

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**Técnicas criativas, expressivas e dramáticas na terapia
familiar: Um estudo de caso**

Tiago João de Abreu Barrento

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

Área de Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde – Psicologia Clínica Sistémica

2020

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**Técnicas criativas, expressivas e dramáticas na terapia
familiar: Um estudo de caso**

Tiago João de Abreu Barrento

Dissertação orientada pela Professora Doutora Luana Cunha Ferreira

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

Área de Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde – Psicologia Clínica Sistémica

2020

Agradecimentos

À Professora Doutora Luana Cunha Ferreira, pela confiança, pela ajuda, pelo interesse que sempre demonstrou e pela paciência e compreensão. Professora, um enorme obrigado!

Aos participantes do estudo de caso, por toda a enorme disponibilidade e cooperação. Sem eles esta investigação não teria sido possível.

Ao meu pai e à minha irmã, pelo apoio incondicional e motivação.

À Mafalda, por tudo. Por ajudar, por ouvir, por apoiar, por compreender. Todo o teu apoio é indescritível, e demoraria mais do que a extensão dos resultados desta tese para conseguir exprimir o meu apreço. O teu papel foi o mais importante para conseguir levar avante este trabalho, nunca esquecerei a tua ajuda e espero, no futuro, conseguir retribuí-la.

Ao Ilpo, pela partilha, companheirismo e diversão, mesmo quando ela parece não existir.

À Rita, ao João, à Ana, ao Pedro e ao Rodrigo boa sorte. Que consigam terminar a melhor dissertação ao vosso alcance.

A todos os meus restantes amigos, familiares e professores também o meu obrigado.

“É importante compreender que todos os idiomas são linguagem, mas nem todas as linguagens são idiomáticas! Existem muitas linguagens além de todas as línguas faladas e escritas. O domínio de uma nova linguagem oferece, à pessoa que a domina, uma nova forma de conhecer a realidade, e de transmitir aos demais esse conhecimento. Cada linguagem é absolutamente insubstituível. Todas as linguagens se complementam no mais perfeito e amplo conhecimento do real. Isto é, a realidade é mais perfeita e amplamente conhecida através da soma de todas as linguagens capazes de expressá-la.”

In “Teatro do oprimido e outras poéticas política” de Augusto Boal

Resumo

A psicoterapia tem sido definida na prática como um empreendimento verbal, que alcança as suas metas por meios verbais (Wiener, 1997). Apesar da existência de outros dispositivos enquanto alternativa, existe a crença de que, por ser baseada nas significações dos indivíduos em questão, a terapia deve ser sempre baseada na utilização da linguagem verbal. No entanto, a necessidade de comunicar de uma forma analógica (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1967), requiere o uso de técnicas mais ativas e expressivas.

Através de um estudo exploratório qualitativo longitudinal, exploramos como os recursos criativos, expressivos e dramáticos podem ser benéficos na terapia familiar e como se pode proceder à integração da atividade artística na terapia. A investigação centra-se no caso de uma família em acompanhamento por um terapeuta e uma encenadora num contexto específico, neste caso num centro de terapia familiar – em terapia e num programa paralelo de educação artística. Os dados foram recolhidos através de entrevistas semi-estruturadas e analisados através da análise temática. Os temas identificados indicam a existência de duas linguagens diferentes, e a análise aprofundada permitiu descrever um modelo, que, em vez de conciliar no mesmo espaço as duas linguagens – de terapia e de educação artística – opta por separar os espaços cuja família considera imprescindíveis. Outras questões relativamente à comunicação são abordadas, e o modelo é renovadamente analisado através de diversas lentas, para gerar pistas para a área da terapia familiar, bem como para outras áreas.

Palavras-chave: teatro; terapia familiar; educação artística; técnicas ativas; assimetria hemisférica; sistema interacional.

Abstract

Psychotherapy has been defined as a verbal practice that reaches its goals through language (Wiener, 1997). Even though there are other paths, there is this idea that therapy should always be based on verbal communication. However, our need for analog communication (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1967) requires more active and expressive techniques.

Through an exploratory, qualitative, and longitudinal study, we explore the way creative, expressive, and dramaturgical resources may be beneficial in family therapy and the way we could integrate artistic activities in therapy. This investigation is centered around a case study of a family accompanied by a therapist and a theatre director in a specific context, in this case in a family therapy center – in therapy as well as in an artistic education program. The data was obtained through a series of semi structured interviews and analyzed through thematic analysis. It suggests the existence of two different languages, and through a deeper analysis we describe a model that, instead of accommodating these two different languages – the therapeutic and the artistic languages – chooses to separate these spaces, which are considered essential to the family. Other issues related to communication are also discussed and the model is revised through many new lenses, to raise new questions to the family therapy area, as well as other areas.

Keywords: theatre; family therapy; artistic education; active techniques; hemispheric asymmetry; interactional system.

Índice

Enquadramento teórico	1
A Tirania do Condicionamento Linguístico	1
A Linguagem da Terapia	2
O Teatro enquanto Linguagem	2
A Melhor Linguagem para as Crianças	6
Pertinência do estudo	6
Questão de partida	6
Metodologia.....	7
Desenho de investigação	7
Participantes.....	8
Instrumentos	9
Procedimento	10
Recolha dos dados.....	10
Análise dos dados	11
Resultados	12
Algumas considerações	16
Flexibilidade e adaptabilidade	16
A reflexividade do investigador.....	17
A escrita	17
Apresentação e Discussão dos Resultados.....	18
Abordar as partes	18
A Família	18
A Terapia	19
A Educação Artística	22
A emergência do modelo	24
Separação	24
Dois Espaços Diferentes	27
O modelo que emerge	30

Uma abordagem comunicacional do caso	31
Correção da epistemologia.....	31
A definição do sistema.....	31
Axiomas de comunicação	33
Subsistemas e interações.....	36
Desfecho	44
Algo Novo.....	45
Níveis de abstração do estudo	45
Limitações da presente investigação	46
Conclusão	48
Referências.....	50
Apêndices	53
Apêndice A: Consentimentos informados.....	54
Apêndice B: Questionários sócio-demográfico	61
Apêndice C: Guiões das entrevistas	65
Apêndice D: Árvore final de categorias	84
Apêndice E: Inquérito Online.....	93

Índice de figuras

Figura 1 - Desenho da investigação	8
Figura 2 - Os diferentes momentos da recolha e análise dos dados, enquadrados nas etapas do processo.....	11
Figura 3 - A narrativa dos resultados	18
Figura 4 - O arquipélago de ilhas do processo	26
Figura 5 - O exemplo do dramaterapia enquanto uma ilha única que engloba duas respostas diferentes	27
Figura 6 - A mudança na forma de conceptualizar as 3 partes do processo	31
Figura 7 - O sistema interacional que surgiu no processo.....	32
Figura 8 - O sistema e as suas interações	36
Figura 9 - Hierarquia dos níveis de abstração do estudo.....	46

Enquadramento teórico

A Tirania do Condicionamento Linguístico¹

O núcleo da comunicação humana é constituído por formas não verbais, e tudo o que vai para além das palavras mesmo enquanto as dizemos – a postura, gestos, expressão facial, inflexão de voz, sequência, ritmo e cadência das próprias palavras – a que podemos referir-nos enquanto formas de comunicação analógica (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1967). É talvez a comunicação analógica que nos dá a maioria das pistas para a construção da realidade². No entanto, a primazia da palavra em contraste com a realidade e o modo analógico de comunicar, levou Palazzoli, Boscolo, Cecchin e Prata (1978) a perceberem o quanto esta os tiranizava e condicionava a terapia. Após uma série de experiências fracassadas no tratamento de famílias, chegaram à conclusão que o maior obstáculo na sua abordagem para com as famílias fazia afinal parte deles – era a linguagem que eles utilizavam.

Devemos considerar o uso de vários modos de comunicar na comunicação humana, e como o nosso vocabulário está pouco desenvolvido para a complexidade em categorizar e enquadrar mensagens e ações derivadas de metáforas, fantasias ou de brincadeiras, por exemplo, dependemos mais de meios não verbais para conseguir comunicar estas categorias abstratas, mas de importância vital (Bateson, Jackson, Haley & Weakland, 1956). Eu mostro que estou a brincar não tanto através do que digo, mas mais através da ‘forma’ como o digo. É muito importante eu não perder essa ‘forma’ tal como o é o recetor da minha mensagem não deixar de conseguir perceber essa ‘forma’.

A nível neurológico, possuímos dois hemisférios diferentes. O hemisfério esquerdo, considerado verbal e analítico, é responsável pela gramática, palavras, detalhes, etc. É considerado o maior, talvez porque esteja ‘sempre a falar’ pois possui a linguagem mais banal que são as palavras. O hemisfério direito, associado a atividades mais artísticas como ouvir uma sinfonia ou vislumbrar uma pintura, é capaz de processar as coisas de forma holística e perceber o todo através apenas de detalhes, mesmo não conseguindo descrever como – e por essa inaptidão de ‘falar’, não tem uma linguagem que possamos expressar tão eficazmente como a

¹ Este título é uma referência ao capítulo 6 do livro “Paradox and Counterparadox: A New Model in the Therapy of the Family in Schizophrenic Transaction” de Palazzoli et al. (1978).

² “Sugerimos que a comunicação analógica tem as suas raízes em períodos muito mais arcaicos da evolução e, portanto, é de muito maior validade geral do que o relativamente recente e muito mais abstracto modo digital de comunicação verbal” (Watzlawick et al, 1967, p. 57)

verbal (Watzlawick, 1978). Assim, as diferentes linguagens que utilizamos podem estar associadas aos diferentes hemisférios que reagem de forma diferente a estímulos de acordo com a sua competência para lidar com eles.

A Linguagem da Terapia

A Psicoterapia tem sido definida na prática como um empreendimento verbal, que alcança as suas metas por meios verbais (Wiener, 1997). Apesar de outros dispositivos enquanto alternativa, existe a crença de que, por ser baseada nas significações dos indivíduos em questão, a terapia deve ser sempre baseada na utilização da linguagem verbal (Chasin, Sallyann & Bograd, 1989).

Watzlawick (1978) preocupou-se com a contradição implícita no uso da linguagem pelo terapeuta. Apesar do conteúdo esmiuçado na terapia pertencer ao inconsciente e lado oculto da mente, ele é habitualmente traduzido através do diálogo clínico para uma linguagem da terapia que recorre à razão e ao consciente. Mas ao invés de interpretar o que o paciente comunica e traduzi-lo para uma linguagem de uma suposta teoria psicoterapêutica, como é procedimento comum, Watzlawick demonstra que o terapeuta deveria aprender a linguagem do paciente e fazer a intervenção de forma congruente com a maneira de este conceptualizar a realidade. Apenas assim mudanças genuínas poderiam ser alcançadas. Existem certos padrões linguísticos relacionados com o hemisfério direito que são propícios à comunicação terapêutica (Watzlawick, 1978). Bergman (1985) descreve como aprendeu a ouvir a música em vez da letra quando está com famílias, desligando o hemisfério esquerdo, quando uma família começa a gritar, culpar, atacar, etc. de forma a abstrair-se do conteúdo insultuoso da sua verbiagem, e tomando antes atenção às suas posições, gestos, quantidade de barulho, ou outras pistas não verbais, através do hemisfério direito.

O Teatro enquanto Linguagem

Augusto Boal (1975) considerava o teatro como uma linguagem que podia ser utilizada por qualquer pessoa independentemente das suas supostas inclinações artísticas, à semelhança de Viola Spolin (1963). Referimos estes dois autores devido ao seu papel importante em tornar o teatro acessível a todos os que o queiram praticar, mesmo sem serem atores. Apesar de Boal elaborar a sua teoria especialmente para todos os que se consideravam oprimidos pelo regime político e contexto social da época, ela era aplicável a qualquer pessoa, para que esta pudesse

expressar-se através duma nova linguagem e descobrisse assim novos conteúdos. Considerando o idioma uma linguagem que usa as palavras como léxico ou vocabulário, a música uma linguagem que usa as notas musicais e os sons respectivos, a pintura as cores e formas, o cinema a imagem bem como a música e a palavra secundariamente, Boal (1975) definia o teatro como a “soma de todas as linguagens possíveis” (p. 171), em que o léxico ou vocabulário são as palavras, bem como as cores, as formas, movimentos, sons, etc., e a transformação da realidade, operada através da sintaxe, é a “ação dramática”.

O ser humano também comunica de diferentes maneiras (Watzlawick et al., 1967; Bateson et al., 1956). E, a nível cerebral, parece que os nossos hemisférios também comunicam de formas diferentes com a realidade (Watzlawick, 1978). O paralelismo é evidente. Quer o teatro, o ser humano ou os seus hemisférios cerebrais possuem a capacidade para comunicar de forma analítica e verbal, bem como de forma abstrata e holística.

É difícil definir todos os antecedentes ou explorar todas as ligações que existem entre o teatro e a terapia, desde as mais subtis às mais explícitas. Uma forma de categorizar tais ligações poderia ser: a ligação no sentido histórico, por exemplo, de como o teatro surgiu primeiro, na antiguidade clássica, e influenciou e serviu de inspiração para a psicoterapia no contexto ocidental desde o final do século XIX (e.g. Walsh, 2013); o paralelismo entre a função da terapia e o teatro, independentemente da origem de ambos (e.g. Friedman, 1984; citado por Wiener, 1997); a utilização do teatro enquanto ferramenta assumida, como é o caso de Wiener (1994); a utilização do teatro de forma espontânea, através dos exercícios utilizados na terapia, sem referenciar possíveis ligações e paralelos (e.g. Andolfi, 1980); a utilização do teatro enquanto metáfora (e.g. Gerson, 2001) ou analogia, como Minuchin quando se refere ao terapeuta como um encenador que facilita a encenação de movimentos familiares (Minuchin & Fishman, 1981); ou ainda a utilização do teatro para criar um tipo de terapia diferente como o psicodrama e o teatro-terapia.

A utilização do mesmo conceito nas áreas diferentes, ou às vezes do mesmo exercício, também acontece, e são identificáveis ao ler autores das duas áreas – como a semelhança entre o conceito de “physicalization” de Spolin (1963) e a realidade de primeira-ordem de Watzlawick (1978); ou como o exercício da “Marionete” criado por Boal (1982) é semelhante ao exercício da escultura usado na terapia familiar. A escultura é um exercício não verbal, em que o escultor representa determinadas relações com outros membros familiares no espaço, através duma composição muitas vezes dramática, que exprime também emoções dos diferentes membros (Andolfi, 1980). É referida como uma “técnica activa, no quadro da terapia experiencial, na medida que constitui um meio terapêutico que facilita a aprendizagem através

da acção, reabilitando assim a linguagem figurativa e corporal (tão arredada do quotidiano quanto básica nos processos de vinculação)” (Cardoso, 1996, p. 33). A sua génese, na forma convencional, remete a David Kantor, com contribuições importantes de Bunnt Duhl e Fred Duhl, e em vez de pessoas eram usados objetos. Posteriormente Virginia Satir catalizou o desenvolvimento desta técnica, demonstrando que o uso de pessoas poderia representar de forma metafórica tipos abstractos específicos de configuração familiar (Constantine, 1978). Pode ser utilizada com diversas estruturas de sistemas e subsistemas familiares, e com diversas variações. Banker (2008) recorreu a esculturas de barro para a reflexão da estrutura familiar. Cardoso (1996) descreve episódios clínicos da aplicação da escultura familiar com casais. Nunes (2013) e Freitas (2014) desenvolveram sistemas de codificação da escultura familiar. A escultura enquanto representação metafórica, visual e espacial resume uma grande quantidade de informação de forma compacta e eficiente, e está provavelmente associada ao hemisfério direito do cérebro (Constantine, 1978).

Quer a nível das técnicas quer a nível do impulso, o teatro e a terapia partilham muitas características e ambos devem representar, tal como Friedman diz, uma revolta contra o uso normal do discurso.

Sampaio e Gameiro (1985) consideram a introdução do jogo na terapia decisiva para o desbloqueio de tensões existentes entre determinados membros do sistema familiar que a linguagem verbal não consegue desbloquear. Andolfi (1980) refere o jogo como meio de entrar no sistema familiar; como meio de obter informações sobre o sistema familiar; ou como modalidade reestruturante eficaz, assente na simplicidade e relação imediata.

Liana Lowenstein utiliza aquilo a que chama de Técnicas Criativas de Terapia Familiar e de atividades artísticas e lúdicas. Esta abordagem dá oportunidade à família de rir, criar, trabalhar enquanto equipa, aprender mais sobre os seus outros elementos, explorar pensamentos e sentimentos e a ter uma experiência relacional diferente do que estão habituados – com isto aumentando a intimidade emocional, que constitui o suporte a partir do qual os membros da família podem crescer (Lowenstein & Sprunk, 2010).

Bilson e Ross (1981) falam de experiências estruturais quando se referem a atividades como a escultura, o psicodrama ou o role-play, usadas para promover a interação entre os membros da família e para ajudá-los a explorar sentimentos e comportamentos envolvidos nessa interação. Certas ideias para tais atividades provêm do teatro e da dança contemporânea, onde as emoções são comunicadas através de movimento improvisado.

Gale (2002; 2004) defende a utilização da improvisação teatral na terapia familiar. Esta enriquece o terapeuta com novas estratégias e técnicas, e pode ajudar os pacientes a melhor

acomodar e ajustar à fluidez de regras e papéis sociais do dia-a-dia, além de ser uma atividade divertida e lúdica. Através do jogo e da performance, quer as crianças ou os adultos têm experiências que promovem criatividade, espontaneidade, sensações de vivência e conexão, e espírito comunitário.

Ruby e Ruby (2009) também são apologistas do uso da improvisação nas suas práticas de aconselhamento familiar, que permite ao conselheiro assumir uma postura mais positiva e curiosa para com a família. As atividades de improvisação são usadas para ajudar membros da família a libertarem-se e a experienciarem a sua relação com os outros membros de forma mais criativa, pessoal e autêntica. “The family is taken out of their traditional methods of interaction and challenged to find new ways to communicate their ideas. The results can be insightful and can facilitate meaningful change” (Ruby & Ruby, 2009, p. 153).

Wiener (1997; 1999) criou um método próprio, “Rehearsals for Growth” (RfG), que usa o teatro ao serviço da terapia familiar e conjugal, de forma a melhorar e desenvolver competências que promovem o bom funcionamento relacional, oferecendo técnicas para mudança de narrativas cocriadas acerca do self e da relação. Wiener (1997) distingue este método das técnicas expressivas e artísticas, do psicodrama e do teatro-terapia, que têm por objetivo facilitar mudança nos indivíduos, através do foco no contexto e no funcionamento das relações, o qual tem por objetivo moldar através da improvisação. Este é considerado pelo autor um método ativo.

Apesar das origens individuais do Psicodrama e do Teatro-terapia (ou *dramatherapy*, pois tal forma de terapia não está referenciada em Portugal) serem obscuras, as duas formas de terapia estão entrelaçadas. Psicodrama foi criado por Moreno com base na expressão dramática. O Teatro-terapia é também baseado no processo dramático, mas os efeitos benéficos deste processo já eram evidentes antes de Moreno perceber o seu potencial (Langley, 2003). Ambas as formas de terapia podem ser aplicadas no contexto familiar (Perrott, 1986; Shuttleworth, 1980; Strevett-Smith, 2010; Walsh, Tregay, Woods & Benbow, 1992). Há que perceber a diferença entre as duas abordagens quase homónimas, mas conceptualmente distantes: a intervenção com arte e a intervenção pela arte – a utilização da arte em terapia e a terapia feita através da arte.

Em Portugal, não está muito documentado, ou pelo menos acessível, literatura sobre qualquer um dos tipos de técnicas que temos vindo a falar aplicadas à Terapia Familiar, a não ser a técnica da Escultura. Sendo habitualmente referida como Escultura Familiar no contexto terapêutico familiar – esta parece ser a técnica ativa mais popular.

A Melhor Linguagem para as Crianças

As crianças são improvisadoras naturais (Gale, 2002) e o jogo é um meio essencial para facilitar a participação das crianças na Terapia Familiar, incluído-as dignamente e não como “adultos em miniatura”, pois mesmo com um extenso vocabulário, as crianças continuam-se a exprimir muito de forma analógica (Andolfi, 1980). As crianças comunicam através do próprio jogo muito mais facilmente do que através da terapia tradicional que recorre muito à palavra, elas precisam de ser cativadas através de técnicas ativas que sustentem a sua atenção durante a duração de toda a sessão de terapia (Lowenstein & Sprunk, 2010). O jogo dramático pode ser utilizado de forma bastante eficaz para comunicar com a criança, sendo este jogo já a sua maneira intuitiva e espontânea de comunicar com o mundo (Slade, 1978).

Pertinência do estudo

Consideramos importante um aprofundamento das relações do teatro com a terapia e dos vários temas que surgem associados, como a linguagem e comunicação, no contexto da terapia familiar. Como não há teoria bem formulada nem modelos que consigamos encontrar na nossa literatura, no panorama nacional, parece vantajoso fazer um estudo exploratório.

Questão de partida

Como se definem e articulam os processos criativos, expressivos, dramáticos no seio da terapia familiar e na amplitude do seu processo, e qual o seu impacto percebido pelos intervenientes do processo terapêutico?

Metodologia

Desenho de investigação

Este é um estudo exploratório qualitativo longitudinal. Exploratório porque não foi encontrada teoria consistente já construída sobre casos semelhantes de acompanhamento de uma família. Como tal, a postura epistemológica desta investigação não consiste na verificação de teoria, mas no contributo para a sua construção, interpretando as perspetivas dos participantes (Bogdan & Biklen, 1994). Para a concretização de um estudo que visa a exploração, foi escolhida, de uma forma muito natural, uma abordagem qualitativa, principalmente devido à preferência desta abordagem em focar-se no processo, em vez dos ‘produtos’, do seu interesse pelos significados e interpretação dos relatos dos outros, pela possibilidade de indução que nos permite construir conceitos e abstrações e pela riqueza dos dados na sua qualidade descritiva de um fenómeno, ao invés de operacionalizar variáveis (Atieno, 2009; Bogdan & Biklen, 1994).

A investigação insere-se no contexto de uma associação não governamental. Entre as várias finalidades da associação (1) ser um centro de aconselhamento e terapia familiar e sistémica e (2) utilizar a intervenção pela arte, foram aquelas que mais coincidiram com os objetivos deste projeto.

O estudo incide apenas num caso de terapia familiar, escolhido pela sua conveniência para o estudo, e devido à acessibilidade do contexto. A investigação foi definida enquanto estudo de caso devido à singularidade do fenómeno estudado e devido à complexidade deste caso. Um estudo de caso serve de exploração em profundidade, através de múltiplas perspetivas, da complexidade e singularidade de um projeto particular (Simons, 2009). Em vez de estudar vários casos mais superficialmente, assim, temos a oportunidade de aprofundar um caso pelas suas características únicas que, graças ao *input* dos vários participantes, tem o potencial de gerar pistas de reflexão úteis para o contexto que estudámos ou até para outros contextos (Simons, 2009).

