

PROJETO MENINO PASSARINHO: O CUIDADO COM A INFÂNCIA

Aline Ferreira Rosa¹
Layla Raquel Silva Gomes¹

RESUMO: O Projeto Menino Passarinho foi desenvolvido em parceria com a Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PROEX), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), e a ONG Estação Vida. O trabalho foi realizado através da interface entre a Psicologia Clínica, a Comunitária e a Educação. O projeto, que objetivou o cuidado e a atenção direcionados à infância, foi realizado no Bairro Shopping Park, onde as crianças estão sujeitas a várias condições de risco. Foram realizados dezesseis encontros com quatro grupos de, aproximadamente, oito crianças, com idades entre 6 e 9 anos. Nos encontros semanais, foram coordenadas oficinas com temas disparadores. Contamos com a criação de um espaço lúdico em que as crianças tinham oportunidade de brincar e se relacionar em grupo, desenvolvendo o reconhecimento do outro e o respeito pelas diferenças. A técnica principal de intervenção foi o diálogo e a escuta ativa. Concluímos que, a partir do trabalho, as crianças desenvolveram uma identidade grupal que proporcionou suporte emocional, uma maior organização afetiva em relação a elas mesmas e aos outros. Por fim, compreendemos que a Psicologia Clínica Comunitária com crianças é um campo ainda pouco explorado e, em função disso, o caminho construído ao longo da prática proporcionou às crianças a reflexão da realidade, além de suporte para a construção do si mesmas.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia comunitária. Comunidade. Crianças.

Menino passarinho project: the care with childhood

ABSTRACT: The Project Menino Passarinho was developed in a partnership with PROEX-UFU and the NGO Estação Vida. The work was made through the interface between Community and Educational Psychology. The project aimed the care and attention to childhood. It was made in the district of Shopping Park, where the kids are under many risk conditions. Sixteen encounters with 4 groups of approximately eight kids from 6 to 9 years old were realized. The encounters happened every week, when the workshops were coordinated with specific themes. With the creation of a playful space, the kids had the opportunity to play and relate in groups, developing the recognition towards the other and the respect for the differences. The major intervention techniques were the dialogue and the active hearing. We concluded that the kids developed a group identity that supported them emotionally, gave them a better affection organization towards themselves and the others. We understood that community clinic psychology with kids is a field poorly explored and as a result, the practice proportioned them the reflexion of reality and the support for self construction.

KEYWORDS: Community psychology. Community. Children.

¹ Graduandas em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (aline.frs@hotmail.com; layla_r@hotmail.com).

INTRODUÇÃO

O projeto de extensão “Menino Passarinho: cuidado com a infância” foi desenvolvido com a ONG “Estação Vida”, que acolhe, na cidade de Uberlândia, crianças de famílias de baixo poder aquisitivo, moradoras do Bairro Shopping Park, local onde existem importantes índices de violência intrafamiliar, drogadição, gravidez na adolescência, desemprego e, em específico, ausência parental durante a maior parte do dia.

Tendo em vista que as figuras materna e paterna (ou seus substitutos) são fundamentais para a formação da criança, no que diz respeito ao seu desenvolvimento e construção moral, social, emocional e psicológico, enfim, na constituição da sua subjetividade, a “Estação Vida” se propõe a ocupar o contraturno escolar das crianças do bairro, visando retirá-las da condição de vulnerabilidade.

Neste sentido, o propósito deste projeto foi o de acompanhar crianças entre 6 e 9 anos do Bairro Shopping Park, e promover, semanalmente, um espaço relacional no qual elas pudessem interagir com os colegas e com os adultos por meio de brincadeiras e conversas motivadas por um tema disparador, cujo fundamento teórico e escolha serão especificados em seguida.

Desse modo, buscamos proporcionar um espaço que favorecesse o encontro das subjetividades para que as crianças pudessem adquirir o senso de respeito à alteridade, bem como a formação de valores necessários para a vida em comunidade.

O nome, Menino Passarinho, advindo de um projeto anterior idealizado pela orientadora deste projeto, Prof^a Ana Lúcia Ribeiro de Oliveira, defende a concepção de um indivíduo capaz de voar pelas possibilidades da interação com o outro e que, em si mesmo, é dotado de potencialidades infindáveis.

O Projeto propõe que sua realização seja pautada na perspectiva relacional-dialógica proposta por Martin Buber, caminhando pelas veredas do cuidado que busca a valorização da identidade cultural da criança e a importância de seu contexto social. Desse modo, falaremos a respeito da construção do “si mesmo cultural” para compreendermos a infância com que trabalhamos e os desdobramentos de nossa prática.

