nascer, encontra o discurso do Outro e aliena-se nas leis dos significantes que são, sempre, do outro.

Ferrari (2009) pontua que agressividade e violência tem algo em comum: tanto uma quanto a outra supõem algo de renúncia por parte do sujeito, uma vez que ambas refletem

determinado tratamento que a civilização dá ao gozo da vida. No entanto, posteriormente, Lacan abandona o termo agressividade, e o uso da palavra violência é privilegiado em seus textos.

Diversos autores contemporâneos discutem sobre o uso dos termos violência e agressividade. Uma rica contribuição sobre o tema é o livro *Violência e Psicanálise*, de Jurandir Freire Costa (1984). Nele, o autor discorre sobre como a violência ainda é tratada como tabu, sendo necessário “falar da violência diluindo seu impacto e atenuando seu horror” (p. 14). O autor entende que a violência porta a marca de um desejo, que ela é o emprego desejado da agressividade, com fins destrutivos. Para o autor a violência não deve ser definida como puramente agressividade, pois acabaria sendo banalizada como um impulso instintivo de ordem animal, contribuindo para a perpetuação da violência. Fagundes (2003) também distingue agressividade de violência, e acredita que a última é a mais extrema manifestação da agressão humana. Para ambos estudiosos, o fato de o aspecto agressivo ou destrutivo ser intrínseco ao ser humano não significa que a violência também o seja.

Essa distinção entre agressividade e violência não é compartilhada por todos psicanalistas. Embora o termo “violência” só tenha surgido explicitamente na obra freudiana em *Por que a Guerra*, é possível compreender que a pulsão agressiva ou o ato violento aparecem tanto como elemento fundante e constitutivo do psiquismo como ato que inaugura a civilização e a sua organização social. Para Isabel da Silva Kahn Marin (2002), na obra *Violências*, a subjetividade humana se constitui pela violência e na via da psicopatologia. Para a autora, o fato de a palavra “violência” estar ausente nas obras de Freud não significa necessariamente que a *violência* não esteja presente. Pelo contrário, tal fato só reforça sua hipótese sobre a negação da violência, sendo ela negada dentro do próprio discurso psicanalítico, inclusive.

Para Marin (2002), associar agressividade com violência pode ser arriscado, pois a agressividade aproxima-se da noção de instintivo, do animal, devido ao caráter de

preservação, de autoconservação. A palavra *agression* foi utilizada na obra freudiana para designar tanto as agressões como a agressividade. A autora não nega o caráter instintivo, pulsional do que ela nomeia como violência, mas acredita que, ao escolher o termo violência, se atém à presença do social, do outro.

Prefiro então, assumir o termo violência, apesar e justamente por causa do caráter associado à crueldade que nossa cultura lhe atribui, pois caracteriza o que de essencialmente humano nele se presentifica. O ser humano é ambivalente, se constitui num processo dialético em que a presença do outro é essencial, e por isso mesmo cruel (p.74).

Com base nas considerações tecidas, neste trabalho optou-se por assumir o termo violência e utilizá-lo para compreender as questões que se fazem no caminhar desta pesquisa.

Piera Aulagnier (1979) discute em *A Violência da Interpretação* sobre um termo que ela nomeia *violência primária*. Para a autora, uma das características mais frustrantes da demanda que a mãe dirige ao infans é a de fazê-lo supor que ela espera dele uma resposta que ele ainda não pode dar, que será, portanto (qualquer que seja ela), necessariamente decepcionante, assim como todo pedido da mãe é por ele vivido como prova de uma frustração que ela quer lhe impor.

Quando falamos das produções psíquicas da mãe, nos referimos de maneira precisa aos enunciados pelos quais ela fala da criança e à criança. O discurso materno é, portanto, o agente e responsável pelo efeito de antecipação imposto àquele de quem se espera uma resposta que ele é incapaz de fornecer. É também esse discurso que ilustra de maneira exemplar o que designamos como conceito de violência primária (p. 35).

Logo, o conceito de *violência primária* se refere à ação psíquica pela qual se impõe à psique de um outro uma escolha, um pensamento ou ação, motivado pelo desejo daquele que o impõe, mas que são apoiados em um objeto que para o outro corresponderia à categoria do necessário (como a mamada, por exemplo).

Marin (2002) também propõe um importante conceito que nomeia *violência fundamental*: o momento paradoxal de encontro/desencontro de dois seres que buscam realizar-se, complementar-se, subjetivar-se; o contato com a ruptura, com a impossibilidade de plenitude, mas que, paradoxalmente, permite a criação de um novo e que possibilita a expressão subjetiva, do surgimento do eu e do outro. Para Marin (2002), a *violência fundamental* é vivenciada na relação mãe/filho, educador/educando, analista/analizado quando essa relação não é aprisionada na rede imaginária da perfeição e sim na possibilidade da construção e criação social, à medida que existem outros e mais outros.

A autora compreende a violência enquanto constitutiva das relações humanas, e assumi-la não significa dizer que se justifiquem ou que se desculpem os atos de violência; ao contrário, é preciso se responsabilizar pelos encontros humanos e pelos restos de violência que deles resultam. Ao assumir a *violência fundamental* se permite a relação com o outro de forma criativa e não fusionada, não massificada, como muitas vezes se faz em nome do amor e da felicidade. Quando isso não ocorre, “expõe-se o sujeito a um desamparo insuportável e muitas vezes só lhe resta, na busca do alívio da tensão pulsional, destruir o outro, aniquilá-lo – ser violento” (p.30).

Marin (2002) acredita que ao buscar formas que permitam que o sujeito entre em contato com suas representações violentas, contribui-se para que ele possa estabelecer relações sociais mais construtivas e criativas, relações menos impregnadas de fantasias de perfeição e plenitude. Por isso é importante estar atento a esses movimentos de violência e acolhê-los.

2.2 Violência: sintoma social contemporâneo?

A questão da violência tem emergido como tema central nos debates da atualidade. Muito se discute sobre a violência, em especial, sobre o aumento explosivo e o caráter acentuadamente perverso. No bojo de tais considerações, cabe ponderar se a violência é um sintoma social contemporâneo, e a razão por que predomina a sensação de que os tempos atuais são particularmente violentos.

A história mostra que a violência tem estado presente desde a aurora da humanidade. Ceccarelli (2006) lembra que guerras sempre existiram, civilizações sempre lutaram pelo domínio de umas sobre as outras, grandes descobrimentos foram acompanhados de massacres sangrentos, civilizações nas Américas foram dizimadas, a intolerância religiosa levou à queima das bruxas em praça pública, regimes de governo totalitários usavam a violência como recurso para manter seu poder, enfim, todos esses são exemplos da violência e do processo de civilização. O psicanalista concorda que os avanços tecnológicos, o aumento demográfico do planeta e as desigualdades sociais são alguns fatores que contribuíram para globalizar e banalizar a violência, dando-nos a impressão de que ela nunca foi tão acentuada, mas o autor não partilha da ideia corrente de que estaríamos atravessando um momento histórico particularmente violento: “sentimo-lo mais intenso, pois vivemos agora e é agora que somos ameaçados” (p.113).

Não apenas a violência em si, mas também os questionamentos sobre as relações entre sujeito e violência, não são exclusivos do cenário atual. Freud, como apresentado nos textos anteriormente, *Totem e Tabu*, *O Mal-estar na civilização*, *Por que a guerra* – dedicou-se a compreender fenômenos relacionados à violência.

Ainda que em *Por que a guerra*, Freud (1933/1969) reforce a noção de violência como algo sempre presente nas relações humanas, isso não pode ser interpretado como se não houvesse saída para a violência, sendo a guerra sua única possibilidade. O próprio autor ressalta que é possível tentar desviar os impulsos agressivos de modo que eles não necessitem encontrar expressão apenas na guerra, ou seja, a agressividade e a violência, inerentes a todo e qualquer sujeito, podem ser vivenciadas de diversas formas e encontrar saídas que não sejam exclusivamente as manifestações violentas. Dessa forma, a partir dos estudos das obras freudianas é possível compreender a violência enquanto parte fundamental da civilização, assim como elemento essencial na constituição psíquica de cada sujeito.

Ceccarelli (2006) reflete que não há constituição do sujeito sem recalque gerador de mal-estar; não há processo identificatório isento de violência, não há aquisição de representações simbólicas que não seja imposta; não há encontro com o outro que não nos remeta à diferença à castração, logo, à agressividade; não há satisfação que console o narcisismo abandonado; não existe contexto social – independente do modo de produção – que esteja isento de criar situações que rompam o laço social produzindo violência.

A violência sempre existiu, embora em cada época e contexto histórico, ela se apresente com uma faceta própria. Na busca por satisfações substitutivas que mantenham a ilusão de onipotência, as pessoas sempre reagem com violência frente àquilo que ameaça seu frágil narcisismo (Ceccarelli, 2006).

Ao longo dos tempos, o que se altera são as formas fenomênicas de apresentação da violência, pois elas tem a ver com as coordenadas discursivas de uma época e com a maneira como os sujeitos respondem a essas coordenadas, uma vez que a agressividade também está presente em tempos de paz (Silva Jr. & Besset, 2010). Nesse sentido, no mundo contemporâneo, marcado pelo espetáculo e pelo narcisismo, é comum que a sociedade vivencie a violência como sendo mais cruel e trágica do que em outros períodos.

A discussão sobre a violência não é infortúnio do mundo contemporâneo e as ideias de Freud – por sua relevância atual – ajudam a pensar na violência vivenciada hoje. Na contemporaneidade há algumas especificidades que ressoam sobre a violência de maneira particular e torna-se importante contextualizar o sujeito contemporâneo e a forma de vivenciar a violência.

Segundo Vescovi (2009), atualmente o sujeito vive sustentado por uma lógica imperativa de gozo sem limites, impedido de conviver com a diferença, a falta, a dúvida e a angústia. O que não pode ser simbolizado e elaborado pode retornar de maneira impulsiva e destrutiva. O mal-estar, inerente à vida civilizada, é negado e combatido. No mundo da satisfação imediata não há lugar para as manifestações de sofrimento. Não se pode sentir-se triste, incomodado, inseguro, desamparado. Frente a tal impasse, as manifestações de violência surgem, muitas vezes, como a única saída possível.

A tentação em evitar o sofrimento tem contribuído para as manifestações violentas e arbitrárias em nossa sociedade. Para Marin (2004), *pathos* – paixão, dor, desmesura – é o que constitui o ser humano, que busca incessantemente recuperar o paraíso perdido, a ilusão de preenchimento e de aplacamento desde os primórdios da humanidade. Para a autora, esse sofrimento é vivenciado com dificuldade na sociedade do consumo e da promessa de satisfação imediata. Restam as respostas violentas para enfrentar o desamparo suscitado pelo transbordamento pulsional feito por esse mundo tão exigente.

A sociedade é exposta a todo momento, sobretudo através dos meios de comunicação, às cenas de violência de diversos tipos, criando uma intensa mobilização entre as pessoas, com reações de ódio, indignação, medo e insegurança. Pires (2004) ressalta que, no entanto, ignora-se a violência de cada um em si mesmo; as pessoas se sentem vítimas da violência gerada pela sociedade como se não fizessem parte dela. A violência é negada, é sempre vista no outro e é algo a ser combatido violentamente. Assim, não é possível avançar na

compreensão do fenômeno da violência sem considerar que ela é inerente ao homem e que existe uma relação indissociável entre a violência social e a violência de cada sujeito.

CAPÍTULO 3

A PRODUÇÃO DA ESCUTA: MODOS DE SUBJETIVAÇÃO

Escutar é condição para amar.
(*Violências*. Isabel Marin, 2002)

3.1 A escuta Psicanalítica e seus desafios

O desenvolvimento da teoria e prática Psicanalítica possibilitou o diálogo da Psicanálise com outras áreas de conhecimento e sua aplicabilidade a diversos contextos. Cypel (2002) discute que a Psicanálise, frente às incontáveis demandas que impactam a humanidade no decorrer da história, se mostra como uma importante *rota* para compreender o ser humano enquanto ser afetivo e social.

Daniel e Souza (2006), ao discutirem sobre os modos de subjetivação e como os sintomas são produzidos na interação do sujeito com o outro, endossam a importância da escuta Psicanalítica. Para os autores, “é tarefa do profissional preocupado com o humano concebido como atravessado pelo *pathos* e pelo *logos* pensar sobre esses discursos produtores de subjetividades que sofrem e produzem sofrimento e lhes oferecer um lugar” (p. 128). Rosa (2004) acrescenta que o psicanalista deve estar a serviço da questão que se apresenta entendendo que a escuta busca, na linguagem, a articulação do simbólico.

Khel (2002) aponta que a Psicanálise trabalha com a circulação da palavra, tentando escutar e acolher os efeitos que ela produz nos indivíduos e na sociedade. Esse saber se interessa pela pergunta que não quer cessar, pelo que a sociedade não quer saber, por seu mal-

estar. A Psicanálise convida-nos a suportar a angústia da indagação. Ao assumir o compromisso de fazer a palavra circular, de dar a palavra aos que querem falar, a Psicanálise implica um outro que se propõe a sustentar a escuta.

Sustentar uma pergunta é fundamental para que possamos existir. Lima (2010) alerta que por mais que uma mãe tente interpretar o choro de uma criança, ela vai sempre interpretar com uma pergunta, e não com uma resposta. Será que é frio? Será que é fome? Em situações muito específicas, que vão produzir consequências drásticas naquele ser que começa a nascer, uma mãe pode ter a certeza de que responde, fechando o campo e impedindo que essa criança possa, à pergunta da mãe, colocar outra pergunta. Inicia-se assim um ciclo que só se conclui com a morte. Um ponto fundamental que Lima (2010) endossa é que a mãe interpreta a partir de um lugar de não-saber.

Pinheiro (1999, p.21) mostra que no trabalho psicanalítico – e por trabalho psicanalítico entende-se todo e qualquer encontro pautado na ética da Psicanálise – há questões com que cada um que se envolve tem, necessariamente, que se deparar:

Quer seja enquanto paciente, ao sentir na pele a intensidade desmesurada e irracional dos movimentos transferenciais os quais o lançam entre o amor e o ódio pelo analista, suscitando paixões soterradas e sentimentos, há muito, supostamente esquecidos. Ou quer seja no lugar do analista, ao **ter que suportar com sua presença** todas as nuances da transferência e **possibilitar, a partir daí, a ocorrência do trabalho clínico**. Posições que são, cada qual a seu modo, **bastante desconfortáveis** (grifos nossos).

A escuta clínica emerge no campo intersubjetivo conhecido como campo transferencial. Rosa (2007) explica que a escuta implica que o analista suporte a transferência, ou seja, o lugar de suposto-saber sobre o sujeito – uma estratégia que permite ao sujeito (supondo que fala para quem sabe sobre ele) que fale e possa escutar-se e apropriar-se de seu discurso. Tal

escuta considera que o saber está no sujeito, um saber que ele não sabe que tem e que se produz na relação transferencial.

Bezerra (1999) reitera que toda clínica é social e que a clínica é ensaio, experimentação, lugar da reinvenção e renovação da escuta e do olhar. Como condição para sustentar esse *lugar*, o autor ressalta que é preciso superar as dicotomias indivíduo/sociedade, psíquico/social, clínica/política, terapia/administração. Se a escuta é impregnada por essas relações, predomina um saber absoluto sobre o sujeito, dado a priori, determinado, universal, e assim, não há lugar para a construção do saber. O discurso dominante na sociedade é exatamente o do saber absoluto, do tudo saber. Não interessa ao discurso dominante que o sujeito coloque questões. Interessa que ele faça, exatamente, o que está sendo determinado; como se diz, interessa apenas que isso caminhe na direção determinada. Lima (2010) pontua que, nessa perspectiva, o sujeito com as suas queixas e sua singularidade deve desaparecer.