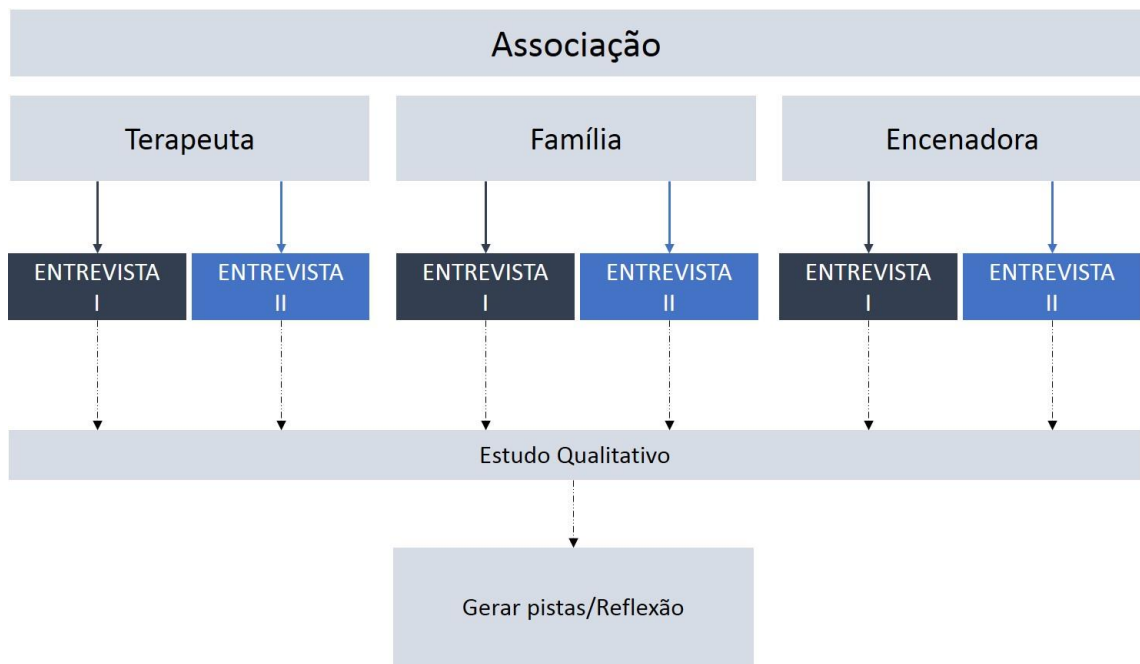


Figura 1 – Desenho da investigação

Os objetivos específicos desta investigação passam por: (1) compreender e identificar as técnicas e recursos utilizados pelo terapeuta, nomeadamente a utilização feita da linguagem verbal e não verbal; (2) compreender como a encenadora trabalha com as famílias e de que forma o seu trabalho se relaciona com o processo terapêutico; (3) perceber como as famílias comunicam com o terapeuta e como estas percecionam o processo terapêutico; (4) perceber mudanças na linguagem e estratégias utilizadas pelo terapeuta ao longo do tempo; e mudanças na família percecionadas pelo terapeuta; (5) identificar a nomenclatura utilizada no uso destas estratégias pelo terapeuta familiar; (6) gerar pistas de reflexão úteis para o campo da terapia familiar.

Participantes

Esta é uma amostragem por conveniência. A investigação foi planificada já considerando a possibilidade de o estudo ser feito através da associação. A família foi escolhida por ser a única, no contexto da associação, que, após iniciar a terapia, iniciou também o programa de educação artística. O terapeuta e a encenadora que participaram foram, necessariamente, aqueles que estavam a acompanhar a família.

A família é composta por 3 elementos: um homem de 42 anos e uma mulher de 36 anos, casados, e o filho de 2 anos. A terapia centrou-se no casal. Como é muito nova, a criança nunca

foi às sessões de terapia, e foi apenas a uma sessão de educação artística. Ambos os elementos do casal têm o ensino superior. O terapeuta é formado em psicologia com especialização em terapia familiar e tem cerca de 15 anos de experiências ligadas à área. A encenadora é socióloga, tem mestrado em educação artística, bem como formação de atores.

Instrumentos

Para a recolha dos dados foram conduzidas entrevistas semiestruturadas junto de todos os participantes. Este instrumento foi aquele que melhor pareceu adequar-se às características já referidas numa abordagem qualitativa, e aquele que melhor captava e preservava a riqueza dos dados na sua qualidade descritiva (Bogdan & Biklen, 1994). Para a realização das mesmas foi criado um guião de perguntas abertas, propositadamente para cada uma das entrevistas, tendo em conta o momento do processo em que a entrevista se realizou, o participante em causa, e também a literatura já usada para enquadrar o tema. Cada participante (terapeuta, encenadora e família) foi entrevistado duas vezes – uma no início do processo e outra no fim. Para a primeira entrevista ao terapeuta, o objetivo era compreender as técnicas e recursos utilizados, nomeadamente a utilização das linguagens verbal e não verbal; para a segunda entrevista, o objetivo era perceber as suas perceções de mudança ao longo do processo e avaliar a articulação com o trabalho da encenadora. Na primeira entrevista à encenadora, o objetivo era compreender como era o seu trabalho com as famílias e de que forma estava relacionado com o processo terapêutico; na segunda entrevista, o objetivo era compreender se teriam existido e quais as mudanças nos seus princípios e métodos, bem como eventuais adaptações feitas desde o início ao fim do processo. Na primeira entrevista à família, o objetivo era perceber como funcionava a comunicação com o terapeuta e como era percecionado o processo terapêutico; na segunda entrevista, o objetivo era perceber como era percecionado e avaliado o seu acompanhamento na associação. Os guiões das entrevistas encontram-se no Apêndice C, para consulta dos blocos temáticos e do guião mais detalhado.

Além das entrevistas e do guião, devemos considerar o próprio investigador como o instrumento primário para a recolha e análise dos dados na nossa investigação (Atieno, 2009; Bloomberg & Volpe, 2018) – o investigador como se fosse alguém que decidisse ouvir todos os homens cegos, que apalpam diferentes partes do elefante, e que tiram conclusões diferentes, para chegar a uma conclusão global³. Assumir esta responsabilidade, como um instrumento

³ Antiga parábola hindu dos cegos e do elefante - em que cada homem descreve apenas a parte do elefante que apalpa, formando uma representação incompleta do todo. O elefante é percecionado por um homem como uma cobra ao sentir a sua tromba, por

humano que filtra, seleciona e interpreta dados, parece-nos imprescindível para a compreensão da arbitrariedade do estudo, de que esta não é a única forma de ver os dados, e vai ao encontro da nossa posição construtivista.

Procedimento

Este caso iniciou-se quando a família contactou a associação com o pedido de ajuda. Após o contacto, a família iniciou as consultas de terapia familiar, e, após análise e acompanhamento inicial por parte do terapeuta, foi contemplada a hipótese de a família também passar a ser acompanhada em educação artística, à parte da terapia. Há que saber que a associação já tinha este objetivo, de acompanhar um caso através das duas respostas distintas, e o terapeuta e a encenadora esperavam apenas um caso que justificasse a integração num programa de educação artística, já após a família ter iniciado a terapia. O nosso estudo já tinha sido planeado em articulação com a associação, por isso, a proposta à família de colaboração no estudo foi feita através da associação. A família foi, assim, acompanhada primeiramente por um terapeuta, na resposta da terapia familiar e seguidamente, de forma paralela, por uma encenadora, na resposta da educação artística.

Recolha dos dados

O projeto foi aprovado pela Comissão de Deontologia do Conselho Científico da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa antes de se proceder à recolha dos dados. Em todas as entrevistas foram explanados os objetivos da entrevista e, após esclarecimento, foi prestado o consentimento por parte de todos os participantes através de um consentimento informado escrito (Apêndice A). Também foi pedida permissão para ser gravado som através do telemóvel do investigador durante a entrevista, garantindo o uso confidencial dos dados e a destruição da mesma gravação após conclusão do estudo. Para assegurar a confidencialidade, à família chamaremos sempre família T, e aos profissionais envolvidos utilizaremos o nome do seu papel sempre que nos referirmos a eles – terapeuta e encenadora – nunca utilizando os seus verdadeiros nomes. A associação também não é identificada.

outro como uma árvore ao sentir a sua perna, e por aí adiante – “(...) And so these men of Indostan/ Disputed loud and long./ Each in his own opinion/ Exceeding stiff and strong./ Though each was partly in the right,/ And all were in the wrong! (...)” (Saxe, 1868, p. 260).

A recolha dos dados teve diversos momentos, mas genericamente pode ser dividida em duas fases, pois todos os participantes foram entrevistados duas vezes: uma durante o decorrer do processo e outra após o seu final. Mesmo assim, a primeira fase de entrevistas foi feita em momentos diferentes para cada participante: a primeira entrevista feita ao terapeuta foi depois de ele já estar a acompanhar a família; a primeira entrevista da encenadora foi feita antes de a família iniciar o programa de educação artística, ou seja, quando a encenadora ainda não conhecia a família T; e a primeira entrevista realizada à família foi depois de esta já ter iniciado o programa de educação artística, bem como a terapia. A segunda entrevista foi realizada novamente com estas três partes, isoladamente, mas após o final do processo. Será importante perceber os diferentes momentos em que as entrevistas foram realizadas, pois o facto, por exemplo, da entrevista da 1ª fase com a encenadora se ter realizado antes desta ter algum papel no processo terá influência nos resultados.

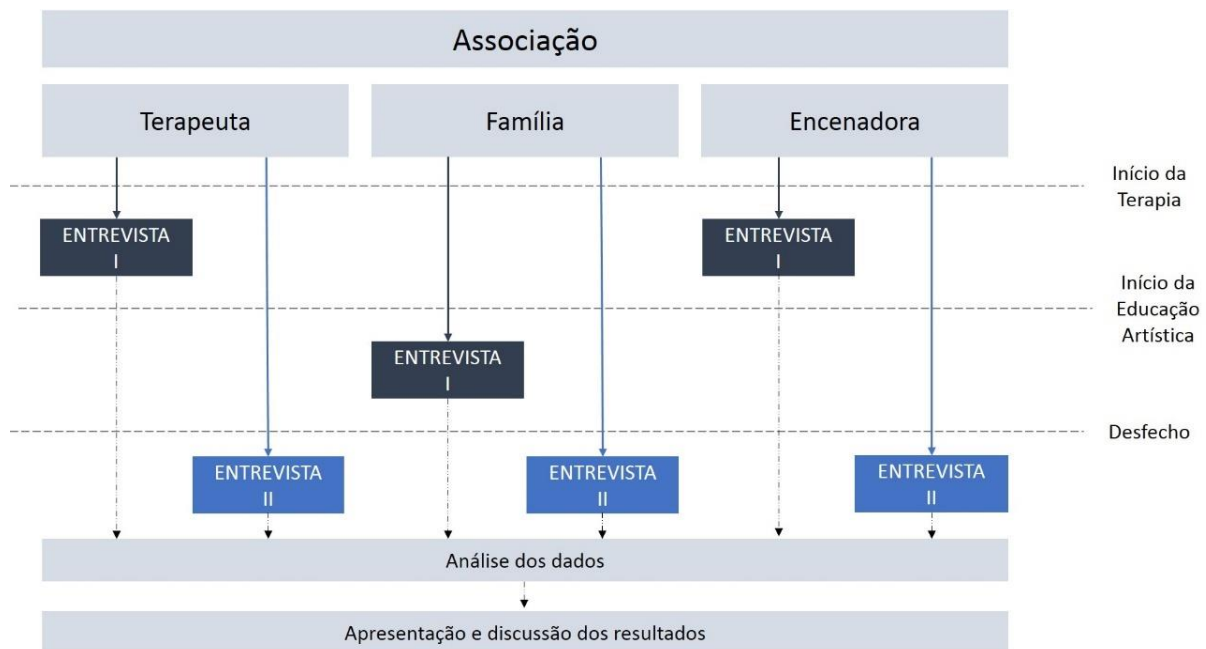


Figura 2 – Os diferentes momentos da recolha e análise dos dados, enquadrados nas etapas do processo

As entrevistas com a encenadora e o terapeuta decorreram nas instalações da associação, enquanto as entrevistas com a família tomaram lugar na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Os áudios das entrevistas foram transcritos integralmente para serem analisados. Aquando das entrevistas, também foram recolhidos, de forma sucinta, dados sócio-demográficos através de um questionário elaborado especialmente para o efeito (Apêndice B).

Análise dos dados

O método escolhido para interpretar os dados foi a análise temática, que permite identificar, analisar e descrever padrões ou temas que emergem dos dados, bem como apresentá-los de forma organizada e sintética (Braun & Clarke, 2006). Como recurso, na fase da análise foi usada a versão 12 do *software NVivo*. A codificação foi feita com base nos dados e, para tal, tentámos distanciarmo-nos ao máximo da teoria já revista, bem como do momento de recolha, de forma a tentarmos iniciar a análise o mais ‘limpos’ possível de pré-conceitos. No entanto, seria irrealista acharmos que conseguimos despojar-nos de todo o conhecimento prévio na matéria, das nossas experiências, do fundo teórico, da revisão de literatura, da questão de partida, ou até das ideias que começaram a surgir logo na recolha dos dados (Gibbs, 2007). Isto significa que a codificação também foi feita com base nos conceitos e na teoria existente, pois eles também serviram de referencial. Estas duas abordagens na codificação não se excluem, e pode acontecer seguir-se uma e outras vezes seguir-se outra, conforme o investigador vai-se familiarizando com os dados e procura inspiração (Gibbs, 2007).

Apesar de guiado e orientado pelos passos propostos por Braun e Clarke (2006), eventualmente, o processo de análise desenvolveu-se de forma intuitiva. Sem medo de especular, e procurando estratégias originais e criativas de abordar os dados, estes nunca foram tidos como um fim em si mesmo, mas apenas um meio para gerar ideias (Bogdan & Biklen, 1994). A criatividade e espontaneidade foram imperativas para gerar tais ideias – o ato de ‘brincar’ com os dados foi crucial para o processo de análise. Para isso, foram usadas várias metáforas e analogias, bem como auxiliares visuais, esquemas rabiscados e diagramas de rascunho utilizados na construção de um esquema formal de organização das categorias que surgiam – a espacialidade, a imagem, a importância de dispor tudo no espaço, como método para repensar os dados. Foram feitas diversas leituras, em diversos momentos, com tempo de introspeção e período de incubação, e as conclusões continuaram sempre a surgir. No final da análise podemos afirmar com confiança que os nossos dados têm “um ar usado” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 219). Os temas emergentes e as suas interligações foram discutidos com a orientadora, que teve um papel crucial na análise dos dados, e foi validando o seu desenvolvimento.

Resultados

Os resultados e a sua discussão foram surgindo num *continuum* de conceitos e ideias. É difícil dividir as conclusões por temas ou escolher títulos, e inicialmente não conseguia arranjar forma de estruturar este capítulo. Cada vez que começava um título acabava por falar de tudo, porque ao falar de algo é difícil não falar de tudo o resto. Tudo parece ser tudo o resto, e eu perco-me – tal como a filha se queixava ao pai nos “metadiálogos” do Bateson (1989), quando encetava uma conversa sobre determinado tema. E a tese é um diálogo interior, confuso, com conclusões e ideias que eu tentei estruturar, mas ao tentar estruturar, ao tentar dividir por temas, criar títulos, a maioria das vezes perdia-me. Porque começava a abordar um tópico e acabava a abordar muitos outros. Isto tem uma razão de ser – globalidade e circularidade.

Abstrações são o que permite apresentar e discutir os resultados, de forma paradoxal, pois uma das sensações tidas foi como o modelo que emergiu se torna um todo difícil de transmitir. Além de que a tese não é um ato espontâneo, nem uma forma natural de apresentar as ideias que surgem naturalmente. E facilmente o seu curso de ideias adquire as características de um pensamento linear, mas tal não corresponde às características dos resultados que se pretende transmitir. Para o mundo das ciências fazer sentido do mundo real precisa de abstrações, de limitar, de isolar, de pensamento linear, causalidade, precisa de desenhar contornos e dividir em partes. Tudo isso é útil e necessário, mas temos ao mesmo tempo que estar sensíveis a esta questão, de que a forma de conceptualizarmos e teorizarmos o mundo não é o mundo, e a realidade não está dividida nem limitada, isso foi a ciência que fez pelo caminho de tentar perceber as coisas. Para transmitir, é necessário dividir. E a divisão em partes é puramente arbitrária.⁴

Por onde começar? Fazer títulos que correspondam às categorias criadas na análise temática? A análise temática, enquanto veículo que nos faz chegar aos resultados que pretendemos discutir, tem sempre uma certa ubiquidade no texto, portanto, utilizar as categorias codificadas e percorrê-las parece apenas um passo lógico na estruturação desta parte da tese. Mas isso pareceu-me enfadonho, repetitivo e ainda menos orgânico do que a tentativa já inorgânica de dividir o texto, seria esquematizar por extenso a análise, além de que não correspondia à forma que os dados já analisados adquiriram ao tentar discuti-los. Contar antes uma história, utilizando a própria história do estudo e o caso estudado numa narrativa fragmentária – uma composição de fragmentos como pequenas janelas através dos quais podemos tentar ver o todo. Começar pelo modo inicial com que conceptualizava os dados pode parecer irrelevante, mas ir já para o modo mais avançado de tratar e refletir sobre toda a

⁴ “The division of the perceived universe into parts and wholes is convenient and may be necessary, but no necessity determines how it shall be done” (Bateson, 1979, p. 38)

informação recolhida revela-se uma simplificação brusca de algo que não deixou de ser um processo. A tese é um conjunto de notas, camadas de notas que se vão sedimentando no estudo em documentos *word*, notas escritas em papéis dispersos, *post-its*, no meu caderno, no diário de bordo ou no *NVivo* – tudo isso permite rastrear certas ideias, não perder outras, perceber porque fiz aquele raciocínio, perceber como alterei o pensamento, ou como confirmei certas ideias iniciais. Sedimentos de notas em que aponto por cima de apontamentos, com meses de distância, e vou complexificando e alterando o meu pensamento no estudo ou ganhando consistência.

Antes de iniciarmos a análise, convém fazer algumas advertências e balizar algumas definições, de forma a prevenir confusões semânticas ou de significado. Neste estudo, entendemos por processo o conjunto de interações estabelecidas entre os profissionais e os clientes, que neste caso é a família, num limite de tempo definido e a acontecer no contexto da associação. Consideramos assim que todo e qualquer tipo de intervenção se engloba na intervenção geral promovida pela associação. Um conceito de globalidade associado a este processo estava inadvertidamente presente desde o início, como iremos explorar mais à frente. Assim a palavra ‘processo’ não é utilizada para se referir à terapia, mas ao todo interventivo. As palavras ‘comunicação’ ou ‘separação’, por exemplo, podem também gerar várias interpretações, algo que iremos abordar mais adiante.

Relembrando, este é um estudo de um caso só, que serviu de janela para perceber como o processo decorreu e, mais à frente, como emerge um modelo. Este caso não será abordado ao nível do conteúdo. Por conteúdo referimo-nos a todas as questões inerentes à família, que a trouxeram à terapia, e que foram elaboradas e exploradas neste processo. O conteúdo que nos descreve os seus problemas, os seus familiares, as hipóteses sistémicas, os mitos familiares, etc. como são interpretados pelo terapeuta, ou as histórias e factos biográficos da família, por exemplo. Tudo isso situa-se no nível do conteúdo, que não é necessário explorar para fazer desenvolver este estudo, e do qual nos preferimos abster, pois nós não estamos a fazer uma análise da família e das suas relações, nós estamos a fazer uma análise dos vários intervenientes do processo e das relações estabelecidas entre esses intervenientes no contexto do processo. A recolha de dados não foi feita para perceber as relações dentro da família, mas antes a relação da família com o terapeuta, ou da família com a encenadora⁵. O caso é, portanto, abordado ao nível da relação.

⁵ Com o tempo percebi que este estudo de caso não se foca na família apenas, até porque prescinde do conteúdo relativo ao seu problema, foca-se no terapeuta e na encenadora que também fazem parte do caso. É, mais do que

Também há que advertir que podemos referir-nos a níveis de conteúdo diferentes em vários níveis também diferentes do processo que estudámos ou no nosso próprio estudo. Podemos referir-nos ao nível do conteúdo referente às características da família e aos seus problemas, ao material tratado em terapia, mas também podemos – e iremos mais adiante, daí a advertência agora – referir-nos ao nível de conteúdo quando nos referimos aos exercícios e técnicas utilizadas pelo terapeuta ou pela encenadora e à estrutura das sessões, algo que foi tratado de forma somativa quando teorizávamos sobre o caso no início da análise. Assim o próprio estudo tem um nível de conteúdo, que é a descrição da terapia ou da educação artística e dos exercícios e estrutura (‘Abordar as partes’). Por isso, há o nível de conteúdo referente ao caso, e o nível de conteúdo referente ao nosso estudo. É muito importante não confundir os dois.⁶

Isomorfismos, Metáforas, Paralelismos e Analogias

Na impossibilidade de perceber o modelo apenas através de citações e excertos das entrevistas, para melhor explorarmos este caso decidimos usar diferentes luzes para iluminar o modelo. Através de diferentes isomorfismos, metáforas, paralelismos e analogias o modelo é renovadamente abordado. De cada vez, os dados são vistos com uma lente teórica nova e organizados de forma deliberadamente simplificada. O tema é impossível de ser representado de uma forma literal ou abrangente, por isso simplificamos. No final, talvez tenhamos uma ideia mais clara ou uma perceção melhor de algo que não é visível à superfície dos dados, assumindo, desde já, que nunca veremos tudo. Todas estas formas de olhar os dados não se anulam, aliás, complementam-se.

As isomorfias aplicam corpos teóricos que podem ser aplicados a outros casos e a outras disciplinas. A analogia compara com uma outra situação semelhante de alguma forma aos nossos olhos. O paralelismo, semelhante à analogia, mostra como dois conceitos são idênticos. E a metáfora, uma linguagem mais associada ao hemisfério direito, permite-nos, depois de todas estas abstrações e conceptualizações analíticas, voltar a pensar o caso de forma global.

Para aplicação das propriedades dos sistemas abertos, o nosso trabalho foi largamente facilitado por Watzlawick et. Al (1967), que aplicam a Teoria Geral dos Sistemas (Bertalanffy, 1950) aos sistemas interacionais e à pragmática da comunicação humana. Tal trabalho inspirou e serviu de referência para uma análise dos dados através do nível de relação e pela procura de uma definição das relações estabelecidas dentro desse sistema – a grande mudança na

um estudo do caso da família T, um estudo da intervenção do terapeuta e da encenadora relativamente ao caso da família T.

⁶ Ver o esquema dos níveis no final do capítulo da apresentação e discussão dos resultados para perceber melhor.

abordagem, ou na forma como via o caso, foi quando finalmente deixei de ver os intervenientes ou as intervenções e passei a olhar para os espaços ‘*in between*’, para as interações lá no meio – a mudança do estudo das intervenções para o estudo das relações entre os diferentes intervenientes.

Algumas considerações

Neste estudo, foram tidos em conta os critérios de qualidade das investigações qualitativas propostos por Bloomberg e Volpe (2018) – os critérios de (1) transparência; de (2) reflexividade, como explorado mais à frente; (3) de transferência; (4) ético e de (5) integridade.

Flexibilidade e adaptabilidade

Este estudo foi sempre flexível, nunca constrangido pela teoria, pelo método, pelo tempo ou pela amostra (Simons, 2009), e sempre respondeu às mudanças que aconteceram, quer no método ou relativamente à amostra, por exemplo. A própria abordagem qualitativa e relação com os dados permitiram essa flexibilidade. O desenho inicial do estudo difere do desenho final, bem como a amostra e, eventualmente, as perguntas iniciais também diferem bastante de outras perguntas, mais significativas, que surgiram já depois da recolha. As grandes mudanças, para além das ideias e das perguntas que surgiram com os dados, foram: a alteração de uma amostra desejada de várias famílias, com mais do que um terapeuta a acompanhá-las, para um estudo de caso – que se revelou de grande riqueza para os objetivos do projeto, e levou-nos à conclusão de que mais casos poderiam comprometer a qualidade dos dados e da análise; a alteração do intervalo de tempo em que decorreu o estudo, com o prolongamento, devido a motivos pessoais do investigador e alheios à investigação, do prazo de entrega da dissertação – o que permitiu acompanhar a finalização do processo e a realização de uma segunda fase de entrevistas não planeadas inicialmente, já após o final do processo; e o abandono de um inquérito online que foi preenchido por alguns terapeutas familiares sobre técnicas ativas (Apêndice E), mas que deixou de coadunar-se com o caminho que os dados tomaram – o foco do estudo deixou de ser as supostas técnicas que antes pretendia recolher, de forma objetiva; inicialmente havia a crença de que tudo se relacionaria com essas técnicas suscetíveis, ainda mais do que à categorização, quase à catalogação, como se o mundo de estratégias dos terapeutas coubesse apenas num ‘bolso’ e pudesse ser, de uma forma simples e analítica, inventariado.

A reflexividade do investigador

O investigador inevitavelmente é influenciado pelo seu contexto, pelo seu meio, pela sua vivência do dia-a-dia, bem como pela sua experiência. Estar consciente da influência que o próprio investigador, com a sua ‘bagagem’, pode ter no processo do estudo, permite-nos estar mais atentos a tal influência e ser mais transparentes para com os leitores que também podem detetar mais facilmente alguns vieses (Bloomberg & Volpe, 2018; Simons, 2009). A abrangência de tais vivências é muito ampla – os livros que li no decorrer da investigação, mesmo aqueles não ligados à psicologia, os filmes que vi, as músicas que ouvi, palavras que consultei o significado recentemente e que ao fixar foram usadas nos meus novos escritos, ou até o ter começado a utilizar as palavras e expressões usadas pelos participantes do estudo, sem sequer reparar inicialmente. A minha experiência também deve ser considerada e vários antecedentes levaram à escolha do tema – como a passagem pelo grupo de teatro da faculdade, a formação avançada em ‘Teatro e Comunicação’ realizada no ISPA um ano antes da investigação, ou a leitura de autores como Augusto Boal (1975; 1982) ou Alberto B. Sousa (2003) ainda antes de pensar numa investigação. Tudo demonstra reflexividade e esta tese não é escrita isoladamente, é essa uma das principais características do método de análise de dados, a retroalimentação com o que rodeia os dados, a consciência de que o estudo é inevitavelmente um reflexo de quem o escreve.