O indivíduo como sujeito de sua história: Psicologia Comunitária e Educação Libertadora

Com base em Góis (2005), podemos apontar como objetivo da Psicologia Comunitária o desenvolvimento do sujeito comunitário, isto é, a facilitação da construção do indivíduo morador da comunidade como sujeito de sua história, mediante a conscientização (transitivização, ampliação e aprofundamento da consciência) e a consequente ação transformadora e solidária de sua realidade (pessoal e coletiva).

Ainda, de acordo com Góis (1994), o objeto da Psicologia Comunitária é a análise do processo do reflexo psíquico do lugar/comunidade. Por outras palavras, estuda os significados, os sentidos

e os sentimentos (tanto pessoais como coletivos) acerca da vida comunitária, bem como, o modo como esse conjunto se apresenta nas atividades comunitárias e nas condições gerais de vida dos moradores na comunidade:

Podemos dizer que [a Psicologia Comunitária] estuda o modo de vida da comunidade e como ele se reflete e muda na mente de seus moradores, para de novo surgir, transformado, singularizado, em suas atividades concretas no dia-a-dia da comunidade (GÓIS, 2005, p. 30).

Segundo Freire (1980), a educação é uma das dimensões da cultura e, por ser uma construção eminentemente humana, comporta em si um potencial de mudança social permeada de esperança e sonhos possíveis. O autor acredita que é preciso educar e formar para que os sujeitos aprendam a ser criadores de suas vidas livres, de suas culturas emancipadas e de suas sociedades justas e felizes:

A educação das massas se faz, assim, algo absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito (FREIRE, 1980, p. 36).

A educação, assim, teria um papel fundamental para a construção de novas sociabilidades, mais democráticas e justas, afetivas e solidárias, fortalecendo, para tanto, as forças progressistas que favoreceriam a autonomização, o compromisso social e o vínculo histórico com o anúncio de um novo horizonte de vida social. Isso se daria mediante o processo de transição da massa para povo, do indivíduo adaptado e imerso em sua realidade cotidiana para o sujeito crítico e integrado à sua realidade histórica vivida cotidianamente, de um tipo de consciência mais intransitivo e mágico para um tipo mais transitivo e crítico, dialógico.

A construção do “si mesmo”: o outro fundamental

Filho (2008) traz a importância da relação para Martin Buber, definindo a relação como o princípio. A existência do “eu” só é possível por meio da existência do “tu”, que lhe dá sentido. O autor postula que Buber considera que, apenas no encontro, o “eu” participa de uma relação fundamental diádica, que o instaura no ser,

[...] introduzido na existência a partir da relação, da linguagem, da “cena” [...] é a forma como o homem se relaciona com seu semelhante, como considera essa alteridade, como sai de si e entrega-se à relação a partir do reconhecimento do outro (CIRO FILHO, 2008, p. 101).

De acordo com Leme (2004, p. 18), “o si mesmo cultural não equivale a ser social”, pois o “si mesmo cultural” trata-se de um processo longo, construído durante a infância, e que depende da maturação e da experiência de processo de auto-representação e diferenciação bastante

complexas. A infância atua para o indivíduo como importante período em que as descobertas de si mesmo e do mundo são realizadas por meio da interação do sujeito com o mundo exterior.

Souza (2004, p. 54) afirma que “o universo tem existência para a criança somente à medida que esta se diferencia e se descentra das amarras trazidas pela percepção”. Um processo de diferenciação que depende da mediação entre sujeito e objeto, realizada pela ação ou atividade do sujeito/criança sobre o mundo exterior; a coordenação dessa interação, por sua vez, permite a penetração da criança tanto no universo físico, quanto em si mesmo. Dessa maneira, o “si mesmo” desenvolve-se por intermédio do contato com o outro, que propicia a diferenciação do universo exterior e interior.

A relação cultura-indivíduo ocorre, sobretudo, por meio da figura do outro que, em seu diálogo com o sujeito, produz considerações, aprovações, reprovações e uma variedade de ações comunicativas, verbais e não verbais, tornando esse outro o representante e concretizador singular, a cada momento, das sugestões, possibilidades e limites afetivos, cognitivos e acionais do sujeito. Podemos entender não só os demais indivíduos, mas o próprio mundo exterior, como o “outro cultural” que influencia a construção do “si mesmo”. Desse modo, a cultura coletiva “se oferece como possibilidade para a elaboração pessoal da narrativa sugerindo uma maneira de reorganizar a experiência em face do novo elemento” (SIMÃO, 2004, p. 18).