A postura Psicanalítica é, desde Freud, transgressora em relação aos fundamentos da organização social. Rosa (2004) enfatiza que para a escuta se efetivar, implica um rompimento do laço que evita o confronto entre o conhecimento da situação social e o saber do outro como um sujeito desejante. Dessa escuta – especialmente quando o sujeito se revela como tal – não se sai isento: uma tomada de posição ética e política torna-se necessária. Segundo a autora, as situações que o profissional encontra, supõem que ele escute desse lugar que rompe as barreiras de um sujeito indicado a partir de seus predicados, sujeito psicológico ou sociológico, para resgatar a experiência compartilhada com o outro, escuta como testemunho e resgate da memória. O relato em si não basta, dado que pode ser apenas a repetição automática que se detém em atualizar o traumático, ou ainda, para saciar a curiosidade do outro, que passa mais por uma exposição do sofrimento para o deleite do outro ou da exibição pelo grotesco, como a mídia apresenta reiteradamente. A escuta Psicanalítica supõe a presença do outro desejante; “quando esse dispositivo se instaura, mesmo nas

situações mais adversas, é possível vislumbrar os efeitos de destituição subjetiva e o caráter estruturante e organizador da escuta Psicanalítica” (Rosa, 2004, p. 347).

Logo, é preciso escutar mais do que se relata, mais do que se diz; a escuta Psicanalítica não se atém ao que está posto. Minerbo (2009) ressalta que é preciso ajustar o foco da escuta em busca de maior nitidez metapsicológica. A autora compara o trabalho da escuta com o trabalho do fotógrafo:

Pode-se comparar a escuta analítica com a atividade do fotógrafo. A realidade do mundo está ali, tudo é e está visível. Mas este, com sua visão criativa, dirige seu olhar para um muro aparentemente banal e flagra, num canto, certa composição cromática inusitada ou uma textura interessante. Recorta e amplia aquele pedacinho, transformando o que sequer seria visto por nós em algo significativo. Amplia-se nossa capacidade de olhar para o mundo (p. 60).

A escuta também precisa recortar o discurso do sujeito, colocando em evidência algo que não está tão claro, ampliando suas possibilidades de ser. Assim, ela pode permitir uma interpretação sobre o que está sendo dito (ou não-dito). Minerbo (2009) pontua que a atenção flutua livremente até que a escuta, como o olhar do fotógrafo, se detenha a elementos marginais ou dissonantes no discurso do sujeito. Deve ser uma escuta criativa, “a interpretação é um criado-achado: baseia-se inteiramente no que se escutou, mas o analista cria algo novo a partir disso” (p.60).

A escuta do singular, proposta pela Psicanálise, está interessada nas articulações significantes do inconsciente. Para Vilhena e Rosa (2011), a escuta nas instituições públicas de saúde não pode estar subordinada à perspectiva do cuidado nem preocupada tão somente com as questões do sentido, pois isso acabaria acarretando mais uma prática moralizante e educadora. Rosa (2004) ressalta que cabe ao psicanalista escutar o sofrimento e descobrir que

não deve eliminá-lo, mas sim, criar uma nova posição diante do seu sentido, pois o sintoma é um enigma a ser decifrado, nele está o cerne da subjetividade.

Trata-se, portanto, do lugar de um não saber. Esta é a proposta do discurso do psicanalista: falar do lugar do não saber; abrir uma brecha ali onde a ciência tenta tamponar a partir de um saber constantemente renovado e marcado pela insuportabilidade do não saber (Lima, 2010).

Rinaldi (2002) acredita que essa forma particular de escutar seja a maneira encontrada para fazer advir esse sujeito complexo e singular que surge nos fenômenos da linguagem, nas fendas do discurso de cada um. É preciso oferecer um espaço de escuta onde o sujeito possa trazer a sua questão, onde sua fala faça eco e possa ser escutada.

Segundo Lima (2010), ao se abrir a possibilidade de escuta é preciso saber que poderá ser questionado. No entanto, em algumas situações, em uma defesa narcísica, o profissional não aceita ser questionado sobre seu não-saber, e assim, não há escuta. Essa dificuldade em assumir o não-saber é muito comum na universidade, na justiça, nos consultórios médicos, lugares impregnados pelo discurso dominante da ciência.

Ao promover um lugar de escuta – um lugar que acolhe, que ampara o sujeito e seu sofrimento – a Psicanálise pode levar o sujeito a questionar a violência vivenciada e a construir um saber sobre o que o causa. Para Silva Jr. e Besset (2010), a proposta é que o sujeito acredite em seu sintoma, acredite que possa dizer algo sobre ele. Portanto, é fundamental reintroduzir a palavra ali onde há violência. A palavra permite o adiamento, a simbolização, dá contorno, limite e os meios para que o sujeito possa pensar e nomear seu mal-estar. Se houver essa oportunidade, a violência pode perder seu valor destrutivo e seu valor de gozo, permitindo ao sujeito encontrar os meios de sair da repetição imposta por seu sintoma.

Rosa (2007) sugere o resgate da radicalidade da proposta Psicanalítica, o caráter ético e político da escuta. É preciso pensar na escuta transgressora da Psicanálise, que permite o

sujeito falar de seu desejo, de seu desamparo e da sua violência. É preciso também suportar esse lugar da escuta, lugar que angustia. Assim, seria possível levar o sujeito a construir uma questão que interrogue sua relação com a violência. A proposta é instigar o sujeito a supor, na violência, um saber sobre si. Como afirma Lima (2010), paradoxalmente, é exatamente o não saber que pode produzir um novo saber. A escuta do não-saber possibilita ao sujeito construir um saber sobre sua violência.

A partir dessa discussão, torna-se necessário pensar como opera a escuta nas instituições.

3.2 O lugar da escuta nas instituições

A instituição constitui importante dispositivo capaz de fazer emergir os efeitos do inconsciente, tornando possível um estudo psicanalítico. Desta forma, faz-se relevante discutir sobre como a escuta se produz no cenário institucional.

Questões sobre o homem inserido na dimensão social sempre foram discutidas na obra freudiana. Neves (1999) pontua que as obras sociais de Freud foram um presságio do desenvolvimento do trabalho psicanalítico nas instituições.

Em *Totem e Tabu*, Freud (1913/1969) mostra como se forma a instituição originária da sociedade humana, baseando-se no assassinato do pai primitivo e na instauração dos tabus, que originam todas as normas posteriores da sociedade, fundando assim a primeira instituição social. A renúncia pulsional tem função tanto no espaço psíquico singular como no espaço psíquico do grupo. Segundo Neves (1999), a ênfase freudiana na continuidade dos processos mentais transmitidos através das gerações preconiza a noção da mente coletiva, com processos mentais semelhantes aos existentes em cada ser humano individualmente.

O interesse pelo funcionamento dos grupos pode ser visto em *Psicologia das Massas e Análise do Ego*, onde Freud (1921/1969) discute sobre a identificação entre os indivíduos e a formação grupal. O autor apresenta a ideia de que toda psicologia é social e busca estabelecer diferença nos dois modos distintos do ser humano encontrar satisfação: de forma narcísica, consigo mesmo, ou através do outro. Para ele, as relações amorosas constituem a essência da atividade grupal, um grupo é claramente mantido unido pelo poder de Eros. Assim, Freud introduz em sua concepção sobre os grupos a dimensão pulsional.

Os indivíduos do grupo comportam-se como se fossem uniformes, toleram as peculiaridades de seus outros membros e igualam-se a eles. Uma tal limitação do narcisismo só pode ser produzida por laço libidinal com outras pessoas. O amor por si mesmo só conhece uma barreira: o amor pelos outros, o amor por objetos. A essência de uma formação grupal consiste em novos tipos de laços libidinais entre os membros do grupo. Freud (1921/1969) acredita que em nome da coesão do grupo as hostilidades podem permanecer recalçadas. Para ele, a identificação é a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa. É ambivalente desde o início e pode tornar-se a expressão tanto de uma ternura como de uma hostilidade.

Ainda em *Psicologia de Grupo e Análise do Ego*, Freud (1921/1969) discute que o grupo aparece como uma revivescência da horda primeva. Os destinos dessa horda deixaram traços indestrutíveis que estão na origem das religiões, da moralidade e da organização social.

Em *O Mal-Estar na Civilização*, Freud (1930/1969) busca responder por que é tão difícil para o homem ser feliz, e localiza três fontes de sofrimento: o poder superior da natureza, a fragilidade de nosso próprio corpo e os relacionamentos humanos. Ao analisar a terceira fonte, o autor conclui que a civilização é em grande parte responsável pela infelicidade humana. A civilização traz benefícios, mas também tem custos, dentre eles, alguns ideais civilizatórios, como beleza, asseio e ordem, e exigências em relação à renúncia da satisfação

das pulsões. A civilização regula os relacionamentos sociais e permite a constituição das comunidades e a instituição das normas sociais. Freud ressalta que “a substituição do poder do indivíduo pelo poder de uma comunidade constitui o passo decisivo da civilização. Sua essência reside no fato de os membros da comunidade se restringirem em suas possibilidades de satisfação” (p.115).

A renúncia à pulsão, exigida pela civilização, produz hostilidades para com a mesma. As restrições impostas pela civilização são a fonte da hostilidade e agressividade, gerando um mal-estar que para Freud é irreconciliável. Freud (1930/1969) aponta a agressividade e a destrutividade como elementos constitutivos do homem. Portanto, a sociedade civilizada se vê permanentemente ameaçada de desintegração e utiliza esforços supremos a fim de estabelecer limites para as tendências agressivas do homem e de manter suas manifestações sob controle. Daí, portanto, o emprego de métodos destinados a incitar as pessoas a identificações e relacionamentos amorosos inibidos em sua finalidade; transmitidos pelas instituições como família, escola, Estado e religião.

Outros psicanalistas se dedicaram à compreensão das instituições, entre eles Kaës, Bleger e Enriquez, que condensaram suas ideias na obra *A Instituição e as Instituições*.

Kaës (1991) define instituição como uma formação da sociedade e da cultura que segue uma lógica própria cuja função é garantir a continuidade e a regulação, evitar a angústia do caos e indicar os limites e transgressões. Nela articulam-se processos de diferentes ordens, sociais, políticos, culturais, econômicos e psíquicos. Por essas articulações e interações constantes é que no âmbito social de uma instituição atuam questões também de ordem psíquica. As instituições, enquanto sujeito e objeto do campo psíquico, podem ser interpretadas também como um sintoma do campo social.

Bleger (1991), apoiado nos conceitos de Pichon-Rivière, desenvolveu estudos voltados à compreensão dos grupos nas instituições. Toda instituição possui objetivos implícitos e

explícitos, conteúdos latentes e manifestos e uma organização própria para satisfazer tais objetivos. As instituições tem uma tendência para a burocratização e resistência às mudanças. As dificuldades encontradas nas instituições não provêm somente de pacientes e de suas famílias, mas especialmente do próprio corpo de trabalhadores. Para o autor, a instituição não é somente um instrumento de organização, regulação e controle social, é também instrumento de regulação e de equilíbrio individual.

O espaço institucional é palco de sofrimentos. Kaës (1991) pontua que o sofrimento institucional pode decorrer de contratos, acordos e pactos estabelecidos consciente e inconscientemente, das relações que necessariamente implicam dissimetria e desigualdade, das exigências recebidas em comparação com os benefícios, ou pelas falhas institucionais. O autor afirma que uma instituição pode falhar por excesso, por falta ou por inadequação das formas contratuais. Um dos aspectos dessa falha é o não-fornecimento da ilusão que garanta os investimentos imaginários, identificações narcísicas e sentimentos de filiação que possibilitem a realização de seu projeto. Moretto e Terzis (2010) acreditam que nas instituições ligadas à formação ou ao tratamento humano, o tipo de vinculação com a tarefa mobiliza partes psíquicas e exige investimentos para os quais o sujeito não está estruturado, podendo gerar defesas que trarão ainda mais sofrimento. A distância que se cria entre a tarefa primária e o funcionamento psíquico institucional dificulta a criação de um espaço psíquico de contenção, ligação e transformação na instituição.

Enriquez (1991) define as instituições como sistemas culturais, simbólicos e imaginários, que se apresentam como conjuntos englobantes que imprimem suas marcas sobre o corpo, o pensamento e a psique de cada um de seus membros. Sem instituições o mundo se constituiria apenas em relações de força, e nenhuma civilização seria possível. O autor aponta que, apesar dos esforços desenvolvidos pelas instituições para mascarar as condições do seu nascimento, elas são e continuam sendo herdeiras de um ou de vários crimes, e só renunciam à violência

de todos contra todos porque instauraram um outro tipo de violência, a violência legal. A violência legal – que define a esfera do sagrado e do profano, pronuncia as interdições e promove o sentido de culpa – enuncia-se, não como violência, mas como lei de estrutura.

A tendência em negar a morte é uma característica presente nas instituições. No entanto, Enriquez (1991) defende que é através do trabalho de morte – - que implica em aceitação da morte e luta pelo reconhecimento, que se abre espaço para novos questionamentos, que se desfaçam vínculos necessários, que provoquem rupturas; assim se cria espaço para investir, para fazer surgir a vida.

Bleger (1980) aponta que a função social das instituições é manter alguns sujeitos separados do meio social a partir da clivagem entre os aspectos sadios e doentes, normais e anormais, segundo a concepção de que indivíduos doentes produzem doenças que não pertencem à estrutura social. Mantendo-os nas instituições, a sociedade os coloca fora dela e se defende, não dos loucos e doentes, mas de sua própria loucura e doença. O autor analisa que as instituições reproduzem a estrutura idêntica ao problema que devem sanar e que justificou sua criação, ou seja, elas padecem do mal a que se propõem cuidar. Assim, uma instituição voltada para atendimento de vítimas de violência pode reproduzir a violência entre seus membros (funcionários e/ou público atendido).

A violência é algo substancial na vida institucional. Basaglia (1985) denuncia que as instituições caracterizam-se pela divisão entre os que tem e os que não tem o poder, e compreende que elas operam a partir de uma relação de opressão e de violência. O autor constrói um importante conceito que nomeia de *violência técnica*, que diz das práticas dos chamados especialistas, quando lhes é delegado o pleno saber sobre a vida dos pacientes. O papel desses profissionais consiste em “mistificar a violência através do tecnicismo, sem com isso modificar sua natureza, mas fazendo com que o objeto da violência se adapte à violência de que é o objeto sem sequer chegar a ter consciência dela e sem poder, com isso, reagir a ela”

(Basaglia, 1985, p. 102). Munidos de técnicas reparadoras, definidas como terapêutico-orientadoras, os profissionais perpetuam a violência cruel e global.

Marin (2002) desenvolveu o termo *violência branca* – inspirada pelo trabalho de André Green³, em analogia à série branca - para se referir à violência no contexto institucional. No trabalho em instituições sociais para adolescentes em situações de risco, a pesquisadora percebeu que essas instituições acabam por reproduzir a violência produzida na sociedade na medida em que se esforçam para negá-la ou excluí-la e não oferecem um ambiente que possibilite a reorganização psíquica do adolescente. Por não reconhecerem a alteridade, por não oferecerem suporte a quem sofre e por negarem a violência, essas situações se configuram como violentas. A violência branca possui um caráter silencioso, as instituições se apresentam de forma sedutora, procuram se mostrar perfeitas e não oferecem lugar para o mal-estar próprio delas.

Kaës (1991) argumenta que, qualquer que seja a instituição, há nela a exposição dos sujeitos a experiências angustiantes, sem lhes fornecer, em contrapartida, experiências suficientemente satisfatórias ou mecanismos de defesa para que seus membros se protejam contra essas angústias. Dessa forma, o autor acredita que o profissional que atua na área institucional pode envolver-se nos estratos sincréticos da instituição, tendo como consequência reações de paralisação e impotência. A escuta qualificada e atenta, que acolhe e oferece amparo, corre risco de não ocorrer nos atendimentos institucionais. É comum que os profissionais se protejam das experiências mobilizadoras e se recusem a escutar, para não se implicarem e, conseqüentemente, não se contaminarem com o sofrimento do outro. Enriquez (1991) denuncia que os pacientes das instituições, encontram-se, muitas vezes, abandonados “com seu grito silencioso e esperam que alguém os ouça, e faça ver, com sua presença atenta,

³ Green, A. (1988). *Narcisismo de vida, narcisismo de morte*. São Paulo: Escuta.

que pode acolher o sentido (ou a ausência de sentido) de que são portadores, sem o saber” (p. 65).

O trabalho de intervenção em uma instituição, por todas essas questões apresentadas, torna-se uma árdua tarefa. Kaës (1991) entende que:

O trabalho do psicanalista consiste, em grande parte, tornar possível a discriminação desses espaços comuns intrincados e o reconhecimento dos seus níveis de organização para cada sujeito que nele está implicado - por quanto possa ter acesso a ela - e para cada conjunto institucional; e também, em tornar possível o reconhecimento desse inextricável, no qual intervêm as estratégias e as astúcias do inconsciente, e aquela parte do psiquismo de cada um que é empenhada e trabalha no espaço intersubjetivo (p.39).