A escrita

É minha convicção que a escrita da tese deve refletir, conscientemente, o processo do estudo e os mesmos princípios usados para analisar e interpretar os dados – de uma forma equilibrada, a tese deve englobar todas as ideias (visuais, analíticas, abstratas, etc.) geradas durante todo o processo. O princípio da criatividade não ‘morre’ com o fim da análise que não tem fim, e por isso há um esforço por uma escrita sempre inventiva, que assume a reflexividade já abordada. Há duas linguagens que convergem nesta tese: a do teatro e a de sistémica, isto não só devido aos intervenientes, mas ao próprio investigador.

Apresentação e Discussão dos Resultados

O seguinte esquema resume o processo da análise dos dados com as ideias que foram surgindo e que, em jeito narrativo, iremos percorrer ao longo do capítulo, e sobre as quais iremos refletir. Começaremos por abordar as partes de forma mais ou menos isolada, tal como foi feito no início da análise e depois prosseguiremos o curso das ideias tal como elas foram desenvolvidas durante a análise, acabando na criação de uma hierarquia com os diferentes níveis de abstração utilizados ou referidos ao longo dos resultados. No esquema comparamos as nossas etapas, que aconteceram de forma intuitiva, com as etapas propostas por Braun e Clarke (2016), após a transcrição das entrevistas onde foi feita inevitavelmente uma primeira leitura, que permitiu uma familiarização com os dados, ainda antes de iniciar formalmente a análise.

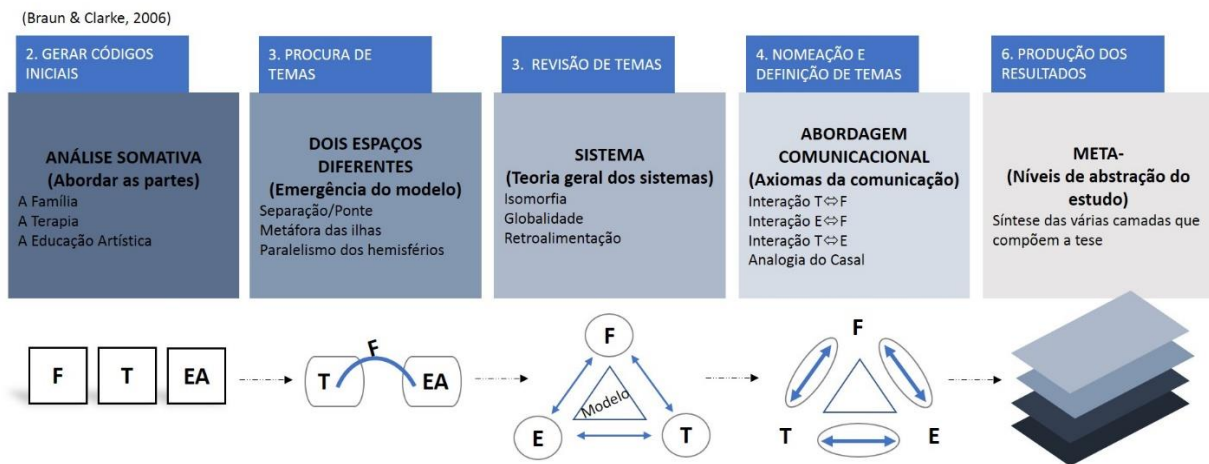


Figura 3 – A narrativa dos resultados

Os seguintes códigos identificam a que intervenientes correspondem os excertos das entrevistas: ‘F’, ‘T’, e ‘E’ para família, terapeuta e encenadora, respetivamente; no caso da família, o ‘M’ e o ‘H’, identificam a mulher e o homem do casal; e o número 1 e número 2 identificam o momento da entrevista, ou seja, se esta foi a primeira ou a segunda – tal momento é importante ter em consideração, pois, ao rever a figura 2, é perceptível que as entrevistas da primeira fase do terapeuta e da encenadora aconteceram antes do início do programa de educação artística, ou seja, antes do surgimento do modelo que iremos explorar.

Abordar as partes

A Família

Como o nosso objetivo é abordar a comunicação da família com os outros intervenientes e perceber esse padrão, iremos abster-nos de explorar as razões que levaram a família à terapia, o que foi que eles falaram em terapia e todos os assuntos internos da família, como já referimos anteriormente – todo o conteúdo relativo à situação familiar. Apenas interessa que a família T contactou a associação e iniciou o processo terapêutico.

O processo começa nas crenças, as experiências passadas que se trazem para as novas experiências. A família só tem experiência de terapia, não tem crenças relativas à encenadora e à educação artística. Ambos os elementos do casal tiveram experiências na área da saúde mental, em fases distintas da vida, que descreveram de uma forma pouco positiva – com referência ao clima, à empatia, à atenção dispensada, tudo conceitos que podemos remeter para a relação que é estabelecida. *«Andei lá um ano e não percebi muito bem a mais valia daquilo. Primeiro, não tinha empatia nenhuma com a senhora, e depois era um clima muito impessoal»* (F, M, 1). Também falam do espaço e do vestuário, e do contraste entre um profissional *«de fato e gravata, muito apumadinho»* (F, M, 1), enquanto a família admite andar vestida de forma mais informal, descrevendo-se como *«descontraídos»* (F, M, 1).

Se pensarmos que estas crenças já existiam ainda não tinha sido feito o primeiro contacto com a associação, a família não sabia até que ponto as suas experiências passadas se repetiriam no futuro, nem conseguiam prever que tipo de relação iriam estabelecer, nem qual o tipo de formalidade com que se deparariam, apenas que não iria funcionar com eles uma certa formalidade a nível de tratamento ou até de imagem. *«Há quem venha literalmente à espera do doutor, há quem venha à espera da pessoa que está com elas, há quem está à espera do tipo inacessível que dá as indicações que eles seguem, há quem esteja à espera de tudo um bocadinho»* (T, 1).

A Terapia

A família T começou por ter apenas sessões de terapia. Na primeira sessão de terapia o objetivo do terapeuta *«é que as pessoas se sintam confortáveis o suficiente para poder vir a uma segunda sessão»* (T, 1), para isso tenta *«não ser muito intrusivo e não ser muito “questionante”⁷»* (T, 1) abordando apenas o pedido e o problema apresentado pela família de forma geral, sem embrenhar-se nas causas e razões que geram tal problema ou na procura de soluções. Assim, de acordo com o terapeuta, uma das características do seu método é a tentativa

⁷ Palavra inventada pelo terapeuta para transmitir esta ideia. Daí as aspas.

de começar por deixar à vontade a família, «*diminuir o drama inerente à ida à terapia*» (T, 1), para depois ele próprio poder estar mais à vontade para questionar e ‘agitar’ o sistema, gradualmente aumentando «*um bocadinho o volume da tensão*» (T, 1). Na segunda sessão, que acontece na semana imediatamente a seguir à primeira, o terapeuta tenta aprofundar mais as razões por de trás do pedido. A partir da segunda sessão, as sessões têm uma regularidade quinzenal. Nesta altura começam a ser prescritas tarefas de forma a perceber «*onde é que está a falha, onde é que está a incapacidade, o que é que está a manter o problema (...) o que é que está a acontecer para que eles invistam contra este parede que não conseguem ultrapassar*» (T,1).

O terapeuta demonstra uma atitude flexível – «*acho com o tempo nós vamos ganhando esta capacidade de nos adaptarmos mais à família, de percebermos o que a família quer*» (T, 1). Esta flexibilidade, desenvolvida com a experiência, fez o terapeuta ganhar uma noção da incompatibilidade das sessões de terapia com a existência de um guião fechado e demasiado estruturado. Há a noção de que cada família exige uma adaptação diferente e personalizada – «*tem de ser tudo adaptado à pessoa que temos à nossa frente*» (T, 1). A metáfora é muitas vezes utilizada e o terapeuta insiste em fazer a distinção entre o espaço fora da terapia, da vida real, e o espaço da terapia, que se pretende abstrato: «*estamos a falar de um espaço que não é a vida (...) se nós às vezes contaminamos este espaço com uma linguagem muito concreta, este espaço depois também fica um espaço da dor, um espaço da zanga, e não um espaço da solução*» (T, 1).

Ainda relativamente às suas estratégias o terapeuta deu o exemplo de alguns exercícios e também salientou a importância que o símbolo tem no seu trabalho. Mesmo utilizando recursos não verbais, o terapeuta não prescinde da palavra, os momentos não verbais, são sempre complementados e interpretados através da palavra, pois a potencialidade destes exercícios reside em toda a comunicação gerada entre os membros da família à volta da tarefa que foi proposta – «*eu acabei de fazer um desenho, agora como é que eu explico o meu desenho ao outro? Que ferramentas é que eu tenho para comunicar ao outro aquilo que eu faço e na verdade aquilo que eu sinto?*» (T, 1). As técnicas⁸ são, de acordo com o terapeuta, mais uma forma para tentar sair do impasse, mas há outras formas de resolver o impasse, tal como as técnicas não servem só para o impasse, os dois conceitos não têm de estar necessariamente

⁸ Apesar de técnicas poderem ser todas as estratégias, atividades, recursos e processos utilizados no contexto da terapia, neste caso estas técnicas referem-se apenas aquelas que temos abordado aqui e que o estudo tinha o objetivo de se focar ao início: as técnicas expressivas ou ativas.

associados – não há «*técnica para sair do impasse*⁹» (T, 1). Damos alguns exemplos de técnicas específicas, que envolvem recursos expressivos, e que o terapeuta considera mais «*imediatas*» (T, 1), que ele faz mais regularmente:

A estátua¹⁰ - «*este exercício de perceber onde é que estamos e de tentar aproximar a própria pessoa da outra é um bocadinho de combate mais rápido àquele momento que está ali a acontecer.*» (T, 1).

A bandeira da família – Criar algo que simbolize a família e aquilo que ela valoriza em si própria – «*da mesma forma que a bandeira nacional representa o país, algo que valha a pena lutar por ela. o que a família quiser, pode ser um brasão, pode ser arabescos, pode ser textos, pode ser fotografias, mas “aquilo é uma coisa pela qual vale a pena lutar”*» (T, 1).

O sistema de distâncias¹¹ – o objetivo é mostrar no espaço a distância a que determinada pessoa se sente quando a outra pessoa faz algo ou age de alguma forma e explorar a partir desse dado visual – «*então, quando ele faz isto a que distância é que nós estamos?*» (T, 1).

A procura – ter de procurar uma coisa dentro da própria sala, que o terapeuta escondeu anteriormente - «*escondi o meu telemóvel na sala, tentem lá encontrá-lo*» (T, 1). Permite ver como é que a família funciona em equipa, ou antes, como é que eles não funcionam.

Os exercícios geométricos – as pessoas têm de desenhar figuras geométricas na sua folha. Depois, um membro vai ter de explicar ao outro o que desenhou para que ele consiga reproduzir o mais fielmente possível aquilo que o primeiro desenhou – «*normalmente isto reproduz muito das coisas em casa, que ou é a pessoa que não faz perguntas e que aceita o desenho exatamente como o outro faz e depois acaba por fazer mal, ou a pessoa que explica muito pouco daquilo que fez*» (T, 1).¹²

O terapeuta considera que todas as técnicas citadas «*estão muito próximas do teatro (...)* Todas as estratégias que sejamos nós a representar outra coisa ou a representar as nossas emoções vem do teatro» (T, 1). É importante notar que família revelou confusão a lembrar-se dos vários exercícios, dificuldade em enunciar regras ou a descrever aquilo que tinham feito,

⁹ Relativamente à ideia inicial do estudo, a procura de técnicas, essa procura de diferentes técnicas ativas pode-se ter ramificado inadvertidamente na procura de técnicas para resolução de impasses, e por isso, durante a entrevista, o terapeuta demarca-se logo dessa posição e chama à atenção para tal.

¹⁰ Esta técnica apelidada de estátua pelo terapeuta é o equivalente ao conhecido por escultura, neste caso escultura familiar.

¹¹ Supõe-se ter sido este o exercício que gerou mais confusão e que a família referiu, como será abordado mais à frente.

¹² Este é um bom exercício para perceber o padrão de interação na díade do casal, simplificando ao máximo o conteúdo do que é falado para poder focar ao máximo na forma como o casal comunica.

até chegou a admitir que considerava um dos exercícios que foi discutido confuso e que teve dificuldades em fazer o pedido – «*Pois, eu primeiro não consegui muito bem exprimir ali no imediato (...) Era assim um bocado... para mim não estava a fluir, estava a ser um bocado... (...) Tomás: Era demasiado esquemático*» (F, H, 1). Apesar da dificuldade em explicar, é evidente que a família sentiu os exercícios ou pelo menos um dos exercícios como pouco espontâneo, este uso do ‘fluir’ descreve bem esta ideia, a família até utilizou o adjetivo ‘desconfortável’: «*Sim, acaba por ser um bocado desconfortável o facto estarmos de pé a fazer determinados movimentos*» (F, M, 1). É importante ainda apontar que a família disse que isto aconteceu antes das sessões de Educação Artística terem começado.

A Educação Artística

A família T entrou num programa de educação artística já no decorrer do processo, depois de já ter iniciado a terapia. Assim, a educação artística passou a fazer também parte do processo. As sessões de educação artística decorreram de forma isolada e paralela à terapia, apesar de terem iniciado quando o terapeuta concordou ser esse o momento oportuno – «*Daí a importância deste salto para a Encenadora, para ver se a Encenadora consegue através de uma ou outra técnica artística qualquer trazer a emoção cá para fora, e depois de ela já estar cá fora então vamos ver o que conseguimos fazer com ela também a nível verbal*» (T, 1).

A partir do momento em que a encenadora entra no processo, o que era antes um processo terapêutico normal passou a ser um processo terapêutico integrado com a educação artística, que tem por base o teatro. O processo fica mais complexo e ganha uma nova componente, bem como um novo interveniente, que é a encenadora. O nome do programa coincide com o nome do seu mestrado em educação artística. O teatro é «*o elemento agregador*» (E, 1), é o eixo central do programa de educação artística e é a área/ramo de especialização da encenadora, e daí deriva o nome que aqui atribuímos à própria, devido à sua experiência na área e ao seu papel dentro e fora da associação. Entre as várias teorias, formas de categorizar, gíria, terminologia ou nomenclaturas, a encenadora escolhe mesmo «*chamar teatro porque é uma coisa mais abrangente*» (E, 1). Dentro do teatro distingue a corporalidade («*tudo o que tem a ver com o corpo, postura, etc.*» (E, 1)), a oralidade («*tudo o que tem a ver com a voz*» (E, 1)) e a interioridade («*tudo o que tem a ver com a autorreflexão, com autoconhecimento*» (E, 1)) –

categorização que aprendeu com João Brites¹³ – e dentro de cada uma destas categorias é que surgem jogos, exercícios ou propostas para trabalhar cada uma delas. Mas, tal como o teatro que acaba por ser uma área multidisciplinar, o programa de educação artística também acaba por usar outras disciplinas artísticas. O teatro é a base e «*depois a partir daí é que vai ramificando para outras coisas*» (E, 1). A própria encenadora demonstra essa multidisciplinaridade, tem competências e conhecimentos para utilizar outras disciplinas artísticas, sempre com a ressalva de que se for necessário explorar algo específico, a encenadora então traz o artista específico de fora – «*não gostamos de invadir espaços que não são nossos e se for preciso chamamos pessoas dentro dessa área*» (E, 1). Os programas de educação artística já eram anteriormente concretizados noutros contextos, com diversas faixas etárias, e através da associação.

O objetivo da educação artística é, de forma independente, trabalhar, através do teatro neste caso, questões que a família traz para as sessões, sem com isso haver alguma obrigatoriedade em atingir metas, encontrar soluções ou todas as implicações formais de um contexto terapêutico. Ou seja, em vez de haver um objetivo de chegar a algum lado, há um objetivo de explorar, levando a exploração onde levar. Todo este método está intrinsecamente ligado com a formação da encenadora e também com os seus princípios e ideias, como a sua valorização do processo acima da apresentação de um produto artístico, a liberdade do indivíduo em explorar sem constrangimentos¹⁴, ter um espaço para tal, a valorização do tédio, do ócio e da contemplação¹⁵, também ideias relacionadas com o processo criativo, ou os conceitos da atenção, da concentração e da presença usados no teatro¹⁶. Tudo estes conceitos e ideias, que surgem quase sempre inevitavelmente no discurso da encenadora, têm uma grande influência na sua metodologia.

Para cumprir estes princípios e possibilitar uma livre exploração por parte dos indivíduos, a encenadora, mesmo tendo *guidelines* e uma base, quer a nível metodológico quer a nível estrutural, não pode planear as sessões com uma estrutura fechada – «*é uma espécie de*

¹³ João Brites (1947-) é dramaturgo, encenador e cenógrafo. Fundou em 1974 o Teatro O Bando, companhia que já encenou diversas vezes. Foi professor de atores na Escola Superior de Teatro e Cinema e orienta estágios e cursos de formação a propósito da consciência do ator em cena.

¹⁴ «*Isto porque eles têm vidas inteiras em que toda a gente lhes diz exatamente o que fazer, como fazer, em que tempo fazer, e eu acho que a arte pode ser essencial nessa desconstrução em que de repente tu podes escolher estar num sítio em que tu fazes porque de repente queres ou não queres*» (E, 1).

¹⁵ «*respeitar também este tempo para eles não fazerem nada. O tempo para o ócio, o tempo para a contemplação, o tempo para estar, só estar*» (E, 1).

¹⁶ «*estes três conceitos (...) são essenciais para nós trabalharmos muitas vezes dentro destes grupos que têm tudo menos atenção e concentração e presença (...) é transportá-los para esse sítio onde eles são e são no mesmo sítio*» (E, 1).

salto no escuro, eles não sabem nem o que é que vão fazer, nem nós estamos a trabalhar para nada específico» (E, 2).

A primeira sessão com a família T serviu apenas para introduzir a educação artística, explicando em que consistia e o que a família iria fazer. Ao longo do processo, fizeram expressão teatral, em que interpretavam os seus próprios papéis e dos familiares – *«esta ideia de que não sou eu a falar é uma personagem, qualquer coisa que não sou eu, e isso traz um tipo de proteção (...) muitas vezes através das palavras dos outros nós falamos de coisas que nos preocupam, ou que são essenciais para nós» (E, 1).* Fizeram exercícios plásticos, como desenhar as mãos dos três elementos (foi a sessão em que o filho do casal participou) entrelaçando-as deixando o mínimo de espaços, para depois *«tentar pintar os espaços e (...) escrever sentimentos nas mãos» (F, M, 1).* Fizeram uma linha de vida, *«daquelas em que temos de pôr os planos principais da nossa vida até agora» (F, M, 1)* e que é usada *«para imaginar o futuro» (F, H, 1).* A encenadora também prescreveu tarefas para casa, como um diário cujo objetivo era desenvolvê-lo em casa para em sessão ler o que estava escrito, ou o jogo do sério cada vez que o casal discutisse. Estes são alguns exemplos que nos permitem imaginar melhor o conteúdo de uma sessão de educação artística – *«normalmente tiramos os sapatos, sentamos no chão, e ela normalmente mostra determinado jogo para fazermos. Pergunta sempre como é que tem sido. Às vezes dá-nos alguma tarefa e pergunta se a conseguimos pôr em prática. Depois vamos fazendo o jogo e ela dá-nos as conclusões e explica-nos para que é que aquilo serve» (F, M, 1).*

As sessões de educação artística tinham um suposto tempo de duração de uma hora, mas a maioria das vezes a encenadora e a família excederam esse tempo definido, e por vezes acabaram por ficar duas horas em sessão. Este facto vai de encontro ao princípio da encenadora em criar um espaço livre de constrangimentos e sincronismos, para não comprometer a exploração que para a encenadora acaba por ser mais importante do que o tempo de duração da sessão. É como se certos limites e fronteiras existentes em terapia fossem abolidos quando a família passa para a educação artística.

A emergência do modelo

Separação

Há várias coisas que temos de considerar quando abordamos a questão da separação neste caso, inclusive o uso da mesma palavra para diferentes tipos de separação. Há a separação

das intervenções, que são desenvolvidas de forma autónoma e paralela; há a separação relativamente à comunicação; e há separação relativa aos espaços que têm características diferentes. A palavra separação foi usada pela primeira vez pela encenadora, e é usada também para resumir alguns dos seus princípios. Um dos princípios, ao qual a encenadora se refere enquanto confidencialidade, é uma forma de endereçar a questão da separação relativamente à comunicação, à transmissão de mensagens sobre a família ao terapeuta – *«fazemos todos mais ou menos um pacto de confidencialidade»* (E, 1). Se houver alguma informação que a encenadora ache importante transmitir ao terapeuta, ela pede autorização às pessoas para quebrar esse pacto – *«ao início explico que se houver alguma informação que eu ache interessante partilhar com o terapeuta, eu peço autorização às pessoas»* (E, 1). Tal como é definida uma regra de confidencialidade para controlar a passagem de informação de uma parte para a outra, a encenadora também tenta saber o mínimo possível quando alguém ou algum grupo é encaminhado para ela – *«só porque é que eles vieram, porque é que eles procuraram a associação. O que é que fez com que eles pedissem ajuda, donde é que vem o pedido, para mim é suficiente»* (E, 1). Todo o excedente de informação recebido pela encenadora, seguindo este princípio, pode limitar o curso do seu trabalho, ou até constri-la a liberdade do indivíduo em ter *«uma pessoa também diferente»* (E, 1), e aí esse espaço diferente é neutralizado – *«quanto mais limpa também eu for para esse trabalho, quanto mais limpo o meu inconsciente for para este trabalho acho que também mais as pessoas sentem essa liberdade»* (E, 1).

Talvez a questão da separação relativamente à comunicação existe devido a outro receio mais amplo da encenadora em misturar a terapia com a educação artística na mesma linha de intervenção. Assim, o deixar bem definida a divisão entre a educação artística e a terapia serve o objetivo de garantir a autonomia e independência do programa de educação artística relativamente à terapia, e a contida comunicação entre ambas as partes é uma forma de reforçar isso, pois é algo maior e mais importante que a encenadora tem de garantir – *«Eu acho que misturar tudo... não sei, a mim não parece... íamos perder isto tudo, íamos ganhar outras coisas, se calhar uma maior integração, uma coisa mais imediata (...) mas acho que se perdia tudo o resto»* (E, 1). O postulado inicialmente é que a separação dos espaços é imperativa e a comunicação deve cingir-se ao mínimo possível, isto devido ao receio de tais trocas contaminarem os espaços, e talvez até de ameaçarem essa autonomia necessária para a criação do espaço diferente, ao correr o risco de união. Se tal união de alguma forma se consumir *«perde-se a questão da comunicação diferente, de ser muito claro para as pessoas de que são espaços diferentes e que podem agir de forma diferente nos dois espaços»* (E, 1).

A metáfora das ilhas

Para uma melhor compreensão desta questão da separação, recorremos a uma metáfora em que imaginamos ilhas. Em cada ilha é feito algo diferente, cada ilha oferece uma resposta interventiva distinta. Assim, a terapia acontece numa ilha, e a educação artística noutra ilha. Se o terapeuta e a encenadora fizessem sessões em conjunto coabitariam na mesma ilha, e o nome da sua resposta interventiva teria de ser diferente, bem como as regras e tudo o resto. Mas tal não é o caso. A encenadora e o terapeuta trabalham em ilhas diferentes, e não conseguem entrar na ilha um do outro. Se não houver qualquer tipo de comunicação, se houver separação a todos os níveis, só mar existe à volta das ilhas e nenhuma forma fácil de ir de uma ilha à outra. Quando a família começa a ter sessões de educação artística tem de começar a fazer deslocções de uma ilha para a outra, e a única forma nesse caso é ir de barco. Ver as terapias e a educação artística assim é ver as duas ilhas de forma somativa – como duas partes fechadas e distintas sem qualquer tipo de relação. Mas se pensarmos agora na família, que começou, entretanto, a fazer travessias de barco entre as duas ilhas, não haverá areia da ilha da qual partem que estes levam nos sapatos quando embarcam para a outra ilha? Como iremos abordar mais adiante, é impossível não comunicar, e o mesmo se aplica à encenadora e ao terapeuta. E, agora, se pensarmos no conceito, já utilizado anteriormente, de ponte? Se construirmos uma ponte entra as duas ilhas?