A cultura coletiva serve, também, como norteadora dos significantes, isto é, como o significado de qualquer coisa é sempre formatado pelo lugar do qual ela é observada, o conceito de infância constitui-se a partir desse diálogo entre o sujeito/criança e o outro que representa a cultura na qual está inserido. O contexto cultural da comunidade onde o trabalho foi realizado é perpassado por uma série de elementos que norteiam a construção do “si mesmo” de cada criança e do próprio conceito de infância.

Os altos índices de adolescentes grávidas, de consumo de álcool e drogas e de violência influenciam o contexto cultural, que passa a assimilá-los como elementos constituintes do “outro cultural” das crianças do bairro, servindo de parâmetro de identificação e diferenciação. A comunidade modifica os conceitos, a partir do parâmetro cultural, e pode, inclusive, aceitar como normal os comportamentos de risco citados acima, sendo conivente e, muitas vezes, estimulando as crianças a assumir tais comportamentos.

Dessa maneira, aquele que toma o papel do outro é de grande importância para o desenvolvimento “do si mesmo”. A proposta desta intervenção incluiu que as coordenadoras do projeto assumissem o significativo papel do sujeito interlocutor no diálogo, possibilitando às crianças aprender a dialogar, diferenciando o ouvir e o falar, respeitando o turno de cada um.

O diálogo: um convite à inquietação e à possibilidade de elaboração do inquietante

No contexto no qual as crianças estão inseridas, o adulto assume a posição de autoridade e as crianças o lugar de obediência, sendo a comunicação constituída por uma conversa unilateral. A conversa, nesse caso, consiste no adulto providir ordens, punir quando elas não são cumpridas e, de modo intermitente, gratificar a obediência com bens materiais. A intervenção realizada propôs uma

situação diferente, criando um ambiente onde existia o diálogo. Este novo parâmetro “de outro” oportunizou que os participantes se remetessem para um momento e uma realidade diferentes, significando tanto acontecimentos já experimentados, como resignificando a própria noção coletiva.

Segundo Simão (2004, p. 19), “o diálogo é um convite a inquietar-se e a uma eventual possibilidade de elaboração do inquietante”. Esse pensamento vem ao encontro da proposta do trabalho, do qual o diálogo foi técnica principal. Na trama do diálogo há mais que o significado do assunto conversado. O diálogo, como experiência, remete ao papel da alteridade na constituição da subjetividade, possibilitando a elaboração, compreensão e resignificação das experiências, a fim de promover o desenvolvimento saudável do “si mesmo”.

Assim como a representação do “si mesmo” é construída e atuada de acordo com as práticas sociais na qual se insere, a subjetividade é inerente à narrativa do que foi vivido e é necessariamente limitada pelo contexto em que é relatado, pelos significados dados e pela cultura (LEME, 2004). Desse modo, a promoção de um espaço de escuta, no qual as crianças pudessem tecer suas narrativas, visava proporcionar o reconhecimento dos significados culturais imersos no discurso, bem como possibilitar a criação de novos sentidos para a experiência, que não fugisse da cultura, mas ampliasse a possibilidade de olhares acerca do vivido.

O conhecimento adquirido, que funciona como um repositório de experiências práticas, é reconstruído em termos simbólicos, pelo outro, via linguagem, dando início ao processo de internalização. A linguagem auxilia a criança a tomar consciência de si mesma como o mesmo ser que desempenha diferentes papéis com outros “eus” em diferentes cenários (LEME, 2004).

“O outro”, representado pelas coordenadoras, buscava possibilitar a criação de narrativas, utilizando-se da linguagem e permitindo que as histórias fossem contadas a partir do cenário de vida de cada um, em particular, compartilhando o contexto social. Ao narrar, a criança aprende a lembrar do passado e constrói um sentido de continuidade no tempo; aprende, ainda, a ordenar as ações no tempo, tornando compreensível o que relata. Ao mesmo tempo em que, ao ouvir outras versões do mesmo fato, aprende a reconhecer que existem outras perspectivas e, portanto, experiências diferentes da sua, o que favorece a construção da identidade. Dessa maneira, fatos e episódios começam a ser ordenados em uma história coerente, em que está presente a organização do tempo cultural, em dias, anos, séculos ou, simplesmente, períodos da vida, como infância, juventude e velhice.