A proposta do autor é criar um espaço que permita falar e ouvir o sofrimento, o mal e a violência; seja qual forem suas procedências ou razões de ser. O objetivo da intervenção institucional é permitir o acesso ao discurso instituído e ao sistema de poder dentro dela.

Neves (1999) defende que o profissional precisa acessar a instituição como um todo, observá-la e investigar os mecanismos de defesas ativados contra as angústias que são despertadas pelas mudanças ocorridas ou pela mera hipótese de que aconteçam. Cabe ao profissional “ser sábio e suportar a dúvida, permitir que os sujeitos declarem o sofrimento, e não arquitetar estratégias de intervenção que sufoquem o seu ‘paciente-instituição’, distanciando-se, enviesando informações e comprometendo o vínculo” (p.49).

A produção da escuta é viabilizada quando a instituição oferece um ambiente acolhedor para as pessoas expressarem suas dificuldades e poderem desenvolver algum tipo de elaboração das mesmas (Andriatte, Enge, Silva, & Pires, 2008). O papel institucional é fundamental nesse processo. Para Boterf (1984), o acolhimento é possível “quando o profissional se propõe a partilhar o seu cotidiano, a sua utilização do tempo e do espaço;

ouvir, em vez de tomar notas ou fazer registros; ver e observar em vez de filmar; sentir, tocar em vez de estudar; viver junto em vez de visitar" (Boterf, 1984, p.58).

A produção da escuta na instituição torna-se, frequentemente, um impasse. Atravessadas por uma lógica mecanicista, as instituições tentam impedir a escuta qualificada e comprometida com seu sujeito, pois essa pode denunciar o caos em que se encontra. Deparar-se e implicar-se com a dor do outro é insuportável para a instituição, que busca proteger-se do encontro com o sujeito – com o estranho, o estrangeiro, com tudo o que nele ela possa identificar-se. Dessa forma, cabe às instituições operarem de forma violenta, impedindo que a singularidade tenha espaço, sufocando as manifestações que denunciem o sofrimento vivido.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA

E é inútil procurar encurtar caminho e querer começar já sabendo que a voz diz pouco, já começando por ser despesoal. Pois existe a trajetória, e a trajetória não é apenas um modo de ir. A trajetória somos nós mesmos.

(A paixão segundo G.H. Clarice Lispector, 1964)

4.1 Considerações sobre o método Psicanalítico

A pesquisa se ancora no método Psicanalítico caracterizado pela investigação da subjetividade (Nogueira, 2004) e podendo achar seu ponto de partida em qualquer lugar (Herrmann & Lowenkrow, 2004), constituindo importante instrumento cuja diretriz é a escuta cuidadosa capaz de possibilitar acesso ao sujeito do inconsciente.

Na obra freudiana é possível verificar que a articulação entre sujeito e sociedade faz parte da trama teórica e clínica da Psicanálise. Para Daniel e Souza (2006), o que interessa à Psicanálise não é só a clínica no sentido do exercício terapêutico, mas também a clínica da produção do conhecimento acerca do sofrimento manifesto pelo sujeito e que converge para a compreensão da constituição do singular e do coletivo.

Rosa (2004) ressalta a importância das pesquisas que buscam investigar os fenômenos sociais. A Psicanálise em extensão ou clínica extensa diz respeito a uma abordagem – por via da ética e das concepções da Psicanálise – de problemáticas que envolvem uma prática

Psicanalítica que aborda o sujeito enredado nos fenômenos sociais e políticos, e não estritamente ligado à situação do tratamento psicanalítico. Ao discutir sobre o método psicanalítico fora do setting padrão, Herrmann (2003) também cita a clínica extensa e pontua que tal método pode operar em diferentes espaços desde que haja uma escuta flutuante, um respeito à associação livre e à interpretação do material inconsciente do objeto a ser pesquisado. Por clínica extensa, o autor entende que “a Psicanálise da cultura e da sociedade, a correlação de mão dupla com a literatura e as artes, a própria integração com o reino das ciências, tudo isto é clínica extensa” (p.17).

De acordo com Frayze-Pereira (2002), o método psicanalítico é “um trabalho de reflexão, por interrogar as experiências imediatas, deixando surgir e tomando em consideração as mediações desconhecidas que as tornam possíveis” (p.111). Segundo Rosa (2004) a prática não tem sabedoria própria - ela suscita ideias, a princípio, indeterminadas. O conceito deve nascer da necessidade própria da trama a que pertence, os elementos comuns vão sendo destacados do material a fim de constituir a questão a ser estudada.

Assim, partindo do conceito do sujeito do inconsciente, a escuta Psicanalítica pode ser encontrada em qualquer e em todo lugar. Escutar o dito e o não-dito e identificar os sentidos do discurso social são funções pautadas na ética da Psicanálise. Para Birman (1994), investigar temáticas comuns a outras disciplinas – como o poder, a ética, a cientificidade, a educação e a violência – assumem certa singularidade quando se lhes imprime um recorte psicanalítico que retoma estes temas a partir do lugar da função sujeito em Psicanálise.

Outro ponto importante a ser destacado na pesquisa Psicanalítica é o lugar que o pesquisador ocupa. Para Herrmann (1993, p.143) o pesquisador é um companheiro no processo de reconstrução do sentido humano:

Quando o pesquisador se lança numa pesquisa Psicanalítica, ele faz também o papel de *Therapon*, quer dizer, ele não vai descobrir, ele vai permitir que se descubra, vai permitir que se dê uma

aletheia, um desesquecimento, já que as águas do rio Lethes eram as águas do esquecimento. Uma *aletheia* era uma espécie de desvelamento, de desesquecimento, para os gregos. Algo que já está lá surge por sua força, numa reconstrução em que compromete o *Therapon*, quer dizer, compromete o companheiro dessa aventura de construção de sentido humano.

A experiência da pesquisa atravessa e é atravessada pelo pesquisador. Bondía (2002) resgata o significado de experiência, conceituando-a como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece, ou o que toca” (p.21). A partir dessa definição, o autor discorre sobre o sujeito da experiência: um sujeito atravessado, que não passa impune ao que acontece com ele. Um sujeito marcado, afetado, que deixa vestígios. É esse sujeito que a nossa pesquisa busca escutar: sujeito atravessado pela escuta da violência, tocado pela *experiência* do encontro singular com o outro.

Bondía (2002) entende que quando as pessoas fazem coisas com as palavras, o que se trata realmente é de como é dado sentido ao que acontece, de como se relacionam as palavras e as coisas; de como se nomeia o que se vê ou o que se sente, e de como é visto ou sentido o que se nomeia.

Enquanto pesquisadora, também passo pela *experiência*, sou atravessada, tocada pelo que é vivido na pesquisa, nos encontros com o grupo, em minhas experiências profissionais, ou seja, também sou sujeito da experiência.

Com base em tais reflexões, o método psicanalítico apresenta-se como um rico instrumental para investigar o sujeito e sua relação com a escuta da violência neste estudo.

4.2 O Projeto de Extensão e o Projeto de pesquisa da dissertação: (re)significando o fazer acadêmico.

O Projeto de Extensão *(Re)significando a dor e superando o silêncio: a assistência à vítima de violência sexual no HC/UFU*, foi coordenado pela Dr^a. Anamaria Silva Neves, e faz parte de um conjunto de Projetos de Extensão da Rede de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres, que buscam construir estratégias efetivas de acompanhamento e implementação de políticas públicas por meio do fortalecimento de uma equipe interdisciplinar e de ações que qualifiquem os profissionais e os preparem para um acolhimento, com a adoção de uma abordagem humanizada.

O *(Re)significando*, como passa a ser chamado pelo grupo, teve como proposta inicial a realização de atendimento às vítimas de violência sexual no Hospital das Clínicas/UFU. Foram aprovados no processo de seleção treze participantes, sendo dois graduandos do curso de Enfermagem, quatro do curso de Medicina e sete do curso de Psicologia.

A minha entrada no grupo ocorreu através do convite da minha orientadora, Dr^a. Anamaria. Inicialmente, a participação envolveria a minha inserção nas atividades do projeto, mas a riqueza dos encontros foi despertando meu olhar para a possibilidade de um estudo investigativo. Com as orientações, surge a proposta de o grupo ser o objeto da minha pesquisa, de modo que com a vivência dos encontros, eu pudesse observar e analisar como o grupo vivencia a violência, e assim, identificar elementos que permitam *(re)significá-la*.

Minha entrada coincide com um momento de decepção vivenciado pelo grupo: entraves políticos inviabilizaram a execução de projetos no HC/UFU, impossibilitando a prática proposta pelo projeto. Frente ao impasse institucional, foi preciso *(re)significar* também os sentidos do projeto que então, passou a *(re)pensar* outros locais/instituições para a prática dos alunos. Os alunos aceitaram a minha inserção no grupo como pesquisadora e, então, o grupo de participantes do projeto de extensão passou também a compor o grupo de sujeitos desta pesquisa.

Portanto, no lugar do atendimento hospitalar de emergência, propusemos aos alunos experiências em outras instituições, como forma de inseri-los nos serviços de atenção à população. Afinal, como aponta Bezerra (1999), toda clínica é social, é ensaio, experimentação, lugar da reinvenção, da renovação da escuta e do olhar.

O projeto se dividiu em três etapas: a) inicialmente, um momento marcado por discussões e reflexões sobre a temática a partir de artigos científicos, filmes, músicas, documentários, dinâmicas de grupo; b) na segunda etapa, os graduandos observaram os acolhimentos realizados na Clínica Psicológica/UFU e tiveram supervisões. As observações nas instituições citadas possibilitaram um espaço para a prática extensionista. Esta primeira parte foi encerrada com um evento promovido pelo próprio grupo, o Seminário *(Re)Significando a Violência em Diálogos Interdisciplinares* e com uma carta - manifesto à reitoria da universidade e ao diretor do HC- UFU.

Posteriormente, a partir da renovação do Projeto de Extensão, uma terceira etapa foi implantada: c) os alunos se dividiram em três grupos, sendo cada grupo responsável por desenvolver um projeto de intervenção junto aos educadores das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) de Uberlândia/MG. O projeto consistiu em cinco encontros, ocorrendo em média dois encontros por mês, com duração de cinquenta minutos. Os encontros foram realizados no formato de rodas de conversa, trabalhando de forma horizontal o conhecimento sobre violência sexual contra crianças com as educadoras responsáveis pelos cuidados com as crianças e bebês. Os objetivos eram sensibilizá-las para uma escuta minuciosa e atenta para identificar os casos de violência e instruí-las sobre os recursos possíveis para atender tal demanda (encaminhamentos, notificações e acolhimento da família).

As três etapas do *(Re)significando* totalizaram dezoito encontros, no período de abril de 2013 a agosto de 2014. Os primeiros treze encontros constituíram a primeira e a segunda

etapas, e os últimos cinco encontros referem-se à etapa final. O projeto ocorreu com periodicidade quinzenal e duração de uma hora e meia, realizado na Clínica Psicológica da UFU.

4.3 O grupo de discussão: construindo um saber sobre a violência

A pesquisa foi configurando-se a partir dos encontros do grupo de estudantes participantes do *(Re)significando*. No planejamento do Projeto de Extensão optou-se pelo modelo de grupo operativo de Pichon-Rivière e de grupo de discussão, proposto por Valdemar José Fernandes, o que foi mantido enquanto fundamento para a presente pesquisa.

Pichon-Rivière (1983) entende o grupo como uma estrutura básica de interação, o que a transforma em unidade básica de trabalho e investigação. O grupo é definido, então, como “o conjunto restrito de pessoas, ligadas entre si por constantes de tempo e espaço, e articuladas por sua mútua representação interna, que se propõe, de forma explícita ou implícita, uma tarefa que constitui sua finalidade” (p.242). O autor defende que, através de um planejamento, a interação no grupo pode ser regulada para potencializá-la e torná-la mais eficaz em seu objetivo. Assim, surge a técnica operativa, que privilegia a tarefa grupal.

Fernandes (2003a) argumenta que se a tarefa referir-se à aprendizagem, se a finalidade for o conhecimento, estamos falando de grupo operativo, e explica que tais grupos tem como objetivo esclarecer temas, situações e proporcionar algum aprendizado, seja individualmente ou como equipe. O autor retoma as ideias de Pichon-Rivière e pontua que os grupos podem se instituir para além da finalidade terapêutica. A partir da operação de determinada tarefa objetiva, o grupo pode ter como fim a imersão no processo de ensino-aprendizagem. Com as

postulações de Pichon-Rivière, abriu-se um vasto leque de aplicações de grupos operativos, que com algumas variações, são conhecidas por diferentes denominações.

Na abordagem Psicanalítica, o grupo de discussão, consiste em uma modalidade de grupo operativo, em que os participantes visam, através da associação livre, a discutir acerca de um tema. Fernandes (2003b) aponta que os objetivos são fazer circular o saber, o pensar de cada participante, despertar associações e formar conhecimento, procurando horizontalizar o saber e a prática de cada um.

Os grupos de discussão surgiram nos congressos da Associação Brasileira de Psicoterapia Analítica de Grupo, em 1980. Os participantes se reuniam em grupos pequenos para discutir e sintetizar os temas relativos aos trabalhos centrais das mesas redondas. Com o tempo, o modelo de grupo de discussão foi se ampliando e adquirindo dinâmica mais rica, priorizando a discussão horizontal e criativa, passando a ser utilizado em diversos espaços e contextos. Fernandes (2003b) ressalta que eles se diferem de grupos informativos tradicionais, que apenas orientam e ensinam os participantes, pois o grupo de discussão é um estimulador do pensar.

Como em outras modalidades de grupos operativos, o coordenador também tem uma importância fundamental no grupo de discussão, cabendo a ele:

... situar e comprometer o grupo no início, reforçando ao longo do trabalho quais os objetivos e os limites do grupo de discussão – uma tarefa compartilhada; pinçar pontos para uma reflexão e fazer sínteses em alguns momentos, para ajudar o grupo a pensar, estimular e questionar participantes calados, convidando-os a apresentar suas opiniões; ... manter atenção flutuante ao tema proposto e na dinâmica do grupo, criando intersecções entre ambas (Fernandes, 2003b, pp.212-213).

Dessa forma, o modelo de grupo de discussão serviu como suporte teórico para que o grupo construísse um saber sobre a violência.

4.4 As descobertas na experiência: diário clínico e afetações

Durante as supervisões procuramos viabilizar discussões que sensibilizassem os alunos para uma escuta qualificada e ampliada, e promover um espaço onde as angústias referentes às *experiências* com a violência pudessem ser nomeadas. Por *experiência*, entende-se aqui, o conceito proposto por Bondía (2002). A experiência não é informação, ela envolve a dimensão da incerteza, do desconhecido; a experiência é aquilo que nos acontece, nos passa, nos toca. Portanto, busca-se a experiência vivenciada nos encontros do grupo de discussão, o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca na escuta da violência. Assim se constituiu o percurso desse trabalho: identificar e interpretar afetos e mobilizações evocados pela escuta da violência.

Como registro para análise utilizei o *diário clínico*, campo de escrita onde as minhas impressões foram relatadas durante e após a conclusão dos grupos. De acordo com Iribarry (2003), o diário metapsicológico de campo é uma proposta para iniciar a produção escrita da pesquisa já em sua chegada ao campo, e um importante eixo dessa metodologia é o diário clínico. Segundo o psicanalista, a concepção de *diário clínico* está apoiada na obra freudiana, onde encontramos algumas anotações aleatórias em forma de fragmentos; anotações essas que talvez reflitam um dos estilos de trabalho de Freud, ou seja, reunir pequenos registros e idéias para aproveitamento posterior. O *diário clínico* permite que o pesquisador deixe fluir associações significantes formando uma trama, um tecido textual, em que sua experiência fica registrada.