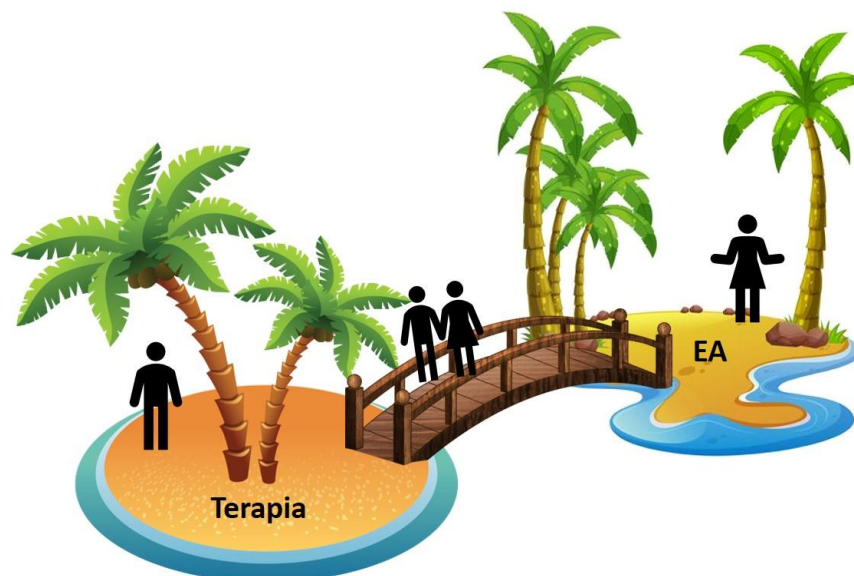


Figura 4 – O arquipélago de ilhas do processo

Só a família pode passar a ponte de uma ilha à outra. O terapeuta e a encenadora têm autorização para entrar na ponte, mas não podem entrar na ilha um do outro. Isto significa que

eles podem encontrar-se na ponte, mas nunca no espaço um do outro. A ponte é um sítio neutro, onde o terapeuta e a encenadora podem reunir-se, além de que é mais fácil para a família fazer a travessia através da ponte do que através de barco. Se não houvesse duas ilhas não era preciso ponte, e há duas ilhas porque há uma separação. Por isso, a ponte é na sequência da separação, e não impede essa separação, porque não se pode fazer uma ponte antes da existência de duas margens. A ponte considera os limites e fronteiras estabelecidos entre a encenadora e o terapeuta.

E continuando com a metáfora das ilhas, o terapeuta e a encenadora partilham a mesma ilha e fazem uma intervenção em conjunto talvez fosse o equivalente por exemplo ao caso do dramaterapia ou do psicodrama, que, com uma estrutura muito própria, combinam duas áreas distintas, para gerar uma intervenção diferente. Mas em vez de serem duas pessoas com áreas distintas a tentar colaborar no mesmo espaço, mas responsáveis por questões diferentes a explorar, no dramaterapia é apenas uma pessoa que se calhar tenta conciliar em si própria dois espaços que por vezes se anulam. Questionamos se tal não será confuso, e, pegando novamente na formulação de Bateson¹⁷, se a divisão em partes não poderá ser conveniente – «*eu acho que esta separação tem trazido alguns frutos, mesmo entre nós*» (E, 1).

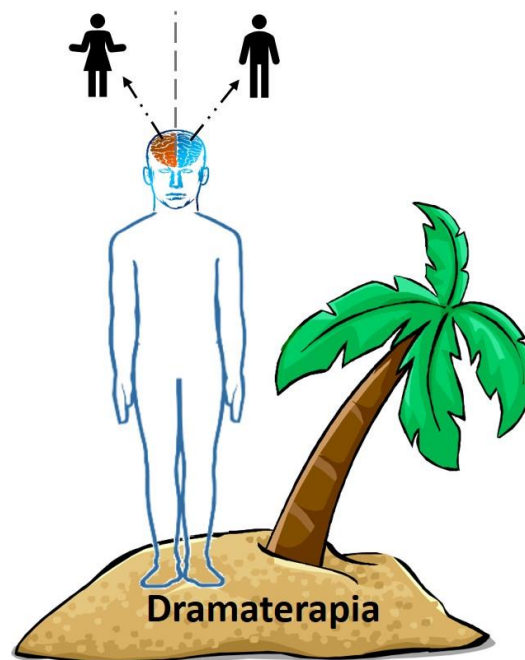


Figura 5 – O exemplo do dramaterapia enquanto uma ilha única que engloba duas respostas diferentes

Dois Espaços Diferentes

¹⁷ Ver nota 4.

O que distingue o espaço da terapia do espaço da educação artística? Para além de todas as características que já foram abordadas, de acordo com a encenadora, na educação artística *«eles próprios podem pensar na sua vida sem esta componente (...) de terem de explicar aquilo que estão a fazer»* (E, 1). O terapeuta, por seu lado, acha que os membros da família neste caso *«às tantas estavam com pouca paciência para uma coisa mais a nível do falar e do pensar. Enquanto com as sessões com a Encenadora (...) muito mais ativas e mais práticas...»* (T, 2) – o que o terapeuta descreve aqui confirma a hipótese formulada pela encenadora, ainda antes de ter iniciado o acompanhamento à família T, de que existe por parte do paciente uma necessidade de ter outro espaço, sem as regras da terapia. A encenadora usa a palavra “explicar” para descrever a função do espaço da terapia, o terapeuta usa a expressão do “falar e do pensar”. Os dois espaços têm linguagens também distintas. O terapeuta considera a linguagem da encenadora mais próxima da família, como se ela tivesse uma maior eficácia em utilizar a linguagem dos pacientes – *«a linguagem da Encenadora, que é uma linguagem muito mais próxima deles, e não é uma linguagem do terapeuta»* (T, 2). Ao mesmo tempo, o facto de a educação artística ter uma linguagem diferente faz com que as características da própria terapia sobressaíam, e que o paciente pense mais nisto através do contraste que se cria com a frequência da educação artística. Características que já existiam, mas que agora estão mais facilmente visíveis para o paciente. É através desta outra forma, de um contraponto, que o paciente consegue questionar finalmente o quanto fala em terapia sobre coisas que às vezes tem dificuldade de falar, e é isto que talvez gere a tal impaciência de que o terapeuta fala – *«aqui¹⁸ ficava-se mais na função expressiva da linguagem e sem uma maior tendência para os significados ou o que quer que seja, e acho que isso foi o que produziu a tal impaciência»* (T, 2).

Também é importante notar que, de acordo com o terapeuta, a terapia sofreu alterações após o início da educação artística¹⁹, ao serem suspensas tarefas e atividades que iam para além do "falar". O terapeuta não consegue perceber muito bem porque tal aconteceu, mas considera ter sido ele a parar a realização de tais tarefas, não considera que foi devido à resistência da família pois se ele tivesse sugerido mais tarefas do género a família teria colaborado. O terapeuta também refere não ter pensado nesta mudança até à entrevista – *«apercebi-me que pode ter havido ali um constrangimento inconsciente da minha parte em usar qualquer outro*

¹⁸ “Aqui” refere-se à ao espaço da educação artística. Foi na sala utilizada para as sessões de educação artística que foi realizada a entrevista.

¹⁹ Esta constatação, por parte do terapeuta, é uma prova de que mesmo com a separação, de forma tácita, e quase impercetível, existiram alterações numa parte que provocaram alterações noutra parte e de que, portanto, as partes não estão isoladas.

*tipo de técnica que não meramente verbal nas sessões a partir do momento que a Encenadora entra» (T, 2) – como se ele próprio, quase inconscientemente, apercebesse-se do espaço diferente que era a educação artística e quisesse respeitar esse espaço abstendo-se de tudo aquilo que podia confundir-se com atividades feitas no outro espaço ou de tudo aquilo que podia diluir as linhas do contraste ou a separação criada, como se, se fosse esse o caso, o terapeuta implicitamente, e não partilhando necessariamente as ideias da encenadora relativamente à separação, tivesse contribuído para essa separação até a nível estrutural, afetando assim aquilo que ele considerava a terapia até ao momento. Também há a hipótese de o terapeuta ter sentido que podia agora relaxar esse lado de atividades que tenta compensar o excesso de palavra ou do "falar", agora que havia um contrapeso no processo que podia finalmente equilibrar tudo, e ele podia cingir-se exclusivamente ao "falar". Ou até como se o terapeuta achasse que ele não tinha o direito de fazer mais outras atividades pois podia estar a invadir outro domínio que não era o seu e que agora pertencia à educação artística, como se estivesse a invadir clandestinamente a ‘ilha’ da educação artística. O certo é que o terapeuta assume ter havido uma mudança na forma como fazia a terapia, e remete para a existência de duas formas de comunicar diferentes em dois espaços diferentes, sendo uma associada mais ao "falar" e outra a ir para além desse "falar"²⁰ – «*Não tenho ideia de me sentir constrangido a fazer outras coisas, mas, na minha cabeça, passou a haver dois momentos: o momento da linguagem²¹ e o momento diferente em que a linguagem podia também ser complementada com outras coisas*» (T, 2).*

O paralelismo dos hemisférios

Existe um paralelismo sugestivo entre os dois espaços, com as suas linguagens diferentes, com os hemisférios esquerdo e direito que também utilizam linguagens diferentes. Até a questão de o terapeuta ter cessado certas atividades mais analógicas, mostra como também entre os espaços de terapia e educação artística pode existir uma competição inadvertida, tal como aquela que existe devido à assimetria hemisférica. O "falar" e a palavra são mais associados à terapia e ao hemisfério esquerdo, que categoriza e usa uma linguagem analítica e mais objetiva, enquanto o hemisfério direito usa uma linguagem mais difícil de descrever, pois não faz uso das palavras, e é mais abstrata e intuitiva. O usar uma ou outra linguagem, ou o passar de uma linguagem para outra, são processos automáticos, enquanto dois hemisférios estão constantemente em competição, e é interessante perceber a certeza expressada pelo

²⁰ Como a comunicação digital e a comunicação analógica, respetivamente.

²¹ Esta “linguagem” é relativa especificamente à linguagem verbal ou comunicação analógica.

terapeuta de que houve uma mudança e a dificuldade de explicar se esta foi pensada ou como aconteceu ao certo, como se tivesse sido automático, como se antes da educação artística o terapeuta estivesse a fazer o exigente esforço de conseguir conciliar as duas linguagens no mesmo espaço, como se estivesse a tentar aceder aos dois hemisférios no mesmo espaço, quase como se tivesse a obrigação disso, pois só existia a terapia, até ter sido ‘socorrido’ pela conveniente e talvez necessária divisão em partes.²² A partir do momento em que passa a existir a educação artística ele deixa de ‘ser’ o hemisfério direito, que está muitas vezes sobre o domínio do esquerdo, e passa a ‘ser’ exclusivamente o hemisfério esquerdo, que está sempre a tentar dominar a sessão. Por outro lado, agora que a tentativa, se calhar forçada, de integrar o hemisfério direito no mesmo espaço que o esquerdo já não é necessária para o terapeuta, este hemisfério agora que tem um espaço próprio, onde já não sente o domínio que se habituou a sentir por parte do hemisfério esquerdo e pode mais facilmente desenvolver as suas atividades.

O modelo que emerge

É evidente a existência de uma dicotomia, a ‘separação’ em conflito constante com a ‘ponte’, ao longo do processo. A questão de serem dois espaços diferentes, só surge quando é contemplada a hipótese de integração e de união num mesmo modelo, mesmo que inadvertidamente, quando no mundo conceptual há a criação de um tal conceito de modelo, de possibilidade de integração. Ao definir regras e ao pensar na ‘separação’, o terapeuta e a encenadora estão a assumir a existência de algo comum aos dois. Ao pensarmos numa separação, mesmo que aparentemente estejamos a dizer que as duas linhas de intervenção devem ficar separadas, para chegarmos a esta conclusão primeiro estamos a admitir uma hipótese de integração, sob a qual refletimos e escolhemos se queremos a ‘separação’, a ‘ponte’ ou um equilíbrio, e assim decidimos qual o grau de informação que vamos querer passar para o outro lado ou até que ponto estamos dispostos a que o outro invada um pouco ou nada o nosso espaço – foi isto que aconteceu com a encenadora logo no início, ela estava a criar tacitamente e de modo imediato um modelo ao pensar na separação, estava a fazer uma equação na sua cabeça e a tentar antecipar qual o resultado. Essas ideias quando postas em prática ao longo do processo vão ganhando forma, e vão sendo confrontadas com a realidade. O pragmatismo do processo vai definir de facto o tal modelo, qual a viabilidade da separação e a necessidade de uma ponte, os diversos intervenientes passam a criar o seu próprio conceito desse modelo, todos eles passam a contribuir para a formulação e definição deste modelo com o decorrer do processo

²² Ver nota 4.

na prática. Naturalmente o modelo surge, advém do processo, e pode ser encarado como uma evolução, uma imagem nobre de uma proposta inovadora da associação, mas que partiu de um processo igual aos outros, de mais um caso, e à luz das necessidades da família em acompanhamento.

É importante lembrar que a primeira entrevista com a encenadora ocorreu antes de ter sido iniciado o programa de educação artística com a família. E a ‘separação’ já foi abordada de forma diferente na segunda entrevista, após a emergência do modelo.

Uma abordagem comunicacional do caso

Correção da epistemologia

A grande mudança no nosso estudo talvez tenha sido quando, em vez de continuar a ver o caso como um conjunto de 3 partes diferentes, 3 intervenientes, tenha passado a ver o caso como o conjunto das relações que se estabelecem entre 3 partes.²³ Esta mudança epistemológica²⁴ torna a forma como percebemos o caso totalmente diferente, fica muito mais complexa. E este acaba por ser o mote que define toda esta parte do estudo: a interação.

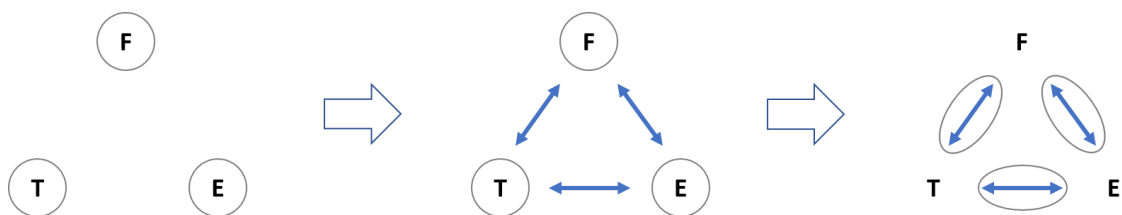


Figura 6 – A mudança na forma de conceptualizar as 3 partes do processo

Legenda: T – Terapeuta / F – Família / E – Encenadora

A definição do sistema

A interação pode ser considerada um sistema e a Teoria Geral dos Sistemas²⁵ ajuda-nos a perceber a natureza deste sistema interacional que consiste nas relações entre família/terapeuta/encenadora. A aplicação deste corpo teórico à pragmática da comunicação

²³ Um pouco à semelhança de como Gregory Bateson descrevia a existência de 5 dedos ou de 4 relações entre pares de dedos na forma como conceptualizamos a nossa mão, o nosso estudo deixa de ser visto como três partes mas passa a ser visto como as relações que se estabelecem entre essas partes.

²⁴ Ainda sobre esta mudança na forma de ver as coisas Bateson refere: “This means that with a correction of our epistemology, you might find the world a great deal more beautiful than you thought it was”.

²⁵ Usamos a Teoria Geral dos Sistemas como um isomorfismo que aplicamos ao nosso caso – podemos aplicar essa mesma teoria a diferentes fenómenos, aqui aplicamos à interação entre os vários intervenientes do caso.

humana por Watzlawick, Beavin e Jackson define as propriedades nas quais nos devemos focar. Este sistema interacional é definido por 3 comunicantes no processo de definição da natureza das suas relações. Para simplificar, vamos considerar a família, originalmente uma díade, como uma mónade. Assim, existem 3 subsistemas: o subsistema interacional Terapeuta ↔ Família; o subsistema interacional Encenadora ↔ Família; e o subsistema interacional Terapeuta ↔ Encenadora. A ‘ligar’ o sistema estão as interações, que no esquema correspondem às setas bidirecionais, o que significa que existe um sistema maior, dotado de circuitos de retroalimentação, sem fim nem princípio (circularidade). É no seio deste sistema que emerge o tal modelo.

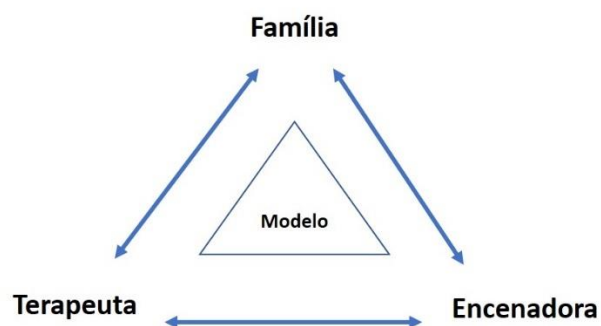


Figura 7 – O sistema interacional que surgiu no processo

A família ou está com a encenadora ou com o terapeuta, e com cada um deles a família forma uma díade. O terapeuta e a encenadora também formam uma díade e podem (ou não) encontrar-se ou comunicar sobre o processo, na ausência da família. Este sistema é dotado de algumas propriedades associadas aos sistemas abertos.

Globalidade e Retroalimentação

O sistema que pretendemos analisar é caracterizado por um certo grau de globalidade. Isto significa que todas as partes do sistema estão relacionadas de tal modo que uma mudança numa das partes provocará uma mudança em todas as outras partes e no sistema total – então, o todo nunca poderá ser só as somas das partes. A mudança numa das intervenções do modelo pode ter um efeito na outra intervenção, e é isso que foi ilustrado quando o terapeuta reflete sobre a suspensão de determinadas técnicas.

A somatividade, por oposição, é quando consideramos que as variações numa parte não afetam as outras partes, então o todo é a soma dessas partes. A análise somativa corresponde à

primeira parte dos resultados apresentados aqui, quando considerámos a família, a terapia e a educação artística como peças isoladas. Se a nossa abordagem ficasse por aí, tínhamos terminado nessa altura o estudo e a análise, mas perderíamos toda a componente relacional do estudo, e não tínhamos ido muito mais longe do que a ideia inicial da criação de um compêndio/coletânea de exercícios, que é no fundo uma forma somativa e analítica de considerar todo este tema. A análise do modelo não é apenas a soma das análises dos seus intervenientes ou intervenções individuais, pois existem características do sistema, isto é, padrões de interação, que transcendem as qualidades dos membros individuais e tornam o todo maior do que a soma dessas partes.

As partes estão interrelacionadas e não podem ser decompostas em unidades independentes e linearmente causais como tentámos fazer ao início, mas sem sucesso, pois, mesmo começando por tentar falar das partes do sistema de forma isolada, tal é quase impossível, porque quer as crenças da família, quer a pouca intrusão por parte do terapeuta revelam algo da relação entre o terapeuta ou a família, seja os preconceitos da família ou o método já desenvolvido anteriormente pelo terapeuta, tudo é usado quando há interação entre ambos, por isso a parte dos resultados que é mais somativa já reflete algo da interação, já antecipa aquilo que desenvolvemos depois. Assim, se as partes de um sistema não estão relacionadas de forma somativa ou unilateral, então estão relacionadas por circuitos de retroalimentação. Os acontecimentos não acontecem de forma linear, mas circular. Aqui, esses circuitos de retroalimentação, são representados pela seta bidirecional (\Leftrightarrow) que mostra as partes do sistema em interação.

Axiomas de comunicação

A impossibilidade de não comunicar

Lembrando a metáfora das ilhas: tal como a família, mesmo que não exista uma ponte e vá de barco, acaba sempre por trazer alguma areia nos sapatos, há sempre coisas que passam de um lado para o outro, e sendo este um sistema aberto, dotado de retroalimentação e com a característica da globalidade, isto acontece porque é inevitável a comunicação.

Mesmo que seja postulada uma separação a todos os níveis entre a terapia e a educação artística, a comunicação existe sempre, porque mesmo que a encenadora e o terapeuta não falassem de forma absoluta, o facto da família ser a mesma, o facto da associação ser a mesma, de eles se cruzarem nos corredores, vão sempre ser passadas mensagens de alguma forma. Mas a separação que foi definida ao início, não implicava um ‘não falar’ entre duas pessoas como o

terapeuta e a encenadora que já se conheciam fora do caso. Portanto o que aconteceu foi uma comunicação que, tal como o terapeuta o definiu, era informal, o terapeuta e a encenadora acabavam sempre por inevitavelmente, e por vezes inadvertidamente, falar do caso – *«houve no mínimo uma comunicação de “olha, eu sinto que isto está a acontecer, eu estou a tentar fazer aquilo (...) era tudo um bocadinho informal, era tudo “ai, não quero saber o que se passa lá”, na verdade assim uma coisa meio brincalhona e nunca houve assim um conhecimento totalmente no fundo»* (T, 2).

O nível de conteúdo e o nível de relação (a passagem para metacomunicação)

A separação, relativamente à ausência de passagem de informação, que foi postulada ao início, parece ser relativa ao nível de conteúdo da comunicação que pode ser estabelecida entre o terapeuta e a encenadora. Ou seja, a encenadora e o terapeuta mesmo que não possam falar do seu trabalho e do que fazem com a família, podem falar sobre o facto de eles não falarem e que influência isso tem, assim eles estariam a falar sobre o que podem falar – o que corresponderia ao nível de relação da comunicação entre ambos.

Também a comunicação estabelecida entre a família e cada um dos profissionais tem um nível de conteúdo, relativamente às questões internas da família, as suas dinâmicas e o seu problema, e tem um nível de relação relativa à forma como essa informação é trocada entre a família e os profissionais. A formalidade, por exemplo, remete para esse nível da comunicação, pois define qual a natureza da relação entre as partes – se a relação é formal, ou se é descontraída, etc²⁶. Por sua vez, a própria comunicação interna da família tem o seu nível de conteúdo, relativo aos factos e às histórias que são contadas, e o nível de relação, que remete para a forma como o casal conta a história e as dinâmicas estabelecidas. O aspeto relacional de uma comunicação, sendo uma comunicação sobre uma comunicação, equivale ao conceito de metacomunicação²⁷, pois os intervenientes, num nível de relação, estão a comunicar sobre

²⁶ Neste estudo não nos interessa tanto o conteúdo transmitido em sessão, mas a forma como esse conteúdo é transmitido, o nível de relação dessa comunicação, a informação sobre essa informação. A formalidade é metainformação ou metacomunicação, porque eu ignoro o conteúdo, mas foco a relação, ou o aspecto ‘ordem’, como a comunicação deve ser entendida. Principalmente, não verbal, como estar sério ou a sorrir, do que verbal, como ‘estou a falar a sério’ ou ‘estou a brincar’. A relação também pode ser claramente entendida com base no contexto em que a comunicação ocorre, neste caso o *setting* da sala. Ou seja, a mesma coisa, informação ou conteúdo, pode ser dito de forma formal ou informal, e essa formalidade é o nível de relação da comunicação, que impõe um comportamento e não transmite só informação.

²⁷ “Quando deixamos de usar a comunicação para comunicar mas a empregamos para comunicar sobre comunicação, como inevitavelmente acontece na pesquisa de comunicação, então recorremos a conceitualizações que não são parte da comunicação mas sobre esta. Em analogia com a matemática, isso tem o nome de metacomunicação.” (Watzlawick et al, 1967, p. 36)

comunicar. Metacomunicar pode ser confuso, porque a linguagem é a mesma para falar nos dois níveis²⁸, de relação e conteúdo, e isso gera problemas.²⁹

Os intervenientes podem estar a ignorar a diferença na estrutura de níveis, e a possibilidade de metacomunicar para assim definirem a natureza das relações entre a encenadora e o terapeuta, sem precisar de se referir ao conteúdo do processo, à família em concreto. No entanto, se foi postulado algum tipo de separação no início do processo, teve que existir já metacomunicação entre o terapeuta e a encenadora, e aí seria perceber como pode continuar a existir metacomunicação, utilizando a mesma linguagem da comunicação, e depois de já ter sido definido que havia uma separação, para conseguirem alterar a natureza das suas relações.

A pontuação da sequência de eventos

Não foi a encenadora nem o terapeuta que, de forma individual, definiram o modelo ou estabeleceram as regras, não houve um início. Sendo este um sistema aberto e complexo, não podemos considerar simplesmente uma causa e efeito, pois nenhum desses conceitos é aplicável ao sistema devido à circularidade da interação em curso.