Os coordenadores selecionavam temas disparadores, contextualizados ao movimento do grupo, os quais consistiam em um estímulo que visava a mobilização do grupo em torno do tema em questão. Desse modo, a cada semana, as crianças problematizavam a realidade, a partir do diálogo e de temas disparadores, organizados em frases, propostas no início do encontro. Assim, foram criadas situações nas quais as crianças eram convidadas a examinar criticamente suas ações cotidianas e opiniões acerca do mundo, da vida, de si mesmas e de sua rotina: “problematizar é um debruçar-se sobre fatos tão habituais que chegam a ser naturalizados e/ou considerados inevitáveis, proporcionando a possibilidade de novas formas de conhecer a realidade, facilitando as ações de transformação do sujeito no mundo” (MONTERO, 2006).

DESENVOLVIMENTO

Foram realizados encontros semanais nos quais se criou um espaço lúdico, inicialmente em uma sala de aula, no qual as crianças puderam brincar, se fantasiar, interagir, realizar trocas, aprender a lidar com a alteridade e com as perdas e ganhos, constituir valores e sentidos para as suas experiências. As coordenadoras acompanharam as crianças nas suas atividades lúdicas, nas suas criações, nos jogos e representações, servindo-lhes de alteridade na relação que fundamenta seu desenvolvimento psicológico.

Neste espaço lúdico, as crianças eram livres para correr, gritar, cantar, construir, pintar, criar, brigar e fantasiar. Além disso, foram utilizadas técnicas de diálogo e de reconhecimento do outro, música ambiente, brinquedos do seu agrado, gerando um clima de confiança e atenção. Pretendíamos que as crianças iniciassem um trabalho de aproximação do autoconhecimento, e para tal, realizamos oficinas em torno de questões como: “quem sou eu?”; “quem são meus colegas?”; “como devo comportar-me com outras pessoas?”. Com vistas à constituição de uma desejável autoestima, após os horários de brincadeiras, realizamos oficinas de conversação e habilidades sociais, para facilitar às crianças a constituição e fortalecimento da identidade, bem como para que pudessem conhecer formas adequadas de relacionar-se com seus colegas.

Além disso, a equipe teve como ação fundamental a realização de estudos teóricos para o embasamento da prática com o grupo de crianças, o planejamento de cada prática, a confecção de relatórios e análise de cada encontro, a discussão dos encontros e dos casos específicos que surgiram, a supervisão de cada encontro junto ao coordenador do projeto.

Alteridade e subjetividade: barulhos e rascunhos

No primeiro semestre, trinta crianças foram subdivididas em quatro subgrupos de aproximadamente oito integrantes, por critério de idade. Foram realizados seis encontros com cada subgrupo, de aproximadamente uma hora. Os grupos eram abertos, por isso, o número de participantes em cada encontro variava bastante. Foram coordenadas oficinas de desenho coletivo, produção de máscaras, criação de estórias e personagens, “meu sonho”, “está em minhas mãos” e brincadeiras coletivas, conforme descrito a seguir:

Desenho coletivo: esta atividade foi realizada com dois grupos de crianças menores, foi sugerido a elas que desenhassem algo em conjunto, explicando que elas eram livres para decidir o que seria. Após a sugestão de alguns integrantes, o primeiro grupo optou por desenhar um jardim; o segundo grupo, influenciado pelo dia das mães que se aproximava, optou por desenhar mães. Após a finalização dos desenhos, os grupos foram convidados a contar a respeito de detalhes dos desenhos e a dialogar com e sobre suas produções.

Produção de máscaras: esta atividade foi realizada com todos os grupos. A proposta era que cada criança poderia escolher o formato de sua máscara e decorá-la conforme quisesse. Após a

confeção das máscaras, cada criança foi indagada sobre quem era representado por sua produção, sobre o que significava o formato e os elementos que a decoravam.

Criação de estórias e personagens: foi apresentado às crianças um “livro mágico”, um livro que, dependendo do modo como é manejado, apresenta páginas brancas, figuras em preto e branco ou figuras coloridas. O livro gerou um encantamento nas crianças que foram, em seguida, convidadas a inventar uma estória para as figuras coloridas. Em outro encontro, trabalhamos com as crianças maiores a criação de personagens, elas poderiam inventar um personagem que representasse si ou alguém de sua escolha. Em seguida, as crianças foram indagadas pessoalmente sobre seus personagens e seus significados.

“Meu sonho”: em um dos encontros convidamos as crianças a contar seus sonhos, tanto os sonhos “acordados”, quanto os sonhos “dormindo” e também seus pesadelos. Em seguida, pedimos que desenhassem o principal sonho, fosse ele bom ou ruim e contar às outras crianças quando terminassem.