De posse dos dados coletados, o pesquisador psicanalítico segue para os procedimentos de análise de dados, utilizando técnicas específicas: a leitura dirigida pela escuta e a transferência

instrumentalizada (Iribarry, 2003). O pesquisador oferece escuta para o texto (leitura-escuta) e produz a partir desta experiência uma capacidade de transformação metapsicológica. A leitura dirigida pela escuta é o dispositivo com que o pesquisador identifica no texto registrado, as contribuições singulares e diferenciadas daquelas que a literatura fornece, procurando identificar significantes cujo sentido assume o caráter de contribuição para o problema de pesquisa norteador da investigação. Além disso, o pesquisador psicanalítico é movido por suas impressões transferenciais sobre o texto examinado. Iribarry (2003) pontua também que a transferência instrumentalizada é o processo por meio do qual o pesquisador se dirige aos seus registros e relaciona seus achados com a literatura trabalhada e procura, sobretudo, elaborar impressões que reúnem as suas expectativas diante do problema de pesquisa.

Estas impressões transferenciais resultam do modo como o pesquisador faz sua leitura dos dados, o que faz com que surja a pergunta: mas, então, o pesquisador psicanalítico é movido por sua subjetividade ao analisar o dado de pesquisa? Sim, esta é a contribuição mais legítima que podemos extrair do percurso de Freud, pois este sempre esteve movido por suas inclinações pessoais diante dos dados de sua pesquisa, e foi graças à sua interferência subjetiva que a Psicanálise nasceu como uma teoria, um método e uma técnica de tratamento (p. 127).

Enquanto pesquisadora, me autorizei a viver a experiência **no** e **com** o grupo, questionando as experiências imediatas, deixando surgir e tomando em consideração as mediações desconhecidas que as tornam possíveis (Frayze-Pereira, 2002). A cada encontro, novas e recorrentes questões vão delimitando o campo da pesquisa, que amadurece com os encontros do grupo de discussão.

A análise a ser apresentada elenca versões dos encontros, calcados na minha escuta, e não análise de relatos na íntegra. Conforme discutido anteriormente, busca-se a experiência

vivenciada nos encontros do grupo de discussão, o que nos passa, o que nos acontece e o que nos toca na escuta da violência.

CAPÍTULO 5

(RE)SIGNIFICANDO A VIOLÊNCIA: A ESCUTA DO GRUPO DE DISCUSSÃO

Responder a perguntas não respondo.
Perguntas impossíveis não pergunto.
Só do que sei de mim aos outros conto:
de mim, atravessada pelo mundo.

Toda a minha experiência, o meu estudo,
sou eu mesma que, em solidão paciente,
recolho do que em mim observo e escuto
muda lição, que ninguém mais entende.

O que sou vale mais do que o meu canto.
Apenas em linguagem vou dizendo
caminhos invisíveis por onde ando.

Tudo é secreto e de remoto exemplo.
Todos ouvimos, longe, o apelo do Anjo.
E todos somos pura flor de vento.
(*Soneto antigo*. Cecília Meireles, 1939)

A pesquisa foi configurando-se a partir dos encontros do grupo de estudantes participantes do Projeto de Extensão *(Re)significando a dor e superando o silêncio: a assistência à vítima de violência sexual no HC/UFU*. Nos encontros com o grupo, elementos diversos emergiram para a análise. Para fins deste trabalho, os graduandos serão identificados como **E** para os alunos da Enfermagem; **M** para os da Medicina e **P** para os estudantes da Psicologia. Com base nos aspectos relevantes apresentados nos discursos, nas mobilizações e manifestações

afetivas, nos silêncios e nos estranhamentos serão tecidas reflexões e análises, conforme descrito no capítulo anterior, sob o vértice da escuta Psicanalítica.

Desta forma, inicialmente apresento a discussão sobre a primeira etapa vivenciada pelo grupo, marcada por discussões sobre a temática. As reflexões surgiram a partir de artigos científicos, filmes, músicas, documentários e momentos de sensibilização a partir de dinâmicas de grupo. Posteriormente, serão interpretadas as experiências nas observações na Clínica Psicológica. Por último, abordarei a terceira etapa, momento em que foram desenvolvidas as ações extensionistas dos graduandos com grupos com os educadores das Escolas Municipais de Educação Infantil.

5.1 (Re)Conhecendo o grupo

O primeiro encontro do Projeto *(Re)Significando* compunha o cenário com um grupo de jovens graduandos, ansiosos para começar as ações propostas para que foram escolhidos. A movimentação? Aparentemente atender às vítimas de violência sexual no HC/UFU. E como fazer isso? Eles não sabiam, mas queriam logo ir para o hospital. Para os alunos da Enfermagem e Medicina, o ambiente hospitalar já era conhecido, familiar, lugar que assegurava posição de saber e de poder. Para os futuros psicólogos, nem tanto, mas havia algo no hospital que os atraía. A fantasia parecia tangenciar o hospital, e somente no hospital, a violência, bem definida e delineada, se fazia presente para que eles pudessem se munir com instrumentos cirúrgicos e retirá-la, como se faz com um tumor maligno e, dessa forma, extirpar o sofrimento, com muita eficiência. Permeava o racionalismo.

O grupo – iludido pelo discurso universitário – esperava que oferecêssemos um manual que os orientaria sobre a prática, e que só iriam a campo quando soubessem exatamente o que

fazer. Uma prática sem riscos. E assim, inicia-se o *(Re)Significando*, com descobertas, angústias, estranhamentos, mal-estar e paixão.

O meu encontro com o grupo também versa sobre o (re)encontro comigo mesma, das minhas escolhas em atuar com essa temática, de reforçar meu desejo em trabalhar com algo que para mim é muito perturbador e que posso nomear como violência.

Tínhamos um grupo diverso: alguns já se conheciam, eram da mesma sala. As diferentes áreas foram se (re)conhecendo, mas logo de início foram formados sub-grupos, que se transformaram em três blocos: Enfermagem, Medicina e Psicologia. Havia os que falavam muito, sedutores, sempre com a resposta “certa e aguardada”; os engajados, que queriam “micro-revoluções”; os que sempre chegavam atrasados, com desculpas e que até ameaçavam: “*tenho aula, se for depender de chegar às 16h, não vou poder vir nunca*”. Havia também os que só observavam, tímidos, mas atentos e outro que quase nada “falava”, um silêncio provocativo, que marcava e chegava a incomodar, em uma postura que criava uma disparidade no grupo devido a outro participante falante, sedutor, “bom de conversa”, como diziam. Houve momentos de entrega, e em outros, eu me perguntava, o que eles estavam fazendo ali? O que queriam? Foi difícil suportar alguns movimentos do grupo e compreendê-los como possíveis recursos de defesa ao lidar com o tema da violência. Foi doloroso também reconhecer as minhas expectativas e respeitar que cada um pode vivenciar a chamada violência de forma singular, com ritmo próprio, tempo e da sua maneira. Em minhas frustrações sobre como o grupo deveria ser ou agir, me flagro violenta com minhas demandas sobre os alunos e os encontros, pois não tolero a singularidade de cada sujeito no grupo, me vejo impondo meu desejo, esperando que o grupo responda a uma suposta demanda que percebo ser minha.

Escutar a violência: eis o desafio do grupo *(Re)Significando*. As discussões suscitadas pelos textos, vídeos, filmes, músicas e demais recursos utilizados como disparadores do

debate foram importantes para que os graduandos (re)pensassem o lugar da escuta diante do outro.

5.2 Os avessos da escuta

Como estratégia para que os graduandos pudessem se (re)conhecer e se apropriar da história do outro, em um dos primeiros encontros, preparamos a sala para recebê-los com as cadeiras em círculos, com os nomes de cada um na cadeira, misturando os grupos formados por blocos de cada área. As cadeiras “nomeadas” continham perguntas para responder sobre o colega da direita; eram questões de cunho pessoal, como “conte a história do nome do colega à direita”, “qual a comida preferida”, “com quem mora”, “qual a maior aventura”, “por que escolheu o curso que faz”.... Uma questão importante desse momento foi o desafio de tentar captar no colega aquilo que ele não disse, o que ele não conta, mas que se faz perceber.

Pensei um pouco de mim também. O que você sabe do outro que ele não te falou? O que eu sei? Tem que contextualizar com o que discutimos aqui, com a violência... Tentar ver o avesso... Ouvir o que não foi dito. Eu tenho que trabalhar mais isso em mim... (P1).

Ver o avesso. Escutar mais do que se ouve, enxergar mais do que se vê. Ir além do que se espera encontrar. Ao comparar a escuta com o trabalho criativo de um fotógrafo (Minerbo, 2009) vimos que é preciso colocar algo que não está tão claro em evidência, recortar o discurso do sujeito. Assim como o trabalho artístico da fotografia, a escuta captura elementos marginais ou dissonantes no discurso do sujeito. Um graduando da Medicina pontuou sobre a importância de “*realçar um detalhe necessário*” (M1).

Alguns participantes falaram que a cobrança nos estágios supervisionados é que o atendimento seja o mais breve possível, dificultando uma escuta qualificada:

Fazer rápido? Não informar? Como é que faz? (E1 sobre a orientação recebida em seu estágio supervisionado, onde o profissional da Enfermagem ensina que “30 minutos para abrir uma ficha de pré-natal é perder muito tempo”).

Enquanto acadêmicos temos mais tempo, 1 hora; e mais para frente, em torno de 20, 30 minutos. Hoje estava na puericultura, aí cheguei mais cedo, para dar conta de fazer tudo. A mãe quer saber que anticoncepcional tomar, o pai quer saber se já pode dar comida e parar de amamentar. Tem que chegar mais cedo para dar conta. No plantão do hospital é pior. A gente escuta: “tem três pacientes na fila de espera e vocês não atenderam ainda?”(M2).

À medida que o curso vai avançando, você é cobrado de fazer cada vez mais rápido. Chega a um ponto em que você não consegue mais ver o paciente como um todo. Se você está na ginecologia, você vai ver só que é da ginecologia. Às vezes o problema nem é naquele órgão, não está ali, no sistema que você está estudando. Às vezes é outra coisa. Essas metas, esses prazos atrapalham o acolhimento e a qualidade do atendimento (M1).

Tem que colocar isso na balança... atrapalha... Trabalhar com qualidade ou deixar pessoas esperando na fila? (E2, sobre a cobrança do setor da saúde em atender um determinado número de pessoas).

O grupo refletiu sobre a (de)formação universitária que não os prepara para acolher o outro e sua singularidade, e que em situações de violência, o atendimento pode ficar comprometido, e o próprio serviço se configuraria como violento. Foi frequente ouvir os estudantes se queixarem de que nunca tiveram aulas relacionadas à temática ao longo do curso, nem mesmo

nos estágios. Nenhum aluno conhecia a Ficha de Notificação Compulsória⁴ e nunca foi orientado sobre as obrigações legais que, como profissional, deveria realizar.

A expectativa do grupo, reforçada pela promessa do atendimento de violência sexual no HC/UFU, era encontrar um relato de violência com fatos, provas (tais como corpo de delito, boletim de ocorrência ou marcas pelo corpo), uma violência inegável, sem margem para dúvidas. Chamamos a atenção para a violência não-explicita, posta como tal. Como forma de sensibiliza-los para essa questão, recorreremos à arte e utilizamos a música *Vilarejo*, da Marisa Monte. Inicialmente, a música foi tocada e sua letra projetada para que eles lessem e ouvissem a melodia.

Há um vilarejo ali
Onde areja um vento bom
Na varanda, quem descansa
Vê o horizonte deitar no chão

Pra acalmar o coração
Lá o mundo tem razão
Terra de heróis, lares de mãe
Paraíso se mudou para lá

Por cima das casas, cal
Frutas em qualquer quintal
Peitos fartos, filhos fortes
Sonho semeando o mundo real

⁴ A Ficha de Notificação Compulsória, elaborada pelo Ministério da Saúde, é um registro para suspeita ou confirmação de violência doméstica, sexual e/ou outros tipos de violências. De acordo com Barros (2011), em casos de suspeita ou confirmação de violência contra crianças e adolescentes, a notificação deve ser obrigatória e dirigida aos Conselhos Tutelares e/ou autoridades competentes (Juizado da Infância e Juventude e/ou Ministério Público da localidade), conforme o art. 13 da Lei no 8.069/1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente. Ainda, segundo o autor, também são considerados de notificação compulsória todos os casos de violência contra a mulher (Decreto-Lei no 5.099 de 03/06/2004, Lei no 10.778/2003) e maus tratos contra a pessoa idosa (artigo 19 da Lei no 10.741/2003).

Toda gente cabe lá
Palestina, Shangri-lá
Vem andar e voa
Vem andar e voa
Vem andar e voa

Lá o tempo espera
Lá é primavera
Portas e janelas ficam sempre abertas
Pra sorte entrar

Em todas as mesas, pão
Flores enfeitando
Os caminhos, os vestidos, os destinos
E essa canção
Tem um verdadeiro amor
Para quando você for
(Monte, 2006)

O grupo foi convidado a pensar sobre esse possível lugar, como ele seria e os sentimentos por ele evocados. Depois, assistimos ao videoclipe da mesma música, que mostra cenas de guerra, crianças com fome, abandonadas no chão, imagens que se destoavam daquela imaginada por eles ao ouvir apenas a música. O impacto causado pelo que se ouve e o que se vê causou silêncio. Os silêncios no grupo eram vividos por mim com muito incômodo, como se aquele assunto, tão importante para mim, não fosse relevante para eles. Posteriormente, na análise, percebi que o silêncio versava sobre um desconforto, um mal-estar provocado pela aproximação com a violência. No entanto, no momento do grupo, eu esperava que o desconforto causado com a atividade produzisse algo para a dissertação, ele não poderia retornar para mim como silêncio, mal-estar. Me frustrava a condição grupal.

Os participantes refletiram sobre o não-dito, sobre “aquilo que parece, mas não é”, que engana, que confunde. Este foi um movimento difícil para eles, pois a universidade se coloca como o terreno das certezas, e se destituir desse lugar não é tarefa fácil.

A relação é como a gente espera ver a violência e como ela é na realidade. Teoria é uma coisa, prática é outra (E2).

Fiquei buscando o que estava pensando antes, procurando uma semelhança entre o que imaginei ao ouvir e as cenas que vi. Muito difícil ver que não era aquilo. Às vezes é uma defesa para suportar, é muito difícil encarar ela [a violência] de fato, como realmente é. Aí a pessoa fica buscando coisas que vão tornando mais sutil, mais delicada a situação (P2).

Desconfortável. Você vê que não é nada disso. Te coloca numa situação desconfortável, cria um impacto, desconforto, inquietação (P3).

Colocou-se em discussão que a violência não é o que parece, o que aparece é o fato. A violência é o fenômeno, e também o que não aparece e que se revela quando o sujeito dá tempo e sustentação para aparecer a partir do que se pode nomear de vínculo.

Pichon-Rivière (1988) considera vínculo a maneira particular pela qual cada indivíduo se relaciona com outro(s), criando uma estrutura particular a cada momento. Desse modo, pode-se dizer que há vínculo a partir do momento em que existe uma mútua representação interna, ou seja, quando a existência de uma outra pessoa deixou de ser indiferente e passou a ter significado e despertar sentimentos, mobilizações e afetos.

Os alunos discutiram que, quando se fala sobre a violência, é preciso ter cuidado, pois “*não ouvir é melhor do que ouvir; quando se ouve é preciso se posicionar, fazer algo*”(P1). A cartilha do Ministério da Saúde *Acolhimento nas práticas de produção de saúde* (Brasil,

2006) – um dos textos discutidos nos encontros – denuncia que os processos de “anestesia” (p.8) da escuta e da produção da indiferença diante do outro, em relação às suas necessidades e diferenças, tem-nos produzido a enganosa sensação de salvaguarda e de proteção do sofrimento. Entretanto, esses processos nos mergulham no isolamento, entorpecem a sensibilidade e enfraquecem os laços coletivos mediante os quais se nutrem as forças de invenção e de resistência. O grupo se posiciona de maneira crítica:

Não adianta bater de frente com um sistema maior. Não dá também para a gente que está aqui, nesse espaço, numa universidade federal, discutindo isso, viver isso calado. Ser só mais uma peça que reproduz isso que já existe. A gente tem esse espaço justamente para isso. O quanto é importante trabalhar em projetos multidisciplinares. Aqui na psicologia, que é o lugar para isso, já acontece tão pouco... A gente tem que ocupar de verdade esses espaços, fazer valer (P2).

Tem que criar pequenas maneiras, tentar criar um vínculo. A partir de pequenos passos (P3).