Comunicação digital e analógica

Podemos traçar um isomorfismo hipotético entre o modo digital e o nível de relação, e o modo analógico e o nível de relação. Também podemos ainda fazer um paralelismo com o hemisfério esquerdo e hemisfério direito, que acabam também por funcionar como um isomorfismo, tal como fizemos relativamente aos espaços do terapeuta e da encenadora anteriormente. E se o hemisfério esquerdo liga mais ao conteúdo (à transmissão digital) e o hemisfério direito à relação, apesar da encenadora ocupar um espaço que aqui é mais comparado ao hemisfério direito, parece que na sua abordagem relativamente à partilha de informação ou na interação com o terapeuta, ela está a ligar mais à transmissão digital de informações sobre a família, está a usar mais o hemisfério esquerdo. Ou, se considerarmos que os encontros com o terapeuta acontecem de forma informal, talvez ela esteja com medo de

²⁸ Watzlawick refere-se a esta dificuldade comparando com o caso da matemática: “enquanto que os matemáticos possuem duas linguagens (números e símbolos algébricos para expressar a matemática e a linguagem natural para as expressões da metamatemática), nós estamos limitados, em grande parte, à linguagem natural como veículo tanto da comunicação como da metacomunicação.” (p. 36)

²⁹ Dentro do próprio estudo, uma prova disso foi ter nomeado inicialmente a categoria relativa a metacomunicação, entre a família e os profissionais, de comunicação, não contemplando ainda uma estrutura de níveis.

digitalizar a parte mais analógicas de suas relações – de formalizar os encontros, que, tal como veremos mais adiante, seria possível através da instauração de reuniões, com um tempo, espaço e regras definidas.

Interação simétrica e complementar

A relação de família com o terapeuta ou da família com a encenadora é complementar. A relação da encenadora com o terapeuta teoricamente deverá ser simétrica³⁰, mas se um aceitar as ideias do outro, pelo menos ao nível das implicações práticas no processo, acaba por se submeter a essas ideias com as quais poderia nem concordar, o que nos faz conjecturar se não será antes a relação do terapeuta e da encenadora também complementar, estando a encenadora numa posição complementar superior, pois são as suas ideias que estão a definir como acontece o processo, a partir do momento em que ela entra, e o terapeuta não enfrenta simetricamente esses acontecimentos.

Subsistemas e interações

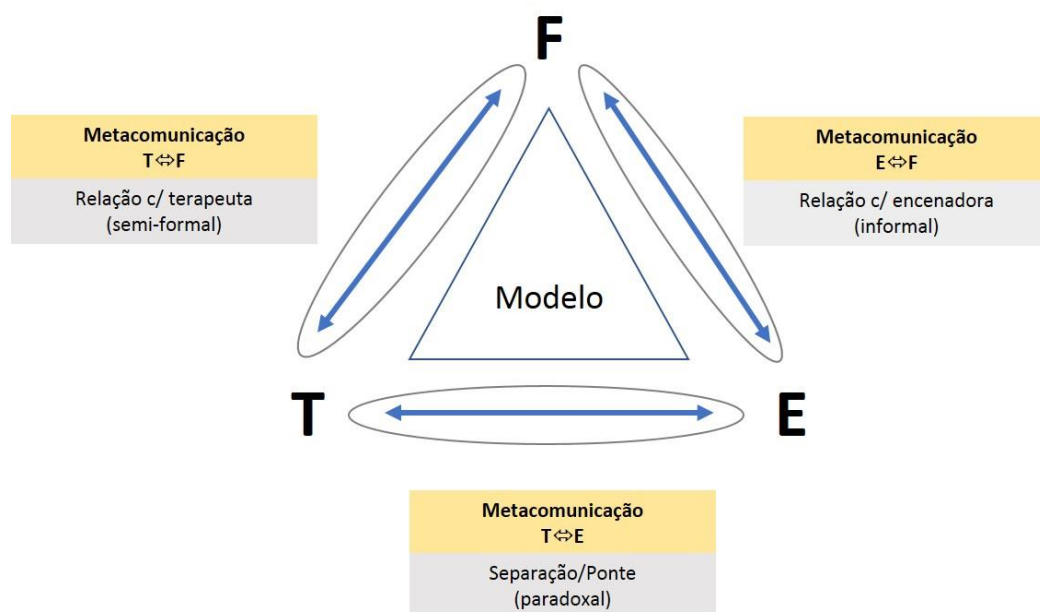


Figura 8 – O sistema e as suas interações

³⁰ A família expressa uma ideia semelhante da seguinte forma: «Se calhar a intenção é mesmo manter as coisas independentes para não estarem a ser orientados um pelo outro» (F, H, 2); «Sim, poderá ser um bocado por aí, não haver entre eles algum que esteja a orientar o outro» (F, M, 2). Parece que a família atribui a razão do trabalho independente ao facto de nenhum profissional querer estar sob a orientação do outro.

Interação T↔F

A família considera que tem uma boa relação com o terapeuta, e sente que quando o terapeuta procura extrair informação não o faz de forma invasiva.

Contrastando com as crenças da família, referidas anteriormente, a família não sente uma demasiada formalidade ou dificuldades em estabelecer relação com o terapeuta, considera que existe um envolvimento ativo de ambas as partes e uma proximidade que não existia nas experiências anteriores – *«especificamente na associação eu não acho que seja assim tão impessoal (...) às vezes basta aquela coisa de chegar lá e cumprimentar com dois beijinhos e já ajuda a quebrar o gelo, porque ao fim e ao cabo ir falar da nossa vida com pessoas que nós não conhecemos de lado nenhum³¹ não é muito fácil»* (F, M, 1).

No entanto, a família faz a comparação com a relação que têm com a encenadora, e comparativamente, apesar de não ser completamente formal ou impessoal, sente-se uma maior distância. Mesmo assim a família justifica essa distância e vê isso como algo normal e expectável, provavelmente à luz das suas crenças anteriores sobre o terapeuta: *«sim, o Terapeuta tem sempre uma distância maior, que eu acho que é normal do processo»* (F, H, 2); *«sim, até porque faz parte dos cânones da psicologia haver um certo distanciamento entre o terapeuta e o paciente»* (F, M, 2).

O terapeuta demonstra conhecimento sobre o modo analógico da comunicação, e existe uma tentativa da sua parte de também considerar esses elementos que não são digitais ou que remetem apenas para o conteúdo nas sessões – *«olhar para os outros, a ver as reações dos outros, e à medida que vamos circulando a informação (...) fica mais fácil de fazer com a técnica (...) um bocadinho como estar a conduzir, não estamos sempre atentos para a frente da estrada, vamos olhando para os 3 espelhos que temos para nos ajudar»* (T, 1).

Interação E↔F

A encenadora também está atenta ao modo analógico da comunicação, mas, ao contrário do terapeuta que usou a analogia da condução, a encenadora comparou a pessoa que está em sessão com um ator que está em palco – *«quando tenho um ator em palco (e eu aplico isto nos grupos) tudo o que ele faz-me diz (...) o ele abanar o pé diz-me uma coisa, o ele encurvar as costas diz outra (...) e para mim é muitas vezes mais importante do que aquilo que eles estão a dizer»* (E, 1). Existe também uma atenção ao nível de relação e não apenas ao de conteúdo:

³¹ Isto foi referido pelo terapeuta quase nos mesmos termos: *«as pessoas vêm, têm de falar delas, falar daquilo que as apoquentam, com pessoas que elas não conhecem de lado nenhum»* (T, 1)

«por exemplo até a nível relacional, a forma como as pessoas se irritam umas com as outras, as dinâmicas, mesmo a dizer um texto» (E, 1)³².

A família também considera ter uma boa relação com a encenadora, e salienta muito a informalidade³³ e a descontração na relação com a encenadora – «*mesmo a postura acaba por ajudar muito a criar empatia*» (F, M, 1). A informalidade é tida como um aspeto transversal a toda a associação, mas, enquanto o terapeuta é considerado semiformal, a encenadora é descrita mesmo como informal. Essa relação tem um efeito que é descrito pela família como sendo «*desbloqueador*» (F, H, 1), e sempre em comparação com o terapeuta, que neste caso não teria um efeito tão grande como com a encenadora. A família sente que é mais fácil expressarem-se quando estão com a encenadora e relaciona isso com a tal informalidade ou à vontade no contexto das sessões de educação artística – «*acaba por ser mais fácil expressar com a Encenadora. Lá está, estar descalça, sentada no chão, e nós tratamos a Encenadora por tu*» (F, M, 1); «*às vezes com o Terapeuta (...) estou a tentar perceber o que é que ele está a tentar extrair, e com a Encenadora já uma pessoa pensa menos*» (F, H, 1). Esta descrição da família comprova a sensação do terapeuta em existir uma certa impaciência, após o início da educação artística, gerada inevitavelmente pelas regras inerentes ao contexto da terapia – «*Às vezes, lá está, a terapia quer chegar a algum lado e a Encenadora se calhar está ali só*» (F, M, 1).

O próprio terapeuta, como vimos anteriormente, refere que a encenadora tem uma linguagem mais próxima da família, e ainda fala de ter pouca regras e não ter um papel específico, o que pode contribuir para essa proximidade. A linguagem da família que serve como uma estrada privilegiada para o acesso ao mundo do paciente. A encenadora também faz a comparação com a relação que é estabelecida pela família com o terapeuta: «*é diferente dos processos terapêuticos normais onde, logicamente e com toda a razão, há regras diferentes de relação (...) aqui o que há de facto é uma aproximação, uma partilha até, muitas vezes da minha parte, coisas da minha vida, do que se passa, etc.*» (E, 2). Descontração, liberdade, abertura, partilha e confiança, são tudo termos usados para descrever a relação que a encenadora estabelece com a família. Esta relação está relacionada também com o método e princípios utilizados pela encenadora e que remetem para o teatro – «*o que faz parte também das regras*

³² Apesar destes dois últimos parágrafos, bem como os excertos, e também o do terapeuta relativamente à comunicação analógica, serem relativas ao método de ambos no geral, e não serem sobre a família T, contribuem para percebermos como a relação com a família é compreendida por ambos. Não colocamos estes tópicos quando abordámos as partes, além das razões já enunciadas, especialmente por ainda não termos abordado os axiomas da comunicação.

³³ A formalidade é um aspeto definido pelo nível de relação – é metacomunicação. A natureza de uma relação é definida pela metacomunicação, ao ser oferecida uma definição do eu às outras pessoas. A formalidade também pode ser comunicada através da indumentária e do espaço.

do Teatro, se nós não temos essa proximidade e essa confiança também não conseguimos resultados, portanto, é um princípio do Teatro que nós metemos aqui» (E, 2). A família sempre se demonstrou disponível para fazer as propostas da encenadora, e, de acordo com a encenadora, essa disponibilidade está relacionada com a relação diferente que é estabelecida nas suas sessões. Um exemplo dessa disponibilidade é o facto de a família, mesmo considerando a imprevisibilidade das sessões de educação artística, ter sempre continuado a frequentar as sessões – *«eles não sabiam bem para o que vinham, e vieram muitas vezes por ser comigo, e porque eu combinava e porque se sentiam de alguma forma confortáveis naquele espaço»* (E, 2).

Interação T↔E

Será que existe um desacordo entre a encenadora e o terapeuta? Se sim, qual o nível do desacordo³⁴? Eles parecem acordar sobre o problema da família³⁵, mas não a quantidade de troca de informação – isto pode ser um desacordo ao nível da relação, e eles têm de falar sobre isso, em vez de inferir, têm de metacomunicar, e chegar a uma definição das suas relações.

Até que ponto é que os parâmetros do sistema – as regras e limitações que se aceitam na interação – podem explicar tanto a perpetuação como a mudança no sistema? Voltemos ao início: a mensagem de um vai afetar a relação dos dois, vai limitar a comunicação posterior³⁶. Em toda a comunicação, os intervenientes oferecem mutuamente definições das suas relações e cada um deles procura determinar a natureza da relação. É isto que o terapeuta e a encenadora tentam fazer, só que a definição de um vai necessariamente restringir a definição do outro, e tal terá implicações pragmáticas, o que acaba por ser uma limitação em forma de regra, mesmo que tácita, que, tal como num casal, vai limitar os assuntos que numa fase avançada e estável da relação podem ser passíveis de discussão. Nas relações que permanecem existe uma estabilização da definição de relações que dá origem a regras, mesmo que tácitas, e que, com uma finalidade económica (como uma fórmula), procuram orientar os comportamentos futuros das duas pessoas sem que seja preciso rever essas regras, o que limita bastante. Chega-se ao ponto de haver certos temas que não podem sequer ser discutidos pois criou-se uma regra tácita sobre esses temas nunca serem discutidos.

³⁴ “o desacordo pode surgir no nível de conteúdo ou no nível de relação e as duas formas dependem uma da outra” (Watzlawick et al, 1967, p. 75)

³⁵ *«mas a sensação que eu tenho e que a Encenadora também, acho eu»* (T, 2).

³⁶ “Numa sequência comunicacional, toda e qualquer troca de mensagens restringe o número dos possíveis movimentos seguintes” (Watzlawick et al, 1967, p. 120)

Neste caso talvez até a comunicação sobre a sua comunicação esteja sujeita às regras do jogo deles – pois eles não metacomunicam porque existe a regra da separação, esta regra que tinha mais o objetivo de se abster do conteúdo sobre a família, acabou por impedir a metacomunicação pois essa comunicação sobre a comunicação também infringia as regras do não comunicar. O jogo do terapeuta e da encenadora é governado por regras, mas carece de metaregras para modificar as suas regras.

A auto-reflexividade das regras conduz a um paradoxo que impede a resolução dentro do sistema, conduz a um jogo sem fim, que não pode ser interrompido até que a própria comunicação se converta no sujeito da comunicação, ou seja, até que o terapeuta e a encenadora consigam metacomunicar. Mas, para fazê-lo, eles têm de sair do círculo.

Isto teria sido evitado se houvesse duas linguagens diferentes, uma para falar da família, que neste caso não era utilizada, resultaria em silêncio, e outra usada para falar sobre a relação dos dois e para poderem reavaliar antes de utilizarem a linguagem proibida (sobre a família) e podendo com a outra linguagem que não é a da família alterar as regras do jogo, e voltar a usar a linguagem proibida. Mas, na comunicação humana habitual não existe uma metalinguagem que seja exclusivamente empregue para as comunicações sobre a comunicação³⁷. Com efeito, o comportamento e, de um modo mais limitado, a linguagem natural são empregues nas comunicações tanto no nível objetual como no da metalinguagem e isto resulta em alguns dos problemas que temos descrevido³⁸.

Outra possibilidade, à qual se pode recorrer depois de o jogo já ter iniciado: seria a apresentação do seu dilema a uma terceira pessoa, com a qual ambos mantêm seu modo normal de comunicação, e fazer com que essa terceira pessoa decida que o jogo acabou. Neste caso essa terceira pessoa corresponderia a um terapeuta, quase como se o terapeuta e a encenadora constituíssem um casal que precisa de acompanhamento.

Ou ainda, tal como a “morte” do filho imaginário de George e Martha pode provocar mudança no sistema deste casal³⁹, o final do caso da família T, deixarem de ter ambos a família pode permitir a comunicação, pois a proibição principal de não falar sobre a família deixa de

³⁷ Ver nota 28.

³⁸ E dentro da mesma linguagem há ainda palavras que adquirem significados diferentes, o que complica ainda mais. Ver o caso da ‘separação’ que pode ser interpretado como separação só dos espaços, mas também separação em termos de comunicação ou divisão total entre as pares, etc.

³⁹ George e Martha são um casal da peça “Quem tem medo de Virginia Woolf?”, escrita por Edward Albee. Watzlawick et al (1967), na abordagem comunicacional a esta peça, preveem que no final ambíguo a morte do filho imaginário, que corresponde ao mito familiar, poderia ser a retroalimentação positiva necessária para provocar finalmente mudança no sistema.

ter efeito, pois já não há família, e assim, eles poderiam aproveitar esta janela para mudar as regras do jogo.

Portanto, a dicotomia da separação/ponte já abordada contribui para a definição da natureza das relações entre o terapeuta e a encenadora e, como tal, faz parte da interação deste subsistema.

Existe uma regra de separação, com vários significados possíveis, que pode estar a impedir a metacomunicação sobre o processo e ao mesmo tempo a metacomunicação sobre a relação da encenadora com o terapeuta, por não estarem definidas mais regras para além da regra de separação e confidencialidade, que por ter sido a primeira coisa a ser definida, impediu logo a criação de outras regras e metacomunicação sobre como o terapeuta e a encenadora podiam comunicar respeitando o princípio de confidencialidade imposto pela encenadora.

Mesmo com a separação, e atendendo à impossibilidade de não comunicar, haverá sempre mudança e interação, nem que seja através das mudanças percecionadas na família⁴⁰ - *«senti um complemento porque na verdade, eles às vezes chegavam também ao processo terapêutico⁴¹ (...) e diziam coisas que tinham trabalhado aqui⁴² e que por isso estavam mais próximas deles.»* (T, 2); *«após as sessões com a Encenadora ele pareceu-me mais predisposto à fala»* (T, 2).

Mas a separação não é, na realidade, absoluta. Os dados mostram que muitas vezes era utilizado o pronome ‘nós’ ou o plural nos relatos da encenadora e do terapeuta – *«ambos sentimos que o fim estava no mesmo sítio, quer eu quer a Encenadora sentimos que o fim estava ali»* (T, 2). Isto pode ser considerado quase como uma confirmação tácita de uma interação que inevitavelmente é estabelecida pelo terapeuta e pela encenadora, e que estes também o sentem.

E se existe interação existe modelo, porque o modelo emerge do sistema aberto e, como tal, emerge da interação. Os dados são a confirmação também do terapeuta e da encenadora de que existe modelo, e de que existe interação, mesmo com a regra da separação, eles começaram a utilizar o ‘nós’, e não só isso prova que a interação existe porque usam a palavra com a conotação respetiva, mas o facto de utilizarem os dois e não só um, mostra essa reciprocidade e também a existência de uma ponte de alguma forma. Mesmo que não fosse a palavra ‘nós’, que neste caso só contribui ainda mais para esta ideia, mesmo que fosse outra palavra, só o facto

⁴⁰ Ver a metáfora das ilhas e a questão de a família levar areia nos sapatos quando vai de uma ilha à outra, bem como o axioma referente à impossibilidade de comunicar.

⁴¹ O processo terapêutico aqui refere-se à terapia.

⁴² ‘Aqui’ refere-se ao espaço da educação artística, pois a entrevista ao terapeuta foi feita na sala utilizada para fazerem as sessões de educação artística.

de utilizarem a mesma palavra mostra que estão de acordo e, portanto, que houve alguma forma de interação, mesmo que analógica ou informal.

Dizemos informal, porque, tal como ditam as regras, apesar de não haver uma partilha de informação bem definida, o terapeuta e a encenadora parecem ter comunicado mesmo assim ocasionalmente de forma informal. Ou seja, nem a regra da separação é cumprida, nem a comunicação entre os dois é formalizada, nem as regras parecem ser alteradas a não ser de forma tácita. Esta comunicação ‘informal’ pode ter sido consequência de uma dificuldade de manterem os espaços estanques, e as mudanças de postura relativamente à separação uma inevitabilidade. Não ter havido metacomunicação para alteração das regras parece ter sido em parte devido às próprias regras, o que obrigou a encenadora e o terapeuta a acabarem por comunicar de forma ‘clandestina’.

Relativamente ao meio que é a associação, à qual os dois pertencem, e aos seus papéis enquanto terapeuta e encenadora, ambos ocupam uma posição formal neste contexto, mas como não querem formalizar a relação acabam por falar de forma informal. Um ritual⁴³ poderá ser uma formalização possível, um processo intermediário, um encontro a meio da ponte entre as ilhas, sem invadir nem a praia de um nem a praia do outro⁴⁴. A definição de um encontro ritualizado, como a criação de reuniões mensais que formalizem, com tempo e lugar combinados, a relação $T \Leftrightarrow E$, pode ser uma regra que permite a metacomunicação, considerando ainda assim a regra da confidencialidade.

A analogia do casal

Inadvertidamente, muitas vezes o terapeuta e a encenadora são comparados a um casal. Talvez pela utilização de teorias e lentes que estamos mais habituados a usar em díades conjugais. Agora assumimos essa analogia e utilizamo-la também como uma lente para olharmos para esta interação.

Poderíamos pensar no terapeuta e na encenadora como um casal divorciado, que tem um filho, mas que deixou de comunicar, e é através do filho, que mora intercaladamente com os dois, que as mensagens são transmitidas, ou seja, mensagens sobre o filho que são enviadas através do próprio filho. O filho neste caso seria a família T, e, com a mudança alternada da

⁴³ “O ritual pode ser o processo intermediário entre a comunicação analógica e digital, simulando o material da mensagem mas de um modo repetitivo e estilizado que paira entre o analógico e o simbólico.” (Watzlawick et al, 1967, p. 93)

⁴⁴ Ver a metáfora das ilhas.

casa do terapeuta para casa da encenadora, a família levaria essas mensagens relativamente a ela própria. Isto poderia ser as mensagens analógicas que a família transporta (como a areia que é levada nos sapatos⁴⁵), ou mensagens digitais, como a criação de um diário onde fossem escritas mensagens para o terapeuta e a encenadora lerem e esse diário fosse carregado sempre pela família ao ir de uma sessão à outra – *«talvez se houvesse uma espécie de diário que fosse passando, de sessão em sessão (...) qualquer coisa que pudesse ir viajando ao longo do processo todo, e que pudesse também representar um caminho que eles fazem»* (E, 2).

No entanto, já vimos que a separação, a nível da troca de mensagens, não é absoluta, e que existe comunicação dita ‘informal’, portanto vamos imaginar um casal não divorciado, cujos membros estão a tentar manter a sua independência e autonomia um em relação ao outro. A teoria da diferenciação do self⁴⁶, aplicada a este subsistema, mostra-nos um self sólido de ambos, que não quer comunicar, ou melhor dizendo, que não quer formalizar a comunicação (pois, tal como já foi dito, a comunicação existe), em conflito com um pseudo self que comunica de forma informal pois não o consegue evitar. É como se a fusão emocional fosse essa comunicação informal, e a não formalização da comunicação contribui para a fusão emocional dos pseudo selfs que parecem não conseguir encontrar uma forma segura e confortável de comunicar. As reuniões, enquanto ritual e momento e espaço para repensar as regras e poder alterá-las, poderiam ser uma oportunidade de comunicação saudável de dois selfs sólidos que previnem a fusão ao admitir e formalizar essa comunicação.

O paralelo entre o casal identificado no processo e o ‘casal’ em analogia, do terapeuta e da encenadora, também pode ser feito. Atentemos à família a referir-se a ela própria: *«o facto de comunicar melhor também acaba por já ser um bom princípio para resolver outro tipo de situações que possam surgir»* (F, 2); e agora à família a falar do terapeuta e da encenadora: *«acho que seria útil eles se calhar partilharem um bocadinho mais de informação»* (F, 2). Será que eles podem, inconscientemente, estar a ver a encenadora e o terapeuta também como um casal onde, tal como vêm benefícios para eles próprios em comunicar melhor, também esperam ver uma melhor comunicação? Será que o casal vê o terapeuta e a encenadora como um metacasal? E será que se este subsistema for visto como um casal pela própria família, podem estar a acontecer transferência entre profissionais e família? Será que pode existir uma identificação do casal hipotético com figuras paternas, por estes estarem numa posição de

⁴⁵ Ver a metáfora das ilhas e axioma da impossibilidade de não comunicar.

⁴⁶ A teoria de diferenciação do self (Kerr & Bowen, 1988), normalmente utilizada em sistemas familiares, é usada aqui enquanto um isomorfismo, tal como fizemos com a teoria geral dos sistemas ou os axiomas da comunicação, e como uma nova lente para a olhar para o mesmo caso.

autoridade sobre eles, como numa relação complementar, e serem assim uma espécie de exemplo para eles próprios replicarem nas suas relações?

E é interessante que tal como os profissionais assinalam o perigo de contaminação inerente à comunicação ou articulação da terapia e educação artística, a família, sobre ela própria, também fala de uma possível contaminação das questões pessoais dentro do casal que reflete uma necessidade de maior diferenciação entre eles: *«depois há uma série de questões que são mais individuais que ao estarmos a falar numa sessão conjunta, acabamos se calhar por contaminar o outro, e que são questões que temos de resolver por nós»* (F, M, 2). O casal também acaba por sentir uma necessidade de separação, também acaba por recorrer à conveniência das divisões, e termina o processo com a intenção de prosseguir com terapia individual, separando assim em duas ilhas aquilo que era apenas uma ilha, tal como o terapeuta e a encenadora.