“Está em minhas mãos”: confeccionamos, em material EVA, a mão de cada um deles, conversando a respeito de coisas que são feitas com suas mãos e coisas que estão em suas mãos. Partindo de uma reflexão sobre o que eles têm controle em suas vidas e de como utilizam sua mão em diferentes situações. As crianças tiveram liberdade de escrever ou desenhar o que considerassem importante em suas mãos.

Brincadeiras coletivas: as brincadeiras coletivas foram constantes em vários encontros. As crianças eram livres para utilizar o quadro da sala de aula e os brinquedos disponíveis em conjunto. Em um encontro, levamos peças de “lego”, com a proposta de que montassem algo em grupo, o que eles realizaram com harmonia e criatividade.

Subjetividade e alteridade: silêncios e narrativas

No segundo semestre, vinte e sete crianças foram subdivididas em três subgrupos de oito a dez integrantes, por critério de idade e afinidade entre os membros. Os subgrupos eram fechados e permanentes. Foram conduzidos dezesseis encontros com cada subgrupo, realizados em uma sala de Psicologia. Baseado na proposta do “Meu diário”, a cada semana as crianças eram convidadas a conversar e desenhar sobre temas específicos, tais como: “si mesmo”, “casa+família=lar?”, pessoas de referência, sentimentos ruins, nascimento e aniversário, conversa, religiosidade e fé:

Si mesmo: cada criança ganhou um diário e todas foram convidadas a confeccionar a capa dele individualmente. Nesta capa, foi colocada a foto individual de cada criança e, por meio do diálogo, trabalhamos questões como “quem sou eu?”, “como eu sou?”, “eu gosto de mim mesmo?”, “quem escolheu meu nome?”, “o que ele significa?”, utilizando também técnicas como “espelho” e autorretrato.

Casa + família = lar: utilizamos revistas e pedimos às crianças que recortassem pessoas e coisas de suas casas. Conversamos a respeito das coisas materiais e das pessoas que moram na casa, buscando entender e fazê-las refletir sobre o lugar que ocupam na família.

Pessoas de referência: as crianças foram incentivadas a pensar nas pessoas que cuidam delas, nas pessoas mais queridas e/ou consideradas importantes em suas vidas. Pedimos que desenhassem essas pessoas e conversamos sobre o porquê de cada escolha, como é bom ser cuidado por alguém e como os sentimentos são vividos no cotidiano.

Sentimentos ruins: levamos frases a respeito de sentimentos ruins, de modo a incentivar que as crianças falassem sobre suas angústias, medos, tristezas, contrariedades. Dessa forma, proporcionamos um espaço de identificação e desmistificação de muitas questões, a partir do diálogo e do desenho.

Nascimento e aniversário: nesse encontro conversamos com as crianças a respeito do aniversário delas, buscando descobrir como elas compreendem a data, qual o significado é dado ao aniversário e ao nascimento por ela e por sua família e como elas gostariam que fosse esse dia. Ao final, as crianças deveriam desenhar o melhor aniversário, real ou imaginário.

Conversa: conversamos sobre conversa, tipos de conversas (verbal, gestual, por meio de expressões, do olhar, gritos etc.), buscando compreender com quem elas conversam mais, de que forma e sobre quais assuntos.

Religiosidade e fé: levamos uma bíblia e colocamos sobre a mesa, em seguida desencadeamos uma conversa a respeito do que as crianças “acreditam”, sem citar religiosidade. De acordo com o que foi surgindo, pontuamos sobre com quem eles partilham da religiosidade, quem explica as crenças, como elas se sentem nos templos ou durante as orações, buscando entender de que modo a religiosidade e a fé atuam na personalidade e no cotidiano de cada uma delas.

Perdas: propusemos conversar sobre perdas, a partir da frase disparadora “o que eu tenho medo de perder”, para envolvermos a perda de objetos significantes e também a morte. Foi um encontro bastante diferente, no qual algumas crianças puderam entrar em contato profundo com suas emoções.

Brincadeiras: a proposta era trabalhar com o lúdico, por meio dos jogos “telefone sem fio” e “escravos de Jó” inicialmente e, depois, o desenho livre, para que percebêssemos o que surgia. Mas, os grupos foram bastante diferentes e inesperados. O ventilador da sala serviu como material lúdico, por meio do qual as crianças produziram diálogos e desenhos.