Às vezes, essa enfermeira que faz isso [atendimento rápido, sem ouvir a paciente] já passou por esse processo de crítica pelo qual a gente está passando agora. O sistema naturaliza essas coisas. O processo de micro-revoluções tem que ser contínuo, não pode parar (P1).

O grupo aponta que abrir-se para ouvir o violento trata-se de uma posição ética e política, de uma posição que permite o encontro com o outro. É esse momento de encontro/desencontro que Marin (2002) nomeia de violência fundamental, esse contato com uma ruptura, com a impossibilidade de plenitude, mas que possibilita a expressão subjetiva e na construção do novo; mas que também implica afetação, dor e angústia. Para a autora, “escutar é condição para amar” (p.84).

É preciso ter uma escuta aberta para ouvir a violência, para ir além dos fatos e nos posicionar. Posicionamento é importante no enfrentamento a violência (P3).

Os graduandos da Medicina se questionam sobre *“como ter certeza que se trata de violência?”* (M1), *“e se a pessoa estiver agindo de má fé para fazer um aborto legalizado? Disse que foi estuprada, mas não foi? Como que o médico fica?”* (M2). Para eles, a atuação médica precisa de uma comprovação, *“provas”, “investigação policial”* (M1). *“Desconfortável”* não ter garantias. Abalar o lugar da certeza, da verdade sobre o sujeito foi um movimento importante no grupo para permitir ver o avesso da escuta.

5.3 O lugar do mal-estar: *“e o que a gente vai fazer com isso?”*

A cada planejamento dos encontros, vimos a necessidade de cuidar e amparar o grupo. O *“embate”* – como foi nomeado por um graduando – com a violência, com a dor do outro; afeta, mobiliza sentimentos de ódio, culpa, medo, e faz o grupo se sentir impotente. Dar lugar e acolher esses elementos que surgem no grupo são ações que permitem aos graduandos se sentirem mais amparados para enfrentar a violência, para a produção cuidadosa.

Após alguns encontros permeados por intensas discussões, os alunos partem para a observação de Acolhimento na Clínica Psicológica da UFU através de uma parceria realizada.

De acordo com o Ministério da Saúde (Brasil, 2006) o acolhimento é um importante recurso para a humanização dos serviços de saúde. Ele deve ser entendido como diretriz ética constitutiva dos modos de se produzir saúde e como ferramenta de intervenção na qualificação de escuta, construção de vínculo, garantia do acesso com responsabilização e resolutividade nos serviços. O SUS - Sistema Único de Saúde preconiza que o acolhimento seja um regime de afetabilidade construído a cada encontro, levando ao reconhecimento do

usuário como sujeito e participante ativo no processo de produção da saúde. O acolhimento se diferencia do termo triagem, pois ele não se constitui como uma etapa do processo, mas como ação que deve ocorrer em todos os locais e momentos do serviço de saúde.

Aragão e Marin (2014) discutem que acolher é sempre o encontro com um rosto estrangeiro, o risco de um encontro com o outro. Assim, em uma prática de acolhimento, os autores pontuam que:

(...) há necessidade de uma receptividade absoluta para receber essa alteridade, essa parte estrangeira de si mesmo, a radicalidade de nos depararmos com nossas fantasias arcaicas renegadas, nosso infantil recalcado, desamparo, abandono, medo, hostilidade, mobilizados no encontro com o outro em situação de vulnerabilidade (p.63).

Os casos a serem observados na Clínica Psicológica não seriam necessariamente aqueles relacionados à violência, mas acolhimento sem escolha prévia de pacientes que chegam à Clínica com a demanda de atendimento psicológico. Os alunos, sensibilizados a escutarem *ajustando o foco*, não saem ilesos dessa experiência e, como afirma Rosa (2004), dessa escuta, o sujeito não sai ileso.

Um caso acolhido na Clínica Psicológica afeta os graduandos que observaram o acolhimento, em momentos distintos. Trata-se de uma menina de nove anos abusada pelo padrasto na presença do irmão mais novo. A mãe, ao ver a cena e tentar impedi-lo, foi espancada pelo abusador até desmaiar. Uma integrante do grupo questiona:

Eu fiquei pensando muito isso no dia. E saí com um questionamento que eu acho que é quase fatal para a Psicanálise: se a gente não perde muito. Funciona muito, o enquadre, a transferência... Mas fiquei pensando muito se esse modelo de clínica tradicional dá conta de tudo. Para todas as

áreas da saúde também. Se um médico dá conta de ouvir tudo na correria de um plantão, em um hospital. A mesma coisa com o enfermeiro (P3).

Bondía (2002) ressalta que o sujeito da experiência não permanece sempre ereto, firme, seguro, mas é um sujeito tombado, interpelado. A experiência da escuta do sofrimento de um indivíduo mobiliza afetos, sentimentos de impotência, de desamparo:

Esse caso mobiliza... muito. Não tem como não mobilizar. Não sei como um caso desse passou pelas minhas mãos... está muito difícil suportar essa semana para mim (P4).

Nem sei o que dizer... o que fazer...(P5).

É uma experiência muito rica... A gente perde muito se a gente simplesmente foi e se não virar nada com isso (P3).

Fiquei completamente sem saber o que fazer (P6).

A escuta do caso mobiliza e imobiliza. O sujeito se depara, através do desamparo do outro, com seu próprio desamparo, com sua própria “insocorribilidade” (a *Hilflosigkeit* freudiana). Marin (2004) discute sobre o quanto é difícil para os profissionais suportarem as manifestações de angústias que alguns casos de violência suscitam, pois os remete ao seu próprio desamparo. Portanto, o sujeito identifica-se com sofrimento do outro, pois também somos sujeitos desamparados.

O encontro posterior às observações na Clínica Psicológica tem como questão central: “*O que é que a gente vai fazer com isso?*” (P3). A graduanda apresenta essa pergunta

fundamental, revelando que o encontro com os casos que remetem às cenas de violência é perturbador.

Pra quê? Ajuda em quê? Esse caso mobiliza... muito. Não tem como não mobilizar. Parece um caso montado, inventado, que nem existe quando um professor conta na graduação. Parece que um professor juntou todas as peças, vários casos só para fazer a pior montagem para poder dar aula. Mas é de verdade. Eu ouvi tudo isso... Todo esse horror (P3).

Os alunos relatam que durante a observação do acolhimento na Clínica Psicológica sentiram angústia, “*medo de não dar conta*” (M2), acharam que deveriam conseguir, mas pairava a insegurança sobre o que fazer, como fazer. A angústia da graduanda remete ao desamparo diante do sofrimento no outro. Frente a essa terrível constatação, vivencia-se o mal-estar.

Há mal-estar sobre o que um profissional pode (ou deve) fazer em casos como o citado anteriormente. O discurso universitário se impõe e mostra que, muitas vezes, só há lugar para o saber já constituído a priori, que desconsidera o sujeito que fala do seu sofrimento. Ferrari e Pellion (2011) pontuam que esse modelo de operar com o saber tem como objetivo a eliminação da possibilidade de produção do saber particular. Tal posição acentua o mal-estar, pois os alunos constataam que não há saber definido que lide com a complexidade da violência, a menos que esse seja construído no caso a caso. O desamparo também vem à tona quando os graduandos percebem que a universidade não os preparou para lidar com tais situações, assim como se espera em suas fantasias sobre a formação profissional.

Um aluno da Medicina observou o acolhimento de uma adolescente de 13 anos, diagnosticada com o quadro de anorexia, que apresentava uma dinâmica familiar violenta. Tombado pela experiência, ele coloca:

Me marcou muito... A paciente falou assim: “eu já fui em muitos médicos, mas eles só querem saber do meu peso, nenhum quis saber do meu sentimento, tem que cuidar do meu sentimento”. Ela falou assim...Desse jeito...[silêncio] Tem uma coisa aí que não é óbvia. Ela está precisando de cuidado (M1).

Outra questão se impõe, pois não-saber o que fazer, em como lidar com o sofrimento do outro faz com que o aluno se sinta causador de violência:

Olha a violência que a gente está cometendo com essa pessoa. Ela está precisando de ajuda, está muito confusa. ... Ela não pode fazer nada. Ainda mais quando está passando pelo que ela está passando. Ela chorava muito, muito mobilizador, muito difícil. E eu não fiz nada. ... É isso que me mata! Saber que aqui a gente também foi violento (P4).

No entanto, é a partir da posição de não-saber – posição dolorosa que envolve a falta de um terreno de verdades e certezas sobre o que outro é, tem e precisa – que se abre caminho para a mobilização que acolhe o sofrimento. O sujeito nessa posição é capaz de afetar-se, e assim, de suportar a dor do outro, no sentido de dar suporte, dar sustentação.

A gente é produtor de subjetividade. É o nosso ser que ocupa esse lugar, que constrói esse lugar (P2, sobre a escuta no acolhimento).

Já nas primeiras observações, nota-se que o grupo vivencia a experiência do encontro com o sofrimento do outro. As histórias não foram simplesmente ouvidas e relatadas de forma a informar ao grupo o que ocorreu. Os participantes foram tocados pelo que ouviram, viram e viveram. A angústia presente nos relatos mostra que foram sujeitos da experiência. O sujeito da experiência (Bondía, 2002) se define por sua passividade, por sua receptividade, por sua

disponibilidade, por sua abertura; uma passividade feita de padecimento, de paciência e de atenção.

Tocado pela leitura do texto intitulado *Notas sobre a experiência* (Bondía, 2002) e interpretando os afetos advindos da observação, o grupo aponta que a experiência tem que ser transformadora, que a experiência faz construir o novo, e acontece no encontro com o outro.

Se permitir viver a experiência no mundo atual é um desafio. Enfrentar os impasses do mundo atual não é fácil (P2).

Portanto, o modo como se opera a escuta é singular; cada sujeito se abre à escuta de uma forma única. O fato pode até ser o mesmo, mas a forma com que cada sujeito relata e escuta pode ser diferente, sinalizando aspectos específicos que cada um consegue apreender e como suporta o que está sendo dito. Contextualizamos, assim, os impasses da rede, os desafios na comunicação entre as instituições e a dificuldade que a população enfrenta para encontrar o serviço que a acolha. As observadoras apontam que discutir os casos e compartilhar impressões, podem ser uma saída frente à angústia nos acolhimentos:

Eu, em muitos momentos, vi a criança fazendo coisas que a acolhedora não viu. E essas coisas para mim tinham um sentido enorme (P3).

E se discutir os casos juntos, compartilhar o que escutas diferentes ouviram... O que pode ser feito? O que teve ali? O que eu posso fazer? Não eu, mas minha escuta. Estou com vários pontos de interrogação (P4).

Uma graduanda da Enfermagem, sempre muito participativa, frente à discussão permanecia calada e introspectiva. Convidada pelo grupo a se colocar, ela relata uma situação

vivida no estágio do Programa Saúde da Família, que provocou um grande mal-estar. Nesse dia, participou de um “mutirão de Papanicolau”. O exame foi realizado em vinte e cinco mulheres durante uma manhã.

É um exame que traz muitas dúvidas, a mulher não se sente à vontade... E eu fiquei incomodada de fazer. Ela chega na sala, já tira roupa e a gente já vai colher... Eu preferia ficar a semana inteira fazendo isso a fazer tudo em uma manhã.. Fiquei muito incomodada, não fiquei satisfeita não. Me senti um robô (E2).

A cena me remeteu ao filme *Tempos Modernos*, de Charles Chaplin (1936), onde a saúde e o corpo dessas mulheres são como uma fábrica, onde a enfermeira simplesmente aperta um parafuso. A aluna comentou que apenas uma das últimas mulheres questionou o atendimento, perguntando se os instrumentos eram descartáveis e que várias pacientes estavam com essa dúvida, mas nenhuma perguntou. Ao questionar a enfermeira que supervisionava o estágio sobre o atendimento, ela respondeu que tinha que ser daquela forma porque elas seriam cobradas e deveriam cumprir os índices determinados de pessoas “atendidas” no fim do mês. O relato denuncia o paradoxo do sistema de saúde: o mesmo sistema que orienta o profissional da saúde a acolher com qualidade, a fazer atendimento humanizado – conforme o texto do Ministério da Saúde discutido no grupo –, também impõe uma quantidade absurda de atendimentos.

No texto *O trabalho da morte nas instituições*, Enriquez (1991) aborda essa questão ao teorizar que as instituições comportam em si um grande paradoxo; por um lado, dizem de lugares pacificados que operam sob a égide de um contrato coletivo, um contrato que implica cooperação entre os iguais, permitindo o trabalho por uma obra comum; por outro lado, nos lança a pensar a instituição como resultante de um crime coletivo, o que pode a qualquer momento suscitar uma revolta de todos contra todos, uma vez que aponta para a constante

possibilidade de transgredir. Para o autor, os questionamentos que se calam dentro dos muros institucionais precisam ser ouvidos, uma vez que as verdadeiras fontes de mal-estar raramente são abordadas no dia-a-dia institucional. Com essas omissões e pactos estabelecidos, o que resta são pacientes “com seu grito silencioso que espera que alguém os ouça e faça ver” (p.65).

A graduanda desabafa:

Hoje mesmo. Eu olhei, olhei... chamei a enfermeira. Vi lesões, e a paciente disse que era alergia à depilação. A enfermeira não disse nada. Você fica impotente, não sei explicar. (E2 sobre um dos atendimentos do Papanicolau, onde viu uma lesão na paciente que poderia ser indício de violência sexual).

A graduanda se sentiu desprezada pelo outro profissional que a coordena, pois ele não fala nada e invalida sua ponderação. Outro participante diz que as pacientes confundem os nomes “preventivo” e “papanicolau” e muitas não sabem que se tratam da mesma coisa, e procuram fazer o “papanicolau” sendo que acabaram de fazer o “preventivo”.

As pessoas são carentes. É muito complicado. Nada melhor que se colocar no lugar do outro: sem dinheiro, sem instrução, a maioria estudou até a quinta série, tem 21 anos e cinco filhos. Por quê? O que ali tem de errado? (E1, apontando que a empatia pode ser um caminho para acolher o outro).

Apesar de se posicionarem contra, os alunos temem o sistema, também se sentem cobrados e, em algumas situações, se sentem coagidos a agir contra seus princípios.

Como que um paciente vai sair de uma consulta cheio de dúvidas? A minha intenção é sanar todas as dúvidas dele. Então vou demorar o tanto que precisar!... se eu puder (E1, sobre os impasses institucionais).

A experiência de observação do acolhimento, atrelada aos estágios que alguns participantes tiveram, configuraram-se como um rico terreno no exercício da escuta, mas a pergunta da graduanda ainda ecoa neste trabalho: *“E o que a gente vai fazer com isso?”* Os alunos queriam fazer algo com *“isso”* – o mal-estar, a dor, o desamparo, o horror, a impotência. O Projeto de Extensão mobilizou angústias diversas: não poder executar a extensão no hospital, a frustração de não atender as vítimas de violência sexual, as afetações na escuta do sofrimento dos pacientes da Clínica Psicológica. Produzir algo com *“isso”*: esse foi o investimento. Afetados pela pergunta, buscamos apreender o que pode ser feito quando o sujeito vivencia a violência ou precisa acolher um caso de violência e, por algumas vezes a Arte emergiu como potencializadora de recursos.

A Psicanálise aproxima-se do fazer artístico, uma vez que é próprio do artista instaurar no mundo algo que é inédito. Frayze-Pereira (2006) pontua que a prática Psicanalítica exige uma escuta as questões singulares e perturbadoras, permitindo que o analista dê forma *“à dor do inarticulado que, por seu próprio modo de ser, excede toda tentativa de representação”* (p. 24). Para o psicanalista, a Arte é um fazer que se faz inventando o por fazer e o modo de fazer; a Arte é forma, entendida como um significado, é um ser que já é um dizer. Assim, Frayze-Pereira, (2003) acredita *“na condição de visionário, o criador é depositário de um saber misterioso que o leva a dizer o indizível sem que ele mesmo saiba o porquê”* (p. 202).

O artista tem um acesso facilitado ao inconsciente, não por que detem um saber sobre o inconsciente, mas especialmente pelo saber que ela conduz – a magia entre a obra e o outro que a acessa, pelo efeito que sua obra provoca e por poder funcionar como um espelho que ao mesmo tempo que permite que o sujeito se veja, dá espaço também à fantasia (Silva, 2007).