Desfecho

A família T termina o processo e é decido cada elemento do casal iniciar terapia individual, para poderem abordar questões mais pessoais sem interferência um do outro, como já foi abordado.

Para terminar o processo, o terapeuta e a encenadora decidiram fazer uma sessão conjunta, uma sessão nem de terapia, nem de educação artística, mas com todos os intervenientes do processo no mesmo espaço para uma sessão final, onde se tornou evidente algumas diferenças já exploradas: *«foi assim mais ou menos engraçado, com o Terapeuta a tratar por você, dentro do seu papel, e a relação comigo a ser completamente diferente»* (E, 2); *«a Encenadora sempre nos tratou por ‘tu’ e às tantas o Terapeuta diz “tu trata-lhes por tu, mas eu não consigo”»* (F, M, 2).

Em retrospectiva, já depois do desfecho, a família admite que não conseguiria abdicar nem da educação artística nem da terapia, reconhecendo a importância que as duas tiveram para eles – *«Acho que, apesar de serem separadas, uma faz sentido com a outra (...) acho que só a parte da Encenadora sem a parte do Terapeuta não faria sentido, apesar de trabalhar coisas diferentes (...) não é que deixasse de ter interesse mas havia uma parte do interesse que se iria perder. Assim como seguir só o Terapeuta, e falar e depois não ter esta parte de formas de resolver determinadas questões, também se perderia»* (F, M, 2). Isto revela como é imprescindível ter as duas repostas do modelo, as duas respostas que fazem o modelo. Ou seja, como sem uma das respostas não existiria modelo, e existiria só educação artística ou só terapia,

isto revela a pertinência do modelo aos olhos da própria família. Se não abdicam de uma e acham que faz sentido ter as duas juntas, é porque a própria família, o principal motivo da existência deste modelo, vê isto como um todo e tem um sentido de globalidade e, portanto, o modelo existe. Tal como também não dá para analisar uma resposta ou analisar a outra. A certa altura estamos a analisar o ‘modelo’ todo. Ao início podíamos analisar apenas a terapia, a partir do momento que a educação artística entra, não podemos analisar de forma independente nem a terapia nem a educação artística, através deste processo.

Relativamente ao futuro, o casal, apesar de começar terapia individual, quis continuar a ter sessões de educação artística, mesmo que a nível individual. Ou seja, a família, que antes era uma díade, apesar de nós aqui no estudo não a considerarmos como tal, passa a ser duas pessoas com processos separados também. Isto é ainda mais complexo, e, sendo assim, deverá emergir ainda um novo modelo. O casal passa a ser ilhas diferentes mas parece ser mais confortável para eles continuar a frequentar a educação artística, perante uma mudança no processo, mesmo que em moldes diferentes – a educação artística, aquela que foi a mudança outrora, passa a ser o porto seguro da família para enfrentar novas mudanças – *«foi uma das coisas que eles disseram que seria confortável para eles (...) continuar a ter as sessões comigo, mesmo individualmente, por ser uma referência e por, para eles, ser mais confortável»* (E, 2).

Algo Novo

Este modelo é algo novo para os intervenientes, todos, com a sua experiência e perspetiva diferente, sentem alguma novidade. Foi a primeira vez que houve esta tentativa na associação e por parte do terapeuta e da encenadora, nestes moldes descritos, e ao avaliar sucintamente o processo os intervenientes referem melhoramentos – *«na verdade foi a primeira vez que eu e Encenadora fizemos isto. Não sinto que tenha corrido particularmente mal, mas também não tenho a sensação de que foi particularmente perfeito ao nível da troca.»* (T, 2). E também ficam ideias para o futuro: *«Às vezes tenho um bocado a noção de que podia haver uma narrativa mais comum, ou um fio mais comum»* (T, 2); *«pensei de alguma forma articular com o terapeuta, em vez de deixar tudo ou nas mãos deles ou passar pela minha palavra, pela coisa da relação de equipa»* (E, 2).

Níveis de abstração do estudo

Para finalizar os resultados, a seguinte figura permite-nos, de uma forma mais holística, apreciar a complexidade do presente estudo, e, ao mesmo tempo, rever as várias interações descritas ao longo dos resultados. Como não foi analisada a relação entre os membros do casal da família T, pois tal também não era necessário para analisar o modelo, o nível 1 e 2 não são abordados no estudo. A informação no nível 4 é referente aos três níveis anteriores. O nível 6 pode também ser visto como tendo, de certa forma, um nível de conteúdo (6.1.) e um nível de relação (6.2.), como foi abordado no início do capítulo.

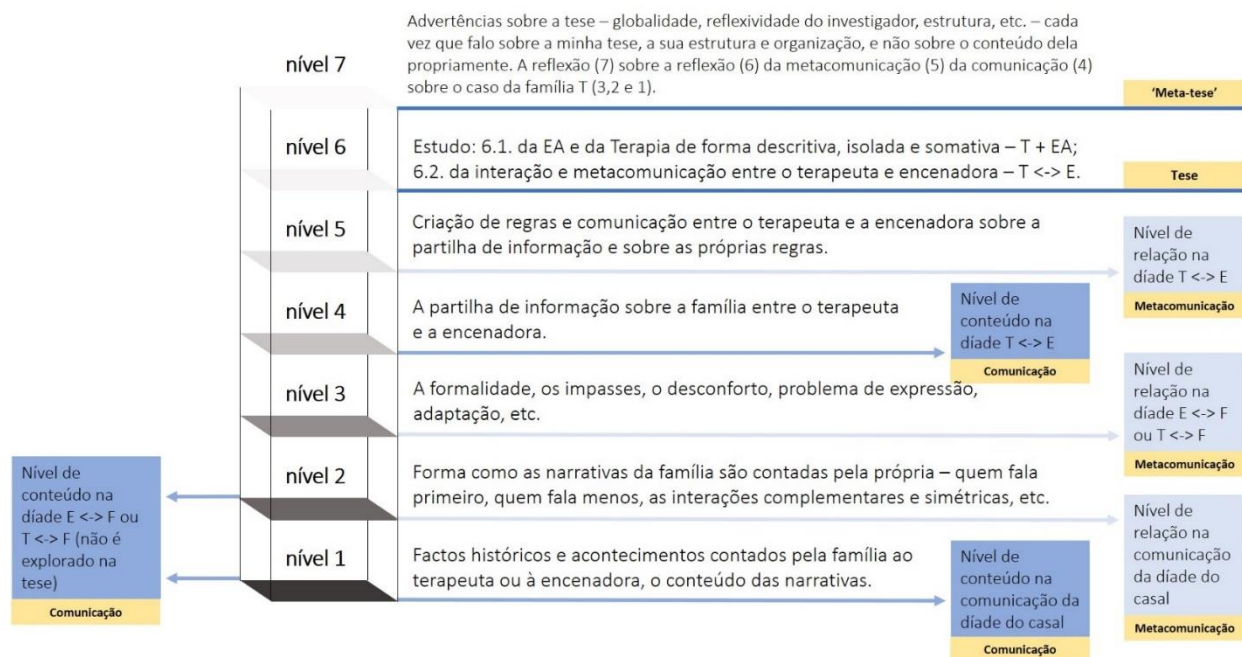


Figura 9 – Hierarquia dos níveis de abstração do estudo

Limitações da presente investigação

Como não sou um observador-participante ou nunca presenciei as sessões como observador, o que se passa dentro do modelo é inferido por mim através de relatos, e há várias coisas que os participantes acabam por não transmitir nos relatos, em parte devido à dificuldade em comunicar sobre comunicar. A analisar temas como a metacomunicação, a diferença entre ouvir descrições de interações que ocorreram ou poder ver as interações ao vivo e relatá-las na primeira pessoa é grande – é explorado o nível de relação da comunicação, sem poder observar a comunicação analógica. Uma solução seria terem sido filmadas algumas sessões, e ter feito uma análise de dados com vários formatos diferentes. Mas esta limitação não impede que

conseguimos definir a função do modelo e traçá-lo, de forma independente aos seus mecanismos internos.

Talvez esta limitação também esteja relacionada com a mudança de foco no estudo, quando perdi o interesse em elaborar um compêndio com várias técnicas e exercícios feitos em terapia. Não ver ao vivo os exercícios acontecerem é o mesmo que me darem apenas um papel com instruções para fazer os exercícios, sem ver o efeito que os exercícios têm efetivamente no contexto da terapia.

Ainda relacionada com este tema, existe uma dificuldade em transmitir digitalmente aquilo que observámos de forma analógica. Por exemplo, vimos como a encenadora comunica analogicamente quando fala da separação, mas como isso não entrou na transcrição da entrevista, tal impressão é difícil de transparecer através dos dados.

Também não sabemos ao certo as conversas que a encenadora teve com o terapeuta. Não podemos analisar se existiu, por exemplo, desqualificação, como declarações contraditórias, incoerências, mudanças bruscas de assunto, interpretações erróneas, etc. Ou até pode ter havido uma metacomunicação e o terapeuta e a encenadora podem ter discutido a questão das regras e a sua alteração, e a comunicação ‘informal’ passar a ter sido parte das regras. Mas tal não está presente nos dados, por isso essa hipótese não foi referida aqui.

No casal, só pelo facto de ter entrevistado os dois parceiros em conjunto, consegui perceber, de forma inevitável, padrões de interação e dinâmicas próprias desta díade. No entanto, tal nível de relação não é considerado no estudo, pelo que é inútil tal observação. Mas isso faz-nos refletir sobre o potencial de entrevistar várias pessoas ao mesmo tempo – não é por acaso que um terapeuta familiar exige a presença dos outros membros do sistema. Esta seria uma das principais alterações que faria no estudo, pois não consegui prever que, para analisar um sistema, mais do que entrevistar as partes do sistema, devia ter entrevistado as partes em interação. E mesmo considerando a observação das sessões uma impossibilidade, podia ter tentado fazer entrevistas com a encenadora e a família ao mesmo tempo, por exemplo. Uma entrevista com o terapeuta e a encenadora ao mesmo tempo teria contribuído incomensuravelmente para a análise do modelo – e esta é uma das melhores recomendações, das que podem advir deste estudo, para um investigador que pretenda analisar um modelo de alguma forma semelhante: é importante observar a interação o mais analogicamente possível e na primeira pessoa, sem com isso abordar o conteúdo da terapia ou ameaçar a separação e autonomia da terapia e da educação artística.

Conclusão

Terei sido alguém que conseguiu compilar os relatos dos vários cegos para conseguir descrever o elefante? Ou serei afinal também um cego a apalpar uma parte do modelo?⁴⁷

Afinal, não é uma questão de conciliar técnicas no mesmo espaço de terapia, mas antes tentar criar dois espaços diferentes, um mais artístico, sem objetivos definidos, e outro de terapia. Um espaço artístico onde exista também o “rótulo” de terapia, pode prejudicar a espontaneidade que a própria arte pressupõe. A existência de dois espaços permite a autonomia de duas linguagens diferentes que podemos associar ao uso dos dois hemisférios. A separação dos espaços trouxe a questão da troca de informação, e o estudo desaguou no dilema de como manter os dois espaços separados, mas, ao mesmo tempo, comunicar. Na fase final do estudo, ao contrário dos dados recolhidos inicialmente, surge, de forma mais óbvia, um ‘nós’, uma certa sintonia, uma concordância entre terapeuta e encenadora, uma utilização do plural, que pressupõe uma comunicação, mesmo que informal. No entanto, os intervenientes sentem que a comunicação podia ter sido ainda melhor, com alguma passagem de informação mais concreta e constante. É pensada uma narrativa em comum, mas há um receio de contaminação, mesmo por parte do terapeuta, há um medo de confusão dos papéis ou constrangimento. A separação pode ser uma boa forma de utilizar estas técnicas de áreas diferentes, mantendo-as em espaços diferentes, em vez de as conciliar no mesmo espaço – essa deverá ser a grande proposta deste modelo que emergiu; o desafio será perceber quais as regras e natureza da relação dessa interação entre os dois espaços. A família confirma a existência e pertinência deste modelo, que emergiu no decorrer do processo, ao não conseguir abdicar de nenhuma das componentes: nem da terapia, nem da educação artística.

Modelos diferentes deste que foi apresentado, poderiam ter um maestro ou um realizador, analogamente à encenadora, ou poderiam ter também uma encenadora, mas a fazer outros exercícios, com outra forma de estruturar as sessões, ou um método diferente de trabalhar o teatro, no entanto a função do modelo seria a mesma. Aquilo que o modelo realmente parece oferecer, mais do que o seu conteúdo, que depende sempre das pessoas envolvidas, é a existência de dois espaços distintos e paralelos, com abordagens diferentes, em vez de tentar conciliar os dois espaços num só, através da mesma pessoa, que tem que usar duas lentes diferentes ao mesmo tempo na mesma sessão, apesar de tal ser mais complicado do que aparenta, e a pessoa ao fazer *shifts* quebrar necessariamente a espontaneidade da sessão, ou

⁴⁷ Ver nota 3.

acabar por ficar mais pressa num lado e desleixar o outro. Ao haver dois espaços pode-se assumir tal divisão e usar isso em vantagem dos vários intervenientes. Esta tese vai para um meta-nível para conseguir ver tal padrão, de forma a que possa ser aplicado noutros contextos.

Em retrospectiva, o estudo surgiu a partir de uma proposta de explorar o uso do teatro e do jogo dramático na terapia familiar; a partir dessa proposta, foi imaginada a construção de um compêndio de exercícios concretos, associados ao teatro, que poderiam ser aplicados em terapia; dos exercícios concretos passou-se para algo mais abrangente como o improvisado ou como os princípios aplicados no teatro poderiam ser aplicados na terapia; depois passou a ser o verbal e o não verbal; depois a comunicação, um grande palavrão, que era utilizado com mãos largas, mesmo não percebendo bem tudo o que podia englobar; depois era a questão da linguagem de cada um dos intervenientes e como era feita a interpretação e adaptação; depois foi a questão da separação e de dois espaços diferentes; a seguir foi feita a comparação com a assimetria hemisférica; depois veio o modelo que vi emergir e foi conceptualizada a junção das duas linhas (mas respeitando a sua autonomia, para não confundir o juntar no mesmo modelo com o juntar no mesmo espaço); depois foram pensadas analogias, metáforas e isomorfismos, para contar o mesmo caso de formas diferentes, como se cada analogia, metáfora ou isomorfismo fosse uma nova forma de narrar os acontecimentos; até que chegámos à noção de sistema, aos axiomas, às propriedades dos sistemas abertos; finalmente o caso passou a ser visto através da análise das interações – a interação era a chave do estudo. O que está para trás não deixou de existir, e por isso achei importante anotá-lo, pois fez tudo parte do processo dinâmico que foi esta investigação. Assim, cada um pode julgar por si e concordar ou não comigo quando penso: que grande viagem!

Referências

- Andolfi, M. (1980). *A terapia familiar*. Lisboa: Vega.
- Atieno, O. P. (2009). An analysis of the strengths and limitations of qualitative and quantitative research paradigms. *Problems of Education In The 21St Century*, 1313-18.
- Banker, J. (2008). Family clay sculpting. *Journal of Family Psychotherapy*, 19(3), 291-297.
- Bateson, G., Jackson, D. D., Haley, J., & Weakland, J. (1956). Toward a theory of schizophrenia. *Behavioral Science*, 1, 251-264.
- Bateson, G. (1979). *Mind and Nature: A Necessary Unity*. New York: E. P. Dutton.
- Bateson, G. (1989). *Metadiálogos*. Lisboa: Gradiva.
- Bergman, J. S. (1985). *Fishing for barracuda: Pragmatics of brief systemic therapy*. New York: Norton.
- Bertalanffy, L. V. (1950). An outline of general system theory. *British Journal for the Philosophy of Science*, 1, 134-165.
- Bilson, A., & Ross, S. (1981). The use of structured experiences in family therapy. *Journal of Family Therapy*, 3:39-49.
- Bloomberg, L. D., & Volpe, M. (2018). *Completing Your Qualitative Dissertation: A Road Map from Beginning to End*. 4rd Edn. Los Angeles, CA: Sage Publishing.
- Boal, A. (1975). *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Boal, A. (1982) *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Re-search in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Carvalho, A., Almeida, C., Amann, G., Leal, P., Marta, F., Pereira, F., Ladeiras, L., Lima, R., Lopes, I. *Saúde Mental em Saúde Escolar. Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em meio escolar*. Lisboa: DGS.
- Cardoso, M. S. (1996). A utilização da escultura na terapia de casal e as suas potencialidades. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 33-38.
- Constantine, L. (1978). Family sculpture and relationship mapping techniques. *Journal of Marriage and Family Counseling*, 4, 13-23.

- Chasin, R., Sallyann, R., & Bograd, M. (1989). Action methods in systemic therapy: Dramatizing ideal futures and reformed past with couples. *Family Process*, 28, (2), 121-136.
- Freitas, F. M. (2014). Codificação da Escultura Familiar: Sistema Observacional (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Gale, J. (2002). Five (plus or minus 2) guiding principles of improvisational performance relevant to the practice, research and teaching of therapy. *Journal of Clinical Activities, Assignments, & Handouts*, 2, 2, 77-88.
- Gale, J. (2004). Experiencing relational thinking. *Context*, 75. 10-12.
- Gerson, M. J. (2001). The Drama of Couples Therapy. *Journal of Psychotherapy Integration*, 11 (3), pp. 333-347.
- Gibbs, G. R. (2007). *Qualitative Research kit: Analyzing qualitative data*. London, England: SAGE Publications.
- Kerr, M., & Bowen, M. (1988). *Family Evaluation: An approach based on Bowen Theory*. New York: W.W. Norton.
- Langley, D. (2003). The relationship between psychodrama and dramatherapy. In M. Karp, P. Holmes & K. B. Tavon (Eds.), *The Handbook of Psychodrama* (pp. 269-208). New York: Brunner.
- Lowenstein, L., & Sprunk, T. P. (2010). *Creative family therapy techniques: Play and art-based activities to assess and treat families*. Retirado de <https://www.lianalowenstein.com>
- Minuchin, S., & Fishman, C. (1981). *Family therapy techniques*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nunes, R. R. (2013). *Sistema observacional de codificação da escultura familiar: Construção de uma versão preliminar* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Palazzoli, M. S., Boscolo, L., Cecchin, G. F., & Prata, G. (1978). *Paradox and Counterparadox: A New Model in the Therapy of the Family in Schizophrenic Transaction*. New York: Jason Aronson.
- Perrott, L. A. (1986). Using psychodramatic techniques in structural family therapy. *Contemporary family therapy*, 8(4), pp. 279-90.
- Ruby, J. R., & Ruby, N. C. (2009). Improvisational acting exercises and their potential use in family counseling. *Journal of Creativity in Mental Health*, 4, 152-160.
- Sampaio, D., & Gameiro, J. (1985). *Terapia Familiar*. Porto: Edições Afrontamento.
- Shuttleworth, R. (1980) Drama Therapy in Family Therapy. *Dramatherapy*, 4:1-2, 1-9.

- Saxe, J. G. (1868). *The Poems of John Godfrey Saxe*. Boston: Ticknor and Fields, pp. 259–261 [digitalized by Google].
- Simons, H. (2009). *Case Study Research in Practice*. London: Sage.
- Slade, P. (1978). *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 2º Volume*. Lisboa: Edições Piaget.
- Spolin, V. (1963). *Improvisation for the theater*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Strevett-Smith, A. (2010) Dramatherapy in the Context of Systemic Family Therapy: Towards Systemic Dramatherapy. *Dramatherapy*, 32:1, 8-13.
- Walsh, S., Tregay, K., Woods, J., & Benbow, S. (1992). Using Psychodrama Techniques in Family Therapy, *Dramatherapy*, 15:1, 12-16.
- Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D. (1967). *Pragmática da comunicação humana*. São Paulo: Cultrix.
- Watzlawick, P. (1978). *The language of change: Elements of therapeutic communication*. New York, NY, US: W W Norton & Co.
- Walsh, F. (2013). *Theatre and therapy*. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan.
- Wiener, D. J. (1994). *Rehearsals for growth: Theater improvisation for psychotherapists*. New York: Norton.
- Wiener, D. J. (1997). Rehearsals for growth: A methodology for using theater improvisation in MFT. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 5(4), 309–314.
- Wiener, D. J. (1999). Rehearsals for growth: Applying improvisational theater games to relationship therapy. In D. J. Wiener (Ed.), *Beyond talk therapy: Using movement and expressive techniques in clinical practice* (pp. 165–180). Washington, DC: American Psychological Association.

Apêndices

Apêndice A: Consentimentos informados

TERAPEUTA



Esta investigação tem como objetivo explorar o uso de técnicas expressivas, criativas e dramáticas integradas na Terapia Familiar e surge no âmbito do Mestrado em Psicologia Clínica Sistémica da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, feita em colaboração com a Associação Casa estrela-do-mar, pelo aluno Tiago Barrento, orientado pela Professora Doutora Luana Cunha Ferreira.

Para esta investigação pedimos a sua colaboração em duas entrevistas, cada uma com a duração aproximada entre 30 a 40 minutos, em diferentes momentos da investigação. Nestas entrevistas tentaremos compreender as técnicas e recursos utilizados pelo terapeuta, nomeadamente a utilização feita da linguagem verbal e não verbal, bem como a articulação com o programa de educação artística. Pedimos também, de forma a complementar as informações obtidas nas entrevistas, o preenchimento de um breve questionário sócio-demográfico referente à sua formação académica.

No contexto da investigação só recolheremos os dados pessoais estritamente necessários à realização das investigações e os mesmos serão mantidos confidenciais. De forma a garantir a fidelidade da informação transmitida pelos participantes, a entrevista irá ser gravada em áudio. Apenas o investigador terá acesso a tal gravação, com o objetivo único de transcrever a informação, de forma confidencial, e esta será destruída após a conclusão do estudo, assim como o questionário sócio-demográfico.

A participação neste projeto de investigação é completamente voluntária, tendo a possibilidade, a qualquer momento, de desistir, sem que haja qualquer consequência posterior.

No final serão partilhados consigo os resultados referentes às conclusões do estudo. Se desejar deixar alguma sugestão ou tirar alguma dúvida poderá sempre utilizar o seguinte contacto: tiagobarrento@gmail.com

Obrigado pela sua colaboração!

CONSENTIMENTO INFORMADO

[Autorização a ser assinada pelo participante]

Confirmo que aceito participar na investigação “Técnicas Criativas, Expressivas e Dramáticas na Terapia Familiar”, após ter lido a descrição acima, autorizando a gravação da entrevista (gravação que será destruída após conclusão do estudo) e o uso confidencial dos dados recolhidos na entrevista e no questionário sócio-demográfico.

Data: ___/___/_____

Assinatura: _____

ENCENADORA



Esta investigação tem como objetivo explorar o uso de técnicas expressivas, criativas e dramáticas integradas na Terapia Familiar e surge no âmbito do Mestrado em Psicologia Clínica Sistémica da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, feita em colaboração com a Associação Casa estrela-do-mar, pelo aluno Tiago Barrento, orientado pela Professora Doutora Luana Cunha Ferreira.

Para esta investigação pedimos a sua colaboração em duas entrevistas, cada uma com a duração aproximada entre 30 a 40 minutos, em diferentes momentos da investigação. Nestas entrevistas tentaremos compreender como a encenadora trabalha com as famílias e de que forma o seu trabalho se relaciona com o processo terapêutico. Pedimos também, de forma a complementar as informações obtidas na entrevista, o preenchimento de um breve questionário sócio-demográfico referente à sua formação académica.

No contexto da investigação só recolheremos os dados pessoais estritamente necessários à realização das investigações e os mesmos serão mantidos confidenciais. De forma a garantir a fidelidade da informação transmitida pelos participantes, a entrevista irá ser gravada em áudio. Apenas o investigador terá acesso a tal gravação, com o objetivo único de transcrever a informação, de forma confidencial, e esta será destruída após a conclusão do estudo, assim como o questionário sócio-demográfico.

A participação neste projeto de investigação é completamente voluntária, tendo a possibilidade, a qualquer momento, de desistir, sem que haja qualquer consequência posterior.

No final serão partilhados consigo os resultados referentes às conclusões do estudo. Se desejar deixar alguma sugestão ou tirar alguma dúvida poderá sempre utilizar o seguinte contacto: tiagobarrento@gmail.com

Obrigado pela sua colaboração!