Coração e sentimentos: como o projeto estava chegando ao fim, começamos a lembrar tudo que fizemos, para que as crianças pudessem, de uma forma mais concreta, assimilar as atividades realizadas, atribuindo-lhes sentido. Assim, a atividade proposta foi desenhar um coração com os sentimentos que cada um possuía, podendo ser estes bons ou ruins. Tivemos mais dois encontros com a mesma proposta.

Último encontro: realizamos um amigo secreto entre as crianças, em que o presente seria um elogio; fizemos uma despedida, explicando que o projeto chegava ao fim, então, aquele era nosso último dia ali, entretanto, elas não deveriam encararem isso como um abandono. Entregamos uma frase para cada uma na tentativa de representar suas características mais marcantes. Os diários foram entregues para as crianças.

RESULTADOS

Primeiro Semestre

O primeiro semestre serviu de aparato para conhecermos as crianças, seus nomes, um pouquinho de seus jeitos, o contexto social, a realidade que vivem e convivem, as dificuldades, as potencialidades e as principais demandas. Ao longo desse período, testamos várias estratégias de intervenção, buscando encontrar a que fosse mais efetiva. Tentamos a brincadeira livre, temas de desenhos simbólicos individuais e em grupo, reunião com pais, brincadeira conjunta, dentre outras.

Percebemos que as crianças, quando em condição de alteridade (que representa o estranhamento vivenciado quando um indivíduo é colocado em uma experiência de estar com um “outro” ou perto de um “outro”, diferente do costume e do “si mesmo”), apresentavam dificuldades em lidar com as emoções, tanto positivas quanto negativas, demonstrando entraves na relação em grupo. A partir da convivência relacional e do suporte emocional adquirido no grupo, foi possível identificar uma maior organização afetiva em relação a si e ao outro, entretanto, ainda em processo.

Chegamos com disponibilidade para ouvi-las, ouvir suas histórias de vida, seus sonhos, suas angústias. Propomos-nos a escutar a opinião delas, dar espaço para que elas pudessem se expressar livremente. No entanto, percebemos que as crianças não estavam acostumadas com o diálogo com adultos, pareceu-nos existir um distanciamento que impediria o contato, não fosse pela imposição de regras, pela cobrança e pelo castigo, que reforçassem todo o subjugo da criança pelo adulto.

Nesse semestre, priorizamos as brincadeiras livres, com brinquedos disponíveis na instituição e pudemos observar o brincar e suas características. Em princípio, as crianças dirigiam-se aos brinquedos com muita gana, como se aquele momento fosse raro dentre suas atividades e elas precisassem ser rápidas. Depois de um tempo, elas se organizavam em grupos espalhados pelos cantos da sala, divididos por uma linha imaginária de afinidade entre os membros. Algumas crianças preferiam brincar sozinhas, outras tinham como brincadeira estragar ou atrapalhar a brincadeira dos demais.

O ambiente disponível para os trabalhos foi uma sala de aula, em que havia vários estímulos que desviavam a atenção e influenciavam o comportamento das crianças já, notavelmente, agitado. Elas falavam ao mesmo tempo, não permaneciam sentadas e, muitas vezes, saíam da sala (até mesmo pela janela). No mesmo horário de nossas atividades, aconteciam, no pátio em frente a nossa sala, aulas de capoeira que, além do barulho, fator que dificultava o desenvolvimento da atividade, também dispersava as crianças. Por essa sala ser de uso comum, os demais funcionários da instituição não compreendiam nosso trabalho e se sentiam livres para entrar e sair, tirando a liberdade das crianças, que presenciavam cenas e escutavam suas confissões.

Surgiram, ao longo dos encontros e dos diálogos estabelecidos com as crianças, enriquecidos pelos desenhos e práticas manuais, demandas que emergiam do contexto cultural dos infantes e que encontraram correspondência com as queixas da instituição em relação a eles, como: agressividade, indisciplina, problemas familiares graves (violência doméstica, óbito de genitores, drogadição,

abandono etc.), erotização precoce e dificuldade de aprendizagem, explicitadas nos fragmentos abaixo²:

Caso 1: Fernando é conhecido na ONG por seu comportamento agressivo, tanto com as crianças, quanto com as professoras. Em vários encontros, teve de ser retirado por agredir fisicamente algum colega. Além disso, confidenciou, de maneira irônica, que já havia sido viciado em maconha, fato que não sabemos ser real. Quando indagado sobre o porquê de recorrer à agressão para se relacionar com as pessoas, Fernando diz que em casa é assim, o pai bate nele e nas irmãs por qualquer razão, e diz querer ser como o pai.