Apresentamos aos alunos alguns trabalhos artísticos de pessoas que trabalham diretamente com a violência ou que sofreram atos violentos. Entre eles, mostramos desenhos infantis que “falam” sobre abuso sexual, exposição de fotos em redes sociais onde as vítimas mostram cartazes sobre o que ouviram de seus agressores, campanhas de enfrentamento à violência e especialmente um trabalho realizado pela Guarda Municipal de Uberlândia/MG. A mostra *Texturas da violência: a arte que salva vidas* foi uma exposição no shopping da cidade sobre a violência no trânsito, em que um agente de trânsito capturou, através da fotografia, os rastros da violência no trânsito da cidade.

Amparados pela Arte e sedentos de uma composição física, eles produziram dois movimentos interessantes: a escrita de uma carta-manifesto à reitoria da universidade e ao diretor do HC-UFU e a realização de um evento para discutir sobre violência e apresentar suas experiências no decorrer do projeto.

A carta-manifesto foi uma ação política em que os alunos manifestaram sua indignação frente à recusa do hospital em efetivar o Centro de Referência em Atendimento à Pessoa Vítima de Violência e à não-autorização da entrada dos alunos bolsistas para a execução do Projeto de Extensão. Embasados em Portarias, Leis e acordos firmados em reuniões entre o Hospital e Prefeitura de Uberlândia, os alunos fizeram diversos questionamentos sobre o posicionamento da gestão atual do HC-UFU em relação ao atendimento às vítimas de violência, e solicitaram uma resposta para as questões apontadas. A carta foi entregue em fevereiro de 2014, mas até a conclusão desta dissertação não recebemos nenhum posicionamento.

O grupo organizou-se para realizar o Seminário *(Re)Significando a Violência em Diálogos Interdisciplinares*, ocorrido no dia 11 de fevereiro de 2014. O evento foi divulgado para a comunidade acadêmica e teve a participação de convidados que representaram a área de Enfermagem, Medicina e Psicologia e de representantes da Prefeitura Municipal de

Uberlândia e Organizações Não Governamentais - ONGs. O evento contou também com recursos artísticos, como músicas, curtas-metragens, imagens e fotos. O seminário foi aberto com a fala do grupo (Re)Significando, onde os alunos expuseram seu percurso:

Devido a questões burocráticas do próprio HC-UFU, não pudemos concretizar aquele desejo tão forte de atuar, dentro do hospital e junto às vítimas. É de se estranhar que burocracias possam interferir no progresso da sociedade atual e na formação profissional. Como é encarada a importância da questão da violência dentro da universidade?... Com a impossibilidade do trabalho planejado, e com sentimentos tão aflorados, nos vimos diante da necessidade de reestruturação do projeto, e das atividades planejadas. ... Bebemos das mais diversas fontes, para termos apenas algumas certezas: o quanto a escuta cuidadosa nos potencializa enquanto profissionais de saúde, como não existem estratégias prontas, finalizadas, para lidar com as vítimas de violência, e o quanto o grupo nos proporcionou reflexões e experiências, entendendo que a graduação - nos seus mais diversos cursos - ainda é muito falha para capacitar-nos como profissionais sensíveis, críticos, e acolhedores. Mas ao mesmo tempo, será que existe uma preparação ideal para lidar com a violência, com protocolos? Deveria existir? O que poderia ter sido um grupo frustrado, acabou se tornando um grande projeto para nós, alunos em formação. (Texto produzido pelo grupo (Re)Significando e lido na abertura do Seminário).

O evento e a carta-manifesto foram uma tentativa de promover um lugar, um acolhimento para a angústia frente ao *que se fazer com isso*. A Arte permitiu ao grupo (Re)Significando espaço para a expressão do desejo e do desamparo. No processo de criação, o sujeito cria e recria-se por meio de suas produções artísticas (Silva, 2007). Através da Arte – manifestada na escrita e na reprodução das músicas, imagens e vídeos – é possível ver o movimento dos graduandos, desse fazer que se faz inventando e que apazigua o sujeito.

5.4 Desafios na intervenção institucional

Com a conclusão da primeira parte do Projeto de Extensão – composto pelas etapas de reflexão sobre a temática e observação de Acolhimento, inicia-se uma nova etapa. As graduandas da Enfermagem se formaram e não puderam continuar vinculadas à universidade. Uma aluna da Psicologia foi aprovada em processo seletivo para estágio em uma instituição de prevenção à criminalidade e saiu do grupo. Assim, a terceira etapa envolveu dez participantes – quatro alunos da Medicina e seis da Psicologia.

A proposta consistiu em realizar ações extensionistas em algumas instituições envolvendo a temática da violência. A frustração de não realizá-la no HC-UFU surgiu novamente no momento da escolha da instituição; o hospital ainda era o lugar por eles ansiado e desejado, sobretudo pelos alunos da Medicina. Após sugestões sobre locais e discussões sobre a importância de estarem fora da universidade – que é a proposta da *extensão*, os alunos se dividiram em três grupos e cada grupo foi responsável por desenvolver um projeto de intervenção junto aos educadores das Escolas Municipais de Educação Infantil –EMEI de Uberlândia/MG.

O projeto consistiu em cinco encontros, no período de março a julho/2014, realizados no formato de rodas de conversa, trabalhando de forma horizontal o conhecimento sobre violência sexual contra crianças com as educadoras responsáveis pelos cuidados com as crianças e bebês. O objetivo explícito seria contribuir para o enfrentamento da violência contra criança e adolescente por meio da sensibilização e troca de experiências com os educadores das EMEIs.

Alimentados e encorajados pelo sucesso do evento, por sentirem que conseguiram transmitir o que aprenderam ao longo do projeto ao público presente, os alunos desejavam

reconstruir vivências similares nas EMEIs, possibilitando que as educadoras tivessem experiências similares.

A EMEI era um ambiente novo e estranho aos graduandos. Estar naquele lugar desconhecido, discutir sobre violência com educadoras infantis era um grande desafio para eles que se traduzi em perguntas como *o que fazer?, como fazer?, será que vai dar certo?*. Frente ao incerto, alguns alunos recorreram ao planejamento detalhado e programado, nada poderia sair do planejado.

A participação das educadoras foi evidenciada em diferentes formatos em cada instituição: em uma unidade a presença era obrigatória, havia lista de presença e em outras, participava quem manifestasse interesse. Os grupos formados eram abertos: a cada encontro surgia um novo participante, outros começavam, mas não finalizaram. A rotatividade ocorreu porque os educadores fazem rodízio de escolas. O ambiente físico onde ocorriam os encontros também era peculiar: sala de reunião e até mesmo refeitório, no horário de almoço. Houve situações embaraçosas: os alunos chegaram e as educadoras não estavam por l, pois não foram avisadas pela direção; muitos encontros demoraram a iniciar, pois as educadoras estavam dispersas, envolvidos em outras atividades.

Quando chego lá, me dá vontade de ir embora, de sair correndo (M2, sobre a dificuldade em começar o encontro).

O processo de começar é difícil, acho que a gente não sabe como fazer para chamá-las, para trazê-las de verdade para o grupo (P2.)

Achei difícil o encontro. Não deu pra aprofundar (M3, sobre sua sensação após terminar um dos encontros).

Os graduandos iniciavam os encontros com um aquecimento (como uma música, por exemplo), discutiam sobre um tema relacionado à violência e planejavam o encontro posterior de acordo com as demandas surgidas em cada momento. No entanto, demandas diversas apareciam, como palestras sobre masturbação infantil, explicações sobre homossexualidade; colocando os alunos em posições difíceis.

Elas [educadoras] acham que a gente vai dar conta de atender todas as demandas delas... Elas delegam, passam para o grupo, achando que elas não podem fazer, esperando que a gente resolva (P1).

Os impasses foram sentidos como sofrimento pelos grupos. O (dis)funcionamento institucional era vivido como algo ameaçador, que poderia impedir que o projeto fosse bem sucedido. A sensação era de que os graduandos estavam à deriva, sem rumo certo.

Os grupos tiveram que lidar com angústias, medos e impotências em suas experiências nas EMEIs. O acadêmico, ao adentrar o campo da prática, é visto como um detentor de um saber do qual os profissionais precisam para validar a prática. As principais demandas foram sobre como a escola deve agir, como lidar com a criança em situação de violência, como intervir junto a família e como se portar (brinco com a palavra *se portar*, que também soa *suportar*).

Não tem como a gente dar resposta pronta. Para a violência não tem resposta pronta. Mas elas querem o tempo todo resposta pronta. É difícil não respondê-las (P4).

Sustentar a posição de não oferecer fórmulas mágicas é tarefa árdua. Na ânsia do que fazer, os grupos angustiados cedem à demanda e começam a entregar um manual prático no fim de cada encontro.

Elas se sentiram seguras com o material nas mãos (M3).

O não-dito revela que a entrega do manual propiciou a condição de segurança dos próprios graduandos, colocando-os no lugar de saber, de poder. Frente às cobranças das educadoras, mesmo com as discussões sobre a escuta duvidosa e da incerteza, eles regridem, e também clamam por respostas absolutas. Entregar o guia prático poderia representar o abandono de um lugar que eles não conseguiram sustentar: o de não-saber.

Faltou tempo para que pudéssemos fazer com que as educadoras possam ter total ciência de sua ação efetiva diante de casos de violência (P1).

Programamos bem cada etapa, mas a discussão se estendeu (M1).

A gente optou por não ouvi-las (M1, justificando que não dava tempo de ouvir tudo o que as educadoras queriam falar e passar todo o conteúdo planejado).

Essa também foi minha postura em alguns encontros: falar, “passar” tudo o que eu queria dizer, o que eu (con)tinha para transmitir, o que estava programado. O fato da discussão se estender não era visto como um sucesso da sensibilização, que cumpriu sua função e provocou reflexões; ao contrário, era nomeada como algo que atrapalha o planejamento do encontro. Quando tudo já está definido a priori, não há espaço para o imprevisto, para a surpresa.

As supervisões, ocorridas após cada encontro nas EMEIs, permitiram que as angústias e o mal estar das experiências tivessem lugar, encontrassem suporte. Ao compartilhar o sofrimento e seus medos, os alunos se sentiram mais fortalecidos para retomar o trabalho, a se disporem a escutar, a entender o funcionamento institucional.

O grupo se sentiu exitoso quando, ao finalizar a atividade extensionista, recebeu o feedback positivo das educadoras, que avaliaram o projeto como algo enriquecedor e disseram sentir-se gratas ao trabalho dos alunos. O encerramento nas EMEIs foi planejado com a construção de uma tela, uma arte feita pelas educadoras sobre a mensagem que puderam extrair com o projeto sobre violência infantil. Em uma das instituições, elas produziram uma tela com desenhos semelhantes às encontradas nos desenhos feitos pelas crianças vítimas de violência (que foram apresentadas pelos graduandos); desenharam também uma escola e uma mulher de mãos atadas (as educadoras falaram que se sentiam desempoderadas, pois eram impedidas pela direção de denunciar casos de violência). As educadoras escreveram a palavra *responsabilidade* na tela e também uma frase principal em destaque: *As escolas precisam estar sempre alertas, pois a responsabilidade também é nossa*. O grupo dos graduandos surpreendeu-se com o encerramento, não tinha dimensão do quanto conseguiu tocar as educadoras e achou significativo o fato da “*produção ficar como marca (lembração) na parede da escola*” (P1).

Esse retorno possibilitou que os graduandos avaliassem a extensão como uma experiência rica, que conseguiu afetar e mobilizar as educadoras, assim como também afetou o próprio grupo de estudantes.

Conseguimos plantar a sementinha da dúvida, de querer saber mais, de tentar ver mais... (P2).

Os alunos se posicionam de forma crítica sobre a dificuldade de se estar na instituição:

O quanto é difícil lidar com aquilo que a gente preparou e quer passar para o outro. A gente vai para lá com muita expectativa e quando chega lá não é do jeito que imaginava (P1).

A gente fica aqui num lugar de crítica [academia] .. a gente está na pesquisa, na teoria, não está na prática. Não tem como. Elas fazem o possível e o impossível... Quem não está lá sempre vê lacunas, mas quem está lá dentro...Não consegue, é sugado (P6).

Muito louco o que a universidade faz com a gente... Mostra uma coisa que não é. Você lê e você faz. Como se fosse simples assim (P2).

O discurso universitário é colocado à prova: o que se ensina, o que se diz na academia não se aplica? O saber universal e possível de ser alcançado, que dita um conhecimento independente do sujeito que o produz, se choca com o saber que os alunos começam a construir. Na prática, os graduandos percebem que não há saber que não seja construído no caso a caso.

Uma das graduandas retoma um ponto que trouxe nos primeiros encontros: as micro-revoluções.

Precisa sempre de micro revoluções. Ter uma postura política, crítica, questionadora... assim como é a postura da Psicanálise. Tem que ter uma vontade muito grande. Vontade de sair do lugar. E tentar fazer emergir essa vontade do outro (P1).

Kaës (1991) afirma que qualquer que seja a instituição, há nela a exposição dos sujeitos às experiências angustiantes, sem lhes fornecer, em contrapartida, experiências suficientemente satisfatórias ou mecanismos de defesa para que seus membros se protejam contra essas angústias. O espaço oferecido pelo grupo (Re)Significando foi um dispositivo organizador das angústias que as educadoras possuem diante das situações vivenciadas. Em todos os grupos, as educadoras falaram da importância da discussão da temática e do enriquecimento obtido com projetos como esses. Promover esse espaço de reflexão, compartilhar experiências e dividir as dificuldades são ações fundamentais para cuidar de quem se propõe a cuidar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever é procurar entender, é procurar reproduzir o irreproduzível, é sentir até o último fim o sentimento que permaneceria apenas vago e sufocador.

(*A descoberta do mundo*. Clarice Lispector, 1984)

Os alunos percorreram o caminho da descoberta e aos poucos desenhando o que é a violência; (re)conhecendo, apalpando, sentindo, sofrendo, identificando elementos que a compõem, buscando amparo nos encontros para lidar com as angústias e frustrações. Em um dos encontros, da primeira etapa, propusemos uma atividade que envolvia identificar, com os olhos vendados, o conteúdo das caixas que lhes eram apresentadas. Eles puderam sentir, apertar, cheirar, por na boca e até comer alguns elementos. A atividade foi muito angustiante para alguns, que se sentiram impotentes, com medo de arriscar, de falar algo errado, de não ter certeza. *“Mas e se eu não souber o que é?... Esse lugar aqui, distante, é mais seguro. Ali [na cadeira para adivinhar] é inseguro... tem que acertar.. tem que saber (M2).*

Relacionamos a brincadeira à escuta da violência, ao *o que é, o que é* a violência? Como descobri-la, desvendá-la e como ela se revela? O encontro com o outro produz incertezas e insistimos na posição de não-saber. Um não-saber que é diferente do não-querer-saber, comum nos jogos institucionais com casos encaminhados, devolvidos e abandonados na burocracia insitucional de uma Rede que é consumida pela ordem violenta. É um não-saber que se permite ir além; de descobrir, sentir, apalpar, cheirar; de quem se põe a escutar; de

quem se permite construir com o outro, sem imposições; e que se coloca a tolerar a própria violência para dar conta da violência do outro.

Com as observações na Clínica Psicológica, surgiram as desilusões: se discutiu tanto sobre violência, mas, nas situações limite não sabiam o que fazer. Medo, dúvida, raiva, paixão. Afetar-se parecia fraqueza, algo que não pertencia aos manuais, que não poderia acontecer. Foi preciso cuidar disso no grupo.

Na escrita da dissertação, após reler meu diário clínico e relembrar a experiência no grupo – o que me tomba, me atravessa – me flagro, em diversos momentos, reproduzindo o discurso universitário: quero ser mestre (o Mestrado não é para isso?), ensinar, passar conhecimento, informar. Vivo a angústia e medo quando “não dá tempo” de executar aquilo que planejei, quando acaba o encontro e eu não mostrei tudo o que tinha para mostrar, quando não sobra espaço para mostrar a Ficha de Notificação ou terminar os slides que preparei... A pressa, o tempo, a ansiedade me impediram de, em algumas situações, ser sujeito da experiência. Percebo-me reproduzindo um formato de aula clássica, finalizando o encontro perguntando “alguma dúvida?”. Urgência em passar, em fazer, em produzir.