CONSENTIMENTO INFORMADO

[Autorização a ser assinada pelo participante]

Confirmo que aceito participar na investigação “Técnicas Criativas, Expressivas e Dramáticas na Terapia Familiar”, após ter lido a descrição acima, autorizando a gravação da entrevista (gravação que será destruída após conclusão do estudo) e o uso confidencial dos dados recolhidos na entrevista e no questionário sócio-demográfico.

Data: ___/___/_____

Assinatura: _____

FAMÍLIA



Esta investigação tem como objetivo explorar o uso de técnicas expressivas, criativas e dramáticas integradas na Terapia Familiar e surge no âmbito do Mestrado em Psicologia Clínica Sistémica da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, feita em colaboração com a Associação Casa estrela-do-mar, pelo aluno Tiago Barrento, orientado pela Professora Doutora Luana Cunha Ferreira.

Para esta investigação pedimos a sua colaboração em duas entrevistas, cada uma com a duração aproximada entre 30 a 40 minutos, em diferentes momentos da investigação. Nestas entrevistas tentaremos perceber como a família comunica com o terapeuta e com a encenadora, e como percecionam a terapia e o programa de educação artística. Pedimos também, de forma a complementar as informações obtidas na entrevista, o preenchimento de um breve questionário sócio-demográfico referente ao agregado familiar.

No contexto da investigação só recolheremos os dados pessoais estritamente necessários à realização das investigações e os mesmos serão mantidos confidenciais. De forma a garantir a fidelidade da informação transmitida pelos participantes, a entrevista irá ser gravada em áudio. Apenas o investigador terá acesso a tal gravação, com o objetivo único de transcrever a informação, de forma confidencial, e esta será destruída após a conclusão do estudo, assim como o questionário sócio-demográfico.

A participação neste projeto de investigação é completamente voluntária, tendo a possibilidade, a qualquer momento, de desistirem, sem que haja qualquer consequência posterior.

Se tiverem alguma questão referente ao estudo ou se estiverem interessados nos resultados referentes às conclusões do estudo, poderão solicitá-los via o e-mail do investigador: tiagobarrento@gmail.com

Obrigado pela vossa colaboração!

CONSENTIMENTO INFORMADO

[Autorização a ser assinada pelos membros da família com competência legal para tal]

Confirmo que aceito participar na investigação “Técnicas Criativas, Expressivas e Dramáticas na Terapia Familiar”, após ter lido a descrição acima, autorizando a gravação da entrevista (gravação que será destruída após conclusão do estudo) e o uso confidencial dos dados recolhidos na entrevista e no questionário sócio-demográfico. No caso de haverem crianças envolvidas, dou autorização para que as mesmas possam participar na investigação se assim o desejarem.

Data: ___/___/_____

Assinaturas: _____

Apêndice B: Questionários sócio-demográfico

TERAPEUTA



Por favor, responda a todos os itens no espaço destacado para o efeito. Em caso de dúvida pergunte ao investigador. Muito obrigado.

1. Idade _____

2. Sexo _____

3. Habilitações escolares _____

4. Atividades profissionais desenvolvidas _____

5. Formação Base _____

6. Especialidade _____

7. Outras especializações _____

ENCENADORA



Por favor, responda a todos os itens no espaço destacado para o efeito. Em caso de dúvida pergunte ao investigador. Muito obrigado.

1. Idade _____

2. Sexo _____

3. Habilitações escolares _____

4. Atividades profissionais desenvolvidas _____

5. Formação Base _____

6. Especialidade _____

7. Outras especializações _____

FAMÍLIA



Por favor, respondam a todos os itens no espaço destacado para o efeito. Em caso de dúvida perguntem ao investigador. Muito obrigado.

1. Número de membros do agregado familiar _____

2. Sexo e idade respetiva de cada membro da família (e.g. 13-M = Jovem masculino de 13 anos) _____

3. Habilitações escolares dos cuidadores _____

4. Situação relacional do casal _____

Apêndice C: Guiões das entrevistas

GUIÃO TERAPEUTA

1ª Entrevista



Compreender as técnicas e recursos utilizados pelo terapeuta, nomeadamente a utilização feita da linguagem verbal e não verbal.



40 Minutos

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJETIVOS GERAIS	TEMAS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
I. <i>Informação</i>	Introduzir a entrevista de forma a deixar o participante confortável e reafirmar os objetivos do estudo, a confidencialidade e as questões de consentimento.	<ul style="list-style-type: none">• <u>Permissão</u>• <u>Apresentação</u>• <u>Objetivos</u> • <u>Aspetos deontológicos</u> • <u>Limitações</u>	<p>Pedir permissão para a gravação do áudio.</p> <p>Proceder à apresentação do investigador.</p> <p>Explicar os objetivos da entrevista, a finalidade e a duração da entrevista.</p> <p>Agradecer a colaboração; garantir a confidencialidade e o anonimato; informar sobre o direito à não resposta; assegurar o esclarecimento de eventuais dúvidas.</p> <p>Reconhecer as falhas e limitações no modo de expressão de alguma ideia, ou na apresentação de algum conceito (“<i>Peço para me chamar a atenção se nalgum momento não estiver a ser claro ou não me conseguir fazer entender</i>” ou “<i>Se nalgum momento disser algo que não lhe faça sentido, peça para me avisar</i>”).</p>
II. <i>Processo Terapêutico</i>	Perceber as características e estrutura do processo levado a cabo pelo terapeuta.	<ul style="list-style-type: none">• <u>Descrição do processo</u>• <u>Relação terapêutica</u>• <u>Periodicidade</u>• <u>Famílias numerosas</u>	<p>Perceber como se desenvolve um processo terapêutico na Associação.</p> <p>Perceber como é estabelecida uma relação terapêutica com as famílias.</p> <p>Perceber qual é a periodicidade das sessões feitas no acompanhamento das famílias.</p> <p>Perceber como o terapeuta lida com famílias mais numerosas.</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • <u>Crianças</u> 	<p>Perceber como o terapeuta inclui crianças na terapia; como trabalha com elas.</p> <p>Perceber como o terapeuta concilia adultos e crianças no mesmo espaço.</p>
III. <i>Linguagem e Terapia</i>	Compreender as diversas linguagens expressas em contexto de terapia e de que forma estas colidem.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Linguagem da Terapia</u> • <u>Linguagem do Terapeuta</u> • <u>Linguagem da Família</u> • <u>Aproximação de linguagens</u> • <u>Reino Verbal</u> • <u>Reino Não Verbal</u> 	<p>Compreender se para o terapeuta existe uma linguagem própria na terapia.</p> <p>Perceber se existe uma linguagem do terapeuta e como a família se adapta a esta nova linguagem (a linguagem teórica que o terapeuta utiliza).</p> <p>Perceber qual a diferença entre a sua linguagem do dia-a-dia e a linguagem do terapeuta.</p> <p>Perceber se existe uma linguagem própria só de cada paciente, isoladamente, ou também uma linguagem própria da família como um todo.</p> <p>Existindo uma linguagem de cada cliente, ou até de uma família, perceber se da parte do terapeuta existe alguma aprendizagem e utilização dessa linguagem em terapia (literal e metafórica).</p> <p>Perceber a utilização da linguagem digital no processo terapêutico. Perceber como o terapeuta se sente relativamente à utilização da palavra em terapia e como se sente a falar com as famílias.</p> <p>Perceber a utilização da linguagem analógica no processo terapêutico.</p> <p>Identificar os recursos não verbais utilizados pelo terapeuta.</p> <p>Recolher informação sobre o diálogo não verbal estabelecido com as famílias (os sinais que o terapeuta envia e os sinais que entende receber).</p>
IV. <i>Dificuldades e Impasses</i>	Tomar consciência das dificuldades encontradas pelo terapeuta e dos impasses fortuitos aquando a relação terapêutica estabelecida.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Dificuldade em comunicar</u> • <u>Estratégias</u> 	<p>Identificar impasses ou dificuldades sentidas pelo terapeuta a nível de comunicação com os intervenientes no processo terapêutico.</p> <p>Identificar as estratégias adotadas pelo terapeuta.</p>

V.	<i>Teatro e Jogo Dramático</i>	Descobrir as possíveis pontes que o terapeuta já faz com o domínio do teatro, mesmo que tacitamente.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Tipo de atividades</u> • <u>Definição de jogo dramático</u> • <u>Vantagens do Teatro</u> 	<p>Identificar os tipos de atividades que o terapeuta faz e considera poderem-se relacionar com o domínio do teatro.</p> <p>Compreender as significações do terapeuta associadas ao jogo dramático.</p> <p>Identificar as mais valias encontradas pelo terapeuta no teatro e atividades associadas.</p>
VI.	<i>Casos Específicos</i>	Tentar ilustrar a nível prático as matérias exploradas ao longo da entrevista com os casos mais pertinentes.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Exemplos de casos</u> • <u>Exemplos de momentos de impasse para aplicação de novas técnicas</u> 	<p>Identificar casos pertinentes para os temas explorados.</p> <p>Recolher exemplos de momentos de impasse que poderiam beneficiar do uso de novas técnicas/de novas linguagens.</p>
VII.	<i>Finalização</i>	Finalizar a entrevista, mostrando gratidão e dando oportunidade ao participante para expressar ideias adicionais.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Agradecimento</u> • <u>Obter informações adicionais</u> • <u>Dúvidas e sugestões</u> 	<p>Agradecer a colaboração, disponibilidade e contributo para a investigação.</p> <p>Perceber se o participante quer acrescentar algo que considere relevante que não tenha sido falado.</p> <p>Confirmar se não existe nenhuma questão que o participante queira esclarecer ou fazer alguma sugestão.</p>



GUIÃO ENCENADORA

1ª Entrevista



Compreender como a encenadora trabalha com as famílias e de que forma o seu trabalho se relaciona com o processo terapêutico.



40 Minutos

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJETIVOS GERAIS	TEMAS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
I. <i>Informação</i>	Introduzir a entrevista de forma a deixar o participante confortável e reafirmar os objetivos do estudo, a confidencialidade e as questões de consentimento.	<ul style="list-style-type: none">• <u>Permissão</u>• <u>Apresentação</u>• <u>Objetivos</u> • <u>Aspetos deontológicos</u> • <u>Limitações</u>	<p>Pedir permissão para a gravação do áudio. Proceder à apresentação do investigador. Explicar os objetivos da entrevista, a finalidade e a duração da entrevista. Agradecer a colaboração; garantir a confidencialidade e o anonimato; informar sobre o direito à não resposta; assegurar o esclarecimento de eventuais dúvidas. Reconhecer as falhas e limitações no modo de expressão de alguma ideia, ou na apresentação de algum conceito (“<i>Peço para me chamar a atenção se nalgum momento não estiver a ser claro ou não me conseguir fazer entender</i>” ou “<i>Se nalgum momento disser algo que não lhe faça sentido, peço para me avisar</i>”).</p>
II. <i>Modelo de Trabalho</i>	Perceber melhor a estrutura e conteúdo das atividades desenvolvidas com as famílias, os instrumentos utilizados, bem como a complexidade e os desafios encontrados.	<ul style="list-style-type: none">• <u>Descrição</u>• <u>Classificação e nomenclatura</u>• <u>Atividades</u>• <u>Materiais</u>	<p>Recolher informações sobre o papel da encenadora, posição na Associação, e trabalho/colaboração com as famílias. Identificar a nomenclatura e classificações mais apropriadas para o seu trabalho com as famílias. Perceber que atividades são feitas com os participantes. Identificar os materiais utilizados.</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • <u>Desafios</u> 	Identificar desafios encontrados pela encenadora.
III. <i>Encaminhamento</i>	Perceber como as famílias chegam às mãos da encenadora, que informações ela dispõe através de possível contextualização dos casos, como é estabelecido o contacto.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Informação proveniente da Associação</u> • <u>Contacto com a família</u> 	Perceber se existe contextualização de cada caso e qual a informação recebida pela encenadora proveniente da Associação e/ou terapeuta sobre as famílias (e.g. informações sobre o pedido de ajuda). Perceber se a encenadora sabe a razão do pedido de ajuda. Recolher informações sobre o estabelecimento de contacto com as famílias.
IV. <i>Reino Verbal e Reino Não Verbal</i>	Compreender a utilização da linguagem verbal e não verbal nas atividades desenvolvidas.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Uso da palavra</u> • <u>Momentos sem palavra</u> 	Perceber o uso da palavra nas sessões e atividades organizadas pela encenadora. Identificar momentos que a encenadora sente não ser necessário utilizar a palavra.
V. <i>Teatro e Jogo Dramático</i>	Descobrir os conceitos e termos utilizados pela encenadora dentro do domínio do teatro e que ligação a esta área poderá existir.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Tipo de atividades</u> • <u>Definição de jogo dramático</u> • <u>Vantagens do Teatro</u> 	Identificar os tipos de atividades que a encenadora faz no domínio do teatro. Perceber de que forma a encenadora centra as suas atividades no domínio do teatro. Compreender as significações da encenadora associadas ao jogo dramático. Identificar as mais valias encontradas pela encenadora no teatro e atividades associadas.
VI. <i>Visões sobre a Terapia</i>	Crenças e imagens formadas da terapia e da terapia familiar.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Crenças e World image</u> • <u>Uso da linguagem verbal e não verbal</u> 	Explorar as visões e crenças da encenadora sobre a terapia. Perceber o que pensa a encenadora do uso da linguagem verbal e não verbal em contexto de terapia.
VII. <i>Articulação vs. Integração</i>	Compreender a distinção feita pela encenadora relativamente à possível integração ou articulação do seu trabalho com o processo terapêutico, e de que forma pode o teatro e atividades associadas habitar a Terapia.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Articulação</u> • <u>Integração</u> • <u>Exercícios transladados para terapia</u> 	Perceber como a encenadora articula o seu trabalho com o dos terapeutas. Explorar a possibilidade de integração das duas linhas de ação, ou até de um trabalho conjunto. Identificar exercícios possíveis de serem executados no seio da terapia familiar (e.g. o que se poderia recortar de uma sessão com a encenadora e colar numa sessão de terapia). Identificar formas de resolução de impasses úteis para a terapia.

VIII.	<i>Contacto com o Terapeuta</i>	Perceber como é estabelecido o contacto com o Terapeuta e como o trabalho da Encenadora pode afetar/relacionar-se com a Terapia.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Relação com o terapeuta</u> • <u>Impacte da Educação artística</u> • <u>Visão do terapeuta</u> 	<p>Explorar a avaliação que a encenadora faz da sua relação com o terapeuta.</p> <p>Recolher informações sobre o impacte que a encenadora considera ter na terapia.</p> <p>Perceber as crenças da encenadora relativamente à mudança percebida pelo terapeuta no processo terapêutico.</p>
IX.	<i>Casos Específicos</i>	Tentar ilustrar a nível prático as matérias exploradas ao longo da entrevista com os casos mais pertinentes atribuídos à Encenadora.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Exemplos de casos</u> • <u>Desenrolar do processo</u> • <u>Conclusões retiradas do processo</u> 	<p>Identificar casos pertinentes para os temas explorados.</p> <p>Escolher um caso específico e perceber como se desenrolou o acompanhamento ao nível artístico.</p> <p>Perceber quais as conclusões retiradas desse processo pela encenadora.</p>
X.	<i>Finalização</i>	Finalizar a entrevista, mostrando gratidão e dando oportunidade ao participante para expressar ideias adicionais.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Agradecimento</u> • <u>Obter informações adicionais</u> • <u>Dúvidas e sugestões</u> 	<p>Agradecer a colaboração, disponibilidade e contributo para a investigação.</p> <p>Perceber se o participante quer acrescentar algo que considere relevante que não tenha sido falado.</p> <p>Confirmar se não existe nenhuma questão que o participante queira esclarecer ou fazer alguma sugestão.</p>



GUIÃO FAMÍLIA

1ª Entrevista



Perceber como as famílias comunicam com o terapeuta e como esta percebe o processo terapêutico.



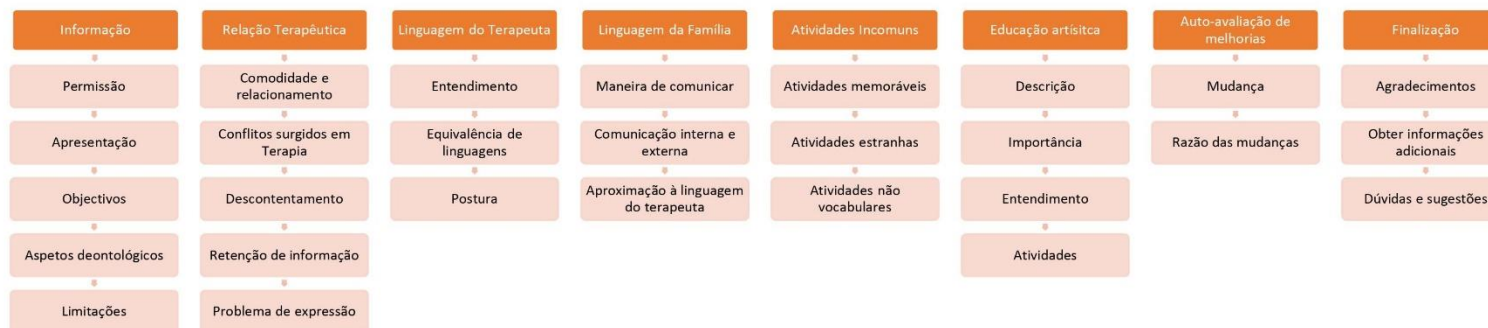
40 Minutos

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJETIVOS GERAIS	TEMAS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
I. <i>Informação</i>	Introduzir a entrevista de forma a deixar o participante confortável e reafirmar os objetivos do estudo, a confidencialidade e as questões de consentimento.	<ul style="list-style-type: none">• <u>Permissão</u>• <u>Apresentação</u>• <u>Objetivos</u> • <u>Aspetos deontológicos</u> • <u>Limitações</u>	<p>Pedir permissão para a gravação do áudio.</p> <p>Proceder à apresentação do investigador.</p> <p>Explicar os objetivos da entrevista, a finalidade e a duração da entrevista.</p> <p>Agradecer a colaboração; garantir a confidencialidade e o anonimato; informar sobre o direito à não resposta; assegurar o esclarecimento de eventuais dúvidas.</p> <p>Reconhecer as falhas e limitações no modo de expressão de alguma ideia, ou na apresentação de algum conceito (“<i>Peço para me chamar a atenção se nalgum momento não estiver a ser claro ou não me conseguir fazer entender</i>” ou “<i>Se nalgum momento disser algo que não lhe faça sentido, peço para me avisar</i>”).</p>
II. <i>Relação Terapêutica</i>	Perceber a qualidade e característica da relação estabelecida entre a família e o terapeuta.	<ul style="list-style-type: none">• <u>Comodidade e relacionamento</u>• <u>Conflitos surgidos em Terapia</u>• <u>Descontentamento</u>• <u>Retenção de informação</u>	<p>Perceber como a família se sente no processo terapêutico.</p> <p>Perceber como a família se relaciona com o terapeuta.</p> <p>Identificar momentos de conflito que tenham surgido no contexto da terapia.</p> <p>Perceber possível descontentamento para com o terapeuta.</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • <u>Problema de expressão</u> 	<p>Perceber se existem constrangimentos e retenções na partilha de informação com o terapeuta.</p> <p>Perceber se a família sente dificuldade em expressar-se à frente do terapeuta (e.g. se existem coisas que não sabem como dizer).</p>
III.	<i>Linguagem do Terapeuta</i>	<p>Descobrir as imagens criadas pela família relativamente ao terapeuta e à sua forma de comunicar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Entendimento</u> • <u>Equivalência de linguagens</u> • <u>Postura</u> <p>Perceber se a família se sente entendida pelo terapeuta.</p> <p>Perceber se a família entende o que o terapeuta diz e vice-versa.</p> <p>Perceber se a família considera falar a mesma linguagem que o terapeuta, ou que distinção faz entre as linguagens.</p> <p>Explorar a imagem que a família tem do terapeuta relativamente à sua postura.</p>
IV.	<i>Linguagem da Família</i>	<p>Descobrir a linguagem da família e como esta percebe a comunicação que estabelece entre os seus próprios membros, bem com o exterior.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Maneira de comunicar</u> • <u>Comunicação interna e externa</u> • <u>Aproximação à linguagem do terapeuta</u> <p>Recolher informações sobre a forma como a família acha que comunica (e.g. se consideram ter uma maneira própria de comunicar/uma linguagem própria).</p> <p>Perceber de que modo essa linguagem é utilizada (e.g. de forma interna ou também externamente ao sistema).</p> <p>Explorar de que forma a família considera que o terapeuta pode aprender a sua linguagem e partilhá-la.</p>
V.	<i>Atividades incomuns</i>	<p>Perceber que atividades a família melhor se recorda de desenvolver com o terapeuta e de que forma as recorda.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Atividades memoráveis</u> • <u>Atividades estranhas</u> • <u>Atividades não vocabulares</u> <p>Identificar as atividades feitas com o terapeuta que a família consegue recordar melhor.</p> <p>Identificar atividades consideradas estranhas feitas pela família em contexto terapêutico.</p> <p>Identificar atividades analógicas (que a família se lembre de não utilizar palavras).</p>
VI.	<i>Educação artística</i>	<p>Perceber a imagem e utilidade percebida pela família do trabalho desenvolvido pela encenadora.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Descrição</u> • <u>Importância</u> • <u>Entendimento</u> • <u>Atividades</u> <p>Recolher informações sobre as sessões com a encenadora (e.g. descrição, estrutura, estado atual).</p> <p>Perceber a importância atribuída pela família ao processo de educação artística.</p> <p>Perceber se a família se sente entendida pela encenadora.</p> <p>Identificar atividades preferidas realizadas com a encenadora.</p>
VII.	<i>Auto-avaliação de melhorias</i>	<p>Descobrir a percepção das famílias das suas próprias melhorias derivadas do processo terapêutico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Mudanças</u> • <u>Razão das mudanças</u> <p>Explorar as percepções de mudança positiva por parte da família após a frequência da Associação.</p> <p>Identificar mudanças recentes e razões associadas.</p>

VIII. Finalização

<p>Finalizar a entrevista, mostrando gratidão e dando oportunidade ao participante para expressar ideias adicionais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Agradecimento</u> • <u>Obter informações adicionais</u> • <u>Dúvidas e sugestões</u> 	<p>Agradecer a colaboração, disponibilidade e contributo para a investigação.</p> <p>Perceber se os participantes querem acrescentar algo que considerem relevante que não tenha sido falado.</p> <p>Confirmar se não existe nenhuma questão que o participante queira esclarecer ou fazer alguma sugestão.</p>
--	---	---



GUIÃO TERAPEUTA

2ª Entrevista



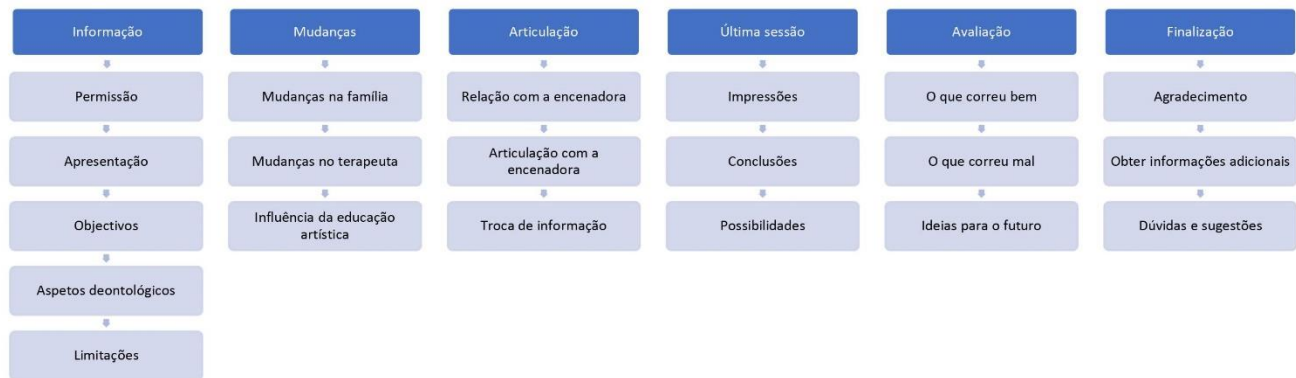
Perceber mudanças no processo percebidas pelo terapeuta, e como decorreu a articulação.