Caso 2: Celina é rejeitada pelo grupo por seus maus hábitos de higiene. As outras crianças criticam seus cabelos, afirmando que ela tem piolho. Dizem que cheira mal e que usa roupas sujas. No grupo, por diversas vezes, ela tenta conquistar a atenção das coordenadoras contando dramas familiares, sem compartilhar com o restante das crianças. Certa vez, ela contou que o pai, envolvido com drogas, chegou violento em casa e fez com que ela, seus irmãos e sua mãe dormissem no quintal, do lado de fora, juntos com os cachorros.

Caso 3: Ana Paula é uma menina carente, sempre que chegamos, ela nos abraça até chegarmos até a sala; depois, senta-se ao nosso lado e fica segurando nosso braço. Nas brincadeiras, está sempre sozinha e sente ciúmes das outras crianças conosco. Sabemos que ela mora com a avó, pois seus pais foram embora, mas sempre que surge o assunto família, Ana Paula diz que mora com a mamãe e o papai e que eles são ótimos para ela.

Caso 4: As crianças brincam espalhadas nos diversos cantos da sala, com diversas brincadeiras. Em um dos cantos, Carlos, Rafael e Beatriz brincam de casinha. Quando observamos a brincadeira atentamente, percebemos que Beatriz e os meninos simulam cenas eróticas e sexuais sob a mesa, com muita naturalidade, entre risos.

Caso 5: O grupo de crianças com nove anos de idade gostava de conversar bastante durante os encontros, mais do que de brincar. Em uma das conversas surgiu o tema namoro. Guilherme contou que tem uma namorada e que na escola eles sobem no telhado, tiram a roupa e namoram, enquanto alguém vigia para que a diretora não os descubra. As crianças acham divertida tal confiança, mas ficam envergonhados, então, quando perguntamos como eles namoram, não nos explicam exatamente.

Ao longo das oficinas, tais demandas configuraram-se como uma exigência para a reformulação do trabalho para o próximo semestre, exigindo que ele contemplasse atividades que pudessem auxiliar as crianças a compreender o lugar que ocupam na comunidade e na família, além de práticas educativas sobre sexualidade e drogas, por exemplo.

Segundo Semestre

No segundo semestre, conquistamos o reconhecimento, enquanto Psicologia, na instituição, fato representado por uma sala específica cedida para a realização dos nossos trabalhos. A

² Os nomes das crianças foram trocados como forma de preservar suas identidades.

partir desse novo quadro, as crianças passaram a compreender o momento da Psicologia como um espaço reservado para o compartilhamento de “segredos”, no qual não haveria interferência dos funcionários da ONG ou julgamento sobre aquilo que fosse dividido.

A formatação dos grupos e horários também foi essencial, uma vez que, a grande variabilidade, quantidade e confusão de horários, dificultaram a formação de vínculos dentro do grupo no semestre anterior. Entendemos que o grupo fechado permite um maior entrosamento e acompanhamento do ritmo dos envolvidos, que acaba por adquirir, para além das identidades individuais, uma identidade grupal, da qual também extraímos elementos preciosos pra entender o sujeito e suas relações.

Como foi dito, identificamos que as crianças apresentam uma série de demandas que destacam um desamparo primordial na constituição de sua personalidade. A indisciplina, a erotização precoce, as dificuldades de ensino-aprendizagem refletem um contexto social em qual elas não são vistas, escutadas e suas perspectivas apresentam-se muito restritas. Temos ali crianças com baixa autoestima, com carência de afeto e de limites, que possuem famílias confusas em sua formação, mas que parecem confortáveis com a realidade que vivem e apresentam aos filhos, não se aproximando ou se preocupando.

Voltamos, então, com uma proposta melhor estruturada, a partir da criação do diário. O diário proporcionou às crianças uma oportunidade de ter algo de particular, já que elas estão acostumadas a dividir espaços, pessoas, tempo, pertences e, até mesmo, sua identidade o tempo todo, com irmãos, primos e familiares. Além disso, o diário contribuiu com a concretização do que foi refletido por meio do diálogo, permitindo trabalhar questões que emergissem como essenciais e que pudessem ser abordadas ludicamente e pela palavra.

Assim, no segundo semestre, trabalhamos com a tentativa de recuperar e estimular o interesse das crianças para atividades que beneficiassem seu desenvolvimento físico e psíquico. Em cada encontro, a frase disparadora de um tema era proposta para as crianças, que discutiam e desenhavam sobre o assunto, compreendendo e elaborando suas angústias e sentimentos.

Acreditamos que, por meio do diálogo instituído pelo nosso trabalho, foram criadas condições de organização e direcionamento dos afetos, de modo que as crianças com a autoestima mais fortalecida tiveram a possibilidade de fazer opções diferentes daquelas que são mais comuns, naquele contexto social.

O espaço de escuta estabelecido assegurava às crianças que, naquele lugar e momento, podiam compartilhar seus segredos e contar suas histórias pessoais, com dramas, choros, alegrias e angústias, sem julgamentos ou correções de padrões culturais. Nessas narrativas, as crianças puderam compreender suas vidas no passado, no presente e na perspectiva de futuro, elaborando seus sentimentos, perante as experiências de vida, e construindo o “si mesmo” a partir do reconhecimento da sua história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que o indivíduo recebe múltiplas influências do mundo e que é formado por múltiplos inter-relacionamentos que estabelece com o mundo. Trabalhar com temas disparadores, dando oportunidade para que as crianças explorassem a realidade com a qual se relacionam e que, mutuamente, influenciaram, proporcionou, por meio da convivência relacional e do suporte emocional, uma maior organização afetiva em relação a “si mesmo” e ao “outro”.

Pudemos observar que, após um tempo de trabalho, as crianças organizavam-se na sala segundo a afinidade que descobriam no “outro”, e não mais de maneira aleatória. Essa nova organização dos grupos levou à diminuição de conflitos e ao aumento das estratégias de relacionamento interpessoal, os grupos tornaram-se mais coesos e harmônicos, utilizando-se de estratégias como a negociação.

Diante das graves demandas que emergiram no primeiro semestre, observamos que o desamparo primordial na constituição de sua personalidade pôde ser minimizado por intermédio da potencialização das habilidades individuais e dos recursos descobertos nos grupos. De modo terapêutico, ao expor tais demandas no grupo, com liberdade para discutir a respeito delas, as crianças encontraram oportunidade de elaborar algumas questões emocionais e encontrar amparo no grupo.

Ciro Filho (2008, p. 208), afirma que “a palavra é portadora do ser, através dela o homem introduz-se na existência visto que ela o conduz e o mantém no ser”. Dessa forma, na relação com as coordenadoras, as crianças tiveram a valorização da palavra/ser, à medida que se fizeram ouvidas. Por meio do encontro, diante do “outro”, o “ser” não precisa imediatamente conversar, pois, “a zona de silêncio é um suporte sobre o qual se inscreve a confiança no outro [...] a categoria primordial da dialogicidade da palavra, portanto, é o entre” (BUBER apud CIRO FILHO, 2008, p. 98), ou seja, o entre – como o lugar da relação, do encontro, do diálogo – foi possível e oportunizou o reconhecimento do “ser”. Como foi dito, a partir de suas narrativas, as crianças puderam compreender suas vidas no tempo passado, no presente e na perspectiva de futuro, elaborando seus sentimentos perante as experiências de vida, e construindo o “si mesmo” a partir do reconhecimento da sua história.

REFERÊNCIAS

CIRO FILHO, M. No diálogo com o outro, a crisálida pode tornar-se borboleta, a comunicação tem chance de acontecer: sobre Martin Buber. **Em Questão - Revista da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 95 - 105, jan./jun. 2008.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

GÓIS, C. W. de L. **Noções de Psicologia Comunitária**. Fortaleza: Edições UFC, 1994.

_____. **Psicologia Comunitária: atividade e consciência**. Fortaleza: Instituto Paulo Freire de Estudos Psicossociais, 2005.

SOUZA, M. T. C. C. (Org.). **Os sentidos de construção**: o si mesmo e o mundo. Editora: Casa do Psicólogo, 2004.

MONTERO, M. **Hacer para transformar**: el método en la Psicología Comunitaria. Buenos Aires: Paidós, 2006.

ROHR, F.; SANTIAGO, M. B. **Diálogo e responsabilidade**: a formação humana nos discursos de Martin Buber. Disponível em: <http://elologica.br.inter.net/ferdinan/mariabetania_tra.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2010.

SIMÃO, L. M.; MARTINEZ, A. M. **O outro no desenvolvimento humano**. São Paulo: Thompson, 2004.

SIMÃO, L. M.; SOUZA, M. T. C. C.; COELHO JR, N. E. **Noções de objeto, concepções de sujeito**: Freud, Piaget e Boesch. Editora: Casa do Psicólogo, 2002.

Submetido em 31 de janeiro de 2011

Aprovado em 4 de abril de 2011