Se a universidade não forma profissionais disponíveis a acolher o sofrimento do outro – como denunciado nos discursos dos alunos – emerge então a operação ilusória de que o Projeto de Extensão *(Re)Significando* deveria ocupar esse lugar e assumir tal responsabilidade. Nas fantasias dos graduandos, essa era a única oportunidade que eles teriam de refletir e (re)significar os caminhos para enfrentar a violência. Foi preciso conter essa demanda – tanto a deles quanto a minha, pois ainda que a universidade reformule sua grade curricular e invista em estágios e em projetos de extensão, não poderá garantir essa transmissão plena do saber. Apesar das diversas conquistas e avanços, a universidade ainda se depara com antigos dilemas, especialmente em relação à promoção da formação ampla, interdisciplinar, ética e crítica. Retomemos Freud (1919/2010) que, ao debater sobre a relação

entre a universidade e a Psicanálise, concluiu que os estudantes se beneficiariam com a Psicanálise na academia, justamente por ela impor questões sobre a presença do sujeito e seu desejo como inseparáveis do ato de ensinar e de pesquisar.

O projeto bordejou a escuta como uma ferramenta de produção de saber sobre a violência – escuta que acolhe o mal-estar e a alteridade, que oferece sustentação para que perguntas surjam e interpretações façam relevo sobre aquilo que remete ao sofrimento e ao desamparo.

O *(Re)Significando* foi um grupo corajoso, que se manteve até o final, sem desistências. Enfrentou desafios, superou a frustração da não-ida ao HC-UFU e se propôs a estar em lugares e situações inusitadas.

Ao ler e analisar meus registros, entendo que o grupo é parte de mim, e os movimentos do grupo são os meus movimentos também. É através do vínculo transferencial que se revivem antigas experiências e se criam novas situações, onde sentimentos e afetos são vividos intensamente. Andréa (2006) discute que trabalhar com o tema transferência/contratransferência é poder pensar no afeto, seja do indivíduo, do grupo ou do analista, como um instrumento de trabalho. É necessário rever os sentimentos contratransferenciais em relação à vivência com grupos, é preciso também que estes estejam claros para que seja possível escutar os sentimentos que surgem no grupo.

Sobre a transferência, Freud (1912/1980) escreve:

O que são transferências? Elas são novas edições ou fac-símiles de impulsos e fantasias que são despertadas e tornadas conscientes durante o progresso na análise; mas elas tem essa peculiaridade, que é uma característica particular, de que elas substituem alguma pessoa primitiva pela pessoa do médico. Colocando em outras palavras: toda uma série de experiências psicológicas são revividas, não como pertencente ao passado, mas aplicadas ao médico no momento presente (p. 133).

A contratransferência reflete a disponibilidade humana para funcionar como suporte de transferências e de outras modalidades de demandas afetivas e primitivas; implica deixar-se afetar e interpelar pelo sofrimento alheio (Palhares, 2008). Entende-se assim, que a contratransferência possibilita a escuta.

Compartilho com Andréa (2006) a ideia sobre o quanto em um trabalho em grupo é necessário ouvir, compreender e se (re)conhecer para poder entender o significado do que o outro diz em palavras, gestos ou emoções; o quanto foi preciso me perceber para poder então perceber o grupo. Para a autora, “acima de tudo é preciso ter disponibilidade para viver com o grupo toda intensidade de sentimentos, emoções e sensações trazidas por eles” (p.57).

Ilustro essa discussão com o relato de uma das atividades desenvolvidas. Após o exercício de tentar captar o não-dito no colega sentado à direita, solicitamos que, para o encontro seguinte, cada um levasse uma poesia que dissesse do eu-velado do colega. No momento da leitura, percebi que a poesia escolhida para o colega dizia de quem na verdade a escolheu. Pichon-Rivière (1988) alerta que “o aprendiz de psicanalista tem que se dar conta de que toda interpretação no outro é sempre determinada por um conhecimento prévio de si mesmo” (p.138). Só depois percebo que, assim como eles dizem de si através do que falam do outro, ao dizer deles eu digo de mim. Ao analisar com cuidado, constato que os atos falhos nas falas do grupo são meus atos falhos na escrita, evidenciando que a relação contratransferencial permitiu-me buscar neles o que eu precisava encontrar em mim.

Ao assumir essa posição de sujeito tombado pela experiência no e com o grupo, coloco-me a querer-saber e questiono o que eu esperava (re)significar da violência – demanda feita por mim ao grupo, mas que diz de uma demanda à mim mesma. Um discurso ecoa:

Não tem como você não se apaixonar (E2 no relato sobre um estágio voluntário de atendimento às vítimas de violência doméstica).

Na fala da graduanda aparece “paixão”. Paixão, *pathos*, loucura. A Psicopatologia Fundamental⁵ coloca que *Pathos* designa o que é necessário cuidar ou curar, seja enquanto doença somática, patologia; seja enquanto “paixão” da alma. De um lado as perturbações do corpo, alterando a sua estabilidade (o equilíbrio dos humores, das qualidades: quente e úmido, frio e seco, etc.); de outro lado os movimentos involuntários da alma, energia desregulada, desenfreada, rebelde à razão, agitação ou tormento capaz de pôr a alma fora de si-mesma apesar dela própria, abrindo via à desordem. Em ambos os sentidos — tanto de patologia como de paixão — *pathos*, que se diz em latim *affectus*, é sinônimo de passividade. O que é, conforme a etimologia do termo, suportar, sofrer, padecer.

Berlinck (2000) aponta que quando *Pathos* acontece, “algo da ordem do excesso, da desmesura, se põe em marcha sem que o eu possa se assenhorear de tal processo” (p.18). *Pathos* seria algo que pode ser transformado em experiência e que alarga e enriquece o pensamento; é objeto de transferência e de um discurso que, ao narrar o sofrimento, as paixões e a passividade, é dirigido a um interlocutor capaz de transformar a narrativa em experiência (Berlinck, 2000).

Para Marin (2002), *Pathos* é paixão, desequilíbrio excessivo que pode até ser entendido como violência frente a um estado idílico desejado de passividade.

A estratégia é vivenciar tudo isso com paixão. Acho que a resposta é essa. Quando você põe paixão nisso, se permite sofrer, sofrer junto, sorrir junto... Se permite entender o que realmente está se passando ali, se toca de verdade. E isso mobiliza (P2).

⁵ Texto “*Pathos* e Saúde” apresentado como argumento no VI Congresso Internacional de Psicopatologia Fundamental, ocorrido em setembro de 2014. Disponível em: http://www.psicopatologiafundamental.org/uploads/files/vi_congresso/vi_congresso_internacional_de_psicopatologia_fundamental_-_argumento.pdf

Coloca-se que paixão, pathos vem do trágico, é o que te acomete (Berlinck, 2000). Atender com paixão é atender acometido, sem saber, com dor. Um lugar de fragilidade. A paixão do grupo e a condição junto ao tema de estudo me sensibilizam, pois dizem sobre a minha paixão e o desmedido da minha busca por atuar nessa área. Identifico-me ao grupo e vou me escutando em cada fala, me revelando em cada discurso e me afetando em cada sofrimento vivenciado.

A “experiência” dos encontros reforçou meu desejo em “escutar” crianças vítimas de abuso sexual, mais uma vez, quando, durante a pesquisa, sou nomeada em concurso público. Escolho, novamente, a violência (ou sou escolhida?). A violência vivida pelo outro, mas sobretudo, me coloco a suportar e acolher a violência fundamental, a assumi-la no encontro com essas crianças, na produção que só é possível no encontro com o outro.

Compartilho aqui o poema *Astrologia*, de Mário Quintana, que recebi de um participante do grupo sobre o meu eu-velado:

Minha estrela não é a de Belém:
A que, parada, aguarda o peregrino.
Sem importar-se com qualquer destino
A minha estrela vai seguindo além...

“Meu Deus, o que é que esse menino tem?”
Já suspeitavam desde eu pequenino.
O que eu tenho? É uma estrela em desatino...
E nos desentendemos muito bem!

E quando tudo parecia a esmo
E nesses descaminhos me perdia
Encontrei muitas vezes a mim mesmo...

Eu temo é uma traição do instinto
 Que me liberte, por acaso, um dia
 Deste velho e encantado Labirinto.
 (Quintana, 1986, p.119)

Nunca, ao longo da minha trajetória profissional, me questioneei sobre o que me fez escolher trabalhar com a violência, sobre “essa estrela em desatino”. No caminhar desta pesquisa e da minha análise pessoal, consigo agora, suportar esta questão. Deparar-me com as experiências dos alunos do *(Re)Significando* - seus medos, desejos, expectativas, incertezas, *pathos*- foi fundamental para que eu tivesse a coragem/ousadia de procurar responder por que alguém se propõe a escutar a violência – pergunta silenciada, mas sempre presente desde meu desejo pelo mestrado.

Embora a Psicanálise aponte questões sobre sadismo/masochismo, sobre o gozo produzido nessa relação de olhar o espetáculo da violência, embora essas questões possam ser uma resposta e apontem para o desejo do expectador das cenas violentas, não são respostas à minha pergunta. Não se trata desse viver a violência como expectador, como quem goza com as cenas de barbárie apresentadas exaustivamente na televisão e nos jornais. Trata-se de escutar a violência, de dar lugar, acolher, suportar.

Ouso dizer que a suspeita/hipótese da minha pesquisa é de que o desejo de escutar a violência é uma tentativa de dar lugar à nossa própria violência, a violência fundamental.

O estranhamento, o incômodo que os casos atendidos por mim e pelos alunos nos provocam, remetem ao fenômeno do *unheimlich* freudiano, “o estranho que é aquela categoria do assustador que remete ao que é conhecido, de velho, e há muito familiar” (Freud, 1919/1996, p.238). Pensar a violência exclusivamente como sintoma social, como algo de que não fazemos parte e, portanto, não nos responsabilizamos, porque é do outro, de fora, do estrangeiro, constitui a tentativa de negá-la e não reconhecê-la, como apontado por Marin (2002).

A partir da análise realizada, percebeu-se que assumir a nossa violência – frequentemente negada – mostra-se como aspecto essencial para acessar a violência que assola o sujeito. Ao procurar por um trabalho/estágio/projeto de extensão que envolva essa questão, busca-se acolher também o nosso sofrimento, nosso desamparo, nossa violência. É uma tentativa de representação para aquilo que incessantemente negamos, projetamos no outro.

Pude entender melhor que suportar o desamparo, tanto quanto oferecer um colo, continência, amor, é tolerar a violência das exigências pulsionais, que mobiliza também a sua própria violência, essa necessidade de se opor ao outro que tanto assusta, provavelmente por evocar o ódio pela paz perdida. (Marin, 2002, p.33)

Escutar a violência a partir do outro permite reviver a violência fundamental, a esse momento paradoxal de encontro/desencontro de dois seres que buscam realizar-se, complementar-se, subjetivar-se, que permitirá uma relação com a alteridade de forma criativa e não fusionada, massificada. Assim foi possível, pelo menos para mim, (re)significar a violência.

REFERÊNCIAS

- Andréa, M. A. (2006). Transferência e contratransferência: o sentir como instrumento de trabalho no processo grupal. *Revista da SPAGESP - Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo*, 7(2), 51-58.
- Andriatte, M. A, Enge, J. R., Silva, L. M. D., & Pires, M. G. C. S. (2008). Evolução de uma intervenção institucional de fundamentação psicanalítica: uma prática necessária e possível. *Mudanças - Psicologia da Saúde*, 16 (2), 134-143.
- Aragão, R. & Marin, I. S. K. (2014). Entre o estranho e o familiar – Desafios para a prevenção. *Estilos clínicos*, 19(1), 57-66.
- Aulagnier, P. (1979). *A Violência da Interpretação – Do Pictograma ao Enunciado*. Rio de Janeiro: Imago.
- Barros, D. M. (2011). Notificação compulsória de violência – Implicações em saúde mental. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 38(4), 125.
- Barroso, A. F. (2012). Sobre a concepção de sujeito em Freud e Lacan. *Barbarói*, 36, 149-159.
- Basaglia, F. (1985). As instituições da violência. In F. Basaglia (Org.). *A instituição negada* (pp.99-133). Rio de Janeiro: Graal.
- Berlinck, M. T. (2000). *Psicopatologia Fundamental*. São Paulo: Escuta.
- Bezerra, B. (1999). Prefácio: Tecendo a rede. In M. C. T. Vieira, M. C. G. Vicentin, & M. I. A. Fernandes (Editoras). *Tecendo a rede: trajetórias da saúde mental em São Paulo* (pp.4-7). Taubaté: Cabral Editora Universitária.
- Birman, J. (1994) *Psicanálise, Ciência e Cultura*. Rio de Janeiro, Zahar.

- Bleger, J. (1980). *Temas de Psicologia - Entrevista e Grupos*. (6ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1991). O grupo como instituição e o grupo nas instituições. In R. Kaës et al. *A Instituição e as Instituições - Estudos Psicanalíticos* (pp.41-52). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 26 (9), 20-28.
- Boterf, G. L (1984). Pesquisa Participante: Propostas e Reflexões Metodológicas. In C. R. Brandão. *Repensando a Pesquisa Participante* (pp.33-58) São Paulo: Brasiliense.
- Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. (2006). *Acolhimento nas práticas de produção de saúde*. Brasília, DF: Ministério da Saúde. Disponível em: http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/APPS_PNH.pdf
- Ceccarelli, P. R. (2006). Violência e Cultura. In A. Rudge (Org.). *Traumas* (pp. 111-123). São Paulo: Escuta.
- _____. (2009). Laço social: uma ilusão frente ao desamparo. *Reverso*, 31(58), 33-42.
- Cerruti, M, Q. & Rosa, M. D. (2008). Em busca de novas abordagens de violência de gênero: a desconstrução da vítima. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, 8 (4), 1047-1076.
- Chaplin, C. (Diretor). (1936). *Tempos Modernos* [Filme]. Nova Iorque: United Artists.
- Costa, J. F. (1984). *Violência e Psicanálise*. (3ª ed.). Rio de Janeiro: Graal.
- Coutinho, D. M. B., Mattos, A. S., Monteiro, C. F. A., Virgens, P. A., & Filho, N. M. A. (2013). Ensino da psicanálise na universidade brasileira: retorno à proposta freudiana. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 65(1), 103-120.
- Cypel, L. R. C. (2002). Psicanálise e mediação familiar. In *Anais do III Encontro Psicanalítico da Teoria dos Campos* (pp. 45-50). São Paulo: Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo.

- Daniel, C. & Souza, M. D. (2006). Modos de subjetivar e de configurar o sofrimento: depressão e modernidade. *Psicologia em Revista*, 12 (20), 117-130.
- Darriba, V. A. (2011). O lugar do saber da psicanálise na universidade. *Ágora*, 14(2), 293-306.
- Elia, L. (2004). *O conceito de sujeito*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Enriquez, E. (1983/1990) *Da horda ao Estado* (T. C. Carreteiro & J. Nasciutti, Trans.) Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. (Trabalho original publicado em 1983).
- _____. (1991). O trabalho da morte nas instituições. In R. Kaës et al. *A Instituição e as Instituições - Estudos Psicanalíticos* (pp.53-77). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Fagundes, J. O. (2003). A psicanálise diante da violência. *Revista Brasileira de Psicanálise*, 37(2/3), 721-736.
- Ferreira, A.B. H. (1986). *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Fernandes, W. J. (2003a). Os diferentes objetivos do trabalho grupal. In W. J. Fernandes, B. Svartman, & B. S. Fernandes (Coord.). *Grupos e Configurações Vinculares* (pp. 185-193). Porto Alegre: Artmed.
- _____. (2003b). Grupos de reflexão e grupos de discussão. In W. J. Fernandes, B. Svartman, & B. S. Fernandes (Coord.). *Grupos e Configurações Vinculares* (pp. 200-215). Porto Alegre: Artmed.
- Ferrari, I. F. (2009). Agressividade e violência: um modo de ler. *Almanaque on-line*, 9 (3), 49-62.
- Ferrari, V. & Pellion, F. (2011). Experiências Discursivas na Universidade: o saber e os discursos. *Revista Mal estar e Subjetividade*. 11(3), 1231-1264.
- Figueiredo, A. C. & Vieira, M. A. (1997). Sobre a supervisão: do saber sobre a psicanálise ao saber psicanalítico. *Cadernos IPUB - UFRJ*, 9, 25-30.

- Foucault, M. (1969/ 2008). *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Trabalho original publicado em 1969).
- Frayze-Pereira, J. A. (2002). Psicanálise, Teoria dos Campos e Filosofia: a questão do método. In L. Barone (Org.). *O Psicanalista, Hoje e Amanhã* (pp. 101-117). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- _____. (2006). *Arte, dor: inquietudes entre estética e psicanálise*. São Paulo: Ateliê Editorial.
- Freud, S. (1912/1980). A dinâmica da transferência. In *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. (J. Salomão, trad., Vol. XII. pp. 131-143). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1912).
- _____. (1913/1969). Totem e Tabu. In *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. (J. Salomão, trad., Vol. XIII. pp.13-193). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1913).
- _____. (1919/1977). O estranho. In *Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. XVII. pp.273-318). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1919).
- _____. (1919/2010). Deve-se ensinar a psicanálise nas universidades? In *Sigmund Freud Obras Completas* (P. C. Souza, trad., Vol. XIX, pp. 286- 287). São Paulo: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1919).
- _____. (1921/1969). Psicologia das massas e análise do ego. In *Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad. Vol. XVIII. pp. 89-182). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1921).
- _____. (1930/1969). O Mal-estar na civilização. In *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. (J. Salomão, trad., Vol. XXI). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1930).

- _____. (1933/1969). Por que a guerra. In *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. (J. Salomão, trad., Vol. XXII pp. 101-208). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1933).
- Giacomoni, M. P. & Vargas, A. Z. (2010). Foucault, a arqueologia do saber e a formação discursiva. *Veredas on line – análise do discurso*. 2, 119-129.
- Herrmann, F. (1993). Uma aventura: a tese psicanalítica. In M. E. L. Silva (Coord.). *Investigação e psicanálise* (pp. 133- 157). Campinas: Papirus.
- _____. (2003). Clínica Extensa. In *Anais do III Encontro Psicanalítico da Teoria dos Campos* (pp. 13-18). São Paulo: Cetec.
- Herrmann, F. & Lowenkron, T. (Orgs.). (2004). *Pesquisando com o método psicanalítico*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Iribarry, I. N. (2003). O que é pesquisa psicanalítica?. *Ágora*, 6(1), 115-138.
- Kaës, R. (1991). Realidade Psíquica e Sofrimento nas Instituições. In R. Kaës et al. (Orgs.). *A Instituição e as Instituições - Estudos Psicanalíticos* (pp.1-39). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Khel, M. R. (2002). *Sobre Ética e Psicanálise*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Lacan, J. (1948/1998). A Agressividade em Psicanálise. In J. Lacan. *Escritos* (pp.104-126). Rio de Janeiro: Jorge Zahar (Original Publicado em 1948).
- _____. (1958/1999). *O seminário, Livro 5: As formações do inconsciente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. (Trabalho original publicado em 1958).
- _____. (1964/1995). *O Seminário, Livro 11: Os Quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise*. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed. (Trabalho original publicado em 1964).
- _____. (1968-1969/1992). *O seminário, livro 16: De um Outro ao outro*. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed. (Trabalho original publicado em 1968-69).

- _____. (1969-70/1992). *O seminário, livro 17: O avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed. (Trabalho original publicado em 1969-70).
- Laplanche, J. & Pontalis, J. B. (1988). *Vocabulário de psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes.
- Lima, C. R. (2010). A função da Escuta. *Revista do Tribunal Regional do Trabalho*, 51(81), 393-397.
- Lispector, C. (1964). *A paixão segundo G.H.* Rio de Janeiro: Rocco.
- Lispector, C. (1984). *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Marin, I. S. K. (2002). *Violências*. São Paulo: Escuta/Fapesp.
- _____. (2004). Sofrimento e violência na contemporaneidade: destinos subjetivos. In P. C. Sandler (Org.). *Leituras psicanalíticas da violência* (pp.85-100). São. Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meireles, C. (1939). *Viagem*. São Paulo: Global.
- Minerbo, M. (2009). Tentativas e erros na escuta infantil. *Revista Percurso*, 21(42), 57-66.
- Monte, M. (2006). Vilarejo [CD]. In *Infinito particular* (Faixa 3, 4 min., 41 seg.). Rio de Janeiro: EMI.
- Moretto, C. C. & Terzis, A. (2010). O sofrimento nas instituições e possibilidades de intervenção grupal. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 62(3), 42-47.
- Muszkat, S. (2011). *Violência e Masculinidade*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Naranjo, J. (2013). *Casa das estrelas: o universo contado pelas crianças*. (C. Branco, trad.). Rio de Janeiro: Foz.
- Neves, A. S. (1999). O psicólogo e o paciente-instituição: considerações teóricas acerca da intervenção. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 19(2), 44-49.
- Neves, C. E. B. (2007). Desafios da educação superior. *Sociologias*, 9(17), 14-21.
- Nogueira, L. C. (2004). Aula: a pesquisa em psicanálise. *Psicologia USP*, 15 (1/2), 83-106.

- Palhares, M. C. A. (2008). Transferência e contratransferência: a clínica viva. *Revista Brasileira de Psicanálise*, 42(1), 100-111.
- Peixoto, M. L. & Azevedo, R. A. (2010). O espaço do singular no universal: a psicanálise na universidade. In K. N. Fuad & J. O. Moreira (Orgs.). *Pesquisa em Psicanálise: transmissão na Universidade* (pp. 167-179). Barbacena: EdUEMG.
- Pichon-Rivière, E. (1983). *O processo grupal* (M. A. F. Velloso & M. S. Gonçalves, trads.). São Paulo: WMF Martins Fontes.
- _____. (1988). *Teoria do vínculo*. (E. T. Zamikhouwsky, trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Pinheiro, N. N. B. (1999). Psicanálise, teoria e clínica: reflexões sobre sua proposta terapêutica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 19(2), 20-29.
- Pires, R. E. (2004). Violência: algumas considerações. In P. C. Sandler (Org.). *Leituras psicanalíticas da violência* (pp.147-157). São. Paulo: Casa do Psicólogo.
- Plastino, C. A. (2001). *O primado da afetividade: a crítica freudiana ao paradigma moderno*. Rio de Janeiro: Relume Dumara.
- Quintana, M.(1986). *Baú de Espantos*. Porto Alegre: Editora do Globo.
- Richter, M. G. (2013). Lacan e a Teoria dos Quatro Discursos: por uma ética da diferença na educação. *Linguagens & Cidadania*, 14, 1-19.
- Rinaldi, D. (2002). O desejo do psicanalista no campo da saúde mental: problemas e impasses da inserção da psicanálise em um hospital universitário. In S. Alberti & L. Elia (Orgs.). *Clínica e pesquisa em psicanálise* (pp.19-36). Rio de Janeiro: Rios ambiciosos.
- Rocha, Z. (1999). Desamparo e metapsicologia: para situar o conceito de desamparo no contexto da metapsicologia freudiana. *Síntese – Revista de Filosofia*, 26(86), 331-346.
- Rodrigues, A. C., Costa, C. A. R., Silva, M. E. A, & Silva, E. P. (2005). Psicanálise, saber e conhecimento. *Revista do Departamento de Psicologia - UFF*, 17(2), 99-108.

- Rosa, M. D. (2004). A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, 4(2), 329-348.
- _____. (2007). Uma escuta psicanalítica de jovens na periferia – a construção de laços fraternos e amorosos. In S. Altoé. (Org.). *A lei e as leis: direito e psicanálise* (pp. 183-193). Rio de Janeiro: Revinter.
- Roudinesco, E. & Plon, M. (1998). *Dicionário de psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Santoro, V. C. (2006). Clínica psicanalítica e ética. *Reverso*, 28(53), 61-66.
- Santos, B. de S. (1987). *Um discurso sobre as ciências*. Porto, Edições Afrontamento.
- Schafranski, M. D. (2005). A educação e as transformações da sociedade. *Publicatio Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes*, 13 (2), 101-112.
- Severino, A. J. (2008). O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. *Educar*, 31, 73–89.
- Silva Jr., N. S. & Besset, V. L. (2010). Violência e sintoma: o que a psicanálise tem a dizer?. *Fractal: Revista de Psicologia*, 22(2), 323-336.
- Silva, K. O. F. (2007). Laço de amor: psicanálise e arte. *Diálogos: Boletim do Ágora - Instituto Lacaniano*. 2, 7-11.
- Vescovi, R. C. (2009). O mal-estar na civilização hoje: crepúsculo de uma civilização? In: J. Nazar (Ed). *As novas doenças da alma* (pp. 101-110). Rio de Janeiro: Companhia de Freud.
- Vilhena, J. & Rosa, C. M. (2011). A clínica psicanalítica nos espaços abertos do CAPS. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 63(3), 130-147.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada **(Re)Significando a violência: o encontro com o sofrimento e o desamparo**, sob a responsabilidade dos pesquisadores Bruna Afonso Gibim, sob orientação de Anamaria Silva Neves. Nesta pesquisa nós estamos buscando compreender quais são os desafios e as possibilidades no encontro de um profissional com a violência.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Bruna Afonso Gibim antes da realização dos encontros do Projeto de Extensão “*(Re)significando a dor e superando o silêncio: a assistência à vítima de violência sexual no Hospital das clínicas/UFU*”, na Clínica Psicológica da Universidade Federal de Uberlândia. Na sua participação você fará parte de um grupo de discussão junto com mais 12 participantes. O material coletado diz respeito às suas colocações no grupo, desde o início dos encontros do grupo, assim como nos encontros futuros. Os encontros serão, mediante sua autorização, analisados a partir do registro do diário de bordo da pesquisadora. Os encontros acontecerão na Clínica Psicológica da Universidade Federal de Uberlândia.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. Os riscos consistem em conteúdos emocionais e/ou desconforto que podem ser mobilizados durante os encontros. Nesses casos, você será encaminhado para a rede de saúde pública para atendimento psicológico. Os benefícios serão que você poderá se capacitar, pois o espaço de reflexão promovido nos encontros visa contribuir para lidar melhor com a violência na prática profissional; e por participar dessa pesquisa estará também contribuindo para a melhoria de Políticas Públicas de Atendimento às Vítimas de Violência.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com:

Anamaria Silva Neves - Orientadora
Bruna Afonso Gibim - Pesquisadora
Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia
Av. Pará nº1720 – 3218-2235

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco J, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-3239-4131

Uberlândia, ____ de _____ de _____.

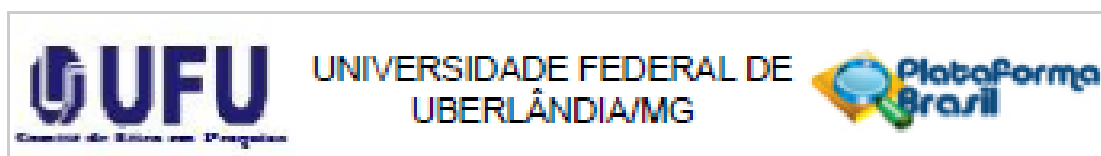
Anamaria Silva Neves – Orientadora

Bruna Afonso Gibim - Pesquisadora

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

ANEXO B – PARECER DE APROVAÇÃO DO CÔMITE DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: (Re)Significando a violência: o encontro com o sofrimento e o desamparo

Pesquisador: Anamaria Silva Neves

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 22644113.2.0000.5152

Instituição Proponente: Instituto de Psicologia - UFU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 529.149

Data da Relatoria: 24/01/2014

Apresentação do Projeto:

A pesquisa proposta visa (re)significar os sentidos da violência num grupo de graduandos dos cursos de Psicologia, Enfermagem e Medicina. A pesquisa será desenvolvida embasada no método psicanalítico será realizada através de grupos reflexivos com os participantes do Projeto de Extensão (Re)significando a dor e superando o silêncio: a assistência à vítima de violência sexual no Hospital das clínicas/UFU e irá analisar, também, o diário de bordo com informações obtidas nos encontros desse grupo. Por meio dos encontros com esse grupo multidisciplinar, será analisado os afetos e mobilizações que a violência evoca em sua escuta e as possibilidades de (re)significar os sentidos da própria violência. O tamanho da amostra será de 13 participantes, cujos são membros do Projeto de Extensão do (Re)significando a dor e superando o silêncio: a assistência à vítima de violência sexual no HC/UFU.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa apresenta como objetivo primário: (Re)Significar os sentidos da violência em um grupo de graduandos dos cursos de Psicologia, Enfermagem e Medicina. E como objetivo secundário: Compreender e analisar o que a violência evoca em sua escuta.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme protocolo, o risco existente consta nos conteúdos emocionais e/ou desconforto que

Endereço: Av. João Neves de Ávila 2121 - Bloco "1A", sala 204 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 529.149

podem ser mobilizados durante os encontros. Nesses casos, os participantes serão encaminhados para a rede de saúde pública para atendimento psicológico. O protocolo afirma também o risco existente sobre a identificação do sujeito. No entanto, afim de garantir que em nenhum momento os participantes serão identificados, em todos os exemplos utilizados nos resultados da pesquisa, os dados pessoais, tais como nome e idade serão alterados. Entre os benefícios apresentados estão o envolvimento com a capacitação profissional, devido ao espaço de reflexão promovido nos encontros que visa contribuir para lidar melhor com a violência na prática profissional.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Na metodologia proposta pelo protocolo, define-se o plano de recrutamento dos participantes da pesquisa, com os seus critérios de inclusão e exclusão, na intenção de identificar os integrantes a participarem do grupo reflexivo, podendo aceitar ou não. A pesquisa está embasada na teoria psicanalítica, o método a ser utilizado é o Método Interpretativo. A pesquisadora fará a análise retrospectiva e prospectiva de seus registros do diário de bordo dos encontros com o grupo. Não será transcrito ou analisado os encontros na íntegra, mas um recorte referente aos aspectos designados à violência. O protocolo define que o estudo será qualitativo, especificamente analítico-interpretativo, pois tem como propósito considerar a subjetividade do sujeito. A amostra será com 13 participantes, que serão submetidos a 8 encontros, com duração de uma hora e meia, realizados na Clínica de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. Os participantes da pesquisa deverão aceitar participarem do Projeto de Extensão (Re)significando a dor e superando o silêncio: a assistência à vítima de violência sexual no HCUFU, e assinarem o TCLE. O protocolo deixa claro que os participantes são livres para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, caso seja de sua vontade, sem nenhum prejuízo ou coação. Tal fato não acarretará prejuízo à pesquisa e será mais uma informação a ser analisada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Demonstrados coerentemente.

Recomendações:

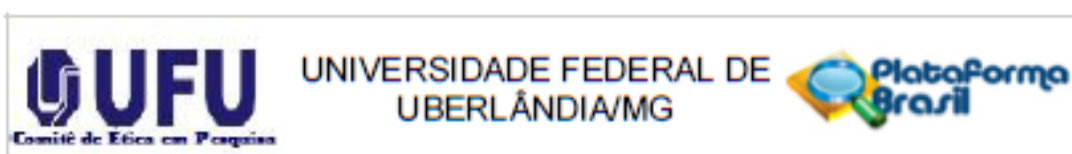
Nenhuma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apontadas no parecer 502.830 foram atendidas.

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2125- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 529.149

aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: março de 2015.

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

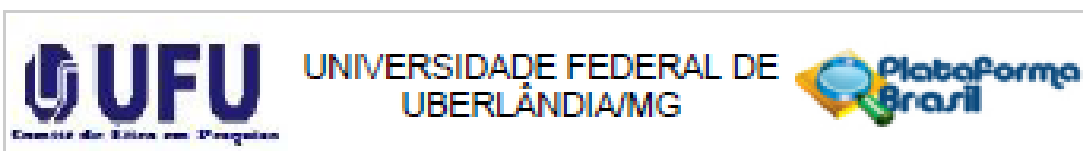
O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo a Resolução 466/12, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução CNS 466/12, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

- 1. O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.
- 2. O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- 3. O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: oep@proppufu.br



Continuação do Parecer: 529-148

normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA, – junto com seu posicionamento.

– Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, Item III.2.e).

UBERLÂNDIA, 13 de Fevereiro de 2014

Assinador por:
Sandra Terezinha de Farias Furlado
(Coordenador)

Endereço: Av. João Neves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br

UFU-2014-02-14-000