30 Minutos

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJETIVOS GERAIS	TEMAS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
I. <i>Informação</i>	Introduzir a entrevista de forma a deixar o participante confortável e reafirmar os objetivos do estudo, a confidencialidade e as questões de consentimento.	<ul style="list-style-type: none">• <u>Permissão</u>• <u>Apresentação</u>• <u>Objetivos</u> • <u>Aspectos deontológicos</u> • <u>Limitações</u>	<p>Pedir permissão para a gravação do áudio.</p> <p>Proceder à apresentação do investigador.</p> <p>Explicar os objetivos da entrevista, a finalidade e a duração da entrevista.</p> <p>Agradecer a colaboração; garantir a confidencialidade e o anonimato; informar sobre o direito à não resposta; assegurar o esclarecimento de eventuais dúvidas.</p> <p>Reconhecer as falhas e limitações no modo de expressão de alguma ideia, ou na apresentação de algum conceito.</p>
II. <i>Mudanças</i>	Explorar as mudanças ocorridas na família, de acordo com o terapeuta, e a influência da educação artística.	<ul style="list-style-type: none">• <u>Mudanças na família</u>• <u>Mudanças no terapeuta</u>• <u>Influência da educação artística</u>	<p>Perceber que mudanças o terapeuta percebeu na família.</p> <p>Perceber mudanças na forma como o terapeuta lida com a família.</p> <p>Perceber a influência da educação artística percebida pelo terapeuta ao longo do processo.</p> <p>Identificar mudanças ou momentos diferentes nas sessões que possam estar relacionados com o trabalho da encenadora.</p> <p>Perceber a diferença que faz esse paralelismo artístico no processo terapêutico.</p>

III.	<i>Articulação</i>	Explorar a articulação feita por parte do terapeuta com a encenadora no decorrer do processo.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Relação com a encenadora</u> • <u>Articulação com a encenadora</u> • <u>Troca de informação</u> 	<p>Perceber como o terapeuta vê e descreve a sua relação com a encenadora.</p> <p>Perceber como o terapeuta articula o seu trabalho com o da encenadora.</p> <p>Perceber que tipo de informação foi trocada.</p>
IV.	<i>Última sessão</i>	Explorar a última sessão que aconteceu em conjunto com a encenadora e a família.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Impressões</u> • <u>Conclusões</u> • <u>Possibilidades</u> 	<p>Perceber como o terapeuta percecionou a última sessão.</p> <p>Explorar como o terapeuta se sentiu na última sessão.</p> <p>Perceber as conclusões que daí advieram.</p> <p>Explorar a possibilidade de mais sessões conjuntas no decorrer do processo.</p> <p>Perceber a razão de só ter acontecido uma sessão conjunta.</p>
V.	<i>Avaliação</i>	Perceber como o terapeuta avalia o processo, e que ideias surgiram.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>O que correu bem</u> • <u>O que correu mal</u> • <u>Ideias para o futuro</u> 	<p>Perceber o que correu bem de acordo com o terapeuta.</p> <p>Perceber o que correu mal de acordo com terapeuta.</p> <p>Explorar ideias para utilizar em futuros casos.</p> <p>Perceber que mudanças poderiam ser feitas, com base nesta experiência, para melhorar a articulação.</p>
VI.	<i>Finalização</i>	Finalizar a entrevista, mostrando gratidão e dando oportunidade ao participante para expressar ideias adicionais.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Agradecimento</u> • <u>Obter informações adicionais</u> • <u>Dúvidas e sugestões</u> 	<p>Agradecer a colaboração, disponibilidade e contributo para a investigação.</p> <p>Perceber se o participante quer acrescentar algo que considere relevante que não tenha sido falado.</p> <p>Confirmar se não existe nenhuma questão que o participante queira esclarecer ou fazer alguma sugestão.</p>



GUIÃO ENCENADORA

2ª Entrevista



Perceber mudanças nos princípios e método da encenadora e a adaptação feita após iniciar as sessões com a família, e até ao final do processo.



30 Minutos

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJETIVOS GERAIS	TEMAS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
I. <i>Informação</i>	Introduzir a entrevista de forma a deixar o participante confortável e reafirmar os objetivos do estudo, a confidencialidade e as questões de consentimento.	<ul style="list-style-type: none">• <u>Permissão</u>• <u>Apresentação</u>• <u>Objetivos</u> • <u>Aspetos deontológicos</u> • <u>Limitações</u>	<p>Pedir permissão para a gravação do áudio.</p> <p>Proceder à apresentação do investigador.</p> <p>Explicar os objetivos da entrevista, a finalidade e a duração da entrevista.</p> <p>Agradecer a colaboração; garantir a confidencialidade e o anonimato; informar sobre o direito à não resposta; assegurar o esclarecimento de eventuais dúvidas.</p> <p>Reconhecer as falhas e limitações no modo de expressão de alguma ideia, ou na apresentação de algum conceito.</p>
II. <i>Estudo de caso</i>	Perceber como decorreu o processo após o início das sessões de educação artística, como se estruturaram as sessões e como a família aderiu.	<ul style="list-style-type: none">• <u>Encaminhamento</u>• <u>Adaptação</u> • <u>Adesão</u> • <u>Exercícios</u>• <u>Sessões</u>	<p>Perceber como o encaminhamento se processou neste caso.</p> <p>Perceber de que forma o método e as estratégias da encenadora se alteraram para a acolher a família.</p> <p>Perceber como foi a adesão por parte família ao programa de educação artística.</p> <p>Explorar os exercícios feitos com a família.</p> <p>Perceber como decorreram as sessões.</p>
III. <i>Mudanças</i>	Explorar as mudanças percebidas pela encenadora, que ocorreram	<ul style="list-style-type: none">• <u>Mudanças na família</u>	<p>Perceber que mudanças a encenadora percebeu na família.</p> <p>Explorar que mudanças são associadas à frequência da terapia e que mudanças são associadas à frequência da educação artística.</p>

		quer na família, quer na sua forma de trabalhar.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Mudanças no método da encenadora</u> 	Perceber mudanças no método e princípios da encenadora.
IV.	<i>Articulação</i>	Retomar tópico sobre articulação com o terapeuta, abordado na primeira entrevista, para averiguar a existências de novas respostas e ideias.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Articulação com o terapeuta</u> • <u>Transmissão de informação</u> • <u>Alterações</u> • <u>Nomenclatura</u> 	<p>Perceber como a encenadora articulou com o terapeuta durante o processo.</p> <p>Perceber se foram e como foram transmitidas informações sobre a família.</p> <p>Perceber alterações, relativamente à última entrevista, na forma de articular com o terapeuta.</p> <p>Esclarecer a nomenclatura utilizada pela encenadora para classificar e situar o seu programa.</p>
V.	<i>Última sessão</i>	Explorar a última sessão que a encenadora teve em conjunto com a família e o terapeuta.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Impressões</u> • <u>Utilidade</u> • <u>Possibilidades</u> 	<p>Perceber como a encenadora percecionou a última sessão.</p> <p>Explorar como a encenadora se sentiu na última sessão.</p> <p>Perceber a utilidade da sessão conjunta.</p> <p>Explorar a possibilidade de mais sessões conjuntas no decorrer do processo.</p>
VI.	<i>Avaliação</i>	Perceber como a encenadora avalia o processo, e que ideias surgiram.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>O que correu bem</u> • <u>O que correu mal</u> • <u>Ideias para o futuro</u> 	<p>Perceber o que correu bem de acordo com a encenadora.</p> <p>Perceber o que correu mal de acordo com a encenadora.</p> <p>Explorar ideias para utilizar em futuros casos.</p> <p>Perceber que mudanças poderiam ser feitas, com base nesta experiência, para melhorar a articulação.</p>
VII.	<i>Finalização</i>	Finalizar a entrevista, mostrando gratidão e dando oportunidade ao participante para expressar ideias adicionais.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Agradecimento</u> • <u>Obter informações adicionais</u> • <u>Dúvidas e sugestões</u> 	<p>Agradecer a colaboração, disponibilidade e contributo para a investigação.</p> <p>Perceber se o participante quer acrescentar algo que considere relevante que não tenha sido falado.</p> <p>Confirmar se não existe nenhuma questão que o participante queira esclarecer ou fazer alguma sugestão.</p>



GUIÃO FAMÍLIA

2ª Entrevista



Perceber como a família percebe e avalia, em retrospectiva, o seu acompanhamento na associação.



30 Minutos

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJETIVOS GERAIS	TEMAS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
I. <i>Informação</i>	Introduzir a entrevista de forma a deixar o participante confortável e reafirmar os objetivos do estudo, a confidencialidade e as questões de consentimento.	<ul style="list-style-type: none">• <u>Permissão</u>• <u>Apresentação</u>• <u>Objetivos</u>• <u>Aspetos deontológicos</u>• <u>Limitações</u>	<p>Pedir permissão para a gravação do áudio.</p> <p>Proceder à apresentação do investigador.</p> <p>Explicar os objetivos da entrevista, a finalidade e a duração da entrevista.</p> <p>Agradecer a colaboração; garantir a confidencialidade e o anonimato; informar sobre o direito à não resposta; assegurar o esclarecimento de eventuais dúvidas.</p> <p>Reconhecer as falhas e limitações no modo de expressão de alguma ideia, ou na apresentação de algum conceito.</p>
II. <i>Follow-up</i>	Explorar percepções e opiniões sobre o processo, em retrospectiva, e sobre mudanças que ocorreram na família.	<ul style="list-style-type: none">• <u>Finalização do processo</u>• <u>Após o final</u>• <u>Benefícios/Prejuízos</u>• <u>Mudanças</u>	<p>Perceber em que termos acabou o processo terapêutico.</p> <p>Perceber quais as opiniões sobre o processo após a sua finalização.</p> <p>Perceber como se sente a família atualmente.</p> <p>Averiguar os benefícios ou prejuízos do processo.</p> <p>Questionar como a família se sente hoje em comparação com o momento antes de começar o processo terapêutico.</p> <p>Perceber se a família sente comunicar de forma diferente (e.g. se a comunicação melhorou).</p>

			Perceber se houve algum momento-chave no processo em que a família sente que algo do seu próprio entendimento mudou.
III. Encenadora e/ou Terapeuta	Aprofundar a possibilidade de articulação das duas componentes do processo.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Escolha</u> • <u>Conciliação</u> • <u>Linguagens</u> 	<p>Averiguar se a família sente que podia ter tido só uma componente do processo (com o terapeuta ou com a encenadora).</p> <p>Perceber se a família considera o trabalho de ambos os técnicos importante.</p> <p>Perceber se a família considera possível conciliar os dois tipos de sessão numa só (e.g. num cenário em que a encenadora é terapeuta também).</p> <p>Explorar como a família distingue a forma de comunicar do terapeuta e da encenadora.</p> <p>Perceber se sentem que o terapeuta e a encenadora comunicam com a família de maneira diferente.</p>
IV. Última sessão	Explorar a última sessão que a família teve com a Encenadora e com o Terapeuta – como se desenrolou e como a família se sentiu.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Formato</u> • <u>Acontecimentos</u> • <u>Perceções</u> • <u>Conclusões</u> 	<p>Confirmar se a última sessão foi conjunta (com a presença do terapeuta e da encenadora em simultâneo) e em que moldes.</p> <p>Explorar o desenrolar da última sessão.</p> <p>Perceber como a família sente que correu a última sessão.</p> <p>Perceber como a família reagiu à presença do terapeuta e da encenadora na mesma sessão.</p> <p>Perceber as conclusões que daí advieram.</p>
V. Avaliação	Perceber como a família avalia o processo.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>O que correu bem</u> • <u>O que correu mal</u> • <u>Sugestões</u> 	<p>Perceber o que correu bem na ótica da família.</p> <p>Perceber o que correu mal na ótica da família.</p> <p>Recolher sugestões que a família considere relevante com base na sua experiência do processo.</p>
VI. Finalização	Finalizar a entrevista, mostrando gratidão e dando oportunidade ao participante para expressar ideias adicionais.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Agradecimento</u> • <u>Obter informações adicionais</u> • <u>Dúvidas e sugestões</u> 	<p>Agradecer a colaboração, disponibilidade e contributo para a investigação.</p> <p>Perceber se os participantes querem acrescentar algo que considerem relevante que não tenha sido falado.</p> <p>Confirmar se não existe nenhuma questão que o participante queira esclarecer ou fazer alguma sugestão.</p>



Apêndice D: Árvore final de categorias

Nome	Descrição	Ficheiros	Referências
Comunicação	Formas de linguagem associadas aos intervenientes e aos tipos de intervenção, bem como as dificuldades e impasses gerados na tarefa de comunicar.	6	126
Dificuldades	Dificuldades, desafios e limitações sentidos aquando este processo a nível da comunicação. Problemas na comunicação, que surgem ao comunicar no contexto do processo terapêutico, como bloqueios, falta de léxico, dificuldade em associar emoções a palavras, entre outras coisas que geram impasses.	5	41
Acomodação	A família aceitar uma ideia em vez de trabalhar essa ideia, quase como resignação, apesar de o João se referir a este aceitar como acomodação. Esta categoria está muito relacionada também com a visão do terapeuta sobre a forma como o processo terminou.	2	8
Bloqueio	Não conseguir arranjar novas formas de repensar ou de trabalhar algo.	2	4
Constrangimento	Constrangimento por parte do terapeuta em utilizar técnicas não verbais a partir do momento em que a encenadora entra.	1	1
Desconforto	Dificuldades relacionadas com a ideia de desconforto. Ideia de que o desconforto é necessário e precede a mudança, cronos.	2	4
Impasses	Impasses que surgem no contexto do processo terapêutico.	4	12
Problema de Expressão	Dificuldade em expressar sentimentos ou em descrever situações ou problemáticas.	5	7
Digital-Analógica	Características relacionadas com a comunicação a nível verbal e não verbal no contexto do processo.	5	34

Nome	Descrição	Ficheiros	Referências
O Não Verbal	A importância do não verbal e o uso de linguagem não verbal em terapia.	3	5
O Verbal	O uso e importância da palavra em terapia.	3	14
Formalidade	Formalidade utilizada no processo terapêutico - o que salienta como a forma com que transmitimos algo é importante no conteúdo a transmitir (isto podemos relacionar com os diferentes níveis de comunicação que podemos ter)	6	51
Cumprimento	Como o cumprimentar é associado à formalidade do processo terapêutico.	1	1
Diálogo	Como o diálogo e a forma dialogar se podem associar à formalidade e que impacte essa formalidade tem no à vontade do paciente.	4	10
Espaço Físico	Como o espaço físico pode afetar o à vontade dos pacientes e como pode também ser um desbloqueador em si.	2	5
Humor	O humor enquanto uma estratégia informal para deixar a família à vontade.	5	6
Indumentária	A forma de os profissionais se vestirem e como isso pode afetar o à vontade dos pacientes, como pode desbloquear.	1	2
Partilha	Como falar de si próprio deixa a família mais à vontade com o técnico. A importância da partilha	4	5
Postura	O papel da postura e a formalidade associada no à vontade da família.	3	6
Tratamento	Como são tratadas as outras pessoas quando queremos endereçá-las, se pelo nome próprio, na terceira pessoa, etc.	5	6
Desfecho	Como acabou o processo da família do estudo de caso. Em que termos, etc.	3	33

Nome	Descrição	Ficheiros	Referências
Intenções futuras	Possíveis caminhos futuros.	2	4
Sessão conjunta		1	4
Timing	Relativamente ao fim do processo.	2	3
O Modelo		5	84
Confiança	Uma categoria relativa à confiança estabelecida entre a encenadora e a família, que é necessária para estabelecer a relação, tal como no teatro...	2	4
Desbloqueio	Sensação de desbloqueio devido à educação artística.	4	9
Ideias para o futuro	Sugestões, ideias para o futuro	3	10
Novos casos	Para notar a existência de outros casos para além desta família, a serem desenvolvidos com este modelo de terapia complementada com educação artística - é importante apontar	1	1
Impacto	Consequências, benefícios e malefícios provenientes deste sistema (Terapia + EA)	4	14
Mudança	Perceção de mudanças no sistema familiar.	3	9
Nomenclatura	Os nomes certos - como a forma de nomear o trabalho que é feito pela encenadora, etc.	2	3
Novo método - A primeira vez	Este modelo de intervenção como sendo recente, a primeira vez que está a ser aplicado.	2	3

Nome	Descrição	Ficheiros	Referências
O Desconhecido	As famílias e os pacientes não sabem o que vão fazer quando iniciam a Educação artística, é um mundo desconhecido, obscuro, e que o torna também inesperado. Os pacientes não sabem ao que vão.	1	4
Pensar fora da caixa	Expansão dos limites do processo terapêutico	1	1
O Processo	Como o processo, referente apenas ao caso deste estudo, se desenvolveu dentro da associação. Mais especificamente, como estava estruturado entre as sessões de terapia e de educação artística.	6	114
Associação	Factos sobre a Associação, a sua fundação, objetivos, tipos de intervenção, etc.	4	6
Funcionamento	Modo de funcionar da associação ou de características relativas à associação descrita pelos profissionais bem como percebidas pela família.	4	5
Encaminhamento	Características associadas ao encaminhamento do processo do caso deste estudo em específico.	1	1
Salas		1	1
Fundação	Factos relativos à fundação da associação na qual se desenvolveu o estudo de caso.	1	1
Educação Artística	Toda a parte do processo que concerne a educação artística, os moldes destas sessões e os temas relativos ao desenvolvimento desta parte do processo e à responsável pelas sessões - a encenadora.	4	67
Encenadora	Características da encenadora, as suas ideias, competências, etc.	2	16

Nome	Descrição	Ficheiros	Referências
Competências da Encenadora		2	2
Ideias da Encenadora	Conceitos, ideias e construtos, de cariz mais filosófico e teórico, explorados pela encenadora e que se relacionam com o seu método de trabalho.	1	5
Contemplação	Ideia relacionada com a necessidade de contemplação por parte do indivíduo, para ver a realidade de outra forma e ter outra utilização do tempo.	1	2
Entretenimento	Ideia relacionada com a utilização de projetos artísticos que envolvem crianças em que o objetivo é o produto final para mostrar aos outros apenas, e não o processo em si.	1	1
Obrigatoriedade	Ideia relacionada com a obrigação do indivíduo em realizar tarefas e estar muitas vezes em espaços restritos onde existem sempre imposições - uniformidade no sistema (pouca noção de individualidade).	1	1
Ociosidade	Ideia relacionada com a necessidade ao ócio por parte do indivíduo, para pensar de forma diferente e estar mais consigo.	1	1
Relação com a Encenadora	Por analogia à relação terapêutica, mas especificamente com a Encenadora que destaca a relação estabelecida, contrastando a relação terapêutica - sendo que se relaciona com a formalidade mas mais enquanto consequência, que depois também se vai relacionar com a adesão	1	9
Estrutura da Intervenção	Estrutura, tempo, regularidade das sessões, atividades específicas, regras definidas pela encenadora, etc.	4	51
Adaptabilidade	Como o processo da educação artística é adaptável conforme as pessoas e as situações.	1	3

Nome	Descrição	Ficheiros	Referências
Alvo	Público alvo da encenadora - especificidade da população ou técnicas específicas para determinado grupo alvo.	2	14
Adolescentes	Técnicas específicas ou descrições associadas ao grupo dos adolescentes no trabalho com a encenadora.	2	6
Adultos	Técnicas específicas ou descrições associadas ao grupo dos adultos no trabalho com a encenadora.	1	3
Crianças	Técnicas específicas ou descrições associadas ao grupo das crianças no trabalho com a encenadora.	1	5
Atividades específicas	Atividades desenvolvidas pela encenadora no contexto da sessão de educação artística.	3	12
Prescrição de tarefas	Tarefas e atividades que a encenadora sugeriu à família levarem para casa para desenvolverem fora do contexto da sessão.	2	4
Regras	Regras definidas no contexto da sessão de educação artística.	1	4
Teatro Enquanto Eixo Central	O teatro enquanto eixo definidor, central e o cerne e a raiz da intervenção no contexto da educação artística.	2	8
Terapia	Como se desenvolve o processo terapêutico, as estratégias utilizadas e as características da terapia e das estratégias correspondentes, bem como a relação desenvolvida com os pacientes.	5	41
Crenças Relativas à Terapia	Crenças associadas à terapia e que os pacientes formam da terapia com base nas suas experiências tal como descrito pelos pacientes ou pelo próprio terapeuta e encenadora.	4	10

Nome	Descrição	Ficheiros	Referências
Experiências Passadas	Crenças construídas através de experiências em terapia anteriores ao processo terapêutico deste caso.	1	2
Estratégias	Estratégias utilizadas pelo terapeuta na terapia, tendo em conta as diferentes formas de comunicação, os diferentes pacientes, bem como ideias.	4	23
A Importância da Co-terapia	A co-terapia enquanto estratégia.	1	1
Ideias para Estratégias	Ideias para estratégias a adotar por parte do terapeuta.	1	1
Lidar com Crianças em Terapia	Estratégias para lidar com crianças em terapia.	1	1
O Teatro	O teatro enquanto ferramenta ou a relação do teatro com a terapia.	1	3
Potencialidades	Potencialidades para além da terapia, em contraste com esta.	1	1
Representar emoções	Como o teatro ajuda e está na origem da representação de emoções utilizada em terapia.	1	2
Tarefas	Tarefas e exercícios específicos descritos ou explorados.	1	1
Escultura	Exercício da escultura no contexto do processo psicoterapêutico.	1	1
Relação Terapêutica	A relação terapêutica estabelecida entre o terapeuta e a família.	4	8
Separação	A separação feita entre a terapia e a educação artística, essa separação como premissa para o processo e a importância dada à separação e porquê dessa necessidade.	6	105

Nome	Descrição	Ficheiros	Referências
Chamar as Artes pelos Nomes	A nomenclatura utilizada para nomear as diferentes disciplinas artísticas ou coisas relativas às estratégias ou artes utilizadas. A importância de separar as coisas utilizando os nomes mais adequados.	1	4
Colaboração com Outros Profissionais	Quais os profissionais que podem ajudar nas tarefas inerentes às sessões e a importância de separar a função executada pelos diferentes profissionais.	1	3
Dois Espaços Diferentes	A separação e distinção entre o espaço da psicoterapia e o espaço da educação artística.	6	51
Abdicação	O abdicar de um dos espaços, ou uma das componentes do processo - como seria?	1	2
Espontaneidade	A encenadora não tem a obrigação de chegar a algum sítio, ao contrário do terapeuta, que tem objetivos mais constrictos.	2	3
Linguagens diferentes	A forma de comunicar do terapeuta, ou a linguagem utilizada, é diferente da encenadora.	4	11
Trabalho Independente		1	3
Ponte com o Terapeuta	Articulação feita com os terapeutas por parte da encenadora durante o decorrer dos processos. Como articula com eles, o que lhes transmite, o que lhe é transmitido, que combinações faz, a relação, etc.	6	47
Perigo de contaminação		2	3
Pouca comunicação	Excertos que descrevem a existência de pouca comunicação entre o terapeuta e a encenadora.	2	8

Apêndice E: Inquérito Online

Técnicas Criativas, Expressivas e Dramáticas na Terapia Familiar

Este inquérito surge no âmbito do Mestrado em Psicologia Clínica Sistémica da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, de forma a complementar uma investigação sobre as técnicas utilizadas em Terapia Familiar desenvolvida pelo aluno Tiago Barrento, orientada pela Professora Doutora Luana Cunha Ferreira.

O objetivo desta investigação é explorar o uso de técnicas criativas, expressivas e dramáticas integradas na Terapia Familiar, e perceber de que forma estas emergem, como emergem, como se denominam de acordo com os terapeutas. É importante notar que esta investigação não procura as técnicas mais adequadas ou fazer distinção ao nível de qualidade de diferentes técnicas e abordagens. Independentemente das técnicas* utilizadas, não deixe de responder, todas as técnicas são válidas.

A participação neste projeto de investigação é completamente voluntária e anónima e utilizada apenas para fins científicos, sendo que a sua participação se destina apenas a profissionais com alguma experiência em Terapia Familiar. Deve ser apenas preenchido um inquérito por participante. Agradecemos que partilhe junto de outros profissionais através dos canais adequados.

Se estiver interessado nos resultados após a conclusão da investigação poderá solicitá-los via o e-mail do investigador: tiagobarrento@gmail.com

Obrigado pela colaboração!

*consideremos técnicas todas as estratégias, atividades, recursos e processos utilizados no contexto da terapia.

* Required

1. Idade *

2. Género *

3. Tipo de formação *

4. Que técnicas criativas, expressivas e dramáticas utiliza na terapia com famílias? *



Faculdade de Psicologia
UNIVERSIDADE DE LISBOA

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms